

Entgrenzungen des Lernens: Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung

Arnold, Rolf (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Arnold, R. (Hrsg.). (2011). *Entgrenzungen des Lernens: Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung: Forschung). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/14/1115w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

CHUNG

FORS

Rolf Arnold (Hg.)

Entgrenzungen des Lernens

Internationale Perspektiven für
die Erwachsenenbildung

» THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG «

□ □ □ □ □



Rolf Arnold (Hg.)

Entgrenzungen des Lernens
Internationale Perspektiven für
die Erwachsenenbildung

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich an die scientific community der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet, hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Josef Schrader

Struktur und Wandel der Weiterbildung

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4846-8

Timm C. Feld

**Netzwerke und Organisationsentwicklung
in der Weiterbildung**

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4860-4

Alexandra Ioannidou

Steuerung im transnationalen Bildungsraum

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1991-8

Martin Kronauer (Hg.)

Inklusion und Weiterbildung

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1964-2

Bernhard von Rosenblatt, Frauke Bilger

**Weiterbildungsverhalten in Deutschland
Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und
Adult Education Survey 2007**

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1961-1

Dieter Gnahn, Helmut Kuwan,

Sabine Seidel (Hg.)

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7636-1962-8

Karin Dollhausen

Planungskulturen in der Weiterbildung

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1960-4

Andreas Kruse (Hg.)

Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1947-5

Wolfgang Seitter

Geschichte der Erwachsenenbildung

3. Aufl., Bielefeld 2007,
ISBN 978-3-7639-1946-8

Michael Schemmann

**Internationale Weiterbildungspolitik
und Globalisierung**

Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1941-3

Angela Venth

Gender-Porträt Erwachsenenbildung

Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1934-1

Manuela Pietrass

**Mediale Erfahrungswelt und die Bildung
Erwachsener**

Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1906-2

Gertrud Wolf

Konstruktivistische Umweltbildung

Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1919-2

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/tup

Bestellungen unter
www.wbv.de

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Rolf Arnold (Hg.)

Entgrenzungen des Lernens

**Internationale Perspektiven für
die Erwachsenenbildung**

Dem scheidenden Wissenschaftlichen Direktor
des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE),
Ekkehard Nuissl von Rein

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Dr. Thomas Jung/Fanny Hösel

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1115** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1115

© 2012 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-4924-3 (Print)

ISBN 978-3-7639-4925-0 (E-Book)



Inhalt

Geleitwort	7
Vorbemerkungen	9
<i>Paolo Federighi</i>	
Regional Governments' Institutional Learning Processes	15
<i>Wiltrud Gieseke</i>	
Lokalität und Globalisierung – Entgrenzung der Bildungsbereiche und transkulturelle Verbindungen	31
<i>Ramon Flecha/Itxaso Tellado</i>	
The Threefold Organization of Democratic Adult Education	50
<i>Katarina Popović</i>	
Entgrenzungen vom Lokalen zum Globalen – Das Zusammenspiel von Erwachsenenbildung und Internationalisierung	61
<i>Jyri Manninen</i>	
Re-thinking Education – From Teaching Practices to Learning Environments ...	79
<i>Ewa Przybylska</i>	
Lernen (in) der Demokratie – Der lange Weg zu einer lernenden Gesellschaft in Polen	89
<i>Alan Tuckett</i>	
From Teaching to Learning	110
<i>Joachim Ludwig</i>	
Vom Lernen zum Lehren und zurück – Probleme der Disziplin im Umgang mit Lernen	125
<i>Licínio C. Lima</i>	
On the <i>Right Hand</i> of Lifelong Education	137

<i>Simona Sava</i> Validating the Pedagogical Competencies of Adult Learning Professionals	159
<i>Hans G. Schuetze</i> From Public Responsibility to Market Orientation	175
<i>Rudolf Tippelt/Claudia Strobel</i> Entgrenzung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Von der singulären Institution und Einrichtung zur vernetzten Organisation	192
<i>Rolf Arnold</i> Von der Evidenz der Konstruktion zur Konstruktion der Evidenz – Erwachsenenbildung als angewandte Erkenntnistheorie	216
Autorenverzeichnis	232
Abstract	233

Geleitwort des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

Mit dem Erreichen der magischen 65 scheidet Ekkehard Nuissl als wissenschaftlicher Direktor von „seinem“ Institut. Wenn in diesem Buch sein wissenschaftliches Wirken gewürdigt wird, so wäre das Bild unvollständig ohne einen Hinweis auf die Wirkungen seiner zwanzigjährigen Arbeit im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Ekkehard Nuissl steht damit in der Tradition von Hans Tietgens, seines Vorgängers im Amt. Dieser hatte in den dreißig Jahren zuvor der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) eine besondere fachliche Bedeutung in der Erwachsenenbildung und dem Institut ein unverwechselbares Gesicht gegeben. Ekkehard Nuissl hat dieses Erbe aufgenommen, gefestigt und in besonderer Weise weiterentwickelt.

Ekkehard Nuissl begann im September 1991 seine Tätigkeit in der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV. Für die fachliche Aufgabenstellung als wissenschaftliche Einrichtung an der Schnittstelle zwischen Forschung und Praxis war er durch seine leitende Tätigkeit in der „Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung Heidelberg“ und als Direktor der Hamburger Volkshochschule bestens gerüstet.

Die 1990er Jahre stellen eine besonders bewegte Periode des Instituts dar. In diese Zeit fallen die Umbenennung von „Pädagogischer Arbeitsstelle (PAS)“ in „Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)“ (1994) und die Auseinandersetzungen um die organisatorische und rechtliche Eigenständigkeit des DIE (1998). Insbesondere die rechtliche Eigenständigkeit wurde im Volkshochschulverband kontrovers diskutiert. Ekkehard Nuissl hat in dieser Situation mit seinem unmissverständlichen Eintreten für ein wissenschaftlich übergreifendes und bundesweit agierendes Service-Institut für die Erwachsenenbildung einen entscheidenden Beitrag für das Überleben und die systematische Weiterentwicklung des Instituts geleistet. Die Alternative wäre die Beibehaltung des Status als unselbständiges Verbandsinstitut gewesen; dies aber hätte eine weitere Finanzierung im Rahmen der Forschungsförderung der „Blauen Liste“ bzw. der Leibniz-Gemeinschaft unmöglich gemacht.

Ein besonderes Anliegen von Ekkehard Nuisl war es immer, die Forschungsseite des Instituts zu stärken, ohne den Service-Charakter des DIE zu verwässern. Diese Anstrengungen wurden erst vor kurzem in der Evaluierung durch die Leibniz-Gemeinschaft positiv gewürdigt. Ein weiterer zentraler Verdienst war und ist die internationale Ausrichtung und Vernetzung des Instituts. Ekkehard Nuisl genießt in ganz Europa sowie im asiatischen Raum große Reputation und hat es verstanden, das Institut mit den internationalen Akteuren der Forschung und wie der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung zu vernetzen.

In seiner Rolle des Wissenschaftlichen Direktors des DIE achtete Ekkehard Nuisl auf eine effiziente und effektive Aufgabenwahrnehmung. Dabei kümmerte er sich nicht nur um die fachlichen Voraussetzungen, sondern auch um die organisatorischen Rahmenbedingungen. Er erkannte, dass die Organisationsstrukturen und die Entwicklung von Managementstandards Bedingungen für die fachliche Entwicklung des DIE sind und setzte sich dementsprechend für einen kontinuierlichen Organisationsentwicklungsprozess ein. Für ihn war das Institut eine wirklich lernende Organisation.

*Hans-Joachim Schuldt
Kaufmännischer Direktor
des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung*

Vorbemerkungen

„Entgrenzung“ ist ein Begriff, dessen Gehalt noch im Entstehen ist. Er sperrt sich bereits durch das, was er bezeichnen will, gegen seine Definition – seine Eingrenzung. Diese Besonderheit ist wohl mit dafür verantwortlich, dass „Entgrenzung“ sich mehr und mehr zu einer Sammelkategorie entwickelt, um die Tendenzen und Erscheinungsformen in der Moderne zu bezeichnen, die vertrautes Terrain verlassen und sich in veränderter Form darstellen. Die damit verbundene Undeutlichkeit ist auch für die Bereiche des Lebenslangen Lernens, der Weiterbildung sowie für die Formen des Lehrens und Lernens feststellbar – eine Undeutlichkeit, die weitere Annäherungsbewegungen auslotender, beschreibender und schlussfolgernder Art nahelegt.

Das vorliegende Buch ist einem Erwachsenenbildungswissenschaftler gewidmet, für den die Erweiterung und Überwindung von Grenzen immer schon mehr gewesen ist als ein bloßes Programm. Erinnerung sei an die Transformationsprozesse, die Ekkehard Nuißl in unterschiedlichen Kontexten angeregt und gestaltet hat – man denke nur an seine Zeit als Direktor der Hamburger Volkshochschule oder an die Überführung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) in das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Alle diese Transformationsvorhaben waren entgrenzend, denn sie gaben überlieferte Strukturen und Festlegungen auf, um neue institutionelle und konzeptionelle Möglichkeiten entstehen zu lassen. Vom gleichen Anliegen inspiriert, widmete sich Ekkehard Nuißl in den zurückliegenden Jahren den internationalen Transformationen und Vernetzungen der Erwachsenenbildung – insbesondere im europäischen Rahmen. Es ist vor allem die jüngste Entgrenzungsbewegung Nuißls, die in den Beiträgen des vorliegenden Bandes durch internationale Beiträge gewürdigt wird. Aber auch die breiten Wirkungen des Nuißlschen Lebenswerkes in der deutschen Erwachsenenbildung – ihrer didaktischen und institutionellen Auffächerung – werden thematisiert und diskursiv weiterentwickelt.

Paolo Federighi analysiert in seinem Beitrag „Regional Governments’ Institutional Learning Processes“ das Lernen überindividueller Systeme am Beispiel des Lernens politischer Systeme durch interregionale Kooperation. Dabei fokussiert er das Politiklernen zunächst als Element innovativer Dyna-

miken der Institutionen, beschreibt die *Communities*, von denen dieses getragen wird, und die *Open Method of Coordination* (OMC), die dieses neue Lernen initiiert und gestaltet. Federighis Interpretation ist vorsichtig-optimistisch: Er erkennt in dem analysierten Ansatz eines politische Prozesse flankierenden und Transformationen begleitenden Lernens eine unverzichtbare Bewegung zu einem vernetzten – überindividuellen – Lernen, welches (so möchte man ergänzen) auch den sich entwickelnden neuen Institutionen Rechnung trägt.

Wiltrud Gieseke lotet die Spannungslage zwischen „Lokalität und Globalisierung“ im Hinblick ihre erwachsenenpädagogischen Potenziale aus. Ihr Fokus ist auf die bildungswissenschaftlichen Implikationen der sich weitenden Globalisierung gerichtet. Sie diskutiert Ansätze der international vergleichenden Bildungsforschung, markiert Desiderata für die Erwachsenenbildungsforschung und betrachtet kritisch die Lernkulturen in global operierenden Unternehmen mit ihren (Selbst-)Vorsorge- und Bildungsversprechen. Gieseke beschreibt die Notwendigkeit, aber auch die Schwierigkeit, in der kulturell vermischten Kooperation geteilte Arbeits- und Unternehmens- sowie lernkulturelle Sinnstiftung zu gewährleisten. Illustriert werden ihre Skizzen zu einer transkulturellen Neufassung des Lernkulturellen am Beispiel der „Expatriates in transkulturellen Unternehmen“.

Ramon Flecha und Itxaso Tellado beschreiben in ihrem Beitrag „The Threefold Organization of Democratic Adult Education“ (DAE) die Erwachsenenbildungsbewegung des sich demokratisierenden Spaniens. Sie rekonstruieren die historischen und gesellschaftlichen Bezüge, vor deren Hintergrund sich die DAE als sich vernetzende Bewegung entwickeln konnte. Diese Bewegung ist dreidimensional: Sie umfasst a) die Aktivitäten erwachsener Lerner sowie b) die Initiativen von praktizierenden und c) von forschenden Erwachsenenbildner/inne/n zur Förderung der demokratischen Erwachsenenbildung in Spanien. Grundlegende Idee dieser Bewegung ist die Integration der Lernenden als gestaltende Kraft der dialogorientierten Bildungsangebote – eine Tendenz, welche die überlieferte Arbeitsteilung zwischen Lehrenden und Lernenden aufzulösen vermochte.

Katarina Popović spürt in ihrem Beitrag dem Wechselverhältnis von Erwachsenenbildung und Internationalisierung unter der Perspektive zunehmender Entgrenzung nach. Dabei beleuchtet sie die Nähe der Erwachsenenbildung zu Freiheitsbewegungen und Aufklärungsidealen ebenso wie zu

den Bemühungen um Popularisierung der Wissenschaft im Kontext der Tendenz der Universitätsausdehnung in Europa. Die Aktivitäten der UNESCO markieren für sie dabei eine sich wandelnde Sicht auf die gesellschaftlichen Funktionen der Erwachsenenbildung (*Nation Building*), wie auch die neuen Technologien international verschränkte und zeitlich verdichtete Formen des Lernens Erwachsener möglich werden lassen. Vor dem Hintergrund dieser Betrachtung skizziert Popović die speziellen Probleme des Erwachsenenbildungsausbaus in den Balkanländern mit besonderem Blick auf Serbien.

Auch Jyri Manninen greift die sich wandelnden Lehr-Lern-Verhältnisse auf und analysiert die „radikal unterschiedliche“ Perspektive, welche den neueren Konzepten der „Learning Environments“ zugrunde liegt. Diese sind geeignet – so die These – die Praxis des Erwachsenenlernens grundlegend zu verändern. In erster Linie ist dabei die Lernerzentrierung zu erwähnen, durch welche die Didaktik einer Subjektorientierung folgt, wie sie für die Erwachsenenbildung zentral ist. Die Frage, wie kognitive Systeme mit ihrer Umwelt interagieren, erfährt dabei durch konstruktivistische Konzepte unterschiedlicher Zielrichtung eine neue Ausdeutung.

Ewa Przybylska widmet sich in ihrem Beitrag dem „Lernen (in) der Demokratie“ am Beispiel der Veränderungsprozesse in Mitteleuropa, speziell in Polen. Dabei zeichnet sie die Merkmale der Systemtransformation mit ihrem Hervortreten riskanter Biographiemuster und der Hinwendung zur Subjektivität des Einzelnen detailliert nach. Gleichzeitig entstehen Grundlinien einer Bürgergesellschaft neuen Typs, deren Lebendigkeit allerdings durch eine passive politische Mentalität noch eingeschränkt bleibt. Der Erwachsenenbildung wächst deshalb in den mitteleuropäischen Gesellschaften die wichtige Aufgabe zu, die Subjekte zur aktiven politischen Gestaltung des sich wandelnden gesellschaftlichen Rahmens zu befähigen und in kritisches Denken, bürgerschaftliche Beteiligung sowie politische Wachsamkeit einzuüben.

Alan Tuckett spürt in seinem Beitrag der Tendenz „From Teaching to Learning“ in der britischen Erwachsenenbildungsentwicklung nach. Diese ist in starkem Maße von den Möglichkeiten der neuen Technologien, wie sie u.a. von der *Open University* aufgegriffen wurden, bestimmt. Sie ermöglichen einen Abschied von den überlieferten Vorstellungen eines angebots- und lehrzentrierten Erwachsenenlernens, die Tuckett in einem gründlichen

Rückblick rekonstruiert, wobei er auf die auch in anderen europäischen Ländern anzutreffenden Gegensätze zwischen staatlichem Reglement und gesellschaftlicher Initiative einerseits und zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung andererseits in ihren spezifisch „britischen“ Ausprägungen zu sprechen kommt und dabei auch die zentrale Rolle der *Open University* bei der Gestaltung einer demokratisch inklusiven Erwachsenenbildung analysiert.

Joachim Ludwig fokussiert auf die sich in der Erwachsenenbildung verschiebenden Linien zwischen Lehren und Lernen. In der Auseinandersetzung mit grundlegenden Positionierungen von Ekkehard Nuißl markiert Ludwig dabei eine erwachsenenpädagogische Position, die an der Notwendigkeit von Lehre zwar festhält, diese aber lebensweltbezogener neu zu fassen versucht. Dies geschieht in einer das Subjekt auch in seinen gesellschaftlichen Bezügen in den Blick rückenden Perspektive, mit der Ludwig – unter Zugrundelegung eines kritisch-handlungstheoretischen Konzeptes – auch das von Nuißl vertretene Konzept der Lernortdidaktik weiterzuentwickeln versucht.

Licínio C. Lima richtet in seinem Beitrag „On the Right Hand of Lifelong Education“ einen kritischen Blick auf die ökonomischen, managementbezogenen und technokratischen Verengungen des Diskurses zum Erwachsenenlernen. Gegen das Anpassungsmotiv bringt er dabei die humanistischen und kritischen Wurzeln der Erwachsenenbildung in Stellung und erinnert an die Unverfügbarkeit des Lernens Erwachsener und dessen unverfügbare Einbindung in die Demokratisierung der Gesellschaft – eine tendenziell übersehene Substanz, wie Lima zeigt.

Simona Sava widmet sich in ihrem Beitrag dem zunehmend wichtigen Thema der Kompetenzzertifizierung, mit deren Hilfe auch neue Zugänge zu professionellen Erwachsenenbildungstätigkeiten eröffnet werden können. Diese Öffnung ist auch und gerade in Bildungsnetzwerken, in denen unterschiedliche Lernorte der Erwachsenenbildung zusammenwirken, Ausdruck eines ganzheitlichen Entwicklungsansatzes, auf dessen Basis das Lebenslange Lernen breiter und auch vielfältiger gestaltet werden kann. Sava illustriert diesen Ansatz am Beispiel der Aktivitäten des Rumänischen Instituts für Erwachsenenbildung (IREA).

Hans G. Schuetze diskutiert in seinem Beitrag „From Public Responsibility to Market Orientation“ jenen Transformationsprozess, der sich seit

Beginn der 1980er Jahre als ein gesamtgesellschaftliches Phänomen manifestiert hat: Der Wohlfahrtsstaat ist im globalen Maßstab von den neoliberalen Prinzipien der Privatisierung und „Vermarktlichung“ unterminiert worden; und selbst im Bildungsbereich ist der Staat spätestens mit dem Bologna-Prozess sowie mit einem allgegenwärtig anzutreffenden Abheben auf den Kompetenz-Begriff auf dem Rückzug. Auch wenn die innovativen Kräfte freier Konkurrenz von Bildungsanbietern Freiräume und Benefits für die Gesellschaft mit sich zu bringen scheinen, so plädiert Schuetze doch für eine steuernde Einflussnahme des Staates auf die Verteilung von Ressourcen sowie auf die Unterstützung von Benachteiligten und sozialen Randgruppen.

Rudolf Tippelt und Claudia Strobel analysieren die Entwicklung von singulären Erwachsenenbildungsinstitutionen zu vernetzten Organisationen. Dafür skizzieren sie zunächst Grundlinien einer erwachsenenpädagogischen Institutionentheorie unter Berücksichtigung der Governance- und Institutionalismuskonzepte, die die Entgrenzungs- und Entstrukturierungstendenzen des Weiterbildungsbereichs abzubilden vermögen. Vor diesem Hintergrund loten die Autoren netzwerk- und kooperationstheoretische Perspektiven aus und diskutieren die Frage „Wie viel Vernetzung verträgt die Erwachsenenbildung?“

In seinem abschließenden Beitrag beleuchtet der Herausgeber Rolf Arnold die Erwachsenenbildungs-Bewegung aus der Perspektive einer angewandten Erkenntnistheorie. Dazu lotet er zunächst das „unabweisbare“ Argument des Konstruktivismus aus („Die Evidenz der Konstruktion“), um sodann nach dem Wesen des Evidenzerlebens zu fragen („Die Konstruktion der Evidenz“). Dabei setzt er sich mit der Zählbarkeit didaktischer Annahmen am Beispiel der Argumente von Ewald Terhart und Joachim Ludwig auseinander und plädiert für den Rückbezug des erwachsenendidaktischen Diskurses auf eine gehaltvolle Beobachtertheorie jenseits korrespondenztheoretischer oder kohärenztheoretischer Kurzschlüsse.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung hat die Debatte um den Begriff „Entgrenzung“ bisher immer aus einer gewissen Distanz und nicht ohne Skepsis verfolgt. So ist der Begriff nicht im „Wörterbuch Erwachsenenbildung“ zu finden. Und einem Sammelwerk zum Stand der Lehr- und Lernforschung hat Ekkehard Nüssli 2006 bewusst den provozierenden Titel „Vom Lernen zum Lehren“ gegeben. Damit wurde das Lernen – und

das steuerte dem Entgrenzungsbegriff entgegen – in den Kontext organisierter Lehre gerückt. Die Arbeiten des Instituts aber haben Entgrenzungen jeglicher Art immer aufmerksam beobachtet und diskutiert (z.B. in einer Ausgabe der DIE Zeitschrift im Jahr 2005) und in einem gewissen Rahmen auch befördert. So unterstützte das DIE beispielsweise durch Beratung Prozesse, in denen Bildungseinrichtungen Grenzüberschreitungen erprobten, etwa in Kooperationen mit Bibliotheken, Museen oder anderen Orten informellen Lernens. Dabei ging das Institut aber nie so weit zu postulieren, dass sich die Bildungseinrichtungen dabei selbst marginalisieren sollten.

Mit dem Thema „Entgrenzung des Lernens“ und einer Autorenauswahl aus internationalen Forschungskontexten will dieses Buch nun verschiedene Aspekte des Entgrenzungsbegriffs näher beleuchten. Mit einem multiperspektivischen Blick auf das Verhältnis von Lernen und Lehren, auf institutionelle Veränderungen, auf das Verhältnis von Demokratisierung und Popularisierung und nicht zuletzt auf erkenntnistheoretische Modellierungen werden Entgrenzungen des Lernens sichtbar, die in je nationaler Perspektive Einsichten in erwachsenenpädagogische Forschung und Praxis in Ländern wie Spanien, Portugal, Finnland, Serbien, Polen, Rumänien, Kanada, Großbritannien und Deutschland gewähren.

Für die Weiterbildungsforschung ist es wichtig, dass internationale Forschungsergebnisse nicht nur zur Kenntnis genommen werden, sondern dass im Rahmen von Forschung und Entwicklung auch international kooperiert wird und somit Anschlüsse möglich werden. Dieser Band bildet Netzwerkkontakte ab, die durch das Engagement Ekkehard Nuissls etabliert worden sind, und kann so die verschiedenen Akteure, Perspektiven und Aspekte zusammenführen. So wird das Buch auch in der deutschen Wissenschaftslandschaft einen Bedarf decken, der sich aus dem Interesse an internationalen Diskursen speist, die bislang für ein deutschsprachiges Publikum noch nicht zugänglich waren. Dies geht einher mit dem in der Internationalisierungsstrategie des DIE manifestierten Interesse, einen anschlussfähigen Import von Forschungsergebnissen aus dem Ausland für die deutsche Weiterbildungslandschaft zu etablieren.

Rolf Arnold

Paolo Federighi

Regional Governments' Institutional Learning Processes

Introduction

Learning organization theories state and analyze learning phenomena in all kinds of organizations, public institutions included. Political science research – especially that devoted to federal states – offers a wide range of studies and interpretative models on institutional learning processes. After the European Lisbon Strategy was approved, Europe became a dynamic setting that helped enrich research in the field. That implied a commitment by political scientists to accompany the enlargement and inclusion process of new Member States with “learning processes” based on formalized methods – the so-called *Open Method of Coordination* (OMC).

Later, maybe too late, educational science researchers got involved in the field by promoting empirical research and methodological guidelines.

Learning is usually tied to the concept of people who acquire knowledge and skills to organise their life. The very simplest definition of learning is therefore also a humanistic definition: “Learning is the acquisition of knowledge and skills with the goal of a change in behaviour.” In particular in the past twenty years learning has been increasingly frequently linked to super-individual systems like companies, technologies and also regions (Nuisl in Federighi et al. 2007, p. 78).

The learning of regional governments occurs according to the institutional and effective competences pertaining to them, as part of their identity. This identity depends on the form of the state they are incorporated in. Three types may be distinguished:

1. *Federal* states, where “in practice it is not easy to distinguish the competences” among state and regions.
2. *Regionalized* states, where “some regions have legislative power, some others are limited to administration”.

3. In *unitary* states, “there exists only administrative self-government at provincial and local levels of government” (European University Institute 2008, p. 26).

In Southern Europe, local governments were subject to close control by the central government. In Northern Europe, there was a stronger tradition of local autonomy or self-government. This institutional factor is mitigated by other contextual components and actors (culture of power and democracy, economic frame, structure and organisation of regional governments, social actors, individual actors as politicians and civic servants), as well as by social conflicts.

The field of institutional learning is a wide one. Consequently, the analysis will only focus on the processes of policy learning and policy transfer related to interregional cooperation and on learning through inter-institutional networks.

This essay is based on the findings from several research projects in which regional governments from all over Europe were directly involved. Keeping this background and some interpretation models from other research fields in mind, we will try to define some guidelines on how to manage methods and institutional learning processes involving regional governments.

Institutional learning

The first question to be addressed concerns the way in which regional governments learn or identify innovations to be introduced in their policies and how they build them into their compendia of knowledge – up until the point at which they may ultimately be adopted (see Federighi/Abreu/Nuissl 2007). Institutional learning is not exclusively connected to the moment of policy transfer, but especially in the case of autonomous policy-making, it comprises different moments. In a linear perspective, the learning process begins long before the occurrence of the transfer, and, clearly, proceeds in a range of forms in this phase as well.

To explain institutional policy learning, some researchers propose the socio-constructivist paradigm, according to which “learning is a way of

being in the world and not a way of coming to know about it” (Nedergaard 2005, p. 10). This approach has caused a number of authors to see the two moments of learning and transfer as a whole (see Stone 2000; Radaelli 2000). The approach is better justified if framed in cases of compulsory policy learning and transfer (e.g. in the case of EU policies related to the admission of new members into the Union). What actually happens here is that learning is revealed by the changes effectively introduced into commercial and social policies relating to human rights, for example.

In this respect it would appear more useful to refer to what is known as the “new institutionalism” (Radaelli 2000). New institutionalists

have adopted a processual perspective which goes beyond the mechanical transfer model. (...) This approach emphasises the aspects of political life, which are taken for granted where actors follow rules, shared interpretations, schema and meanings (Stone 2000, p. 3).

The concept of policy learning still needs to be examined in greater depth to better understand what it means when applied to a specific context. The term “learning” is not particularly clear when it is meant to refer primarily to the biological and cultural processes that take place in the individual in a training situation.

This is relevant to our area of study when we refer to the outcome of learning acquired by the individuals and institutions involved in policy innovation learning processes. As a consequence, I will assume a different perspective regarding the outcome achieved by individuals who took part in the process and will continue to enrich their personal knowledge – or the intangible background of knowledge possessed by the organizations. It is the perspective of the learning outcome acquired by the “regional in-situations” which, however, only exist if translated into political decisions expressed in instruments of various kinds.

The processes which lead to (or accompany) the attainment of these learning results are made up of a series of educational and training actions explicitly aimed at and structured by the fulfilment of predetermined learning objectives or of actions of an informal nature, simply entrusted to the dynamics of political interaction. As a consequence, the purpose

of policy learning (and the detailed model to be constructed) does not comprise individual learning, but educational and training actions whereby the in-situations acquire ideas while they are being translated into political action.

Policy learning as part of innovative institutional dynamics

The concept of innovation implies overcoming and further developing pre-existing know-how with regard to the various types of education activity (systemic or didactic).

To understand the dynamics that accompany the transfer processes, however, two further specifications are required with regard to the innovation phenomenon. Transfer requires that the outcome be adopted by others and through policy learning.

Firstly, considering innovation transfer, what is being referred to are the processes of external innovation. These processes must be identified and understood. In these processes, external agents play the role of creators of some sort of innovation (process, product, organisation, marketing, etc.). External innovation, however, cannot exist independently from the dynamics of internal innovation. External innovation is complementary to internal innovation. Innovation processes are developed in every organization by managing the improvement of the quality of the goods and services produced. These processes involve the entire group of innovators of an organization.

Internal innovation is strongly fostered by tacit knowledge possessed by each organization and can result in forms of “tacit innovation” (Tudor 2001). In this context, the term “soft innovation” is also used. Soft innovation is based on the clever, insightful, useful ideas that just anyone in the organisation can think up (see Leonard/Sensiper 1998). The transfer of innovation must be seen and interpreted according to a direct connection between both the internal and external dimensions.

Secondly, innovations pertaining to the micro and meso levels must be included in the ecosystem design as well, precisely in their relations to the set of places and processes that produce economic and social learning, and

in their relations to the development in the institutional context considered. This means taking into consideration the fact that

environments that favour interactive and cooperative processes of learning and innovation offer better conditions for competitiveness and for socioeconomic development. A complex ensemble of institutions, customs and social relations thus assumes a new role as their density is seen as stimulating processes of growth and change. (...) Innovation is stimulated by a recombination of the different knowledge bases, in a process of mutual learning (Maciel/Albagli 2007).

In our case, the proximity factor must be considered both in its local dimension and in reference to the virtual space traced by the transnational networks through which ideas and products flow.

Communities of policy learning

Potential reciprocity is the fundamental precondition for transfer. The problems tied to transfer in industrial or commercial policies vary.

The absence of direct processes of industrialization or commercialization on a large scale leaves products and their use at a permanent prototype level, conceived in precise contexts. Policy learning objects can only be developed through their adoption and their transfer on behalf of other users. It is the subsequent user who will fine-tune the product and will prepare it for its next stage of development.

The systems of education and training are widely composed of lead users – that is, actors who, whenever possible, produce their own policy tools from whatever they have available. As lead users, these are not individuals looking for standard products, but on the contrary, people with a predisposition to manage themselves – in other words, to adapt the results to their needs. These are individuals open to processes of product innovation, and willing to become an active part in these processes of inspiration or adaptation.

This phenomenon is not new and does not only pertain to the field of education and training.

Users of products and services – both firms and individual consumers – are increasingly able to innovate for themselves. (...) Users that innovate can develop exactly what they want, rather than relying on manufacturers to act as their (often very imperfect) agents. Moreover, individual users do not have to develop everything they need on their own: they can benefit from innovations developed and freely shared by others (von Hippel 2005, p. 2).

The conscious position held by the lead users, open to innovation, goes together with their predisposition to share the results they have obtained and the innovations they have implemented. The extent to which results are shared may vary, depending to whether we are looking at individuals belonging to the public training system or to the private one (where competition is more intense). Nevertheless, the effort in innovation is complementary to a willingness to share results and to search for mutual benefits in order to strengthen one's own reputation in the network of knowledge exchange that one belongs to.

This confirms what has already been verified by von Hippel regarding the importance of belonging to innovation communities:

Innovation by users tends to be widely distributed rather than concentrated among just a very few very innovative users. As a result, it is important for user-innovators to find ways to combine and leverage their efforts. Users achieve this by engaging in many forms of cooperation. Direct, informal user-to-user cooperation (assisting others to innovate, answering questions etc. (ibid., p. 11).

More precisely, aside from belonging to innovation communities (institutional, professional, sector-based, etc.), belonging to a specific type of community seems more significant: a community in which information on the innovations introduced and the results obtained circulates in an organised manner, and where the access to and the use of the products are favoured by cooperative relations. The specificity of the community lies in the fact that the object of exchange is innovative policy ideas and products.

The policy learning method

The problem arising from the policy learning method immediately reveals a two-fold requirement: on the one hand, the need to adopt an open approach to the quest (rather than search), and on the other, the need to guarantee a device that allows for communicating, collecting, and organizing the results of the use for political action.

The initial methodological orientation is a response to the fact that policy learning appears as a study that has been thoroughly completed: the understanding of how to improve one's own performance. In these cases, what prevails in the final analysis is a kind of "methodological opportunism (which) selects constructional tests that fit specific analysis, and ignores the evidence that can be provided by using other criteria that do not match the expectations of the analyst" (Croft 2001, p. 45). The policy-making players who form a part of the network for the purpose of understanding which ideas and which policies are worthy of consideration are not concerned with the formal coherence of their procedure, nor can they be constrained to operate within such a method, even if it is seen as the most suitable with regard to the subject.

In our case it is the nature of policy learning – autonomous, voluntary, and highly suited to the action – which inevitably relegates it to the realm of methodological opportunism, where – given any standard whatsoever, however "basic" or "necessary" it may be for science – circumstances will always arise in which it is convenient not only to ignore the standard, but to adopt its opposite (see Feyerabend 1975).

The methodological orientation serves to offset the uncertainties of methodological opportunism via the definition of shared methods and instruments in the support of co-operative and transformational learning.

The starting point is the adoption of the *Open Method of Coordination* (OMC), launched at the Luxemburg Council and confirmed at the Lisbon Council. Created without centralized supranational governance, the OMC is designed to enable European politics to effectively deal with strong national diversity (see Commission of the European Communities 2002, p. 20).

Policy learning and transfer in regional lifelong learning policies

The OMC was defined by the Portuguese Presidency in its conclusions from the European Council as a method involving a specific set of elements:

- fixing guidelines for the European Union combined with specific time-tables for achieving the goals which they set in the short, medium and long term;
- establishing, where appropriate, quantitative and qualitative indicators and benchmarks against the best in the world and tailored to the needs of different Member States and sectors as a means of comparing best practises;
- translating these European guidelines into national and regional policies by setting specific targets and adopting measures, taking into account national and regional differences;
- periodical monitoring, evaluation and peer review organised as mutual learning processes (European Council, Presidency Conclusions 2000, § 37).

As de la Porte Pochet and Room (2001) claim:

The OMC can be characterised as a “post-regulatory” approach to governance, in which there is a preference for procedures or general standards with wide margins for variation, rather than detailed and non-flexible (legally binding) rules (p. 302).

The establishment of the OMC is based on the practice of benchmarking, peer review, cyclical follow-up of results, and built-in feed-back mechanisms.

Bulmer and Radaelli, researchers who contributed to the development of this concept and the OMC model, locate the model in the framework of the process of “Europeanization”, guided by “soft law relating to rules of conduct that are not legally enforceable but none the less have a legal scope in that they guide the conduct of the institutions, the member states, and other policy participants”, and which advance a much more voluntary and non-hierarchical process (Bulmer/Radaelli 2004, p. 7). The comparison

offered by the authors with other models of governance shows how the OMC is characterized by its orientation towards coordination, policy exchange, and the adoption of horizontal relationship methods.

However, the adoption of the OMC in intra-regional cooperation and policy learning cannot be reduced to mere transposition. The initial problem derives from the fact that the way in which OMC is currently being developed is connected to experiments mainly involving the national levels, thus excluding regional governments in particular from the field of lifelong learning, and including actual decision-makers only in rare cases. This has certainly pushed it further towards a technicist direction.

Historical lifelong learning challenges and policy learning

Policy learning and transfer happen within a historical context and against the backdrop of strategic challenges asking for important, paradigmatic reforms. They are also deeply influenced by a low propensity for change in the field of learning policy (lower and weaker than in other systems such as health, social security, transport, etc.).

Let's take as acceptable the following brief overview of current challenges in lifelong learning in order to overcome the crisis of education and training models. In the past, education and training systems were used to create a feeling of belonging to the state and to the nation, to ensure social reproduction, and to guarantee sufficient competence supply. Today the model is still the same. However, its relation to the political discourse on competences has weakened the idea of education, and the effects of their mismatch have worsened due to the fact that social reproduction functions lead to the loss of potential talents. This has meant questioning public strategies of education and training, entrusting families and companies with the task of providing further training for citizens, both employed and unemployed.

Countless contradictions emphasize the crisis of existing strategies and models. We live in a society where professional maturity is reached too late, and where work is stopped too early. European education and training systems produce no less than 30 per cent of dropouts and low-skilled workers. These are people, in other words, whose personal and

professional growth depends only on job quality and the social networks they belong to. Companies hire people who may have 20 or more years of training, but who need many more years before they reach the level required. This may be the reason why staff turnover is high: in a few dynamic European private companies, it is above eight years (in the United States, it is even lower).

When public policies invented European education and training systems, they were designed to be separate from the world of work. At the same time, we invented the idea of “youth”, meaning individuals who must live as consumers and who do not need to contribute to demographic growth.

Today, this separation is mitigated by a few corrective measures, which to date have produced only limited effects. Nevertheless, our societies avail themselves of excellent specialists, including armies of business people and managers. When young people enter the working world, their training is entrusted to these people. Specialists, business people, managers, and bosses are certainly competent here, but we are not equally certain that they know how to help the people working for them grow. This is because those who possess the knowledge do not know how to teach, and those who do know how to teach are not in the right place.

All of this leads to an enormous waste of human potential, creating serious economic and social damage. This is why we need a lifelong learning strategy that is capable of transforming living and working places into training places. Science can help overcome this situation if researchers know how to provide answers to the following needs:

1. Provide transparency; describe and measure not just what someone has learned, but above all predict what a person will know how to do;
2. Reform education and training systems (not just school and university) integrating job places (not just for young people), guaranteeing their educational quality;
3. Build a large team of specialists, business people, and managers who know how to develop the people working with them: leadership is not an art, it is the conscious management of everything that trains a person;
4. Give more responsibility and power to individuals in making their own decisions on how their training should be done.

Finally, the question is: can the OMC facilitate policy learning and/or transfer processes related to these challenges? The provisional answer is: only in part. For it does not correspond fully to the process of policy learning (and less to policy transfer). To facilitate policy learning and transfer, the OMC should become simplified and sensitive to institutional learning and decision-making processes.

Beyond a linear interpretation

The institutional policy learning process is far from being linear and close to being continuously affected by *karstic* dynamics – like a river disappearing in subterranean limestone caverns to appear again after a while.

There is a huge amount of evidence confirming the weakness, for instance, of the current school paradigm. This evidence notwithstanding, only a few governments have been able to adopt and progressively implement an adequate reform process. The most dynamic governments started more than two decades ago, but they are still on the way.

That process is not rational; it is neither based on the simple accumulation of evidence and knowledge, nor on an analysis of needs and demands. The process is mainly affected by institutional behaviour, determined by cultural and sustainability factors, including all consensus components; it just works like a typical learning process.

Seen within this context, the OMC, as a method, represents an organizational characteristic to process inter-institutional learning. But it does not correspond to the policy learning process of an institution such as a regional government. This means that we have to look for theories that help us explain and manage such dynamics in order to incorporate them into our institutional learning theory. Here, we would like to mention the “punctuated-equilibrium theory”. It may help explain the complexity (or the non-linearity) of the policy learning processes of regional governments. It also helps us understand how it happens that the institutional system of government organizations and rules produces both a plethora of small accommodations and radical changes.

Punctuated-equilibrium theory seeks to explain a simple observation: political processes are generally characterised by stability and incrementalism, but occasionally they produce large-scale departures from the past. Stasis, rather than crisis, typically characterises most policy areas, but crises do occur. Large-scale changes in public policies are constantly occurring in one area or another (...). While both stability and change are important elements of the policy process, most policy models have been designed to explain, or at least have been most successful at explaining, either the stability or the change. Punctuated-equilibrium theory encompasses both (True/Jones/Baumgartner 2007, p. 97).

Punctuated-equilibrium theory places “the policy process on a dual foundation of political institutions and bounded rational decision-making” (True/Jones/Baumgartner 2007, p. 1).

The term “bounded rationality” stresses the fact that individuals are limited by the information they have, the cognitive limitations of their minds, and the finite amount of time they have to make decisions. But this dimension alone could only explain the progressive evolution of policies based on a continuous incrementation of information (the so-called incrementalism theory) and not the *karstic* spans.

Neither incrementalism nor globally rational theories of preference maximisation fit well with the joint observations of stasis and dramatic change that are the dual foci of the punctuated-equilibrium approach. However, if we add the simple observation that attention spans are limited in governments just as they are in people, then we have a theory of decision making that is consistent with punctuated-equilibrium theory and with what is actually observed. Since agenda-setting theory always rested on such a decision making foundation, punctuated-equilibrium theory simply extends current agenda-setting theories to deal with both policy stasis, or incrementalism, and policy punctuations (True/Jones/Baumgartner 2007, p. 6).

For our object of study, the fundamental consequence affects the feasibility of a learning process. The basic condition is represented by the need that the issue is already a part of priorities and of the agenda of the regional governments involved. It is the starting point for a learning process that individuals (policy makers, civil servants, and other key players) will affect organizational learning.

A methodological proposal for transregional policy learning

We will conclude with a provisional proposal for a design capable of supporting a process of institutional policy learning among regional governments, focused solely on mutual learning. The proposal is based on the experience accumulated, over the past decade, by several regional governments in various European countries.

Models to guarantee the quality and effectiveness of international cooperation must be adopted because in order to achieve common goals, multilevel governance must be established on reciprocal loyalty between all levels of government and between institutions. (...) good cooperation between the various levels of political power and the institutions is absolutely vital; it has to be based on trust, rather than on confrontation between the different legitimate political and democratic roles (Committee of the Regions 2009, p. 10f).

Regional governments cooperate in order to reinforce economic and societal internationalization through their policies. In addition, they cooperate to establish policy decisions on the evidence produced from experience elsewhere. Greater relevance of decisions taken and better results can be guaranteed by being open to comparing and transferring new ideas, procedures, and instruments.

Cooperation and mutual learning between regional governments being monitored has already been established on the following principles:

1. Cooperation must adapt to the dynamics that accompany the political and decisional processes of each individual regional government. These dynamics are characterized by phases of hard innovation produced by deep reforms, alternating with moments of soft innovation, that is, the slow progressive accumulation of perfecting practices. This is why cooperation must be open to synchronous as well as asynchronous procedures. Each regional government must find a response to its improvement demands through cooperation in its priority times and topics.
2. Policy learning processes must be activated in response to the demand of each regional government and not just when there are initiatives linked to common interest goals.

3. The quality of cooperation between regional governments depends on the constant commitment to building an organized area of mutual learning that fosters the encounter between demand and supply of cooperation between regional governments.
4. This means building and maintaining stable relationship channels, using a European-wide network of services that
 - guarantees communication between potential institutional partners,
 - guarantees regular, recurrent flows of exchange of information about new ideas, current challenges, and successful cases, and
 - takes on the commitment of progressing towards a quantitative type of interregional benchmarking.

All regional governments are a source of knowledge and experience. The quality of the policy learning offer that each regional government can grant at an international level depends on the existence of intelligent (i.e. evidence-based) policies. Such policies need to be documented and evaluated in their processes, results, and, if possible, their impact. Furthermore, the quality of learning depends on an institution's willingness to establish international collaborative relationships, and on the possibility to activate the necessary resources.

When regional governments accept policy and mutual learning demands, they guarantee their partners the most suitable level of policy interaction and the necessary technical contribution in terms of access to information and relationships with stakeholders. Understanding the differences and specific aspects of each partner means that they can all surpass the national cultural filters that obstruct policy learning in an international dimension.

All regional governments have reasons to use international cooperation in order to improve their policies, whether they are connected to managing regional development or international dimensions. For this commitment to produce added value, the demand for cooperation must correspond to a solid need for improvement and change, supported by an explicit institutional choice. For the regional government, this is the condition for expected improvement to be achieved in the short and medium term, and for a demand for cooperation that can generate satisfactory results for all of its partners. Before making any proposal for cooperation, the regional governments give

a quality guarantee to their partners, specifying and guaranteeing solid local foundations to their policy learning demand. Such an agreement must be the product of a consultation process between all the key actors involved. It is accompanied by the proposal of the appropriate actors according to the type of policy selected and the responsibilities involved, depending on the results that are expected. The guarantee for policy learning quality depends on the preliminary commitment in work aimed at overcoming the various types of cultural filters that hinder mutual understanding and arise from the diversity of ideas, concepts, and practices.

Initiating a policy learning process between regional governments potentially produces further needs for investigating and developing relationships. Therefore, a further preliminary condition of quality and success is formed by demonstrating the capability to activate the resources necessary for potential developments and the availability of reinforced bilateral and multilateral cooperation in mutual learning prospects.

The internationalization of job markets and training and productive systems is accompanied by regional governments with concerted actions of common interest aimed at creating infrastructures, services, or initiatives of reciprocal interest. This can concern the mobility of citizens in terms of training, work, or business, as well as the coordinated production of training offers or other joint ventures.

References

- Bulmer, S.J./Radaelli, C.M. (2004): *The Europeanisation of National Policy? Queen's Papers on Europeanisation*. No. 1
- Commission of the European Communities (2002): *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Taking Stock of Five Years of the European Employment Strategy*. Brussels, COM 416 final
- Committee of the Regions of the European Union (2009): *The Committee of the Regions' White Paper on Multilevel Governance*. Brussels
- Croft, W. (2001): *Radical Construction Grammar*. Oxford
- De la Porte, C./Pochet, P./Room, G. (2001): *Social benchmarking, policy making and new governance in the EU*. In: *Journal of European Social Policy*, 4, pp. 291–307
- European University Institute (2008): *Study on the Division of Powers Between the European Union, the Member States and Regional and Local Authorities*. Florence

- Federighi, P./Abreu, C./Nuissl, E. (2007): *Learning among Regional Governments*. Bielefeld
- Federighi, P./Torlone, F. (2007): *Tools for Policy Learning and Policy Transfer*. Bielefeld
- Federighi, P./Hudabiunnig, H./Torlone, F. (2008): *Transfer of Innovation through Valorisation Communities*. Mantova
- Federighi, P. et al. (2010): *Regional Governance and Lifelong Learning Policies*. Firenze
- Federighi P./Torlone F. (Eds.) (2011): *SMOC. Soft Open Method of Coordination from Prevalet*. Joint progress report of Regions on the implementation of European Lifelong Learning Strategies. Firenze
- Feyerabend, P.K. (1975): *Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*. London/Atlantic Highlands
- Hippel, A. von (2005): *Democratizing Innovation*. Cambridge/London
- Leonard, D.A./Sensiper, S. (1998): *The Role of Tacit Knowledge in Group Innovation*. In: *California Management Review* 40, 3, pp. 112–132. (Reprinted with new introduction in Choo C.W./Bontis, N. (Eds.) (2002): *Strategic Management of Intellectual Capital and Organizational Knowledge*. New York)
- Maciel, M.L./Albagli, S. (2007): *Informação e desenvolvimento: conhecimento, inovação e apropriação social*. UNESCO Office Brasilia. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Brasília, UNESCO/IBICT
- Nedergaard, P. (2005): *The open Method of coordination and the analysis of mutual learning of European employment strategy*. Working paper Nr. 4, International Center for Business and Politics. Copenhagen Business School. Frederiksberg
- Provincia di Livorno Sviluppo (2008): *Senior at Work*. Provincia Livorno Sviluppo, Livorno
- Radaelli, C.M. (2000): *Policy Transfer in the European Union: Institutional Isomorphism as a Source of Legitimacy*. In: *Governance*, 1, pp. 25–43
- Stone, D. (2000): *Learning Lessons, Policy Transfer and the International Diffusion of Policy Ideas*, Working Paper. University of Warwick. Centre for the Study of Globalisation and Regionalisation, Coventry
- Tudor, R. (2010): *Formal and Tacit Innovation, Creativity and Innovation Management*, in: *Creativity and Innovation Management*, 4, pp. 329–331
- True, J.L./Jones, B.D./Baumgartner, F.R. (1999): *Punctuated-Equilibrium Theory Explaining Stability and Change in Public Policymaking*. In: Sabatier, P. (Ed.): *Theories of the Policy Process*. Boulder/Oxford, pp. 97–116

Wiltrud Gieseke

Lokalität und Globalisierung – Entgrenzung der Bildungsbereiche und transkulturelle Verbindungen

Globalisierung als Bedrohungsthema?

Das Thema Globalisierung hat – vornehmlich als Wirtschaftsfaktor, aber auch als soziale Bewegung in Nichtregierungsorganisationen (NGOs) und als Benchmark für beispielsweise betriebswirtschaftliche, technische oder bildungsbezogene Vergleiche – alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens durchdrungen. Es gilt, festzustellen, welchen Platz das eigene Land, der eigene Kontinent einnimmt. Der Begriff „Globalisierung“ verweist darauf, „dass sich gesellschaftliche Prozesse in zunehmendem Maße aus lokalen Zusammenhängen lösen“ (Pohlmann 2006, S. 165) und dies kulturbedeutungsvolle, gesellschaftliche Auswirkungen zeitigt. Globalisierung geht gegenwärtig noch nicht von einem Zeitbezug aus, sondern von einem Raumbezug. Nationalstaatliche Räume werden umspannt, die historischen Vorläufer und Grenzziehungen scheinen übersprungen.

Allerdings löst diese Entwicklung den Zeitbezug keinesfalls auf. Es kann auch nicht die Formel vertreten werden, dass mit der Globalisierung eine Demokratisierung einhergeht. Ostasien ist dafür ein Beispiel. Wir wissen wenig darüber, welche Entwicklungen durch die Globalisierung ausgelöst werden und welche nationalstaatlichen Fragen sich neu stellen. Pohlmann (2006) sieht keine eindeutigen, die Internationalisierung des Managements betreffenden, Tendenzen. In der Arbeits- und Lebensgestaltung werden Bedrohungen attestiert, die mit neuen Denkweisen, Deutungsschemata, Werten und Normen einhergehen (vgl. Pohlmann 2006, S. 176). Dies gilt auch für die Europäisierung, die ebensolcher Kritik ausgesetzt war. Sie hat jedoch nicht die befürchtete „Sozialdumpingentwicklung“ hervorgebracht, so zumindest Kowalski (vgl. Kowalski 1999, S. 117).¹ Vielmehr

1 Zur Wirkung der so genannten Ratingagenturen vgl. u.a. *Der Spiegel* vom 8. August 2011 und *Der Tagesspiegel* vom 8. August 2011.

entstehen neue Vernetzungen für zivilgesellschaftliche Strukturen, die wiederum neue kulturelle Impulse freisetzen, ohne dass an dieser Stelle klar ist, welche Bedeutung dabei der Bildung zukommen soll.

Hierzu bedarf es der Vernetzung verschiedener Bereichsanalysen (z.B. zwischen Wirtschaft, Kultur und Bildung). Andererseits haben in der politischen und öffentlichen Kultur Begründungen Konjunktur, die mit der Globalisierung zu einer nicht mehr zu hintergehenden Beweisführung ansetzen, da sie als die Kumulierung der Moderne gilt. Sie wirkt wie ein Sachzwang, maßgeblich vorangetrieben durch die Erweiterung der Macht großer Konzerne, die auf vielen Märkten zu Hause sind. Das Interesse der Großunternehmen ist es, die Bedarfe mit Produkten zu befriedigen, die immer häufiger im jeweiligen Land vor Ort, also *lokal*, von einem *global* operierenden Unternehmen hergestellt werden, um sie auch im Lokalen noch markttauglicher zu machen und somit wiederum neue Bedürfnisse zu wecken.

Aus den global operierenden Unternehmen sind transnationale Konzerne geworden. Nach Mense-Petermann (2006) verweisen die Begriffsmodifikationen von den „internationalen“ über die „multinationalen“ hin zu den „transnationalen“ Konzernen auf einen Wandel der Internationalisierungsstrategien. Es wird nicht mehr nur auf Zweigbetriebe gesetzt, sondern eine internationalisierte Arbeitsteilung organisiert, die global verteilt wird (vgl. Mense-Petermann 2006, S. 64). Damit setzt sich ein neuer Organisationstypus durch, „der eine glokale Restrukturation von Organisationsgrenzen“ (ebd., S. 65) nach sich zieht. So lassen sich in diesen groß vernetzten Konzernen verschiedene Grenzen bestimmen: Sinn Grenzen, Erwartungsgrenzen, organisationsinterne Grenzen, Grenzen zwischen Konzernzentrale und Standortorganisationen. Zum einen werden die Standortunternehmen in global orientierte Konzernstrategien eingebunden. Dies hat zur Folge, dass die detaillierten Erwartungen in den Unternehmen, was z.B. Qualität betrifft, steigen. Andererseits ist eine transnationale Organisationsform orientiert auf das Lokale, da sich „lokale Rationalitäten mit Blick auf das spezifizierte Aufgabenumfeld der lokalen Einheiten herausbilden“ (ebd., S. 68). Mense-Petermann (2006) spricht von einer „Glokalität“, da die lokalen Ergebnisse immer auch mit dem Gesamtkonzern verbunden werden (vgl. ebd., S. 77).

Sinn- und Erwartungsgrenzen verschieben sich so gesehen auch von der lokalen Ebene her. Besonderen Wert haben die lokalen Ausprägungen

insofern, als sie häufig Spezifika aufweisen, die die Erwartungslinien aus der Unternehmenszentrale unterlaufen, kurz: ein Eigenleben führen. Mense-Petermann arbeitet mit den Begriffen „Sinn-“ und „Erwartungsgrenzen“, um auf die unterschiedlichen Interpretationen und Auslegungen von Konzernleitung und Standortorganisation aufmerksam zu machen. Dabei spielen kulturelle Spezifika der Standorte eine wesentliche Rolle. Nach Ortman (1997) hängt es von den Akteuren ab, wie sie in Interaktions- und Handlungsstrukturen situativ Auslegungen vornehmen und Modalitäten des Handelns prägen (vgl. Ortman u.a. 1997). Das heißt aber auch, dass Organisationsstrukturen in die Umwelt passen müssen, sie müssen variabel sein. Kompliziert wird diese Anforderung dadurch, dass die Organisationsstrukturen in der Lage sein müssen, sowohl zum jeweiligen *lokalen* als auch zum *globalen* Kontext eine Beziehung herzustellen.

Am Beispiel des Volkswagen-Konzerns zeigt Mense-Petermann (2006), dass mit transnationalen Perspektiven die Perspektive der Unternehmenszentrale stärker als Erwartungsgrenze einbezogen wird, um eine größere verbindliche Produktqualität zu bestimmen. Globale Sinn- und Erwartungsgrenzen sind auszuhandeln, eine Multiperspektive ist einzunehmen. Allerdings nimmt in transkulturellen Unternehmen die Kontrolle lokaler Akteure ab, funktionale Spezifizierungen gewinnen dagegen eine höhere Bedeutung, nationale Grenzen treten zurück (vgl. Mense-Petermann 2006, S. 72ff.). Innere Grenzkonflikte sind kompliziert auszuhandeln, neue Spannungen und konflikthafte Reorganisationsprozesse spielen eine Rolle. Der Faktor Kommunikation wird dann ausgelegt als Konflikt zwischen dem Lokalen und dem Globalen. Die Begriffe „Umwelt“, bezogen auf *global* versus *lokal*, und „System“ sowie die dahinterstehenden Konzeptionen stellen sich hierbei in spezifisch neuer Weise dar – es entstehen immer neue Widersprüche und Themen für die Bewältigung der Übergänge.

Befunde in Europa

Klemm/Popp (2006) haben in ihrer Beschreibung dieses Entwicklungsprozesses ebenso Koordinations- und Steuerungsprobleme in transnationalen Unternehmen im Blick. Wie auch andere Modernitätstheoretiker (Beck

1996; Offe 1986) sehen sie diese als Ausdruck einer neuen Vielfalt in den akzeptierten Lebensformen bei gleichzeitiger Angleichung und dabei wiederum entstehenden vielfältigen Differenzen. Im alltäglichen Handeln in der Lokalität von Niederlassungen ist nun von Interesse, dass sich dort ein Normen- und Werthorizont herausbildet, der die lokale, urbane Wirklichkeit mit dem betrieblichen Kontext neu verbindet und Typisierungs- und Relevanzschemata aufbauen hilft. Die Autoren stellen u.a. die Frage, auf welche lokalen Lernkontexte dabei zurückgegriffen werden kann. In die spezifische Geschichte der Lokalität als regionale Verwurzelung, als lokales Aushängeschild und „Arbeitsplatzgeber“ werden transnationale Unternehmen eingebunden. Die Lokalität und die Zentrale der Organisation des transnationalen Unternehmens können nur durch wechselseitiges Nachvollziehen und durch die Arbeit an abgestimmten Praktiken sichtbar werden (vgl. Klemm/Popp 2006, S. 196).

Die Produktion von Lokalität jedenfalls ist eine alltäglich zu vollbringende Leistung, die zudem darum weiß, dass sich das Globale nicht irgendwo „out there“, sondern als Einbruch in die gemeinen Routinen des Alltags ereignet (Berking 2004, S. 51).

Von den hier zitierten Autorinnen und Autoren wird auf die Bedeutung von Übersetzung und Aneignung von Wissen hingewiesen.

„Glokalisierung“ bedeutet nun genau auch dies: nämlich die „Integration von Lokalität in globale Infrastrukturen der Kommunikation, Steuerung, Arbeitsteilung und des Wissensaustauschs“ (Klemm/Popp 2006, S. 196). Wissen und Aneignungsstrategien sind hier benannt, um dieses Spannungsverhältnis zwischen Lokalität und Globalisierung durch entsprechend zu erwerbende Kompetenzen transferierbar zu machen. Lokales Wissen soll durch adäquate Übersetzung des neuen Wissens und durch eine spezifische Anerkennung der fremden Managementpraxen erzeugt werden.

Soziologische und betriebswirtschaftliche Forschungsfragen formieren sich im Spannungsfeld zurzeit etwa so:

Transnationalisierung als Glokalisierung von Lokalitäten zu untersuchen heißt dann, davon auszugehen, dass sich individuelle und kollektive Wissensvorräte, die Wahrnehmung der Handlungsfelder und Handlungsoptio-

nen und die umschließenden „Weltbilder“ an konkreten Orten in einer spezifischen Weise verändern. Von der Ausgestaltung des Wissens im Zuge der infrastrukturellen Verschränkung, der Über- und der Umsetzung des Wissens in den Lokalitäten wird die Art und Weise der „Globalisierung“ der Handlungsräume der Lokalität ebenso abhängen wie die Ausprägung der Kooperation zwischen verschiedenen Standorten (ebd., S. 198).

Empfohlen werden sowohl von Mense-Petermann (2006) als auch von Klemm/Popp (2006) phänomenologisch-wissenssoziologische Untersuchungen, die dieses Verhältnis von Lokalität, Globalisierung und Wissen in den Mittelpunkt stellen. Von vornherein wird aber nicht davon ausgegangen, dass das Ergebnis eine Vereinheitlichung von Wissensbeständen sein wird.

In den europäischen Entwicklungen, über die Klemm/Popp (2006) informieren, setzt sich neben der Unternehmenszentrale so etwas wie der Netzwerkgedanke zwischen verschiedenen Standorten durch. Standorte stimmen sich untereinander ab, es bilden sich neue Mischverhältnisse heraus, hybride Unternehmenskulturen setzen sich durch. Wenn es um die Internationalisierung des Unternehmens geht, so setzen Managerinnen und Manager mit einem *Human-Ressources*-Ansatz einerseits auf eine enge Verknüpfung der Zentrale mit den jeweiligen Standorten, andererseits aber auch auf deren kulturelle Identifizierung mit dem Gesamtunternehmen.² Unternehmenszentrale und Standortnetzwerke operieren getrennt, aber sind ebenso aufeinander bezogen. Eine interessante Unschärfe setzt sich durch.

