

REPORT 36

**LITERATUR- UND FORSCHUNGSREPORT
WEITERBILDUNG
DEZEMBER 1995**

**THEMA:
ENTWICKLUNGSORIENTIERTE
ERWACHSENENBILDUNG**

Inhaltsverzeichnis

Editorial	7
-----------------	---

ENTWICKLUNGSORIENTIERTE ERWACHSENENBILDUNG

Heribert Hinzen

Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt	10
---	----

Shirley Walters

Erziehungs-, Fortbildungs- und Entwicklungspraktiker im Rahmen des Wiederaufbaus und der Entwicklung Südafrikas	13
--	----

Kamla Bhasin

Das Ziel heißt Emanzipation menschlicher Werte. Herausforderungen für Frauen: Entwicklung und Bildung in Südasien	23
--	----

Jorge Osorio V.

Erwachsenenbildung und Entwicklungsanforderungen in Lateinamerika	40
---	----

Zoran Jelenc

Politische Bildung in den ehemals sozialistischen Ländern Europas: Widersprüche zwischen Bedarf und Wirklichkeit	51
---	----

Jane Vella

Erwachsenenbildung für die Entwicklung. Alternative Wege in der Fortbildung ...	63
---	----

Chris Duke

Entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung im neuen Hochschulwesen	75
--	----

James C.M. Shute/J. Kila Reimer

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Industrieländern: Typologie und Ansätze	88
---	----

Heino Apel

Entwicklung, Umwelt und Nachhaltigkeit – ein Perspektivwechsel in der entwicklungsorientierten Erwachsenenbildung	97
--	----

Ettore Gelpi

Macht und Bildung in internationalen Beziehungen	109
--	-----

Dokumente

Henner Hildebrand/Heribert Hinzen

Erwachsenenbildung und Armutsbekämpfung. Beitrag zum 2. Selbsthilfebericht des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung an den Deutschen Bundestag 119

Europäische Kommission

Anpassung der Bildungssysteme. Auszug aus: Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert. Weißbuch 135

Weltbank

Humankapital für die Entwicklung. Auszug aus: Weltentwicklungsbericht 1995. Arbeitnehmer im weltweiten Integrationsprozeß 144

Literatur zum Thema 150

REZENSIONEN 155

SAMMELBESPRECHUNGEN 157

Frauenbildung

(Hannelore Faulstich-Wieland)

„Innovative Konzepte“ für die Weiterbildung

(Peter Faulstich)

BESPRECHUNGEN 168

Michael Bergeest: Bildung zwischen Commerz und Emanzipation

(Paul Röhrig)

Martin Bubenheim: Gewissensbildung als zentrale Aufgabe der

Erwachsenenbildung

(Roswitha Peters)

Helga Luckas: Die Methodenreflektion in Schule und Erwachsenenbildung

(Wolfgang Seitter)

KURZINFORMATIONEN 173

AutorInnen 187

Editorial

Entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung

Vielfach unbemerkt von der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin „Erwachsenenbildung“ in der Bundesrepublik Deutschland findet eine entwicklungsorientierte Bildungsarbeit in vielen Ländern der sogenannten Dritten Welt mit deutscher und europäischer Unterstützung statt. Am ehesten bekannt sind Alphabetisierungsprojekte oder solche der Vermittlung beruflicher Fertigkeiten im landwirtschaftlichen Bereich. Die Vielschichtigkeit wird oft ebenso wenig wahrgenommen wie die Tatsache, daß entwicklungsorientierte Bildungsarbeit viele methodischen, lerntheoretischen und bildungspolitischen Zentralfragen auch bundesdeutscher Erwachsenenbildung behandelt.

Wir haben, um diese Informations- und Kommunikationsstruktur zu verändern, das Thema dieses REPORT der entwicklungsorientierten Bildungsarbeit gewidmet. Zur fachlichen Unterstützung haben wir dabei den Leiter des Instituts für Internationale Zusammenarbeit (IIZ) des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) in Bonn als Gastherausgeber gewinnen können. Heribert Hinzen hat durch vieljährige Erfahrung nicht nur einen profunden Überblick über die entwicklungsorientierte Bildungsarbeit seitens der Bundesrepublik Deutschland, sondern er hat auch eine intensive Kooperation und einen fachlichen Austausch mit einer Vielzahl von WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen in allen Erdteilen aufbauen können.

Ihm ist es gelungen, im hier vorliegenden Themenschwerpunkt „Entwicklungsorientierte Bildungsarbeit“ zu den wichtigsten Aspekten dieses Bereichs von Erwachsenenbildung ExpertInnen aus allen Erdteilen zu Wort kommen zu lassen. Die Beiträge zeigen insbesondere, von welcher großen Bedeutung der jeweilige soziale, historische und kulturelle Kontext der Gesellschaft ist, in dem Bildungsarbeit betrieben wird. Problem- und themenorientiert leitet Heribert Hinzen in die aufgenommenen Beiträge selbst ein.

Das nächste Schwerpunktthema des REPORT (Nummer 37 im Juni 1996) ist „Biographieforschung und biographisches Lernen“.

Hannelore Faulstich-Wieland
Ekkehard Nuissl
Horst Siebert
Johannes Weinberg

Frankfurt/M., November 1995

ENTWICKLUNGSORIENTIERTE ERWACHSENENBILDUNG

Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt

Entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung (EB) – ein nicht so neuer Begriff für praktische Projektansätze und inhaltliche Fragestellungen, die das Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. (IIZ/DVV) seit einigen Jahrzehnten mit seinen Partnern in gemeinsamen Vorhaben verfolgt. Oft haben wir die extreme Kontextabhängigkeit von EB reklamiert, ihre gesellschaftliche Einbettung und Praxisnähe aber positiv gesehen und die Reduktion auf zu erbringende Anpassungsleistungen mit Blick auf wirtschaftliche und technologische Prozesse kritisiert.

Interessant sind dabei die definitorischen Bemühungen eines der EB höchst wohlgesonnenen Ex-Staatspräsidenten Nyerere, der sie als Bestandteil des Lebens – “in das ganze Leben integriert und untrennbar damit verbunden” (Nyerere 1976) – beschrieb. Ebenso, wenn auch auf ganz anderer Ebene, fordert das von der Europäischen Union vorgelegte Weißbuch nebeneinander die Anpassung der Bildungssysteme an die Erfordernisse der europäischen Entwicklung, wie sie das “Dazulernen ein Leben lang” von jedem erwartet (Europäische Kommission 1994).