Klemm/Popp (2006) melden Skepsis an, ob diese Entwicklung gelingen kann. Im Grunde geht es in den Augen der Autoren um eine neue Multiperspektivität, aus meiner Sicht um eine Perspektivverschränkung (siehe

2 Hierzu gehören folgende Aspekte: „– Das Verstehen kultureller und rechtlicher Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern; – Harmonisierung der Personalpolitik, die dennoch nationalen Besonderheiten und Umständen Rechnung trägt; – Herstellung einer effektiven Unternehmenskultur und Unternehmensidentität (corporate identity), mit denen sich Mitarbeiter identifizieren können, und die zur Motivation ebenso wie zur Anbindung qualifizierter Mitarbeiter führt; (...) – Entwicklung lokalen Managements und Eingliederung lokaler Besonderheiten in eine globale Strategie („think globally and act locally“); – Standardisierung von Verfahren, Technologien und Methoden trotz differenter Kontexte“ (Klemm/Popp 2006, S. 203f.).

dazu Gieseke 1992, 2007, 2010), die darauf abzielt, die Entwicklungen und Anforderungen transkulturell abzustimmen. Hier werden Deutungen, Wissen und Erfahrungen vor Ort nachgefragt. Zentrales Thema ist hierbei, die unterschiedliche Perspektivität aller Neuformierungen in den Gesamtkonzernentwicklungen für die Organisationsentwicklung offen zu halten.

Aspekte bildungswissenschaftlicher Forschung

Wissensmanagement auf allein medialem Weg scheint dabei keine fruchtbare Form zu sein. Klemm/Popp (2006) gehen stattdessen davon aus, dass der Mensch als Medium für den Wissenstransfer an Bedeutung gewinnt. Es wird von einer „global operierenden Elite“ gesprochen, die über verschiedene Auslandsaufenthalte ihr Wissen sammelt. Dabei wird ein freiwilliges *learning by doing* unterstellt, ohne dass ein Karrieresprung zugesichert ist. Obwohl bei der Untersuchung solcher Prozesse bisher die bildungswissenschaftliche Perspektive nicht vorhanden ist, sollten Aneignung, Übersetzung und Einpassung sowie Rückkopplung von lokalen und globalen Wissensbeständen als Prozesse von Veränderung und Entwicklung gesehen und zum Gegenstand der Forschung gemacht werden. Es stellt sich somit die Frage nach solch flexiblen Lernkulturen.

Bisherige bildungswissenschaftliche Perspektiven greifen internationale Fragen in verschiedenen Ansätzen auf, behandeln sie aber als globale Kritik (vgl. Faulstich 2009) oder als internationale Weiterbildungspolitik mit der Tendenz zum Verlust nationalstaatlicher Souveränität, die im Anschluss an den Neo-Institutionalismus in Ideen zur *world policy* eingebunden ist (vgl. Schemmann 2009). Ein transnationaler Politikraum wird unter Nutzung von *Governance*-Ideen beschrieben. Als Konzept- und Ideenträger werden die Akteure mit ihren unterschiedlichen Reaktionen betrachtet. Allerdings konstatiert Schemmann (2009), dabei auch andere Autoren und Autorinnen zitierend, dass die Akteure keine nationalstaatliche Loyalität walten lassen, wie es dagegen große transnational operierende Unternehmen von ihren Akteuren erwarten.

Forschungsfragen, die Spannungsfelder, Widersprüche, Angleichungen etc. untersuchen, werden hier nicht formuliert. Dafür scheint auch eine

Auseinandersetzung mit den NGOs nötig, um den Zusammenhang von kritisch ökologischen Bewegungen, Armutsbilanzen, Bildungspendels und transkultureller Begegnungen zu erkennen. Dies ist gerade auch für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit dem Konzept Lebenslanges Lernen (LLL) von Bedeutung. Für den internen Dialog ist aber interessant, dass Transnationalität – trotz des Diskurses um Entgrenzung – immer etwas mit Organisationsbildung, Neustrukturierung und Neuformierung, nichts aber mit destabilisierender Deinstitutionalisierung zu tun hat. Im Rahmen des Lebenslangen Lernens sind die handelnden Akteure, gerade durch die vielfältigen internationalen Veränderungen, aufgefordert, im Interesse der Internationalisierung über neue Organisationsformen auch auf lokaler Ebene nachzudenken. Nuissl hat dabei immer wieder die dienende Rolle der Erwachsenenbildung gegenüber staatlichen, betrieblichen oder verbandsbezogenen Anforderungen betont.

Die Analyse dieser Veränderungen kann als eine bildungswissenschaftliche Lücke aufgefasst werden. Sie stellt sich somit als Forschungsdesiderat dar, der Rolle von Bildung und Lernen, von Qualifikationen und zu erwartenden Kompetenzen in transnationalen Kontexten sehr viel genauer nachzugehen. Dabei gilt es, sowohl die Ebene der nationalstaatlichen Politik, der unternehmerischen Entwicklungen als auch der neuen Vorstellungen von Dienstleistung zu bearbeiten. Denn was die Reaktionen der Nationalstaaten angeht, so sind bei chronischer Unterfinanzierung auch Anpassungen der Weiterbildungsstruktur auf einem niedrigeren Niveau denkbar.

Die Sicht auf die Konkurrenz zielt nicht auf etwas Besseres, wenn man Dokumentationen über Produktverschleiß, über neue Produkte der Unternehmen und ihre Behinderungen etc. liest. Was ist warum zum Maßstab erhoben worden? Erfordern die neuen Ansprüche an Bildung und Forschung – gerade im Wissen um deren langfristigen zivilgesellschaftlichen Nutzen – nicht auch einen größeren Mut und größere Unabhängigkeit von kurzfristig bedeutsamen höheren Gewinnen? Die Unternehmen müssten im Sinne langfristiger Interessen solche Bildung und Forschung sichern. In der Bildung wären Fragen an die europäischen Akteure zu stellen, wenn sie sich, wie Schemmann (2009) konstatiert, von nationalstaatlichen Vorstellungen entfernen. Auch die Panels zur Weiterbildung (z.B. Adult Education Survey) müssen sich diese Frage gefallen lassen.

Die vergleichende, in der Regel historische Bildungsforschung bewegt sich vorrangig im schulischen Bereich und folgt hier Adaptionentwicklungen mit der Frage, wann Bildungskonzepte übernommen werden (vgl. Gippert 2011; weiterführend auch Caruso 2006; Schriewer/Caruso 2005). Die Befunde dieser Studien – z.B. dass die Adaption immer länderbezogen unter eigener kultureller Perspektive geschieht – können sicherlich generell übernommen werden. Für die Erwachsenenbildung wäre z.B. aus dieser Perspektive interessant, wie, wann und warum die Idee der Volkshochschule in anderen Ländern übernommen wurde und welche Akteure dabei die entscheidende Rolle spielten. Die Geschichte von *good practice* mit sparsamem Bildungsetat könnte hier das Interesse an lokalen Entwicklungen in globalen neuen Arbeitswelten unterstützen.

Beispiele für neue Forschungsansätze und Entwicklungen

1. Vergleichsstudien und Internationale Bildungsdienstleistungen

Die GATS-Vereinbarungen³ verweisen auf die lokalen und globalen Abhängigkeiten bei der Gestaltung von Bildungsdienstleistungen. Aufgaben werden einerseits von bestimmten Ländern nur dann übernommen, wenn ein finanzieller Erfolg in Aussicht steht, andererseits können die jeweiligen Länder Selbstverpflichtungen eingehen, was Zugriffe auf den Markt ausschließen soll. Gegenwärtig geschieht dies nur im öffentlichen Schulsystem. Die Erwachsenenbildung ist weitgehend liberalisiert. Es ist wichtig zu wissen, dass sich alle Träger, sofern sie zugelassen sind, um Subventionen bewerben können (vgl. Bödecker 2007).

Grotlüschen (2009) untersucht die Entwicklungen am E-Learning-Markt und sieht die angloamerikanischen Länder, in gleicher Weise aber auch Taiwan und Malaysia, auf den Markt drängen. In der Hoffnung auf Liberalisierung in anderen Ländern werden diesbezüglich Bildungsberatung und Bildungstests zur Verfügung gestellt. Besonders amerikanischen Monopolanbietern (z.B. *Educational Testing Services* ETS) wird

3 GATS steht für *General Agreement on Trade in Services*, ein internationales, multilaterales Vertragswerk der Welthandelsorganisation (WTO).

eine Chance zugesprochen, den Markt zu beherrschen. Sie sind mit ihren Tests in Großuntersuchungen wie PISA bereits präsent, eine zukünftige Entwicklung wird in der Kompetenzdiagnostik gesehen (vgl. Grotlüschen 2009, S. 137).

Für den Weiterbildungssektor ist interessant, dass die Personalauswahl per Test u.a. auch als Ersatz für eine Qualifizierung gesehen wird. In diesem Zusammenhang wird der Mensch nicht als Investitionsgröße, als entwicklungsfähiges Individuum im gesamten Lebenslauf gesehen, sondern als Ressource, die es ökonomisch auszuschöpfen gilt. Damit wird man weder den sozialen und ethischen noch den biologischen Dispositionen des Menschen gerecht. Natürlich werden diagnostische Ansätze ebenso genutzt, um differenziertere, neue Kompetenzentwicklungsansätze zu entwickeln und umzusetzen. Hier zeichnen sich neue Vervielfältigungen ab, die nur in speziellen Studien erfasst werden können. Das heißt, wir können Lokalität, Globalität, Entgrenzung, Deregulierung und Selbststeuerung als strategische ökonomische Größen aus dem letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts nicht übergreifend behandeln, sondern nur speziell, um dann verschiedene Untersuchungen in einer bildungswissenschaftlichen Perspektive zu verbinden. Gut abgestimmte Untersuchungen zwischen verschiedenen Lehrstühlen würden hier weiterhelfen.

Auffällig ist gegenwärtig vor allem, dass sich kulturwissenschaftliche, sozial- und betriebswirtschaftliche Untersuchungen zwar mit den neuen Ausdifferenzierungsprozessen und raschen Veränderungen globalisierter Strukturen beschäftigen, aber lebenslanges Lernen, Lernkulturen, organisationale Bildungsformen in ihren nationalen, regionalen oder internationalen Ebenen nicht in dem notwendigen Umfang betrachtet werden. Seit einigen Jahren wird auf diese Entwicklung der entgrenzenden Deregulierung mit neuer Steuerung reagiert, was bereits für die nationale Perspektive von Bedeutung ist (vgl. Hartz/Schrader 2008). Es wird nach innovativen flexiblen Organisationsformen gesucht, die sich in vielfältiger Weise schon herausbilden und Erprobungen bedürfen. Die Ansätze müssen jedoch mutiger und auch kritischer sein als ihre Vorgänger, um aussagekräftige Ergebnisse zu erzielen.

2. *Lernkulturen in global operierenden Unternehmen*

Es wird nach leitenden Theorien von Gesellschaftlichkeit in Korrespondenz mit Organisationsmodellen gesucht (vgl. Mayntz 2006).⁴ Das gilt auch für die Notwendigkeit von Qualifizierungsinitiativen. Denn woher die Kompetenzen kommen, darüber wird weniger nachgedacht. Der Input-Faktor als Investitionsgröße scheint vernachlässigt. Das Selbst, das für sein Überleben im wahrsten Sinne des Wortes verantwortlich ist, übernimmt inzwischen auch die Selbstsorge für das eigene Wissen und die Kompetenz im permanenten Veränderungsprozess. Gerade in einer Zeit, in der Mischstrukturen des Wissens notwendig werden, wird die Weiterbildung in die individuelle Verantwortung gestellt. Für das Bestehen innerhalb einer sozialen Marktwirtschaft mit steigenden kreativen Entwicklungsansprüchen reicht das allein nicht aus.

Um für eine organisatorische und institutionelle Gestaltung des lebenslangen Lernens in seiner neuen entgrenzten Vielfalt zu sorgen, kann als Rahmentheorie auf die Beschäftigung mit der Moderne, insbesondere der Postmoderne, nicht verzichtet werden. Boltanskis Theorie zum neuen Kapitalismus komplementiert diese Betrachtung (vgl. Boltanski/Chiapello 2006). Der Neoinstitutionalismus holt das Spannungsverhältnis von Umfeld und Organisation ein und setzt es in einen Bezug zu globalen Wertevorstellungen in Form einer Makrobetrachtung (vgl. Gieseke 2009a).

Im internationalen Diskurs ist Bildung neben Ökologie so ein großer geteilter Wert der *world policy*. Diese Wertevorstellungen sind der Motor zur Erzeugung neuer gesellschaftlicher Wirklichkeiten. Nach Meyer, Scott und DiMaggio, im Deutschen bearbeitet von Hasse/Krücken (2005), sind Institutionen Vermittlungsinstanzen. Sie sind abhängig von internationalen sozialen Wertorientierungen. Organisationstypen antworten auf die Dynamiken, Veränderungen und die Strukturbildungsprozesse. Der Leitwert von Bildung liegt im Versprechen von Prosperität, aber unter postmodernem Ansatz auch im Versprechen von mehr Individualität und ausgeprägter aktiver gesellschaftlicher Vielfalt und Befreiung. Im Reckwitzschen Sinne (2006) geht es um ein Versprechen, das in dieser Phase des Kapitalismus gewünschte kreative, kommunikative und handlungskompetente Subjekt durch Bildung und Kompetenzerwerb zu unterstützen. Es geht dabei um

4 Für Beratungsmodelle in der Weiterbildung siehe auch Gieseke (2009b).

Theorien mittlerer Reichweite, die die Schnittmenge zwischen Akteuren und Organisationsbildung untersuchen.

Dabei spielen Verhandlungsnetze und Wirksamkeiten von Steuerungsansätzen eine Rolle, die wiederum neue Koordinationsprobleme und Abstimmungsanforderungen zu sich verändernden Umwelten herausfordern. Besonders Weiterbildung, die immer situativ, punktgenau und hoch flexibel nachgefragt und angeboten wird, verlangt eine Offenheit von Organisationen, die gerade deshalb ohne eine rahmende Wertekontinuität nicht auskommen. Diese liegt daran, dass Lernen im Erwachsenenalter für die berufliche, persönliche und gesellschaftliche Entwicklung von hoher Bedeutung ist. Es werden neue Organisationsstrukturen notwendig, wobei zurzeit das *Governance*-Modell bevorzugt wird; nicht nur, um viele Parteien an den Tisch zu bringen, sondern um Lernkulturen vorzubereiten, die nationale und bildungspolitisch herbeigeführte Vereinseitigungen auflösen und Weiterbildungskulturen entstehen lassen, sowie vielfältige individuelle Entwicklungen ermöglichen. Die Verankerung solcher Lernkulturen verweist dann auf offene, weiterbildungsförderliche, spezifische Organisationsstrukturen (vgl. Friebel 1993, Friebel u.a. 1996).

Wir haben es bei der Betrachtung individueller Akteure und Organisationsformen mit verschiedenen Perspektiven zu tun. Die Perspektive auf Lokalität und Globalität am Beispiel von Unternehmen und ihren Bildungsorientierungen setzt voraus, dass Unternehmen Lernkulturen implementieren und es Akteure in den Unternehmen gibt, die Lernen als Ersatz oder als Ergänzung zu hierarchischen Strukturen des Durchregierens oder als Ergänzung zum projektförmigen Arbeiten positionieren. Dies wäre möglich aus der Außenperspektive, die eine Werteorientierung einschließt, oder aus der Innenperspektive, die die Ergebnisse von Beobachtungen strukturiert.

Da global operierende Unternehmen mit großen Herausforderungen konfrontiert sind, interessiert aus bildungswissenschaftlicher Sicht, ob und wie Lernen im transkulturellen Unternehmen platziert ist. Über einen auch organisationstheoretisch gestützten Lernkulturbegriff kann danach gefragt werden, welche Lernorganisationen, welche Lernformen in welcher Vielfalt und Adressatenorientierung sich in globalen Unternehmen warum herausgebildet haben (vgl. Rehfeldt 2010). Wenn man diese Frage um Fragen an die Programm- und Projektentwicklungen ergänzt, lässt sich

erfassen, wie sich das Zusammenspiel der zentralen und regionalen Niederlassungen entwickelt, welcher Steuerung die Lernkulturen unterliegen, wo sich die Konflikte und Reibungspunkte befinden und ob bzw. wie sie zum Ausgangspunkt von Lernen aus transkultureller Perspektive werden. Eine Anschlussfrage wäre dann, welche hybriden Kulturen des Arbeitens und Lernens sich herausbilden. Diese sind, so Welsch (1994), weniger Strukturangleichungen als wieder neu aufbrechende Veränderungen zu neuen Differenzen, aber auf einem anderen „Strukturationsniveau“, um mit Giddens (1984) zu sprechen. Um Missverständnissen zu seiner Auslegung der Postmoderne vorzubeugen, führt Welsch aus:

Die Kulturen – und dabei habe ich zuerst einmal die Kulturen westlichen Typs im Auge – weisen heute eine Verfasstheit auf, die den alten Vorstellungen geschlossener und einheitlicher Nationalkulturen nicht mehr entspricht. Sie haben nicht mehr die Form homogener und wohlabgegrenzter Kugeln oder Inseln, sondern sind intern durch eine Pluralität möglicher Identitäten gekennzeichnet und weisen extern grenzüberschreitende Konturen auf. Insofern sind sie nicht mehr Kulturen im hergebrachten Sinne des Wortes, sondern sind transkulturell geworden. Transkulturell (...) will anzeigen, dass sich die heutigen kulturellen Formationen jenseits der klassischen Kulturverfassung befinden und durch die klassischen Kulturgrenzen wie selbstverständlich hindurchgehen (Welsch 2004, S. 1).

Dabei sind Welsch (2004) besonders die Lebensformen in ihrer vertikalen, aber auch horizontalen Differenzierung, die das Geschlechterverhältnis und die ethnischen Orientierungen widerspiegeln, wichtig. Es geht ihm darum, die Eigenart des Anderen und die Homogenität der Gesellschaft infrage zu stellen. Er weist auf Vermischungen bisheriger wissenschaftlicher Betrachtungen verschiedener Lebensformen hin. Für seine theoretische Entwicklung spielen auf der Makroebene Aspekte wie externe Vernetzung, Hybridcharakter, Entkoppelung von kultureller und nationaler Identität und die Auflösung der Eigen- und Fremddifferenz eine Rolle (vgl. Welsch 2004, S. 223). Auf der Mikroebene verweist er auf die transkulturelle Prägung, z.B. durch die Musik; auch persönlich-kulturelle Identität löst sich von der staatsbürgerlichen Identität. Zusammenfassend formuliert er:

Das Konzept der Transkulturalität zielt auf ein vielmaschiges und integratives, nicht separatistisches und ausgrenzendes Verständnis von Kultur. Es favorisiert eine Kultur und Gesellschaft, deren pragmatische Leistung nicht in Abgrenzung, sondern in Anschlüssen und Übergängen besteht. Stets gibt es im Zusammentreffen mit anderen Lebensformen nicht nur Divergenzen, sondern auch Anschlussmöglichkeiten, und diese können entwickelt und erweitert werden, so dass sich eine gemeinsame Lebensform bildet, die auch Bestände einbegreift, die man früher nicht für anschlussfähig gehalten hätte (Welsch 2004, S. 332).

Wenn man Organisationsentwicklungen unter dem Aspekt von Transkulturalität vernetzter Unternehmensverbände betrachtet, so zeigt sich in unserer Auswertung der verschiedenen Organisationstheorien (Gieseke/Robak/Wu 2009), dass die einzelnen Theorien jeweils interessante Facetten abdecken, um die Komplexität von Organisationsentwicklung zu betrachten. Für die Weiterbildung ist aber eine Perspektivverschränkung in Untersuchungen anzustreben, die sich nach Möglichkeit neoinstitutionell ausrichtet und im Sinne Holtgrewes (2005) den subjektiven Eigensinn und das kreative Subjekt mit seinen Bildungs- und Reflexionsbedarfen in der Reckwitzschen Perspektive mit aufnimmt.

Man könnte zu folgender These kommen, die in Untersuchungen zu verfolgen wäre: Lernkulturen erhalten nur dann eine Chance, wenn sich trotz oder gerade wegen aller bereits vollzogener Entgrenzungen Strukturen bilden und den Subjekten Gestaltungsoptionen bleiben. Wie in unserem Ansatz formuliert, ist zu fragen: Wenn Lernkulturen länderübergreifend gestaltet und angelegt werden, gehen dann alle Ansätze vom Mutterkonzern aus? Gibt es länderspezifische Sonderwege? Hängt das vom Heimatland des Mutterkonzerns ab (vgl. Gieseke 2009)?

Während der Vorinterviews in Taiwan konnten wir feststellen, dass der Begriff „Lernkulturen“ nicht vorhanden ist, dass die Weiterbildung aber den länderübergreifend operierenden Managern und Managerinnen zugeordnet ist und eine globale kulturübergreifende Auslegung von Qualifizierung und Bildung die Praxis zu sein scheint. Entscheidend ist, ob die Unternehmenskultur auf Weiterbildung setzt. Die Planung und die Anlage der Konzepte sind an Problemlagen des Managements orientiert, die im Mutterkonzern diagnostiziert und von diesem auch als Train-the-Trainer-

Konzepte administriert werden. Ob Abstimmungsprozesse stattfinden, bleibt in diesen Vorinterviews noch unklar. Allerdings zeigen sich viele Lernformen, die eine vielfältige Lernkultur besonders bei amerikanischen Mutterfirmen erkennen lassen. Es wird zwar von kulturellen Unterschieden insgesamt ausgegangen, aber die Managementstrategien betrachtet man als international angelegt (vgl. Robak 2009).

Die Frage nach den Lernkulturen impliziert zudem die Frage nach dem entwicklungsorientierten bzw. dem zivilisatorischen Code von Unternehmen, d.h. ihrem Wertebezug, wenn sie nationenübergreifend für Arbeits- und Lebensformen weitreichenden Einfluss nehmen, der sich in den Lokalitäten, den Regionen auswirkt und ausgehandelt wird, wo sie auf länderspezifische Lernformen treffen. Aber es kann auch anders herum argumentiert bzw. gefragt werden: Welche freiheitlichen und demokratischen Impulse gehen von Unternehmen in ihren Lernkulturen aus und wie hoch ist ihr Wirkungsradius? Welches Eigenleben entfaltet sich dabei, wie weit differieren vielleicht die Lernkulturen, um zu gemeinsamen Praktiken in transkulturellen Unternehmen zu finden?

3. *Expatriates in transkulturellen Unternehmen*

In einer theoretisch differenziert angelegten Arbeit beschäftigt sich Robak (2011) mit den Handlungs-, Deutungs- und Lernmustern von Expatriates in transkulturellen Unternehmen am Beispiel von China. Die theoretische Grundlegung fokussiert auf Ansätze des transkulturellen Managements, auf kulturelle Akkulturation, auf kulturtheoretische Ansätze und bildungswissenschaftliche Begründungen. Die theoretische Präzisierung des Untersuchungsansatzes befasst sich mit Hybridisierungsprozessen in den Arbeitspraktiken der Expatriates im Rückgriff auf Reckwitz (2006) und für den Kulturationsaspekt auf Scharfe (2002). Für die bildungswissenschaftlichen Aspekte werden die Lernkulturen im oben genannten Sinne als Ausgangspunkt genommen, um individuelle Entwicklungsverläufe als Prozessebenen des Lernens, der Erfahrungen, des Deutens für Hybridisierungsprozesse heranzuziehen. Es wird die Bedeutung von Beziehungen zu Menschen und zu den Lerngegenständen als emotional motivationaler Faktor für Lernen verfolgt. Ein Analysegegenstand dabei sind die Partizipationstore der kulturellen Bildung (vgl. Gieseke u.a. 2005), ein anderer ist die Beschäftigung

mit der Fremdheit (vgl. Schäffter 1991). Die Lernformen entsprechen den Merkmalen einer vielfältigen Lernkultur: organisiertes Lehren und Lernen, arbeitsbezogenes Lernen, Wissensmanagement und Aufstiegsförderung/ Coaching, systematisches Lernen, implizites/informelles Lernen, selbstgesteuertes Lernen und problemlösendes Lernen. Bezogen werden diese Unterscheidungen dann im Weiteren auf verschiedene Aspekte kultureller Differenzen auf der Interaktions- und Strukturebene (vgl. Robak 2011, S. 182). Robak (2011) verfolgt dann die Prozessebenen I *Akkulturation/ biographische Lernvoraussetzungen*, II *Professionalisierung und Qualifikation* sowie III *Bildung und Kulturalität*. Als Lerndimensionen, die sich in China herausbilden, werden Kulturstandards, Arbeitspraktiken und Deutungsmuster unterschieden. Im Auswertungsverfahren wird auf die Typenbildung von Kluge (1999) Bezug genommen und ein abduktiv entwickeltes Auswertungsmodell erarbeitet, um verschiedene Realtypen zu präsentieren. Unterschieden werden hierbei die Typen *Postmoderne Kosmopoliten* (Typ I), *Expa Classico* (Typ 2), *Nomaden* (Typ 3); wobei Letztere noch einmal in *Employability-Nomaden* und *Kosmopolitische Nomaden* unterteilt werden. Die Typen werden auf den Prozessebenen präsentiert. Gleichwohl verbindet die Konstruktion der Prozessebene bereits theoretisches Wissen und induktives Wissen aus dem empirischen Material miteinander. Das Spannungsverhältnis von Lokalität und Globalität macht die Lernherausforderungen gerade in den kulturellen Abstimmungen sichtbar, die eingeflochten sind in die Umsetzung der Arbeitspraktiken. Das gilt selbst für den Typus, der trotz einer Engführung durch das Mutterunternehmen auch den Anforderungen der Hybridisierung ausgeliefert ist.

Durch eine solche konsequent bildungswissenschaftliche Betrachtung wird das Eigengewicht eines bildungswissenschaftlichen Zugangs unmittelbar durch sich überschneidende Lernformen den Individuen zugänglich gemacht. Transkulturalität als nicht zu hintergehende Anforderung ergibt sich nicht nur aus Produktionsoptimierungsinteressen, sondern erscheint für die Arbeits- und die Deutungsfähigkeit bis in die Arbeitspraktiken hinein unumgänglich. Dabei haben diejenigen Individuen den größten Zugewinn, die entsprechende Lernkulturen im Sinne lernender Begleitung und Angebotspräsentation durch den Mutterkonzern oder die Zentrale vorfinden. Dies ist keineswegs durchgängig der Fall, so dass gegenwärtig das Span-

nungsverhältnis von Lokalität und Globalität im „Hauruck-Verfahren“ als *learning by doing* und, was die Lebensbedingungen betrifft, als Preis der kulturellen Engführung zu beobachten ist. Die finanzielle Besserstellung kann die schwierige Verankerung im Lokalen des fremden Landes kaum wettmachen. Für die Kosmopoliten verbessern sich die Lebensbedingungen durch ihre besondere Beziehung zu China, bedingt durch entsprechende sprachliche Kompetenz und kulturelles Wissen. Die Hybridisierung löst zwar strukturelle Probleme zwischen Lokalität und Globalität auf der Unternehmensebene, nicht aber die schwierige Verwurzelung der Menschen in den Lebensformen zwischen den „Welten“. Nur durch die Verstehbarkeit, also durch Lernen und durch die Fähigkeit, geteilte Arbeitspraktiken zu bewältigen, erschließt sich die neue lokale Welt – und zumindest die äußere Einsamkeit nimmt ab. Das „Kreativsubjekt“ (Reckwitz 2008) ist aktiv und nutzt die Gestaltungsräume, wird aber nicht heimisch oder sesshaft, ist auf Zeit tätig, wird aber diese Zeit als Erfahrung und Lernergebnis mitnehmen. Wir wissen jedoch nicht, wie viele verschiedene Lokalitäten zu verkraften sind und welche Kompensationen notwendig sind.

Schlussfolgerungen

Vielleicht bilden sich neue Elitenzwischenwelten, vielleicht werden dabei sogar einzelne Firmenwelten überschritten. Die Herausforderungen liegen aber in der lernenden Auseinandersetzung mit den Kompetenzen nicht nur der Expatriates, sondern denen der Bevölkerung vor Ort, wo sich ein internationales Unternehmen niederlässt. Hier kommen einem nicht nur betriebsinterne Anforderungen in den Sinn, sondern theoretisch ließe sich neu über die Implementierung einer speziellen Weiterbildungseinrichtung nachdenken, die breite Grundlagen bietet, um das Arbeiten in transkulturellen Unternehmen zu unterstützen. Die komplexen Anforderungen, die mit der Arbeit in solchen Unternehmen verbunden sind, besser unternehmensunabhängig vorzubereiten, ist eine lokale Herausforderung. Es könnten dazu Foren geschaffen werden, um die Bezüge zwischen Globalität und Lokalität selbstverständlicher zu erörtern, zu qualifizieren und kulturell vor Ort abzustützen.

Literatur

- Beck, U. (1996): Das Zeitalter der Nebenfolgen und Politisierung der Moderne. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hg.): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a.M., S. 19–113
- Berking, H.B. (2004): Typen der Globalisierung lokaler Wissensbestände. In: Matthiesen, U. (Hg.): *Stadtregion und Wissen, Analysen und Plädoyers für eine wissenschaftsbasierte Stadtpolitik*. Wiesbaden, S. 43–52
- Bödecker, A.J. (2007): *Globalisierung und Bildung*. Saarbrücken
- Boltanski, L./Chiapello, E. (2006): *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz
- Caruso, M. (2006): An der Schwelle zur Internationalisierung. Rezeption und Variation der Bell-Lancaster-Methode am Beispiel Kolumbiens (1820–1844). In: Fuchs, E. (Hg.): *Bildung International. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen*. Würzburg, S. 231–252
- Faulstich, P. (2009): Globalisierung und Weiterbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 2, S. 103–105
- Friebel, H. (1993): *Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang*. Bad Heilbrunn
- Friebel, H. u.a. (1996): *Bildungsidentität. Zwischen Qualifikationschancen und Arbeitsplatzmangel. Eine Längsschnittuntersuchung*. Opladen
- Giddens, A. (1984): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a.M.
- Gieseke, W. (1992): Pädagogische Reanalysen durch Perspektivverschränkungen. Ein Beitrag zur Lehr- und Lernforschung in Erwachsenenbildungseinrichtungen. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 1, S. 10–16
- Gieseke, W. (2007): Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung. In: *Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007*. Berlin, S. 10–22
- Gieseke, W. (2009a): Organisationstheoretische Überlegungen zur Lernkultur – Der übersehene institutionelle/organisatorische Faktor im Lernkulturdiskurs. In: Gieseke, W./Robak, S./Wu, M.-L. (Hg.): *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens*. Bielefeld, S. 51–88
- Gieseke, W. (2009b): Implementierung von Bildungsberatung aus der Governance-Perspektive. In: Arnold, R./Gieseke, W./Zeuner, C. (Hg.): *Bildungsberatung im Dialog*. Baltmannsweiler
- Gieseke, W. (2010): Perspektivverschränkung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*, 2., überarb. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 238–239
- Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (2005): *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. Münster u.a.
- Gieseke, W./Robak, S./Wu, M.-L. (Hg.) (2009): *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens*. Bielefeld
- Gippert, W. (2011): *Transkulturelle Ansätze und Perspektiven in der Historischen Bildungsforschung*. In: Bilstein, J. u.a. (Hg.): *Kulturelle Differenzen und Globalisierung*. Wiesbaden, S. 15–32
- Grotlüschen, A. (2009): Konsequenzen der Globalisierung. In: *Hessische Blätter*, H. 2, S. 131–139
- Hasse, R./Krücken, G. (2005): Der Stellenwert von Organisationen in Theorien der Weltgesellschaft. In: *Zeitschrift für Soziologie. Sonderheft „Weltgesellschaft“*, S. 186–204

- Holtgrewe, U. (2005): Subjekte als Grenzgänger der Organisationsgesellschaft? In: Jäger, W./Schimank, U. (Hg.): Organisationsgesellschaft. Facetten und Perspektiven. Wiesbaden, S. 344–368
- Klemm, M./Popp, M. (2006): Die Lokalität transnationaler Unternehmen. In: Mense-Petermann, U./Wagner, G. (Hg.): Transnationale Konzerne. Wiesbaden, S. 189–221
- Kluge, S. (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen
- Kowalski, W. (1999): Europäische Sozialpolitik. Ausgangsbedingungen, Antriebskräfte und Entwicklungspotenziale. Opladen
- Mayntz, R. (2006): Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie. In: Schuppert, G.F. (Hg.): Governance Forschung. 2., unveränderte Aufl. Baden-Baden, S. 11–20
- Mense-Petermann, U. (2006): Transnationalisierung als globale Restrukturierung von Organisationsgrenzen. In: Mense-Petermann, U./Wagner, G. (Hg.): Transnationale Konzerne. Wiesbaden, S. 63–83
- Offe, C. (1986): Die Utopie der Null-Option. Modernität und Modernisierung als politische Gütekriterien. In: Koslowski, P./Spaemann, R./Löw, R. (Hg.): Moderne oder Postmoderne? Weinheim, S. 143–173
- Ortmann, G./Sydow, J./Windeler, A. (1997): Organisation als reflexive Strukturierung. In: Ortmann, G./Sydow, J./Türk, K. (Hg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. Opladen, S. 315–354
- Pohlmann, M. (2006): Globalisierung und Modernisierung – Zentrale Annahmen der Globalisierungstheorien auf dem Prüfstand. In: Schwinn, T. (Hg.): Die Vielfalt und Einheit der Moderne. Kultur- und strukturvergleichende Analyse. Wiesbaden, S. 165–183
- Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Weilerswist
- Reckwitz, A. (2008): Die Erfindung des Kreativsubjekts. Zur kulturellen Konstruktion von Kreativität. In: Ders.: Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie. Bielefeld, S. 235–257
- Rehfeldt, J. (2010): Der gestaltete Lernkontext. Lernen im informellen betrieblichen Kontext. Manuskript. Dissertation. Potsdam
- Robak, S. (2009): Kulturelle Aspekte von Lernkulturen in transnationalen Unternehmen unter Globalisierungsbedingungen. In: Gieseke, W./Robak, S./Wu, M.-L. (Hg.): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld, S. 119–150
- Robak, S. (2011): Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung. Manuskript. Habilitationsschrift. Berlin
- Schäffer, O. (1991): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen
- Scharfe, M. (2002): Menschenwerk. Erkundungen über die Kultur. Köln
- Schemmann, M. (2009): Erklärungsansätze für die Entstehung und Verbreitung internationaler Weiterbildungspolitik zwischen World Polity und transnationalem Raum. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 116–122

- Schrader, J. (2008): Die Entstehung eines neuen Steuerungsregimes in der Weiterbildung. In: Hartz, S./Schrader, J. (Eds.): *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn, S. 387–413
- Schriewer, J./Caruso, M. (2005): Globale Diffusionsdynamik und kontextspezifische Aneignung. Konzepte und Ansätze historischer Internationalisierungsforschung. In: *Comparativ*, H. 1, S. 7–30
- Welsch, W. (1994): Transkulturalität – Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. In: *Via Regia – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation*, 20 URL: www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf (Stand: 03.05.2011)
- Welsch, W. (2004): Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Allolio-Näcke, L./Kalscheuer, B./Manzeschke, A. (Eds.): *Differenz anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt a.M./New York, S. 314–341

Ramon Flecha/Itxaso Tellado

The Threefold Organization of Democratic Adult Education in Spain – The Transition to the Social Model of Learning in Spain

The coordination between the actions of adult learners and the work of practitioners and researchers on adult education for the promotion of a *democratic* kind of adult education goes beyond the boundaries of the traditional understanding of learning and teaching. This article presents the transition to the social model of adult education and learning in Spain.

Antonia, a former participant in a course at a Spanish adult education centre, once said: “We have our voice and our say. It is not authoritarian. Nobody tells you what to say or what to do. You just come here and see. In the assembly, you can ask things and say things, and later they may be approved.” Antonia’s words describe her very personal experience – an experience, nevertheless, that we consider to be typical. She is an older adult learner without any prior academic qualifications. She does not earn money from her participation in adult education. She simply is an adult education student participating in one of the many schools in Spain that promote Democratic Adult Education (DAE).

Adult education in Spain has gone through a process of democratization, thereby following general tendencies in contemporary Spanish society (see Flecha/García/Melgar 2004; Arandia/Alonso 2002). Participants organize themselves and demand to participate in the decision-making about their education (including courses, contents, methods, assessment, etc.) along with teachers and administrators. In this movement, known as the “DAE movement”, they are reinventing popular education. The DAE movement, which started in the mid-1990s follows the general trend towards creating an open and dialogic society (see Flecha/Gómez/Puigvert 2001). However, it did not emerge by chance, but as a result of many years of work within the field of adult education towards the democratization of education and culture. In the following, we will describe the recent process; thereafter, we will take a closer look at adult education in contemporary Spain.

Freire (1987) argues that literacy should be inscribed into a democratic adult education approach in which the participants of the learning process have the space and the opportunity to speak up and name the word and the world. He champions the idea that adult education needs to recover its radical democratic basis by promoting experiences that overcome social exclusion by gender, race, culture, and class. As a result of more than thirty years of work within the field of adult education towards the democratization of education and culture, the DAE movement appears to represent the interests of those whose lack of academic training, among other barriers, has excluded them from many positions in society, such as access to formal education, high-qualified occupations, and so on.

The DAE movement brings together three groups: learners, educators, and university professors and researchers. The main objective of this movement is to create diverse lifelong educational and cultural opportunities for everyone, but especially for those who are at risk of social exclusion.

The experience of this movement has been reflected upon and disseminated in recent years. Some Spanish experiences of DAE have been recognized internationally by the scientific community. Among others, there was the experience of the School of La Verneda Sant Martí.¹ One may also mention the “Declaration of Rights of the Adult Learners”, which has been translated into more than ten languages and disseminated at meetings organized by UNESCO or the European Commission (FACEPA 2000).

Looking at recent history, we can distinguish between two phases of social change. Between 1975 and 1995, the first phase, social inequalities were based on unequal access to information – the so-called “digital gap” – which led to a process of exclusion (see Pulido 2011). Beginning in the late 1990s, a second phase of transformations led to an ongoing democratization of societal structure (see Flecha/Gómez/Puigvert 2001). More efforts have since been made to transform situations of exclusion by means of participation and inclusion of the voices of the people that usually do not have a voice in public (decision-making) bodies such as educational boards, councils, and the like. In all of these transformations, selecting and

1 Published in 1999 in the Harvard Educational Review as the only Spanish article on adult education published in this journal to date; see Sánchez (1999).

processing information as a point of reference is a common element. In fact, the transformation of the structure of the Spanish vocational education and training system and the labour market is determined by the growth of social groups with higher levels of education (see Castells et al. 1999).

In Spain, the tradition of adult education has gone through several phases. Historically, adult education had a popular and highly participatory aspect which decreased with the dictatorship period (1939–1975), in which adult education was used for indoctrination and characterized by old-fashioned teaching methodology (see Flecha/Lopez/Saco 1988). By the end of the 1970s, local initiatives pursuing democracy and an egalitarian type of education emerged from the neighbourhoods and opened up for years of political transition. From that moment onwards, these social initiatives, which were organized as grassroots movements, began to gain relevance. As a result of a collective effort, the School of La Verneda Sant Martí emerged, along with many other initiatives. Many projects were developed at that time, but very few survived over the decades.

Since 1986, there have been two associations of learners in the School of La Verneda Sant Martí that continue to play a decisive role in the management of the centre: *Agora* and *Heura*. The first one, *Agora* (which in ancient Greece was the space for public discussion), is an association integrated by adult learners themselves. The second one, *Heura*, is a women's association, also formed by adult learners. Both associations manage the centre: School of La Verneda-Sant Martí. In 1996, the *Catalan Federation of Cultural and Educational Associations of Adult Learners* (FACEPA) was created. That same year, by means of an extended participation of learners around the country, the “Declaration of Rights of the Learners in Adult Education” was approved. Later this federation had great influence on the creation of the Spanish organization which brought together the adult learners' associations promoting democratic adult education in the whole country.

The DAE movement in Spain is a network of adult and cultural education associations, educators, researchers, and university professors who defend a social model of adult education. The *Confederation of Participants Associations* in Spain is called CONFAPEA and has become one of the main agents of DAE. CONFAPEA is an umbrella organization at the national level, consisting of associations of adult learners who struggle

for a more democratic kind of adult education allowing participants a say in the schools they attend and in the educational programmes targeted at them. CONFAPEA is not alone. To promote DAE, adult learners' associations such as the *Paulo Freire Association*, the *Lorca Women Association (ADEPA)* and others collaborate with educators and university professors.

The threefold organization of DAE is the democratically established coordination between the actions of adult learners and the work of practitioners and researchers on adult education for the promotion of a democratic kind of adult education.

In 2000, the *First Tri-Conference in Democratic Adult Education* took place in Barcelona. Its aim was to build on the experiences of learners' direct participation, as well as to discuss, and eventually overcome, the resistance of certain sectors such as teachers (civil servants), administrators, and the like, to help give learners a central role in their education. This conference became a milestone in the development of adult democratic education in Spain. For the first time, university professors and researchers, practitioners, and learners came together in a conference to discuss adult education.² At this conference, an ethical code was approved which has become the foundation of this movement, containing general aspects for the DAE movement, as well as more specific aspects for practitioners, university professors, and researchers, such as the ground rules of the movement.

Adult learners' actions

Another important element of the evolution of adult education in Spain was the shift of emphasis away from the role of educators (teachers, collaborators, and volunteers) towards the role of learners in adult education (see Valls 2011). With the aim to strengthen democracy in adult education, learners, rather than educators, have become the main protagonists.

2 On the first day, researchers and university professors presented their studies. The second day was reserved for presentations by practitioners. And on the third day, the focus was on the participants (see Grupo 90, 2000).

Re-reading Antonia's words, mentioned at the beginning of this chapter, enables us to see why it is important that adult learners have a voice and that their voice is heard. By means of egalitarian dialogue and deliberation, which is promoted at all levels and spaces of the school, learners engage in debates, take decisions, and assess the actions they take. This is the case with the School of La Verneda Sant Martí, which is managed by its students through two learners' associations. Managing the school involves being at the centre of the decision-making processes with regard to adult learners' education and participation in society. These two associations originated from students' demands for participation in adult education (see Gómez 2001). They were the ones who met in the adult centre, deciding together that it was necessary to create two associations to be able to manage the school and to be an important piece of the decision-making. Their aim was to keep the administration (educators employed by the government) from taking over the reigns of the management of the centre. Today, this centre of adult education continues to be managed by adult learners involved in educational processes, collaborating with adult educators who support their demands and claims.

The idea of dialogue and consensus coincides with the idea of deliberative democracy developed by Elster (1998) as well as with the ideal of communicative action expressed by Habermas (1984). Learners are taken into account in all decisions. That means: no decision is taken away from the participants; all decisions come from them. Learners embrace the principles of dialogic learning (see Flecha 2000). According to Freire (1987), learners are able to transform the world through their actions and to express reality in a creative language. By interacting with other people in schools and communities, adult learners raise questions about interpretations that have already been established and collectively create new meanings that redefine them.

The experiences gathered from the different associations that constitute CONFAPEA suggest that the participation in dialogic spaces leads people to change their social and educational horizons and to increase their participation in their learning centre, in the community, and so forth. An example of participatory democracy is the success achieved by the *Literacy Learners Conferences* (see CONFAPEA 2004). These conferences were and still are

dialogic spaces for critical reflection that helped adult learners break free from social stereotypes and foster their later involvement in public dialogue. Participants in adult basic education speak about their own interests, needs, and rights, promoting solidarity with other human beings who have also been silenced. In the Literacy Learners Conference, in contrast to traditional conferences, learners are involved and empowered by organizing, leading, attending, and actively participating in the event. This kind of conference not only promotes the transformation of traditional educational practices, in which educators teach the learners, towards a model in which both learn in cooperation. Educators, practitioners, and representatives of the public administration attended the conference to learn from learners' contributions. They took part in the process by giving support to the learners, not by replacing their voices. There were several committees set up for the event to arrange the contents and the location of the conference, reception, registration, protocol, group discussion, and media. Throughout the consensual process, learners defined the conference agenda with presentations, discussion groups, and experiences. This experience was spread to the European level by the "Trobada project" (FACEPA 2002), which held five conferences in the same year in Germany, Spain, France, Hungary, and Italy. One participant stated: "Because we haven't had access to education, we have been widely excluded from those places where our voice can be listened to in order to decide what and how we want to learn" (FACEPA 2002).

The social model

In the schools that follow the DAE movement, educators seek to promote egalitarian relationships with participants. For that reason, the aim is to generate common spaces in which dialogue is the only tool to reach agreements and create consensus. The most important consequence of this approach is the inclusion of those participant voices that otherwise would not be represented. Therefore, this approach is a way to stimulate the participation and the involvement of every single participant.

Besides this, the institution's autonomy and freedom from government influence is very important. It is the guarantee that the school is in fact

managed by its students, not by a board of directors consisting of civil servants that work at the school. In addition, this will ensure that the innovative aspect of the school's affiliation with the DAE movement are preserved, namely that the main management spaces are open to the egalitarian participation of all people involved (participants, volunteers, educators, and administrators). As Luisa, a participant, stated: "All the management system of the school is based on egalitarian dialogue. In the dialogue, it is the arguments you provide that matter, not the power position you hold" (Tellado 2007).

DAE includes all the voices, and it responds to the social model of adult education, which is the alternative to the traditional school model. The "social model" (Medina 1997) is responsive to the demands of grassroots populations and aligned with the characteristics of social movements. The intent of the social model is not to compensate for but to address social and educational inequalities. The social model is based on participants' prior experiences, on high expectations, active participation, and egalitarian relations. Taking this as a point of departure, it allows for a transformation process to emerge in an environment that promotes learning for all participants without any form of discrimination because of ethnic background, age, culture, or social class.

The social model is premised on the belief that everybody can learn. This model starts from a "pedagogy of maximum", meaning that learning can occur in all contexts (see Coare/Johnston 2003). Learning is not a closed process that has to be located in a classroom. Furthermore, learning is not restricted to one-way communication from the educator to the learner. Learning can occur in a wide variety of daily contexts. The social model focuses on promoting solidarity and on supporting the idea that everybody has to participate in transforming difficulties into possibilities (see Freire 1997). In such a process, participants and educators are collaborative learners.

A central characteristic of the social model is to give priority to learners who have a higher risk of social exclusion. Participants get better results and higher participation rates when their active participation is promoted, and when their voices are taken into account. The higher expectations that are set for them influence their level of motivation. This phenomenon not only

changes their lives but also affects those around them in their social setting (see FACEPA 2002). The social model takes into account key elements of social inclusion like access, selection, and data processing. Therefore, it promotes a type of learning that considers basic aspects of data selection and processing throughout people's interactions (see Ferrada 2001). While it is important to obtain information, it is much more important to learn, to critically read, and to use such information (see FACEPA 2005).

In the social model, educators or facilitators provide their knowledge to participants by means of an "egalitarian dialogue" (Flecha 2000), promoting participants' participation and learning. Participants contribute to the learning process by sharing their prior experiences and their cultural background, promoting an egalitarian relationship that improves the learning quality. An underlying premise of this model is that reflection through dialogue is a basic element that defines society and individuality (see Beck 1998).

In conclusion, DAE is carried out in a social model of adult education that consists of including participants' voices in the decision-making, management, assessment processes. Today, more and more public decisions are being carried out by means of deliberative processes in which citizens affected by the decisions take part even if they are not experts on the subject (see Habermas 1984). For decisions to be perceived as legitimate, all voices have to be included in the dialogue process. The future of adult education is being dreamed and reinvented by organizations, learners, and practitioners. Their proposals point towards the same direction as deliberative and radical democracy: to achieve a better education directed at today's society.

While CONFAPEA was constituted, the same process took place among the practitioners of adult education. The *Network for Democratic Adult Education* (REDA) was established. Its aim is to promote pedagogic innovation in the field of adult education and to give support to adult learners' organizations. The idea is to make adult learners' voices heard in the decision-making process, to strengthen them, and thereby to create the preconditions for greater democracy in adult education centres and institutions (see Oliver 2007). REDA was created to gather teachers, social educators, volunteers, and other individuals interested in adult education practice and educational innovation. The main objective of the network was to promote the creation of associations of adult learners. REDA

participates in CONFAPEA without vote and does not claim to represent the will of the learners' movement. Therefore, REDA provides support to adult learners' activities and organisations.

The most important aspect of the concept is collaboration between educators and participants. This is implemented at all levels: inside the classroom, but also in other school activities (e.g. in various projects³). This includes the creation of dialogue space allowing everybody to respect each other. All of this makes up the foundation for the development of a democratic attitude and critical and responsible citizenship.

Research on adult education

The learners' associations are supported by educators, as well as researchers and university professors. In the 1990s, a group of professors and researchers from different Spanish universities created the *Grupo 90: Universidad y Educación de Personas Adultas*.⁴ The aim of this group is twofold: On the one hand, it aims to exchange and debate various research processes and experiences regarding adult education; on the other hand, it seeks to provide support to the learners' associations. The group's role is defined in the "Ethical Code" of DAE. Here, researchers commit themselves to not using participants or projects to upgrade their own professional curriculum vitae. Instead, their work and vita shall promote greater educational opportunities for more individuals.

Along with adult educators, the researchers of *Grupo 90* participate in the organization of the Adult Education Summer School, a summer school for educators and learners to get together and learn how to improve the adult education in which they participate. This summer school contributes to a public debate led by educators and participants to discuss current research results of the international scientific community on democratic adult education. In addition, the members of this group participate in

3 For example, an activities commission that prepares cultural visits, a multicultural commission that gathers once a month to discuss issues regarding multiculturality, or a financial commission that decides and manages the economy of the associations.

4 *Engl.:* Group 90: University and Adult Education.

European and international professional forums where they present and discuss the achievements of democratic adult education in Spain (see Tellado 2007; Tellado/Valls 2010).

Conclusions

The coordination between the actions of adult learners and the work of practitioners and researchers on adult education for the promotion of a *democratic* kind of adult education goes beyond the boundaries of the traditional understanding of learning and teaching.

Besides connecting the three important components of adult education, the threefold organization of adult education promotes learning in the context of an institution or a region. Learning is seen primarily at a micro level. It is to have effects on learning and teaching in the neighbourhood. At a larger scale, it is hoped to have an impact on the structure of society.

The practice of egalitarian adult education continues to be studied internationally. Both the social movements and the scientific community defend a dialogic model of adult education.

The central role of the learner in adult education reflects the fundamental trend of future adult education at an international level and anticipates important challenges and ethical requirements that volunteers and professionals of education will be faced with. The commitment of REDA and the *Grupo 90*, both on scientific and ethical grounds, and its collaboration with the new social movements, such as the learners' associations, and their engagement for participants with a high risk of social exclusion can become an example to be emulated by researchers in other disciplines and practitioners in the Spanish educational system.

References

- Arandia, M./Alonso, J. (2002): Investigación en educación de personas adultas. *Revista de Psicodidáctica*, 13, pp. 91–104
- Beck, U. (1998): *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona

- Castells, M./Flecha, R./Freire, P./Giroux, H./Macedo, D./Willis, P. (1999): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona
- Coare, P./Johnston, R. (Eds.) (2003): *Adult Learning, Citizenship and Community Voices*. Leicester
- CONFAPEA (2004): *Conclusions of the 6th Literacy Congress*. Valladolid. URL: www.neskes.net/confapea/pdf/VIcongresoalfa.pdf (last access: 20.02.2005)
- Elster, J. (1998): *Deliberative Democracy*. Cambridge
- FACEPA (2000): *La declaración de los derechos de las personas participantes en educación*. Madrid
- FACEPA (2002): *Trobada: Citizenship for All. From Basic Education. Voluntary Work and Participation*. European Project. URL: www.neskes.net/trobada (last access: 20.11.2004)
- FACEPA (2005): *E-quality: Virtual Spaces of Democratic Dialogue and Image (2004–2005)*. Programa e-Learning. European project. URL: www.elearningeuropa.info/en/project/e-quality. (last access: 22.06.2011)
- Ferrada, D. (2001): *Currículo crítico comunicativo*. Barcelona
- Flecha, R. (2000): *Sharing Words. Theory and Practice of Dialogic Learning*. Lanham
- Flecha, R./Gómez, J./Puigvert, L. (2001): *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona
- Flecha, R./Lopez, F./Saco, R. (1988): *Dos siglos de educación de adultos de las sociedades de amigos del país a los modelos actuales*. Barcelona
- Flecha, R./García, C./Melgar, P. (2004): *El proceso educativo de convergencia europea, una Mirada crítica*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3, pp. 81–89
- Freire, P. (1987): *Literacy. Reading the Word and the World*. Massachusetts
- Freire, P. (1997): *Pedagogy of the Heart*. New York
- Gómez, J. (2001): *Portrait of Adult Education in Spain*. Consortium of European Research and Development Institutes of Adult Education. URL: www.diefrankfurt.de/erdi/Documents/Country_Report_Spain.pdf (last access: 28.09.2011)
- Grupo 90 (2000): *I Jornadas de investigación en educación de personas adultas*. Barcelona
- Habermas, J. (1984): *The Theory of Communicative Action, Vol. 1: Reasons and the Rationalization of Society*. Boston
- Medina, O. (1997): *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure, Universidad de las Palmas, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias
- Oliver, E. (2007): *Spanish contexts of Adult Education: trends towards democratisation*. URL: www.die-bonn.de/doks/oliver0701.pdf (last access: 27.09.2011)
- Pulido, M.A. (2011): *Metodología Comunicativa Crítica e Interacción Persona-Ordenador*. Unviersitat de Lleida
- Sanchez, M. (1999): *La Verneda-Sant Martí. A school where people dare to dream*. In: *Harvard Educational Review*, 3, pp. 320–357
- Tellado, I. (2007): *Dialogic Management in Adult Education. A case study in Spain*. Northern Illinois University
- Tellado, I./Valls, R. (2010): *Participation in Lifelong Learning and Identity of Roma Women. Educational Journeys and changing Lives. Adult Student Experiences*. Vol. 2, pp. 244–153
- Valls, R. (2011): *From the Education Centre to Community Development: Lessons from Spain*. *Concept*, 11. URL: <http://concept.lib.ed.ac.uk/index.php/Concept/article/viewFile/101/111> (last access: 30.05.2011)

Katarina Popović

Entgrenzungen vom Lokalen zum Globalen – Das Zusammenspiel von Erwachsenenbildung und Internationalisierung

Limits, borders or boundaries are, generally speaking, not terminologically fixed in the field of adult education; instead, they are suggestive and somewhat ambiguous metaphors. The overcoming of limits is a pictorial image that belongs to the *classic* educational program of the popular education movement.

Martha Friedenthal-Haase, 1994

Grenzen hatten in der Geschichte positive, aber auch negative Auswirkungen auf Individuen wie auf ganze Gesellschaften – sei es im persönlichen, sozialen oder politischen Leben, in den Wissenschaften oder letztlich auch in den verschiedenen Bildungspraktiken. In der Erwachsenenbildung hatten Grenzen und Grenzüberschreitungen oft eine ausgesprochen soziale und politische Konnotation. In der Moderne mussten sich die Menschen immer mehr mit den neuen Definitionen der Phänomene Staat, Nation, Volk, Politik oder Demokratie auseinandersetzen. Die Vertreter der Postmoderne fokussierten im Vergleich zu ihren Vorreitern weitere Aspekte der Entgrenzung – ausgedehnt auf die Sozial-, Bildungs- und Kulturbereiche –, wodurch sich auch die Erwachsenenbildung, mit ihrer traditionellen Nähe zu politischen und nationalen Fragen, mit dieser Thematik auseinandersetzen musste (vgl. Pöggeler 1990b, 1995). In diesem Beitrag werden die Konzepte „Grenzen“ und „Entgrenzung“ vor allem im Kontext der nationalen und internationalen Erwachsenenbildung interpretiert.

Die Internationalisierungsaspekte der Erwachsenenbildung sind schon lange ein Thema unter den Autoren.¹ Allerdings ist das Verständnis der

1 So beispielsweise in der Antike Herodot und Xenophon, im alten Rom Cicero und Julius Caesar, im späten Mittelalter Marco Polo, Lipo Brandolini und Abdal-Rahmon Ibn Khaldun, die Humanisten Coxe, Erasmus, Montaigne und Middendorp, und im 17. und 18. Jahrhundert Bacon, Comenius, Montesquieu und viele andere; vgl. Fraser/Brickman (1968) und Holmes (1981).

Grundbegriffe „international adult education“, „comparative adult education“, „cross-cultural studies“ etc. ebenso umstritten wie die Debatte um das Verhältnis zwischen nationalen und internationalen Aspekten. Mehrere Gründe haben zu dieser komplexen Beziehung beigetragen:

Erstens: Erwachsenenbildung fand fast ausschließlich außerhalb von staatlichen Interessen- und Kontrollbereichen statt. Oft marginalisiert und ohne staatliche Unterstützung hatte die Erwachsenenbildung die Möglichkeit, sich etwas freier zu entwickeln als die Schulbildung. Als non-formale oder informelle Bildung vollzog sie sich in der Regel außerhalb fester Strukturen und staatlicher Hierarchien. Diese widersprüchliche Situation auf der nationalen Ebene – vernachlässigt, aber relativ frei zu sein – führte dazu, dass der Internationalisierung der Erwachsenenbildung eine größere Rolle zugeschrieben wurde als der der Schulbildung.

Zweitens: Die politischen Faktoren spielten immer eine wichtige Rolle, aber nicht unbedingt eine positive.

Much international adult education activity has the character of a social movement and is committed to social and even political change. Tensions may arise between international adult education and adult education within different countries, where political constraints may be more strongly felt (Duke 1996, S. 696).

Das komplexe Verhältnis zwischen Staat und Erwachsenenbildung hatte oft mit Machtfragen zu tun, vor allem in den autoritären Regimen, wobei der Staat Erwachsenenbildungseinrichtungen nicht selten als Konkurrenz oder als Gefahr gesehen hat.² Das Potential dieser Einrichtungen, einen politischen Einfluss auszuüben oder zumindest auch nur ausüben zu können, bedingte die Beziehung zwischen Staat und Erwachsenenbildung.

In the history of adult education we cannot only discern a long disengagement of many states in the field of adult education (...), but also sometimes an open or hidden struggle against those institutions that organize free learning for adult people (Pöggeler 1990b, S. 17).

2 So geschehen z.B. während des Nationalsozialismus, in der Zeit diktatorischer Systeme in Osteuropa, aber auch die so genannten *Highlander Schools* in den USA etc.

Drittens: Die Einbindung von Erwachsenenbildung in internationale Kontexte war mit Blick auf die Wechselwirkungen nicht immer eindeutig. Einerseits haben die internationale Zusammenarbeit und die globale Entwicklung die Erwachsenenbildung beeinflusst (z.B. die Verbreitung der VHS-Bewegung, die Ausdehnung der *Open University* etc.). Andererseits hat die Erwachsenenbildungsarbeit, vor allem im non-formalen Bereich, in einigen Ländern und Regionen zur Öffnung, Internationalisierung und Aufhebung der (sichtbaren oder unsichtbaren) Grenzen beigetragen. Zahlreiche Beispiele dafür sind in der modernen Geschichte zu finden: Dekolonialisierung, Kampf gegen die Apartheid, Widerstand gegen das sozialistische Regime in Osteuropa, die Vereinigung der bisher geteilten Völker, Gruppen, Städte oder Länder (vgl. Pöggeler/Yaron 1991).