Die internationale EB folgt geradezu einer Tradition, die EB für die Entwicklung des Menschen wie der Gesellschaft nutzbar machen will. Dafür stehen der als Bewegung konzipierte Verband der Nicht-Regierungsorganisationen (NRO) in der EB – International Council for Adult Education/ICAE – ebenso wie die von multilateral-staatlichen Organisationen vertretenen Leitvorstellungen, wie sie insbesondere von der UNESCO auf den letzten Weltkonferenzen zur EB in den Jahren 1960, 1972 und 1985 beraten und verabschiedet wurden (vgl. Cassara 1995).

EB und Entwicklung stehen fast wertneutral nebeneinander. Dabei sind die Begriffe zu nuancieren: “Adults learning for development” geht eher von einem Zweckbündnis aus und betont zugleich die informellen Lernprozesse (vgl. Rogers 1992). “Rethinking adult education for development” überprüft weltweit gemachte Erfahrungen und ihre mögliche Nutzbarmachung im Hinblick auf die Entwicklung in den nachsozialistischen mittel- und osteuropäischen Staaten (vgl. Svetine/Jelenc 1993). Bei aller kritischen Diskussion bleibt meist eine positive Einschätzung – EB kann Entwicklungsprozesse einleiten, stützen und verstärken – durchgehend erhalten. Demgegenüber sind kritisch hinterfragende Ansätze relativ selten, wenn auch nicht weniger bedeutsam. Dazu gehört unbedingt die bereits 1975 begonnene Diskussion um “Education – an obstacle to development?”, die die entwicklungshemmenden Potentiale von Bildung – Stichworte: Egoismus von Eliten und Dominanz von Bürokratien – aufgreift (vgl. Hanf u.a. 1975). Bei einer Analyse der feinen Unterschiede ist dann unbedingt auch das Diskussionspapier der Weltbank zu berücksichtigen,

die in "Education and Development – Evidence for new Priorities" Bildung für so bedeutsam hält, daß sie als Bank weiterhin bereit ist, in Primar-, Sekundar- und Hochschule zu investieren, für die EB allerdings weniger günstige Rückwirkungen erwartet (vgl. Haddad u.a. 1990).

Mit den hier zusammengestellten Beiträgen wird der Versuch unternommen, die internationale Diskussion um eine entwicklungsorientierte EB durch Reaktionen und im Dialog auch im deutschsprachigen Raum fortzuentwickeln. Bei der Auswahl der AutorInnen haben wir darauf geachtet, jeweils mehrere unterschiedliche inhaltliche Aspekte zu kombinieren, dabei zugleich einige Dimensionen im Hinblick auf die Herkunft der AutorInnen (Region, Arbeitsbereich, Geschlecht) zu berücksichtigen:

- Jeweils ein/e VertreterIn aus den Regionen Afrika, Asien, Lateinamerika und Mittel-/Osteuropa diskutiert Fragestellungen entwicklungsorientierter EB aus landes- bzw. regionalspezifischem Blickwinkel: *Shirley Walters* greift die besondere Situation Südafrikas nach dem Ende des Apartheidregimes auf und betont die Notwendigkeit qualifizierter Aus- und Fortbildung von Erwachsenenbildnern und Entwicklungsarbeitern. *Kamla Bhasin*, die seit Anfang der 70er Jahre von Indien ausgehend geschlechtersensibilisierende Fragestellungen in Fortbildungsveranstaltungen für Frauen (und Männer) aufgreift, betont Bildungsaspekte innerhalb eines übergreifenden Ansatzes als "Empowerment". Die Situation lateinamerikanischer Schwellenländer ist durchaus anders als die vieler Staaten Afrikas und Asiens; dies gilt insbesondere für wirtschaftliche und technologische Entwicklungen, weniger für große Teile der marginalisierten Bevölkerung, wie *Jorge Osorio* belegt. *Zoran Jelenc* geht von Gemeinsamkeiten der nach-sozialistischen Staaten Mittel- und Osteuropas aus, zeigt die Möglichkeiten und Anforderungen an eine auf Veränderung zielende EB auf, die ihren Beitrag in der politischen Bildung zur Entwicklung ziviler Gesellschaften leisten soll.
- Im nächsten Themenblock werden Einzelaspekte tiefergehend, zugleich aber auch übergreifend behandelt: *Jane Vella* konzentriert sich auf Methodenfragen, die für sie nicht unabhängig von inhaltlichen Zielsetzungen sind; wer Partizipation will, muß partizipatorische Methoden in der Fortbildung anwenden! *Chris Duke* geht von einer zunehmenden Bedeutung der EB für die gesamte erwachsene Bevölkerung aus, so daß den Hochschulen und sonstigen Fortbildungsinstitutionen neue Aufgaben zuwachsen. *James Shute* und *Kila Reimer* sehen unterschiedliche Ansätze entwicklungspolitischer EB in den Industrieländern, die den jeweiligen Zielsetzungen und institutionellen Bedingungen folgen; gemeinsam ist ihnen das Grundmotiv entwicklungsfördernder Einflüsse der Bildungsarbeit im Norden für den Süden.
- Die beiden folgenden Artikel gehen einen Schritt weiter: *Heino Apel* konstatiert Gemeinsamkeiten und Unterschiede in auf Entwicklung gerichteter EB in den industrialisierten und den Entwicklungsländern; ganz im Sinne des "Rio-Gipfels" von 1992 stellt er den inneren Zusammenhang von Umwelt und Entwicklung, von entwicklungs- und umweltorientierter EB dar. Ob Erfolge in den Bemühungen nur vom guten Willen wohlmeinender ErwachsenenbildnerInnen und Entwicklungs-

wie Bildungspolitiker abhängt, stellt *Ettore Gelpi* kritisch in Frage; für ihn sind auch in der internationalen Bildung Machtfragen, die besonders von Politik und Wirtschaft bestimmt sind, entscheidend.

Wie läßt sich unter den Zielsetzungen entwicklungsorientierter EB Projektpolitik formulieren und implementieren? *Henner Hildebrand* und *Heribert Hinzen* haben die in den vergangenen Jahren vorgelegten Erfahrungen in Berichten unserer Partner und ProjektleiterInnen analysiert und in einem Beitrag zur "Armutsbekämpfung durch Hilfe zur Selbsthilfe" für den Deutschen Bundestag zusammengefaßt. Dieses Dokument wird als Beitrag in den Berichten des Bundesministeriums für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, das seit Jahren die entwicklungsorientierte EB intensiv fördert, aufgenommen und zugleich unter entwicklungspolitischen Gesichtspunkten weitergehend genutzt, um den Politikdialog voranzutreiben.

- Zwei weitere Dokumente werden beigelegt, um zu verdeutlichen, was von EB im Kontext von Bildung und Entwicklung heute erwartet wird. Die Europäische Kommission weist Bildung und Ausbildung eine Katalysatorfunktion zu; lebenslanges Lernen wird zur Notwendigkeit, und schon für 1996 hat die EU ein Jahr des lebensbegleitenden Lernens ausgerufen. Die Weltbank investiert in Entwicklung. Als Bank fragt sie nach dem Kosten-Nutzen-Verhältnis von Investitionen im sozialen Bereich, zu dem für sie die Bildung – und damit auch die EB – gehört. Nicht nur hier wird deutlich, daß unter dem Begriff Entwicklung nicht alle immer das Gleiche verstehen.

Die Intensivierung von Information und Austausch über internationale Fragen der EB erfordert präzise Begrifflichkeiten, die das Verständnis erhöhen und nicht vernebeln. Wir haben auch bei dem vorliegenden Heft feststellen müssen, wie schwierig es oft ist, die Balance zwischen lexika-naher Übersetzung und kreativer Wortschöpfung zu bewahren. "Popular Education" ist weder populäre Bildung noch Volksbildung, "community education" weder Gemeinschaftsbildung noch nur eine gemeinschaftsbildende Maßnahme! Begriffsbildung als Teil von Theorie- und Konzeptionsentwicklung tut not.

Für Bemühungen in der Übersetzung und Überarbeitung der mehrheitlich fremdsprachlich vorgelegten Texte möchte ich ausdrücklich Monica Perne, Gisela Waschek, Christine Winterberg, Evelyn Witt, Wolfgang Leumer, Hans-Peter Mevisen und Michael Samlowski ganz herzlich danken. Annemarie Welzel hat mich auf wichtige Literatur bei der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung/Zentralstelle Erziehung und Dokumentation, hingewiesen. Chantal Pirang, Gabi Kleinen-Rätz, Marita Kowalski und vor allem Gisela Waschek haben den Entstehungsprozeß der Texte und die Koordination zwischen den vielen Beteiligten begleitet.

Wer noch vertiefend einsteigen möchte, kann die Ausgangstexte in der englischen, französischen und spanischen März-Ausgabe der Zeitschrift "Adult Education and Development" nachlesen.

Erziehungs-, Fortbildungs- und Entwicklungspraktiker im Rahmen des Wiederaufbaus und der Entwicklung Südafrikas

Hintergründe¹

Wie gehen Südafrikaner mit dem Erbe der Apartheid im Rahmen von Erwachsenenbildung, Fortbildung und Entwicklung um? Der vorliegende Artikel spricht einige Aspekte dieser Frage an und konzentriert sich in dieser Problematik besonders auf die ErwachsenenbildnerInnen, AusbilderInnen und EntwicklungshelferInnen.

In jedem Lebensbereich hat es in Südafrika in den vergangenen vier Jahren gemeinsame Bemühungen gegeben, Wege zu finden, um das Erbe von Ungerechtigkeit, Autokratie und Unterdrückung in ein demokratisches, nicht-diskriminierendes und gerechtes System zu überführen. Dies ist auch in der Erwachsenenbildung, Fortbildung und Entwicklung geschehen, die sich in der Zeit der Apartheid jeweils in verschiedene Richtungen entwickelt hatten.

Eine Schlüsselinitiative in diesem Prozeß der Entwicklung zu einem integrierten demokratischen System der Erwachsenenbildung und -fortbildung kam aus der Gewerkschaftsbewegung. Die Nationalgewerkschaft der Metallarbeiter Südafrikas (National Union of Metalworkers of South Africa; NUMSA) machte im Jahre 1990 den Anfang, indem sie ihre gesamte Bildungs- und Ausbildungspolitik neu überdachte. Während dieses Prozesses untersuchte sie die Erfahrungen, die ihre Mitglieder beim Erwerb von Bildung und Ausbildung in Südafrika gemacht hatten, und entsandte darüber hinaus Delegationen von ArbeiterInnen und GewerkschafterInnen auf Studienreisen ins Ausland.

Die von der NUMSA entwickelten politischen Ansätze und Forderungen wurden dann im Kongreß der Südafrikanischen Gewerkschaften (Congress of South African Trade Unions; COSATU) als eine allgemeine Gewerkschaftsinitiative aufgegriffen.

Die Gewerkschaften erkannten, daß sogar grundlegende Verbesserungen des bestehenden Ausbildungssystems in der Industrie an der Benachteiligung ihrer Mitglieder nichts ändern würden. Ihre Mitglieder müßten ihre eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse erhöhen, um qualifiziertere Arbeitsplätze zu erhalten. Sie müßten die Bildungs- und Entwicklungschancen in ihren Gemeinschaften ändern, um bessere Lebensbedingungen für ihre Familien und Nachbarn zu schaffen. Sie müßten überdies zu einer produktiveren und weltweit wettbewerbsfähigen Wirtschaft beitragen, um sich diese Politik leisten zu können.

Die Gewerkschaften erkannten, insbesondere durch den Beitrag von COSATU, die Beziehungen zwischen wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und politischer Entwicklung. Dieser integrierte Ansatz hatte in den politischen, lokalen und wirtschaftlichen Kämpfen seinen Ursprung, die die Gewerkschaften als Teil der Befreiungsbewegung während der 80er Jahre geführt hatten.

Die letzte Apartheidregierung unter Präsident de Klerk versuchte durch ihren Nationalen Ausbildungsbeirat (National Training Board; NTB) das Ausbildungssystem in der Industrie einseitig zu verändern. Die Gewerkschaften des COSATU lehnten diese ohne sie formulierte Politik ab und schlugen eine Integration von Bildung und Ausbildung vor. Sie schlossen sich dem NTB an, und nach dreijährigen Diskussionen, Debatten und Verhandlungen mit Vertretern des Staates, der Ausbildungsträger und Arbeitgeber machten sie im Jahre 1994 Vorschläge für eine politische Vorgehensweise. Diese beinhaltete Integration als den Eckpfeiler der staatlichen Entwicklungspolitik und bestand auf der Gleichwertigkeit von Erwachsenen Grundbildung, beruflicher Bildung und Schulausbildung.

Einer der Vorschläge war der eines nationalen Qualifikationsprofils, des Nationalen Qualifikationsrahmens (National Qualification Framework; NQF), der Integration, Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit durch ein neues staatliches Bildungs- und Ausbildungssystem sicherstellen würde. Es wurde ein weitangelegtes ‚Kompetenzmodell‘ verabschiedet, um die Lernergebnisse auf allen Ebenen des NQF definieren und bewerten zu können.