Im Folgenden wird versucht, einen kurzen Überblick über die letztgenannte Entwicklung zu geben und ausgewählte Beispiele für derartige Wechselbeziehungen zu beleuchten.

Die Entwicklung der internationalen Erwachsenenbildung ab dem 19. Jahrhundert

Schon die Weltumsegelungen im 16. Jahrhundert regten die Wissbegierde der Menschen nach neuen Erfahrungen und Entdeckungen an. Bereits im 18. Jahrhundert führte das zu Versuchen von Intellektuellen, Forschern und Bildungspolitikern, über den Tellerrand hinaus zu schauen und von den Erfahrungen der Menschen anderer Länder zu lernen. Unsystematisch und sporadisch verbreitete sich in Europa ein kontinuierliches Interesse für die Bildungs- und Erziehungsaktivitäten anderer Kulturen. Zwar konnte noch keine Rede von einer Kooperation oder gar Netzwerkarbeit sein, eine fruchtbare Grundlage für den kommenden Austausch aber war geschaffen (vgl. Hausmann 1967; Fraser/Brickman 1968).

Historisch lässt sich der Anfang dieses Prozesses – für Europa – auf den Beginn der modernen Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert festlegen, obwohl es bereits lange vorher Grenzüberschreitungen in der Volksbildung gab (Filla 2010, S. 5).

Erst die Entstehung des Nationalstaates und die Industrialisierung haben zur Entwicklung der organisierten, systematischen Erwachsenenbildung beigetragen. In diesen Zeiten, die von gesellschaftlichen Konflikten geprägt waren, versuchte der Staat die Erwachsenenbildung stärker als früher zu kontrollieren bzw. zu instrumentalisieren. In diesem Zusammenhang war der Versuch der Überwindung von Grenzen (lokalen, nationalen, staatlichen oder auch ideologischen) oft ein Instrument der politischen Klassen- und Machtkämpfe. Getragen von diversen sozialen Bewegungen (der Arbeiter und Bauern), aber auch von religiösen oder aristokratischen Bewegungen knüpfte Erwachsenenbildung an die Erfahrungen Gleichgesinnter an und versuchte Verbindungen außerhalb zu eng empfunderer, politischer oder gesellschaftlicher Institutionen zu etablieren. Eine besondere Rolle in dem Zusammenhang spielten die Arbeiterbewegung und die damit verbundenen, zahlreichen Organisationen verschiedener Bildungsaktivitäten für die Arbeiterklasse. Von herausragender Bedeutung sind diesbezüglich die *Workers Educational Association* und die Internationalisierung der *Tutorial Class Movements* zu nennen (vgl. Turner 2004). Zu den moderneren sozialen Bewegungen gehören die feministische Bewegung oder verschiedene Formen der Bildungsarbeit, entwickelt von *Civil Society Organizations* weltweit.

Was hat diese Entwicklung den Ländern Europas gebracht? Obwohl Erwachsenenbildung als eine nationale Angelegenheit angesehen wurde und romantischen Vorstellungen der neuen Nationen diente, verbreiteten sich die Ideen viel schneller als gedacht und öffneten die neuen Sphären: Die Idee der Aufklärung, Bildung als kostbaren Besitz all den von gesellschaftlicher Deprivation Gezeichneten zukommen zu lassen, durchdrang zahlreiche europäische Länder und diente lange als gemeinsame Basis für das Verständnis der Erwachsenenbildung.

Die Popularisierung der Wissenschaft und die *Scientific Societies*, die sich in Europa verbreitet haben, sind Beispiele dafür, dass die „bürgerliche Öffentlichkeit“, wie sie Jürgen Habermas nannte, neue grenz- und nationenüberschreitende Räume für das neue, freie Denken und die Forschung öffnete (vgl. Steele 2004). Unbemerkt entwickelten sich diese Räume auch in der Erwachsenenbildung. Es ist z.B. nicht sicher, ob Nikolai Frederik Severin Grundtvig die britische *University Extension* im 19. Jahrhundert beeinflusst hat, oder ob er seine Ideen mit nach Dänemark gebracht hat,

um dann ein Konzept für die Volkshochschulen zu entwerfen. Damit sind jedoch zwei wichtige Organisationsformen der Erwachsenenbildung in Europa entstanden, die ein revolutionäres Novum im Erwachsenenbildungsbereich waren. Neue Formen der Bildungsarbeit mit Erwachsenen, wie vierteljährliche VHS-Kurse, Abendveranstaltungen oder *Tutorial Classes*, sowie neue Ideen und für die Erwachsenenbildung relevante Schriften verbreiteten sich schnell. Der britische „Report of the Adult Education Committee of the Ministry of Reconstruction“ aus dem Jahr 1919 wurde zu einem Meilenstein in der Entwicklung der Erwachsenenbildung und beeinflusste nicht nur Großbritannien, sondern auch manch internationale Perspektive. Die bereits erwähnte britische *University Extension*, eine Folge des schon lange bestehenden Interesses für komparative Forschungen und Analysen der Erwachsenenbildung in anderen Ländern, spielte, neben den französischen *Universités populaires* und den dänischen *Folkeskole*, bis zum Ersten Weltkrieg eine große Rolle.

Die Gründung der *World Association for Adult Education* im Jahr 1919 war der erste institutionelle Ausdruck der Öffnung nationaler Grenzen der Erwachsenenbildung, der sich bereits im vorangegangenen Jahrhundert vollzog. Seitdem kann die Entwicklung der internationalen Erwachsenenbildung auf Grundlage dieses Forums, in dem sich wichtige Tendenzen der Erwachsenenbildung widerspiegeln, weiter verfolgt werden. Der Initiator und erste Präsident der *World Association* war Albert Mansbridge, der von der Idee einer *Federation of the World* (vgl. Mansbridge 1948) begeistert war. Die Idee war im Einklang mit den Bemühungen der *League of Nations* und zielte darauf ab, die internationale Zusammenarbeit zu stärken, Frieden und Sicherheit zu schaffen.³ In diesem Zusammenhang ist die Geschichte der Internationalisierung der Erwachsenenbildung zu betrachten – als Teil der politischen Geschichte sowie der Sozial- und Kulturgeschichte. Ähnlich wie die Arbeiterbewegung grenzüberschreitend neue organisatorische Formen und Methoden der Zusammenarbeit (z.B. die *University Extension*, die Gründung der Außenstellen der *Workers Educational Association*) und des Austausches angeregt hat, so haben die gemeinsamen Bemühungen um

3 In diesem Zusammenhang ist Friedrich Wilhelm Förster zu erwähnen, der über Nationalcharaktere schrieb, sich für Friedenserziehung einsetzte und für *The League of Nations* die Theorie einer Völkerbundpädagogik entwickelte.

Frieden, Toleranz und Versöhnung in der Welt das Interesse für Erwachsenenbildung in anderen Ländern geweckt und darüber hinaus den Informationsaustausch und die Zusammenarbeit der Akteure der Erwachsenenbildung beschleunigt. Ebenso wurden diese Prozesse gut organisiert und systematisch gestaltet, vor allem durch die Aktivitäten der *World Association for Adult Education*.⁴ Zahlreiche vergleichende Studien von Erwachsenenbildungseinrichtungen, vor allem in Deutschland, England und Dänemark (vgl. Sadler 1924; Burger 1926; Anderson/Lindemann 1927), sowie internationale Zeitschriften (u.a. „The World Association for Adult Education Bulletin“) und Handbücher (u.a. „International Handbook of Adult Education“) belegen diesen Trend. Manche Autoren betrachten diese Entwicklung im Sinne der „scholarly and cultural diffusion as well as attempts at model-making“ (Charters 1992, S. 6) eher als beiläufig.

Erwachsenenbildung und Internationalisierung durch die UNESCO

Die ersten grenzüberschreitenden Initiativen, Reisen, Verbindungen und Versuche des Austauschs und später dann die Entstehung der ersten inter- und supranationalen Organisationen – all das ist nicht nur positiv zu sehen:

Such long-term processes of world-wide social and economic development involved, and continue to involve, highly complex relationship of domination and subordination, together with exploitation and exclusion (Hake/Glastra/Schedler 2004, S. 56).

Der Prozess der Internationalisierung der Erwachsenenbildung, der sich häufig auf soziale Bewegungen stützte, spiegelt die (politischen) Spannungen und die Probleme wider, die in den internationalen Verhältnissen, meist zwischen Ländern oder Regionen, vorhanden waren. Die *World Conference on Adult Education*, die 1929 in Cambridge stattfand, brachte unterschiedliche nationale Entwicklungen zum Ausdruck (vgl. *World Association for*

⁴ Ein weiteres Beispiel ist *The International People's College*, gegründet von Peter Manniche 1921 in Helsingor, eine Volkshochschule, auch eine *Miniature League of Nations* genannt (vgl. Lawson 1995, S. 3).

Adult Education 1930; UNESCO 1949). Der einstige Enthusiasmus und Idealismus und daraus erwachsende Synergien einer globalen Bewegung wurden nun von Differenzen und Konflikten abgelöst. Die Vertreter der *World Association for Adult Education* und weitere international Engagierte versuchten daraufhin neue Wege des Austauschs und der Zusammenarbeit zu finden. Der japanische Autor Hayasahi suchte ein neues Verhältnis zwischen dem Nationalen und Internationalen und behauptete im Jahr 1930, dass das Nationale etwas Konkretes sei, was sich nur durch gewisse Umstände, wie z.B. den internationalen Kontext entwickeln, und nur in diesem Kontext zum Ausdruck kommen könne. Daher müsse die nationale Erwachsenenbildung den Weg in Richtung einer internationalen Erwachsenenbildung einschlagen und ihre fachspezifischen Diskurse gleichwohl auf internationalem Niveau führen. Die *World Association for Adult Education* solle die Nationen dazu stimulieren, miteinander zu kooperieren, ohne Angst vor dem Verlust der eigenen nationalen Identität (vgl. Savicevic 2003, S. 130).

Auch die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg war nicht frei von solch ambivalenten und widersprüchlichen Tendenzen: Einerseits war der Wunsch nach gegenseitiger Akzeptanz der länderspezifischen Besonderheiten ihrer Erwachsenenbildungsmodelle stärker denn je; andererseits ließ die Dominanz mancher Länder in Bezug auf das eigene Erwachsenenbildungsverständnis kaum einen Raum für ein gleichwertiges Nebeneinander differenter Modelle. Sehr deutlich zeigten dies die *International Conferences on Adult Education* in Dänemark 1949, Kanada 1960, Japan 1972, Frankreich 1985, Deutschland 1997 und Brasilien 2009. Auf den ersten Konferenzen dominierten die entwickelten Länder, die eine lange Tradition in der Erwachsenenbildung hatten und ihre eigene Themen und Auffassungen durchsetzten, obwohl „the contribution of adult education to the development of better international understanding“ (UNESCO 1949, S. 28) stark betont und „to cultivate an enlightened sense of belonging to a world community“ als Ziel gesetzt wurde (ebd., S. 4). Es wurde deutlich, dass die Entwicklungsländer von den Industrienationen lernen sollten: „UNESCO should assist in sending persons from the less developed countries to countries with a longer tradition and experience in adult education“ (ebd., S. 34). Länderspezifische Probleme und adäquate Maßnahmen fanden kaum Beachtung. Hoffnungs-

voll stimmten jedoch erste Indikatoren eines modernen Verständnisses, die in solchen Sätzen wie dem folgenden erkennbar waren:

UNESCO should made widely known the results of research experiments and should call on the experience of national bodies to contribute further specific problems which have a mutual interest (UNESCO 1949, S. 4).

Weitere UNESCO-Konferenzen folgten diesem Trend, reagierten auf die Änderungen, die die neue Zeit mit sich brachte und nahmen immer mehr globale Ereignisse in Augenschein. So äußerte man sich z.B. auf der dritten UNESCO-Konferenz zu historischen Ereignissen auf den anderen Kontinenten wie folgt:

The Conference drew attention to adult education as one of the instruments of nation-building. Especially, but not only, in nations recently emerged from colonial rule adult education could help to induce a sense of national direction and purpose, weld the people together and assist them to participate more actively in public affairs (UNESCO 1972, S. 15).

Des Weiteren wurde empfohlen, in der Erwachsenenbildung die nachstehenden Aspekte zu stärken:

Education for economic, social and cultural equality both at national and international levels, with special attention to creating solidarity between developed and developing countries (UNESCO 1972, S. 40).

Der Weg vom einfachen Verständnis, die nationale Erwachsenenbildungspraxis könne durch einen internationalen Austausch und ein Lernen vom Anderen verbessert werden, hin zu einem komplexen „mutual learning“ war nicht einfach. Die Gründe hierfür lagen vor allem in dem starken Einfluss sozialpolitischer Zeitumstände und historischer Ereignisse. Trotz allem entwickelte sich eine kollektive, intensive Hoffnung, dass mittels entstehender Netzwerke, gemeinsamer Initiativen und Ziele sowie einer übergreifenden Agenda Bestrebungen auf nationaler Ebene erreicht werden können. Ganz deutlich kam dies im Rahmen der Hamburger Konferenz zum Ausdruck, auf

der die Teilnehmenden die Bedeutung und Wichtigkeit der Erwachsenenbildung und des Erwachsenenlernens wie folgt einschätzten:

For fostering ecologically sustainable development, for promoting democracy, justice, gender equity, and scientific, social and economic development, and for building a world in which violent conflict is replaced by dialogue and a culture of peace based on justice (UIE 1997, S. 1).

Der Übergang vom 20. zum 21. Jahrhundert war geprägt von rasanten technologischen Fortschritten, der Entstehung und Verbreitung neuer Medien und immer stärker werdenden Globalisierungstendenzen, die auch in Bereichen der Erwachsenenbildung und des Erwachsenenlernens ihren Niederschlag fanden. Ohne den Einfluss der Globalisierungstendenzen im Detail zu analysieren, kann behauptet werden, dass die Agenda der Erwachsenenbildung noch nie so international, ja global war. Der Unterschied zum früheren Verständnis von Erwachsenenbildung als *social movement* zeigt sich einerseits in veränderten Zielen, andererseits in den neuen Akteuren – und somit in einem neuen Charakter, der sich durch ein verstärkt professionelles, fokussiertes und systematisches Selbstbild der Erwachsenenbildung auszeichnet.

Dieser Wandel wurde auch durch die globale Wirtschaftskrise gefördert, die die ganze Welt in der einen oder anderen Weise getroffen hat. Die sechste UNESCO-Konferenz in Brasilien war stark durch die Wahrnehmung einer globalen Krise (d.h. Finanzkrise, ökologische Krise und Krise der demokratischen und menschlichen Werte) gezeichnet. Das manifestierte sich in dem so genannten „Belém Framework for Action“, dem Abschlussdokument der CONFINTEA VI (vgl. UNESCO 2009; UNESCO Institute for Lifelong Learning 2010). Trotz der deprimierenden Einschätzungen der aktuellen Lage teilten die Teilnehmenden die Meinung, dass die Erwachsenenbildung noch immer ein Mittel sei, die neuen Herausforderungen zu bewältigen und in der Welt der immer schneller werdenden Veränderungen zurechtzukommen.

Andererseits zeigte keine der bisherigen UNESCO-Konferenzen so deutlich, wie schwierig es ist, einen gemeinsamen Nenner zwischen unterschiedlichen nationalen und regionalen Politiken, Praxen und Auffassungen

der Erwachsenenbildung zu finden. Es konnten weder einheitliche Grundbegriffe formuliert noch gemeinsame Benchmarks festgesetzt werden. „Was ist *literacy*?“ „Soll der Staat eine wichtige Rolle in der Erwachsenenbildung spielen?“ „Wie viel sollte man von dem Bruttoinlandsprodukt für Erwachsenenbildung investieren?“ Diese und andere Fragen wurden in einzelnen Ländern bzw. Regionen unterschiedlich beantwortet.

Die Delegierten standen vor der Herausforderung, eine neue Grundlage für diese globale Vielfalt zu finden – sowohl in Bezug auf die Divergenz der Merkmale unterschiedlicher Länder als auch der Erwachsenenbildung. Da war einerseits der Wille, die Kontinuität der koordinierten Bemühungen zu bewahren, durch die die Erwachsenenbildung eine der besten Antworten auf die sozialen, individuellen und wirtschaftlichen Fragen zu geben in der Lage war; andererseits bildete sich ein neues Bewusstsein in Folge zunehmender Globalisierungs- und internationaler Vernetzungstendenzen heraus: *Ein* Ziel, *ein* Mittel, *ein* Programm, das internationale Anerkennung hat und global geachtet wird, habe viel mehr Chancen, sich auch auf nationaler Ebene durchzusetzen. Der internationale Charakter der Arbeit wirkte als Argument bei der Lobbyarbeit, das von nationalen Behörden nicht länger ignoriert werden kann.

Heutige Entwicklungen

Die neueren Entwicklungen in Bezug auf den Kampf um Demokratie und Freiheit, das steigende Bewusstsein für die Menschen- und Minderheitsrechte, den Umweltschutz und die globale Erwärmung etc. unterstützen weiterhin die internationale Zusammenarbeit in der Erwachsenenbildung. Für diese Zusammenarbeit wurden institutionelle Grundlagen geschaffen (zahlreiche internationale Organisationen, Gremien, Foren, Projekte als neue Form des Austausches und der Zusammenarbeit), mehr noch wurde sie aber von non-formalen Austauschwegen, wie sozialen Interaktionen und Begegnungen, getragen und von modernen Medien und *social networks* unterstützt.

Vielleicht war die Einschätzung Shirley Walters' aus dem Jahr 1997 zu optimistisch, dass

Adult education and training for the majority of people is being shaped by the radical restructuring of the economic, political, cultural, and social life around the world (...) [Globalization] involves a shift toward a more global perspective and the breaking down of differences between and among nations (zit. nach Imel 2000, S. 1).

Diese Restrukturierung galt allerdings nicht für die Mehrheit der Menschen. Ganz im Gegenteil: Ihre Lage blieb unverändert miserabel. Außerdem zeigten sich die Folgen der Globalisierung viel mehr im ökonomischen als im politischen Bereich. Die Grenzen zwischen den Nationen blieben bestehen und die partiellen Entgrenzungen waren nur mehr sehr zerbrechlich.

Grenzüberschreitend aber blieb das Potenzial der Erwachsenenbildung, in unterschiedlichen gesellschaftlichen Zusammenhängen und auf unterschiedlichen Ebenen einen fördernden Beitrag zu leisten. Die neuen Möglichkeiten entstanden sowohl durch den unverbindlichen Druck der *civil society* auf die nationalen Entscheidungsträger als auch durch Synergien und Lernpotenziale der Erwachsenenbildungsinitiativen im internationalen Rahmen – oder wie Mera (2005) es formulierte:

It is critical that our international dynamics translate into political pressure on our governments to overcome their reductionist and limited vision of adult education (ebd., S. 106).

Bezugnehmend auf aktuelle Tendenzen äußerte sich Franz Pöggeler im Jahr 1994 über Osteuropa und Südosteuropa fast prophetisch – als hätte er die revolutionären Transformationen in der arabischen Welt und die Rolle der modernen Medien darin gesehen:

We can also see that a continuous exchange of *material* values belongs to the daily work of economy and that an exchange of *cultural* and *intellectual* values follows immediately. This exchange can never be prevented, even by totalitarian systems; they can close their borders for a limited time but not for an eternity. All nations – they may be extremely different – profit from material and cultural exchange and achieve some similar aims and strategies (...). From yesterday to tomorrow these states will not become perfect de-

mocracies, but a development of new liberty and initiative has begun. Step by step these ideologies lose their efficiency (Pöggeler 1994, S. 10).

In nicht geringerem Maße als früher ist die heutige Erwachsenenbildung in einer globalen Welt mit Fragen von Macht und Wertesystemen konfrontiert. Das verlangt neue Paradigmen und neue Formen der Zusammenarbeit.⁵

Häufig gestellte Fragen beziehen sich auf die Integrationsprozesse in Europa und in der EU. Europa kann als die Geschichte von Grenzziehungen und Entgrenzungen beschrieben werden. Auch heute haben diese Fragen nach Grenzen an Aktualität nicht verloren. Zahlreiche Organisationen, Projekte, Veröffentlichungen (vgl. Hinzen/Przybylska/Staszewicz 2005) haben das Ziel, Erwachsenenbildung als ein Instrument der Vereinigung Europas zu nutzen, denn: „For the area of education it was said that it has always been the heart-peace of European integration“ (Jug 1995, S. 192).

Das aber ist nach wie vor ein *work in progress*. Die Geschichte dieser Entwicklung wird von den Massenmedien in immer neuen Schlagzeilen (mit)geschrieben. So werden die Medien selbst zu einem „Bildungsinstrument“, was im Bereich der Erwachsenenbildung ein Novum ist. Es ist ihre Funktion, über Grenzöffnungen zu berichten und damit selbst Grenzen zu öffnen.

Das Beispiel Serbien

In den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens hatte das kommunistische Regime den Bildungsbereich weitgehend unter Kontrolle. Das galt vor allem für das formale Schulsystem. Die schon bestehende Tradition der Aufklärung und der *popular education* wurde aber nicht unterbrochen – in diesen Ländern entwickelte sich ein selbstständiges Erwachsenenbildungssystem, in dem zwar eine stark ideologisierte politische Bildung eine wichtige Rolle spielte, sich aber im übrig gebliebenen Freiraum andere Formen und Inhalte entwickelten. Obwohl ähnliche Entwicklungen auch in anderen sozialistischen Ländern zu beobachten waren, machte Jugoslawien unvergleichbare

5 Kritisches hierzu findet sich u.a. bei Pöggeler (1990a, 2004) oder bei Torres (2001, 2002).

Fortschritte und nahm sogar im globalen Erwachsenenbildungskontext eine wichtige Rolle in UNESCO, Europarat etc. ein:

Das ergab sich vor allem aus der Ausgangsposition eines relativ liberalen Typs von Sozialismus, der durch die Öffnung seiner Grenzen und Implementierung bestimmter Elemente sozialer Marktwirtschaft eine größere Nähe zum westlichen Wertesystem aufwies (Dzihic/Segert 2009, S. 51).

Genau dieser Austausch mit der westlichen Kultur ermöglichte die Überwindung der politischen, kulturellen und wissenschaftlichen Grenzen eines autoritären Staates. Auch die Erwachsenenbildung war in diesen Austausch involviert, ausgenommen waren Bildungsbereiche, die von Vorteil für die politische Elite waren und die Funktion eines Kontrollareals für das Volk einnahmen. Folgende Prozesse waren typisch für Serbien und andere sozialistische Länder:

1. an increasing opening of these countries towards the most progressive countries in the world in the field of adult education (...) as well as 2. an increasing weakening of the decisive influence of governing political parties on the trends of adult education, especially on the institutional and andragogic-didactical ones (Samolovcev 1990, S. 441).

Einen großen Wandel brachten die 1990er Jahre.

The crises of adult education did not appear suddenly. It is the result of the destruction of one regime and complete breakdown of the previous social system (Pongrac 1996, S. 281).

Der wachsende Nationalismus und die Kriegsereignisse, die diese Dekade in der Region prägten, führten zu einer unterschiedlichen Wahrnehmung der betroffenen Länder im internationalen Rahmen. Serbien befand sich auch nach Kriegsende in einem Zustand der vollständigen Isolation, sowohl von außen (Sanktionsmaßnahmen der internationalen Gemeinschaft) als auch von innen (das nach Autarkie strebende nationalistische Regime). Die internationale Zusammenarbeit wurde stigmatisiert und sanktioniert,

jeglicher Austausch wurde politisch und physisch behindert, die Grenzen wurden geschlossen. Dadurch erlitt die serbische Erwachsenenbildung einen der schwersten Rückschläge der neueren Zeit. Alles, was bis dahin erreicht worden war – Leistungen und Errungenschaften, der enthusiastische Wille vieler Menschen und konkrete Pläne, eine neue historische Phase einzuleiten –, all das ging verloren. Die „Festung“ Serbien blieb geschlossen. Von außen kamen keine neuen Bücher mehr ins Land. Die Teilnahme an Konferenzen und am Expertenaustausch blieb ein unerfüllter Wunsch. Nur durch außerordentliche Bemühungen einzelner Personen (meist Wissenschaftler), die an vormals geknüpften Kontakten mit internationalen Organisationen festhielten, war eine sporadische Kommunikation mit der Außenwelt möglich.

An diesem Beispiel wurde einmal mehr die These Franz Pöggelers belegt: „better scientific cooperation as a new kind of political understanding“ (Pöggeler 1990b, S. 20). Menschen haben nur in einer freiheitlichen Demokratie die Chance, über Grenzen hinweg zu kommunizieren, sich auszutauschen und durch wissenschaftliche Zusammenarbeit für gemeinsame, ja globale Ziele zu kämpfen.

In Serbien wurde unter dem Einfluss mehrerer Faktoren gegen Ende der 1990er Jahre allmählich ein neuerlicher Fortschritt möglich. Eine wichtige Rolle spielten dabei verschiedene Formen des teilweise staatlich kaum tolerierten und von einem nur halb-legalen Charakter gezeichneten Erwachsenenlernens, welches Unterstützung von internationalen Organisationen erfuhr und auch politische Themen nicht außen vor ließ. Dabei ging es vor allem um eine politische Bildung, die sich für die Öffnung des Landes, regionale und internationale Kontakte und Zusammenarbeit einsetzte. Besonders deutlich kamen diese Bestrebungen während der großen Demonstrationen 1996/97 in Serbien in der Parole „Belgrad is the world“ zum Ausdruck. Zu vergleichen ist dieser Leitgedanke mit dem Spruch „Wir sind das Volk“, mit dem die ostdeutschen Demonstranten im Herbst 1989 die Berliner Mauer stürzten. In beiden Fällen ging es sowohl um physische Grenzen als auch um jene in den Köpfen der Menschen.

Der Balkan war immer ein Gebiet, in dem das Leben vieler Menschen von Grenzen geprägt war. Im letzten Jahrhundert war es keine Seltenheit, dass ein Mensch, der sein Leben lang im gleichen Haus wohnte, während dieser Zeit in fünf verschiedenen Staaten lebte. Der Grund liegt in der ge-

waltvollen Geschichte des Balkan, in der es keine Ausnahme war, nationale und staatliche Grenzen immer wieder zu verschieben – selbst mitten durch Häuser. Noch bevor die Politiker einen Prozess der Versöhnung mit jenen Ländern einleiteten, die gestern noch Ziele militärischer Angriffe waren, begann bereits in einer Gegenöffentlichkeit ein Prozess der Öffnung, des Dialogs und der Verständigung, der vor allem von den Menschen aus Kultur und Bildung getragen wurde. Die Versöhnung wurde nicht von der politischen, sondern von der Kultur- und Bildungsebene initiiert. Der Beitrag unterschiedlicher Formen, Maßnahmen und Initiativen des Erwachsenenlernens war dabei unermesslich. Das Potenzial der Erwachsenenbildung zeigte sich immer mehr in den positiven Veränderungen, die, zusammen mit anderen Faktoren, den Untergang des Milosevic-Regimes im Jahr 2000 mit verursachten. Ein Vergleich mit Deutschland bestätigt die Tendenz:

It is thus understandable that radical changes and turning points in German political development were always followed by reactions in the program, institutional structures, and partly also the types of individual activity in adult education (Friedenthal-Haase 1994, S. 65).

Dabei darf man behaupten, dass in osteuropäischen Ländern, so auch in Serbien, Erwachsenenbildungsaktivitäten nicht nur die Folge der politischen Transformationen, sondern oft auch eine der wichtigsten Ursachen waren.

Auch in der Phase der Transformation zur Demokratie konnte die Erwachsenenbildung vom intensiven internationalen Austausch profitieren, vor allem in Form der umfassenden finanziellen und materiellen, aber auch ideellen Aufbauhilfen. Wie der skizzierte Abriss der historischen Entwicklung Serbiens zeigen konnte, war der Prozess der Aufhebung von Grenzen nicht einfach – so mächtig die physischen Grenzen auch waren, so blieben auch manch andere, weniger sichtbare Grenzen in den Köpfen der Menschen, getragen von Angst vor dem Fremden, bestehen. Trotz aller negativen Aspekte trägt die Globalisierung dazu bei, auch die letzten Grenzen schneller zu überwinden und neue gemeinsame Ziele, Themen und Strukturen zu finden.

Die Zukunft lässt viele Fragen offen, die mit der Entgrenzung der Erwachsenenbildung zu tun haben. Einerseits lassen die aktuellen politischen Veränderungen in den arabischen Ländern, aber auch die wachsende Rolle

des non-formalen und informellen Lernens in den Industrienationen Hoffnung aufkommen. Auf der anderen Seite sind aber auch negative Folgen der Globalisierung und der wirtschaftlichen Entgrenzung, die mit der Ideologie des Neoliberalismus einhergehen, zu beobachten. Zwischen diesen Polen wird sich die Erwachsenenbildung immer neu verorten und profilieren und dabei immer danach streben, die „Konturen der einen Welt zu zeichnen“ (Pöggeler 1990a, S. 13).

Literatur

- Anderson, M./Lindeman, E.C. (1927): *Education Through Experience*. New York
- Burger, J.F. (1926): *Vergleichende Untersuchung über die Volkshochschulbewegung in Dänmark, England und Deutschland*. München
- Charters, A. (1992): *Comparative Studies in Adult Education – a Review*. Syracuse/New York. URL: http://library.syr.edu/digital/guides/a/AlexanderNCharters/ms_docs/charters44.pdf (Stand: 03.06.2011)
- Duke, C. (1996): *International Adult Education*. In: Tuijnman, A. (Hg.): *International Encyclopedia of adult education and training*. Exeer/New York/Tokyo, S. 696–701
- Dzihic, V./Segert, D. (2009): *Das jugoslawische Rätsel: Enklavendemokratie, Staatsschwäche und Probleme externer Demokratieförderung*. Südosteuropa Mitteilungen, 03-04/2009. URL: www.univie.ac.at/POTREBA/uploads/sources/dzihic_segert.pdf (Stand: 03.06.2011)
- Filla, W. (2010): *Erwachsenenbildung in Europa. Ihre internationale Dimension. Einführung in die europäische Erwachsenenbildung am Beispiel ausgewählter Länder, Diskussionen und Projekte*. Skriptum I. Wien. URL: http://files.adulteducation.at/uploads/Erwachsenenbildung_in_Europa.Ihre_internationale_Dimension.pdf (Stand: 30.9.2011)
- Fraser, S.E./Brickman, W.W. (1968): *A History of International and Comparative Education: Nineteenth century documents*. Glenview
- Friedenthal-Haase, M. (1994): *Adult Education in Political Limit Situations (War, Exile, Radical Change): Historical and Systematic Aspects*. In: Pöggeler, F. (Hg.): *The State and Adult Education*. Frankfurt a.M., S. 56–73
- Hake, J.B./Glastra, F./Schedler, P. (2004): *Workers as Travellers, Migrants, and Refugees. Border-crossing and the construction of proletarian public spheres in Europe before the Second World War*. In: Hake, B./van Gent, B./Katus, J. (Hg.): *Adult Education and Globalisation: Past and Present*. Frankfurt a.M., S. 55–81
- Hausmann, G.A. (1967): *A Century of Comparative Education 1785–1885*. *Comparative Education Review*
- Hinzen, H./Przybylska, E./Staszewicz, M. (Hg.) (2005): *Adult Education in a United Europe – Abundance, Diversity, Experience*. Torun
- Holmes, B. (1981): *Comparative Education: Some Considerations of Methods*. London

- Imel, S. (2000): *International Perspectives on Adult Education*, ERIC, Trend and Issues Allert No 14. URL: www.calpro-online.org/eric/docs/tia00082.pdf (Stand: 03.06.2011)
- Jug, J. (1995): *Adult Education as a Frame of the National and Social Integration Process in Slovenia*. In: Pöggeler, F. (Hg.): *National Identity and Adult Education*. Frankfurt a.M., S. 191–192
- Lawson, M. (1995): *The International People's College, Helsingor, Denmark: Seven Decades of Peace Education*. Peace Education Miniprints No. 71. Malmö
- Mansbridge, A. (1948): *Fellow Men: A Gallery of England, 1876–1946*. London
- Mera, C.Z. (2005): *Reflections on Challenges Facing the Adult Education Movement*. In: *Adult Education and Development*, Nr. 63, S. 103–111
- Pöggeler, F. (1990a): *Erziehung für die eine Welt*. Frankfurt a.M.
- Pöggeler, F. (1990b): *The State and Adult Education*. In: Pöggeler, F. (Hg.): *The State and adult education*, S. 15–20
- Pöggeler, F./Yaron, K. (Hg.) (1991): *Adult Education in Crisis Situation*. Jerusalem
- Pöggeler, F. (1994): *Introduction – Trends of Andragogical Research in Europe*. In: Pöggeler, F./Jarvis, P. (Hg.): *Developments in the Education of Adults in Europe*. Frankfurt a.M., S. 9–17
- Pöggeler, F. (2004): *Globalisation Through the Transfer of Adult Education Between the Cultures*. In: Hake, B./van Gent, B./Katus, J. (Hg.): *Adult Education and Globalisation: Past and Present*. Frankfurt a.M., S. 107–117
- Pongrac, S. (1996): *Transition Society and Adult Education*. In: Jug, J./Pöggeler, F. (Hg.): *Democracy and adult education*. Frankfurt a.M., S. 279–283
- Sadler, M. (1924): *Introduction*. In: Martin, G.C. (Hg.): *The Adult School Movement*. London
- Samolovcev, B. (1990): *A Comparative Review of the Development of the Relation Between State and Adult Education in Some European Socialist Countries from 1945 Onwards*. In: Pöggeler, F. (Hg.): *The State and adult education*. Frankfurt a.M., S. 429–441
- Savicevic, D. (2003): *Komparativna andragogija*. Beograd
- Steele, T. (2004): *Scientific Societies, European Popular Education and the Public Sphere*. In: Hake, B./van Gent, B./Katus, J. (Hg.): *Adult Education and Globalisation: Past and Present*. Frankfurt a.M., S. 33–55
- Torres, R.M. (2001): *Knowledge-Based International Aid: Do We Need It, Do We Want It?* In: Gmelin, W./King, K./McGrath, S. (Hg.): *Knowledge, Research and International Cooperation*. Edinburgh
- Torres, R.M. (2002): *Lifelong Learning: A New Momentum and a New Opportunity for Adult Basic Learning and Education (ABLE) in the South*. Stockholm
- Turner, R. (2004): *The Globalization of the Tutorial Class Movement and Adult Education in Scotland 1907–1939*. In: Hake, B./van Gent, B./Katus, J. (Hg.): *Adult Education and Globalisation: Past and Present*. Frankfurt a.M., S. 81–99
- UIE (1997): *Adult Education. The Hamburg Declaration and the Agenda for the Future*. Hamburg
- UNESCO (1949): *The History of International Co-operation in Adult Education*. Paris. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144311eb.pdf> (Stand: 03.06.2011)
- UNESCO (1949): *Summary Report of the International Conference on Adult Education, Elsinore, Denmark 19–25 June 1949*. Paris
- UNESCO (1960): *World Conference on Adult Education, Montreal, Canada, 21–31 August 1960*. Paris

- UNESCO (1972): Third International Conference on Adult Education, Tokyo, 25 July–7 August 1972. Paris
- UNESCO (1985): Fourth International Conference on Adult Education, Final report, Paris, 19–29 March 1985. Paris
- UNESCO (1997): Final report, Fifth International Conference on Adult Education, Hamburg, Germany, 14–18 July 1997. Paris
- UNESCO (2009): Harnessing the Power and Potential of Adult Learning and Education for a Viable Future. Belém Framework for Action. Belem, 4–9 December 2009
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2010): Confintea VI Sixth International Conference on Adult Education. Final report. Hamburg
- World Association for Adult Education (1930): World Conference on Adult Education, Cambridge, England 1929, Proceedings. London

Jyri Manninen

Re-thinking Education – From Teaching Practices to Learning Environments

The concept of “learning environment” has become more and more popular during the past two decades. This article¹ argues that learning environment is not only a popular term or conceptual change, but a radically different way of thinking about learning and instruction. If the concept and the theoretical principles behind it were properly used and adopted, this new way of thinking should revolutionize educational practices.

The re-emergence of the term “learning environment”

For more than twenty years, the concept of the learning environment has seen its profile raised in literature and in discussions in the fields of education and vocational training. Neither the concept nor the idea is new in itself. In fact, humankind has survived since the Stone Age because it has been so good at using real-life learning environments.

The basic principle of the learning environment approach is to re-think teaching and learning by challenging the conventional notion (see Skinner 1968; Uljens 1997) of teacher- and trainer-led learning and by putting greater emphasis on a learner-based approach. The idea is to move away from the type of pedagogy that concentrates on the teacher’s role and to focus on developing the features of the learner’s physical and intellectual environment in a way that challenges, guides, and supports learning (see Pieters/Breuer/Simons 1990). The thinking behind this is in part to apply the healthy aspects of the old vocational apprenticeship models to the development of school teaching (ibid, p. 4). At the same time, the sheer diversity of concepts of learning and viewpoints on learning that emphasize the importance of the learner, and of the learning community in particular, have led to the need to examine the features of

1 The article is based on Manninen et al. (2007).

environments that support learning in a new way (see Hakkarainen 1997; Lehtinen 2006).

A study of the scientific literature on the topic suggests that the concept of learning environment has been around since the 1930s (see Goh/Fraser 1998), focusing initially on classroom teaching. Malcolm Knowles used the expression at the end of the 1960s, particularly in the area of adult education, when he stressed the importance of making the social and physical learning environment suitable for adult learners (see Knowles 1970). With the use of information and communication technologies in teaching, the term has been mentioned since the mid-1980s, mainly in connection with virtual or web-based learning environments.

In the Finnish literature, the following definition has gained currency: “A learning environment is a place, space, community or working practice, whose purpose is to foster learning” (Manninen/Pesonen 1997, p. 268).

In the English literature, the most commonly used definition is Wilson’s, which is based on the constructive conception of learning: “A learning environment is a place or community where people can draw upon resources to make sense out of things and construct meaningful solutions to problems” (Wilson 1996, p. 3).

An essential feature of both of these definitions is that the learning environment can be seen not only as a physical or virtual place or space but also as a human community forming a supportive, interactive network. As a consequence, the context of study is broadened: the learning environment is no longer confined to traditional educational institution but is now understood to form a flexible entity linked to work and leisure time.

It can be argued that learning environments always have a social (intellectual/psychological), physical, technological, and didactic dimension (see Pieters/Breuer/Simons 1990; Manninen et al. 2007; Manninen/Pesonen 1997). The social dimension of a learning environment, for example, refers to the role of the group and group interaction, as well as to an atmosphere of mutual respect, cooperation, and enjoyment.

The physical environment is shaped by the layout of desks and chairs, the lighting, the comfort of the seats, and the significance of the physical environment generally. Teaching applications that rely on various technical and telematic tools illustrate the technological dimension;

the criteria for evaluating these tools include their user-friendliness, their reliability, their beneficial nature, their speed, and their human-orientedness. The didactic dimension in the learning environment refers to the didactic approach on which instruction and learning are based. Any environment contains the first three elements, but only the didactic dimension makes an environment a learning environment. The living room becomes a learning environment if it is used for the purpose of learning (e.g. to study languages).

Theoretical points of view on the learning environment

The fact that the concept of learning environment has increasingly gained acceptance can largely be explained by the changes that have taken place in the conceptions of learning and in the research on learning shaping these conceptions. Cognitive and socio-constructive theory views learning as:

- a process of becoming a member of the community and therefore needing its support (Vygotsky 1978);
- a quest for understanding and meaning (Bruner 1990);
- a development of mental models (orientation basis) guiding action and thought (Engeström 1988);
- situation- and context-bound (Brown/Collins/Duguid 1989);
- a knowledge construction process linked to the outside world (Duffy/Jonassen 1992; Schunk 2000).

Learning should thus take place in environments and communities that reflect the “real world” and that enable individuals to build a body of knowledge so trustworthy that the transfer of learning outside formal training situations is made possible (see Bednar/Cunningham/Duffy/Perry 1992).

In principle, any serious learning theory may be put in one of two main categories: behaviourist or cognitive.

Behaviourist learning theory stresses the importance of stimuli provided by the learning environment because, according to the behaviourists, it is

these stimuli that help individuals achieve the desired level of learning (see Watson 1930; Skinner 1968). The principles derived from studies of animal learning – the so called “stimulus-reaction chain” – were generalized to apply to human learning as well. Owing to the empiricist paradigm prevalent at the time, research into learning also focused exclusively on observable phenomena. Behaviourists, therefore, did not analyze the link between stimuli and behaviour, which meant that fundamental learning processes (thinking and brain functions) were ignored.

Today’s prevailing theories of learning are based on *Cognitive Psychology* and research into learning, which, since the 1950s, have gradually replaced Behaviourism. They ascribe importance to what goes on inside the learner’s head: memory, perception via the various senses, and the processing of information. Learning is seen as an intentional activity, based on the learner’s own activeness, founded on the interaction between reality and the learner’s self, which, if successful, leads to constructions of internal models that guide behaviour (see Engeström 1988; Steffe/Gale 1995; Duffy/Jonassen 1992).

There are good reasons for using learning environments as a basis for developing education, as both of these theories on learning stress the relationship between the learner and the environment. Behaviourist theory regards the environment as a provider of stimuli that lead to learning and as something that requires the application of what has been learnt. Cognitive theory, in contrast, gives more weight to the development of thinking and understanding as a process of interaction between the learner and the environment.

Speaking of learning environments, it is interesting to examine how interaction between the individual and the environment occurs. There are two theoretical points of view. The first perspective relates to the psychology of perception and cognition and explains how learning occurs as an interaction process between the individual and environment through the processing of information. Since the importance of the social environment and human interaction has recently been mentioned more often, there is also a description of learning theories relating to the social learning viewpoint (see Vygotsky 1978; Salomon/Perkins 1998).

Cognitive Constructivism – information processing

The relationship between the environment and learning has much to do with how information that exists in the environment supports the individual's learning. The best-known scholars in the field of Cognitive Psychology include Noam Chomsky and Ulrich Neisser. An individual is considered as someone who receives, stores, processes, and produces information. In practice, learning is about how individuals select, perceive, interpret, and remember information obtained from the environment, and how they continue to revise and adapt it.

From the point of view of Cognitive Psychology, the environment is a source of human learning. The learning environment should thus support the way people direct their attention and active search when they register perceptions. Learning occurs by using one's working memory to transfer information stored in the short-term memory to the long-term memory. A learning environment that supports long-term memory would contain elements that assist the learner with acquiring information and making connections and changes to structures. In practice, different learning environments should thus offer functional tasks to help the learner process the information the environment provides.

Social Constructivism – human interaction and the cultural view

The use of learning environments can also be justified by the importance of social interaction and the theory of social learning.

Social mediation means that an individual's development does not happen in a vacuum, but in a social environment. Social mediation of individual learning occurs when an individual or a group helps another individual to learn. This refers to a situation where the more experienced teaches the less experienced, as it is with teacher and pupil or master and apprentice. In this case, the term "cognitive apprenticeship" might be used (Salomon/Perkins 1998.) The socio-cultural notion of learning based on Vygotsky's (1978) theory lays emphasis on the social nature of constructing

knowledge and the mediating role of tools and the cultural environment in that process. According to this view of learning, individuals learn from their peers the things that the cultural environment at any given time regards as important. Here language and communication have a vital, two-way role to play. Language is a tool that influences an individual, but it is also used by the individual to influence their environment.

Vygotsky's idea of a "zone of proximal development" refers to a learning situation in which learners work at the upper limit of their skills. Learning takes place when they get social support from other learners and from the teacher; moreover, the learning situation (environment) itself supports problem solving and cognitive processes. The concept of "scaffolding" (i.e. support for learning) means that the teacher or facilitator supports learners in their thinking and learning processes in such a way that they will find their own solution to a future problem. An environment that supports learning should thus incorporate opportunities for support and verbal interaction. Enabling social interaction in its various forms is important. The support may also be embedded in the learning environment (i.e. mediated by cultural artefacts, such as museums, nature trails, or websites) and in the available study materials.

The socio-cultural notion of constructivist learning sees learning as "participatory knowledge construction" (Salomon/Perkins 1998), to which groups and social interaction are central. From the point of view of the learning environment, it is therefore essential to use teaching methods based on group and team work and social interaction. In on-the-job training, vocational training, and adult education, this view is associated generally with the theory of shared and networked expertise (see, for example, Hakkarainen et al. 2004). This theory is based on the notion that a single expert can no longer cope alone with the sort of challenges that organisations are increasingly encountering. Expertise today is being reconceived as the ability of networks and organisations to solve new and ever-changing problems together (see Launis/Engeström 1999).

The topic of shared expertise is made concrete in the idea put forward by Bereiter and Scardamalia (1993). They suggested the term "knowledge building community" – that is, a community in which members share their knowledge, support each other in the construction of knowledge,

and so develop “collective expertise”. Such communities may be work teams, families, or groups. Shared expertise, on the other hand, refers to a process in which more than one person shares the intellectual resources relating to his or her knowledge, makes plans, and sets up agendas in order to achieve more than one person alone could achieve (see Oatley 1990, p. 103). The concept of “networked expertise” refers to expertise that is the result of social relations, information sharing, and collaborative problem-solving. This specifically refers to the shared competence of communities that include organized specialist and professional groups (see Hakkarainen et al. 2004, p. 246). Consequently, an environment that supports learning provides opportunities for cross-organisational cooperation, information sharing, and joint problem-solving.

Environments that support learning

The learning theories presented above lead us to formulate some features of the learning environment that are instrumental in supporting learning. An environment that supports learning will do the following, for example:

- enable different activities, depending on the user’s skills;
- guide the learner;
- support social interaction;
- direct attention;
- aid learners in reaching a level they would not achieve by themselves;
- provide tools that support thinking processes (e.g. memory aids);
- take account of the learner’s current level of development.

These principles resemble Jonassen’s list of good learning criteria (1995, cit. Greening 1998), a list based by and large on the principles of problem-based learning. These criteria may be listed as follows:

1. learning should be linked to larger entities and problems;
2. there should be support for the learner’s ownership of, and potential for managing, the problem (learner’s active role);
3. learning tasks should be based on authentic problem situations and tasks;

4. the task and learning environment should reflect the complexity of the real world;
5. learners should be given ownership of the process used to develop a solution;
6. the learning process must challenge but at the same time support the learner's thinking;
7. encourage the testing of alternative views and solutions;
8. ensure that learners evaluate the content and their learning process (see, for example, Greening 1998).

Practical examples

In principle, the 2004 Finnish Core National Curriculum is based more or less on the learning environment approach, stating constructivism as the leading learning theory for school education. "Pure" applications of constructivism always emphasize the learning environment and learning processes rather than the teacher's behavior. However, the changes arriving in school are rather slow, for conventional teacher-centered methods are difficult to change. Nowadays, the use of information and communication technology in particular is rapidly changing teaching practices, and it is more and more common for courses to include visits to museums and other "real-life" settings, and to make use of media technology and group processes.

New ways of thinking can be also seen in the layout of school buildings. In recent years, school construction has begun to move towards creating physical structures that support the development of teaching and a wide range of didactic solutions (see Nuikkinen 2005). According to modern notions of learning, teaching is no longer just a matter of giving lessons, but also of arranging cooperative, planning, study, and evaluation situations. An exploratory, experimental, observational, and independent approach to work is favoured. Furthermore, the latest information and communication technologies are doing much to change classrooms and the school environment.

The new way of thinking about learning environments is more visible in vocational training and adult education. Vocational education and

training in particular today is organized in close cooperation with the “real” world of work. Hence, workplace situations (either real or simulated) are a common forum for learning. But even at the global level, the learning environments approach can be found in the context of OECD activities, for example, where one of the main projects is to develop innovative learning environments.²

References

- Bednar, A.K./Cunningham, D./Duffy, T.M./Perry, J.D. (1992): Theory into Practice: How Do We Link? In: Duffy, T.M./Jonassen, D.J. (Eds.): *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Hillsdale, pp. 17–34
- Brown, J.S./Collins, A./Duguid, P. (1989): *Situated Cognition and the Culture of Learning*. Educational Researcher, 18, pp. 32–42
- Bruner, J. (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge
- Duffy, T./Jonassen, D. (1992): *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Hillsdale
- Engeström, Y. (1988): *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki
- Goh, S.C./Fraser, B.J. (1998): Teacher Interpersonal Behaviour, Classroom Environment and Student Outcomes in Primary Mathematics in Singapore Instruments. In: Fraser, B.J./Tobin, K.G. (Eds.): *International Handbook of Science Education*. London, pp. 199–229
- Greening, T. (1998): Building the Constructivist Toolbox: An Exploration of Cognitive Technologies. *Educational Technology*, 2, pp. 23–35
- Hakkarainen, K./Palonen, T./Paavola, S./Lehtonen, E. (2004): *Communities of Networked Expertise: Professional and Educational Perspectives*. Oxford
- Hakkarainen, K. (1997): Verkostopohjaiset oppimisympäristöt ja kognitio. In: Lehtinen, E. (Ed.): *Verkkopedagogiikka*. Helsinki, pp. 60–84
- Knowles, M.S. (1970): *The Modern Practice of Adult Education*. New York
- Launis, K./Engeström, Y. (1999): Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. In: Eteläpelto, A./Tynjälä, P. (Eds.): *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Porvoo
- Lehtinen, E. (2006): Teknologian kehitys ja oppimisen utopiat. In: Järvelä, S./Häkkinen, P./Lehtinen, E. (Eds.): *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Porvoo
- Manninen, J./Burman, A./Koivunen, A./Kuittinen, E./Luukannel, S./Passi, S./Särkkä, H. (2007): *Environments that support learning. Introduction to Learning Environments Approach*. Helsinki
- Manninen, J./Pesonen, S. (1997): Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus*, 4, S. 267–274

2 As for the OECD see www.oecd.org/edu/learningenvironments. For a more detailed overview on learning environments see also Manninen et al. (2007), S. 58–120.

- Nuikkinen, K. (2005): Terveellinen ja turvallinen koulurakennus. Helsinki
- Oatley, K. (1990): Distributed cognition. In: Eysenck H./Ellis, A./Hunt, E./Johnson-Laird, P. (Eds.): The Blackwell Dictionary of Cognitive Psychology. Oxford, pp. 102–107
- Pieters, J./Breuer, K./Simons, P. (1990): Learning Environments. Contributions from Dutch and German Research. Berlin
- Salomon G./Perkins, D. (1998): Individual and Social Aspects of Learning. Review of Research in Education, 23, pp. 1–24
- Schunk, D.H. (2000): Learning Theories: An Educational Perspective. Upper Saddle River
- Skinner, B.F. (1968): The Technology of Teaching. New York
- Steffe, L.P./Gale, J. (Eds.) (1995): Constructivism in Education. New Jersey
- Uljen, M. (1997): School Didactics and Learning. East Sussex
- Vygotsky, L. (1978): Mind in Society. Cambridge
- Watson, J.B. (1930): Behaviorism. Chicago
- Wilson, B. (Ed.) (1996): Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design. Englewood Cliffs

Ewa Przybylska

Lernen (in) der Demokratie – Der lange Weg zu einer lernenden Gesellschaft in Polen

„Eine beispiellose Erfolgsgeschichte“

Mit dem Ende des Kalten Krieges zeichnete sich in vielen Ländern Osteuropas eine Tendenz zur Demokratisierung ab, die Gesellschaften erfasste, die bis dahin kaum Gelegenheit zur Identifikation mit demokratischen Staatsformen hatten. Samuel Huntington (1991), der das Auftauchen und Verschwinden demokratischer Systeme über zwei Jahrhunderte hinweg analysierte, nennt dieses Phänomen die „dritte Welle der Demokratisierung“.¹ Ihr Anfang geht zurück auf das Jahr 1974, d.h. auf die Zeit der portugiesischen „Nelkenrevolution“. Der Fall des weltweiten kommunistischen Systems, insbesondere der Niedergang der UdSSR, verlieh dieser Demokratisierungsphase eine bis dahin nie da gewesene Dynamik und Gestalt.

Die Transformation von der Diktatur zur Demokratie in Mitteleuropa ist, trotz unterschiedlicher Ausgangsbedingungen in den einzelnen Ländern der Region, erstaunlich gleichmäßig verlaufen. Der ungarische Volkswirtschaftler Janos Kornái fasst die wichtigsten Merkmale dieser „beispiellosen Erfolgsgeschichte“ (Kornái 2005, S. 16) folgendermaßen zusammen:

- Die Veränderungen im wirtschaftlichen Bereich verliefen in Richtung des kapitalistischen Wirtschaftssystems.
- Die Veränderungen im politischen Bereich verliefen in Richtung Demokratie.
- Die gesamte Transformation entwickelte sich in allen Bereichen; in der Wirtschaft, in der politischen Struktur, in der weltpolitisch ausgerichteten Denkweise, im Rechtswesen und in den gesellschaftlichen Strukturen.
- Die Transformation erfolgte gewaltlos.
- Die Transformation erfolgte in friedlichen Verhältnissen.
- Die Transformation verlief in unglaublichem Tempo (vgl. ebd., S. 9).

¹ Die erste Welle, die das Echo zweier Revolutionen des 18. Jahrhunderts war, datiert Huntington auf den Zeitraum von 1828 bis 1926. Die zweite Welle fand Huntington zufolge gegen Ende des Zweiten Weltkriegs statt.

Umstrittene Segnungen des Bildungsmarktes

Vertreter vieler Wissenschaften richteten ihre besondere Aufmerksamkeit auf die Zeit der Systemtransformation. Politische, soziologische, ökonomische und auf das Bildungssystem gerichtete Analysen (vgl. Bauman 2001; Havlik 2003, S. 31ff.; Krzemiński/Raciborski 2007) zeichnen die Prozesse des intensiven Wandels in unterschiedlichen Sphären des menschlichen Lebens nach. Will man zu einer treffenden Diagnose der Folgen der Veränderungen gelangen, so darf man nicht von einzelnen Dimensionen abstrahieren, denn so wäre das Bild der Gesellschaft und der Individuen, die diesen Wandlungen unterworfen sind, verzerrt.

Gegenstand zahlreicher detaillierter Studien (vgl. Kuchler/Kade 1992; Kuchler 1995) war der Bildungsmarkt der Länder, die von der Systemtransformation betroffen waren. Nach 1989 haben sich die Bildungssysteme dieser Länder auf das Abenteuer des freien Marktes eingelassen. Die Veränderungen vollzogen sich in sehr kurzer Zeit. In Polen war u.a. die Zahl der Hochschulen ein Indikator dieses Wandels: Bis 1990 gab es 126 ausschließlich staatliche Hochschulen. Am Ende der 1990er Jahre waren es 430 Hochschulen, darunter 300 nicht-öffentliche (in der Trägerschaft von Vereinen, Stiftungen, Unternehmen und privaten Personen). Bis 1989 zeichnete sich die Hochschulausbildung durch ihren elitären Charakter aus. Die begrenzte Anzahl von höheren Bildungsinstitutionen, die begrenzte Anzahl der Studienplätze und die Prinzipien der Zulassung erschwerten den Zugang zu den Hochschulen. Trotz des Systems der so genannten Präferenzpunkte veränderte sich die Zahl der Studierenden aus den Präferenzgruppen, z.B. Kinder aus Bauern- und Arbeiterfamilien und der im Schulwesen Tätigen, kaum. Dieser Elitarismus war einer der Faktoren, der sowohl den höheren Bildungsinstitutionen als auch den akademischen Lehrern sowie den Absolventen einen hohen gesellschaftlichen Status sowie Prestige und Anerkennung sicherte.

Der Bildungsboom, der in den 1990er Jahren einsetzte (die Zahl der Studenten stieg von 500.000 auf 2 Millionen), die schwierige Situation auf dem Arbeitsmarkt und die Notwendigkeit der beruflichen Ausbildung und Qualifizierung führten dazu, dass die praktisch-instrumentelle Bedeutung der Hochschulausbildung stieg (vgl. Aleksander 2006, S. 153ff.).

Die auf die Gesetze des freien Marktes gestützte Demokratie schuf verschiedene Bildungsmärkte. Zbigniew Kwieciński (2000) analysiert die polnische Bildungslandschaft nach 1989 wie folgt:

Es existiert ein *alternativer Markt*, der gegen Bezahlung andere Bedingungen, Programme, Niveaus und ein Bildungsethos speziell für Kinder und Jugendliche bietet; diese Bedingungen sind besser als in den Schulen, in denen der Unterricht kostenlos ist. Die Schulen dieses Marktes haben elitären Charakter, sie sind ausgerichtet auf die begabtesten Schüler oder auf Kinder gut situerter Eltern und ermöglichen eine attraktive Bildungs- und Berufskarriere. Die Entwicklung dieser Art von Schulen erhielt den Namen „Titanic-Strategie“.

Daneben besteht ein *meritokratischer Markt*, der sich komplementärer zu den öffentlichen Schulen verhält, gekennzeichnet durch die Schnelligkeit der adaptiven Reaktion auf neue Berufe und erwünschte Kompetenzen. Man bezeichnet diesen Markt als „Blutspenderstrategie“ mit Blick auf die sofortige Nothilfe.

Es gibt zudem den *Markt des akuten Bedarfs*, auf dem Umschulungen, die Erfüllung formaler Kriterien und der Erhalt prestigeträchtiger Diplome angeboten werden. Letztere werden jedoch fast zur Gänze in Schulen erworben, die von der zusätzlichen Arbeit schlecht bezahlter Lehrer aus den öffentlichen Schulen gekennzeichnet sind. Es ist dies die Strategie des „selbstmörderischen Vampirs“. Dadurch, dass sie sich aufgrund eigener relativer Unzulänglichkeiten an den bedeutend Ärmeren bereichern, zerstören die Teilnehmenden dieses Marktes ihre eigenen Kompetenzen zugunsten der Entwicklung von Innovationen, die nur für kurzfristige Attraktivität auf dem Bildungsmarkt sorgen.

Der nächste Markt, der *Markt des Scheins*, bietet die Hoffnung auf gute oder bessere Arbeit, Lebensqualität und gesellschaftlichen Status, aber er garantiert weder die dafür unerlässlichen Kompetenzen noch irgendeine, und sei es nur annähernd reale Aussicht auf Erfüllung dieser Hoffnungen. Es ist dies die Strategie „des zweifachen Betrug“. Weder die Mitarbeitenden einer solchen Schule noch die Schülerinnen und Schüler machen sich Illusionen darüber, dass sie minderwertige „Bildungsprodukte“ kaufen und verkaufen.