In der Debatte um Bildung und Ausbildung begann man sich zusehends einer neuen Sprache zu bedienen. Es schien leicht, zu einem Konsens zu gelangen; es wurden oft dieselben Begriffe benutzt, ihnen aber verschiedene Bedeutungen beigemessen. Dieses hat sich indes als nützlich erwiesen, indem zum Beispiel Übereinstimmung darin erzielt wurde, daß die Notwendigkeit für Erwachsenen Grundbildung und Weiterbildung (adult basic education and training; ABET) besteht, ohne in Detailfragen aneinanderzugeraten. Sowohl auf der Bildungs- wie auch auf der Ausbildungsebene wurden die verschiedenen Begriffe in bezug auf ihre jeweiligen Bereiche verwendet. Ein wichtiges Beispiel dazu ist der Einsatz des Begriffs ‚Entwicklung‘. Im Kontext der Ausbildung in der Industrie bezieht er sich gewöhnlich auf Organisations- und Personalentwicklung, während er unter AusbilderInnen vieler lokaler und regierungsunabhängiger Organisationen (non-governmental organisations; NGOs) weiter gefaßte Vorstellungen von sozialer und Gemeinwesenentwicklung bezeichnet.

Die festgefühten Trennungen zwischen Bildungs-, Ausbildungs- und Entwicklungssystemen zu verändern ist keine leichte Aufgabe. Wir stehen nicht nur Jahrzehnten der Apartheid, sondern auch Jahrhunderten der Trennung von Hand- und Kopfarbeit gegenüber, die in den philosophischen Traditionen des Westens fest verankert ist. Dies sind offensichtlich nicht allein die Probleme Südafrikas; andere Länder mit sehr unterschiedlichen politischen Vergangenheiten sehen sich ähnlichen Probleme

men im Bereich Bildung, Ausbildung und Entwicklung gegenüber. Es gibt keine einfachen Lösungen.

Das Wiederaufbau- und Entwicklungsprogramm (RDP)

Momentan gibt es in der Geschichte Südafrikas ein gesteigertes Bewußtsein für die komplexen Berührungspunkte zwischen politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fragen. Viele ArbeitgeberInnen, GewerkschafterInnen, AktivistInnen auf lokaler Ebene, RegierungsbeamtlInnen, AusbilderInnen und ErwachsenenbildnerInnen erkennen an, daß politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungen interdependent sind. Dieses Bewußtsein spiegelt sich im Wiederaufbau- und Entwicklungsprogramm (RDP) wider, das von der Regierung der Nationalen Einheit verabschiedet worden ist.

Das RDP betont die Notwendigkeit:

- Grundbedürfnisse durch Bekämpfung der Armut zu befriedigen
- menschliche Ressourcen zu entwickeln
- die Wirtschaft auszubauen
- den Staat und die Zivilgesellschaft zu demokratisieren.

Das RDP ist ein langfristiges Programm, das sich für einen Entwicklungsprozeß, der vom Menschen ausgeht, einsetzt. Das RDP wird gestützt durch ein starkes Interesse an Wiedergutmachung, sozialer Gerechtigkeit und wirtschaftlicher Entwicklung. Das Programm umfaßt Gesundheitsgrundversorgung, Gemeinwesenentwicklung, lokale Selbstverwaltung, Erwachsenengrundbildung, Schaffung von Arbeitsplätzen und wirtschaftliches Wachstum.

Innerhalb des RDP herrscht Übereinstimmung darüber, daß die südafrikanische Wirtschaft kein Wachstum erwarten kann, wenn sie nicht Kapazitäten entwickelt, um sich am Weltmarkt zu beteiligen. Es ist ein enormes Wirtschaftswachstum vonnöten. Stabiles Wachstum wird eine Expansion und Umstrukturierung der Industrie erforderlich machen, die den Erfordernissen der neuen Märkte und Verhältnisse gerecht wird. Innerhalb des RDP herrscht die Annahme vor, daß Wachstum durch die rasche Befriedigung von Grundbedürfnissen – Wohnungen, Wasser- und Elektrizitätsversorgung – auf breiter Basis plötzlich in Gang gesetzt werden könne, obwohl diese Ansicht heftigen Angriffen ausgesetzt war. COSATU sprach sich für ein Wachstum durch Umverteilung aus, wohingegen einige Arbeitgeberverbände argumentierten, daß eine Umverteilung aus wirtschaftlichem Wachstum resultieren würde. Aber beide stimmten darin überein, daß allgemeine Bildung und Ausbildung unabdingbare Bestandteile der Entwicklung von Kapazitäten innerhalb der Wirtschaft seien.

Um durch einen Prozeß der menschenzentrierten Entwicklung Ergebnisse zu erzielen, bedarf es eindeutig Tausender von AnleiterInnen verschiedener Fachrichtungen, die in unterschiedlichen Einrichtungen tätig sind. Genau hier passen die Erziehungs-

Fortbildungs und Entwicklungspraktiker, im folgenden ETDPs genannt, ins Programm.

Erziehungs-, Fortbildungs- und Entwicklungspraktiker (Education, Training and Development Practitioners; ETDPs)

Was hat ein/e KursleiterIn für Erwachsenenalphabetisierung mit einem/r GesundheitsberaterIn und einem/r AusbilderIn in der Bekleidungsindustrie gemein? Ist es möglich, gemeinsame Ausbildungskurse für ErwachsenenbildnerInnen, AusbilderInnen und Entwicklungspraktiker zu entwickeln, die an einer Vielzahl verschiedener Arbeitsplätze tätig sind und nötigenfalls von einem zum nächsten überwechseln können?

Dies sind einige der Schlüsselfragen, mit denen sich handlungsorientierte ErwachsenenbildnerInnen und AusbilderInnen in Südafrika in der Forschung auseinandersetzen. Diese Art der Forschung trägt zur Entwicklung eines nationalen Ansatzes für die berufliche Ausbildung von ETDPs bei und ist eine Antwort auf die Vorschläge, die zuerst vom Afrikanischen Nationalkongreß (African National Congress; ANC) und dem Nationalen Ausbildungsbeirat (National Training Board; NTB) im Jahre 1994 gemacht wurden. Beide Organisationen haben sich ausdrücklich für ein Modell des lebenslangen Lernens ausgesprochen, das Bildung und Ausbildung integriert. Das Argument für ein System des lebenslangen Lernens wird durch drei unabdingbare Forderungen gestützt: erstens die Vergangenheit der Apartheid wiedergutzumachen, zweitens nach sozialer Gerechtigkeit zu streben und drittens eine Situation wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit zu schaffen.

Dreh- und Angelpunkt in einem integrierten Bildungs- und Ausbildungssystem wurde der/die ErwachsenenbildnerIn oder AusbilderIn, den/die der NTB ETDP genannt hat. Dieser Terminus ist ein Produkt der Verhandlungen zwischen VertreterInnen der Gewerkschaften, der ArbeitgeberInnen, Ausbildungsträger und des Staates innerhalb einer der NTB-Arbeitsausschüsse. Er repräsentiert die unterschiedlichen Traditionen und Interessen der Beteiligten. Er bezieht sich auf ErwachsenenbildnerInnen, AusbilderInnen, KursleiterInnen an Arbeitsplätzen der Industrie und des Handels, in Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs), Organisationen auf kommunaler Ebene (community based organisations; CBOs), Berufsschulen und -hochschulen, in Gemeindegremien, Ausbildungsgremien der Industrie, regionalen Ausbildungszentren, staatlichen Ministerien, technischen Hochschulen und Universitäten.

Der Terminus ‚ETDP‘ ist geprägt worden, um der übergreifenden Idee des professionellen Praktikers innerhalb eines integrierten Bildungs- und Ausbildungssystems Rechnung zu tragen. Die Terminologie versucht, die traditionelle Unterscheidung zwischen Ausbildung, Bildung und Entwicklung aufzuheben.

Der NTB hat ein vorläufiges Modell für die Ausbildung und Entwicklung von ETDPs entwickelt, das ihre weitgefächerten und unterschiedlichen Aufgaben- und Einsatz-

bereiche berücksichtigt. Das Modell liefert einen Rahmen für die gesamte Bandbreite der ETDPs, sei es in Voll- oder Teilzeitarbeit, seien es ExpertInnen aus dem technischen Bereich oder SpezialistInnen auf dem Gebiet von Bildung, Ausbildung und Entwicklung (ETD).

Bedeutsamerweise erkennt das Modell an, daß ETD kein isoliertes Phänomen ist. ETDPs arbeiten in einer Reihe von Kontexten, und ihre Arbeit erstreckt sich oft über den Rahmen formalen Lernens und Lehrens hinaus. Beispielsweise wird von ihnen verlangt, daß sie den Lerntransfer zum Arbeitsplatz fördern, daß sie individuelle Beratungsgespräche durchführen, daß sie Prozesse des organisatorischen Wandels erleichtern und bei der Beilegung von Konflikten mitwirken.

Das ETDP-Modell hat positive, vorläufige Kritiken seitens einiger Industriezweige, Gewerkschaften, NGOs und Hochschuleinrichtungen erhalten. Der NTB selbst hat auf das gezeigte Interesse reagiert, indem er mit einem deutschen Geldgeber verhandelte, einen dreijährigen Prozeß handlungsorientierter Forschung zu unterstützen, um die Durchführbarkeit des Konzeptes und des Modells zu prüfen.

Die Integration von Bildung, Ausbildung und Entwicklung

Während der vergangenen vier Jahre haben wir einen intensiven Prozeß der Entwicklung von politischen Leitlinien in Südafrika erlebt. Die entwicklungspolitische Theorie ist der Anwendbarkeit in der Praxis weit vorausgeeilt. Die Debatten und Diskussionen sind zusehends abstrakter geworden. Um die Debatten, insbesondere um den Begriff der Integration zu konkretisieren, veranstaltete das Zentrum für Erwachsenen- und Weiterbildung (Centre for Adult and Continuing Education; CACE) im Oktober 1994 ein Kolloquium für achtzig ETDPs.

Das Kolloquium wurde ausdrücklich mit der Zielsetzung durchgeführt, von der Abgabe bildungspolitischer Absichtserklärungen abzusehen und sich statt dessen mit deren tatsächlicher Umsetzung zu befassen. Es war ein erster Schritt, unter die Oberfläche dessen zu schauen, was integrierte lebenslange Bildung und Ausbildung in der Praxis bedeuten könnte. Bis dahin waren die verschiedenen Auffassungen, besonders unter den ETDPs selbst, nie zur Sprache gekommen.

Es ist aufschlußreich, was eine Auswahl von ETDPs konkret über ihr Verständnis von Bildung, Ausbildung und Entwicklung zu sagen hatte, und es kann dazu beitragen, die Frage zu beantworten, warum es solch ein großes Interesse am ETDP gibt. Vier ETDPs, nämlich ein Gewerkschafter aus einer Textilfabrik, ein Arbeitgeber aus einem Ausbildungsgremium der Industrie, ein Mitarbeiter eines Erwachsenenbildungszentrums einer Township und eine Erwachsenenbildnerin einer ABET-NGO vertraten auf dem Kolloquium ihre Ansichten darüber, was die Integration der Erwachsenenbildung und -ausbildung für sie bedeutete.

Zweli Nkhatywa gehört zu einem Erwachsenenbildungszentrum in einem verarmten, ständig wachsenden Township, das am Stadtrand von Cape Town liegt. Er arbeitet teilzeit in einer mit geringen Mitteln ausgestatteten Abendschule, die Erwachsenen anbietet, Schulabschlüsse nachzuholen. Er sprach über die Bedürfnisse der Lernenden. Er führte aus, daß „die Menschen auch Fähigkeiten erwerben sollten, um unabhängig und selbständig zu sein ... Es muß ein Zentrum geben, das eine fachliche Ausbildung anbietet für Bereiche wie Lackieren, Nähen, Maschineschreiben, kaufmännische Kenntnisse, mechanische Fertigkeiten, die Leitung von Sitzungen usw. Wir müssen in der Lage sein, unsere Leistungen zu Hause, am Arbeitsplatz und auf Sitzungen zu verbessern“.

Er betonte die Notwendigkeit einer der Schule gleichgestellten Bildung, einer beruflichen Ausbildung für den informellen und formalen Wirtschaftssektor und von Kenntnissen in der kommunalen Selbstverwaltung. Er war sich der Fülle und Komplexität des Lebens armer Menschen deutlich bewußt sowie der Tatsache, daß Integration bedeuten müsse, die Bildungs- und Ausbildungsbedürfnisse der Menschen zu Hause, am Arbeitsplatz und in der Gemeinschaft zu berücksichtigen. Die Wiedergutmachung nach den Jahren der Apartheid und das wirtschaftliche Überleben waren ihm ein besonderes Anliegen.

Ralph Alexander ist ein Gewerkschafter, der in einer Textilfabrik arbeitet. Er hob die Notwendigkeit einer Bildung und Ausbildung am Arbeitsplatz hervor, um es Arbeitern zu ermöglichen, eine größere berufliche Flexibilität zu erzielen. Die Anerkennung früher erworbener Kenntnisse sei relevant, da wenige Arbeiter ein hohes Niveau an formaler Schulbildung hätten. Doch er sprach sich auch dafür aus, daß für die Familien von Arbeitern Zugang zu formaler Schulbildung äußerst wichtig sei. „Wir brauchen Menschen, die zur Entwicklung dieses Landes beitragen, und wir müssen realistische Anforderungen und Wege finden, um die Kenntnisse, die die Menschen bereits besitzen, zu honorieren. Wir müssen uns darüber hinaus mit der Frage bezahlter Ausbildungszeiten beschäftigen ... Menschen haben Familien, und das muß Berücksichtigung finden, und die Ausbildung sollte zu Zeiten stattfinden, die für Arbeiter günstig sind“.