Es gibt des Weiteren den *Markt in der Grauzone* – Nachhilfe, individueller Fremdsprachenunterricht, Vermittlung bei der Aufnahme in Schu-

len und der Zulassung zum Studium, das Kaufen von Hausarbeiten und Diplomarbeiten sowie das Abwerben von Professoren für mehr Gehalt oder fiktive Arbeit.

Es existiert zudem der *Markt der Lehrmittel* (Bücher, Computer, Programme, Fernlehrgänge, Kassetten u.Ä.). Dieser zeigt eine Tendenz zur Substitution: Es tauchen minderwertige oder wertlose, gestohlene oder ohne Lizenz verkaufte Waren auf.

Kwieciński kommt zu der Schlussfolgerung, dass das gemeinsame Merkmal der oben genannten Märkte darin besteht, eine Inflation an Kompetenzen und Diplomen zu schaffen, die als „Bildungersatz“ dienen. Darüber hinaus steht die Mehrheit dieser Bildungsmärkte im Widerspruch zur Entwicklung einer Demokratie insofern, als die Entwicklung der Demokratie folgende Aspekte impliziert:

- die weitgreifende (und nicht elitäre) Verbreitung von soliden Bildungskompetenzen auf zumindest mittlerem Niveau;
- die Orientierung an der Erfüllung von Bedürfnissen der gesamten Gesellschaft (und nicht nur der Kinder finanziell gut situierter Eltern);
- die Konzentration auf die Bedürfnisse der Schüler (und nicht auf ihre Leistungen);
- die Konzentration auf die weniger begabten Schüler mit speziellen Bedürfnissen (und nicht auf ausgewählte Hochbegabte zu Schulbeginn);
- die Konzentration auf verschiedenartige Begabungen (und nicht auf ausgewählte);
- das Streben nach Integration und Solidarität (und nicht nach Exklusivität und Konkurrenz);
- die Orientierung am Ethos der Fürsorge und Unterstützung (und nicht am akademischen Ethos);
- das Streben nach Bindungen (und nicht nach externen elitären Attributen) (Kwieciński 2000, S. 192f.).

Transformation bedeutet Risiko

Modernisierungskritische Gegenwartsdiagnosen (vgl. Beck 1986) unterstützen die Auffassung, dass jeder Mensch lernen müsse, mit Unsicherheiten zu leben. Wer für die Unwägbarkeit der Zukunft gerüstet sein will, müsse lernen, mit Risiken umzugehen. Niklas Luhmann (1991) erschließt eine Differenz zwischen Entscheidungen, die man sich selbst zurechnet, und Entscheidungen, die man sich nicht selbst zurechnen kann. In modernen Risikogesellschaften geht es darum, Gefahren in Risiken zu transformieren. Hinter dieser von Luhmann formulierten Ansicht verbirgt sich eine der größten Herausforderungen für die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung sowie eine der bedeutsamsten Anforderungen an das Individuum.

Für den Einzelnen ist es elementar, Kompetenz zu besitzen, die Palette der Wahlmöglichkeiten zu kennen und den Mut zu haben, selbständig die Auswahl zu treffen. Die Herausforderung, permanent Entscheidungen treffen zu müssen, prägt heutzutage die menschlichen Biographien und entscheidet über Erfolg oder Misserfolg im Leben. Die „richtige Wahl“ zu treffen, war gerade in der ersten Zeit der Transformation ein außerordentlich schwieriges Unterfangen, da die postkommunistische Gesellschaft in dieser Hinsicht keinerlei Erfahrungen besaß. Das Bildungschaos, das in den sich transformierenden Ländern herrschte, hatte paradoxerweise auch seine pädagogische Dimension. Es machte Tausenden, insbesondere jungen, in ihre Ausbildung investierenden Menschen bewusst, dass sie bei der Wahl der Bildungsinstitution und einer Bildungsstrategie auf ihre eigene Entscheidung, ihre eigene Erfahrung und ihr eigenes Wissen angewiesen sind. Es zwang dazu, zu lernen, den individuellen Lernweg selbst zu bestimmen und Verantwortung für die getroffene Bildungswahl zu übernehmen.

Die Wende zur Individualität

Die gesellschaftliche Transformation fand Resonanz in allen Bereichen des Lebens. In der polnischen Erwachsenenbildungswissenschaft zeigten

sich neue Themen und Probleme, die sich als gesellschaftliche Fragen vormals nicht gestellt hatten (z.B. Arbeitslosigkeit) oder politisch nicht erwünscht waren (Entwicklung individueller Identität, Ermunterung zur Reflexion, zum kritischen Denken).

Die Individualität des Menschen wuchs in den Ländern, die den Weg der Demokratisierung betreten hatten, zur übergeordneten Kategorie in den Überlegungen vieler Wissenschaftsdisziplinen: in der Philosophie, die das Wesen des Menschen, seinen Ort und seine Stellung in der Gesellschaft untersucht; in der Psychologie, die das Individuum als Schöpfer seiner selbst und als Konstrukteur der Wirklichkeit, in der es lebt, betrachtet; und auch in der Soziologie, in der sich die Subjektivität in der Fähigkeit ausdrückt, Einfluss auf die gesellschaftliche Gruppe zu nehmen, der das Individuum angehört (vgl. Reykowski 2000; Sztompka 2005).

In der Erwachsenenbildung der postkommunistischen Staaten wurde das Interesse an der Subjekthaftigkeit des Menschen von der Notwendigkeit diktiert, die vom totalitären System geerbte Vernachlässigung des Individuums zu überwinden und das Paradigma des lebenslangen Lernens in der Erwachsenenbildung wie im gesellschaftlichen Bewusstsein zu verankern. Hier fließt auch der damit verbundene Glaube an die Autonomie des Lernenden, seine Handlungskompetenz und seine individuelle Verantwortung für den Bildungs- und Lebenserfolg ein. Das während der Transformationszeit in vielfältige Kontexte der Lebensbewältigung eingebundene Individuum erwies sich als ein äußerst fruchtbares Thema (vgl. Sapia-Drewniak/Jasiński/Bednarczyk 2002).

Der Blick auf Übergänge senkt den Blick nicht nur auf zwei Seiten einer Grenze oder zwei Ufer eines Flusses, verbunden über eine Öffnung oder Brücke, sondern impliziert unweigerlich auch die Vorstellung eines Subjekts, das die Übergangsmöglichkeit nutzt. Eigentlich ist das Thema der Übergänge erst wichtig geworden mit dem Wechsel des Blickes von den Bildungssystemen hin auf die lernenden Subjekte, die sich ihren Weg suchen und ihn nach Möglichkeit begehen müssen (Nuissl 2007, S. 3).

Die Bürgergesellschaft und die politische Gesellschaft²

Zum zentralen Motiv in der Erwachsenenbildungswissenschaft wurde die Reflexion der wechselseitigen Beziehung von Demokratie und Bildung sowie – immer häufiger – von Demokratie, lernendem Individuum und Gesellschaft. Das Problem sorgt für zahlreiche Kontroversen (vgl. Ziółkowski 2000, S. 25ff.). Einigkeit herrscht im Prinzip nur in Bezug auf eine Tatsache: Der Traum von der Demokratie und das Streben nach ihr sind nicht gleichbedeutend mit der Fähigkeit, in der demokratischen Ordnung leben zu können, den Bürgerpflichten nachzukommen und von der rechtlich zugestanden Individualität Gebrauch zu machen. Es gab einen zentralistischen Staat, der über alles herrschte – über die Wirtschaft, die Kultur, die Bildung, über die Mittel der Gewaltausübung, über die Schaffung und Distribution von Wissen und Informationen. Die Bürger lebten in der Ideologie, die eine beschleunigende Modernisierung und einen wissenschaftlich vorhersehbaren Fortschritt verkündigte und schließlich in der Utopie einer „gerechten“ gesellschaftlichen Ordnung kulminierte. Das Bildungssystem fragmentierte den Verstand mit rückständigem „wissenschaftlichem“ Wissen aus verschiedenen Disziplinen und kanalisierte die Lebensentscheidungen, indem sie die Menschen mittels „vorgestrigen“ (Kwieciński 1998, S. 11) Anleitungen in enge berufliche Rollen und veraltete Technologien zwang.

Der Hauptirrtum in der Transformationsphase bestand in dem Glauben, dass nach dem Fall des Kommunismus sowohl in der Gesamtheit der Institutionen als auch in der gesellschaftlichen Orientierung unmittelbar die Demokratie entstehe. Die Annahme, dass 1989 in Polen der Staat kommunistisch, die Gesellschaft aber demokratisch sei, gehörte zu jenen Mythen,

2 Die „Bürgergesellschaft“ wird oft mit der „politischen Gesellschaft“ gleichgesetzt, was nicht korrekt ist, da der Begriff Bürgergesellschaft den Aspekt der apolitischen öffentlichen Aktivitäten enthält, wohingegen sich die politische Gesellschaft aus den politisch aktiven Bürgern zusammensetzt. Die Bürgergesellschaft umfasst Organisationen, die keine Teilhabe an den Machtstrukturen erstreben, sowie Menschen in außerpolitischen Rollen als Bürger. Nichtsdestotrotz ist die Einflussnahme auf die Politik und die Mitglieder der politischen Klasse eine der Funktionen der Bürgergesellschaft. Die politische Gesellschaft setzt sich zusammen aus Bürgern, die für zumindest einige Zeit ein politisches Engagement an den Tag legen als politische Aktivistinnen oder als gewählte Mitglieder der Machtelite. Auf der anderen Seite werden Bürger zu Mitgliedern der politischen Gesellschaft, wenn sie sich politisch engagieren, und sei es nur durch die Unterstützung bestimmter Teile der politischen Klasse.

die dazu beitragen, dass die Gesellschaft nach 1989 ratlos gegenüber der neuen Situation war (vgl. Wielecki 1996, S. 102). Aus einer Gesellschaft politisch *engagierter* Menschen (man denke nur an die ernsthaften Streiks und Auseinandersetzungen der Bevölkerung mit den kommunistischen Machthabern, u.a. Märzunruhen 1968 und Auguststreiks 1980, an die immer größer werdenden Forderungen der stark anwachsenden Gewerkschaftsbewegung *Solidarność*, an den Widerstand in der Periode des Kriegsrechts 1981 bis 1983) wurde eine Gesellschaft politisch *passiver* Menschen (abzulesen an der Wahlbeteiligung bei Präsidentschafts- und Parlamentswahlen, die in Polen und anderen Ländern Mitteleuropas niedriger als im europäischen Durchschnitt ist).

Als Ergebnis dieser Abnahme konventioneller politischer Beteiligung über Wahlen, aber auch nicht-konventioneller politischer Artikulationsformen wie Demonstrationen, Streiks, Bildung von NGOs ist, verglichen insbesondere mit der regionsweiten emotionalen Mobilisierung der Revolutionsjahre 1989–1991, eine starke Demobilisierung auszumachen. Diese (...) Demobilisierung ist auch das Ergebnis widriger sozial-humaner Lebensumstände; die Sicherung des Überlebens am freien Markt bedarf der gesamten Energie, die im Regelfall nicht mehr in politische Beteiligungsformen investiert wird (Mangott 2003, S. 44f.).

Dabei verfügen die Bürger heute eigentlich über ein Rechtssystem, das ihnen Instrumente an die Hand gibt, Einfluss auf die Gesellschaft zu nehmen. Nichtsdestotrotz will die Hälfte der Gesellschaft von diesen Instrumenten keinen Gebrauch machen (vgl. Szafraniec 2005, S. 24ff.). Die Passivität gegenüber demokratischen Prozeduren dauert an und teilt dabei die Gesellschaft einerseits in eine Klasse von Bürgern, die ein Bewusstsein über die beschriebene Situation entwickelt haben, und andererseits in eine Gruppe von Menschen, die in ihrer Privatsphäre eingeschlossen sind und gleichgültig gegenüber der Ordnung bleiben, in der sie leben. Sämtliche Rekorde bricht jedoch die Jugend. Ihr bürgerschaftliches Defizit zeigt sich im Fehlen elementaren politischen Wissens, im Mangel an politischem Engagement sowie im Mangel an bürgerschaftlicher Aktivität (vgl. CBOS 1999).

In der pädagogischen Reflexion der postkommunistischen Länder taucht selten die Frage auf, um welche Art des bürgerlichen und politischen

Engagements und um welche politische und bürgerschaftliche Bildung wir uns bemühen sollten (vgl. Szafraniec 2005, S. 33ff.).

Alternativen gibt es viele. Nach Beck/Giddens (2004) dienen große Visionen und Ideen nicht der Gesellschaft, die eher von gut qualifizierten Experten verwaltet wird. Giddens (2001) setzt auf die Entwicklung *individueller* Impulse und das Schaffen von Bedingungen für das Treffen selbständiger Lebensentscheidungen. Gegenwärtige Politik sollte eine „Politik des Lebens“ sein, die von den Gruppen- und Gemeinschaftsangelegenheiten abrückt, da in einer so individualisierten Gesellschaft wie der heutigen, Gruppenidentitäten, die noch in traditionellen Gesellschaften ausgedrückt werden konnten, nicht mehr vorhanden seien.

„Der Weg des Lebens selbst ist der einzige Faden, der ‚das Ich‘ zusammenfügt“, schreibt Giddens (2001, S. 111). Die integrierte Identität, das Erreichen des authentischen „Ich“, resultiere aus der Integration der Lebenserfahrungen in eine Narration der eigenen Entwicklung und aus der Erschaffung des eigenen Systems von Überzeugungen, auf dessen Grundlage das Individuum weiß, dass es „loyal vor allem sich selbst gegenüber“ ist (ebd.). Grundlegende Bezugspunkte werden von innen gesetzt, abhängig davon, wie das Individuum seine eigene Geschichte konstruiert und rekonstruiert. Die traditionellen Probleme liegen nämlich bereits hinter uns, und die heutigen sind, dem Autor folgend, mit dem Leben und dem Tod verbunden. Der „Politik des Lebens“ wird eine andere entgegen gestellt, nämlich die „Politik der Emanzipierung“ (ebd.).

Eine andere Konzeption, die u.a. von der Politikwissenschaftlerin Chantal Mouffe (2005) vertreten wird, betont in erster Linie den Bedarf an Alternativen. Sie stimmt der Vision der nachpolitischen Weltordnung nicht zu, die die antagonistische Ebene des gesellschaftlichen Lebens nicht mehr als konstitutiv und den zwischenmenschlichen Beziehungen eigen anerkennt. Mouffe stellt fest, dass in den entwickelten demokratischen Gesellschaften ein dringender Bedarf besteht, der Politik die zentrale Position einzuräumen; dazu sei es erforderlich, für die Politik neue politische Grenzen abzustecken, die der Demokratie einen echten Impuls geben könnten (vgl. Mouffe 2005, S. 134).

Claus Offe (2005) sieht ein enormes Potenzial, welches in den gesellschaftlichen Bewegungen verborgen sei. Seine Theorie entfernt sich von der klassischen Politikvorstellung. Seine Suche richtet sich nach den Akti-

vitäten der neuen Gesellschaftsbewegungen. „Neue Politik“, im Gegensatz zur traditionellen, setze sich nicht das Erlangen und Erhalten von Macht zum Ziel. Auch ihr Aktivitätsfeld unterscheidet sich wesentlich vom traditionellen Feld politischen Handelns. Fragen werden interessant, die bisher als privat galten. Lebensstile, Sexualität, oder sogar Entscheidungen, die allgemein als belanglos angesehen werden, wie etwa die Kinowahl, können heutzutage als „politische Entscheidungen“ (ebd., S. 222) definiert werden.

So verstanden ist die Politik ein Werkzeug der Emanzipierung, ein Kampf um die Erweiterung der Autonomie und Freiheit der Individuen im Privatleben. Offe unterscheidet vier Arten von Bewegungen, die unter dem Gesichtspunkt der politischen Einflussnahme und deren Mobilisierungsfähigkeit von Bedeutung sind: ökologische Bewegungen, Bewegungen, die die Menschenrechte schützen (darunter auch feministische), pazifistische und Friedensbewegungen, sowie alternative Bewegungen, die in der alternativen Herstellung und dem Vertrieb von Gütern und Dienstleistungen verortet sind.

Die Diskussion um politische Aktivität und bürgerschaftliches Engagement, die im Kreise verschiedener Gesellschaftswissenschaften geführt wird, stößt leider in der Erwachsenenbildung auf kein großes Echo. So drängt sich die Frage auf, ob das Defizit an bürgerschaftlichem Engagement überhaupt ein Problem darstellt? Schließlich zeigen auch in Westeuropa durchgeführte Untersuchungen, also in Ländern mit stärker verankerten Demokratien, eine Abwendung von Ideologie und Politik, insbesondere von Seiten der Jugendlichen (vgl. Buhl 2003, S. 26; Schneekloth 2004, S. 91). Der „ARD-Deutschlandtrend“ veröffentlicht immer wieder Werte, nach denen sich nur ein Drittel der Bevölkerung sehr stark (4%) oder stark für Politik interessiert (vgl. Gaschke 2010, S. 6ff.). „Sind die Menschen unpolitischer oder ist die Politik unmenschlicher geworden?“, so lautet eine der zahlreichen Fragen, die im Kontext der passiven Haltung der Bürger aufgeworfen wurden.

„No education is neutral“

Diese bekannten Worte von Paulo Freire (1970) erscheinen im Lichte gegenwärtiger Zeitdiagnosen als wesentlich. Wenn jeder Lernprozess der Erwachsenenbildung ideologisch engagiert ist, dann bildet die Entdeckung

der Ziele dieses Engagements die Grundlage dafür, dass die lernenden Subjekte ihre Position verstehen und sich emanzipieren. Stephen Brookfeld, einer der führenden Vertreter der radikalen Tradition in der Erwachsenenbildung, formuliert in Bezugnahme auf die kritische Theorie folgende Ziele und Aufgaben für das Bildungsengagement der Erwachsenen:

- Lernen, die Ideologie zu erkennen, ihre Grundannahmen und Formen, die versuchen, das Prinzip der „Ausbeutung vieler durch wenige“ zu rechtfertigen, nämlich zum einen mit dem natürlichen Interesse des Staates, zum anderen mit der auf Basis dieser Ideologie vorgeschlagenen Antwort auf Fragen nach der sozialen, kulturellen sowie politischen Gleichheit und Gerechtigkeit. Lernen, die Hegemonie zu entdecken und in Frage zu stellen durch die Interpretation der eigenen Erfahrung, was die Verbindungen mit anderen unterstreicht und dazu führt, sich die Unerlässlichkeit der Solidarität und der kollektiven Aktivitäten durch Selbstorganisation bewusst zu machen.
- Lernen, die Macht zu entlarven, ihre Präsenz in Gemeinschaften und im individuellen Lebenslauf.
- Lernen, die Entfremdung zu überwinden und die Mitverantwortung der existierenden Hegemonie (Ideen, Praktiken, Institutionen) für die gesellschaftliche Entfremdung und Entwurzelung von Individuen und Gruppen zu erkennen.
- Lernen, Freiheitsräume für die eigene Lebenswelt und die bürgerschaftliche Gesellschaft zu kreieren und diese zu schützen vor der rechtswidrig in diese Räume eintretenden kapitalistischen Ethik, Marktkräften und bürokratischer Rationalität.
- Lernen, die Ursachen für das Auftauchen alternativer, politischer, gesellschaftlicher und kultureller Visionen zu erkennen und ihre stabilisierende oder verändernde Funktion zu begreifen im Hinblick auf den existierenden Status quo.
- Lernen, die Demokratie in allen Lebenssphären zu praktizieren (zit. nach Kurantowicz 2007, S. 17).

Die Anhänger der radikalen Tradition verweisen auf das immer komplizierter werdende gesellschaftliche Leben, auf die versteckten Macht- und

Beherrschungsmechanismen, die das Individuum fesseln. Daraus resultiert ihr Radikalismus in der Auffassung des Lernens, ohne das die Demokratie keine Chancen habe, zu existieren und sich zu entwickeln. Die Entwicklung des kritischen Denkens ist die grundlegende Bedingung dafür, die Bedrohungen für die Autonomie und Individualität des Menschen abzuwenden.

Emanzipierung ist nur soweit möglich, wie das Streben danach, die Welt um sich herum zu verändern, mit der inneren Veränderung verknüpft ist, die aber nicht so sehr das Bewusstsein betrifft, wie die Fähigkeit zu handeln (Witkowski 2007, S. 121).

Nicht wahrgenommenes Potenzial

Die bürgerschaftliche Bildung verbleibt in den postkommunistischen Ländern immer noch in einer Domäne des formalen Bildungsbereiches und wird fast ausschließlich mit der Schulausbildung von Kindern und Jugendlichen gleichgesetzt. Die Schule vermittelt zwar das Grundwissen über die Demokratie, lehrt aber keine Fähigkeiten, die für ein konstruktives Handeln in der Zivilgesellschaft und politische Partizipation unabdingbar sind. Es überrascht auch die Passivität der Institutionen, die sich nur zögerlich und mit großem Widerstand der Zusammenarbeit mit lokalen Gruppierungen öffnen. Die Akteure der Universitäten betrachten ihr Wissen und ihre wissenschaftliche Expertise nicht als Allgemeingut, das die gesellschaftlichen und kulturellen Kontexte bereichern und dadurch die öffentliche Sphäre beleben könnte.

Es fällt schwer, eindeutig zu bestimmen, inwiefern die gesellschaftlichen Räume in den postkommunistischen Ländern Lernprozesse, menschliche Fähigkeiten sowie die Möglichkeiten individuellen Handelns fördern. Denn diese Räume sind nicht nur global in allen Ländern, sondern auch regional sehr unterschiedlich.

Eine positive Erscheinung stellt das wachsende Interesse der Erwachsenenbildung an dem lokalen Umfeld und seinen Gemeinschaften dar. Begriffe wie „Lernen im lokalen Umfeld“ oder „lernende Gesellschaften“ werden zum Thema der Publikationen und Reflexionsgegenstand einer

immer größeren Gruppe von Forschern (vgl. Kossak-Głowczewski 1994; Niedźwiedzki 2000; Kurantowicz 2007).

Doch formuliert weder die allgemeine Pädagogik noch die Erwachsenenbildung Forderungen an die Politik hinsichtlich der Schaffung öffentlicher Sphären, in denen die bürgerschaftliche Subjektivität Entwicklungsnischen für sich finden könnte. Mittlerweile halten die Forscher der öffentlichen Sphäre Unreife und Nutzlosigkeit vor.

Zwischen dem Niveau der genuinen Gruppen und dem Niveau der nationalen Gemeinschaft existiert – unter dem Gesichtspunkt der Identifikation und des emotionalen Engagements der Menschen – eine Art soziologisches Vakuum. Falls wir ein gigantisches Soziogramm, auf der Basis des menschlichen Gefühls der Gruppenzugehörigkeit und Identifikation, skizzieren wollten, dann würde die so gefasste gesellschaftliche Struktur unseres Landes als eine „Föderation“ von genuinen Gruppen, d.h. von Familien und auf Freundschaft basierenden Verbindungen erscheinen, die auf der Ebene der nationalen Gemeinschaft mit nur äußerst schwachen anderen Bindungstypen zwischen den beiden Ebenen verknüpft wären (Nowak 2007, S. 26).

Allgemein verbreitet ist die Überzeugung von der Schwäche der Bürgergesellschaft (vgl. Stowarzyszenie Klon/Jawor 2008). Polnische Organisationen haben ein Problem damit, soziales Kapital zu kreieren. Das Vertrauen in die Gesellschaft ist niedrig, Misstrauen gilt als Standard. Was die Mitgliedschaft in Freiwilligen-Organisationen angeht, so stehen wir weit hinter den führenden Ländern an. Festzustellen ist unter diesem Blickwinkel auch ein geringes Wissen über Ziele, Formen und Tätigkeitsmöglichkeiten, ja selbst über die Existenz von so wichtigen Säulen der Bürgergesellschaft, wie Nichtregierungsorganisationen und Vereinen. Die wichtigste Institution für ein Individuum in Polen ist die Familie. Dies belegen alle Untersuchungen, soweit die Tradition der polnischen Soziologie reicht. Für 94 Prozent der Polen ist die Familie sehr wichtig, die Freunde sind nur noch für 37 Prozent sehr wichtig. Über 90 Prozent sind der Meinung, dass das Wohl der Familie wichtiger sei, selbst wenn sich dasselbe nicht mit dem Wohl des Individuums vereinbaren ließe (vgl. Szawiel 2007, S. 284). Ebenso verhält es sich bei über 90 Prozent der Befragten im Fall eines Konflikts zwischen dem Interesse des Staates und dem Wohl der Familie; auch hier hat das Wohl

der Familie Priorität (ebd., S. 286). Diese „polnische Eigenheit“ wurde weder von Theoretikern noch von Praktikern der Erwachsenenbildung bisher zum Gegenstand tiefer gehender Reflexionen gemacht.

Die Familie ist der wichtigste Ort politischer Sozialisierung (vgl. Frątczak-Rudnicka 1990, S. 44). Sie spielt eine besondere Rolle in der Herausbildung von Verhaltensweisen, der persönlichen Haltung und des Denkens über Politik. Selbst die Beziehungen, die sich zwischen ihren Mitgliedern entwickeln, sind ein wichtiges Element im politischen Lernen. Das Kind lernt die Rolle eines Gesellschaftsmitglieds, lernt, Konflikten vorzubeugen und sie zu lösen. Es erfährt Regeln der Führung, der Macht und der Teilnahme an Entscheidungsprozessen. In freundlichen und fördernden Familienbedingungen entwickelt es den Glauben an die wirksame Autonomie des Individuums. Ähnlich wie die Familie, mit ihrem Potenzial Lernprozesse zu initiieren, warten auch viele andere Kontexte und Lernorte auf Untersuchungen von Forschern und auf belebende Impulse seitens der Bildungspolitik. Diese Kontexte und Lernorte sollten den Charakter und die Eigentümlichkeiten der lokalen Gemeinschaften und deren regionale und nationale Traditionen und Gewohnheiten einbeziehen.

Über das Verschwinden gesellschaftlichen Engagements

Das grundsätzliche Problem von Gesellschaften, die den Totalitarismus hinter sich zu lassen versuchen, ist der Erwerb von Fähigkeiten, die demokratischen Mechanismen auf all ihren Ebenen zu nutzen. Das Problem betrifft nicht nur die postkommunistische Generation, sondern auch junge Menschen, die schon unter den Bedingungen der sich entwickelnden Demokratie aufgewachsen sind, sich aber in ihr Privatleben zurückziehen. Unter einer vereinfachenden Perspektive kann angenommen werden, dass dies die Konsequenz des Mangels an Maßnahmen zur Förderung bürgerschaftlicher Aktivität ist. Offenbar gehen viele dieser Menschen davon aus, dass die Demokratie ein bestimmter Zustand und kein Prozess ist, der immer wieder eingefordert werden muss.

Das Bildungengagement der erwachsenen Bürger und Bürgerinnen der postkommunistischen Länder ist niedriger als jenes der Erwachsenen

anderer Länder Westeuropas (vgl. Bednarczyk/Woźniak 2005, S. 78). Viele Faktoren spielen bei erstgenannten Ländern eine Rolle, u.a. die schwache Bildungsinfrastruktur, die schlechte finanzielle Lage der Bürger und ein Mangel an Bewusstsein der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens. Was die bürgerschaftliche Erwachsenenbildung betrifft, so erschwert der Mangel an Angeboten die Situation deutlich. Institutionen der Erwachsenenbildung konzentrieren sich, dem gesellschaftlichen Bedarf folgend, auf Berufsausbildung und Fremdsprachenkurse. Angebote aus dem Bereich der Allgemeinbildung, der politischen oder ökologischen Bildung werden nur in geringem Maße berücksichtigt (vgl. Bednarczyk/Woźniak 2005, S. 78; TWP 2010, S. 23).

Jene Angebote, die auf sehr geringe Nachfrage stoßen, erscheinen lediglich an der Bildungsperipherie und stellen eine Attraktion für einige wenige Enthusiasten dar. Es fällt schwer, diesen Zustand zu akzeptieren, wo doch die Bildung, die institutionelle Mauern zu überschreiten versucht, ein gesellschaftlicher und informeller Prozess ist, der sich in verschiedenen Kontexten vollzieht.

Sind unter diesem Blickwinkel bürgerschaftliche und politische Bildung heutzutage unentbehrlich? Können wir auf sie verzichten, indem wir auf den „gesunden Menschenverstand“ hoffen, auf rationale Entscheidungen der Bürger und Bürgerinnen und deren Willen, die demokratischen Regeln des Zusammenlebens zu akzeptieren?

Kennzeichnend für den gegenwärtigen Politikbegriff ist sein inflationärer Gebrauch und seine Fähigkeit, das gesamte gesellschaftliche Leben zu durchdringen. Die Vertreter des Pragmatismus John Dewey und George Herbert Mead (vgl. Koczanowicz 2003, S. 53) entwickelten eine Konzeption, die das Alltagsleben, das Erkennen, die Persönlichkeit und die Demokratie miteinander verknüpft. Demokratie verstehen sie als ein System von Gewohnheiten, die das gesellschaftliche Leben auf vielen Niveaus regulieren, und nicht lediglich als ein System von Institutionen, die die Teilnahme aller Bürger an politischen Entscheidungen gewährleisten. Demokratische Prozeduren ermöglichen einen ungestörten gesellschaftlichen Diskurs.

Da für den Aufbau einer selbstbewussten, reflektierten Persönlichkeit die Kommunikation mit anderen Individuen eine zentrale Grundlage bildet, gilt: Je ungehinderter und reicher die Kommunikation ist, desto größere

Chancen gibt es für eine vielseitige Entwicklung der Persönlichkeit. Diese notwendigen Beziehungen müssen in der Welt der alltäglichen Aktivitäten geknüpft werden, also dort, wo die gesellschaftlichen Gewohnheiten gebildet und realisiert werden (vgl. Koczanowicz 2003, S. 53). In einer Lage, in der die politische Sphäre das ganze gesellschaftliche Leben durchdringt, bedeutet der bewusste Verzicht auf politisches Wissen, dass das Individuum das Streben nach einer integralen Persönlichkeit unterlässt.

Nichtsdestoweniger spielt, wie die Geschichte zeigt, politisches und bürgerschaftliches Engagement eine besondere Rolle in Zeiten der äußeren Bedrohung, des Unabhängigkeitsverlustes oder des Krieges. Die Rolle des Bürgers ist in totalitären Gesellschaften in größerem Ausmaß exponiert, sofern Interesse an Veränderung besteht. Ein Mangel an politischem und bürgerschaftlichem Engagement in Gesellschaften kann als ein Ausdruck von Zustimmung und Vertrauen in die gesellschaftlichen Praktiken gesehen werden. Das polnische Volk zeigte im Verlauf seiner Geschichte vielfach großes Engagement, ja sogar Aufopferung. Die Folgen aus 120 Jahren Unterwerfung unter preußische, russische und österreichische Besatzung, die Konsequenzen des Zweiten Weltkriegs, aber auch die Oppositionsbewegung in der Zeit der kommunistischen Diktatur zeigen, wie unerschütterlich der Wille der Bevölkerung zu einem Leben in einem unabhängigen, freien Staat sein kann.

Ein Mangel an bürgerschaftlicher Haltung kann heute auf die Zustimmung für das Leben in einem demokratischen Land verweisen, selbst dann, wenn eine solche Haltung aus gesellschaftlicher Perspektive naiv und unreif ist. Wie Umfragen zu entnehmen ist, drücken 77 Prozent der polnischen Gesellschaft die volle Zufriedenheit mit der polnischen EU-Mitgliedschaft aus (in anderen postkommunistischen EU-Mitgliedsstaaten liegt die Akzeptanz durchschnittlich bei 50%). Die Zufriedenheit der Polen mit der Mitgliedschaft geht jedoch nicht einher mit dem Wissen über die EU. Immerhin 33 Prozent der Bürger wissen nicht, dass Polen die Präsidentschaft der EU übernimmt. Ein präzises Datum für die Präsidentschaft sind nur 12 Prozent der Befragten zu nennen imstande (vgl. OBOP vom 22.03.2011). Der bürgerschaftliche Diskurs ist, obwohl er auch aus der Perspektive des menschlichen Alltagslebens von Bedeutung ist, nur einer von vielen Diskursen, die sich miteinander verbinden und der heutigen Identität des Menschen eine

Form geben. Alain Touraine stellt fest: „Immer seltener definieren wir uns selber durch das, was wir tun. Und immer häufiger durch das, was wir sind, unter Einbeziehung von Religion, Nationalität, Geschlecht“ (zit. nach Kolarska-Bobińska 1998, S. 22).

Auf dem Weg zu neuen Ufern

Obwohl Generalisierungen immer riskant sind, kann man sagen, dass die Gesellschaften der postkommunistischen Länder den Prozess der radikalen Veränderungen akzeptiert haben. Die Anpassungen an die neuen Bedingungen gehen einher mit Lernprozessen, die sich in großer Mehrheit außerhalb der Bildungsinstitutionen vollziehen. Das Wesentliche dieser Prozesse wurde bis jetzt von der Wissenschaft nicht erkannt. Die Individuen entwickeln und vervollkommen individuelle Lernstrategien, die durch und durch von Pragmatismus gekennzeichnet sind. Überwiegend sind sie weit entfernt von großen Ideologien und weitreichenden Zielen. Es geht darum, den Alltag zu bewältigen und zu gestalten sowie den wachsenden alltäglichen Herausforderungen gerecht zu werden. Veränderungen kann man bereits bei Studierenden und jungen Akademikern in der Haltung dem Lernen gegenüber beobachten (vgl. Zandecki 1999). Sie planen ihre Bildungskarrieren mit größerer Überlegung und Bewusstheit hinsichtlich des Zieles, das sie erreichen wollen. Sie sind auch diejenigen, die sich am häufigsten für Aufbaustudiengänge und andere teure Kurse entscheiden, die ihrer beruflichen Entwicklung förderlich sind. Der Wert des Wissens und der Qualifikationen ist ihnen völlig bewusst (vgl. Rogala 2008, S. 119f.).

Verlaufen nun die Lernprozesse in den Ländern der Systemtransformation anders als in den Gesellschaften, die schon viel länger unter demokratischen Bedingungen agieren? Die Globalisierung erreicht alle Lebensbereiche, der Bereich des Lernens bildet hier keine Ausnahme. Das Lernen im Alltag findet in allen Gesellschaften statt. Mit Sicherheit hatten die Veränderungen, die während der letzten 20 Jahre in den postkommunistischen Ländern stattgefunden haben, Einfluss auf die individuelle Bewusstseinsbildung hinsichtlich der Wahrnehmung der eigenen Lebens- und Lernchancen – der aktuellen und der zukünftigen. Einerseits gab die Transformation den

Bürgern einen Impuls zu intensiven Anstrengungen für den Erwerb von Kompetenzen und die Erweiterung des Wissens. Andererseits beraubte sie viele Menschen des Vertrauens in den Lebenserfolg. Wie stark verbreitet war in den 1990er Jahren die Ansicht, dass ein besseres, reicheres Polen die nächste Generation aufbauen wird. Wie in jeder Gesellschaft gibt es auch in den postkommunistischen Gesellschaften Sieger und Verlierer. Es gibt Individuen, die zum Lernen entschlossen sind, und ganze Gesellschaftsgruppen, die traditionell jegliche Bildungsaktivitäten ablehnen (vgl. GUS 2010, S. 250f.; Wiśniewski 2010, S. 218f.).

Lernstile sind individuell bedingt, jedoch haben die Lernprozesse einen gesellschaftlichen Charakter. In diesem Punkt besteht ein sehr bedeutsamer Unterschied zwischen dem Lernen in den sich transformierenden Gesellschaften und den Gesellschaften Westeuropas, in denen in die Organisation von Lernprozessen ein größerer Kreis von gesellschaftlichen Akteuren einbezogen wird. In Mittelosteuropa gelang es der Erwachsenenbildung bisher nicht, trotz der sich stabilisierenden Demokratie, trotz Empfehlungen und Richtlinien der Europäischen Kommission, den Status eines gesellschaftlich bedeutenden Bereichs in der staatlichen Politik zu erlangen. In Polen fehlt es immer noch an einem Gesetz zur Erwachsenenbildung; es fehlt an Kampagnen, die das lebenslange Lernen fördern; es fehlt an Beratung und unterschiedlichen Formen der Unterstützung von Lernprozessen; es fehlt an wissenschaftlichen Institutionen, die die Problematik der Erwachsenenbildung erforschen, ganz zu schweigen von den offenkundigen Lücken der institutionellen Infrastruktur und den Finanzbarrieren, die den Zugang zu den Angeboten erschweren.

Wie die Erfahrungen der letzten Jahre zeigen, kommt ein Teil der Gesellschaft mit der Gestaltung eigener Lernprozesse, trotz der Unzulänglichkeiten des Systems der Erwachsenenbildung, gut zurecht. Nichtsdestotrotz gibt die Sorge für die Schwächeren Anlass zu der Forderung, dass der demokratische Staat sich für die Verbesserung des Lebens derjenigen zu engagieren hat, die aus verschiedenen Gründen die Vorzüge der Demokratie nicht nutzen oder nicht nutzen können.

Lernkontexte und Lernorte erfordern ein vorgegebenes Arrangement. Auch zum Lernen anzuregen und Lernprozesse zu fördern, gehört zu den Aufgaben des modernen Staates. Westeuropäische Demokratien hatten einige Jahrzehnte länger als die postkommunistischen Länder die Möglich-

keit, sich um den entsprechenden Stellenwert der Erwachsenenbildung in der Politik zu kümmern. Den Menschen, die in den postkommunistischen Ländern in der Erwachsenenbildung engagiert sind, geben die Errungenschaften der in den westeuropäischen Ländern tätigen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner Optimismus für die eigenen Aktivitäten.

Die Frage, wer, mit welchen Mitteln und mit welchen Zielen Transformationsprozesse initiiert, begleitet und steuert, ist ebenfalls eine genuin erwachsenenbildnerische Frage. Erwachsenenbildung bleibt nicht stehen beim Nachvollzug der Erfordernisse einer Transformation, sondern reflektiert deren Ausgangspunkt, Konsequenzen und Werte. Hieran mangelt es vielfach, wenn wert- und zielbezogen über Transformationsprozesse gesprochen wird. Und darauf hinzuweisen ist eine wichtige Aufgabe der Erwachsenenbildung, die Wissen, Biographie, Bildung und Kontext in einem reflektierenden Sinne für die Menschen fruchtbar machen will (Nuissl 2009, S. 3).

Trotz der noch immer existierenden Unzulänglichkeiten, insbesondere im Bereich der Erwachsenenbildung, beginnen die Bildungssysteme in den mittel- und osteuropäischen Ländern nach 20 Jahren der Transformation langsam den Systemen der westlichen Hälfte Europas ähnlicher zu werden. In Polen wurden zahlreiche Reformen durchgeführt, unter anderem die Hochschulreform (vgl. MNiSW 2011). Im Herbst 2011 wird es zu wesentlichen Veränderungen im Bereich der beruflichen Bildung kommen. Das Land befindet sich in einer Phase der Modernisierung, die der überwiegende Teil der Gesellschaft mit Vertrauen und Hoffnung akzeptiert.

Die Ressourcen an menschlicher Energie, Wünschen, Bedürfnissen und dem Willen, in würdigen Bedingungen zu leben, sind enorm. Die Sehnsucht nach Freiheit und die Überwindung der Ängste ermöglichten eine Systemtransformation Mittelosteuropas. Es waren Jahre des Verzichtes, des Lebens im Chaos und der Zukunftsungewissheit, des Lernens, der intensiven Suche nach dem eigenen Ort in einer neuen, unbekannten, oft überraschenden und unberechenbaren Realität. Es waren Jahre der Entschlossenheit auf dem Weg zu neuen Ufern. Heute leben die Menschen in der Überzeugung, dass Diktaturen für immer abgelöst sind. Dennoch sollte die Botschaft von Paulo Freire nicht vergessen werden: „Democracy is not received as a gift. Democracy is fought for“ (zit. nach Carillo, S. 36).

Literatur

- Aleksander, T. (2006): Motywy kontynuowania nauki na studiach zaocznych. In: Aleksander, T. (Hg.): Teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji kulturalnej oraz oświaty dorosłych. Kraków, S. 153–172
- Bauman, Z. (2001): Wieczność w opałach, czyli o wezwaniach pedagogicznych płynnej nowoczesności. In: Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja, numer specjalny 2001, S. 11–32
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
- Beck, U./Giddens, A. (2004): Modernizacja refleksyjna. Warszawa
- Bednarczyk, H./Woźniak, I. (Hg.) (2005): Edukacja Ustawiczna 2005. Raport o stanie edukacji ustawicznej w Polsce w roku 2005. Warszawa
- Buhl, M. (2003): Jugend, Familie, Politik. Opladen
- Carillo, A.T. (2007): Paolo Freire and Educacion Popular. In: Adult Education and Development, H. 69, S. 36
- CBOS [Zentralstelle für Umfrageforschung] (1999): Młodzież o demokracji. Komunikat z badań nr. 2223. URL: www.cbos.pl (Stand: 19.09.2011)
- Frątczak-Rudnicka, B. (1990): Socjalizacja polityczna w rodzinie w warunkach kryzysu. Warszawa
- Freire, P. (1970): Pedagogy of the oppressed. New York
- Gaschke, S. (2010): Mitmachen? Warum nicht! In: Die Zeit vom 23.09.2010
- Gewirtz, S. (1996): Market discipline versus comprehensive education. In: Ahier J./Cosin B./Hales M. (Hg.): Diversity and change. Education, policy and selection, Routledge. London
- Giddens, A. (2001): Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności. Warszawa
- GUS [Hauptamt für Statistik] (2010): Rocznik Statystyki Międzynarodowej 2009. Warszawa
- Havlik, P. (2003): EU-Erweiterung: Implikationen für Wachstum und Wettbewerbsfähigkeit. In: Europäische Rundschau, H. 4, S. 31–40
- Huntington, S. (1991): The Third Wave. Democrat of Oklahoma Press. Democratization in the late Twentieth Century. Norman/London
- Koczanowicz, L. (2003): Praktyki, polityka i życie codzienne. In: Teraźniejszość Człowiek Edukacja, numer specjalny. Wrocław
- Kolarska-Bobińska, L. (1998): Jakość polskiej demokracji. In: Miklaszewska, J. (Hg.): Polityka i świat wartości. Kraków
- Kornái, J. (2005): Transformation Mitteleuropas: Erfolg und Enttäuschung. In: Europäische Rundschau, H. 4, S. 9–16
- Kossak-Główniewicz, K. (1994): Edukacja regionalna – pytania o realizację. In: Brzeziński, J./Witkowski, L. (Hg.): Edukacja wobec zmiany społecznej. Poznań/Toruń
- Krzemiński I./Raciborski J. (Hg.) (2007): Oswajanie wielkiej zmiany. Warszawa.
- Kurantowicz, E. (2007): O uczących się społecznościach. Wrocław
- Küchler, F. von/Kade, S. (Hg.) (1992): Erwachsenenbildung im Übergang. Frankfurt a.M.
- Küchler, F. von (1995): Umbruch und Aufbruch. Frankfurt a.M.
- Kwieciński, Z. (2000): Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu. In: Brzeziński J./Kwieciński Z. (Hg.): Psychologiczno – edukacyjne aspekty przesilenia systemowego. Toruń, S. 192–193

- Kwieciński, Z. (1998): Demokracja jako wyzwanie i zadanie edukacyjne. In: Melosik, Z./Przyszczykowski, K. (Hg.): Wychowanie obywatelskie. Poznań/Toruń, S. 11
- Luhmann, N. (1991): Soziologie des Risikos. Berlin/New York
- Mangott, G. (2003): Demokratische Stabilität in Zentral- und Osteuropa 2003. In: Europäische Rundschau, H. 4, S. 44–45
- MNiSW (2011): Reforma Szkolnictwa Wyższego. Warszawa
- Mouffe, Ch. (2005): Paradoks demokracji. Wrocław
- Niedzwiedzki, D. (2000): Odzyskiwanie miasta. Władza i tożsamość społeczna. Kraków
- Nowak, S. (2007): System wartości społeczeństwa polskiego. In: Krzemiński, I./Raciborski, J. (Hg.): Oswajanie wielkiej zmiany. Warszawa
- Nuissl, E. (2007): Transitorisches. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 3
- Nuissl, E. (2009): Am Trafo. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 3
- Offe, C. (2005): Nowe Ruchy Społeczne: przekraczanie granic polityki instytucjonalnej. In: Sztompka, P./Kucia, M. (Hg.): Socjologia. Lektury. Kraków
- Rogala, H. (2008): Badania aktywności zawodowej absolwentów w kontekście realizacji Programu „Pierwsza Praca”. In: Kwiatkowski, S.M./Żurek, M. (Hg.): Aktywizacja zawodowa studentów w akademickich biurach karier. Warszawa/Radom, S. 119f.
- Reykowski, J. (2000): Psychologiczne wymiary zmiany społecznej. In: Brzeziński J./Kwieciński Z. (Hg.): Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego. Toruń, S. 9–23
- Sapia-Drewniak, E./Jasiński, Z./Bednarczyk, H. (Hg.) (2002): Adult Education. At the Beginning of the 21st Century. Theoretical and Practical Contexts. Opole/Radom/Bonn
- Schneekloth, U. (2004): Demokratie, ja – Politik, nein? Einstellung Jugendlicher zur Politik. In: Hurrelmann, K./Albert, M.: Jugend 2002 – 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt a.M., S. 91–98
- Stowarzyszenie Klon/Jawor (2008): Indeks społeczeństwa obywatelskiego. Warszawa
- Szafrańiec, K. (2005): „Deficyt obywatelstwa” wśród młodzieży – uwarunkowania i konsekwencje społeczne. In: Terazniejszość Człowiek Edukacja, H. 3, S. 24–26, 33–35
- Szawiel, T. (2007): Społeczne podstawy konserwatyzmu w Polsce. In: Krzemiński, I./Raciborski, J. (Hg.): Oswajanie wielkiej zmiany. Warszawa
- Sztompka, P. (2005): Socjologia zmian społecznych. Kraków
- TWP [Gesellschaft für Allgemeinbildung] (2010): Sprawozdanie za rok 2009. Szczecin
- Wielecki, K. (1996): Młodzież i edukacja po wielkiej zmianie. In: Przyszczykowski, K./Sandecki, A. (Hg.): Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego. Poznań/Toruń
- Witkowski, L. (2007): Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność. Warszawa
- Wiśniewski, J. (2010): Polski raport krajowy – Stan, rozwój uczenia się i edukacji dorosłych. (ALE). The Development and State of Adult Learning and Education (ALE). The National Report of Poland. In: Bednarczyk, H./Pawłowa, M./Przybylska, E. (Hg.): Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych. Radom 2010, S. 219f.
- Zandecki, A.: (1999): Wykształcenie a jakość życia. Toruń/Poznań
- Ziółkowski, M. (2000): Interesy i wartości społeczeństwa polskiego w okresie systemowej transformacji. In: Brzeziński J./Kwieciński Z. (Hg.): Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego. Toruń

Alan Tuckett

From Teaching to Learning

Introduction

The distinguished Welsh European adult educator Raymond Williams (1983) argued that at times of change people turned to learning to understand what was happening, to adapt to it and to shape it. The journey implicit in that hierarchy of purposes has, perhaps, a wider application. In adult education more generally it is possible to see a movement from the didactic and teacher-shaped to the learner-centred and negotiated curriculum. In England that journey plays out really very differently in academic and vocational studies, and whilst the radical possibilities of new media have had an impact, notably through the pedagogical advances fired by the Open University, old distinctions are remarkably resilient. Whatever the discipline, adult educators have a persistent challenge to make education a tool for the emancipation of all, and not just of a minority.

Education in the age of Empire

Great Britain had in its heyday an education system fit for purpose for a society with two “great” tasks. The first, evident mainly in the nineteenth century, was the administration of a large empire with a smattering of civil servants, and a few military officers supported by locally recruited, or conscripted, soldiers, and reinforced by naval power. The second, which was evident in the first half of the 20th century, involved the oversight of production line workers in Taylorist forms of industrial mass production.

Both tasks involved a small number of people making decisions affecting very large numbers. For these people, education was expected to produce above all confident and assured decision takers, people with clarity about strategy, well read, with a clear sense of values, and people not easily intimidated. For the rest, education needed to instil a work ethic,

a sense of discipline, enough skill to perform the tasks required of them, and not much more. For the few, education led the way to blue skies, a future where anything might be possible. For the rest, the prospect of a life of hard work, for, as the philosopher Bertrand Russell (1932) put it in a famous essay, “In Praise of Idleness”:

Work is of two kinds: first, altering the position of matter at or near the earth’s surface relatively to other such matter; second, telling other people to do so. The first kind is unpleasant and ill paid; the second is pleasant and highly paid (p. 3).

This thinking shaped the development of learning cultures in Britain over centuries, but especially in England.¹ Elites enjoyed private education (public schools) and universities, where the learning was soaked up in the milieu as much as in the classroom. By contrast, there was a grudging extension of public education for the masses, accompanied always by concerns that if the poor should read and write, they might get above themselves (see Rose 2001; Thompson 1968).

A further feature of this dichotomy has been the sharp distinction drawn between academic and vocational study – with the former privileged. It is a distinction that has not served Britain well. So, for example, engineers who pursued vocational studies lacked the same respect, admiration and awe that they have enjoyed among our European neighbours. One exception is Isambard Kingdom Brunel, whose achievements in creating the *Great Western Railway* and the *SS Great Britain*² among many other icons of nineteenth century Britain give him a unique place in popular British history. Respect for craft and craftsmanship, so central to learning in a pre-industrial era, was nevertheless now located outside the formal education system, as experienced skilled workers passed on their trades to apprentices. It was a system that sent most people into a narrow job-

1 The Scots had a more democratic approach to education and devolved responsibility for it, long before the 1998 Scotland Act created the Scottish Parliament with legislative authority for domestic policy within budget limits.

2 *SS Great Britain* was an advanced passenger steamship designed by Isambard Kingdom Brunel for the Great Western Steamship Company’s transatlantic service between Bristol and New York.

related direction, but at the same time awarded low status to vocational studies.

This educational divide between the few and the many was reflected in the 1944 Education Act, which shaped the institutional structures of post-war secondary education. This provided for grammar schools, where one in five of the population, selected by examination at the age of eleven, would be exposed to the humanities and sciences in much the same way as the public schools; and the other eighty percent would be prepared for the labour market, in secondary modern schools. The Act also provided for county technical schools, where advanced vocational education might be provided, but these were never actually put in place.

From the 1960s, with greater prosperity, the growth of the middle class, and as the nature of work changed, too, there was a steady move away from this binary approach to education – to create comprehensive schools. At the same time, higher education expanded: just six percent of young people went on to university in the late 1960s. Today, the government aspires to fifty percent of young people taking part in higher education.

Whilst for the products of grammar schools, then, education offered a route to social mobility for the clever children of the working class, for the main bulk of the population it confirmed the existing class order of things.

Adult education from the 1920s

It is against this background that adult education has developed in the UK. For the first three-quarters of the twentieth century, responsibility for adult education sat with university extra-mural departments, the *Workers' Educational Association* and local education authorities, with voluntary bodies playing a supplementary but important role.

The popular understanding of the role of adult education derived from the re-telling of how the great economic historian R.H. Tawney went out to the North Staffordshire mining towns to teach economics to the aristocracy of labour. As one observer remarked of Tawney's approach to working with working class students:

He talked to them as man to man, neither claiming authority nor asking for unquestioned agreement. But as he talked, the breadth and quality of his mind and the meticulous accuracy of his scholarship reflected itself in the work of his students and established the standard of their thought (Stocks 1953, cit. from Kelly 1970, p. 251).

From this approach, the basic structure of tutorial classes emerged: twenty four two hour meetings in each of three successive years, with about 30 students (mainly but not exclusively men) and mainly though again not exclusively manual workers. The expectation was that students would submit twelve essays a year – and whilst this was seldom completely achieved, given the time pressures arising from full time manual labour jobs, a remarkable volume of sustained and high quality writing by students was submitted (Kelly 1970, p. 254). Most tutorial classes were organised through the co-operation of university extra-mural departments and the Workers' Educational Association. Overwhelmingly the subjects of study were political and economic, though literature was a subject of study from the beginning of the movement.

Tawney's experience, and that of his peers in the university extension movement made clear, as the Ministry of Reconstruction's Adult Education Committee final report in 1919, "The 1919 Report", observed:

The experiments in adult education which have already been made prove beyond a doubt that men and women whose school education has been cut short at an early age can nevertheless develop a taste and capacity for serious study later in life (ibid., p. 77).

Nevertheless, a 1930 Board of Education report on "The Scope and Practice of Adult Education" noted that "the number of persons who are prepared to undertake the strenuous and systematic or intensive studies typified by the University Tutorial class or the continuous University Extension course, is not unlimited" (ibid., p. 1).

Three strands of educational thinking

Speaking at a National Institute of Adult Education conference in 1961 and reflecting on this work – often described as "the Great Tradition" liberal

adult education, Raymond Williams identified three strands of thinking about education in England at the time. The first, associated with T.S. Eliot, and other high priests of culture, was held by what Williams called the “Old Humanists”,

who believe that education is, above all, the repository of certain values, the true golden thread in the life of man. Education is an ideal process which should resist as far as possible the pushing claims of the world. What it has to do, at any time, is far more important than meeting temporary practical needs, because its content, methods and relationships maintain an incalculably valuable tradition. This is often to be held most evident in subjects of the least practical importance (Williams 1961, cit. from McIlroy/Westwood 1998, p. 226).

Unfortunately, Williams argues, “the typical Old Humanist is very much afraid that if the values of education are extended too far, they will in the end be diluted and destroyed” (ibid.). It is a strand of thinking still evident in contemporary debates about standards. It flares up every summer when exam results are announced and defenders of an elite culture take to the air waves to argue that more means worse, as our elite higher education system evolves into a mass system.

Set against the Old Humanists, Williams identifies a strand of thinkers and practitioners all too visible in current debates about the education of adults. These he calls the “Industrial Trainers”. They are

much more numerous and now seem to be in sole command of the field, at certain points where critical decisions about resources are made. These are the people who believe that the purpose of education is to fit people to earn their living – a view more commonly held, of course, in an industrial than in a traditional, more stable rural society. There is a shortage of educated people in every part of our society, and the most persuasive argument for the extension of education has still to be put in terms not of values but of competitive economies: what Russia is doing, what America is doing. [*We would now say India or China.*] The nations are thought of as large firms, which have to put their training systems in order and arrange that the right number of people with the right number of skills are trained in the right quantities (ibid., p. 227).

The Industrial Trainers, Williams argues, believe that the purpose of education is to fit people for jobs. There were other skills, notably discipline, punctuality, and the capacity to work in teams to be acquired, but these were best learned young. For Industrial Trainers he suggests there would be only the most limited functions for adult education, in helping workers adjust to new technologies for example. To a far greater extent than the Old Humanists the Industrial Thinkers continue to shape thinking about education and skills in the UK, as the 2006 Leitch “Report on the Skills Needs of the UK” in the period up to 2020 made only too clear.

Neither the trainers nor the Old Humanists see a significant role for adult learning. Left to them, Williams argues, there would not be much of an adult education movement. Fortunately, Williams identifies a third group, the Public Educators:

They say, with Carlyle, that it is the first duty of government to see that the people can think. This, from the beginning is a radically different emphasis (...) It does not see education primarily as training for the existing tasks of the society, nor as an ideal process of values which must be kept to a comparatively small minority. Instead it sees the process of society as itself a process of education (Williams 1961, cit. from McIlroy/Westwood 1998, p. 228).

Even here, Williams sees two sub-groups. The first, rather like philanthropic Victorian ladies, believe the task is to bring culture to the poor; the second, to work alongside learners to shape a programme of studies that makes sense to the learners, starts from their experiences and addresses their own concerns. Again, both sub-groups are easily recognised among the adult education professionals today. There was a strong commitment in the second of these groups to negotiate the curriculum with learners. This led to richly diverse learning experiences. What went on in a class could differ substantially from the subject matter advertised in the prospectus, prompting Norman Dees, professor of adult education in Glasgow forty years ago, to comment that any class worth its salt could disguise its essential soul from any external observer.

Local authority provision

Like so many other writers of his time, Williams misses from his account the work of local authority adult education provision which had expanded rapidly through the 1920s and 1930s. It had a very different flavour. As a Board of Education report in 1926 noted:

Whatever the type of interest to which appeal has been made, almost all previous enterprise in adult education has aimed at reaching the more intellectual sections of the community (Board of Education 1926, p. 4).

Programmes made a clear distinction between “Women’s Education” and men’s. For women, a plethora of courses in dressmaking, cookery, and “home-crafts” developed, which may not have been explicitly designed to help impoverished families to stretch the family budget, but certainly had that effect. Perhaps there are echoes here of the utilitarian strand of thinking that informed the approach of Williams’ Industrial Trainers – but the important difference is that the uses were personal, and were engaged in freely in what little time could be carved out from busy lives. Furthermore, as conditions changed, such classes became the places where old skills like shirt-making or boot and shoe repair were conserved, and where learners expressed themselves aesthetically in woodcarving and upholstery just as much as in creative writing or watercolour painting classes.

This provision has attracted far less critical attention than that provided by universities or by the voluntary sector of the *Workers’ Educational Association*, yet in volume terms it grew to be the dominant form of adult education through the 1920s and 1930s. The Board of Education made a special report in 1926 on the work of the Men’s Institutes, which were mainly located in London. They observed:

The starting point of the new Men’s Institutes was the frank recognition that outside all the existing institutions and organisations there was a mass of men who, except that they had once passed through the elementary schools, had remained untouched by any educational influences. Their whole mode of life, habits, outlook, tastes and prejudices made it unlikely that any of

the recognised forms of education would attract them or be of much use to them (...) Setting aside as futile any attempt to stimulate interest in higher education, the problem was to discover any common interests which could serve as a basis, or even a starting point for any educational effort (Board of Education 1926, p. 4f.).

The report noted that this was the situation facing working class men in many parts of London where the Institutes were pioneered. And their solution was spectacularly successful. The report noted that “hundreds of young men who would otherwise be ‘running to seed’ are submitting to the healthy discipline of physical training” (ibid.), It could be argued that these were courses designed to soak up any surplus energy that might have been left over from the day’s hard physical labour, and thereby quench any tendency to civil unrest! There was more to the Men’s Institutes than just physical fitness provision, however:

Hundreds of men of all ages, among them young married men, are practising handicrafts such as home carpentry (...) In every Institute men are learning the possibilities of the rational employment of their leisure. Activity is the key-note. Music appeals to them if they can take part in making music (...) Hobbies of many kinds are cultivated. Photography is studied under the guidance of an expert, and the chemistry of photography arouses an interest in the wonders of science. Interest in “wireless” gives an opening for classes in elementary physics. Interest in motors brings groups of young men, some of whom are engaged as drivers in the day time, to classes in “petrol engines” and kindred branches of the science of engineering (Board of Education 1926, p. 6).