Es ist nicht überraschend, daß er als Gewerkschafter in einer Fabrik die Bildungs- und Ausbildungsbedürfnisse in bezug auf den Arbeitsplatz in den Vordergrund stellte, aber auch sah, wie diese mit den weiterreichenden Fragen des Wiederaufbaus und der Entwicklung der Gesellschaft in Zusammenhang stehen. Sein Vortrag zeigte, daß er sich um Fragen der Wiedergutmachung, sozialen Gleichstellung und wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit Gedanken machte.

Von der Arbeitgeberseite sprach Peter Riches vom Ausbildungsgremium der Bekleidungsindustrie (Clothing Industry Training Board; CITB). Er umriß einige der Prämissen, die ihrem Engagement für einen integrierten Ausbildungs- und Bildungsrahmen zugrunde liegen. „Jeder Industriezweig, der im Geschäft bleiben will, muß einen Zustand der internationalen Wettbewerbsfähigkeit erreichen, und dazu müssen

Kenntnisse erworben werden, um ein Produkt zur rechten Zeit, am rechten Ort usw. auf den Markt zu bringen. Der Hauptgrund ist die Ertragssteigerung, der zweitwichtigste Grund ist jedoch die Steigerung des wirtschaftlichen Wachstums und die Verbesserung der Lebensbedingungen aller Menschen in diesem Land. Der Zweck der Arbeit ist es, einen bestimmten Lebensstandard zu genießen – wir möchten ihn für alle anheben. Das RDP hat sich dies zum Ziel gesetzt“.

Er fuhr fort, daß allen Angehörigen der Industrie der Zugang zu Ausbildungsmöglichkeiten eröffnet und dies auf alle in der Industrie Beschäftigten einschließlich der Familien ausgedehnt werden sollte. Auf diesem Wege könne der CITB seinen Beitrag dazu leisten, den Rückstand an Bildung in diesem Land aufzuholen. Seine Vorstellung von Bildung schien sich hauptsächlich auf das formale Schulsystem zu beziehen, wie es auch bei dem Gewerkschafter der Fall war. Ihm waren wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit und Wiedergutmachung im Rahmen der Bildung ein besonderes Anliegen.

Chris Winberg, eine Erwachsenenbildnerin einer ABET-NGO, vertrat eine weitreichendere Ansicht in bezug auf die Integration von Bildung und Ausbildung. Sie leitet zur Zeit ein Pilotprojekt eines Kurses für ABET-Praktiker, bei dem sie sich des ETDP-Rahmens bedient. Sie beschrieb, wie sie und ihre KollegInnen mit der Herausforderung der Integration in ihren Curricula umgingen.

Sie berichtete, wie sie die Fragestellung untersucht haben, was AlphabetisierungslehrerInnen, GesundheitsberaterInnen und AusbilderInnen in der Bekleidungsindustrie gemeinsam haben. Sie kamen zu dem Ergebnis, daß es neun gemeinsame Kompetenzbereiche gäbe, die für alle ETDPs erforderlich seien, gleichgültig, wo sie arbeiten. Sie haben ein Curriculummodell erarbeitet, um ETDPs in diesen Bereichen auszubilden. Diese Bereiche waren:

1. Lerntechniken
2. Sprachkenntnisse und Kommunikationstechniken
3. Theoriebildung des Lernens von Erwachsenen
4. Kontextuelles Verständnis
5. Verwaltungstechnisches Wissen
6. Pädagogisches Wissen
7. Bewertungstechniken
8. Evaluationstechniken
9. Fachkenntnisse und Fachwissen.

Anhand dieser Liste von Kompetenzbereichen argumentierten sie, daß alle ETDPs berufliche Kenntnisse und Fachwissen, kontextuelles Verständnis und Kenntnisse im Bereich Ausbildung und Entwicklung benötigen. Wie auch das NTB-Modell fordert es die traditionelle Vorstellung vom Ausbilder heraus, der nur Fachkenntnisse braucht, die ihm außerhalb des Bezugskontextes vermittelt werden, oder des Erwachsenenbildners, der sich nicht mit Fachwissen einschließlich beruflicher Fertigkeiten beschäftigen muß.

Das Konzept der Integration wird weiter entwickelt durch ihr Argument, daß jedes Ergebnis oder jeder Kompetenzbereich einen affektiven, kognitiven und praktischen Aspekt umfaßt. Durch diese Einschätzung versuchen sie, der Trennung von ‚Kopf, Hand und Herz‘ auf allen Ebenen entgegenzutreten. Sie faßten darüber hinaus den Entschluß, daß alle Ergebnisse nicht unabhängig voneinander umgesetzt werden sollten. Das integrierte Modell werde alle neun Bereiche umfassen, und auf diese Weise würden Bildung, Ausbildung und Entwicklung sich gegenseitig innerhalb des Curriculums des ETDP-Ausbildungsganges verstärken.

Aus dieser kleinen Auswahl von Ansichten von VertreterInnen aus Bildung und Fortbildung in verschiedenen Arbeitsbereichen gehen Unterschiede, was Perspektive und Prioritäten angeht, deutlich hervor. Die Standpunkte des Gewerkschafters und des Arbeitgebers schienen sich am ähnlichsten zu sein. Beide hoben die Bedeutung wirtschaftlichen Wachstums und wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit für die Entwicklung der Gesellschaft im allgemeinen hervor. Bildung bezog sich vorrangig auf formale Schulbildung. Unter Integration schienen sie zu verstehen, die Bedeutung sowohl formaler Bildung als auch Ausbildung anzuerkennen. Sie mögen wohl verschiedene Auffassungen darüber gehabt haben, wie wirtschaftliche und soziale Entwicklung miteinander in Zusammenhang stehen, doch wurde darauf bei dieser Gelegenheit nicht weiter eingegangen.

Der ‚Abendschul‘-Erwachsenenbildner setzte ebenfalls Bildung mit formaler Schulbildung gleich, aber er wollte sicherstellen, daß Ausbildung sowohl auf dem informellen als auch dem formalen Wirtschaftssektor zugänglich sei. Er hielt eine allgemeine Schulbildung und Ausbildung im Hinblick auf wirtschaftliches Handeln und die Gemeinwesenentwicklung für wesentlich.

Die Erwachsenenbildnerin der ABET betonte als einzige, daß Integration für die Abkehr von Bildung und Ausbildung als zwei getrennten Bereichen stünde. Sie hob die pädagogischen Fragen für die Integration des Curriculums hervor und beschäftigte sich damit, der Teilung von Kopf, Hand und Herz durch die Integration der affektiven, kognitiven und praktischen Bereiche entgegenzuwirken. In keinem dieser Beispiele wurde direkt von Entwicklung gesprochen, aber man schien die Bedeutung der wirtschaftlichen Entwicklung für das Ziel der gesellschaftlichen Entwicklung vorauszusetzen. Die ersten drei ETDPs schienen eine vage Vorstellung von Integration zu haben, während die von Chris Winberg sehr konkret war.