The tone of the description is anthropological – note the inverted commas around “petrol engines” and the determination to link active learning to more formal scientific disciplines. Nevertheless, it does point to the rapid expansion of a form of adult education where the curriculum was driven more by the interests and enthusiasms of learners rather than that of the academy. The curriculum range and ways of working were still recognisable in the bulk of provision on offer when I became Principal of a neighbourhood adult education institute in inner London in the 1980s. There were still hundreds of courses to stretch the budget and to offer

useful activities to keep idle hands busy. In woodwork and metalwork workshops, students came to make use of the equipment, and the role of the tutor was more guide than teacher. On arrival learners signed up to take it in turns to discuss progress with the teacher. More experienced learners mentored less experienced ones, peer-group learning became in well-established groups as important as tutor led work. There was precious little whole group activity – though sometimes the tutor would bring other members of the class to gather round one student’s worktop to illustrate strategies for solving common problems. Something similar happened in art classes, too. Participants often returned year on year, evolving from apprentices to co-practitioners over time, just as many classes evolved into autonomous clubs or associations.

Contesting disadvantage

In England, there was a marked change of focus from the end of the 1960s. Again, London led the way, with the Inner London Education Authority’s (ILEA) report, “An Education Service for the Whole Community”, which identified the under-participation of working class adults from ILEA’s adult education services. This theme was picked up in “Adult Education”, the report of Lionel Russell’s government commission inquiry in 1973 (Department of Education and Science 1973), where the challenge was made for adult education to address the needs of disadvantaged groups. Whilst Russell’s report was ignored by the Secretary of State for Education, Margaret Thatcher, it was taken up enthusiastically by local authority providers. What followed was a new and more radical form of adult education, influenced by the ideas of Paulo Freire. Adult literacy programmes, developed first in community development and social action centres and taken on by adult education services, highlighted the importance of ensuring that adult literacy curricula were shaped by learners’ interests and needs. Perhaps most importantly, there was a determination to use learners’ own voices – through the publication of literacy learners’ writing – to ensure that adult literacy education was grounded in adult experience. The engine of this development was the magazine “Write First Time”

which acted as an outlet for student writing, and a stimulus to teachers to listen and negotiate the curriculum with learners.

In my own centre, we published a collection, “Brighton Writing” (1976). In this context, I learned a lot myself about writing and register from Dave Ives, a literacy student with a moderate learning difficulty who made only limited progress as an independent reader in the time I knew him. But he took to writing with ease and passion – dictating drafts, editing them, settling for the view that some sentences said exactly what you wanted to say; some were not quite right, but given deadlines would have to do. Others in the final text were, in his view, weak, but he just could not find better words to say exactly what he wanted. Until then, schooled in textual criticism it had somehow never occurred to me that all books were like that. I had conceived of writing as something whole. It was a liberating discovery – learning as a teacher from the act of co-producing alongside a learner (see Appendix).

Dave Ives was one of many new readers whose experience as adult literacy learners was of learning to read through learning to write – an approach Freire would have recognised. The literacy writing and publishing movement linked loosely to a parallel initiative stimulated by History Workshops which saw the publication of workers’ life stories, in an attempt to give voice to groups under-represented in print.

The pedagogy of adult literacy work spilled over into initiatives in English as a Second Language teaching. Here, the focus was as much on decoding engagement in social life in Britain – how to deal with the doctor; where to go to register for housing benefit; what to expect when your children go to school – as much as learning the language. But, of course, the classes also provided sites of solidarity where learners shared experience of migration; where they made sense of the differences between life in Britain and life at home; and explored the tensions between conserving the values and practices brought with them alongside the different ways of life of the settled population.

The new pedagogy was present, too in the radically different women’s studies of the 1970s and 1980s, where second wave feminists set about reclaiming whole swathes of the academic agenda where women had been excised from history. There were “women and literature” classes, “women and psychology”, “women and art”, and “women and science”.

Their modes of sharing experience and shaping collective learning journeys borrowed directly from the women's movement's characteristic modes of operation. The traditional authority of the tutor or professor – so often male and symbolic of patriarchal structures – was challenged head on. And if participants, at least at first, were more likely to be articulate middle class women than working class or minority ethnic community women, nevertheless the strategies for teaching and learning had a major influence on the emergent “Return to Learn and Access”-courses that were developed to provide a progression route to further and eventually higher education for women (and men, though in smaller numbers) without formal qualifications.

Trade union studies were strikingly different in the forms they took – in training shop stewards in bargaining skills, and in negotiating health and safety conditions, though the aims were once again to empower adults without previous educational confidence (in this case shop stewards) to develop the skills of advocacy and representation needed to defend the interests of their colleagues.

Developments in provision for adults with learning difficulties and other disabilities led to a commitment in further and adult education to inclusive learning, with personalised learning strategies. The concept of inclusion was developed from an empowering tradition of rights-based approaches to social policy, and was given impetus in the 1996 report of a Committee chaired by John Tomlinson, “Inclusive Learning” (1996). With the growth of credit-based and modular courses the tyranny of a tutor-chosen learning programme has steadily eroded – but has reinforced the importance (but not necessarily the supply) of good guidance services to ensure that learners can make informed choices. It has also led to improved mentoring and more systematic personal tutorial programmes.

The Open University

At first sight, the innovations developed by the *Open University* (OU) were, and are, of a strikingly different nature. Given its commitment to offer part-time higher education through distance education, the university

developed new ways of reaching learners – through television, radio and more recently the new media; and it structured its learning materials so that learners could study at their own pace, at home, with access to distance tutoring. An early and culturally important feature of its work was that its courses were developed by teams of academics working together – a practice more common in the physical sciences than in much social science activity. Increasingly, as the university matured its students shaped on-line virtual communities that are self-supporting. It was early in the provision of open source learning materials, imaginative in enabling home based students to undertake scientific experiments, early, too, in developing as an international distance education provider, in Europe, Africa and Asia. Most recently it has moved to take advantage of developments in cloud computing, and millions of people download OU materials on i-TunesU. Its success over the last forty years and the scale of its reach with 2.000.000 alumni, have perhaps been the major stimulus for developments in the applications of new technologies to shift the pattern of interaction between tutors and taught. And it has raised expectations on others to parallel its achievements.³

Despite the richness of the range of adult learning offered in formal and non-formal education, there remain large numbers of adults who say they have not participated in learning since school (according to NIACE's 2011 survey: 38%), and almost nine in ten of that group have no intention of taking up learning in the future. Structured learning is less popular than self-study, as is shown in NIACE's study of learning in the workplace, "Practice Makes Perfect" (Aldridge/Tuckett 2007). As Table 1 makes clear, overwhelmingly the most popular strategy for gaining new understanding or skills is learning by doing your job. Next comes asking others for help, and reflecting on your own performance. Training courses are next most favoured, equal with watching others doing the job. It is a salutary reminder to educators that many people come to classes only when other strategies fail (see Table 1).

3 This can be seen for example in the August 2011 government policy paper, *New Challenges, New Chances* (Department for Business, Innovation and Skills 2011, S. 24).

Sources of learning to improve job performance			
	2004	2006	2007
	%	%	%
Learning as acquisition			
Training courses paid for by your employer or yourself	58	57	54
Using skills and abilities acquired outside of work	48	45	42
Drawing on the skills you picked up while studying for a qualification	52	48	45
Reading books, manuals and work-related magazines	46	48	39
Using the Internet	24	33	29
Learning as participation			
Doing your job on a regular basis	85	77	82
Being shown by others how to do certain activities or tasks	65	59	62
Watching and listening to others while they carry out their work	58	59	56
Reflecting on your performance	63	54	53
Using trial and error on the job	42	46	38

Table 1: Sources of learning to improve job performance, 2004, 2006 and 2007 compared

Scepticism about the relevance of structured education led providers to recognise that outreach and motivation are essential dimensions of the adult curriculum. Union learning representatives offer peer-group advice offering workplace colleagues help in engaging with education and training. Community learning champions undertake parallel activities in community settings, and Adult Learners' Week provides an opportunity each year for a shared national festival to celebrate existing learners in all their diversity, in order to encourage others to take part.

A final trend to note is the growth in self-organised study groups, like the *University of the Third Age*, where participants find tutors from among their own ranks. Here, unlike the increasingly utilitarian offers made by the State there is a resurgence of studies in the arts, humanities, politics and crafts – taking adult education back to its roots. This is provision with volunteer teachers. Whilst control of the process may sit with the learners, control in the classroom often reverts to the teacher offering a formal presentation.

Conclusion

All in all, then, modern developments in teaching and learning in England confirm the value of Williams' analysis that only a small proportion of the work overall accepts Carlyle's imperative – that the key duty is to see that people think, and that inevitably focuses on strategies to empower learners, moving from tutor-led to co-created educational activity. Too often we settle instead for a narrow utilitarian view of the function of education, which is not fit for purpose either in the shaping of an active and well informed citizenship, or for the demands of the modern industrial workplace. Yet when educators do accept Carlyle's challenge their activities and achievements can be transformative for the lives of their learners, and that surely is the principal purpose of adult education.

References

- Aldridge, F./Tuckett, A. (2007): *Practice Makes Perfect*. Leicester
- Board of Education (1926): *Work of Men's Institutes*. London
- Board of Education (1930): *The Scope and Practice of Adult Education*. London
- Brighton Writing (1976): *Brighton Writing*, Friends Centre. Brighton
- Department for Business, Innovation and Skills (2011): *New Challenges, New Chances*, London
- Department of Education and Science (DES) (1973): *Adult Education (The Russell Report)*. London
- Further Education Funding Council (1996): *Inclusive Learning. The Tomlinson Report*. Coventry
- Kelly, T. (1970): *A History of Adult Education in Great Britain*. Liverpool
- McIlroy, J./Westwood, S. (Eds.) (1998): *Border Country: Raymond Williams in Adult Education*. Leicester
- Ministry of Reconstruction, Adult Education Committee (1919): *Final Report. The 1919 Report*. London
- Rose, J. (2001): *The Intellectual Life of the British Working Classes*. Yale
- Russell, B. (1932, reprinted 2004): *In Praise of Idleness and Other Essays*. London
- Stocks, M.D. (1953): *The Workers' Educational Association: the first fifty years*. London
- Thompson, E.P. (1968): *The Making of the English Working Class*. London
- Williams, R. (1983): *Adult Education and Social Change*. In: McIlroy, J./Westwood: *Border Country: Raymond Williams in Adult Education*. Leicester, pp. 255–264

Appendix

False Teeth

*Me and my mate was fishing at Newhaven
Out on a boat
And we had two blokes down from London
Out in the boat with us.
As George put his line out over the side
His false teeth fell out into the water
And went right down.
He had a lot of choice words
And then slumped against the side
And went to sleep.
The other bloke then said,
“Come on we’ll have some fun then”,
And took his teeth out.
He tied them on the end of the line
And let it back down again.

He woke the other old boy up and said
“You’ve got a bite.”
When he pulled the line up
He saw the false teeth.
He put them in his mouth and said
“They’re not my buggers!”
And then threw them over into the drink.
Some choice language went on in that boat.*

Dave Ives

Joachim Ludwig

Vom Lernen zum Lehren und zurück – Probleme der Disziplin im Umgang mit Lernen

Lernortdidaktik und das Lehr-Lernverhältnis

Ekkehard Nuißl macht in seinen Arbeiten Lernen in Verbindung mit Lehren zu einem Schwerpunkt. Geschuldet ist dies einerseits seinem persönlichen wissenschaftlichen Interesse an einer der zentralen Problemstellungen der Disziplin Erziehungswissenschaft: der Ausgestaltung des Lehr-Lernverhältnisses von Erwachsenen. Schließlich werden mit dem Lehr-Lernverhältnis für die Disziplin zentrale Fragen nach der relativen Autonomie der Lernenden, ihrer Selbstorganisation, aber auch Fragen nach der Effizienz und Wirksamkeit der Lernprozesse aufgeworfen. Hier liegen nach wie vor mehr Forschungsdesiderate als Forschungserkenntnisse vor, obwohl sich Erwachsenenbildung schon früh als „Lernwissenschaft“ (Tietgens 1986) begriffen hat. Andererseits ist dieses Interesse auch mit seiner Rolle als Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) verknüpft. Das DIE hat neben Aufgaben und Funktionen für die Bildungspraxis und die Erwachsenenbildungswissenschaft auch einen Öffentlichkeitsauftrag und Legitimationsfunktionen gegenüber der Gesellschaft: Es gilt, die Relevanz und Funktion der Erwachsenenbildung für die Gesellschaft öffentlich darzustellen.

Diese Relevanz und Funktion sieht Nuißl durch Entgrenzungsphänomene im Kontext von Lehren und Lernen in Gefahr: auf der bildungspolitischen Ebene, wenn das hohe Lied selbstorganisierter autodidaktischer Bildungsprozesse jenseits institutionalisierter Bildung gesungen und behauptet wird, Selbstorganisation sei lebendig und institutionalisierte Bildung tot; auf der didaktischen Ebene, wenn Selbstlernumgebungen aufgrund der Nichtpräsenz von Lehrenden größere Autonomie versprechen; und auf der wissenschaftstheoretischen Ebene, wenn konstruktivistisches Denken eine weitgehende Funktionslosigkeit des Lehrenden annimmt. Diesen Entgrenzungsprozessen über die institutionalisierten Lehr-Lernverhältnisse hinaus tritt Nuißl kritisch entgegen. Auch in den entgrenzten Lehr-, Lernverhältnissen will er die einmal erreichte professionelle Reflexion nicht

unterschriften wissen. Die Lernmöglichkeiten der Menschen generell zu verbessern, ist sein Anliegen und für das DIE eine zentrale Funktion. In diesen Forschungs- und Legitimationskontexten lautet die zentrale Botschaft Nuissls, dass sich die Erwachsenenbildung ein erfolgreiches Lernen zum Ziel zu setzen habe bzw. erfolgreiches Lernen Erwachsenenbildung als didaktisch begründetes Lehrhandeln benötigt.

Das oberste Ziel pädagogischer Arbeit ist, dass Lernende lernen, dass sie gut lernen, dass sie erfolgreich lernen und dass sie etwas lernen, was sie in die Gesamtheit ihrer Persönlichkeit integrieren können (Nuissl 2004, S. 229).

Insbesondere vor dem Hintergrund konstruktivistischer didaktischer Diskurse, welche die Rolle des Lehrenden abwerten und die Selbstorganisation des Lernenden in den Vordergrund rücken, betont Nuissl (2006a, S. 229) mit dem Begriff „Lernortdidaktik“ die Bedeutung der Lehre für erfolgreiches Lernen.

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welches Lehr-Lernverhältnis in der Lernortdidaktik modelliert wird. Ekkehard Nuissl hat seit den 1970er Jahren den wissenschaftlichen Diskurs zum Verhältnis von Lernen und Lehren mitgestaltet – seit 1991 als Direktor des DIE. Seine Argumente und Positionen können stellvertretend für einen Großteil der Akteure in der Wissenschaftsdisziplin Erwachsenenbildung gelten, die prinzipiell alle im Spannungsverhältnis von wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und gesellschaftlichen Funktionsanforderungen stehen.

Wenn also im Folgenden Argumente, Bezüge auf Forschungsergebnisse und Positionen von Ekkehard Nuissl dargestellt und kritisch reflektiert werden, geschieht das mit Blick auf die Disziplin und mit Blick auf ihr Verständnis des Lehr-Lernverhältnisses. Im Mittelpunkt stehen die Fragen, wie Lernen und Lernende in diesem Lehr-Lernverhältnis verstanden werden und welche Austauschprozesse zwischen Lernenden und Gesellschaft, aber auch zwischen Wissenschaft und Gesellschaft zugrunde gelegt werden. Um diese Fragen nach dem Selbst- und Weltverhältnis der Lernenden und der Erziehungswissenschaft zu bearbeiten, wird zunächst das Konzept des Lehr-Lernverhältnisses dargestellt. Im zweiten Schritt werden weiterführende Perspektiven zur Diskussion gestellt.

Vom Lernen zum Lehren ...

Nuissl interpretiert „Lernen“ als einen „flüchtigen“ (2006a, S. 220) Begriff, der in den einzelnen Wissenschaften unter verschiedenen Aspekten untersucht wird und schwer zu fassen ist. Lernen wird in der Erziehungswissenschaft aus seiner Perspektive unter dem Aspekt des Lehrens untersucht. Mit dieser Fokussierung gerät der soziale Kontext des Lernens und Lehrens in den Blick, den Nuissl mit dem Begriff „Lernort“ (ebd., S. 226) zu fassen sucht.

Lernorte im Alltag, in sozialen Initiativen und alltäglichen Lebenszusammenhängen, wie z.B. Kulturinitiativen, sozial-kulturellen Zentren, Kommunikationszentren, Kulturläden, Kulturwerkstätten, Bürgerzentren und Stadtteilprojekten gelten Nuissl als besonders wertvoll. Sie haben herkömmliche Bildungseinrichtungen wie Volkshochschulen wegen ihrer „Entprofessionalisierung, Lebensnähe, Praxisnähe und *Natürlichkeit*“ (Nuissl 1992, S. 106) in Legitimationskrisen gebracht. „Notwendig war ein Umdenken im Hinblick auf den Lernbegriff (Lernen orientiert an sozialen Problemen und nicht an Fachdisziplinen und Gegenständen), notwendig war die ständige Rückkoppelung mit den Bedürfnissen und Problemen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen an Bildung“ (ebd., S. 105). Es sind also die Natürlichkeit und der Handlungsbezug als ständige Rückkoppelung mit den Teilnehmerbedürfnissen, die die Wirksamkeit alltäglicher Lernorte ausmachen. Bereits in den 1970er Jahren hat Nuissl im Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm (BUVEP) (1979–1981) in Bildungsurlaubsseminaren die Ignoranz der Lehrenden gegenüber den Deutungsmustern der Teilnehmenden empirisch untersucht. Vor diesem Hintergrund erscheint sein Rückgriff auf alltägliche Lernorte mit ihren Problemstellungen und Interpretationen als eine Art Anwaltschaft für die individuellen Deutungsmuster und Lerninteressen der Menschen.

Allerdings verweist er zugleich auf die Gefahr der Entprofessionalisierung und darauf, dass die Begeisterung für alltägliche Lernorte in der institutionellen Bildung bereits erreichte professionelle Standards wieder unterschreitet. Deshalb bedarf es erwachsenenpädagogischer Intervention und Reflexion: „Der Lernende hat am Lernort stets ein lehrendes Gegenüber“ (2006b, S. 3) und damit ist der Lernort für Nuissl immer auch Lehrort.

Nuissl betont die didaktischen Funktionen des Lernortes. „Lernorte“ versteht er zunächst als räumlich-geographische Orte (z.B. Seminarräume, Betriebe, Museen, Orte im Alltag). Nuissl (1992) und Siebert (1991) führen im Zusammenhang mit Lernort früh den Begriff „Lernökologie“ ein, der den räumlich-geographischen Fokus auf den Lernort erweitert. Nuissl fasst den Lernort als ökologischen Raum zwar weiterhin als geographische Kategorie, differenziert Lernorte aber sozial und funktional hinsichtlich ihrer Zugangsmöglichkeiten, ihrer erwachsenengerechten Gestaltung und ihrer Möglichkeiten, Lerninteressen zu realisieren. Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es, die Lernorte zu gestalten, zu arrangieren und zu reflektieren.

Mit dem Begriff „Lehrtort“ (2006b, S. 3) greift Nuissl die Differenz zwischen Lehrprozessen und Lernprozessen auf und unterscheidet Lehrorte von Lernorten mit dem Ziel, beide als Einheit weiterzudenken. Lehrorte sind auf Lernorte bezogen, es sind Orte, die von Lehrenden arrangiert und strukturiert werden, als „Resonanzboden“ (ebd., S. 3) für Lehr-Lernprozesse. Nuissl geht es um zweierlei: erstens um die Differenz zwischen Lehren und Lernen. Zweitens will er angesichts der Rede von Lernorten, Lernarrangements und Lernarchitekturen auf die Relevanz der Lehre für erfolgreiches Lernen hinweisen: „Die sogenannten Lernarrangements (sind) nichts anderes als Lehrarrangements“ (Nuissl 2004, S. 226); „Lernarchitektur ist nichts anderes als Didaktik“ (Nuissl 1999, S. 3). Und im Kontext virtueller Lernorte konstatiert er: „Ohne Ziel, Drehbuch (= Didaktik), Interesse und Strategie bleiben die Möglichkeiten der neuen Medien eigentümlich leer“ (Nuissl 2001, S. 3).

Der Zusammenhang von Lernorten und Lehrorten wird als „Lernortdidaktik“ (Nuissl 2006b, S. 30) beschrieben:

Menschen können zwar Orte selbstständig als Lernorte definieren, im erweiterten Sinne aber entsteht eine Lernortpluralität nur durch das Vorhandensein didaktisch strukturierter Lernorte, die von den Interessierten unterschiedlich angesteuert werden können (ebd., S. 31).

Diese Lernortdidaktik (z.B. als Lernortkombination im Betrieb) verfolgt Ziele, die als Bildungsziele charakterisiert werden. Die Lernortdidaktik soll Möglichkeiten aufzeigen, „vertiefte Fertigkeiten zu erwerben, weitere Auf-

gabenfelder zu erschließen, Zusammenhänge im betrieblichen Kontext zu erkennen und die eigene Beziehung zur Arbeit zu reflektieren, den sozialen Kontext des Arbeitsprozesses mitzugestalten“ (ebd., S. 30).

Der Ertrag der Lernortdidaktik liegt in dem Nachweis, dass bei aller Rede von Selbstorganisation Lernorte immer auch einen Lehrort umfassen – explizit oder implizit. In den Orten wirken Intentionen, Interessen und Strukturen. Bildungsaufgabe für die Lehrenden sei es in dem Zusammenhang, sich diesen Aspekt bewusst zu machen, keine Stellvertreterdidaktik zu praktizieren, sondern über Deutungsmuster und implizite Interessen aufzuklären sowie das eigene Lehrhandeln und die Lernanforderungen kritisch zu reflektieren (vgl. Nuissl 2004, S. 224), anstatt ihren Einfluss zu ignorieren.

... und zurück

Lehrende treten im Rahmen der Lernortdidaktik als didaktische Gestalter auf, die Lernortkombinationen arrangieren, Lernorte strukturieren und das selbstorganisierte Lernen unterstützen: Die Lehrenden übernehmen dabei die Aufgabe, den selbstorganisierten Lernprozess der Lernenden zu unterstützen und „Möglichkeiten zu schaffen, das an diesen Orten Gelernte wieder in einen fremdorganisierten Lehrprozess einzugliedern“ (Nuissl 2006b, S. 30). Für Nuissl stellt sich die pädagogische Frage, wie der alltägliche Lernort, die Realität der alltäglichen Situation, mit Lernen verbunden werden kann (vgl. Nuissl 2006a, S. 227).

Die Antwort erfolgt nach zwei Seiten. Erstens sollen begründete Lernortkombinationen von Lehrenden entwickelt werden, was mit der didaktischen Aufgabe einer begründeten Inhaltsauswahl gleichzusetzen ist. Zweitens gilt es, das „Lernen lernen“ anzuleiten: Die „Lernenden müssen in die Lage versetzt werden, Lernorte zu definieren und sie für sich, passend zur persönlichen Lernstrategie, in den eigenen Lernprozess sinnvoll zu integrieren“ (Nuissl 2006b, S. 31). „Lernen lernen“ als Entwicklung von Lernstrategien wird zum „Pflichtfach“ (Nuissl 2008, S. 2) und zur „Bringschuld“ (Conein/Nuissl 2001, S. 71) „auf dem Weg in die lernende Gesellschaft“ (Nuissl 2008, S. 3). „Lernwille“ und „Lernvermögen“ werden als zentrale

Bindeglieder zwischen „gewissermaßen objektivem gesellschaftlichen Bedarf und individuellen Bedürfnissen“ (Conein/Nuissl 2001, S. 72) definiert. Das Vermittlungsproblem zwischen der Realität des Lernortes und dem Lernen wird auf der Seite des Lernenden als Lernstrategieproblem verortet. Damit wird der Fokus auf Lernen gerichtet.

Aber von welchem Lernen ist jetzt die Rede? Auf dem Weg zurück zum Lernen in der gesellschaftlichen Praxis des Lernortes wäre eine handlungstheoretische, an Biographie und Erfahrung interessierte Lerntheorie zu erwarten. Nuissl wählt aber einen anderen Weg. Waren es zu Beginn der didaktischen Reflexionen die Erfahrungen in sozialen Initiativen beziehungsweise das Lernen in gesellschaftlichen Kontexten, die zu Orientierungspunkten didaktischen Handelns erklärt wurden, wird jetzt das Lernmodell der Kognitionspsychologie herangezogen, das sich gerade durch gesellschaftliche Abstinenz auszeichnet und die kognitiven Prozesse des Lernenden maximal als sozial gerahmt begreift – jenseits von gesellschaftlichen Interessen und Teilhabemöglichkeiten.

Skizziert wird der individuelle Lerner mit seinen persönlichen Dispositionen Lernwille und Lernvermögen – nicht das gesellschaftliche Subjekt als Lerner. Dementsprechend sind Thema und Inhalt des Lehr-Lernverhältnisses weniger ein Problem für die Lernenden als für die Lehrenden, weil sie didaktisch strukturieren müssen (vgl. Nuissl 2006a, S. 224). Die Lernenden müssen nur nach Anschlussmöglichkeiten an das bereits Gelernte suchen. Es entsteht der Eindruck, dass die objektiven Inhalte von den Lehrenden gesetzt werden und die lernenden Subjekte den Inhalten entsprechende Lernstrategien entwickeln sollen. Damit wird die Dichotomie von Subjekt und Objekt festgeschrieben. Die soziale Situation der Lebenswelt ist nicht mehr die Situation, in der Lernende Selbstverständigung suchen und um gesellschaftliche Teilhabe ringen, sondern im Kontext „situierten Lernens“ (ebd., S. 226) nur mehr ein Motivationsfaktor. Lerninteressen entstehen in diesem Modell nicht in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit anderen Interessen, sondern – unter Rückgriff auf neurowissenschaftliche Erkenntnisse – weil der Organismus überleben will (vgl. ebd., S. 224). Die inhaltlich-gegenständliche Abstinenz findet einen weiteren Ausdruck im Konzept der „intrinsischen Lernmotivation“ (Conein/Nuissl 2001, S. 73). Intrinsisch motiviert sein bedeutet ja „Handeln um seiner selbst willen“:

„Die intrinsisch motivierten Handlungen werden ausgeführt, weil sie ausgeführt werden“ (Holzkamp 1993, S. 76), womit die Frage nach den gesellschaftlichen Voraussetzungen der Handlung unterbunden wird.

Zu Fragen der Lernunterstützung im Konzept der Lernortdidaktik bemüht Nuissl das skizzierte Lernmodell der Kognitionspsychologie und der Neurowissenschaft sowie die entsprechenden Forschungsergebnisse (Nuissl 2006). Diese Forschungsergebnisse der Nachbarwissenschaften zu Lernstrategien werden als relativ klar und gesichert dargestellt, obwohl sich bei näherer Betrachtung auch die empirische Lernforschung zu Lernstrategien in vielerlei Hinsicht widersprüchlich darstellt (vgl. Wrana 2006, S. 9ff.) und dem „Lernen lernen“ auch in der Kognitionspsychologie nur sehr beschränkte Erfolgsaussichten beigemessen werden. Strategien zur Bewältigung von inhaltlich anspruchsvollen Lernsituationen erscheinen umso wirkungsärmer, je allgemeiner und unspezifischer sie sind (vgl. Weinert 1983, S. 333; Weinert/Mandl 1997, S. 299). Ergebnisse der erwachsenenpädagogischen Lernforschung werden erstaunlicherweise nicht zitiert.¹

Der Weg vom Lernen zum Lehren und zurück nimmt also in Lernorten der gesellschaftlichen Praxis seinen Ausgangspunkt und endet in einem Konzept von Lernunterstützung, das den individuellen Lerner jenseits dieser gesellschaftlichen Praxis zum Modell hat, zwar sozial kontextuiert ist, aber soziales Handeln jenseits gesellschaftlicher Macht-, Interessens- und Reproduktionsverhältnisse reflektiert. Dies wirkt widersprüchlich. Hinzu kommt die wissenschaftstheoretische Kritik der Erziehungswissenschaft an der psychologischen Lerntheorie: „Lerntheorie sei deskriptiv; Lehr- und Unterrichtstheorie dagegen müsse präskriptiv sein, da es letztlich um konkrete Bereitstellung von Lernbedingungen gehe“ (Terhart 2009, S. 31). Welche Möglichkeiten ergeben sich, wenn man Nuissls Idee der Lernortdidaktik nicht mit kognitionspsychologischen Modellen verbindet, sondern eine kritische handlungstheoretische Lerntheorie zugrunde legt?

1 Ein Überblick zur Lernforschung in der Erwachsenenbildung findet sich beispielsweise bei Schrader/Berzbach (2005), Zeuner/Faulstich (2009), Ludwig (im Druck).

Weiterführende Perspektiven

Wenn der Rückgriff auf die kognitionspsychologischen und neurowissenschaftlichen Forschungsergebnisse keine weiterführenden Antworten darauf gibt, wie Lernorte in Lernen überführt werden können, gilt es nach Alternativen Ausschau zu halten.

Beispielsweise verweist Jochen Kade unter Verwendung des Raumbegriffs auf Aneignungsspielräume, die Lehrende schaffen und Lernende nutzen können. Für ihn steht das Konzept des Lernraums dafür, „Erwachsenenbildung nicht vom Kursleiterhandeln, sondern vom Lernen her zu entwickeln“ (1992, S. 36). Kade unterscheidet also wie Nuissl im Lernraum Lernprozesse von Lehrprozessen. Er thematisiert Erwachsenenbildung als „Einheit von Differenzen“ (ebd., S. 35) und beschreibt damit wie Nuissl die Eigenständigkeit der individuellen Aneignungsprozesse gegenüber den Kursleiterintentionen und deren wechselseitige Verwiesenheit. Aus dem Lehr- und Bedeutungsraum resultieren Aneignungsspielräume, d.h. sie sind mehrdeutig und bieten Situationen, die von den Teilnehmenden erst subjektiv zu dechiffrieren sind. Die Institutionalisierung von Lernräumen garantiert nicht das Lernen an sich, sondern stellt die Bedingung seiner Möglichkeit dar. Der Wechsel zwischen Schließung des Lernraums als künstlichem Schonraum und Öffnung gegenüber der Lebenswelt soll als professionelle Leistung Aneignungsspielräume schaffen.

Auch Ortfried Schöffter verweist auf die Mehrdeutigkeit und die Spielräume im Lehr-Lernverhältnis und plädiert für Verständigungsprozesse. Für ihn hätte eine erwachsenenpädagogische Lehrtheorie zu klären, „in welchem Verhältnis Lehrtätigkeit für erwachsene Lerner eigentlich zu deren autonomen Prozessen der Aneignung neuen Wissens und der Selbstbildung steht“ (Schöffter 1994, S. 6). Schöffters Vorschläge gehen in die Richtung einer lernförderlichen Organisation von Verständigungsprozessen, in denen neues Wissen durch Differenz- und Kontrastbildung zugänglich gemacht werden kann. Lehren bietet „methodische Möglichkeiten zum Kontextwechsel“ (ebd., S. 13), die über Kontraste und Differenzbildung dabei helfen, den bisherigen Verständnishorizont zu überschreiten.

Einen auf Verstehen basierenden Zugang zu Differenzbildungsprozessen der Lernenden bietet die Holzkampsche Lerntheorie, die im Kern durch

das Bedeutungskonzept des Symbolischen Interaktionismus und eine kritische Gesellschaftstheorie geprägt ist.² Lernen gilt dort als soziales Handeln, das sich in seinen Begründungen verstehen lässt und so die Grundlage für eine subjekttheoretische Didaktik bietet (vgl. Ludwig 2005). Lernen wird nicht als eine nur innerpsychische Funktion verstanden, sondern als reflektierte Form sozialen Handelns, die auf gesellschaftliche Teilhabe zielt und ihre Bedeutungs- und Begründungszusammenhänge aus dem gesellschaftlichen Möglichkeitsraum selektiert. Weil dieser gesellschaftliche Möglichkeitsraum in sich widersprüchlich ist, sind auch Lernbegründungen widersprüchlich: Menschen wollen einerseits lernen und ihre gesellschaftliche Teilhabe erweitern, andererseits sollen sie lernen – oft nicht das, was sie wollen. Lernprozesse sind daher keine Leiter nach oben, sondern eher verschlungene Wege im gesellschaftlichen Dickicht – Selbstverständigungsprozesse der Lernenden in ihrer sozialen Lebenswelt, die sowohl biographisch als auch gesellschaftlich gerahmt sind.

Selbstverständigung, dies bedeutet vor allem anderen „Verständigung mit mir selbst“ über ein von mir Gemeintes (...) Ich bin darauf aus, etwas, das ich schon „irgendwie weiß“, für mich reflexiv fassbar, das Implizite explizit, das Undeutliche deutlich zu machen, also mein „verschwiegenes Wissen“ (tacit knowledge) in „gewusstes Wissen“ zu verwandeln. Damit ist (...) potentiell auch der Andere in den Selbstverständigungsprozess einbezogen, er ist aufgefordert oder es ist ihm anheimgestellt, meinen Versprachlichungsversuch bei sich nachzuvollziehen, um herauszufinden, ob er damit auch zu größerer Klarheit, etwa über Lebensführung, zu gelangen vermag (Holzkamp 1995, S. 834).

Mit dem Bedeutungskonzept wird die Unterscheidung von Mensch und Welt, von subjektiver Erfahrung und Wirklichkeit zugunsten einer interdependenten Betrachtungsweise relativiert. Im Lehr-Lernverhältnis können die differenten Bedeutungskonstellationen ausgetauscht und auf der Basis von Verstehens- und Verständigungsprozessen differenziert und kontrastiert werden. Dieses Fremdverstehen ist ein relationaler Akt, der für alle Beteiligten und insbesondere für die Professionellen eine besondere Herausforderung darstellt. „Fremdverstehen ist ein relationaler Akt, eine ‚Rela-

2 Eine differenzierte Beschreibung findet sich bei Faulstich/Ludwig (2004).

tionierung³, die den anderen stets von einem bestimmten Standort aus und aus einer besonderen Perspektive als anderen identifiziert und qualifiziert“ (Straub 1999, S. 12).

Jürgen Straub greift in seiner Arbeit „Verstehen, Kritik, Anerkennung“ das Verstehensproblem auf und verknüpft es mit dem soziokulturellen Problem der Anerkennung. Wer zu verstehen sucht und interpretiert, vergleicht Fremdes mit Bekanntem, subsumiert einen neu erfahrenen Tatbestand unter einen bestehenden Begriff. Das Problem beim Vergleich ist die unbemerkte universalisierende Projektion des Eigenen und Vertrauten in fremde Wirklichkeiten: „Man hat gesucht und gefunden, verglichen hat man nicht“ (ebd., S. 39). Der paradigmatische Vergleich sucht und findet das Gleiche im Fremden, der analoge Vergleich setzt das Gleiche voraus und erschließt Unbekanntes. Beide Varianten begreifen das Andere stets vor dem universalisierten Eigenen. Beiden Vergleichsmodi fehlt der „Drittstandpunkt“, von dem aus geprüft wird, ob dieses mit jenem überhaupt in sinnvoller Weise verglichen werden kann. Erst über den Drittstandpunkt wird vermieden, dass die Maßstäbe der eigenen Interpretationsfolie unhinterfragt in den Vergleich eingehen. Verstehen vom Drittstandpunkt aus ist keine Verschmelzung von Differentem. Differentes kann noch in der Vermittlung nebeneinander bestehen bleiben (ebd., S. 38ff.).³

Über Verstehensprozesse lassen sich Gegenhorizonte und Kontraste im Lehr-Lernverhältnis entwickeln, wodurch Lernen als Vergleichs- und Differenzbildungsprozess unterstützt werden kann. Ob diese Gegenhorizonte für den einzelnen Lernenden anschlussfähig werden, bleibt eine offene Frage, die letztlich davon abhängt, wie der eigensinnige Lernende mit seiner Lernproblematik umgeht. Dieser Umgang lässt sich nicht als formale Lernstrategie im Sinne der Kognitionspsychologie beschreiben, weil der Lernprozess gegenstandsabhängig und interessenbasiert ist. Lernschritte und Lernwege stellen vielmehr die Verbindung von oft widersprüchlichen Bedeutungszuschreibungen zum Lerngegenstand, biographisch erworbenen Lernprinzipien und situationsspezifischen Strukturen des Lehr-Lernverhältnisses dar. Dieser Lernprozess lässt sich vielmehr als individuelle Seite eines

3 Der Subjekt-Standpunkt kann deshalb als selbstdifferenziell beschrieben werden – im Unterschied zur Selbstreferenzialität des konstruktivistischen Subjektmodells (vgl. Ludwig 2003, S. 270).

wechselseitigen Bildungsprozesses beschreiben, der auf „Selbst- und Weltverständnis“ (Benner 1998, S. 204) zielt.

Literatur

- Benner, D. (1998): Erziehung, Bildung und Ethik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 191–204
- Conein, S./Nuissl, E. (2001): Lernen wollen, können, müssen? Lernmotivation und Lernkompetenz als Voraussetzungen lebenslangen Lernens. In: Forum Bildung (Hg.): Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht, Bd. 9. Bonn, S. 71–85
- Faulstich, P./Ludwig, J. (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler
- Holzcamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M./New York
- Holzcamp, K. (1995): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument, H. 212, S. 817–846
- Kade, J. (1992): Innen und Außen. Zur Eröffnung von Lernräumen in der Erwachsenenbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 30, S. 34–39
- Kejcz, Y. u.a. (1979–1981): Das Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm (BUVEP), 2. Aufl. Heidelberg
- Ludwig, J. (2003): Lehr-, Lernprozesse in virtuellen Bildungsräumen: vermitteln – ermöglichen – verstehen. In: Arnold, R./Schübler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler, S. 262–275
- Ludwig, J. (2005): Modelle subjektorientierter Didaktik. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 75–80
- Ludwig, J. (im Druck): Lehr-, Lernsettings. In: Dörner, O./Schäffer, B. (Hg.): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen
- Nuissl, E. (1991): Lernorte in der Erwachsenenbildung. In: Lernorte – Aus den neuen Bundesländern. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 27, S. 11–14
- Nuissl, E. (1992): Lernökologie – die Bedeutung des Lernortes für das Lernen. In: Faulstich, P. u.a. (Hg.): Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen. Weinheim, S. 91–110
- Nuissl, E. (1999): Lernarchitekturen, Editorial. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 3
- Nuissl, E. (2001): Virtuelle Bildung, Editorial. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 3
- Nuissl, E. (2004) Die politische Erwachsenenbildung sollte weniger der Wissensvermittlung dienen als in guter demokratischer Absicht dem Primat gelingender Lernprozesse folgen. In: Hufer, K.-P./Pohl, K./Schaurich, I. (Hg.): Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 214–229
- Nuissl, E. (Hg.) (2006): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld
- Nuissl, E. (2006a): Vom Lernen Erwachsener. Empirische Befunde aus unterschiedlichen Disziplinen. In: Nuissl, E. (Hg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld, S. 217–232

- Nuissl, E. (2006b): Lernorte – Lehrorte, Vorsätze. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 3
- Nuissl, E. (2006c): Der Omnibus muss Spur halten. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 29–31
- Nuissl, E. (2008): Lernwege im Alter – Erwachsene begreifen genauso gut wie Kinder. Sie brauchen aber andere Angebote. URL: www.berlin-institut.org/online-handbuchdemografie/bevoelkerungsdynamik/auswirkungen/lernwege-im-alter.html (Stand: 10.10.2011)
- Schäffter, O. (1994): Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 4–15
- Schrader, J./Berzbach, F. (2005): Empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung. URL: www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/schrader05_01.pdf (Stand: 11.09.2011)
- Siebert, H. (1991): Lernökologie. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 27, S. 64–70
- Straub, J. (1999): Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften. Göttingen
- Terhart, E. (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart
- Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn
- Weinert, F.E. (1983): Ist Lernen endlich lehrbar? In: Unterrichtswissenschaft, H. 4, S. 325–334
- Weinert, F.E./Schrader, F.-W. (1997): Lernen lernen als psychologisches Problem. In: Weinert, F.E./Mandl, H. (Hg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, S. 296–335
- Wrana, D. (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler
- Zeuner, Ch./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim

Licínio C. Lima

On the *Right Hand* of Lifelong Education

Introduction

My main aim in this chapter is to present a critical perspective on the current economicist, managerialist and technocratic trends in lifelong education and training. I intend to question what Barry Hake (2006, p. 35) critically called “learning for earning” or, in more generic terms, the ability lifelong education and training has to provide a certain type of solutions – predominantly individual and adaptive in nature – for structural social problems of great complexity. This partial and limited perspective of lifelong education, which is merely functional in view of the objectives of the economy and new capitalism competitiveness, will be metaphorically referred to as “the right hand of lifelong education”.

My argument may be set forth as follows. In seeking to adapt perfectly to the social structure, the economy and competitiveness, lifelong education becomes an untenable politico-educational project, definitively breaking off from its humanistic and critical roots. Its veritable educational dimensions are heavily diluted while the training and learning modalities that take the foreground are exclusively or predominantly at the service of economic adjustment. It is thus transformed into “qualification”, “skills acquirement” and “human resources management” programmes in which it is often considerably difficult to find a substantive educational project. In such cases, one can speak of the triumph of an educational policy centred on “vocationalist” and continuous vocational training “logics of action”, which is not only rarely able to value some of the most relevant critical traditions of adult education, popular education, political and civic education and education for democratic citizenship, but also to articulate the objectives, the practices and the pedagogical work methodologies of these approaches (see Lima 2007a).

A lifelong education project cannot shy away from the problems affecting the economy, society, work and employment, but neither can it withstand the amputation of its social, ethical and political responsibilities

as well as of its possible contributions towards the creation of dynamics leading to the positive transformation of the conditions of human existence even within the most resilient of social organisations. I am therefore seeking to understand the mutations that have been taking place in this field as well as the ambiguities and contradictions that have arisen from the different political and social perspectives that have been built around the polysemous concept of *lifelong education*. Not only do I highlight its democratic potential but I also bring to the foreground the economicist and technocratic meanderings which are widely subject to issues of employability and competitive performance.

I take it for granted that the ideal of lifelong education corresponds to a wide ranging politico-cultural project, capable of comprising modalities of formal, non-formal and informal education, basic education and higher education, political and cultural education for democratic citizenship, as well as adult and continuing education and vocational training. It is a project which aims at transcending the boundaries of education systems, of school and non-school modalities, of specific periods of life, of formal institutional rules and organizations.

However, this unity within diversity only seems possible to me, in the cases of training primarily geared towards work and employment, professional requalification or recycling, technical competences or workplace performance, when there is a broader politico-educational and cultural project to give it sense.

I thus acknowledge that the generous idea of lifelong education comprises a political and normative dimension that possesses both democratic and emancipatory potential. In that case, however, it goes way beyond continuing training and continuing skilling for employability and economic competitiveness, being, nevertheless, able to encompass them provided that they do not reject their educational nature nor discard their social and ethico-political responsibilities. It is this normative dimension, which is necessarily political and axiological, aimed at human betterment taking into account certain values and world views that enables one to distinguish between education and learning. For this reason, many authors insist that educating and teaching are human traits and that human learning itself may not necessarily turn out to be an educational experience (see Freire 1997;

Simões 2007). In fact, it is not difficult to imagine training programmes and learning experiences which we would not label as educational, ranging from military instruction to “experiential learning” within the context of a gang of bank robbers. The problem is that besides the more obvious and hyperbolic nature of the examples given above, there is a vast range of other cases that are less exaggerated and less obvious which we tend to regard as natural and accept as legitimate educational events.

Given the diversity and the multiform nature of lifelong education I do acknowledge that it would be irresponsible for it to turn its back on the problems afflicting the economy, society, work and employment.

Nevertheless, I deem it to be equally unacceptable that it should be in a subordinate position, i.e. on its knees buckled by the power of economic competitiveness, succumbing to certain private interests and to aims that merely foresee functional readjustments and as such being transformed into restricted qualification programmes for human resources and the salaried workforce.

In my view, such cases are currently dominant both in policy discourse and on the education and training agendas in the European context and when I resort, for interpretation purposes, to the metaphor of “the right hand of lifelong education”, it is meant to apply precisely to these cases.

The *right hand* of lifelong education – a critical perspective

For some years now, I have resorted to a poem by the Brazilian author João Cabral de Melo Neto (1997) called “O sim contra o sim” (*Engl.* “Yes, opposing, yes”), in order to better clarify my argument. The author, born in Recife (just like Paulo Freire), poetically expounds on the impasse reached by the Catalan painter Joan Miró when his right hand became too wise and dexterous that it lost the ability to reinvent itself. In contrast, by not being left handed, his left hand was less skilful and dexterous, less functional and as such, less obvious, more creative and more willing to learn.

I shall quote an extract from the poem:

(...)

*Miró felt his right hand
to be too wise
it knew so much that
nothing new it could devise*

*He wanted it to unlearn
the plenty it had learned
and with the fresh strokes
of the left hand be reacquainted*

*Unable it was to do so
that with his left hand he began to draw
before operating on himself
to have it on his right arm grafted*

*If you're not left-handed
your left is a hand without skill,
learning at every stroke,
at every moment to restart
(...)*

As can be understood, the criticism of the “right hand” of lifelong education is based on its pragmatic character and its tendency to seek pedagogist and individualistic solutions to face structural problems of undeniable magnitude.

Strictly speaking, many of its currently more typical sectors, such as technical and continuing education and vocational training are not to be discarded within a broader concept of lifelong education, which may be able to give them educational sense in strategic terms which are not so geared towards the immediate and the functional.

What this ultimately entails is acknowledging the advantages of overcoming a simplistic and impoverishing view of lifelong education policies and practices that is confined by purely antinomic terms – *the right hand* versus *the left hand*.

My position lies *between* the two and its corresponding tensions, admitting there are composite situations, as well as a certain hybridism with the simultaneous presence, possibly varying in intensity, of both hands. What we are talking about is an ambidextrous lifelong education: A lifelong education subject to two poles or two distinct forces of attraction whose distance is materialised in a *continuum* which is able to comprise a myriad of possible combinations, as was the case between Miró's "right hand" and "left hand".

It is therefore able to cross boundaries, to correlate and integrate different types of knowledge and to benefit from the tensions between the skilfulness of a *right hand*, which might just as easily turn into a routine pattern of adjustment and drilling, and a *left hand* which clumsily and rather unskilfully deals with apparently less focussed tasks, but, since it is less competent and wise, feels more at liberty to be curious and learn or even unlearn what it had previously learned so as to learn anew.

In any case, I do acknowledge that a certain degree of adaptation to and immersion in the world is inherent to any lifelong education project. Such is the case when one assigns centrality to life in all its dimensions and, especially in the case of adults, to their readings of the world and their social and experiential learning.

This, however, requires the recognition of the substantiveness of life throughout education, training and permanent learning instead of reducing the course of life to a never-ending succession of useful and effective learning and training sessions according to just one managerial and economic rationality. In such a case, education is definitively compelled to be at the service of the "optimal solution" in the search for "the one best way" within a system that drills human beings for work, "even when the system has long since had no need for their work", according to Theodor Adorno (2003, p. 139).

Adorno also brings out the ambivalent character of adaptation in education: necessary, on the one hand and absolutely insufficient, on the other. He states:

Education would be impotent and ideological if it ignored the aim of adaptation and did not prepare man to cope in the world. However, it would

be equally questionable if it were not to go any further, producing nothing more than well-adjusted people, a result of which being that the existing situation prevails precisely on account of its least commendable features (Adorno 2000, p. 143).

Similarly, István Mészáros (2005, p. 75) acknowledges that education “cannot be vocational”. In current society that would mean confining people to narrowly predefined utilitarian functions deprived of any kind of decisory power and as such, making them a case of heteronomy and alienation. This is why some authors have advocated that preparation for work should be stopped and be replaced by an education that forms individuals as subjects, all the more so when there are many regions on the planet – ranging from the “third” to the “first” world –, where even access to alienated work is refused to large sectors of the population (see Paro 1999).

Ultimately, technical and vocational training and the extolling of the idea of “lifelong qualifications”, “qualifications for economic growth”, or “economically valuable skills” which is currently dominant in policy discourse in various European countries, are at risk of not only being ineffective as regards their aims of creating jobs, increasing competitiveness and productivity but also becoming a means of subordination and of citizen alienation. This is so precisely because too much prominence has been given to the “right hand” of lifelong education, disdaining its “left hand”.

The “standards for usefulness” which will be required of individuals from now on, are actually responsible for the phenomenon of “redundancy” which is analysed by Zygmunt Bauman in his book “Wasted Lives” (2005). The author explains that redundant humans are the excess, the superfluous, those who do not have a use or a purpose. Not only do the others not need you, but they can do as well, or even better, without you. Bauman points out that in many cases this may even happen to individuals who have actually met the prevailing “standards for usefulness”, but having been regarded as “redundant” are now seen “mostly as a financial problem” (Bauman 2005, p. 20).

“Lifelong learning”, “lifelong qualifications” or the “acquisition of skills to compete”, according to the current trendy “post-pedagogic” language, may be pre-requisites but do not guarantee neither a successful adaptation

nor the isomorphism between the individual and his/her socioeconomic environment. As noticed by Richard Sennett, the “skills economy” continues to leave most behind and, what is worse, the education system trains large quantities of young people who are then unemployable, at the least in the fields they trained for (see Sennett 2006, p. 83).

In contrast to what is suggested by a number of analyses, this situation does not arise from a sudden functional mismatch between “education”, or simply between “school” and “life”, as if they had just simply drifted away from each other.

It is due to a model of economic and societal development which is typical of new capitalism and, in Sennett’s words, to its now immanent “spectre of uselessness” (ibid.), to unemployment as a structural and rational solution to maintain or increase competitiveness in the global market.

The currently dominant *educational economism* insists on placing education in a subordinate position in relation to forms of entrepreneurial education and vocational training (*the selling*), as well as to lifelong learning and lifelong qualifications (*the buying*). The latter being a part of an almost epic extolling of the individualization processes and of the hyper-rational learning biographies, which is viewed as both useful and effective. Educational economism, i.e. the decisive influence of economic science and of global capitalism over the public policies of education, gave rise to a new type of pedagogy and to an extensive pedagogization of society, providing a pedagogical solution to each economic and social problem (see Lima 2006). In Basil Bernstein’s terms these are the outlines of a “totally pedagogised society” (Bernstein 2001, p. 13).

As a result, individual learning and worker qualifications only rarely relate to the humanist-grounded matrix of lifelong education, or permanent education, as it was termed in the 1970s from the French *éducation permanente*. The term *éducation permanente* itself, prevalent in southern European countries until the 1990s faded into oblivion, as was the case in Portugal but not in Spain.

This was not due, however, to linguistic preferences. The alternative term of *lifelong education* itself went through a process of resemantization. Although it has recently gained more relative prominence, it was essentially a term discovered by politicians, economists and managers who, in general,

were unaware of, or underrated, the genealogy of the concept and the underlying discourses that had given them sense (as for the case of France, see Tanguy 2003). In southern European countries at least, the option for the English language signifier favoured a sense of break with the past and ensured a certain degree of novelty in policy discourse.

This movement would, nevertheless, become essentially an intermediary or transition process since some of the most important politico-educational postulates underlying the founding texts of the 1960s and 1970s were quickly revised or ended up actually being forsaken. Curiously enough, only part of the previous expression was to emerge victorious from this process: the term “lifelong ...” thereby freeing the paradigmatic axis for other options deemed as more pertinent than “... education”, as has been the case of “training”, “learning”, “qualification”, “competences”, “skilling”, among others.

In the past, the concept of *éducation permanente* or *lifelong education* did, in fact, assign centrality to education as an object of public policy and, thus, to its provision, organisation and regulation as a basic human right, with the state being held responsible for ensuring conditions for equal opportunities. As a result, the ideal of lifelong education became, in certain cases, one of the socio-educational pillars of the Welfare State, articulating the social and redistributive policies typical of the various models that were put in place in several countries, mainly after World War II. It was a social policy model with progressive and social-democratic features, which was particularly supported and propagated by UNESCO (see Griffin 1999a).

Within the scope of the normative concept of lifelong education, adult education in particular witnessed a vast development in various countries based on different conceptions of education policy which, nonetheless, acknowledged the centrality of the State and the responsibilities of the governments. At one point, it would either stress the intrinsic value of education for democracy and citizenship, for social responsibility and emancipation, while, at another, it would be geared towards aims that were more developmental in nature, inspired by the modernization theories and by the human capital theory.

Such developments stemming from the social-democratic type of Welfare State would soon raise criticism, though, due to its centralised

and bureaucratic nature as well as to the budgetary difficulties which are typical of a system that was conceived as being universal and free of charge. Despite its extremely important achievements, this system did frequently take on meritocratic features that were considerably less egalitarian than what it had promised.

Although the supporters of what Griffin (1999b) termed as “critical social policy models” were adamantly critical of the meritocratic, discriminatory and controlling tendencies and of the more economicist objectives of education, they did maintain their demand for the promulgation of public policies, state funding, democratisation and decentralisation of decision-making. As they did then, they still call for governments to assume their social responsibility and demand the creation or strengthening of a public offer geared towards equal access and social justice, with particular emphasis being given to civil society organisations and to the tradition of popular and community education. In contrast, the “neo-liberal welfare reform model” shifted, according to Griffin (1999b) from “policies” of state provision of education to the status of “strategies”, and from the concept of education to the concept of learning which has a more individualist and instrumental focus. It assigned importance to conceptions of learning that are more functional and adaptive, overlooking the fact that ultimately there is no life without learning. There is thus a risk that it will negate the substantiveness of life throughout learning and abandon the objective of transforming life, both individual and collective, in all its dimensions, including the economic ones.

The reformist principles of neoliberal inspiration advocate a minimal role for the State and a leading one for civil society and for the market, in particular. Peter Jarvis for example, critically states: “The learning market has become a global market, with institutions seeking to sell their merchandise throughout the world” (Jarvis 2000, p. 40).

In fact, just recently, the underground trains in London were advertising the “SAE Institute”, promising a “practical education the way it should be”, “individual practical time” and “industry qualified lectures”. The institution in question is an “international franchise” with 45 *campi* worldwide and is presented as a “long term investment” and as “the world’s largest and probably most successful media technology training institution”.

The idea of choice became a central one as a result of individual strategies and rationalities, typical of clients and consumers of an “education services industry” (Ball 2007) whose emergence, according to Stephen Ball (2007, p. 24), is based on three “policy technologies”: markets, new managerialism, performativity. The author concludes that “education is no longer extra-economic” (ibid., p. 32). Learning, on the other hand, is increasingly a private matter and increasingly dependent on the provision of services designed to suit the lifestyles, learning cultures, interests and purchasing power of each individual. The strategic search for learning opportunities, transformed into “competitive advantages”, will purportedly produce high levels of employability, competitiveness, adaptability and mobility.

We are thus able to better understand the prominence the concept of lifelong learning has in policy, which does not stem from a new educational theory, but rather from economic imperatives and from the demands of international competitiveness. These are the main reasons why

in the 1990s the term *education* itself began to take second place in the educational vocabulary and it was replaced by *learning*. Now we have the learning society, the learning city/community, the learning organisation and, of course, lifelong learning (Jarvis 2006, p. 27).

Ultimately, everything seems to boil down to the lifelong learning narrative and its economic value, bearing in mind that learning is presented as the main factor for modernisation, flexibilization, competitiveness, economic growth, job creation, business innovation and the reform of every type of organisation, including the “competitive state” itself.

It is within this social context, generally termed as “knowledge economy” and “learning society”, that education tends to be regarded as a commodity to be traded and exchanged. Lifelong learning was transformed into an individual and competitive instrument which is only fully effective when used against somebody else equipped with fewer competitive skills. Learning humanity, solidarity, democracy and justice, and how to transform society and its economic structures, have perished with the status of *modernist antiques* in the light of the new *Pedagogy Against the Other* and its pleonastic *competence to compete* (see Lima 2003, 2007b).

Nevertheless, if a learning system subordinated to functional objectives and to the task of adapting to the *needs* of the economy and the labour market were to be implemented on a large scale to produce the required profiles and competences, it would be condemned to fail as the competitive advantages and the individual advancement would then be shared by all, or by most individuals, thereby ceasing to be advantageous and competitive. In that case, they would then be immediately replaced by new requirements and attributes deemed as more selective and statistically less distributed within a given population. This is so simply because education and lifelong learning do not possess the demiurgic capacity to create new jobs, especially when the macroeconomic policies have long since discarded the objective of reaching full employment.

But the dominant vocationalist ideology, while holding the education system largely responsible for unemployment due to its inability to produce competences it considers as relevant, conceals the economic and managerial rationale that legitimises unemployment as a solution and regards downsizing phenomena as strategies for economic rationalisation and business modernisation. In this context, purely individual strategies may no longer be indifferent, especially if they are based on limited resources that are not widely shared. However, an education policy that operates in such a manner is moving away from the ideal of education for all, being replaced by the exaltation of the superiority of the types of learning that may make the difference, which, by definition, will only be for some.

This selective approach is to be found in the current dominant discourses on the relations between unemployment and lifelong learning produced by important European institutions. According to the critique by Nóvoa (2002, p. 141), unemployment has been redefined as a learning problem that should be solved by each individual since it is regarded as a problem which is typical of de-educated people.

The risks inherent to this pedagogism seem to be currently greater as lifelong learning is conceived in an individualised and insular manner and regarded by the European Union as “the solution” to the competitiveness of its economy in the global market (Hake 1998, p. 40). According to the “White Paper on Education and Training” (Comissão das Comunidades Europeias 1995, p. 6), these have been reconceptualised as investments in

“human resources” entailing the need to “increase global competitiveness”. The “Memorandum on Lifelong Learning” (Comissão das Comunidades Europeias 2000), while seeking to interrelate the promotion of active citizenship and the promotion of employability at a discourse level, ascribes great importance to the concept of “learning opportunities”, regardless of social class, gender, ethnic group, age, as well as of social, education and training contexts, emphasising the idea that “Lifelong learning concerns everyone’s future, in a uniquely individual way” (ibid., p. 3).

Be that as it may, lifelong training and learning have at times become part of such a profound instrumentalization process with a view to achieving economic effectiveness and *competitive performativity*, that they are frequently reduced to vocationalist strategies and to human resources development techniques that bear very little, if any, resemblance to educational processes. Only rarely is the ideal of lifelong education taken up, as can be clearly understood by reading the White Paper titled “Teaching and Learning. Towards the Learning Society”, which, it might be added, adopts an anti-intellectualist position by advocating that it is time to put an end to debates on the principles and conceptions of education, precisely when such debates are most urgently needed. As Ilona Kovacs (2002, p. 64) pertinently concluded in her critique of the “technological determinism” present in that document:

There are no social actors, but merely passive subjects who have to adapt to the inevitable transformation processes. In this perspective, lifelong learning is one of the main means for adapting, constituting an important source of high performance so as to maintain or improve competitiveness (ibid.).