Alle ETDPs waren sich in einem unterschiedlichen Grad der Notwendigkeit bewußt, sich von den traditionellen Bildungs- und Ausbildungsparametern abzuwenden. Dies schien auf die Forderungen des RDP und ihre unterschiedlichen Interpretationen des Bedürfnisses nach Wiedergutmachung, sozialer Gleichstellung und wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit zurückführbar zu sein.

Die Bedeutung von Integration

Wie man aus den erwähnten Beispielen ersehen kann, gibt es ganz offensichtlich sehr unterschiedliche Auffassungen über die Bedeutung von Integration. Dies ist nicht verwunderlich angesichts der unterschiedlichen bildungspolitischen und entwicklungspolitischen Hintergründe und gesellschaftlichen Positionen der ETDPs. Die Bereiche Bildung und Ausbildung haben vorher kaum miteinander in Verbindung gestanden. ArbeiterInnen und ArbeitgeberInnen, EntwicklungsaktivistInnen von CBOs, NGOs und SchullehrerInnen, AusbilderInnen in der Industrie und AlphabetisierungslehrerInnen haben in der Vergangenheit kaum die Gelegenheit gehabt, miteinander zu sprechen. Ein bedeutender Neuerungsfaktor der gegenwärtigen Prozesse besteht darin, daß ETDPs traditionelle Grenzen zum ersten Mal in beide Richtungen überschreiten. Daher ist es in der Debatte um Integration eine Schlüsselfrage, wie stark möglicherweise die Verbindung ist, die die Theorie und Praxis der Integration zusammenhält, oder ob alles etwa nur eine vorübergehende Modeerscheinung ist.

Nach Berndt Gustavsson² gibt es historisch gesehen zwei verschiedene und wichtige theoretische und ideologische Strömungen, die sich für lebenslange Bildung und Ausbildung aussprechen. Die vorherrschende Richtung in der westlichen Welt ist die des menschlichen Kapitals, die vornehmlich von der neoliberalen Ideologie gestützt wird. Die Theorie des menschlichen Kapitals beschäftigt sich mit den wirtschaftlichen Gründen für Bildung und Ausbildung, geht jedoch nicht auf den Lernprozeß ein. Dann gibt es das humanistische Verständnis, das sich mit einem demokratischen und holistischen Ansatz zur Bildung und Ausbildung des Menschen befaßt.

In der Debatte um den ETDP sind diese ideologischen Unterschiede nicht diskutiert worden, aber die Theorie des menschlichen Kapitals schien in den Beiträgen sowohl des Gewerkschafters als auch des Arbeitgebers vorherrschend gewesen zu sein, wohingegen der humanistische, demokratische Diskurs deutlicher in den Beiträgen des ‚Abendschul‘-Erwachsenenbildners und der Vertreterin der ABET-NGO zu spüren war.

Allgemein scheinen sich die Ansätze der Menschen, die im formalen Wirtschaftssektor tätig sind, erheblich von denen derjenigen, die hauptsächlich innerhalb des informellen Wirtschaftssektors und der Gemeinschaft im weiten Sinne arbeiten, zu unterscheiden. Diejenigen, die im formalen Wirtschaftssektor arbeiten, tendieren dazu, die Bedeutung der Bildung und Ausbildung im Zusammenhang mit wirtschaftlicher Entwicklung zu betonen, wohingegen diejenigen, die sich außerhalb dieses Bereiches befinden, die Bedeutung der Arbeit, des Zuhause und der Gemeinschaft hervorheben. Entwicklung bezieht sich oft auf weitreichendere soziale, politische, kulturelle und wirtschaftliche Fragen. Gegenwärtig gibt es miteinander konkurrierende Auffassungen von Integration, die eine Herausforderung darstellen und die sich ihrerseits einer Herausforderung stellen müssen.

Zusammenfassung

Wir brauchen Bildung und Ausbildung sowohl für eine lebendige zivile und demokratische Gesellschaft als auch im Hinblick auf den Arbeitsmarkt. Es herrscht unter einigen ErwachsenenbildnerInnen in Südafrika Besorgnis darüber, daß die Integrationsdebatte von den Interessen sowohl der organisierten Arbeiternehmer- als auch der Arbeitgeberseite des formalen Wirtschaftssektors dominiert wird. Sie machen sich Gedanken darüber, daß die Bildung und Ausbildung zum Aufbau einer bürgerlichen und demokratischen Gesellschaft in Vergessenheit geraten könnte. Die Entwicklung des Konzepts des ETDP hat deshalb das starke Potential, der Ausbildung am Arbeitsplatz eine vorrangige Stellung einzuräumen. Einige AusbilderInnen in der Industrie fürchten andererseits, daß sie von ErwachsenenbildnerInnen dominiert werden, die die kontextorientierte Analyse, Bildung und Entwicklung auf breiterer Basis zu Lasten der beruflichen Ausbildung in den Vordergrund stellen wollen.

Die kritischen Fragen zur Vorstellung, Realität und den Möglichkeiten eines Wiederaufbaus und einer Entwicklung, die den von den verschiedenen Teilnehmergruppen in den ETDP-Debatten vorgestellten unterschiedlichen Auffassungen zugrundeliegen, werden sich wahrscheinlich im Laufe der Zeit verstärken. Dies wird neue Richtungen unter ErwachsenenbildnerInnen, AusbilderInnen und Entwicklungspraktikern hervorrufen. Manchmal werden sich ETDPs wahrscheinlich bildungspolitisch ausrichten, dann berufsorientiert, dann wieder sektororientiert. Aber ich glaube, die Stärke des Konzeptes liegt zur Zeit in der Tatsache, daß den ETDPs Möglichkeiten eröffnet werden, in den Lücken zwischen den verschiedenen Bereichen und Traditionen der Bildung und Ausbildung aktiv zu sein. Es zwingt zum Beispiel die ErwachsenenbildnerInnen in der Gemeinschaft, die Bedürfnisse des wirtschaftlichen Wachstums ernst zu nehmen, und AusbilderInnen am Arbeitsplatz, sich der Notwendigkeit einer demokratischen Zivilgesellschaft bewußt zu sein.

Die Idee eines ETDP ist ein bedeutender konzeptueller Sprung und ein zentraler Punkt für eine auf die Integration von Bildung und Ausbildung gerichtete Entwicklung. In dem Konzept liegen viele Möglichkeiten und Gefahren. Doch zur Zeit sind die Spannungen unter den verschiedenen Gruppen und Traditionen kreativ und eine Herausforderung auf der kognitiven, affektiven und praktischen Ebene.