In acknowledging that the Report “Learning to Be”, coordinated by Edgar Faure and published in 1972 (see Faure 1977), contains “recommendations that are still very relevant” and in rediscovering the utopian concept of the “education society” and of the motto “learning to be”, the Report by Jacques Delors to UNESCO (1996) represents one of the few exceptions of normative documents disseminated worldwide that refuse, at least on a discourse level, approaches that are either totally economicist or entirely pragmatic. Published under the title “Education: the treasure within”, the

report voices criticism of “the pressures of competition”, which led the Commission

to rethink and update the concept of lifelong education so as to reconcile three forces: competition, which provides incentives; co-operation, which gives strength; and solidarity, which unites (UNESCO 1996, p. 15).

But even in this text, the principle of economic competition gains undisputed centrality.

Notwithstanding, the idea of education throughout life is upheld as an “imperative for democracy” and the separation of vocational training from general training is criticised since the goals that justify it are “too restricted” (ibid., p. 89). In fact, “learning to live together” turns out to be quite different from learning how to compete against one another, just as advocating long term education policies comes up against “short-sighted policies” (ibid., p. 150).

The problem, as pointed out by Richard Sennett (2001, p. 37), is that the laudation of the “No long term” which prevails nowadays “is a principle that corrodes trust, loyalty and mutual commitment.” This gives rise to the need for a type of learning which is geared towards what is ephemeral and flexible, through practices that are potentially *character corroding*, but no longer educational.

Can education and learning perform everything?

I once again resort to the history of painting to question the power of education and learning, which has never before been so vigorously and hyperbolically celebrated. I shall begin by what may be metaphorically termed as “Education According to Fragonard”.

Born in Provence in 1732, Jean-Honoré Fragonard is a very well-known painter both in France and abroad. Perhaps his most famous work is “The Swing”, which might be familiar to many as it has made its way onto the covers of a variety of boxes of chocolates. Curiously enough, some of his other works depict scenes from the universe of education,

as is the case with “The Music Lesson”, “The Study” and “A Young Girl Reading”, which is also very familiar due to the numerous prints made. But no other painting is more fitting than the one I came across in the São Paulo Museum of Art (Museu de Arte de São Paulo) in Brazil. At the beginning of 2007, the museum had on display a small oil on canvas painting from its collection, titled “A Educação Faz Tudo” (*Engl.* “Education Makes Everything Possible”). In the painting, a group of children is attentively watching the two main characters in the painting (the only ones actually facing the observer) perform difficult tricks. It is interesting to note that the role of the “master” is played by the oldest child in the group, who directs the proceedings based on the power of “education”, which is empirically confirmed by the excellent performance of two well-rehearsed dogs.

In the circumstances, I could not help but think about the terminological confusion and conceptual syncretism surrounding the current lifelong learning policies and practices. It may be claimed that theoretical and conceptual debates are off the agenda (the anti-intellectualist one, in this case), or that the solution does not lie in seeking essentialist or primordial and supposedly pure definitions to deal with historical and cultural constructions. These difficulties, however, do not warrant the pure relativism, the depolitization and the rejection of the historicity of such concepts, the study and discussion of which are part of our research.

As was the case with Fragonard’s painting, aesthetic aims and imagery resources aside, the almost epic extolling of the almighty power of education and of its ability to safeguard against the social and economic problems in the new capitalism seems at times to slip into the fields of drilling and instruction.

In contrast to what is insinuated in the Fragonard painting, *Education does not make everything possible* and not everything can be acknowledged as education. Education as a basic human right comprises normative, ethico-political and moral boundaries that are incompatible with drilling, indoctrination or conditioning of human beings. It is for this reason that the critical pedagogies and the radical pedagogic approaches criticised the “extension” and “campaign” logic, as well as vanguardism and slogans in democratic education practices.

From the 1960s onwards, Paulo Freire stood out in the criticism of what he termed “banking education” and in the last book he wrote he once again maintained that education “is not an action by which a creating subject gives shape, style or soul to an undecided and accommodated body” (Freire 1997, p. 25). Various policy discourses, however, still resort to vanguardist logic and *extensionist* campaigns (see Freire 1975), now with the aid of new communication resources on a global scale. As observed by Ball (2007, p. 141), “new kinds of learning are promised (...) learning is at the centre of the improvement process and is talked about in new ways”, often within the official education discourse which promises “new opportunities” for the young and the unemployed (as is currently the case in Portugal) so as to help them overcome their “shortcomings”, “deficits” and “gaps” in terms of “qualifications for economic growth”.

Lifelong learning actually begins to resemble some sort of medication that is administered to treat the illnesses afflicting many patients; if the dosage is adequately followed, the chances that the individual will be cured are higher. The problem is that this method does not alter the environment and in the case of training for employability, the solution is far from being merely an individual one. In addition to that, the therapy is also far from being able to, or even willing to, include everyone. In many cases it is confined to crisis management processes, easing unemployment rates by including certain groups in training courses and by providing training grants in an effort to obtain palliative effects.

In these circumstances, the lifelong learning discourse actually drops its theory of learning deficits due to the fact that below certain levels of qualification, especially in sectors prone to substantial economic restructuring and organisational change, there are no longer “training and learning needs” but merely redundant workers. The concept of employability is today one of the symbols of the “conservative exaltation of individual responsibility”, transforming each actor into an “entrepreneur de lui-même”, in the words of Bourdieu (2001, p. 28).

In fact, the exaltation of individual learning seems to correlate with the trends towards the individualization of work relations and ultimately points towards the model of the individual as a business concern, the business “self”, which is the best and most radical realization of the

ideal of “the flexible company” that is able to replace salaried work by freelance work and the worker by the service provider who is a business-person managing his/her own career. What this seems to neglect is that the “learning environments”, and the “learning opportunities”, as well as life opportunities are not the same for all, being influenced by relations of power, class, gender etc.

Although it is true that “We are observing a paradigm shift away from the concepts of education and training towards the concept of *learning*”, as pointed out by Peter Alheit (1999, p. 80), I do not believe, however, that it can lead one to conclude that it is immediately equivalent to a shift “from a *system-controlled* to a *learners-controlled* notion of education and training” (ibid.). First of all, because the economic and education systems are still the main agents inducing paradigmatic transition, which does not occur spontaneously nor outside the scope of policy agendas or control objectives, even if such control is diffuse and remote. This is still the case if we accept that the nation-state has lost ground to new forms of regulation and meta-regulation of a supranational nature. Secondly, because a *learners-controlled paradigm* of education and training presupposes not only that learners be autonomous but also equipped with sufficient strategic knowledge and rationality to map out individual and competitive learning routes and, above all, possessing power and other indispensable resources to implement them.

The power of education and learning, whatever it may be, is not capable of being understood if one overlooks the power issues and the institutionalised control phenomena that have long since been affecting education and learning in a variety of guises.

But can *education* and, nowadays, especially *learning* make everything possible?

As we have seen, the currently dominant pedagogism, i.e. the belief that through lifelong education and learning it is possible to carry out what are regarded as vital social and economic changes, tends to give an affirmative but also enthusiastic answer to such a question, even if it risks adopting atomised and reified conceptions of learning.

As far as this problem is concerned, it also seems that there is a tendency to underrate the wealth of reflections and debates that have taken place

within the scope of philosophical and educational thought, particularly since Fragonard's time and the more general context of the Enlightenment.

According to Helvetius (1773), in his work "De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation", education makes everything possible (vol. 1, p. 332). Helvetius maintained that the differences between individuals were entirely due to education and to chance. But, in his opinion, it is education that makes human beings stupid or, in contrast, makes them perfect and brilliant: "L'éducation nous fait ce que nous sommes" (ibid., vol. 2, p. 334). In this posthumously published work, it is possible to find Helvetius's definition of lifelong education:

J'apprends encore: mon instruction n'est point achevée. Quand sera-t-elle? Lorsque je n'en serais plus susceptible: à la mort. Le cours de ma vie n'est proprement qu'une longue éducation (ibid., vol. 1, p. 12). [*Our life course is then meant to be a long educational process until the moment we die.*]

Helvetius's concept of education was very influential, especially among the utilitarian philosophers. James Mill, who according to Bertrand Russell (1977, p. 230) educated his son John Stuart following Helvetius's tenets, wrote: "No man, perhaps, has done so much towards perfecting the theory of education as Mons. Helvetius" (Mill 1823, p. 18). For Mill, the ultimate end of education is happiness: "The end of Education is to render the individual, as much as possible, an instrument of happiness, first to himself, and next to other beings" (ibid., p. 3). Just as the French philosopher had done, he praised "the power of education", declaring that "if education does not perform every thing, there is hardly anything which it does not perform" (ibid, p. 19). However, Mill was referring to education in the broad sense (*lato sensu*) and not to education in the restricted sense of "schooling", which he acknowledged as being a situation in which "education is far indeed from being all-powerful". The same would apply to technical education, in relation to which he would observe that "the word Education has been used in a sense so unhappily restricted" (ibid., p. 37). According to the author, technical learning should be encompassed within a broader concept of education, which wasn't the case and thus merited his criticism:

The apprenticeships (...) which youths are accustomed to serve to the useful arts, we regard as a branch of their education. Whether these apprenticeships, as they have hitherto been managed, have been good instruments of education, is a question of importance, about which there is now, among enlightened men, hardly any diversity of opinion (ibid., p. 41f.).

Helvetius' and Mill's generous pedagogism stemmed from a world view that was marked by enlightened despotism, which regarded education an all-powerful tool, and possibly an infallible one too, to promote social transformation and human happiness.

In fact, education is far from lacking power and the capacity to transform, but, on the other hand, it is conditioned by structural elements and also individual ones. In his "Réfutation d'Helvetius" (1773/75), Diderot acknowledged the "many beautiful pages" in his book but criticized it, nonetheless, by stating that it is not only education that makes human beings who they are, but other elements as well, such as work, the climate, nourishment and government" (Diderot 1998, p. 575). Diderot sees Helvetius as an "anti-Rousseau" type, believing that man is naturally bad and that only education can make him good. In his dialogues with Claude Helvetius, Denis Diderot states: "Rousseau croit l'homme de la nature bon; et vous le croyez mauvais" (ibid., p. 576) and further on he corrects the position maintained by Helvetius : "*Il dit: L'éducation fait tout. Dites: L'éducation fait beaucoup*". Education is thus able to make many things possible, but not everything.

However, as stated by Paulo Freire "if education cannot do everything, it can do something fundamental. If education is not the key to social transformations, it is not a mere reproducer of the dominant ideology either" (Freire 1997, p. 47). It was by acknowledging the tensions between the potential and the limitations of education that Freire was able to write about "A Pedagogia da Esperança" (Engl. "The Pedagogy of Hope"), a book he published in 1992, which in "its first words" criticises the "pragmatic discourses" and the simple "accommodation to the facts". Freire (1992) was in favour of education as an "adventure" in unveiling, i.e. an education capable of comprising a "left hand" and that would not be confined to adapting to economic imperatives and to the profile of the flexible worker. In contrast to this, however, "the concept of lifelong learning has been sharpened strategically and functionally" (Alheit/Dausien 2002, p. 3), and

as such, is more of a legacy of “recurrent education” formerly proposed by the OECD than of the ideal of “*éducation permanente*” then adopted by UNESCO and by the “Faure Report”.

It is not by chance that the concepts of “*éducation permanente*” and the “learning society” allude, originally, to a society marked by the existence of free time and then progress towards a society characterised by excess labour. It was not, thus, a question of defending perpetual training or incessant learning geared towards acquiring technical qualifications or skills so as to form a flexible worker, as is today the case with the “technical-vocational school” of education for work (Salt 2000).

In his book “The Learning Society” (1968), Robert Hutchins stated that the object of education cannot be the workforce at a time when society’s problem is that it has excess workforce (1970, p. 124). The “learning society” he proposes is based on two essential facts: the increasing proportion of free time and the rapidity of change (ibid., p. 130). With work no longer being the main goal in life, it follows that education and learning would stop being regarded as preparation for work and take on as their central purpose “learning to be civilised, learning to be human” (ibid., p. 134). In an essay written for UNESCO titled “Seven Complex Lessons in Education for the Future”, Edgar Morin (2002) sets out identical objectives by voicing the need to “educate for human understanding” and to “teach the human condition”.

Paul Lengrand, in his classic “Introduction à l’*Éducation Permanente*”, published by UNESCO in 1970, also builds his arguments on a similar diagnosis, drawing one’s attention to the acceleration of social transformations and to the importance of free time, which would make it possible, by developing *éducation permanente*, to envisage the creation of an “education society” (Lengrand 1981, p. 107), i.e. “making education an instrument of life, nourished by the contributions of life, that would prepare man to successfully deal with the tasks and responsibilities inherent to his existence” (ibid., p. 82).

As we have seen in this article, the past few decades have witnessed a complex process of change both in conceptual and policy terms, as the more democratic and emancipatory origin of the ideal of lifelong education has been watered down, while its “right hand” capacities,

as seen in the praise of lifelong learning, are enhanced. But now, as critically stated by Boshier (1998, p. 8), “Learning is for acquiring skills that will enable the learner to work harder, faster and smarter and, as such, enable their employer to better compete in the global economy”. The new worker

would be a kind of lonely cowboy, the typical hero of the North American western, now riding with his learning through a wide space of knowledge where he is more unprotected, but also more liberated and left to act on his own initiative (Murteira 2007, p. 58).

The problem, at least for those that insist on not accepting the total disarticulation between education and democracy, is that “emancipation depends upon the transformation of the social world, not just the inner self” (Wright 2006, p. 94). A conception of lifelong education which still features a critical diagnosis of the social world as well as an understanding of the obstacles that hinder its transformation and is still able to envisage possibilities for change, with the ensuing educational and cultural action, will find it hard not to humbly acknowledge the disproportion between the magnitude of its objectives and the limitations of its means and capacities. This does not mean, however, that by accepting that education and learning cannot perform everything, one automatically accepts that it be mechanically subordinated due to economic over-determination, which is currently symbolised by the new lifelong learning paradigm. As we have seen, such subordination has been justified on the basis of a new type of economic and managerial pedagogism that focuses on the advantages of adaptive and functional learning, which I have in this paper metaphorically termed as the “right hand” of lifelong education.

References

- Adorno, T.W. (2000): *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro
- Adorno, T.W. (2003): *Sobre a indústria da cultura*. Coimbra
- Alheit, P. (1999): On a contradictory way to the “Learning Society”: a critical approach. *Studies in the Education of Adults*, 1, pp. 66–82

- Alheit, P./Dausien, B. (2002): The "Double Face" of Lifelong Learning: Two Analytical Perspectives on a "Silent Revolution". *Studies in the Education of Adults*, 1, pp. 3–22
- Ball, S.J. (2007): *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*. London
- Bauman, Z. (2005): *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro
- Bernstein, B. (2001): *Das pedagogias aos conhecimentos*. Educação, Sociedade e Culturas, pp. 9–17
- Boshier, R. (1998): Edgar Faure After 25 Years: Down but not Out. In: Holford, J./Jarvis, P./Griffin, C. (Eds.): *International perspectives on lifelong learning*. London, pp. 3–20
- Bourdieu, P. (2001): *Contre-feux 2. Pour un mouvement social européen*. Paris
- Comissão das Comunidades Europeias (1995): *Livro branco sobre a educação e a formação. Ensinar a aprender. Rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas
- Comissão das Comunidades Europeias (2000): *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida. Documento de trabalho dos serviços da comissão*. Bruxelas
- Diderot, D. (1998): *Oeuvres philosophiques*. Paris
- Faure, E. (1977): *Aprender a ser*. Lisboa
- Freire, P. (1975): *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro
- Freire, P. (1992): *Pedagogia da Esperança. Um Encontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro
- Freire, P. (1997): *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo
- Griffin, C. (1999a): *Lifelong Learning and Social Democracy*. In: *International Journal of Lifelong Education*, 5, pp. 329–342
- Griffin, C. (1999b): *Lifelong Learning and Welfare Reform*. In: *International Journal of Lifelong Education*, 6, pp. 431–452
- Hake, B.J. (1998): *Lifelong Learning and the European Union. A critique from a "risk society" perspective*. In: Holford, J./Jarvis, P./Griffin, C. (Eds.): *International perspectives on lifelong learning*. London, pp. 32–43
- Hake, B.J. (2006): *Late Modernity and Learning Society: Problematic Articulations Between Social Arenas, Organizations and Individuals*. In: Castro, R.V./Sancho, A.V./Guimarães, P. (Eds.): *Adult education. New routes in a new landscape*. Braga, pp. 31–56
- Helvetius, C.A. (1972): *De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation (1773)*. Londres
- Hutchins, R.H. (1970): *The Learning Society*. Harmondsworth
- Jarvis, P. (2000): *Globalização e o mercado da aprendizagem*. In: Lima, L.C. (Ed.): *Educação de adultos. Forum II*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, pp. 29–41
- Jarvis, P. (2006): *Globalisation, Knowledge and Lifelong Learning*. In: Castro, R.V./Sancho, A.V./Guimarães, P. (Eds.): *Adult Education. New routes in a new landscape*. Braga, pp. 15–30
- Kovács, I. (2002): *As metamorfoses do emprego. Ilusões e problemas da sociedade da informação*. Oeiras
- Legrand, P. (1981): *Introdução à educação permanente*. Lisboa
- Lima, L.C. (2003): *Adult Education as Social Policy: Reforming and Post-reforming Strategies in Portugal*. In: Schmidt-Lauff, S. (Ed.): *Adult education and lifelong learning*. Hamburg, pp. 133–144

- Lima, L.C. (2006): Popular Education: Democratic Theories, Citizenship and the Competitive Market. In: Castro, R.V./Sancho, A.V./Guimarães, P. (Eds.): Adult education. New routes in a new landscape. Braga, pp. 113–133
- Lima, L.C. (2007a): Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo
- Lima, L.C. (2007b): Schooling for Critical Education: The Reinvention of Schools as Democratic Organizations. In: Torres, C.A./Teodoro, A. (Eds.): Critique and utopia. New developments in the sociology of education in the twenty-first century. Lanham/Maryland, pp. 11–24
- Mészáros, I. (2005): A educação para além do capital. São Paulo
- Mill, J. (1823): Education (reprinted from the supplement to the Encyclopaedia Britannica). In: Essays. London, pp. 1–46
- Morin, E. (2002): Os sete saberes para a educação. Lisboa
- Murteira, M. (2007): A nova economia do trabalho. Lisboa
- Neto, J.C.M. (1997): O sim contra o sim. Serial e antes. Rio de Janeiro, pp. 286–291
- Nóvoa, A. (2002): Ways of Thinking About Education in Europe. In: Nóvoa, A./Lawn, M. (Eds.): Fabricating Europe. The formation of an education space. Dordrecht, pp. 131–155
- Paro, V. (1999): Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: Ferretti, C.J./Reis, J./Silva Jr./Oliveira, M.R.N.S. (Eds.): Trabalho, formação e currículo. Para onde vai a escola? São Paulo, pp. 101–120
- Russell, B. (1977): História da filosofia ocidental, Vol II. Lisboa
- Salt, B. (2000): Factors enabling and constraining worker education programs' responses to neo-liberal globalisation. Studies in Continuing Education, 1, pp. 115–144
- Sennett, R. (2001): A corrosão do carácter. As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Lisboa
- Sennett, R. (2006): A cultura do novo capitalismo. Rio de Janeiro
- Simões, A. (2007): O que é a educação? In: Psicologia e Educação (separata). Coimbra, pp. 31–52
- Tanguy, L. (2003) : La formation permanente en France, genèse d'une catégorie (1945-1971). Cruzamento de saberes. Aprendizagens sustentáveis. Lisboa, pp. 119–128
- UNESCO (1996): Educação, um tesouro a descobrir. Rio Tinto
- Wright, E.O. (2006): Compass Points. Towards a Socialist Alternative. New Left Review, 41, pp. 93–124

Simona Sava

Validating the Pedagogical Competencies of Adult Learning Professionals

Validation of competencies: A new certification system to bridge different learning pathways

The validation of non-formal and informal learning is increasingly accepted among various stakeholders (policy makers, professional associations, employers, etc.) as a viable alternative to formal certification and a key instrument for realizing the idea of lifelong and life-wide learning, as recent European and CEDEFOP reports point out. Moreover, it is a way to support individuals in reflecting upon their knowledge and in finding out what they know, what they are able to do, and what they have achieved in different biographical contexts. This kind of knowledge is a basic requirement in a society that is based on information and competencies. The validation process is based on this particular kind of knowledge and thereby serves to empower the individual.

Within the new economic and political system of education, training, and employment, validation has proven its potential for widening access to the formal qualification system and for better including disadvantaged or excluded people. The validation process also motivates these people to participate in the learning process by valuing their potential and capabilities, by empowering them, and by showing them the benefits of their learning. Validation is a solution that not only addresses the issues of the ageing population and of migration but also meets the needs of businesses by filling skills shortages and complying with regulations regarding professional qualifications (see CEDEFOP 2008, p. 7).

Even though there are voices who criticize the validation solution, calling it a cheap way to address the need for qualification and to get a certificate, there is a large group of specialists (see, for instance, Bjornavold 2000, and the CEDEFOP and European Commission papers on the topic) who claim the opposite is true, viewing the validation process as the right approach for stimulating and empowering people in an alternative way once

the formal approach has failed to do so. Furthermore, I would argue that not only in this situation but in all learning and educational contexts, the validation approach should be used in a more extended and systematic way in order to enable people to go to the meta-level of realistic self-evaluation and self-reflection. As a result, individuals, by going through that process, will be able to easily transfer these abilities into different learning contexts and to act in a more reflective way in everyday life as well as in work life.

A basic principle in adult learning (see Knowles 1980) is that, in contexts of teaching and learning, one should take into account the experience of the learners and what they already know. Learning in adulthood is largely experiential, including learning within non-formal and informal work situations as well as in everyday life. I will argue that adult learning professionals need to master the validation process to a certain extent: they have to be able to identify existing learning experiences, and to help the adult learner become aware of them and reflect upon them. In doing so, I will go beyond the boundaries of a traditional understanding of learning and teaching.

How the validation process can go beyond the traditional way of understanding teaching and learning

Validation can be seen as another way of teaching, if teaching is understood as facilitating, querying, and moderating the individual's prior knowledge, reflections, approaches, and self-evaluations in order to make (tacit) learning visible. The identification of existing learning experiences can be a goal in itself, one not necessarily linked to a formal certification process, but surely it is a part of the validation process as well.

The traditional understanding of teaching and learning is challenged by the validation approach insofar as local networks of institutions and professionals (see Charraud 2007, pp. 149) will have to accompany individuals applying for accreditation through the different phases of the validation process. The combined expertise and the cooperation between professionals need to be considered in a more extended way when re-evaluating traditional teaching and learning settings.

Depending on the various regulations regarding the validation process in different countries, the validation process involves the evaluation centre, the evaluator of competencies, the candidate's employer, and the jury that conducts the final assessment. The evaluator of competencies usually acts as the candidate's mentor when arranging their individual portfolio (even though there are cases in which a counsellor performs this task early on when providing initial information about the validation process). During the process of observing and evaluating the candidate (based upon real or simulated working situations), the evaluator cooperates with the candidate's co-workers. But he/she also supports the jury in their judgment by conducting an external evaluation. In countries like France or Switzerland, it is possible for the evaluator to be part of this jury. A counsellor from a relay centre may also serve as the link between the individual and the different institutions involved in the different phases of the validation process. For the validation to be valid, reliable, and credible, therefore, a combination of methods, perspectives, contexts, and ways of evaluating the candidate is required in order to ensure the proper identification of existing learning and learning gaps. A variety of professionals and institutions need to work together in such situations.

The focus on "learning outcomes" that characterizes the validation process has been transferred to educational institutions. It can be said that the focus on outcomes has initiated a "paradigm shift" in teaching-learning processes. Today, learning is considered and evaluated based on its efficiency. The idea of measuring the quality of (non)formal education, of the qualifications offered, and their relevance to labour market needs, as well as the need of making that quality more transparent to learners, to funding bodies, and to various stakeholders has proved challenging for public educational institutions. Even teachers will be held more accountable for their concept of teaching and the way they implement it.

The *European Qualification Framework* (EQF) introduced new ways to describe qualifications and to develop frames of reference regarding occupational standards, or so-called "referentials". It brought about changes for educational institutions and their way of documenting the outcomes of the qualification provided. One consequence is that teachers are now planning their teaching and evaluating their students based on these new

standards. When designing curricula, teachers are required more than before to define learning outcomes to be achieved by their students. The so-called “competency approach” (also known as “competency measurement/assessment”), which is strongly influenced by the development of the EQF, the related *National Qualification Framework* (NQF), and the “Europass” instrument, is intended to guide, but also to restrain, teachers in designing and implementing the teaching-learning process. The effectiveness of the teaching-learning process is very much analyzed from the point of view of the student’s performance. This is a performance to be fostered by the didactical process. Thus, the teacher has to relate the entire learning process to the “learning outcome” (as standards to be measured), even if it can be achieved in different ways of learning.

Since the beginning of the Bologna process, all of these changes can be noticed in institutions of higher education, too. Likewise, elements transferable and comparable between institutions and countries such as the discourse on education, its implementation, and the evaluation of the quality of the education provided by these institutions go very much in this direction. In addition, higher education institutions are required to establish partnerships with companies or institutions where their graduates will be employed. This is to ensure that students can complete an internship in real-world settings and thereby acquire the capacity to transfer knowledge between theory and practice. Similar situations can be found in vocational training centres, whose certificates of professional competencies should have a supplement explaining what graduates are able to do in their future jobs. The transfer of the individual’s ability to apply theoretical or academic knowledge to real-life working situations is the basic principle of the validation process.

However, in spite of the similarities between the validation process and the way the teaching-learning process has been reconsidered and re-evaluated in higher education institutions in the past three to five years, it is surprising that, at least in Romanian higher education institutions, the validation approach has not been implemented formally. And this is the case even though validation might help to reduce the costs and time spent on training, or to bring more adults into higher education (see Eurydice 2011). I am more familiar with the Romanian case, but I suppose that the situation

is similar in a lot of European higher education institutions, as the standards for quality assurance and measurement are comparable and very similar. An example of recent research results on this matter will be presented in more detail in the following.

The holistic approach of valuing learning that occurs in various contexts of life represents the natural way in which individuals learn throughout their life. Taking this into consideration, we should thoroughly explore ways to better include the idea of validation in the teaching learning-process; it may be one of the trends that can change the teaching learning-process in the future.

Furthermore, I will argue that validation can be seen as a competency in itself, which adult learning professionals (ALPs) should master. Thus, they should go through the validation process to be able to better reflect upon the pedagogical competencies they have acquired in different learning and working contexts. In addition, this is a way to reflect on the impact of their behaviour. By means of self-reflection, they will learn how to identify, valorize, and validate the non-formal and informal learning of their students. ALPs can help their students get through the course faster and easier by valuing what they already know, helping them become aware of it, and creating links with existing knowledge and abilities, thus motivating them by observing the benefits of learning and by identifying the learning process.

If we consider the assessment to be part not only of the validation process but also of the teaching and learning process, the professional competencies of those who carry out the assessment must be assured.

The validation process can conclude with a formal certificate. The identification of existing competencies during the assessment preceding formal recognition is a perfect example of how informal and non-formal learning may be bridged. Validation can thus be seen not only as an alternative to formal certification but also as an integrative approach linking different learning pathways and making the best out of the learning taking place in different contexts. For this reason, a more extended focus on the validation approach and process is needed.

Validation in the European policy context

The expansion and diversification of education and training policies towards a broader, lifelong learning perspective widens the focus from delivering qualifications through formal education to including more flexible routes to qualification. It opens up a perspective that is more sensitive to the different ways in which people have developed their knowledge and skills (see CEDEFOP 2008). Validation is seen as a bridge between different forms of learning, as a tool to strengthen the permeability of qualifications systems, and as a coherent instrument to create individual learning pathways. Validation of informal and non-formal learning (VINL) has been increasingly accepted across Europe. In recent years, mainly due to the impact of the EQF and NQF, it has gradually become a commonly accepted practice and an essential element of national policies on education, training, and employment. Today, most countries in Europe support VINL. Within a rather short period of time, it has benefited from intensive reflections, developments, and efforts of implementation. It has proved to be one of the most powerful tools to support increased access to learning by motivating and empowering people, by enabling them to transfer and combine the outcomes of learning, and finally by enabling them to progress vertically and horizontally within systems.

In 2004, the European Council adopted common European principles for identifying and validating non-formal and informal learning. Based on these principles and on the experiences and good practices identified across Europe, CEDEFOP launched the “European guidelines for validating non-formal and informal learning” in 2009. Furthermore, in 2007, under the Portuguese Presidency, at the conference on valuing learning, the European Union pointed out a number of critical issues regarding the process of VINL:

- validation should be seen as an integral part of the national qualifications system, with a clear link between validation procedures and introduction of outcomes-based qualifications frameworks;
- it is necessary to create systems in which the results of validation are transferable to the formal qualifications system if the learners prefer it;

- as validation involves reference to a standard, the standards are to be (re-)defined and described as learning outcomes or competencies, so that the validation is reliable;
- individuals (learners) are the central point of the validation process (they should receive guidance whenever this is necessary and they should be involved in dialogue about the process, together with self assessment, reflections, self-realization and as necessary);
- since validation touches upon personal attitudes, certain ethical principles should be respected and data should be protected;
- successful assessment methodologies usually combine several techniques, but use of portfolios often has a central role;
- quality assurance of validation procedures is a key for creating common trust and credibility;
- there is a need for better data related to the financial implications of validation procedures and especially a cost benefit analysis;
- some countries have difficulties in developing a sustainable large-scale system of validation of non-formal and informal learning which builds on and goes beyond project-based practice;
- guidance and training for those who manage and carry out the validation process are essential for the professionalization of practitioners, communities of practice and transparency of the validation processes etc. (CEDEFOP 2009, p. 13).

A number of studies across Europe (see CEDEFOP 2007, 2008) synthesize good-practice examples from different countries or simply list the solutions the Member States have put in place. The snapshot done in 2007 by CEDEFOP illustrates that validation is a multi-speed process in which countries have reached different stages of development. As an overall trend, the recognition of non-formal and informal learning appears as a process related primarily to vocational education and training (VET) rather than to general education or academically oriented qualifications (see Eurydice 2011, pp. 37).

Irrespective of the minor parts of the formal educational system that already adapted validation procedures, validation itself can be linked to

and aligned with the formal system in different ways, as shown in the figure below. In both systems, individuals have to make choices about learning and how to make it visible (Fig. 1, cit. CEDEFOP 2008, p. 15):

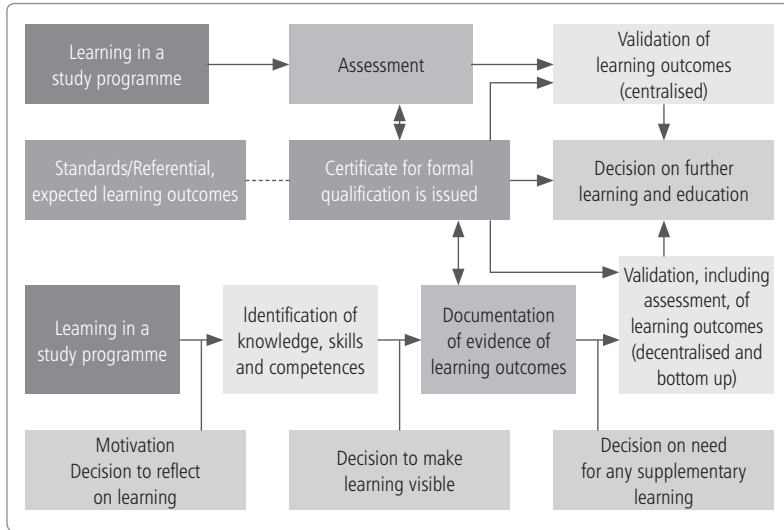


Figure 1: Different processes and stages of valuing learning outcomes

The example from this figure shows how the “new” adult learning systems are designed to be more flexible, with more articulated bridges between different parts of the system for the benefit of the learner. Individual learners with their choices and interests are at the centre of the validation process. They may choose whether to pass through the whole process of validation or just parts of it.

Certificates will only be useful to the learner if the validation process is a trusted one. The concern that the overall quality of qualifications awarded by the formal education system might be compromised by combining them with the recognition and validation of competencies acquired in non-formal and informal settings can be addressed by proving that the qualifications awarded on the basis of non-formal and informal learning meet the same rigorous quality criteria as learning in the formal system, and that the same standards are applied.

In addition to applying the same standards, the overall quality, validity, and reliability of the validation process have to be strengthened with the help of a better methodological convergence between portfolio methodology, self-assessment, and dialogue-based approaches, which allow for the easy transferability from one setting to another.

The overall quality of and, thus, trust in the validation process is still a sensitive issue, standing in the way of a more widespread use of validation in different countries on the one hand, and a reliable attitude towards it on the other. This is, to a certain degree, a normal process of development, as VINL is a relatively “young” element of the adult learning system. In general, the first phase of accumulation and increasing development is followed by the second phase, which I would call the phase of “maturation”. During this phase, based on the lessons learnt, the mechanisms for quality assurance will become more functional.

Some of the important factors that can make a validation process for non-formal and informal learning a success include:

- securing enough available resources to meet the demand for validation or sustain it;
- increasing the volume of training for the staff responsible for validation;
- more holistic planning when going beyond the pilot projects – this is sometimes a difficulty because of the variation in the scope and quality of the pilot projects;
- better collaboration between stakeholder groups;
- motivating companies by showing them the benefits of buying in to the validation process;
- improving perceptions of VINL as a lengthy and complex procedures;
- better access to pieces of information about validation procedures etc. (CEDEFOP 2009, p. 20).

In Romania, a national system of validation of non-formal and informal learning was implemented in 2004. It is considered a rather successful element of the adult learning system (unfortunately still a rather fragmented one) compared to the ones in place in other EU Member States. With national

regulations regarding the (re)accreditation of the evaluation centres, clearly defined occupational standards, and the accreditation of evaluators of competencies, the Romanian approach can be considered a fairly developed system featuring specific structures for making the validation approach a reality.

Only recently, 61 authorized centres for qualifications and occupations were registered in the National Register of Competencies Assessment and Certification Centres. The vocational fields covered by this range of centres include social assistance, agriculture, education and vocational training, culture, constructions, administration and public services, informational technology and communications, tourism, hotels and restaurants, retail trade, food industry, forestry, and wood processing. The number of certified assessors of professional competencies was 182.

This alternative, one of the three alternative pathways towards professionalization (see Lupou/Sava 2009), also applies to the validation of pedagogical competencies of adult learning professionals, seen mainly as trainers. In the next chapter, a more detailed description on the situation of this professionalization path can be found.

Impact evaluation studies on this professionalization path have not been conducted yet, but the general situation is that, in spite of having the same national recognition by law, the graduating certificate and the professional competence certificate are valued differently in the labour market. Due to limited awareness of its existence and a lack of quality assurance criteria and indicators, validation is less trustworthy than formal certification. Validation is considered a certification option if it comes along with some obvious facilities (which may be seen as “shortcuts”) compared to the regular training programme (i.e. immediate certification implies limited time and effort investments, as well as lower costs).

Thus, there is still more to be done to raise people’s awareness of this certification path and to make sure that the national system of validation is underpinned by quality assurance, that it contains mechanisms for guiding and counselling individuals and various stakeholders, and that it respects their legitimate interests in balanced participation. In addition, a national system should also ensure that the processes, procedures, and criteria for validation are fair, transparent, and qualitative. These aspects are truly fundamental

principles for underpinning validation all over Europe, as emphasized in the European guidelines (see CEDEFOP 2009, p. 71).

Validation of pedagogical competencies of adult learning professionals

Across Europe, the discussion about the professional status of adult educators and about the competency profile of professionals working in adult and continuing education has intensified in recent years. It has been seen in direct relation to the quality of adult education.

However, little attention has been paid so far to the continuing education of adult educators themselves. In most situations, they are the ones who pay for it, regardless of their precarious status, the diverse roles they have to fulfil within their organizations, or the increasing complexity of the challenges they have to cope with. This increasing complexity comes not only from the changing ways of adult learning and their need for support, but also from the increased need for approved quality assurance. For fulfilling different roles, they need modularized further education. In addition, they need to prove they are competent in teaching adults even though these competencies have not been certified due to a lack of formal training opportunities.

Based on the findings from existing studies on validation, which were focused on gathering data about adult learning professions and the competencies needed, further steps now need to be taken in order to elaborate on them and to improve the described situation.

The validation process is a functional solution to enhance the professional status of adult educators. Most of their competencies in dealing with adults in a didactic way have been acquired in non-formal and informal contexts or at the workplace. The opportunities to get such competencies formally recognized are still limited. This is the situation in most European countries, where the systems of initial and continuing professional training for adult educators are not well articulated. Thus, their possibilities to get their pedagogical competencies certified are unbalanced (compared to school teachers), a fact that impacts on their (rather low) professional status.

An alternative professional path was set up in Romania. On 25 November 2010, twelve authorized assessment centres for training/training-the-trainer occupations were registered. Between 2004 and 2008, as a result of the activities of these assessment centres, 590 persons were declared “competent” and received professional competence certificates for their training/training-the-trainer occupations.

However, our research (see Lupou/Nuissl/Sava 2010; Sava/Lupou 2009) shows that the certification obtained this way is still considered inferior to the one earned in a formal setting, with the training offers and accredited providers being more extended.¹ The findings from our investigation of providers of both paths (the training path and the validation path) showed that experienced trainers tend to prefer the training path because the validation path is less known and employers have less trust in a non-traditional qualification. Sometimes trainers may also prefer going for updating their competencies via the training path, since this option involves investing less effort.

In order to overcome such limitations, the Romanian Institute of Adult Education (IREA) and the German Institute of Adult Education (DIE), together with relevant institutions and accreditation bodies from different countries across Europe, have been cooperating since 2005 within different European research and development projects. Throughout the years, we managed to develop validation packages, procedures, tools, and concepts for training evaluators of competencies or for enlarging the competency profiles of other adult educators with the evaluation of competence one (e.g. career counsellors). Some of the developments are considered examples of good practice² by the European Commission and CEDEFOP. They will be further improved. Going beyond the European findings on the competency profile of ALPs, a Delphi study is being developed to identify trends in the competency profile and thus make the design of qualifying programs more realistic.

1 In April 2011, there were 486 authorised training providers that develop training programmes for the training/training-the-trainer occupations based on the occupational standard. They may be grouped as follows: initiation training programmes for the training/training-the-trainer occupations (12), training programmes for the improvement/updating of training/training-the-trainer competencies (310), and training programmes for the specialization of training/training-the-trainer competencies (164). For more details, see www.cnfpa.ro and the FlexiPath report.

2 See for instance the Validpack instrument on www.vinepac.eu.

Along with the discussions generated by the EQF, the reflections about adult educators as professionals have become more intensive. But the solutions for becoming qualified professionals, or for going “one step up” on the EQF/NQF scale, have increased. IREA and DIE have also contributed³ to this development in order to find a viable solution. The idea behind this is to support adult educators in demonstrating their high level of competence (and thus in advancing to the 7th EQF level faster and more easily) by enabling them to create a professional portfolio. Thus the links between academic master qualifications and professional experience become functional, providing opportunities for further qualification steps into their career.

Nuissl (2007) pointed out that without such tools and solutions for accessing professional development opportunities, it will be difficult for adult educators to achieve the status of a profession or to cope with all the changes in their work content, activity, identity, and other contexts. It is clear, therefore, that societal changes require better qualified practitioners in continuing education. Current trends show that entry requirements into adult education are closer to become reality as in the field of formal or vocational education. An aging society, migration, the new demand for competency – all these are social realities that call for better trained professionals and practitioners who are able to meet these diverse needs by delivering high-quality educational services.

This trend is obvious all over Europe. Ten years ago, we were talking about innovative didactics and active methods that adult educators were supposed to master (although we still thought of the role of adult educators in rather traditional terms). This situation has changed in the past three to five years. We have since been talking about mapping the competency profile and the situation of adult educators, their heterogeneity, and the complexity of the roles they are performing while also trying to understand all this complexity and diversity and the barriers arising from this situation. Nowadays, we talk about how to put all the pieces of the puzzle together in a system of initial and continuing professional development. The situation

3 See the FlexiPath Toolkit in Gooding (2010) and Strauch/Radke/Lupou (2010); see also www.flexi-path.eu.

was the same for Romania, where three national conferences on adult education served as milestones in this evolution. At the 2006 conference, we discussed the professional status, the roles, and the required competencies of adult educators (see Sava 2006, 2008). In 2010, while reflecting on the developments of the next decade, the issue of a national system for initial and continuing professional development of adult educators was articulated, as is clearly stipulated by the National Law on Education 1/2011, which was passed as a result of intensive lobbying. The validation approach is an intrinsic part of the solution in all of these developments in recent years – as a way of bridging the different parts of the system.

If different Member States of the European Union manage to articulate such systems of Initial and Continuing Professional Development (I&CPD) for adult educators (Switzerland and Great Britain have already created examples that work), it still is a matter of “wait and see”. But the solution of validating professional competencies is a working reality. This approach can be used both for facilitating the recognition of entry requirements and for going “one step up” – thus it is a functional tool for building a career in adult education. But what could be possible steps in the career of an ALP? How can they be achieved, and how can they help improve the ALP’s professional status? How can ALPs get support for updating their knowledge and competencies? These questions are just some examples of the stipulations a coherent in-service training system should contain. Such a system, conceived in a flexible way, will be a required precondition for improving the professional status of ALPs and for providing them with clear opportunities to support their professional development. I do hope that more and more countries will move towards this direction. It is up to the national governments and stakeholders to find appropriate ways to shape it.

References

- Bjornavold, J. (2000): Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition of Non-formal Learning. URL: www.trainingvillage.gr (last access: 07.03.2011)
- CEDEFOP (2007): Recognition and Validation of Non-formal and Informal Learning for VET Teachers and Trainers in the EU Member States. A snapshot 2007. Luxembourg

- CEDEFOP (2008): Validation of Non-formal and Informal Learning in Europe. A snapshot 2007 Luxembourg. URL: www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/493/4073_en.pdf (last access: 07.03.2011)
- CEDEFOP (2009): European Guidelines for Validating Non-formal and Informal Learning. Luxembourg. URL: www.cedefop.europa.eu (last access: 07.03.2011)
- Charraud, A.M. (2007): The French approach of VPL – An Historical Approach and the State of Art in 2007. In: Duvekot, R.C. et al. (Eds.): *Managing European diversity in lifelong learning. The many perspectives of the Valuation of Prior Learning in the European workplace*. Nijmegen/Vught/Amsterdam, pp. 149–160
- European Commission (2006): *Adult learning: It is never too late to learn – Communication on Adult Learning*. Brussels. URL: www.ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_en.pdf (last access: 07.03.2011)
- European Commission (2010): *EUROPA 2020 – Strategic Framework for Cooperation in Education and Training „ET 2020“*. URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm, (last access: 07.03.2011)
- Eurydice, European Commission (2011): *Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe*. Brussels
- Gooding, B. et al. (2010): *Flexi-Path Toolkit – A Guide to Creating a Professional Portfolio to Demonstrate the High Level Competences of Adult Educators*. URL: www.e-c-a.ac.uk/media/uploaded_files/Flexi-Path_Toolkit.pdf (last access: 29.09.2011)
- Knowles, M.S. (1980): *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, New York
- Lupou, R./Sava, S. (2009): *Analysis of the Existing Qualification Frameworks or Systems. National report – Romania. Developed within the frame of Flexi-Path project*. URL: www.flexi-path.eu (last access: 07.03.2011)
- Lupou, R./Nuissl, E./Sava, S. (2010): *Credibility of Trainer’s Competences Assessment*. In: *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1. URL: www.sciencedirect.com (last access: 09.04.2011)
- Nuissl, E. (2007): *Profesie si activitate profesionala in educatia adultilor din Europa*. In: Sava, S. (Ed.): *Formatorul Pentru Adulti - Statut, Coluri, Competente, Provocari*, Timisoara
- Nuissl, E./Lattke, S., (Eds.) (2008): *Qualifying Adult Learning Professionals in Europe*. Bielefeld
- Nuissl, E. (2009): *Mutual responsibilities in learning of adults*. In: *Journal of Educational Sciences*, 1, pp. 7–13
- Nuissl, E. (2010): *From Teaching to Learning and Back*. In: Sava, S. (Ed.): *10 ani de dezvoltare europeana in educatia adultilor – Realizari si provocări in atingerea obiectivelor „Lisabona 2010“, volumul celei de-a treia Conferințe naționale de educație a adulților*. Timișoara, pp. 33–38
- Research voor Beleid (2010): *Key Competences for Adult Learning Professionals. Contributions to the Development of a Reference Framework of Key Competences for Adult Learning Professionals. Final report*. Zoetermeer. URL: <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf> (last access: 07.04.2011)
- Sava, S. (2006): *Profesionalism si identitate profesionala a formatorului pentru adulti*. In: *Journal of Educational Sciences*, 2, pp. 68–77

- Sava, S./Lupou, R. (Eds.) (2008): Handbook for the Use of the Validpack, for the Validation of Psycho-pedagogical Adult Educator's competencies. Timisoara
- Sava, S. (2008): Trends in Adult and Continuing Education in Romania, a Country in Transformation. In: Report, 2, pp. 28–38
- Sava, S./Lupou, R. (2009): The Adult Educator in Europe – Professionalisation Challenges and the Alternative of Validation of Learning Outcomes. In: Procedia Social and Behavioral Sciences, 1, pp. 2227–2232
- Strauch, A./Radtke, M./Lupou, R. (Eds.) (2010): Flexible Pathways Towards Professionalisation – Senior Adult Educators in Europe. Bielefeld
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2008): Romania – National Report on the Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE). Country Report for the CONFINTEA V. URL: www.unesco.org/en/confinteavi/national-reports/ (last access: 07.04.2011)

Hans G. Schuetze

From Public Responsibility to Market Orientation

Introduction

Before focusing on the topic properly, it is important to briefly mention the context in which this transition occurs. Education is but one sector, a most important one, of those fields where this shift from public to market, from societal or collective to private, is clearly noticeable. More than an isolated trend, it is both a part of the “crisis of the welfare state” and of the transformation of state and society into a new regime.

The changing role of the welfare state and the role of government in this process are related to the paradigm changes of the last decades. The scope and consequences of this shift are still not fully seen and understood, but are considered one of the major world trends (see OECD 2008b). The old social contract that dominated the Western world after World War II held that there was a need for active government and public services in social protection, health and education. However, beginning in the 1980s, this post-war consensus is eroding and, a gradual shift started to manifest itself towards smaller governments, decentralization, lower tax burdens, and a greater reliance on market principles and mechanisms, especially economic incentives and competition. It was inspired by different motives, most importantly neo-liberal ideology, associated in the beginning with the names of two political leaders that translated into political philosophies, *Thatcherism* and *Reaganomics*. It was claimed that markets would enhance an efficiency which huge state bureaucracies were not able to deliver. Markets would also guarantee a greater responsiveness to consumer demand and, therefore, give consumers a greater choice between different options. Especially, these latter arguments and promises, more efficiency and more consumer choice, have been used in the last thirty years as arguments for the privatization of the public sector of formal education. “Privatization” was not understood to mean the full and immediate hand-over of schools and universities from public responsibility to public ownership and control,

but, besides the establishment of a small but growing private sector, the graduate introduction of market mechanisms in the public system.

Progress of this shift from public to private has been uneven in various countries, but in no country has been a wholesale turnover of formerly public functions to private control, or a radical reduction in the size of public governments. Concerning the size of government, there are enormous differences between countries anyway, ranging from Sweden, where almost 30 percent of the total workforce work for the government, to Korea and Switzerland, where this share is around six to seven percent. Although most OECD countries have reduced their workforce in the public service between 1995 and 2005 (with the exception of Finland and Portugal where there have been a slight increase of public employees), these reductions have been very small indeed (a two percent drop in Canada, and less in most countries). And even where major privatization has taken place, such devolution of public responsibility has been accompanied by dense regulations, which still give governments a certain degree of leverage and control (see OECD 2008a).

However, while so far the neo-liberal philosophy does not seem to have caused radical change in most countries, it is still progressing, pushed by other world trends, globalization and, most recently and still not under control, the Financial Crisis of 2008 and 2009.

Globalization, probably the most pervasive and widely acknowledged trend, means, originally, the widening, deepening and speeding up of connections across national borders, especially regarding the flow of ever-greater quantities of goods, services and capital (see OECD 2010). Intense debates and protests in Europe and Latin America by educators and public education institutions and their organizations have accompanied the negotiations of the *General Agreement on Trade in Services* (GATS) where education was to be one of the services to be freely commodified and traded across national borders – with the effect that the move has been stalled, at least for the time being.

The full fall-out of the financial crisis is still unfolding. Urgent bail-out actions for countries which are on the brink of bankruptcy in Europe, and, before that, massive financial rescue schemes for the failing banking system have left countries with enormous debts that must now be paid for

by severe cuts of state budgets. The severity of these cuts and the main sectors affected by the budget cuts vary from country to country. In many of them education budgets are affected and especially the post-compulsory sector, including adult and higher education. Vehement student protests have accompanied the policy by some countries to cut public subsidies and introduce exorbitant increases of tuition and other fees in tertiary education. An example is England where a law was passed in early 2011 that allows universities to raise fee levels by 300 percent. Dramatic shortfalls in state budgets in some of the US states have also caused steep tuition increases, the reduction of scholarships, and a cut in student numbers (see Douglass 2010).

This article will discuss in more detail the impact of this shift from public responsibility for education to a more market oriented system. In the first section, I discuss some of the conceptual dimensions of globalization and suggest that it is useful, even if often difficult to distinguish “economic globalization” which stresses competition and the imperatives of market forces and mechanisms from “global rationalization” which introduces change in the name of a best practice techno-rational model which sometimes is borrowed from international comparison. In two other sections I am citing as examples for marketization (1) changes in the higher education area under the regimes of the European Union and the Bologna Process and (2) the adult education as it appears from the last CONFINTEA conference and summary report prepared for that 2009 conference. In the last section I argue that the provision and financing of education by non-public agents does not necessarily mean a loss of public control and influence.

Brave New World? Globalization, marketization, privatization and competition in education

“Globalization”, a recent but by now ubiquitous term, originally describes the emergence of a global market system for the unfettered flow of capital, goods and services. It has since become more pervasive and less precise, in fact an umbrella term for movements of all kinds that transgress national or regional boundaries. Globalization produces contradictory effects: On

the one hand a great deal of trans-national homogeneity or uniformity, on the other hand greater inequality and hence heterogeneity.

There are many definitions of globalization, or perhaps more accurately, many globalizations. For example, globalization has been defined as “a feature of late capitalism, or the condition of post-modernity, and, more important (...) the emergence of a world system driven in large part by a global capitalist economy” (Luke/Luke 2000, S. 287). Others see globalization as an assault on traditional notions of society and the nation-state whereby citizenship and citizens’ rights, the role of the state, and social relations are dramatically altered (see Castells 1997; Torres 2002).

Different aspects of globalization are inter-related and interacting. They are affected by the dynamics of international relations, ubiquitous new information and communication technologies, the global reach of the news media, and mechanisms that have freed trade and capital flows from the regulations and control of national governments. The creation of the *World Trade Organization* (WTO) and the *General Agreement on Trade in Services* (GATS) are the most visible manifestations of economic activity that transcends national borders and jurisdictions (see Jones 2000). These organizations and instruments promote not only a global market but also the inclusion in the categories of tradable, commodified services that were, under the regime of the welfare state, the exclusive or primary responsibility of the state. Education is considered by the proponents of global markets as one of these “services” that should be organized and operated according to market rules, and freely traded across traditional jurisdictional borders (see Larsen/Vincent-Lancrin 2002).

The impact of globalization upon schooling is both direct and indirect (see Witte 2000). Discussing the shift from public to market in education, we are interested in the effects that this global phenomenon has – on schools, curricula, teacher education and, generally on what happens in classrooms, and how teaching and learning are affected, how teachers educate and how and what pupils learn.

An example of a direct effect is the way governments restructure their systems of support for education, as a consequence of shifting economic and social priorities. Examples of indirect effects include the changes in the professional development, the status and tasks of school

teachers (see Fischman 2001), the role of standardized tests measuring performance, the competition between schools, teachers and students, and, generally, the way school culture is shifting from a collectivist and public orientation to norms of individualism and (parental) choice that often stand for neo-liberal economism and religious fundamentalism. Thus the various manifestations of globalization produce different kinds of effects (although disentangling cause and effect is sometimes difficult).

Many educational reforms of the last decade and a half sector might be characterized as competition-based (see Carnoy 2000). They aim at creating measurable performance standards through extensive standardized testing, introduction of new teaching and learning methods with the expectation of better performance at low cost, and improvements in the selection and training of teachers. Competition-based reforms in higher education typically adopt vocational curricula, aggressive marketing of programs through distance and internet-based education, and promotion of such business mechanisms and practices as benchmarking, total quality management and other management tools that have been used, not always successfully, by private corporations (see Birnbaum 2000). The quest for efficiency and accountability is at the origin of the development of performance indicators to control and monitor institutional “output” (Bruneau/Savage 2002). Furthermore, academic programs and curricula are modified and adapted to fit standards of accreditation and ranking agencies that make for increased homogeneity. In many jurisdictions, recent legislation allows and encourages the establishment of private universities and other post-secondary institutions (see Schuetze/Bruneau 2005; Dennison/Schuetze 2005). Some reforms seem to suggest that colleges and universities exist mainly to serve the economy (see, for instance, Slaughter/Leslie 1997; Bok 2003; Kirp 2003).

“Privatization” is a primary reform device tied to neo-liberal globalization. It is perhaps the most dominant and visible evidence of globalization in formal education. Proponents of the neo-liberal globalization see the market as the ideal provider of innovative and affordable services and products of high quality. Consequently, it is argued, the best way to regulate schools, colleges, and universities is to allow the market to have its way and sway. If institutions deliver low quality programs or price themselves too highly,

prospective students will select other institutions. If a prospective student cannot afford school fees commercial banks will provide loans to cover tuition, and the debts can be paid back from the higher income resulting from the student's investment in his/her own education.

Privatization has been defined as the transfer of an activity, asset or responsibility from the state to the private domain (see Belfield/Levin 2002). For education it means two things: (1) transferring responsibility for providing, regulating and financing education from the state to the market – individuals, families and private companies (see Dale 1997), and (2) the adaptation of market mechanisms in public school and higher education systems. Examples of the former charter schools, school vouchers, outsourcing of public schooling to private education providers, and the use of Internet and other forms of technology for learning, offered by private providers. Examples of the second are competition for access and funding, the profiling and marketing of special programs to attract students and hence funding, the opening up of schools and colleges to private vendors in order to generate additional revenues, the “recruitment” of international students who are charged cost-recovery fees, and the renting out of school premises or equipment.

Privatization policies are crucial in promotion of open markets. Neo-liberal reformers offer two reasons for adopting such policies: (1) fiscal pressure is reduced through privatization of public sector institutions, and (2) privatization is an instrument for de-politicizing the regulatory practices of the state in public policy making.

Critics of these developments argue that market rule creates great inequalities, for individuals from poor socio-economic backgrounds are unable to avail themselves of the same educational opportunities as those from well-to-do backgrounds. Thus the state has an important role, they argue, to guarantee access and equality and to keep education a public good in order to protect individuals and society as a whole from the biased and inequitable rationale of the market (see, for instance, Carnoy 2000; Chomsky 1998; Stromquist/Monkman 2000).

While this section focused primarily on a North American perspective and formal education, especially schooling, in the next section I shall discuss public responsibility and the move to the market regarding EU policies towards Higher Education (HE) as well as the Bologna Process.

Higher Education under European Union rules and the Bologna Process – Privatization, public good and responsibility

This section traces the use of the concepts public responsibility and public good in the successive Ministerial Declarations issued at biennial *Bologna Conferences* as well as in the policies envisaged by the Bologna Process (see Hackl 2012). It then looks at the actual development and changes of public and private involvement in higher education in the European Higher Education Area.

There was no mention of public good or public responsibility for higher education in the original “Bologna Declaration” of 2000 which started a joint policy making process (the Bologna Process) by European ministers responsible for HE. It was only in 2001, when the *European Student Union* (ESIB)¹ was first invited to a Bologna follow-up meeting, that these notions entered the debate. In the subsequent Prague Communiqué, the ministers supported the idea that higher education should be considered a public good and is and will remain a public responsibility (regulations etc.) and that the students are full members of the higher education community.

There were debates and protest in Europe which at that time accompanied the new round of negotiations of the *General Agreement on Trade in Services* (GATS) where education was one of the services concerned. They may have been the reason why the ministers endorsed the inclusion of this sentence to the “Prague Declaration”. Two years later, in the Communiqué following the Berlin meeting of 2003, the Ministers reaffirmed their position that higher education should continue to be a public good and public responsibility. When the Ministers met in Leuven/Louvain in 2009, at the height of the financial melt-down inspired their Communiqué which not only emphasized public responsibility for higher education, they also insisted that public investment in higher education is of “utmost priority”. Education is not really a “public good”, as defined by economists (public goods must be non-rivalous and not excludable), but a

1 The students were supported by representatives of European higher education institutions that gathered in Salamanca on 29–30th March 2001 and issued the message “Shaping the European Higher Education Area”.

“merit good” (a good that would be under-supplied if it were left entirely to market rules). It is therefore also classified a “mixed good”, combining elements of public and private goods.

The notion of “public responsibility”, related to the public good theory changed its meaning with the shift from the concept of the “welfare” (or “nanny”) state to that of the “enabling” or “audit state”, defined by policies designed to promote privatization of state activities that had commonly been provided and financed by the state. Under this new regime, “public responsibility” does no longer mean that the state itself provides and finances basic services such as health, education and security, but that the state enables private or non-public organizations to do so with the state being left to regulate and control these non-public providers (see Gilbert 2002).

In Europe, higher education institutions have traditionally been public. Private higher education has not played any significant role in Bologna member states. In the member states of the European Union, however, this public quasi-monopoly has been gradually eroded since the mid 1980s. This happened mostly as a result of the European integration process when it became clear that the diverse national systems of post-secondary education in Europe became significant obstacles to the new European political agenda encompassing the principles of free mobility, cross border employability, and free establishment (see Hackl 2012).

“Public responsibility”, as defined by the “Prague Declaration” established that the regulatory function was a public prerogative and responsibility. Therefore, member countries are to provide a framework “within which higher education is delivered, regardless of by whom” (Bergan 2005, S. 47). It is also a public responsibility to lay down the “study architecture”, i.e. instruments to make the qualifications easily readable, comparable and transferable, in order to promote student mobility and to link them to lifelong learning as well as employment (see Hackl 2012).

In the 2001 Prague meeting, the ministers also confirmed “the need, recalled by students, to take account of the social dimension in the Bologna process”. This “social dimension” was concretized in the “Bergen Communiqué” of 2005 when the education ministers emphasized that equal access as well as public measures for reaching out to and including underprivileged groups was also a public responsibility.

Did public funding and public provision of higher education significantly erode in the course of the Bologna Process? An analysis by Hackl (2012), using UOE data² shows the development of public and private expenditures on education from 2000 to 2006 in the “core” Bologna Process countries (EU19) in comparison with OECD countries.

Public and private investment in higher education

According to Hackl’s analysis, public sources have remained clearly dominant in Europe. In 2006, public funding on average represented approximately 90 percent for all levels of education combined, while private funding, including subsidies attributed to payments to education institution received from public sources accounted for 10 percent (OECD 2009, p. 231, Table B3.1). In “tertiary education” (a broader term used by OECD which includes other types of post-secondary education such as employment related training and adult education), the share of public funds differs significantly between countries. Private sources of funding are however on the increase: On average in the EU countries, public expenditure went up by 25 percent from 2000 to 2006, while private expenditure has more than doubled.

Compared to non-EU countries such as the US, Japan and Korea, where two third and more of the expenditures on tertiary education institutions are covered from private sources, the share of private expenditures in the EU countries is still low. However, in these countries during the first six years since the start of the Bologna Process were accompanied by a declining share of public funding. Some countries, notably the UK, seem to lead the way to a further decrease in public funding and, concomitantly, an increase in private funding.

2 UOE-data are data on education collected by UNESCO-UIR, OECD and Eurostat (OECD 2008a; 2009).

	Tertiary education: Share of public expenditure %		Tertiary education: Index of change between 2000 and 2006 (2000 = 100)		All levels of education: Index of change between 2000 and 2006 (2000 = 100 constant prices)	
	2000	2006	Public Sources	All private Sources*	Public Sources	All private Sources*
Austria	96.3	84.5	122	580	106	202
Denmark	97.6	96.4	116	174	115	242
Finland	97.2	95.5	116	195	122	153
France	84.4	83.7	109	114	103	107
Germany	88.2	85.0	102	135	103	107
Ireland	79.2	85.1	119	79	151	92
Italy	77.5	73.0	108	138	111	141
Netherlands	76.5	73.4	111	131	120	118
Poland	66.6	70.4	166	139	128	109
Portugal	92.5	66.7	102	624	101	608
Spain	74.4	78.2	125	102	121	105
Sweden	91.3	89.1	114	146	118	106
UK	67.7	64.8	138	157	117	220
EU19 average	85.2	81.1	125	208	121	194
Australia	51.0	47.6	122	139	115	134
Canada	61.0	53.4	108	148	108	152
Japan	38.5	32.2	95	125	101	123
Korea	23.3	23.1	143	144	151	153
Mexico	79.4	67.9	118	214	123	176
United States	31.1	34.0	133	117	120	116
OECD average	77.8	72.6	125	187	121	177

* including subsidies attributable to payments to educational institutions received from public sources.
Source: Hackl 2012, based on data from OECD 2009, p. 233, Tables B3.2.b and 231, B3.1

Table 1: Change of levels of public and private expenditure on tertiary education, 2000 and 2006

In HE or academic education (tertiary-type A),³ just about 18 percent of students were enrolled in private institutions (both in government-dependent private and independent institutions) in contrast with 82 percent in public institutions. The majority of students in private institutions was enrolled in the vocational oriented (tertiary-type B) sector.

Hackl (2012) concludes that, in Europe, despite her diverse educational traditions and systems, independent private institutions are still rare. However, as a consequence of the reconceptualization of public responsibility, higher education institutions have been organized like business-like organisations, irrespective of whether they are private or public law entities. This entails a blurring of the public and private divide (see Enders/Jongbloed 2007, S. 20).

The Bologna Process has structured and streamlined the degree structure and hence the format of programs and through quality control and a standardized credit transfer system greatly enhanced student mobility across institutions and national borders. Thus, fears that Bologna would entail a total marketization and that HE would no longer be a public responsibility have not materialized, even if private tertiary institutions have grown in countries whose HE systems had been entirely public before.

Having looked into one sector, higher education, in one world region, Europe, I shall now turn to another, broader and less formal sector, adult education, to see how the public market dichotomy is playing out here.

Marketization in Adult Education

Compared to the formal sectors of education, especially schooling and higher education, adult education has always been more of a “mixed bag” when it comes to provision, financing and regulation. With the exception of the Nordic countries and, to some extent perhaps also Korea and Germany, where there is strong public commitment to adult education that translates into public responsibility as well as public subsidies, publically

3 Tertiary-type A (ISCED 5A) refers to 3 to 6 years (and more) of higher education, including also PhD-programs (ISCED 6).

run institutions as well as public regulation, the sector has been historically dominated by the state on the one hand and “civil society” on the other. In contrast, the emergence of the “market” has been comparatively recent.

Adult education (...) faces a paradoxical situation. On the one hand its importance in social and personal life is more prominent than ever. On the other hand adult education has lost its privileged status of a semi-autonomous social institution responsible for the organization of adult learning. It has become one amidst many provisions in the “cultural market” of society, and is subjected to the same competitive pressures and conditions of supply and demand that apply to other provisions in this market. And this situation drives adult education into an instrumentalization and privatization of its practices (Finger/Jansen/Wildemeersch 2000, p. 18).

The general report from the last of the regular UNESCO stocktaking exercise of the state of adult learning and education, CONFINTEA, concluded that, in fact, state involvement was more volatile in many countries than the two other agents:

The development of market-driven adult education provision significantly changes the adult learning landscape, as does the growing presence of civil society organisations. The fluctuation and instability of public funds for adult education further underscores the sensitivity and vulnerability of this sector. With an unstable legal and financial framework, adult education provision is extremely susceptible to even minor economic or political change (UNESCO 2009, p. 56).

Differences exist not just between countries and world regions but also with respect to different types of adult education. While the question of financing is not easy to determine as there are many forms of indirect public subsidies to non-public providers (for example tax credits to companies for training), the issue of provision is clearer. The UNESCO report noted:

(A)dult education provision in most countries is increasingly taking on the following characteristics:

- public provision is restricted to a minimum purpose at the lowest level;

- any provision beyond “minimum” public supply is given over to the private sector, commercial providers or NGOs whose provision is subject to the laws of supply and demand (ibid.).

The picture that emerges from this stocktaking exercise – and the proceedings CONFINTEA conference in Brazil in 2009 for which the report was prepared – is thus not very positive. The UNESCO report concludes that, as a consequence:

- provision (...) becomes short-term, dispensable and contingent on the availability of resources; and
- (there is) a weakened rationale for an elaborate and stable governance structure for the provision of adult learning and education (ibid.).

Thus the state of adult education appears to be, with the exception of a few countries, gloomy and increasingly precarious as most states consider adult education on the whole no longer a public responsibility, even if the provision of literacy and remedial programs for the most vulnerable groups is still an obligation of the state. However, even where the market rules, the state has the right and, I argue, the responsibility to regulate and control. This right may be difficult to exercise and enforce, yet it makes the state a player even if it does not have the resources to provide adult education itself or to provide substantial finance as direct or indirect subsidy.

The following schematic table 2 which, by the way, is applicable for all types of education, not just adult education, is a useful tool and reminder of the complex, multi-dimensional nature of the public-private dimension:

	Public	Non-public Non-profit	Market
Provision			
Financing			
Regulation and Control			

Table 2: The public-private dimension of the marketization of (adult) education

As the model that underlies the table suggests, three main functions must be distinguished, *provision*, *financing* and *regulation and control*. One can also classify all actors into three categories, *public*, *non-public* (and *non-profit*) as well as *market*-based actors (for example private companies, for-profit education and training providers).

If we look at, for example, private schooling, the state has no role in the admission of students, the curriculum, selection of teachers, administration, nor for the buildings and grounds. Neither does the state, in principle, pay for private schools (even if in reality there are often public subsidies). Even if it does not provide any direct subsidies, parents may be able to deduct the tuition and other costs for their child from their tax load. However, the state controls if the legal requirements for setting up and running a private school are given and continue to be observed, for example the compatibility of the curriculum with the provisions of the school laws, the qualification of the teachers, the selection criteria for admission.⁴ The state further controls the safety of the buildings and school grounds, school buses, sports facilities etc.

As with all ideal types, the model is fairly abstract and neglects some of the phenomena and details of real life, as for example partnerships between education institutions of different types, for example public-private partnerships. The simple model also does not reflect the increasing number of arrangements by which adult education and lifelong learning are co-financed rather than funded from a simple source. It might also be unrealistic to assume that all countries, especially some of the poorer countries would have a public sector that could be capable to exercise such a control function efficiently. Nonetheless, the model is useful in that it makes clear that public responsibility is covering a much larger ground than just the provision and financing of education and other learning opportunities and that leaving these to non public agents or the market does not necessarily mean a loss of control.

4 In Germany, all this is prescribed in the constitution, see Art. 7 Abs. 4 und 5 (Grundgesetz).

Conclusions

Beginning in the 1980s and partly as a consequence of the discussions about the functions and affordability of the Welfare State model and partly with the new regime of globalization of markets and other relations, there has been a definite shift “from public to market” in several fields, including education, and this shift has still not come to an end. When looking at the effects this shift has had in education so far, several consequences can be distinguished. They range from the greater formalization of qualifications, the concern for mobility and employability to the commodification of knowledge, the privatization of education, which comes in several different manifestations, and the marketization of “educational services”. Competition, now no longer limited to national borders, is a pervasive theme of many of the changes that have been introduced by governments and institutions. They are based on the view that competition between different “providers” benefit the users, giving them greater choice and leverage and benefitting society as well as the famous “invisible hand of the market” is more efficient than the heavy arm of state bureaucracy.

However, even if education is offered by private providers, non-profit but also for-profit, and financed by privates (individuals, households and the private sector), the state has still two important roles to play: that of providing and financing the laying of foundations for learning in life, especially for vulnerable groups, and the regulation and control of the sector as a whole.

References

- Bergan, S. (2005): Higher Education as a “Public Good” and “Public Responsibility”: What Does it Mean? In: Weber, L./Bergan, S. et al. (Eds.): *The Public Responsibility for Higher Education and Research*. Strasbourg, pp. 13–27
- Belfield, C.R./Levin, H.M. (2002): *Education Privatization: Causes, Consequences, and Planning Implications*. Paris
- Birnbaum, R. (2000): The Life Cycle of Academic Management Fades. In: *The Journal of Higher Education*, 1, pp. 1–16
- Bok, D.C. (2003): *Universities in the Marketplace: the Commercialization of Higher Education*. Princeton

- Bruneau, W./Savage, D.C. (2002): *Counting out the Scholars: How Performance Indicators Undermine Universities and Colleges*. Toronto
- Carnoy, M. (2000): *Globalization and Educational Reform*. In: Stromquist, N.P./Monkman, H. (Eds.): *Globalization and Education. Integration and contestation across cultures*. Lanham, pp. 43–62
- Castells, M. (1997): *The Power of Identity*. Boston
- Chomsky, N. (1998): *Profit over People: Neoliberalism and Global Order*. New York
- Dale, R. (1997): *The State and the Governance of Education: An analysis of the restructuring of the state – education relationship*. In: Halsey, A.H./Lauder, H./Brown, P./Wells, A.S. (Eds.): *Education. Culture, Economy, and Society*. Oxford
- Dennison, J./Schuetze, H.G. (2005): *Extending Access, Choice and the Reign of the Market: Higher education reforms in British Columbia*. In: *Canadian Journal of Higher Education*, 3, pp. 13–38
- Douglass, J.A. (2010): *Higher Education Budgets and the Global Recession – Tracking Varied National Responses and their Consequences*. In: *Centres for Studies in Higher Education, University of California*. Berkeley
- Enders, J./Jongbloed, B. (Eds.) (2007): *Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Developments and Outcomes*. Bielefeld
- Finger, M./Jansen, T./Wildemeersch, D. (2000): *Reconciling the Irreconcilable? Adult and Continuing Education Between Personal Development, Corporate Concerns and Public Responsibility*. In: Wildemeersch, D./Finger, M./Jansen, T. (Eds.): *Adult education and social responsibility - Reconciling the irreconcilable?* Frankfurt a.M., 2. ed., pp. 1–25
- Fischman, G.E. (2001): *Teachers, Globalization, and Hope: Beyond the Narrative of Redemption*. In: *Comparative Education Review*, 3, pp. 412–418
- Gilbert, N. (2002): *Transformation of the Welfare State: The silent surrender of public responsibility*. Oxford
- Hackl, E. (2012): *Reconceptualising Public Responsibility and Public Good in the European Higher Education Area*. In: Schuetze, H.G./Alvarez Mendiola, G. (Eds.): *State and Market in Higher Education: Reforms, trends, policies and experiences in comparative perspective*. Rotterdam
- Jones, P.W. (2000): *Globalization and Internationalism: Democratic Prospects for World Education*. In: Stromquist, N.P./Monkman, K. (Eds.): *Globalization and Education. Integration and contestation across cultures*, pp. 27–42
- Kirp, D.L. (2003): *Shakespeare, Einstein, and the Bottom Line*. Cambridge
- Larsen, K./Vincent-Lancrin, S. (2002): *International Trade in Educational Services: Good or Bad?* In: *Higher Education Management and Policy*, 3, pp. 11–45
- Luke, A./Luke, C. (2000): *A Situated Perspective on Cultural Globalization*. In: Burbules, N.C./Torres, C.A. (Eds.): *Globalization and education: Critical perspectives*. New York
- Organization for Economic Cooperation and Development (2008 a): *Education at a Glance. OECD Indicators*. Paris
- Organization for Economic Cooperation and Development (2008 b): *Trends shaping education*. Paris
- Organization for Economic Cooperation and Development (2009): *Education at a Glance. OECD Indicators*. Paris

- Organization for Economic Cooperation and Development (2010): Trends shaping education. Paris
- Schuetze, H.G./Bruneau, W. (2005): Less State – More Market: University reform in Canada and abroad. In: *Canadian Journal of Higher Education*. Special Issue, 3, pp. 1–12
- Slaughter, S./Leslie, L.L. (1997): *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore
- Stromquist, N.P./Monkman, K. (2000): Defining Globalization and Assessing its Implications on Knowledge and Education. In: Stromquist, N.P./Monkman, K. (Eds.): *Globalization and Education. Integration and contestation across cultures*. Lanham, pp. 3–25
- Torres, C.A. (2002): Globalization, Education, and Citizenship: Solidarity versus Markets? In: *American Educational Research Journal*, 2, pp. 363–378
- UNESCO (2009): *Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg
- Witte, J. (2000): *The Market Approach to Education*. Princeton

Entgrenzung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung – Von der singulären Institution und Einrichtung zur vernetzten Organisation

1. Institutionen in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung und Theoreme des sozialen Wandels

Die Erwachsenenbildung in Deutschland ist geprägt von Heterogenität, Unübersichtlichkeit und Differenziertheit (vgl. Nuissl 2010a). Dies liegt einerseits an historischen Entwicklungen, andererseits aber auch an den unterschiedlichen und vielseitigen Feldern, die hier in einem eigenständigen Bildungsbereich zusammengefasst werden. Hinzu kommt, dass die Erwachsenenbildung nicht staatlich organisiert ist, weil das Subsidiaritätsprinzip diesen Bildungsbereich prägt, der Staat aber an vielen Stellen mehr oder weniger intensiv die Erwachsenen- und Weiterbildung beeinflusst (vgl. Nuissl 2010a).

Für die Institutionen der Erwachsenenbildung folgt aus dieser Heterogenität neben den zu berücksichtigenden vielfältigen Interessen auch, dass „über die Anzahl der Einrichtungen keine genaue Aussage getroffen werden“ kann (Nuissl 2010a, S. 337). Grob zu unterscheiden ist zwischen Einrichtungen und Trägern, wobei es auch hier Vermischungen gibt und die Träger auf mehreren Ebenen zu Organisationseinheiten zusammengeschlossen sind. Diese sind vielfach ausdifferenziert und sowohl auf Bundes- als auch auf Landesebene, oftmals auch auf kommunaler Ebene strukturiert.

Die Theoreme des sozialen Wandels geben u.a. allgemeine Hinweise zum Auftrag der Institutionen der Weiterbildung in unserer Gesellschaft (vgl. Tippelt 1990). Unter „Institution“ wird in diesem Zusammenhang eine Einrichtung (Organisation, Betrieb, Behörde) verstanden, die nach jeweils akzeptierten Regeln die Verteilung von Funktionen der Mitarbeitenden im Rahmen eines größeren Organisationssystems festlegt. Der Begriff der Institution bringt zum Ausdruck, dass Regelmäßigkeiten des Verhaltens von Mitarbeitenden und Gruppen Produkte der Kultur und der menschlichen Aushandlung sind. Institutionen sind nicht deterministisch in ihren

Handlungsformen festgelegt, aber die dort etablierten Handlungsgewohnheiten sind doch auf relative Dauer angelegt. Es gibt keine in den Erziehungs-, Bildungs- und Sozialwissenschaften allgemein anerkannte Theorie der Institutionen. Im Kontext der Entgrenzung der Erwachsenen- und Weiterbildung muss darüber hinaus berücksichtigt werden, dass auch die Erwachsenen- und Weiterbildung in die Prozesse des lebenslangen Lernens eingebettet ist, d.h. dass die Institutionen frühkindlicher Bildung, die Schulen, die Institutionen der Berufsbildung, die Institutionen der Jugendarbeit und Jugendhilfe, die Hochschulen sowie auch die informell wirkende Institution Familie in vielfältiger Weise in ihren Wirkungen mit den Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung verknüpft sind (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; Krüger/Rauschenbach 1995).

Aber was sind nun die leitenden Handlungsorientierungen der Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung? Diese auch heute gültigen Orientierungen sind historisch auf die Intentionen der Aufklärung, also der kulturellen Selbstfindung, der gesellschaftlichen Mitgestaltung und der qualifizierten Arbeitsbewältigung, zurückzuführen (vgl. Tietgens 1999). Die heute typische institutionelle Pluralisierung hat sich seit Ende des 19. Jahrhunderts entwickelt, denn in der Tradition der bürgerlich getragenen Volksbildung, der kirchlichen Erwachsenenbildung, der durch die Arbeiterbewegung geprägten Arbeiterbildungsschulen und der Erwachsenenbildung als Universitätsausdehnung haben sich die Institutionen der Erwachsenenbildung zunehmend ausdifferenziert. In der Nachkriegsentwicklung wurden zusätzlich die verschiedenen Organisationen der beruflichen Weiterbildung, insbesondere die Betriebe selbst, zu einem weiteren starken, aber durchaus nach Branchen und Betriebsgrößen inhomogenen Träger der Weiterbildung.

Die Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung haben ihre Angebote im Sinne dieser Aufträge – denn es ist kein einheitlicher homogener Auftrag – in den letzten Jahrzehnten erheblich ausbauen können. Dies erfolgte trotz einer diskontinuierlichen Entwicklung und der im internationalen Vergleich unübersehbaren Probleme und Schwächen der Weiterbildungsteilnahme in Deutschland, denn über die Hälfte der erwachsenen Bevölkerung nimmt an den organisierten formalen und non-formalen Formen der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht teil.

Wenn man die Entwicklung der Institutionen gleichsam „von innen“ betrachtet, wird auch in der Weiterbildung sichtbar, dass sich keine evolutionären Universalien notwendig durchsetzen. Diese Annahme würde die Gestaltbarkeit von Organisationskulturen generell (vgl. Fend 2008) und von Weiterbildungseinrichtungen im Besonderen sowie die Prozesse des organisationalen Lernens oder auch die Möglichkeiten der intentionalen Vernetzung von Institutionen (vgl. Miner 2006; Cao/Clarke/Lehaney 2004, S. 103f.) unterschätzen. Es darf gerade nicht erwartet werden, dass alle Weiterbildungsinstitutionen im Prozess der Modernisierung und des sozialen Wandels eine gleichgerichtete Entwicklung nehmen. Um den Wandel der Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung zu analysieren, ist die Reflexion mehrerer Theoreme der sozialen Entwicklung zu berücksichtigen: Expansion, Pluralisierung, Differenzierung, Interdependenz, Integration und Partizipation (vgl. Tippelt 1990; Tippelt 2010).

Expansion

Das Grundrecht auf Bildung auch im Erwachsenenalter im Sinne eines Individualrechts wurde erst in den 1970er Jahren eingefordert: „Allen Staatsbürgern soll es möglich sein, den gleichen Anspruch auf Bildung in verschiedenen Formen oder auf verschiedenen Anspruchsebenen zu realisieren. Schule, Berufsbildung und Weiterbildung stehen damit vor neuen Aufgaben“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 30). Die Weiterbildung ist in Deutschland im Vergleich mit anderen Bildungsbereichen in deutlich geringerem Umfang rechtlichen Regelungen unterworfen. Es gibt sicher zahlreiche, für die Erwachsenen- und Weiterbildung wichtige Gesetze auf Bundesebene, wie das Arbeitsförderungsgesetz, das Berufsbildungsgesetz, das Betriebsverfassungsgesetz, das Bundesausbildungsförderungsgesetz, das Hochschulrahmengesetz, das Fernunterrichtsschutzgesetz u.a., aber es gibt kein den quartären Bildungssektor betreffendes Bundesgesetz, so dass die Weiterbildungsgesetze der *Bundesländer* nach wie vor die klarsten Grundlagen für die Gestaltung der öffentlichen Verantwortung von Weiterbildungsinstitutionen darlegen (vgl. Rohlmann 1999; Tippelt 2010). Die zahlreichen rechtlichen Regelungen fordern keine allgemeine Weiterbildungspflicht, so dass sich die Expansion der Weiterbildung nicht durch rechtliche Ansprüche und Pflichten, sondern vor allem durch eine in den letzten Jahren sich stetig verstärkende

Orientierung an der regionalen Nachfrage erklären lässt (vgl. von Hippel/Tippelt 2010). Um die expansiven Trends pädagogischer Institutionen analysieren zu können, braucht es Indikatoren: Teilnehmerzahl, Angebotsstruktur, Bildungsvolumen, Finanzierung und Umfang des pädagogischen und administrativen Personals. Diese Faktoren werden in der Weiterbildung zur Deskription herangezogen und erlauben eine Analyse, die sich aufgrund verbesserter statistischer Materialien in den letzten Jahren genauer durchführen lässt (vgl. Adult Education Survey 2008; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 137f.). Ein Blick in die Weiterbildungsstatistik zeigt, dass sich die Weiterbildungsbeteiligung seit Ende der 1970er Jahre verdoppelt hat (vgl. AES 2008). Nach einer folgenden Phase längerer Stagnation wird in den letzten zehn Jahren allerdings wieder eine leichte Aufwärtsbewegung sichtbar. Bereits in den Untersuchungen von Strzelewicz u.a. (1966) bringt die „Weiterbildungsquote“ – definiert als der Prozentsatz der Befragten aus einer jeweiligen Grundgesamtheit, der nach eigenen Angaben im letzten Jahr an Weiterbildungsmaßnahmen teilnahm – zum Ausdruck, dass sich insbesondere Bildungs- und Berufsstatus, soziales Milieu, Alter, Geschlecht und Region auf die Weiterbildungsbeteiligung auswirken; ein Befund, der auch in neueren empirischen Studien herausgearbeitet werden muss. Die Expansion in der Erwachsenen- und Weiterbildung hat die ungleichen Zugangschancen keinesfalls auflösen können.

Pluralisierung

Die heute für die Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung gültigen *Ordnungsgrundsätze*, konkret das Subsidiaritätsprinzip, der Träger- und Angebotspluralismus, die Flächendeckung und Allgemeinuzugänglichkeit der Angebote, die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie die öffentliche Verantwortung, beruhen zwar auf einem breiten sozialen und gesellschaftlichen Konsens der Verbände und Anbieterinstitutionen, führen aber zu einem äußerst komplexen Geflecht von Bildungsinstitutionen. Darüber hinaus verändert sich die pluralistische Träger- und Angebotsstruktur durch voranschreitende Privatisierungsprozesse, wie sich durch die immer neuen privaten Institutionen auf dem Weiterbildungsmarkt zeigt. Die „Entstrukturierung der Erwachsenen- und Weiterbildung“ äußert sich also in der stark pluralen Angebotsstruktur der Weiterbildungsinstitutionen, wobei

gesagt werden kann, dass diese forcierte Vielfalt der Institutionen ihrerseits eine Reaktion auf die pluralen sozialen Milieus und die Individualisierung der Lebensläufe in modernen Gesellschaften ist (vgl. Tippelt u.a. 1996). Insbesondere in den 1980er und 1990er Jahren kam es zu einem enormen Boom an Unternehmensgründungen im Weiterbildungsbereich, so dass Anfang des neuen Jahrhunderts solide Schätzungen, gestützt durch empirische Studien, über 30.000 rechtlich selbstständige Weiterbildungsinstitutionen mit insgesamt über 150.000 fest angestellten und über 600.000 freien Mitarbeitenden identifizieren (vgl. Nuissl/Pehl 2000). Die Dynamik dieser neuen Entstrukturierung der Weiterbildungsinstitutionen wird durch mehrere Trends verursacht, denn die stärkere Privatisierung des Weiterbildungsmarktes, die intensivere Finanzierung durch Teilnehmergebühren, die zunehmende Spezialisierung neuer Anbieter, die hohen Anteile von freien Mitarbeitenden und Teilzeitbeschäftigten sowie die Vermischung von Weiterbildung mit Freizeitangeboten, Wellness-Aktivitäten, meditativen Orientierungen und vor allem der in bildungsökonomischen Analysen sichtbare Rückgang der staatlichen Finanzierung (vgl. Aktionsrat Bildung 2011) beschleunigen diese Vorgänge der Entstrukturierung.

Differenzierung der Institutionen- und Trägerstruktur

Die im Folgenden charakterisierte permanente Ausdifferenzierung des Weiterbildungsmarktes und der Institutionenstruktur forciert die angesprochenen Entstrukturierungsprozesse.

Eine *erste* Weiterbildungsstruktur umfasst die öffentlichen Institutionen der Weiterbildung, also die verbandsnahen, kommunalen, gewerkschaftlichen oder kirchlichen Weiterbildungsträger, die in gewissem Umfang öffentlich subventioniert werden. Hierzu gehören auch die Angebote der Landes- und Bundeszentralen für politische Bildung. Die entsprechenden Institutionen umfassen zwar nur ein Sechstel der Weiterbildungsinstitutionen, bieten aber die Mehrzahl der Weiterbildungsveranstaltungen an (vgl. Schlutz 1997, S. 229). Die öffentliche Subventionierung war in den letzten Jahrzehnten überwiegend rückläufig, so dass ein deutlicher Trend zur privaten Finanzierung durch die Teilnehmenden gegeben ist. Dies wiederum hat die Weiterbildung für diverse Marketingstrategien offener werden lassen (vgl. Tippelt u.a. 2008; Schöll 2006).

Eine *zweite* Weiterbildungsstruktur hat sich durch betrieblich orientierte und unternehmensnahe Weiterbildungsträger und -institutionen wie Arbeitgeberverbände oder Handwerksorganisationen entfaltet. Es ist zu konstatieren, dass mittlerweile die externen und internen Weiterbildungsangebote der Betriebe zu den wichtigsten Strukturgebern der beruflichen Weiterbildung wurden. Die Produktinnovationen, die permanenten technischen Veränderungen, der arbeitsorganisatorische Wandel sowie der langfristige Trend zur Höherqualifizierung des Personals fordern die Weiterbildungsaktivitäten der Betriebe massiv heraus (vgl. Edelmann/Tippelt 2007). Die formale Weiterbildung wird durch verschiedene Formen des informellen und situierten Lernens direkt am Arbeitsplatz nicht nur ergänzt, es verstärkt sich dadurch auch das Problem, wie mehr Chancengerechtigkeit hergestellt werden kann, denn formale und informelle Formen der Weiterbildung korrelieren intensiv (vgl. Baethge u.a. 2004).

Eine *dritte* Weiterbildungsstruktur ist durch das zivilgesellschaftliche Engagement von nahezu einem Drittel der Bevölkerung geprägt (vgl. BMFSJ 2010, Freiwilligen survey); das ist ein Engagement, das zur Solidarität und Integration durch freiwillige, auch ehrenamtliche Dienstleistungen im Bildungsbereich beiträgt. Selbsthilfegruppen, Vereins- und Bürgerbewegungen sind in vielen Fällen zwar nicht institutionalisiert, kooperieren aber mit den Institutionen der Weiterbildung im Kontext lebenslangen und lebensbegleitenden Lernens zugunsten ihrer jeweiligen Anliegen.

Eine *vierte* Weiterbildungsstruktur ist durch die wissenschaftliche Weiterbildung der Universitäten und Hochschulen gegeben, eine Aufgabe, die gesetzlich verankert ist und sich vor allem der beruflichen Weiterbildung von akademisch Ausgebildeten und Führungskräften widmet. Dieser Bereich trägt auch das Seniorenstudium und ist in jeder Hinsicht noch stark entwicklungs- und ausbaufähig.

Die *fünfte* Weiterbildungsstruktur ist expansiv und wird von den bereits erwähnten privaten Bildungsunternehmen und von kommerziellen Anbietern gestaltet. Die überwiegend kleinen ökonomischen Einrichtungen sind marktabhängig und können auf öffentliche Subventionen nur in speziellen Förderbereichen zurückgreifen. Dies ist auch der Grund dafür, dass die Weiterbildungseinrichtungen nur in den rentablen Segmenten der Weiterbildung zu finden sind. Ihre Zahl steigt rasch, während das

Angebotsvolumen und die nachgefragten Unterrichtsstunden langsamer expandieren.

Entstrukturierungstendenzen werden also durch die Ausdifferenzierung privater Bildungsinstitutionen verstärkt, wobei sich die Privatisierung im Weiterbildungsbereich besonders deutlich beobachten lässt. Entstrukturierung geht mit einer geringen Standardisierung und Transparenz der Institutionenstruktur und -angebote einher. Die Weiterbildungsstruktur in Deutschland wird also seit Ende der 1980er Jahre immer komplexer und unübersichtlicher, was auch darauf zurückzuführen ist, dass immer neue private Anbieter auf die sich rasch wandelnden Weiterbildungsinteressen in den verschiedenen sozialen Milieus und Bevölkerungsgruppen reagieren (vgl. Bojanowski u.a. 1991; Tippelt/Eckert 1996). In der Folge dieser Entstrukturierung werden wettbewerbsbestimmende Faktoren wie die Produktivität, Profilierung und Innovation von Weiterbildungsinstitutionen immer wichtiger. Die Sicherung von organisationaler *Qualität sowie ein permanentes Organisations- und Qualitätsmanagement* werden zunehmend selbstverständlich (vgl. Meisel 2010; Probst u.a. 2000, S. 69). Teamorientiertes Handeln, gemeinsam getragene Ziele und Visionen dienen der internen Integration. Ein Effekt dieser Entwicklung ist in den letzten Jahren besonders sichtbar geworden: Professionelle Dienstleistungen finden in hochspezialisierten Organisationen statt und sind ökonomischen Effektivitäts- und Effizienzkriterien unterworfen. Daher sind heute auch pädagogische Institutionen auf permanente Organisations- und Personalentwicklung angewiesen (vgl. Rosenstiel u.a. 1995, S. 311f.). Ohne Zweifel besteht der Vorteil dieser Entwicklung in der wachsenden Zuverlässigkeit einer zu erwartenden pädagogischen, personenbezogenen Dienstleistung. Die Entscheidung, zu bilden oder nicht zu bilden, zu erziehen oder nicht zu erziehen, zu helfen oder nicht zu helfen ist nicht mehr

Sache des Herzens, der Moral oder der Gegenseitigkeit, sondern eine Frage der methodischen Schulung und der Auslegung des Programms, mit dessen Durchführung man während einer begrenzten Arbeitszeit beschäftigt ist (...) Die Ausführung des Programmes wird durch die Vorteile der Mitgliedschaft in Arbeitsorganisationen motiviert, die Mittel sind weitgehend Geldmittel und werden pauschal beschafft (Luhmann 1973, S. 43).

Auch die in neueren sozial- oder erwachsenenpädagogischen Analysen aufgezeigte Veralltäglichsung professionellen pädagogischen Wissens (z.B. durch Medien) und die Pädagogisierung von außerpädagogischen Institutionen (z.B. den Betrieben) hat zur Steigerung von Reflexivität über pädagogische Tatsachen beigetragen, dabei die Expansion und Ausdifferenzierung pädagogischer Institutionen befördert und gleichzeitig die Entstrukturierung im Weiterbildungsbereich vorangetrieben (vgl. Merten/Olk 1996, S. 604).

Interdependenz

Dieses Theorem ist geeignet, Aspekte der Bewältigung von Entstrukturierung anzusprechen, denn eine institutionell entstrukturierte und stark ausdifferenzierte Weiterbildung setzt die Kooperation und Vernetzung zwischen Bildungsinstitutionen voraus, wenn eine dysfunktionale Konkurrenz vermieden werden soll. Da die Zusammenarbeit dieser Institutionen nicht immer harmonisch und konfliktfrei geschieht (nicht zuletzt aufgrund der Pluralität der Institutionen), ist ein *interorganisationales Konfliktmanagement* wichtig. Dies kann Konfliktmilderung und Kooperationssteigerung berücksichtigen (vgl. Tippelt 2010, S. 458), was eine enge Zusammenarbeit bei gemeinschaftlichen Aufgaben (wie z.B. Beratung, Fortbildung, Marketing, Raumnutzung) mit sich bringt. Die Akzeptanz von Deutungen und Werten des Gesamtsystems der Weiterbildung wie auch der gegenseitige Bezug der Institutionen aufeinander sollte angestrebt werden (vgl. Tippelt 2010, S. 458). Diese Form der Zusammenarbeit wird in *lernenden Regionen* praktiziert: Das Konzept der „Lernenden Region“ zielt darauf ab, das Potential mehrerer regionaler Akteure so zu bündeln, dass eine umfassende Regionalentwicklung als selbstorganisierter und selbstreflexiver „Bottom-up-Prozess“ initiiert, stabilisiert und teilweise auch dauerhaft institutionalisiert werden kann (vgl. Geldermann u.a. 2000). Organisationales Lernen wird in lernenden Regionen durch *interorganisationale Kooperation* ergänzt, denn die Entstrukturierung des Weiterbildungsmarkts erfordert das Zusammenführen der mikro- und makrodidaktischen Erfahrungen der teilweise konkurrierenden Akteure – der Schulen, der Betriebe, der Berufsschulen, der Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung, der Hochschulen, aber auch der Sozialpartner, der Jugendämter, Arbeitsagenturen und soziokulturellen Einrichtungen einer Region – mit dem Ziel, zu

sich ergänzenden Akteuren zu werden. Es geht um die „vertikale“ Vernetzung (also Frühpädagogik, Schule, Berufliche Bildung, Hochschulen und Weiterbildung) und die „horizontal“ vernetzte Koordination von Institutionen (z.B. verschiedene Träger und Institutionen der Weiterbildung), darum, die Erfahrungspotenziale von Akteuren zu bündeln. So werden selbstorganisierte und selbstverantwortliche Prozesse initiiert, um Synergien und Innovationen zu ermöglichen. „Synergieeffekte“ sind Wirkungen, die sich aus der interdependenten Zusammenarbeit von Institutionen im Weiterbildungskontext (von der Angebots- und Programmplanung, der Bedarfsanalyse bis hin zum Marketing) ergeben (vgl. Brödel 2004; Reich/Tippelt 2004, S. 34).

Integration und Partizipation

Die Vielfalt der Institutionen muss in das soziale System vermittelt werden, wofür die angesprochene Vernetzung hilfreich sein kann, wenn die Mobilisierung großer Bevölkerungsteile durch Bildungsteilnahme gelingt (vgl. Lepsius 1977, S. 26). Allerdings müssen die Wirkungen von Bildungsmaßnahmen im Kontext der Entstrukturierung ambivalent beurteilt werden, denn pädagogische Institutionen haben einerseits die Separierung der Generationen verstärkt, können aber andererseits durch den Wissens- und Kompetenzaufbau auch die Partizipation von Individuen im sozialen System erhöhen und damit das Selbststeuerungspotenzial von Teileinheiten der Gesellschaft verstärken. Intergeneratives Lernen in formalen Institutionen ebenso wie in informellen Lebenswelten ist angesichts des demografischen Wandels, aber auch der Erfordernisse der Integration gerade in entstrukturierten sozialen Systemen eine notwendige Aufgabe (vgl. Tippelt 1990, S. 7ff.; Tippelt 2010, S. 455ff.). Für die einzelne Institution entsteht ein eigener Gestaltungsspielraum, wenn historisch gewachsene Strukturen berücksichtigt, auf regionale Gegebenheiten reagiert und eigene Schwerpunkte gesetzt werden. Unter Einbezug der auf lebenslanges Lernen angewiesenen modernen Gesellschaft, die die Bildungsprozesse über die Lebensspanne auch für die subjektive und individuelle Entfaltung des Menschen anerkennt, wird auch die Steuerung des jeweiligen Erwachsenenbildungsbereichs – z.B. der beruflichen Erwachsenenbildung, der Volkshochschulen als kommunale Einrichtungen, der gewerkschaftlichen Erwachsenenbil-

dung, der konfessionellen Erwachsenenbildung (vgl. Nussl 2010a, S. 338) – für die einzelne Institution interessant. Es genügt dem modernen Gestaltungsanspruch allerdings nicht, dass die einzelne Erwachsenenbildungseinrichtung für sich diese Prozesse und Entwicklungen vollzieht; vielmehr sind die Öffnung der singulären Einrichtungen nach außen, der Wechsel von Perspektiven, die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und die Berücksichtigung der institutionellen Umwelt notwendig. Im Folgenden sollen diese Entgrenzungstendenzen in der deutschen Erwachsenenbildung aus verschiedenen theoretischen Perspektiven betrachtet werden. Es werden Möglichkeiten, Bedingungen und Herausforderungen der Entgrenzung herausgearbeitet und anschließend wird der Bezug zur Kooperation und Vernetzung der Institutionen hergestellt.

2. Theoretische Bezüge

2.1 Governance-Forschung

Die Governance-Forschung umfasst in den Sozialwissenschaften Muster der wechselseitigen Abhängigkeit von gesellschaftlichen Akteuren und dem Staat bzw. zwischen Staaten. Diese Perspektive bezieht Formen und Mechanismen der Interdependenz ein. Es geht um die Koordination kollektiven Handelns zwischen autonomen Akteuren, deren Handlungen sich wechselseitig beeinflussen (vgl. Benz u.a. 2007; Tippelt u.a. 2008). Auf den Bildungsbereich bezogen erlaubt diese Forschungsperspektive als *educational governance* die Analyse von Fragen der Steuerung und Umstrukturierung im Bildungswesen. Betrachtet werden die Probleme der „*Handlungskoordination zwischen Akteurskonstellationen in einem Mehrebenensystem*“ (Altrichter/Brüsemeister/Wissinger 2007, S. 10, Herv. im Original). Diese Forschungsrichtung berücksichtigt die Tradition der Institutionenanalyse, bezieht aber auch die Akteure, ihre Gestaltungsmöglichkeiten und die zur Verfügung stehenden Ressourcen ein (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007).

Diese drei Begriffe stellen die zentralen Perspektiven der Governance-Forschung dar: Die *Handlungskoordination* kann als spezifische Charakteristik sozialer Systeme gesehen werden, die es mit sich bringt, dass Akteure ihre Handlungen wechselseitig an anderen Akteuren ausrichten, um im Sys-

tem zu bleiben (vgl. Altrichter u.a. 2007). Die *Akteurskonstellation* ist wichtig, um systematisch alle, auch weniger machtvoll erscheinende Akteure in die Analyse einzubeziehen. Schließlich ist noch das *Mehrebenensystem* als Analyseform zu nennen, das neben der traditionellen Hierarchiebetrachtung auch andere Koordinationsformen zulässt (vgl. Altrichter u.a. 2007).

Daraus abgeleitet steht für die Analyse von Institutionen die Frage im Mittelpunkt, „wie die *Handlungsabstimmung* in einem *Mehrebenensystem* mit zahlreichen Akteuren erfolgt“ (Kussau/Brüsemeister 2007, S. 16, Hervorh. im Original). Diese Perspektive kann auch für Institutionen der Erwachsenenbildung herangezogen werden. Dies wird besonders wichtig, wenn man bedenkt, dass gesellschaftliche Veränderungen wie demografische Entwicklungen, wirtschaftlicher Wandel oder steigender Wettbewerbsdruck die Institutionen der Erwachsenenbildung zur Veränderung zwingen. Die Handlungskoordination in Erwachsenenbildungsinstitutionen betrifft in einer ersten Betrachtung die individuellen Akteure (z.B. Kursleitende, Teilnehmende). Als Analyseeinheit für die Governance-Perspektive ist jedoch die Akteurskonstellation als handelndes Zusammenwirken der Akteure zentral (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007). Hinzu kommen die wechselseitigen Abhängigkeiten der Akteure, die als Interdependenzen bezeichnet werden. Interdependenzen sind zwischen völliger Autonomie und vollkommener Abhängigkeit einzuordnen (vgl. ebd.). Akteure können versuchen, diese Interdependenzen zu gestalten; dies wäre der optimale Fall. Oftmals versuchen aber Akteure auch, diese Interdependenzen zu ihrem Vorteil zu beeinflussen (vgl. ebd.).

In Erwachsenenbildungsinstitutionen kann in diesem Zusammenhang die Diskussion um die Einführung von Qualitätsmanagement-Maßnahmen angeführt werden, wenn Kontrolle erfolgen soll, aber Überlastung bei anderen Akteuren befürchtet wird. Eine Aushandlung der Interdependenzbeziehungen zwischen Akteuren findet sich in dem Konzept des Mehrebenensystems. Hier geht es um das Zusammenwirken der handelnden Akteure zwischen verschiedenen Ebenen. Diese können innerhalb der Einrichtung formale Ebenen sein, die meist mit Hierarchie und Macht verbunden werden. Interdependenzen entstehen aber auch, wenn über die Institution hinaus Koordination stattfindet und die formalen Ebenen nicht mehr ausreichen. Dies könnte z.B. sein, wenn zwei Erwachsenenbildungseinrichtungen

gemeinsam Räume nutzen. Neben diesen beiden Bereichen führen Kussau und Brüsemeister (2007, S. 33ff.) noch weitere Aspekte an, die in ein Mehrebenensystem einbezogen werden müssen:

- differenzierte Handlungslogiken der Akteure, die z.B. in unterschiedlichen Sinnlogiken, Relevanzkriterien oder Zeithorizonten sichtbar werden;
- Verfügungsrechte, die die Beteiligungs- und Einflusschancen durch das Treffen von Entscheidungen in der Akteurskonstellation betreffen;
- bedingte Kooperationsbereitschaft, die sich darin ausdrückt, dass Akteure gleichzeitig versuchen, Kooperationsvorteile zu erzielen und die eigenen Kooperationskosten zu minimieren (Principal-Agent-Modell);
- Regelungs- und Leistungsstrukturen, die eine Zusammenarbeit von Akteuren unterschiedlicher Bereiche und darauf aufbauend die Auswirkungen von Veränderungen in diesen Strukturen im Blick haben (vgl. ebd.).

In jedem Fall muss die Governance-Perspektive im Weiterbildungsbereich die Entstrukturierung des Institutionengefüges berücksichtigen.

2.2 Perspektivenübernahme im Symbolischen Interaktionismus

Als zweiter theoretischer Ansatz zur Bearbeitung von Entstrukturierungsproblemen soll der Symbolische Interaktionismus angeführt werden. Dabei begeben wir uns auf die individuelle Ebene der handelnden Akteure in einer Institution.

Von besonderem Interesse ist die von Mead (1968) postulierte These des Sich-Hineindenkens in die Interessen anderer Personen und die damit verbundene Perspektivenübernahme. Das wichtigste Medium hierfür scheint die Kommunikation zu sein, die diese Rollen- und Perspektivenübernahme erst ermöglicht, denn „ein Kommunikator muss in der Lage sein, sich vorzustellen, wie ein Empfänger seine Kommunikation aufnimmt“ (Tippelt 1986, S. 50). Für diese Kommunikation sind Symbole wichtig, d.h. Bedeutungen der Worte und Gesten, die durch den Prozess der Rollenübernahme weitergegeben werden können und als signifikante Symbole den Kommunikationsprozess beeinflussen (vgl. Tippelt 1986). Diese Rollenübernahme ist die Bedingung für kollektives Handeln und setzt voraus, dass Hand-

lungspartner in der Lage sind, wechselseitige Verhaltenserwartungen zu erkennen und anzunehmen. Es folgt daraus die Koordination arbeitsteilig organisierter instrumentaler Handlungsprozesse und – für die Bildung der Identität wichtig – die Rollenübernahme einer Gruppe von Akteuren oder einer Gesellschaft. Für die Akteure in Erwachsenenbildungsinstitutionen kann es darum gehen, „wie individuelle Handlungen über wechselseitige Verhaltenserwartungen zu einer Gruppenaktivität integriert werden können“ (Tippelt 1986, S. 58).

Die reziproke Rollenübernahme ist eine wichtige Voraussetzung für die Zusammenarbeit in Institutionen. Diese Rollenübernahme kann von unterschiedlichen Einflussfaktoren behindert werden (vgl. Mead 1968; Tippelt 1986): Die Formulierung gemeinsamer gesellschaftlicher Ziele könnte an Interessensdivergenzen scheitern, so dass die Koordinierung der individuellen Handlungen unmöglich wird. Die Rollenübernahme in Gruppeninteraktionen könnte an Prozessen sozialer Ausgrenzung scheitern, wenn Ausgrenzungs- und Stigmatisierungsvorgänge nicht aufgeklärt werden können. Damit zusammen hängt auch das Problem des mit unsozialen Handlungen verbundenen, übertriebenen Individualismus, der eine Rollenübernahme zwischen Individuen erschwert.

In der Erwachsenenbildung wird die soziale Rollenübernahme besonders dort notwendig, wo Dozenten und Dozentinnen sowie Programmplanende sich in die Perspektiven ihrer Teilnehmenden und potentiellen Adressaten hineinversetzen. Grundsätzlich ist der Prozess der Rollenübernahme fundamental für das Gelingen von Interaktion und Kommunikation in Bildungsveranstaltungen. Diese soziale Rollenübernahmefähigkeit, wie sie gerade im Kontext einer entstrukturierten Erwachsenenbildung notwendig ist, umfasst mehrere Teilfähigkeiten, wie dies im Projekt „ImZiel“ (vgl. Tippelt u.a. 2008, S. 39) im Kontext einer aufgeklärten Marketingstrategie herausgearbeitet wurde.

1. Man benötigt eine „Perspektive der Anderen“, d.h., Dozierende und Programmplanende entwickeln ein Wissen über die Differenz zwischen der Perspektive der Teilnehmenden und der eigenen Wahrnehmung.
2. Man sollte davon ausgehen, dass organisationsbezogene Ziele die soziale Rollenübernahmefähigkeit nicht immer als prosoziales Verhalten herausfordern. Rollenübernahmefähigkeit (*role taking*) kann gerade

im Kontext der Entstrukturierung auch ein instrumenteller Akt sein, um sich strategisch Vorteile gegenüber anderen Weiterbildungseinrichtungen zu sichern und die Effekte der eigenen Organisation zu maximieren.

3. Dies erfordert dann aber die prosoziale Rollenübernahmefähigkeit, ein vertieftes Wissen über soziale Milieus und Lebensstile, über Interessensunterschiede sozialer Teilgruppen in der Weiterbildung, weil man das eigene organisationsbezogene und individuelle didaktische Handeln an den sozialen, kognitiven und emotionalen Wünschen und Bedarfen von Adressaten ausrichten will.
4. Man sollte aus ethischen Gründen unbedingt die Geltung eigener Perspektiven hinter die Interessen der Teilnehmenden und Adressaten zurückstellen, selbst wenn dies die eigene Organisation gelegentlich in einer marktdominierten Weiterbildungslandschaft negativ wahrnimmt und sanktioniert.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Entstrukturierung der Weiterbildung die prosozialen und strategischen Fähigkeiten zur Rollenübernahme bei den Professionellen im Weiterbildungsbereich immer stärker herausfordert.

2.3 Bezüge zum Neo-Institutionalismus

Der Neo-Institutionalismus bildet den dritten hier einzubeziehenden theoretischen Ansatz zur Klärung und Bearbeitung von Entstrukturierungsproblemen, wobei hier formale und nicht-formale Institutionen in das Blickfeld rücken. Eine Institution ist ein Regelsystem, das eine bestimmte Ordnung hervorruft. Es wird der kulturelle Rahmen von Institutionen betrachtet, d.h. dass soziale Normen und Regeln sowie gemeinsam verantwortete Werte das Handeln von Individuen in sozialen Kontexten bestimmen (vgl. Strobel 2010). Dies bedeutet, dass das Handeln in den Institutionen nicht nur das Ergebnis individueller Entscheidungen ist, sondern auch bedingt ist durch institutionelle Rahmenbedingungen. Die Institutionen wiederum werden durch die Kultur und Werte der Gesellschaft beeinflusst und umgekehrt kann die Bedeutung von Institutionen/Organisationen für die moderne westliche Gesellschaft betont werden. Institutionen reagieren auf Veränderungen in ihrer Umwelt nicht immer kausal, sondern sind multi-

kausal und multikontextuell in komplexe gesellschaftliche Entwicklungen eingebunden (vgl. Tippelt 2010). Sie reagieren auf Veränderungen, weil dadurch die Konstruktion sowohl regionaler als auch situational spezifischer und angepasster Regelsysteme erkannt wird (vgl. Meyer/Rowan 1977; Senge/Hellmann 2006; Hasse/Krücken 2005).

Aus einer neo-institutionalistischen Perspektive sind Einrichtungen der Erwachsenenbildung ebenfalls in komplexe Umwelten eingebunden, so dass die einzelnen Institutionen nicht als vollkommen autonome Einheiten verstanden werden (vgl. Mense-Petermann 2006, S. 63). Die Umwelt bildet einen form- und strukturgebenden Einflussraum einer Institution und beeinflusst maßgeblich die Werte, Normen und Ideale guter Organisationspraktiken (vgl. Strobel 2010). Die Entstehung formaler Organisationsstrukturen geschieht entweder über die Komplexität der Netzwerke der sozialen Organisation und des ökonomischen Austauschs oder über institutionalisierte Regeln und Erwartungen (vgl. Meyer/Rowan 1977; Walgenbach 2006). Die Ausbildung formal-rationaler Strukturen erfolgt in Organisationen in erster Linie, um Legitimität innerhalb der Umwelt zu erreichen, so dass neben dem Streben nach Effizienz v.a. das Erreichen von Legitimität zu einer handlungsleitenden Maxime (vgl. Kuper 2001) wird. Für Institutionen der Erwachsenenbildung bedeutet das, dass sie ihre Legitimität erhöhen müssen, indem sie sich in der Gesellschaft etablieren, die dort bestehenden Erwartungen erfüllen und darauf eingehen (vgl. Scott/Meyer 1994), um als Organisation zu überleben. Dies führt u.a. zu einer Trennung der Formalstruktur von der Aktivitätsstruktur, wenn Organisationskonzepte zwar formalisiert werden, es in der realen Aktivitätsstruktur einer Organisation aber zu Abweichungen von formalen Organisationskonzepten kommt (vgl. Tippelt 2010). Diese Formen der so genannten „losen Kopplung“ (vgl. Meyer/Rowan 1977; Hasse 2006, S. 152) bieten Erwachsenenbildungseinrichtungen die Möglichkeit, gegenüber ihrer Umwelt Legitimität zu erhalten und intern die Arbeitsabläufe zu optimieren. Für die Akteure der Erwachsenenbildung erfolgt eine Erweiterung der Freiheitsgrade, da die zu berücksichtigenden Normen, Werte und Ziele, also die Kultur einer Institution, nicht statisch umgesetzt werden können, sondern problembezogen, eigenständig und der jeweiligen Situation angemessen interpretiert und angewandt werden müssen. Erst dadurch entsteht die so-

wohl in Institutionen als auch in Netzwerken wichtige Offenheit für eine problem- und erfahrungsbasierte Gestaltung von Lernorten, die der Erstarrung von reglementierten und bürokratisierten Routinen entgegenwirkt (vgl. Schemmann 2006). Diese Formen der losen Koppelung von Organisationskonzepten mit der Aktivitätsstruktur der Handelnden wird selbstverständlich noch stärker dort herausgefordert, wo Weiterbildungseinrichtungen und ihre jeweiligen Lernorte mit anderen und neuen Institutionen kooperieren – wie das systematisch in lernenden Regionen oder generell im Kontext von Bildungsnetzwerken der Fall ist (vgl. Tippelt u.a. 2009; Nuissl u.a. 2006). Durch die lose Koppelung von Organisation und der Gestaltung von Lernorten werden also auch Innovationen bei der Lernortgestaltung durch die handelnden Akteure möglich. Weitere Einflüsse der Umwelt bestehen nach Aussagen der Neo-Institutionalisten in der Ausbildung von Strukturangleichungsprozessen (vgl. DiMaggio/Powell 1991, 2000), die als Isomorphien bezeichnet werden. Zu diesen Homogenisierungen kommt es in organisationalen Feldern einer Institution durch

- *Zwang*, wenn staatliche Vorgaben und Gesetze Ähnlichkeiten der Organisationsstrukturen erzeugen,
- *Norm*, wenn Professionen durch die Bereitstellung eines Orientierungsrahmens normativen Druck zur Angleichung von Organisationsstrukturen erzeugen, und
- *Mimese*, wenn durch wechselseitige Beobachtung versucht wird, Strukturen aus erfolgreichen Institutionen nachzuahmen (vgl. DiMaggio/Powell 1983).

Eine entstrukturierte Weiterbildungslandschaft dürfte heterogene Normen der sehr verschiedenen Institutionen (z.B. beruflich, politisch, kommerziell konnotiert) beinhalten. Selbstverständlich werden die ausdifferenzierten Weiterbildungsorganisationen und -institutionen wechselseitig auch – und dies drückt Mimese aus – zu Modellen sinnhaften Handelns. Wenn durch gesetzliche Regelungen neue Normen verbindlich werden, wird nur scheinbar eine homogene Reaktion der entstrukturierten Organisationen ausgelöst, denn in der Realität werden diese verbindlich werdenden neuen Normen in den doch sehr unterschiedlichen Kontexten (regional, Organisationsgröße, Aufträge der Institutionen) sehr eigenwillig interpretiert.

Also auch „Zwang“ im neo-institutionalistischen Sinne hebt Entstrukturierung nicht auf. Ein Beispiel wären Qualitätsnormen und Qualitätssicherungsprozesse, die zwar für alle Organisationen verbindlich sind, damit sie an öffentliche Gelder gelangen, die aber dennoch unterschiedliche Formen der Implementierung dieser Qualitätsnormen nach sich ziehen. Trotz verbindlicher Aufgaben werden sich in der entstrukturierten Weiterbildungsszene die jeweiligen Organisationen und Institutionen eigenständige Ziele, Visionen und Methoden der Zielerreichung erarbeiten.

2.4 Netzwerke und Kooperationen

Die vorgestellten theoretischen Ansätze betrachten die Institution in der Erwachsenenbildung aus unterschiedlichen Perspektiven. Es wurde deutlich, dass Steuerung in der Institution von Handlungskonstellationen in einem Mehrebenensystem beeinflusst wird, die Akteure und Akteurinnen wechselseitig zur Rollenübernahme fähig sein müssen und die Sicherung der Legitimität in einer Institution in großem Maß von der Gestaltung der Strukturen in der organisationalen Umwelt abhängt. All diese Faktoren machen es notwendig, dass die Akteure und Akteurinnen in der Erwachsenenbildung über ihre eigene Institution hinaus agieren und sich auf Kooperationen einlassen. Kooperation setzt in diesem Zusammenhang „immer die Zusammenarbeit mindestens zweier selbstständiger, im Prinzip auch unabhängiger Partner voraus“ (Nuisl 2010b, S. 20). In der Erwachsenenbildung geht es bei der Kooperation darum, Synergien herzustellen, beispielsweise durch die horizontale Kooperation von Akteuren und Akteurinnen (v.a. die Zusammenarbeit von verschiedenen Weiterbildungsinstitutionen) oder auch die vertikale Kooperation von Akteuren und Akteurinnen (z.B. mit Betrieben oder mit der beruflichen Ausbildung) zu verbessern.

In den Netzwerken der „Lernenden Regionen“ wurden immer adäquat zum regionalen externen Kontext das Übergangsmanagement, die Beratungsdienstleistungen, die informellen Lernzentren, die Förderung der Aus- und Weiterbildung, die Qualitätssicherung und das Bildungsmarketing als Schwerpunkte inhaltlich in den Vordergrund gerückt. Es ging darum, Synergien herzustellen, beispielsweise die oben erwähnte *vertikale Kooperation* von Akteuren und Akteurinnen zu verbessern, aber auch die *horizontale Kooperation* von Akteuren und Akteurinnen zu fördern. Die

interorganisationale Kooperation reichte darüber hinaus, denn es kam zu sehr vielfältigen Vernetzungen des Bildungssystems, des Beschäftigungssystems, des kulturellen Systems und des Sozialsystems.

Aufgabe der *Bildungsforschung* in einem regionalen Kontext, der auf Vernetzung bei der Förderung von Bildung setzt, ist es, die Kontextindikatoren (z.B. Milieus, Arbeitslosenquoten, Migranten-Quoten, demographischer Wandel in einer Region), die Input-Indikatoren (z.B. die Förder-summe des Netzwerks, die zur Verfügung stehenden Mitarbeiterstellen), die Output-Indikatoren (z.B. die Schülernachfrage, die Teilnehmerzahlen in der Weiterbildung, die Einnahmen durch Produktvermarktung) und die Outcome-Indikatoren (z.B. die Vermittlung in Aus- und Weiterbildung und die längerfristig stabile Beschäftigung von Lernenden) empirisch valide festzustellen und in den laufenden Prozess der *Organisation* und die Gestaltung von Netzwerken zurückzumelden. Regionales Bildungsmonitoring kann also als wichtige Orientierungsgrundlage bei der Bewältigung von Problemen im Kontext entstrukturierter Bildungs- und Weiterbildungslandschaften betrachtet werden. Die formative Evaluation einer unabhängigen Bildungsforschung ist ein wichtiger Erfolgsfaktor neuer Formen dezentraler Steuerung und Gestaltung. Eine besondere Frage war in den „Lernenden Regionen“ immer das Verhältnis der Netzwerke zu den Kommunen.

Bei den Kooperationen in der Erwachsenenbildung kann es zu sehr unterschiedlichen Formen der Kooperation kommen z.B. (vgl. Nuissl 2000, S. 94):

- *subsidiäre* Kooperationen, d.h., es werden gemeinsame Projekte durchgeführt und befristet Mitarbeitende eingestellt,
- *komplementäre* Kooperationen, d.h., die Kooperationen führen zu sich wechselseitig ergänzenden Leistungen,
- *supportive* Kooperationen, d.h., es werden gemeinsam finanzielle Mittel erfolgreich eingeworben,
- *integrative* Kooperation, d.h., ressortübergreifend werden mit Blick auf einzelne Zielgruppen und Aufgabenfelder Projekte auf den Weg gebracht und weiterentwickelt.

Wichtig ist immer, dass für die beteiligten Akteure Synergie-Effekte entstehen, die Identität der Einzelinstitution trotz enger Kooperationen und ein

Konkurrenzdenken in anderen Feldern trotz gelingender Kooperationen in Einzelbereichen bestehen bleiben kann (vgl. Nuissl 2010b). Potenziert sich die Kooperation zwischen einzelnen Institutionen, entsteht ein Netzwerk, so dass additive Einzelkooperationen (Nuissl 2010b) zur Vernetzung und Netzwerkbildung führen und dadurch eine neue Qualität der Kooperation entsteht, „wenn das Netzwerk eine eigenständige, übergreifende Aufgabe und ein übergreifendes Profil bekommt und in einer eigenständigen (meist auch eigendynamischen) Art gemanagt wird“ (Nuissl 2010b, S. 21).

Die Entstrukturierung erfährt gerade im Bereich der Vernetzung und Kooperation dadurch eine Steigerung, dass sich die Weiterbildungseinrichtungen mit jeweils unterschiedlichen anderen Institutionen wie Betrieben, Museen, Selbsthilfeeinrichtungen u.a. austauschen.

Es wäre allerdings beschönigend, wenn man nur die neuen kooperativen Potentiale einer organisatorisch entstrukturierten Weiterbildung beschreiben würde; es kommt auch zu erheblicher Konkurrenz. Konkurrenz bezieht sich nicht nur auf Geld und Markt, es geht auch um Konkurrenz der Ziele, der Werte und der Ideen sowie letztlich der Menschen, von denen Weiterbildungseinrichtungen anerkannt werden wollen. „Konkurrenz besteht auch zwischen pädagogischen Zielen, methodischen Ansätzen und möglichen Lerninhalten (...) jede Kooperation ist immer auch mit Konkurrenz verbunden oder durch sie initiiert“ (Nuissl 2000, S. 94). Gerade der subsidiären und heterogenen Entstrukturierung der Weiterbildung ist es geschuldet, dass regionale Vernetzung, regionale Kooperation und die sehr differenzierten Formen der Kooperation zwischen Organisationen regionale Synergieeffekte erzeugen, die letztlich den verschiedenen sozialen Milieus, den Adressaten, Adressatinnen und Teilnehmenden in Kommunen zugute kommen.

3. Ausblick: Wie viel Vernetzung verträgt die Erwachsenenbildung?

Vernetzung in der Erwachsenenbildung setzt voraus, dass sich die Einzelinstitutionen öffnen und zur Vernetzung entscheiden. Dies geschieht insbesondere dann, wenn sie sich von den Erfahrungspotentialen anderer Insti-

tutionen (Netzwerkpartner) Anregungen und eine bessere Zielerreichung erwarten.

Erwachsenenbildung unter den Bedingungen der Entstrukturierung ist dann erfolgreich (vgl. Tippelt u.a. 2009), wenn die Probleme der Region durch empirische Bedarfsanalysen und auch ein empirisches Bildungsmonitoring aufgegriffen werden und wenn

- daraus konkrete gemeinsame Handlungsziele von den verschiedenen relevanten Akteuren und Akteurinnen abgeleitet werden;
- alle regionalen und sozialen Ressourcen gebündelt werden, die für die Regionalentwicklung Bedeutung haben, keinesfalls aber bestimmte Akteure ausgeschlossen werden;
- soziale Kohäsion hergestellt wird durch einen systematischen Erfahrungsaustausch;
- wechselseitiges Vertrauen erarbeitet und stabilisiert wird;
- sich kommunale Spitzenvertreter (Bürgermeister, Landräte, Stadtverordnete etc.) in regionalen Netzwerken engagieren;
- bei der Netzwerkkonstruktion darauf geachtet wird, dass sich Netzwerke auch erweitern können, denn neue Akteure können in entstrukturierten Bereichen und Räumen jederzeit entstehen;
- Leadership-Kompetenzen der Netzwerkmanager und -managerinnen gefördert werden, denn dadurch wird Konkurrenzdenken abgebaut und Kooperationskompetenz gestärkt;
- gezielte Lösungen für regionale und kommunale Problemlagen vorbereitet werden, nicht aber ein diffuses Transferieren erfolgreicher Projektideen erfolgt, und
- bei der Netzwerkentwicklung regional gewachsene Strukturen und Kooperationen als wertvolle Grundlage zur Bewältigung von Problemen der Entstrukturierung genutzt werden.

Organisatorische Entgrenzung in subsidiären und pluralen Gesellschaften wurde zu einer Selbstverständlichkeit, ist aber durchaus ambivalent zu bewerten. Zum einen entstehen durch Heterogenität und Diversität Möglichkeitsspielräume der Angebots- und Programmplanung, der Ziele und Werte, der Methoden und Lernkulturen, zum anderen bewirkt Entgrenzung auch die angesprochene Konkurrenz, institutionellen Egoismus und marktkon-

formen Instrumentalismus. Netzwerkarbeit, gemeinsame Bedarfsanalysen, Zusammenführung von sich manchmal addierenden Bildungspotentialen und finanzielle Absicherung kooperativer Weiterbildung können insbesondere nicht-intendierte negative Folgen der Entgrenzung mildern, können die intendierten positiven Folgen heterogener Strukturentwicklung stärken. Letztlich kann soziales und kulturelles Kapital in einer Region geschaffen werden, das das Lebenslange Lernen der dortigen Altersgruppen und sozialen Milieus nachhaltig anregt.

Literatur

- AES (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. München.
URL: www.bmbf.de/pubRD/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (Stand: 16.05.11)
- Aktionsrat Bildung (2011): Bildungsreform 2000–2010–2020. Jahresgutachten 2011. Herausgegeben von der Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e.V. Wiesbaden
- Altricher, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (2007): Einführung. In: Dies. (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 9–13
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster
- Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G. (2007): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden, S. 9–25
- BMFSFJ (2010): Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. Zivilgesellschaft, soziales Kapital und freiwilliges Engagement in Deutschland 1999–2004–2009. URL: www.bmfsfj.de/Redaktion-BMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/3_20Freiwil提高survey-Hauptbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (Stand: 16.05.2011)
- Bojanowski, A./Döring, O./Faulstich, P./Teichler, U. (1991): Strukturentwicklung in Hessen: Tendenzen zu einer „mittleren“ Systematisierung der Weiterbildung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 2, S. 291–303
- Brödel, R. (Hg.) (2004): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld
- Cao, G./Clarke, S./Lehane, B. (2004): The Need for a Systemic Approach to Change Management – A Case Study. *Systemic Practice and Action Research* 17, S. 103–126
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn
- DiMaggio, P.J./Powell, W.W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. In: *American Sociological Review*, H. 2, S. 147–160
- DiMaggio, P.J./Powell, W.W. (1991): Introduction. In: Powell, W.W./DiMaggio, P.J. (Hg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago/London, S. 1–38

- DiMaggio, P.J./Powell, W.W. (2000): Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutioneller Isomorphismus und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Müller, H.-P./Sigmund, S. (Hg.): *Zeitgenössische amerikanische Soziologie*. Opladen, S. 147–173
- Edelmann, D./Tippelt, R. (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Weiterbildung. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hg.): *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8*, Wiesbaden, S. 129–146
- Fend, H. (2008): *Schule gestalten*. Wiesbaden
- Geldermann, B./Schmalhofer, E. u.a. (2000): *Unternehmensnetzwerke durch neues Lernen*. Bielefeld
- Hasse, R. (2006): Der Neo-Institutionalismus als makrosoziologische Kulturtheorie. In: Senge, K./Hasse, R./Krücken, G. (2005): *Neo-Institutionalismus. 2., komplett überarbeitete Auflage*, Bielefeld
- Hippel, A. von/Tippelt, R. (2010): The Role of Adult Educators Towards (Potential) Participants and Their Contribution to Increasing Participation in Adult Education – Insights into Existing Research. In: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults (RELA)*, “Envisioning future research on the education and learning of adults”, H. 1–2, S. 33–51
- Krüger, H.-H./Rauschenbach T. (Hg.) (1995): *Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft*. Opladen
- Kuper, H. (2001): Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 1, S. 83–106
- Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hg.): *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden, S. 15–54
- Lepsius, M.R. (1977): Soziologische Theoreme über die Sozialstruktur der „Moderne“ und die „Modernisierung“. In: Koselleck, R. (Hg.): *Studien zu Beginn der modernen Welt. Industrielle Welt*, Bd. 20. Stuttgart, S. 10–29
- Luhmann, N. (1973): Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hg.): *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit*. Neuwied/Berlin, S. 21–45
- Mead, G.H. (1968): *Mind, Self, and Society*. Chicago 1934. (deutsche Ausgabe: *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt a.M.)
- Meisel, K. (2010): Weiterbildungsmanagement. In: Tippelt, R. (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen, S. 427–436
- Mense-Petermann, U. (2006): Das Verständnis von Organisation im Neo-Institutionalismus. In: Senge, K./Hellmann, K.-U. (Hg.): *Einführung in den Neoinstitutionalismus*. Wiesbaden, S. 62–74
- Merten, R./Olk, T. (1996): Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.
- Meyer, J.W./Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology*, H. 2, S. 340–363

- Miner, J.B. (2006): *Organizational Behavior 3: Historical Origins, Theoretical Foundations, and the Future*. Armonk/N.Y.
- Nuissl, E. (2000): *Einführung in die Weiterbildung*. Neuwied
- Nuissl, E. (2010a): *Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland*. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden, S. 329–346
- Nuissl, E. (2010b): *Strategische Kooperationen*. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H. 1, S. 20–21
- Nuissl, E./Dobischat, R./Hagen, K./Tippelt, R. (Hg.) (2006): *Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. Bielefeld
- Nuissl, E./Pehl, K. (2000): *Porträt Weiterbildung: Deutschland*. Bielefeld
- Probst, G./Deussen, A./Eppler, M./Raub, S. (2000): *Kompetenzmanagement. Wie Individuen und Organisationen Kompetenz entwickeln*. Wiesbaden
- Reich, J./Tippelt, R. (2004): *Gestaltung didaktischer Handlungsfelder im Kontext der Milieuforschung*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 1, S. 23–36
- Rohlmann, R. (1999): *Weiterbildungsgesetze der Länder*. In: Tippelt, R. (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 2. Auflage. Opladen, S. 402–417
- Rosenstiel, L. von/Molt, W./Rüttiger, B. (Hg.) (1995): *Organisationspsychologie*. Stuttgart/Berlin/Köln
- Schemmann, M. (2006): *Strukturangleichung als Folge des Strukturwandels in der Weiterbildung? Ein neo-institutionalisierter Blick auf Weiterbildungseinrichtungen*. In: Wiesner, G./Zeuner, C./Forneck, H.J. (Hg.): *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Baltmannsweiler, S. 172–182
- Schlutz, E. (1997): *Enttraditionalisierung, Modernisierung – oder: Ist die neue Weiterbildung noch die alte? Empirische Aufschlüsse aus der Bremer Untersuchung zum Weiterbildungsangebot*. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hg.). *Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung*. Frankfurt a.M., S. 217–232
- Schöll, I. (2006): *Weiterbildungsmarketing*. In: Nellen, D./Strauch, R. (Hg.): *Zukunft Weiterbildung. Perspektiven für die Volkshochschule*. Essen, S. 110–130
- Scott, W.R./Meyer, J.W. (Hg.) (1994): *Institutional Environments and Organizations*. Thousand Oaks
- Senge, K./Hellmann, K.-U. (2006): *Einleitung*. In: Senge, K./Hellmann, K.-U. (Hg.): *Einführung in den Neo-Institutionalismus*. Wiesbaden, S. 7–31
- Strobel, C. (2010): *Neo-institutionalistische Perspektiven in der Bildungsberatung. Eine empirische Studie am Beispiel der Bildungs- und Weiterbildungsberatungsstelle in München*. Münster
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland*. Stuttgart
- Tietgens, H. (1999): *Geschichte der Erwachsenenbildung*. In: Tippelt, R. (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen, S. 25–41
- Tippelt, R. (1986): *Bildungsarbeit und Rollenübernahme in der Demokratie aus Sicht des Symbolischen Interaktionismus*. In: Arnold, R./Kaltschmid, J. (Hg.): *Erwachsenenbildung und Erwachsenensozialisation. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung*. Frankfurt a.M. u.a., S. 48–72

- Tippelt, R. (1990): Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim
- Tippelt, R. (2010): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 453–471
- Tippelt, R./Eckert, T. (1996): Differenzierung der Weiterbildung. Probleme institutioneller und soziokultureller Integration. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 667–686
- Tippelt, R./Eckert, T./Barz, H. (1996): Markt und integrative Weiterbildung. Bad Heilbrunn
- Tippelt, R./Reich, J./Hippel, A. von/Barz, H./Baum, D. (2008): Weiterbildung und soziale Milieus Band III. Milieumarketing implementieren. Bielefeld
- Tippelt, R./Strobel, C./Reupold, A./Emminghaus, C./Brödel, R. (2009): Verortung im bildungspolitischen Kontext, theoretische Einbettung und Zielsetzung des Programms. In: Emminghaus, C./Tippelt, R. (Hg.): Lebenslanges Lernen in Regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, Bielefeld, S. 25–34
- Walgenbach, P. (2006): Neoinstitutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, A./Walgenbach, P. (Hg.): Organisationstheorien. 6. Auflage. Stuttgart, S. 353–341

Rolf Arnold

Von der Evidenz der Konstruktion zur Konstruktion der Evidenz

Erwachsenenbildung als angewandte Erkenntnistheorie

Die erneute „empirische Wende“ der Pädagogik nach dem „PISA-Schock“ 2000 wurde nicht nur durch allerhand Zugeständnisse an den Zeitgeist erkaufte, sie ging mit einem Substanzverlust einher, der auch für die Erwachsenenpädagogik nicht ohne Folgen verlief. Letztere entfernte sich zunehmend vom Kernanliegen einer gelingenden Bildung und öffnete sich stärker *evidenzbasierten Rekonstruktionen*, die zwar meist Deskription und Analyse verfeinerten, aber immer weniger zeitdiagnostische Impulse zu stiften und selten mutige innovative Gestaltungen zu initiieren vermochte. Letztlich bewirkte dieses *Regiment der Detaillierung* einen Verlust der großen „aufklärerischen“ Linien, was u.a. im Ausbleiben neuer integrationsstarker Theorien zur Bildung Erwachsener sowie in einer immer deutlicher zutage tretenden *Unbestimmtheit des Erwachsenen und des Erwachsenseins* seinen Ausdruck findet. Ist es am Ende so, dass die Erwachsenenpädagogik umso weniger weiß, je mehr sie weiß?

Im Folgenden soll diese Entgrenzung der besonderen Art – die so verstanden wird, dass die Erwachsenenpädagogik ihr Kernanliegen *ausgrenzt* – genauer betrachtet werden. Dabei wird die These stark gemacht, dass es weder die – von einigen Erwachsenenpädagogen betriebene – Integration der Erwachsenenpädagogik in die Erziehungswissenschaft noch ihre Auflösung in einer traditionsvergessenen Bildungswissenschaft ist, von der eine disziplinäre Revitalisierung auszugehen vermag. Diese „lebt“ vielmehr in ihrer Substanz – so die hier vertretende These – davon, dass es gelingt, die Erwachsenenpädagogik überzeugend als eine Sozialwissenschaft bzw. genauer als eine Lebenslauf- und Veränderungswissenschaft zu entwickeln (vgl. Arnold 2010), die nicht in expertenschaftlicher Distanz zur Praxis – als Begriffsarbeit –, sondern aus dieser heraus entwickelt und in ihrer Methodologie bestimmt wird.

In dieser Perspektive rückt die Erwachsenenpädagogik mit ihrem Fokus auf dem Lernen im fortgeschrittenen Lebenslauf in den Zielhorizont des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsdiskurses, denn es ist das Erwachsenenalter, auf welches Schule und Ausbildung letztlich vorbereiten (möchten) – getreu dem „non scholae sed vitae discimus“. Es ist das Erwachsenenalter, in welchem sich die – teils hochfliegenden – Vorstellungen einer „gelungenen Bildung“ bewahrheiten oder als Ideologie und Illusion erweisen, und es ist dabei der *Vorbereitungsanspruch*, der den pädagogischen Impetus seit jeher trägt und bestimmt – als „Antizipation späterer Verwendungssituationen“, wie es seit der curricularen Didaktik heißt. Eine gehaltvolle Definition des Erwachsenseins allerdings muss den Erwachsenen aus diesem Gefängnis der Vorbereitungsanliegen – wie es sich in der alltäglichen Vorherrschaft antizipativ-curricularer sowie angemessener Führungs-Konzepte wirkmächtig Ausdruck verschafft¹ – befreien, da auch die Zukunft der Erwachsenen nicht mehr das ist, was sie einmal war – und schon gar nicht das ist, was der Blick „from the past“ aus ihr macht. Und es sind diese („from the past“) sich in unsere Bedeutungszuschreibungen einmischenden „Einflüsterungen“ (*sensu* Derrida), die unseren Begriffen eine gewisse Tendenz verleihen, die zwar nichts mit den durch sie gefassten Gegebenheiten, wohl aber mit den ihnen anhaftenden historischen Kontaminierungen zu tun haben –

1 Wer auf eine antizipierte Zukunft vorbereitet, bereitet gerade nicht auf Zukunft vor, sondern legt auf eine Zukunft fest, die so wahrscheinlich gar nicht in Erscheinung treten möchte, weshalb die beste Praxisorientierung vielleicht gerade die ist, die sich nicht auf eine vorgestellte oder vorausgesagte Praxis bezieht – so das übersehene Argument zur wohlfeilen Praxisorientierung von Michael Brater (1997), mit welchem dieser eine wichtige theoretische Vorarbeit für eine gestaltungsorientierte Veränderung der beruflichen und berufspädagogischen Praxis lieferte. Bereits dieser Schritt – damals noch frei von erkenntnistheoretischen Begründungen des Konstruktivismus – vermochte die gesellschaftstheoretische Brisanz einer Lösung von überlieferten Gewissheiten deutlich in den Blick zu rücken – ein Zusammenhang zwischen Konstruktion und praktischen Veränderung der Wirklichkeit, welcher der Kritischen Erziehungswissenschaft, die ihre „Kritik“ kohärenztheoretisch unter Bezugnahme auf die „großen Erzählungen“ der Kritischen Theorie entwickelt, entgeht.

eine Bemerkung die einen wohl unhintergehbaren Mechanismus unseres Be-Greifens markiert.²

Die Evidenz der Konstruktion – das „unabweisbare Argument“³ des Konstruktivismus

Die Betrachtung der neueren systemtheoretisch-konstruktivistischen Debatten führt unweigerlich zu der Feststellung, dass diese in ihren Positionen und Argumentationslinien zwar nicht neu, aber doch in ihren Begründungen weniger spekulativ daherkommen als die oft in Erinnerung gerufenen Vorläuferkonzepte einer idealistischen Philosophie sowie des Skeptizismus und Solipsismus. Es kann an dieser Stelle nicht dargelegt werden, wie die Kritiken der „unabweisbaren Argumentationen“ im Einzelnen aussehen, es kann nur der Hinweis erfolgen, dass die Ausschnitthaftigkeit, Erfahrungsabhängigkeit sowie Selbstgeschlossenheit menschlicher Wahrnehmung in jüngster Zeit von Hirnforschern vorgetragen werden – und demnach na-

-
- 2 Augenfällig sind solche Kontaminierungen insbesondere bei den Vorstellungen über „Führung“, für deren Erfassung uns sozusagen der Begriff abhanden gekommen ist, weshalb wir uns mit Notbegriffen wie „Leadership“ behelfen, aber eben auch sprachlos bleiben. Auch die Konzepte eines Emotionalen Konstruktivismus sehen sich immer wieder mit – warnenden – Belehrungen im Hinblick auf die bereits einmal durchlebten Phasen der „Großen Gefühle“ konfrontiert, wodurch ihr Argument hörerseits bereits im Ansatz verdorben wird und der Diskurs so bleiben kann, wie er ist – allen Hinweisen auf die Macht der Gefühle zum Trotz. In diesem Sinne erhebt Peter Faulstich warnend den Zeigefinger, um auf die „lebensphilosophischen, irrationalen Entgleisungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und Erwachsenenbildung hin(zu)weisen“ (Faulstich 2011, S. 81), ohne sich selbst darüber bewusst zu sein, wie er mit diesem Hinweis Wirklichkeiten „from the past“ (Scharmer 2009) konstruiert – eine zwar verbreitete, aber doch willkürliche Assoziation, die uns die Wirklichkeit nur zu unseren Bedingungen – und Erinnerungen – in Erscheinung treten lässt.
- 3 Sicherlich: Es ist ein Widerspruch, wenn systemisch-konstruktivistische Ansätze von einer „Unabweisbarkeit des Arguments“ reden, wie dies Maturana an vielen Stellen seines Werkes tut (vgl. Köck 2011). Aber diesen Widerspruch aushalten zu können und ihn stehen zu lassen, ist die Grenze, an die wir mit unserem Verstehen gelangen können. Der Anspruch der Widerspruchsfreiheit, den schon Heisenberg nicht aufzulösen, sondern nur aufzugeben vermochte, ist nur für solche Ansätze störend, die – allem Abstreiten zum Trotz und mit oft genüsslich zelebriertem Belehrungsgestus – an einer (korrespondenztheoretischen) Erkennbarkeit der Welt festhalten und sich deshalb in Streits um die Wirklichkeit „verzehren“ (vgl. Nüse 1995) – eine Haltung, aus der heraus man Kriege führen, aber keine verantwortbare Wissenschaft gestalten kann.

turwissenschaftliche Belege anführen können, die die erwähnten Vorläuferstudien nicht aufzuweisen hatten. Und wenn die dabei zutage tretende Evidenz uns zeigt, dass man Menschen grundsätzlich nichts „vermitteln“ kann, und die Nachhaltigkeit ihres Lernens in hohem Maße mit ihrem Erleben korreliert, dann befinden sich überlieferte Positionen leicht in einer *fundamentalistischen Position* wieder, die allem Anschein zum Trotz an dem festhält, was dereinst als erklärungsstark angesehen wurde, ohne diesem aber wirklich eine neue erklärende Kraft verleihen zu können. Nur so sind die Bemühungen um die Neubegründung der Didaktik als Vermittlungswissenschaft zu verstehen.

Ein Beispiel der subtileren Art eines paradigmatischen Insistierens liefert – ungewollt – die „Didaktik“ von Ewald Terhart (2008), in der er sich auch mit den systemisch-konstruktivistischen Didaktiken und den von der Hirnforschung gestifteten Anregungen auseinandersetzt, diese aber letztlich verwirft. In den konstruktivistischen Didaktikkonzepten entgeht ihm dabei die Beobachtertheorie und die in ihr angelegte Selbstbeobachtungsschleife; er „lädt“ schlicht etwas aus der historischen Erfahrung „down“, das den Neuentwicklungen den Anschein eines alten Bekannten gibt:

Dies kann man die konstruktivistische Neubeschreibung von in der Pädagogik und Didaktik altbekannter, immer wieder empfohlener reformpädagogischer Methodenpostulate nennen. Inhaltlichkeit, der Bezug auf die Sache und ihren Bildungsgehalt – der Ausgangspunkt der bildungstheoretischen Didaktik – wird gleichsam konstruktivistisch verflüssigt (Terhart 2008, S. 37).

Dies ist eine Pauschalcharakterisierung, der mehr entgeht, als sie tatsächlich aufdeckt. So vermisst man eine gehaltvolle Einschätzung der Neubestimmung des Inhaltlichen in Lernprozessen im Anschluss an wissenstheoretisch-kognitionswissenschaftliche Forschungen ebenso wie eine wirkliche Bezugnahme auf die kompetenztheoretischen Weiterentwicklungen der Analysen zur Methodenkompetenz, die inhaltlicher aufgeladen ist, als es in dem erwähnten traditionell-didaktischen Weltbild und der „Methodenkompetenz“ aufscheint. So kann alles beim Alten bleiben, und die neueren Ansätze, die das überlieferte Denken in Frage stellen, werden teils als didaktisch-methodischer „Messianismus“ (ebd., S. 61) beschimpft, teils

flüchtet man sich in Kompromisslinien, die erkenntnistheoretisch der hohlen Logik Ausdruck verleihen: *Die Wahrheit liegt in der Mitte!* Das hat zwar mit einem angestrenkten Denken nichts gemein, wohl aber mit festhaltendem – kompromissbildendem – Denken, welches dort, wo es sich der Unausweichlichkeit des Arguments zu folgen gezwungen sieht, dessen Geltung rasch in den Bereich des außerinstitutionellen, informellen Lernens abdrängt (vgl. ebd., S. 38), so als sei das Funktionieren lernender Gehirne vom Institutionalierungsgrad des Lernortes abhängig. Dies wiederum ist nur mehr eine schwache und allzu durchsichtige Argumentation für einen – qua Beruf – dem institutionalisierten Lernen verpflichteten Schuldidaktiker und Unterrichtsforscher. Der Antwort auf die Frage, ob und wie Inhalte tatsächlich „vermittelt“ werden können, wird damit ausgewichen.

In eine ähnliche Richtung sind auch die Rekonstruktionen des konstruktivistischen Arguments von Ludwig zu lesen, wenn dieser schreibt:

Die „Realitätsnähe“ und nicht die Richtigkeit von Deutungen wird zum Maßstab des Lernprozesses. Wobei unklar bleibt, was Realitätsnähe bedeutet. Der selbstreferentielle Lernprozess und der Lernerfolg sind „letztlich nicht mitteilbar“ (Arnold/Siebert 2004, S. 242), vom Außenstandpunkt des Lehrenden nicht mehr verstehbar bzw. beurteilbar. Auf diese Weise wird mit dem konstruktivistischen Lernbegriff die Gesellschaftlichkeit des lernenden Subjekt sehr eigenwillig modelliert: als selbstbezüglicher Prozess des Lernenden ohne sozialen Kontext. Mit anderen Worten: Die Gesellschaftlichkeit des Lernenden und die der Lerngegenstände wird zwar in Rechnung gestellt, ohne sie aber in ihrer historischen Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit verstehen zu können. Lernen wird in diesem Modell als methodisches Problem und nicht als inhaltlich-gegenständliches Problem reflektiert. Das konstruktivistische Lernmodell thematisiert den gesellschaftlichen Bezug, ohne ihn inhaltlich reflektieren zu können (Ludwig 2011, S. 149f.).

Solche Positionierungen schließen den Diskurs voreilig und auch (ab)wertend ab, womit sie nach meinem Eindruck deutlich hinter dem Stand der erkenntnistheoretischen Debatten einerseits (vgl. Soames 1999; Skirbekk 1977) und den Positionen einer zeitgemäßen Erwachsenen Didaktik andererseits zurückbleiben. Wenn Ludwig an der Dichotomie „richtig“ versus „falsch“ festhält, so folgt auch er letztlich einer korrespondenztheoreti-

schen Wahrheitskonzeption, der eigentlich heute niemand mehr folgt.⁴ Diese Position kommt ganz offensichtlich ohne eine *Beobachtertheorie* bzw. *beobachtertheoretische Reflexionen* aus: *Die Welt wird so bezeichnet und für gegeben gehalten, wie man sie erkennt und sprachlich fasst – ohne Wenn und Aber.* Andere Wissenschaftler haben die korrespondenztheoretische Erkenntnistheorie verlassen und orientieren sich kohärenztheoretisch. Sie verfahren während ihrer Wahrheitssuche nicht einfach abbildend, sondern sich widerspruchsfrei auf vorliegende Aussagen beziehend. Gleichzeitig verfährt man methodisch kontrolliert, indem man einerseits von den Maßgaben der Logik, einer kritischen Theorie, oder andererseits vom Gesetz der großen Zahl einen über den Augenschein hinausweisenden Wirklichkeitszugang erwartet. Selten nur liegen die dabei zutage geförderten Einsichten, Kommentare und Vorschläge jedoch außerhalb der biographischen Denkrichtung desjenigen, der zu ähnlichen Beurteilungen bereits immer schon geneigt hat. Es ist diese *Überraschungsfestigkeit des Arguments*, welche von der Schwäche solcher selbstausschließender Positionierungen zeugt, aus denen heraus kaum neue und weiterführende Konzepte und Handlungsorientierungen entstehen können. Deshalb verweist der Konstruktivismus auf die Beobachterabhängigkeit jeglicher Feststellung und wendet sich gegen Objektivitätsunterstellungen, wie sie den erwähnten Richtig-falsch-Einschätzungen zugrunde liegen: „Objektivität ist die Wahnvorstellung, Beobachtungen könnten ohne Beobachter gemacht werden“ (von Foerster, zit. nach Pörksen 2001, S. 15).

Eine wissenschaftlich gehaltvolle Theorie der Erwachsenenbildung ist ohne eine tragfähige *Beobachtertheorie* nicht vertretbar. Die Forscher und Forscherinnen muss(t)en dabei lernen, mit dem – ärgerlichen – Sachverhalt umzugehen, dass auch ihre Wirklichkeitsbeobachtungen, -deutungen oder

4 Auch Faulstich öffnet sich mehr und mehr einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie, wenn er zugesteht: „Letztlich ist in einem allgemeinen Sinne jede Wissenschaft, die die Unmittelbarkeitsverhaftung durchbricht, ‚konstruktivistisch‘“ (Faulstich 2011, S. 81) – ein Zugeständnis, welches zahlreiche seiner Beobachtungen und Beurteilungen in einem veränderten Licht erscheinen lässt, zumal dann, wenn Faulstich auch dem „besonderen Sinn“ des konstruktivistischen Arguments nachspürt und zugestehen wird, dass auch seine Beobachtungen letztlich von ihm selbst nach Maßgabe seiner – biographisch eingespurten und im Sprachgefängnis seiner Ausdrucksmöglichkeiten dargelegten – Möglichkeiten des Erkennens konstruiert wurden.

gar -messungen Ausdruck der Konstruktion ihrer Gehirne sind, über deren sprachgebundene Substanz sie sich häufig wenig Gedanken, über die Aussagekraft und Generalisierbarkeit ihrer Ergebnisse demgegenüber viele Illusionen machen.

Bisweilen stößt man in der derzeitigen Debatte auch auf unerwartet traditionalistische Argumentationen mit letztlich verheerenden Konsequenzen für das Image des Kontextes, in welchem solche „geräuschvollen Rückwärtsrollen“ erscheinen. So hat sich z.B. die „Deutsche Universitätszeitung“ im Juli 2011 durch die Veröffentlichung eines „hohen Liedes“ auf die Vorlesung als besonders geeignete Methode der akademischen Lehre aus der ernst zu nehmenden hochschuldidaktischen Debatte verabschiedet.⁵

Andere Zeitschriften öffnen sich demgegenüber dem Thema des kompetenzbildenden Lernens, indem sie Impulse aus der Berufsbildungs- und der neueren Kompetenzforschung aufgreifen und für die Frage nach der nachhaltigen Entwicklung „tertiärer Kompetenzen“ auszudeuten versuchen (vgl. Arnold 2011d; Böhle 2010).

In grober Betrachtung können drei Schrittfolgen jüngerer erkenntnistheoretischer Argumentationen unterschieden werden: die *Korrespondenz-*

5 Gemeint ist das Plädoyer für die Vorlesung als besonders geeignete Methode der akademischen Lehre in einer Ausgabe der „Deutschen Universitätszeitung“ (Juli 2011). Hier wird aus sehr subjektiven Motiven heraus, wie die Insider wissen, in einem Pamphlet gegen das Konzept eines akademischen Lernkulturwandels polemisiert, wie es in den Independent-Study-Konzepten vielerorts aufgegriffen wird, wobei der Verfasser ungewollt genau *das* lehrbuchartig vorführt, was er argumentativ abzulehnen meint: die konstruktivistische Beobachtertheorie – hier in der Variante „Wahr ist, was mir (und meinen Bestrebungen) nützt“ – als besonders deutliches Beispiel dafür, welchen opportunistischen Maßgaben die Konstruktion von Wirklichkeiten bisweilen auch „zu Dienste“ ist. Peinlich, dass der Verfasser gleichzeitig in seinem Blog auf eine Online-Erhebung des Stifterverbandes zu der Frage „Hat die Vorlesung noch eine Zukunft?“ verweist, deren – derzeitige – Ergebnisse die von ihm vorgetragene Einschätzung kaum stützen (vgl. www.stifterverband.info/meinung_und_debatte/2011/umfrage_vorlesung/index.html). Es ist dieser Opportunismus, der stets mit in Betracht gezogen werden muss, wenn es um die Frage einer verantwortbaren und weiterführenden Konstruktion der Wirklichkeit geht, deren Maßgaben sich nicht darin erschöpfen, dass ein Autor seine bisherige Sicht der Dinge immer wieder neu unterfüttert und „bestätigt“, um so bleiben zu dürfen, wie er ist (oder gerne sein möchte), sondern auch die Bewegung in den Unterschied mit umfassen („Werden gegensätzliche und alternative Beobachtungen wertschätzend und als möglich ernst genommen?“ und „Ist die vorgetragene Position frei von eigenen Anliegen eines sich treu bleibenden Denk- und Argumentationsstils oder anderer unbearbeiteter Geltungsbemühungen etc.“).

theorie, die Kohärenztheorie⁶ und die konstruktivistische Theorie zu der Frage, wie „wirklich“ die Wirklichkeit sei (vgl. Watzlawick 1997).

Schrittfolgen Aspekte	Korrespondenz- theorie	Kohärenztheorie	Konstruktivismus
These	„Wahr“ ist das, was ich erkennen und beschreiben kann.	„Wahr“ ist das, was mit anderen logischen Aussagen in Verbindung gebracht werden kann.	„Wahr“ ist für einen Beobachter das, was er zu beobachten und begrifflich zu bezeichnen vermag.
Gütekriterien	Objektivität, Reliabilität und Validität	argumentative Einbettung in vorliegende Beschreibungen, Konzepte und Begründungen	Nützlichkeit (usability) im Sinne der Eröffnung „gangbarer“ (viable) Wege der Orientierung und des Handelns
erneute Aktualität	ursprüngliche Gewissheit des Augenscheins (naiver Realismus)	seit 1920: „Wiener Kreis“ um Carnap, Frank, Hahn, Neurath, Schlick, Kraft u.a.	seit 1985: von Glasersfeld, von Förster, Maturana, Varela, Watzlawick u.a.

Abb. 1: Generationen bzw. Schrittfolgen der Erkenntnistheorie

In dieser Schrittfolge ist nach meinem Eindruck auch eine Abfolge der erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Positionen – von links nach rechts gelesen (wie die zeitlichen Zuordnungen in der letzten Zeile andeuten) – zu erkennen. Ein solchermaßen ordnender Blick lässt auch die *prinzipielle Verspätung gesellschaftlicher, alltagsweltlicher Ausdrucksweisen* zu Tage treten – man könnte auch von einer *Versch(r)obenheit des Sprachlichen* sprechen: Wir denken kohärenztheoretisch, argumentieren aber korrespondenztheoretisch (Theoriefehler 1) oder denken konstruktivistisch, argumentieren aber kohärenztheoretisch (Theoriefehler 2). Beide Theoriefehler prägen auch den derzeitigen erwachsenenpädagogischen Diskurs und unterlaufen selbst prominenten Den kern. So weist u.a. Ludwig

6 Die Kohärenztheorie geht davon aus, dass „Wahrheit“ zwar nicht erklärbar, aber auf andere Begriffe und Konstrukte zurückführbar und somit letztlich nur innersprachlich (re-) konstruierbar ist. Sie geht u.a. von folgender Überlegung aus: „Fully coherent knowledge would be knowledge in which every judgment entailed, and was entailed by, the rest of the system“ (Blanshard 1939, S. 264).

Pongratz in seinen Auseinandersetzungsversuchen mit der konstruktivistischen Erwachsenenbildung jegliche korrespondenztheoretische Sicht der Dinge zwar von sich, wirft aber im Laufe seiner Argumentationen die Frage auf, „warum nicht davon gesprochen werden kann, dass ein Nervensystem Informationen aufnimmt und daraus Repräsentationen seiner eigenen Umwelt erstellt“ (Pongratz 2009, S. 62) – eine verräterische Entgleisung, die den Eindruck stärkt, es gehe dem Beobachter Pongratz darum, dem, was er sieht, eine Objektivität zuzuschreiben, an die andere Positionen nicht heranreichen.

Ein solches, hinter eigenen Ansprüchen zurückbleibendes, schwaches Denken kann nur jemand als Entgleisung oder gar Anmaßung empfinden, dessen eigene Argumentation ohne solche Theorie(bildungs)fehler auskommt. Dies ist nach meinem Eindruck seltener der Fall, als wir einzugestehen bereit sind (vor allem dann, wenn es die eigenen Entwürfe betrifft). So widerspricht auch die Luhmannsche Feststellung „Es gibt Systeme“ (Luhmann 1984, S. 16) letztlich seinen eigenen beobachtertheoretischen Einsichten, denen zufolge es der Beobachter mit seinen überlieferten Unterscheidungsroutinen ist, der Systeme konstruiert. Und ähnliche Theorie(bildungs)fehler sind auch den konstruktivistischen Argumentationen eigen, wie Peter Faulstich treffend in seiner Besprechung meiner „Selbstbildung“ (Arnold 2010) feststellt und freundlich als „Eklektizismus“⁷ – nach meinem Ein-

7 Diesen Kritikpunkt spitzt auch Tobias Künkler in seiner Studie „Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen“ zu, indem er – in grundsätzlichem Gestus (und leider ohne eine selbstreflexive Einsicht in die eigene „Verspätung“ seiner Ausdrucksweise) feststellt: „Mit einer solchen Aussage wird (...) nicht nur korrespondenztheoretischen, sondern auch kohärenztheoretischen Aussagen eine Absage erteilt und damit wissenschaftlicher Beliebigkeit sowie einem theoretischen Eklektizismus (...) Tür und Tor geöffnet“ (Künkler 2011, S. 159). Dies mag eine vielleicht insofern zutreffende Aussage sein, als die konstruktivistische Erkenntnistheorie in ihren Ausdrucksweise auch auf die korrespondenztheoretisch und kohärenztheoretisch kontaminierten Sprachmuster verwiesen bleibt (eine in die Sprache selbst eingebaute Beschränkung, von der sich auch die Argumentationen von Künkler selbst nicht frei machen können, zumal sie ihm (noch) gar nicht auffallen). Und auch die Kritik der „Erfindungen des Radikalen Konstruktivismus“ (Nüse 1995) erweisen sich als „Erfindungen“, da auch Nüse – wie andere auch –, seinen Beobachtungen und sprachlichen Ausdrucksformen verhaftet, die sich ihm darstellende Wirklichkeit selbst konstruiert – eine Gefangenschaft, in der eine Krise Eklektizismus durchaus befreiend wirken könnte, eröffnet sie doch Irritations- und Perturbationsmöglichkeiten ungeahnten Ausmaßes (vorausgesetzt, man öffnet sich diesen anderen Wirklichkeitskonstruktionen und vermag sich „untreu“ zu werden).

druck: der übersteigerte Ausdruck eines kohärenztheoretischen Bemühens – charakterisiert (Faulstich 2011, S. 81). Gleichwohl bleibt auch eine kohärenztheoretische oder gar eklektizistische Bemühung hinter der Notwendigkeit zurück, die Konstruktivität des uns Erscheinenden in „behutsamer Rede“ (Arnold 2011a) nachzuzeichnen – ganz so, wie es Heinz von Foerster sich selbst ins Aufgabenheft schrieb, indem er feststellte:

Ich möchte lernen, meine Sprache so zu beherrschen, dass (...) es mir gelingt, meine eigene Person stets als Bezugsquelle meiner jeweiligen Beobachtungen sichtbar zu machen (von Foerster; zit. nach Pörksen 2001, S. 26).

Es ist diese Aufforderung zur „behutsamen Rede“, von welcher nach meinem Eindruck auch eine erkenntnis- und begriffstheoretische Revitalisierung der erwachsenenpädagogischen Diskurse ausgehen könnte. Denn solange der „Kampf um die Realität“ (Simon 1999) nicht in seiner sprachlich verfassten Konstruktivität bewusst wird, werden auch die Diskutanden es vermeiden „in den Unterschied zu gehen“, d.h. andere Beobachtungen als das nehmen, was sie sind: gleichberechtigte Bemühungen um eine „angemessene“ Beobachtung bzw. Rekonstruktion der Konstruktion der Wirklichkeit – eine Perspektive, die auch für die pädagogische Praxis in vielfältiger Weise anregend und dynamisierend ist:

Sprache als wirklichkeitsabhängiges Medium nimmt im pädagogischen Bereich eine zentrale Stellung ein. Welche unglaubliche Bedeutung haben auch noch heute Definitionen und Merksätze, haben Diagnosen und Zuschreibungen, haben Beurteilungen und Verurteilungen! PädagogInnen beschreiben und stellen fest. Gerade hier zeigt sich veränderndes Potenzial! Scheinbar fest stehende Beschreibungen lösen sich in Sprache auf, sobald – jenseits der abbildenden Funktion von Sprache – die Wirklichkeit konstruierende Funktion von Sprache gesehen werden kann. Wie gelangen wir zu Beschreibungen von Beziehungen mit Kindern, Jugendlichen, Eltern, die weniger festschreiben, sondern immer wieder neu Potentiale in den Blick nehmen und die Integrität jedes Einzelnen wahren? Wie werden unsere Beschreibungen institutionalisiert und wie wirken die Institutionen auf unsere Beschreibungen? In der systemischen Pädagogik engagieren sich PädagogInnen in Theorie und Praxis dafür, starre Begriffe und Festschreibungen zu

verflüssigen, denn „(...) Begriffe sind wie Spachtelmasse – man kann sie zu vielen verschiedenen Gestalten formen“ (Feyerabend 1998, S. 163) (Jäpelt/Schildberg 2011, S. 8).

Diese – erneute – sprachanalytische Wendung („*linguistic turn*“) einer systemischen Pädagogik kann auch der Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis neuartige und weiterführende Anregungen stiften, indem sie eine erneute Nüchternheit in die Bemühungen des Einzelnen oder ganzer (Wissenschafts-)Systeme, sich seine bzw. ihre Wirklichkeit zu konstruieren, zu bewirken vermag. Damit wird die „Konstruktion der Evidenz“ berührt, auf deren Mechanismen sich die folgenden Ausführungen beziehen.

Die Konstruktion der Evidenz – die Macht der Begriffe

Das Festhalten an einer eher naiven Evidenzgläubigkeit „bedient“ sich auch in der Erwachsenenbildungsdebatte häufig der Verunglimpfung des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes als eines eklektizistischen, solipsistischen oder gar inhaltsfreien Tuns – wenn man den Ansatz nicht insgesamt für alle Unbillen der Zeit in Haftung nimmt. Man lotet dabei nicht die Unabweisbarkeit der Relativität des eigenen Beobachterstandpunktes aus, sondern entschlüpft der Auseinandersetzung durch die Erhebung eines Generalverdachttes, welcher sich in dem Vorwurf äußert, dass der Konstruktivismus die „Gesellschaftlichkeit des Lernenden“ ausklammere, diesen als selbstbezügliches Subjekt ohne sozialen Kontext konzipiere und schließlich auch nicht in der Lage sei, die Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit der Lerninhalte tatsächlich zu verstehen – alles in allem einer ziemlich vordergründigen Vorstellung von den biographisch-lebensweltlichen Bewegungen des Subjektes folge. Dieses liest allerdings aus konstruktivistischen Konzepten bloß der- oder diejenige heraus, der oder die selbst an die Erkennbarkeit der Welt glaubt und davon ausgeht, dass er oder sie selbst, losgelöst von der Relativität ihres Beobachterstandpunktes, über einen privilegierten Zugang zu Wahrnehmung der Sinn- und Bedeutungshaftigkeit sowie Inhaltlichkeit verfüge – eine erkenntnistheoretisch nicht nur zurückgebliebene, sondern auch tendenziell anmaßende Position.

Die erwähnten Unterstellungen sind abwegig, und sie haben meist mehr mit dem argumentativen Notstand der restrealistischen Positionen zu tun als mit einer wirklich auf Auslotung und Verständigung gerichteten, interdisziplinären und paradigmpluralistischen Auslotung des Verhältnisses von Eigenem und Fremdem in der Erwachsenenbildung. Nur schwer löst sich die Debatte zudem von dem „Primat des Inhalts“ (Klafki 1986), d.h. der unausgesprochenen Vorstellung, es gäbe eine bevorzugte Bedeutung des Inhalts im Bildungsprozess, da es dieser Inhalt sei, der Kompetenzen im Kern definiere. Demgegenüber tritt die Frage nach dem individuell-ganzheitlichen Zusammenwirken unterschiedlicher Lernebenen und Lernarten im Prozess der Kompetenzentwicklung zurück. Souverän setzt sich der Mainstream der didaktischen Debattierer dabei über die vielerorts beobachtete Paradoxie hinweg, dass immer ausgefeiltere Didaktisierungen und Bildungsangebote zu „immer schlechteren Ergebnissen“ zu führen scheinen, wie die Wochenzeitung „Die Zeit“ jüngst unter Bezugnahme auf namhafte Bildungstheoretiker und Hirnforscher zu berichten weiß:

Es gibt Experten, die dazu Überraschendes zu sagen haben – Psychologen, Bildungs- und Hirnforscher, die sich ohne die Brille und die Tradition der Pädagogik mit der Frage nach besserer Bildung beschäftigen. Sie glauben, dass der vermeintliche Widerspruch zwischen Überangebot und Wissenslücken gar keiner ist. Sondern dass, im Gegenteil, unsere Schüler *mehr* wissen könnten, wenn sie *weniger* lernen müssten (Drösser 2011, S. 29, Herv. durch d. A.).

Nun ließe sich zwar zu dieser Gegenüberstellung von „weniger“ und „mehr“ Ähnliches anmerken, wie zu dem Unterscheidungsmuster „richtig“ versus „falsch“, wie es Ludwig (2011) verwendet, doch legt die erwähnte Paradoxie eine andere Beobachtungsweise des Gelingens von Bildung nahe. In welche Richtung ein solches konzeptionelles „Reframing“ erfolgen könnte, verdeutlicht Elmar Tenorth in einem Interview unter dem programmatischen Titel „Bildung ist, was übrig bleibt“. Darin wird er mit den Worten zitiert:

Die Schule hat den Schülern Modi des Weltzugangs zu vermitteln, nicht in erster Linie Wissen (Tenorth 2011, S. 30).

Es ist diese Hinbewegung auf die außer- und überfachlichen Aspekte des Lerninhaltlichen, die – wie einleitend gezeigt – von der Allgemeinen Didaktik nur zögerlich aufgegriffen und vielfach, auch unnötig abwertend, kommentiert werden (vgl. Terhart 2009). Diese Hinwendung ist allerdings substantiell, da sie in einem gewandelten Inhaltsverständnis ihren Ausdruck findet, was metakognitive Definitionen nahelegt. Dadurch rücken die „als unabhängig anzusehenden formalen Kompetenzen unter erwachsenen Lernern“ (Kaiser/Kaiser 2011, S. 14) in den Blick. Diese werden gleichzeitig nicht länger als Add-on eines mehr oder weniger deutlich profilierten materialen Bildungskonzeptes angesehen, sondern rücken in ihrer *Durchdringung mit dem Inhaltlichen* in den Blick. Dieser didaktische Zugang ist für die allgemeindidaktischen Debatten ungewöhnlich, weniger für die berufspädagogischen. Der bereits in den 1990er Jahren begonnene kompetenztheoretische Diskurs hat mittlerweile auch deutlich differenziertere Konzepte entstehen lassen, als es die Rede von der Trias von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz vermuten lässt: Kompetenz präsentiert sich in der erfolgreichen Bewältigung ganzheitlicher Handlungssituationen (vgl. Rauner u.a. 2009). Es ist deshalb die *Situations- bzw. Aufgabenorientierung*, in der das Inhaltliche – eng verwoben mit seinen sozialen und methodischen Dimensionen – Gestalt gewinnt und „Weltzugang“ ermöglicht.

Der eingangs erwähnte Vorwurf von Ewald Terhart, „Inhaltlichkeit, der Bezug auf die Sache und ihren Bildungsgehalt“ werde durch die metakognitiv erweiterten Konzepte des Lernens und der Methodenorientierung gleichsam „konstruktivistisch verflüssigt“ (Terhart 2008, S. 37), entstammt somit einer oberflächlichen Interpretation der substantiell sich – gerade im Kernbereich der Fachkompetenz: der Berufsbildung – schon längst vollziehenden Neufassung der Vorstellungen und Lesarten von „Lerninhalt“. Durch die dabei entstandenen Neukonstruktionen von „Fachinhalt“ vermochte die Berufsbildung – den anderen Bildungsbereichen vorausleitend (vgl. Böhle 2010) – neue Evidenzen zu etablieren, die seitdem auch die gewohnten Abgrenzungen und Unterscheidungen zwischen Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen überwinden. Es sind diese und andere überlieferte Unterscheidungsroutrinen – wie z.B. die zwischen „materialer“ und „formaler“ Bildung –, die sich dabei „verflüssigen“ (Terhart erinnert ja explizit an Klafkis bildungstheoretische Konzepte), nicht der Lerninhalt selbst. Der

Inhalt des Lernens bleibt dabei das, was er eigentlich schon immer gewesen ist: eine bloß über die subjektive Bedeutungszuschreibung *erlebbare* Evidenz.⁸ Auch dies ist ein Hinweis auf die in der Erwachsenen Didaktik schon vielfältig vorbereitete Einsicht von der angewandten Erkenntnistheorie als metakognitive Dimension gelingender Bildung: „Wahrnehmung ist ein Bestandteil von Lernen“ – so lautete die Überschrift eines 1992 von Ekkehard Nuißl mit Hans Tietgens geführten Interviews, in welchem Tietgens darlegte:

Der Akzent, den ich in letzter Zeit vor allen Dingen zu setzen versuche, auch vielleicht im Unterschied zu früherer Zeit deutlicher (...), ist, die Selbstwahrnehmung und das Phänomen der interpersonellen Wahrnehmung als ein(en) Bestandteil von Lernen anzusehen, (der) auf Lernen hinführt (Nuißl/Tietgens 1992, S. 17).

Es ist dieser – von Tietgens vorgezeichnete – integrative Weg, auf welchem das überlieferte Inhaltsverständnis der Didaktik überwunden werden kann und neue Evidenzen in den Blick treten können.

Auch die kompetenztheoretische Wendung des Diskurses um die notwendige und gelingende Bildung dokumentiert, dass es sich – wie schon bei dem alle unsere Vorstellungen von der Erwerbstätigkeit durchdringenden Berufsbegriff – um eine konstruierte Evidenz handelt, deren Substanz sich einer historisch entwickelten Begriffs- und Wahrnehmungsroutine verdankt, nicht jedoch einer Korrespondenz mit der Realität selbst. Es sind die Begriffe, die das in Erscheinung treten lassen, was durch den Begriff fokussiert wird, während das nicht Fokussierte ausgeblendet bleibt. Es ist dieser Wahrnehmungsmechanismus – bei dem es sich in Wahrheit um eine *Wahrgebung* handelt –, der erkannt und genutzt werden kann. Dieser Schritt ermöglicht

8 „Vielmehr entsteht diese Bedeutung auf höchst subjektive und individuelle Weise im Kopf bzw. im Gehirn des Zuhörers – nur merken wir von diesem Vorgang überhaupt nichts, da er unbewusst abläuft; wir nehmen sozusagen nur das Endprodukt des Prozesses der Bedeutungserzeugung wahr. Damit gesprochene oder geschriebene Worte und Sätze eine Bedeutung erlangen, muss das Gehirn des Empfängers über ein entsprechendes Vorwissen verfügen, es müssen also Bedeutungskontexte vorhanden sein, die den Zeichen ihre Bedeutung verleihen. Bedeutungen können somit gar nicht vom Lehrenden auf den Lernenden direkt übertragen, sondern müssen vom Gehirn des Lernenden konstruiert werden“ (Roth/Lück 2010, S. 40).

eine „Anwendung der Erkenntnistheorie“ (vgl. Arnold 2011b) in Kontexten des sich verändernden Lernens – eine Radikalisierung des Subjektbezugs, ohne die eine Nachhaltigkeit im Leben des Einzelnen und der Gesellschaft im Sinne einer „different future“ (Senge u.a. 2008) kaum reifen kann. In diesem Zusammenhang markieren Peter Senge u.a. das Bild eines erwachsenen Lebens, welches sich „im Einklang“ seiner inneren und äußeren, also auch seiner gesellschaftlichen, Kontexte zu bewegen versteht, und umreißt damit einen Evidenzrahmen, der noch der ausgestaltenden Konstruktion durch einen zeitgemäßen Erwachsenenbegriff harrt (vgl. Wolf 2011).

Literatur

- Arnold, R. (2010): Selbstbildung. Oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie? Baltmannsweiler
 Arnold, R. (2011a): Die Kunst der behutsamen Rede. Oder: Systemisch für „Anfänger“. In:
 Ders.: Systemische Berufsbildung. Kompetenzentwicklung neu denken. Baltmannsweiler,
 S. 165–168
 Arnold, R. (2011b): Veränderung durch angewandte Erkenntnistheorie – einleitender Überblick.
 In: Ders. (Hg.): Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Changemanagement.
 Baltmannsweiler, S. 1–8
 Arnold, R. (2011c): Denn sie wissen nicht, was sie tun? Die deutschen Hochschulen auf dem Weg
 zur Kompetenzentwicklung. In: Weiterbildung, H. 4, S. 28–31
 Blanshard, B. (1939): The Nature of Thought. London
 Böhle, F. (2010): Kann die höhere Bildung von der beruflichen Bildung lernen? Die Verbindung
 von institutionalisiertem Lernen und praktischem Tun eröffnet neue Lernfelder und -orte. In:
 Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 6–9
 Brater, M. (1997): Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In: Beck, U. (Hg.):
 Kinder der Freiheit. Frankfurt a.M., S. 149–174
 Drösser, C. (2011): Das will ich nicht wissen. In: Die Zeit vom 11. August 2011
 Faulstich, P. (2011): Das Buch in der Diskussion. Zu: Arnold, R. (2010): Selbstbildung – oder: Wer kann
 ich werden und wenn ja wie? In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 80–82
 Feyrerabend, P. (1998): Widerstreit und Harmonie. Trentiner Vorlesungen. Wien
 Jäpelt, B./Schilberg, H. (2011): Vorwort. In: Dies. (Hg.): Wi(e)der die Erfahrung. Zum Stand der
 Kunst sytemischer Pädagogik. Basel, S. 7–14
 Kaiser, A./Kaiser, R. (2011): Lernerfolg durch Metakognition. In: Weiterbildung, H. 3, S. 14–17
 Klafki, W. (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept
 allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 455–476
 Köck, K. (2011): Neurosophie. Über Humberto Maturanas „Biologie der Kognition“. In: Pörksen, B.
 (2011): Abschied vom Absoluten. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg, S. 208–225

- Künkler, T. (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld
- Ludwig, J. (2011): Subjekttheoretische Ansätze. In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hg.): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4. Paderborn u.a., S. 147–152
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.
- Nüse, R. (1992): Über die Erfindungen des Radikalen Konstruktivismus. Weinheim
- Nuissl, E./Tietgens, H. (1992): Wahrnehmung ist ein Bestandteil von Lernen. Ein Interview mit Hans Tietgens zum 70. Geburtstag am 17. Mai 1992. Frankfurt a.M.
- Pongratz, L.A. (2009): Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemischer Pädagogik. 2. Aufl. Wiesbaden
- Pörksen, B. (2001): Abschied vom Absoluten. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg
- Pörksen, B. (Hg.) (2011): Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Wiesbaden
- Rauner, F. u.a. (Hg.) (2009): Messen beruflicher Kompetenzen. Bd. 1: Grundlagen und Konzeption des KOMET-Projektes. Münster
- Roth, G./Lück, M. (2010): Mit Gefühl und Motivation lernen. Neurobiologische Grundlagen der Wissensvermittlung im Training. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, H. 1, S. 40–43
- Scharmer, C.O. (2009): Theory U. Leading from the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing. San Francisco
- Senge, P. u.a. (2008): The Necessary Revolution. How Individuals and Organizations are Working Together to Create a Sustainable World. New York
- Simon, F.B. (1999): Die Kunst, nicht zu lernen und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik. Heidelberg
- Soames, S. (1999): Understanding Truth. New York
- Skirbekk, G. (Hg.) (1977): Wahrheitstheorien. Eine Auswahl aus den Diskussionen über Wahrheit im 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M.
- Tenorth, E. (2011): „Bildung ist, was übrig bleibt“. In: DIE Zeit vom 11. August 2011
- Terhart, E. (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart
- Watzlawick, P. (1997): Wie wirklich ist die Wirklichkeit. Wahn, Täuschung, Verstehen. 23. Aufl. München
- Wolf, G. (2011): Zur Konstruktion des Erwachsenen. Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie. Stuttgart

Autorenverzeichnis

Rolf Arnold, Professor für Pädagogik, insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik, an der Technischen Universität Kaiserslautern, arnold@sowi.uni-kl.de

Paolo Federighi, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Florenz, Italien, paolo.federighi@unifi.it

Ramon Flecha, Professor für Soziologie an der Universität Barcelona, Spanien, ramon.flecha@ub.edu

Wiltrud Gieseke, Professorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin, wiltrud.gieseke@cms.hu-berlin.de

Licínio C. Lima, Professor für Sozialwissenschaften und Bildung an der Universität von Miño in Braga, Portugal, llima@ie.uminho.pt

Joachim Ludwig, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam, ludwig@uni-potsdam.de

Jyri Manninen, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität von Ost-Finnland, jyri.manninen@uef.fi

Katarina Popović, Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Belgrad, Serbien, keti.pop@gmail.com

Ewa Przybylska, Professorin für Erwachsenenbildung an der Nikolaus-Kopernikus-Universität Toruń, Polen, evaprzyb@umk.pl

Simona Sava, Dozentin für Erziehungswissenschaft an der Universität Timisoara, Rumänien, ssava@socio.uvt.ro

Hans G. Schuetze, Prof. emer. für Bildungspolitik und Hochschulforschung an der Universität von Britisch Columbien, Vancouver, Kanada, schuetze@unixg.ubc.ca

Claudia Strobel, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ludwig-Maximilian-Universität München, C.Strobel@lrz.uni-muenchen.de

Itxaso Tellado, außerordentlicher Professor für Bildung an der Universität Vic, Spanien, itxasotell@gmail.com

Rudolf Tippelt, Professor für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwigs-Maximilian-Universität München, tippelt@edu.lmu.de

Alan Tuckett, Leiter des National Institute of Adult Continuing Education (NIACE), London, Großbritannien, alan.tuckett@googlemail.com

Abstract

In the course of rapidly changing conditions for the production and distribution of knowledge, the importance of learning has altered. A close reevaluation of social contexts is essential to gain an understanding of learning in relation to a person's biography. Learning is no longer mere preparation for, but also re-construction and permanent adjustment of biographical movements. Thus, learning is a representation of a reflexivity of life which needs new approaches to be implemented by educational institutions, focusing on competence development. Outstanding experts from various countries who conduct research in the field of Adult Education discuss the topic of "Entgrenzung" in this very volume issued in German and English.