Anmerkungen

- (1) Der Artikel bezieht sich in weiten Teilen auf einen Bericht eines Kolloquiums, das vom Centre for Adult and Continuing Education (CACE) an der University of Western Cape organisiert wurde: ‚Integration von Erwachsenenbildung und -ausbildung: Möglichkeiten und Beschränkungen‘, März 1995, CACE Schriften, Bellville.
- (2) Vergleiche den Bericht zu Berndt Gustavssons Vortrag zum Thema ‚Lebenslange Bildung: Internationale Perspektiven‘.

Das Ziel heißt Emanzipation menschlicher Werte Herausforderungen für Frauen: Entwicklung und Bildung in Südasien

1. Reichtum und Armut in Südasien

Es versteht sich von selbst, daß ich auf dem begrenztem Raum, der mir hier zur Verfügung steht, nur einen flüchtigen Eindruck von Südasien vermitteln kann. Südasien besteht aus sieben Staaten, und zwar Bangladesch, Bhutan, Indien, den Malediven, Nepal, Pakistan und Sri Lanka. Bis zum Jahre 1947 waren drei der größeren Nationen (Bangladesch, Indien und Pakistan) ein Staat. Im Gegensatz zu Indien, das fast einem Kontinent gleicht und nahezu eine Milliarde Einwohner hat, sind die Malediven und Bhutan kleine Staaten mit jeweils nur etwa 200.000 und 1.7 Millionen Einwohnern.

Die ältesten und fortschrittlichsten Zivilisationen hatten in Südasien ihre Blütezeit. In dieser Region entstanden Hinduismus, Buddhismus, Jainismus und Sikhismus, vier Hauptweltreligionen, und sie ist eine Heimat für das Judentum, Christentum, den Zoroastrianismus und den Islam gewesen. Nicht nur Religion und Philosophie, sondern auch Medizin, Astronomie, Astrologie und Architektur gediehen hier. Neben hochentwickelten Formen von Tanz und Musik und ausgefeiltester Handwerkskunst wurden in dieser Region überaus fortschrittliche landwirtschaftliche Praktiken, Wasserversorgungs-, Erntesysteme usw. entwickelt. Die bedeutendste und einzigartige Gabe Südasiens war das Ethos eines geregelten menschlichen Zusammenlebens im Einklang mit den Gesetzen der Natur. Dies hat sich immer wieder am Beispiel von Millionen von Menschen und ihrem Leben und in den Verkündigungen und Lehren zahlloser Propheten gezeigt, und es ist in die religiösen Einrichtungen und in die Volkstraditionen eingeflossen.

Der Reichtum dieser Region lockte ein Heer von Eindringlingen und Kolonialisten an. So wie die Geschichte der beiden amerikanischen Kontinente, Australiens und Afrikas war auch die Geschichte Südasiens während der letzten 500 Jahre von systematischer Plünderung, Verarmung und Entmachtung durch Kolonialmächte und ihre lokalen Äquivalente geprägt. Südasien wurde zum glitzernden Juwel in der Krone des Britischen Weltreiches. Kein Wunder also, daß Südasien während der Blütezeit Großbritanniens seinen Glanz und seine Herrlichkeit verlor.

Heutzutage, wo der einzige Maßstab des Reichtums wirtschaftlicher Natur ist, wird Südasien die Heimat der Armen genannt. Mehr als 50% der Armen der Welt leben hier. Allein in Indien leben mehr Menschen in absoluter Armut als die gesamte Einwohnerzahl Afrikas.

1.1 Die künstliche Armut Südasiens ist unmoralisch

Armut ist nur eine Seite der Geschichte. Es gibt auch andere Seiten. In der Tat ist Südasiens heute ein Bündel von Gegensätzen:

Neben über 500 Millionen Menschen, die in Armut leben, leben hier auch einige der reichsten Menschen mit den extravagantesten Lebensstilen. Südasiens hat seinen Anteil an lokalen Industriemagnaten und multinationalen Unternehmen. Während fast 30% der Einwohner Bombays in den unmenschlichsten Slums leben, zahlt man in dieser Stadt die höchsten Büromieten, die sogar die von Hongkong und Tokio übersteigen.

Südasiens, das auf der einen Seite einige der niedrigsten Alphabetisierungsraten hat (in einigen vereinzelt Gebieten liegt sie für Frauen bei nur fünf Prozent), hat auf der anderen Seite Gebiete, wo die Alphabetisierungsrate bei etwa 90 Prozent liegt (Malediven, Kerala in Indien). Diese Region hat einige der hervorragendsten WirtschaftswissenschaftlerInnen, NaturwissenschaftlerInnen und Computerexpertinnen hervorgebracht, und diese ‚arme‘ Region versorgt weiterhin die ‚reiche‘ Welt mit Millionen von ÄrztInnen, IngenieurInnen, Krankenschwestern und -pflegerInnen, NaturwissenschaftlerInnen, KlempnerInnen und ElektrikerInnen. Jedes Jahr wird südasiatische Intelligenz im Werte von Billionen von Dollar exportiert.

Millionen sterben in Südasiens an durchaus vermeidbaren Krankheiten wie Malaria und Durchfall, andererseits gibt es dort modernste medizinische Zentren.

Während Millionen von Südasiaten der Zugang zu sauberem Trinkwasser verwehrt ist, haben zwei südasiatische Staaten (Indien und Pakistan) Nuklearanlagen entwickelt und geben beträchtliche Summen ihrer knappen Finanzmittel für Militär und Rüstung aus.

In bezug auf Frauen hat Südasiens die patriarchalischsten Gemeinschaften, wo die Geburt von Mädchen als das größte Unglück betrachtet wird, *und* es hat matrilineare und matrilocale Gemeinschaften, wo Mädchen und Frauen sehr hoch angesehen sind. Es gibt Gegenden, in denen das Verhältnis von Frauen zu Männern nur 850 zu 1000 beträgt (Haryana und Punjab in Indien) und Gebiete, in denen es mehr Frauen als Männer gibt (Kerala in Indien). Während Millionen von südasiatischen Mädchen niemals eine Schule von innen sehen, haben Tausende unserer Frauen den höchstmöglichen Bildungs- und Ausbildungsstandard erreicht.

Südasiens hat fünf weibliche Regierungsoberhäupter hervorgebracht: Srimao Bandarnaike, Indira Gandhi, Khalida Zia, Benazir Bhutto und Chandrika Kumartunga. Zwei dieser Frauen stehen islamischen Staaten voran. Aber im allgemeinen ist und war die Mitbestimmung von Frauen in gesetzgebenden Gremien und politischen Parteien entsetzlich niedrig.

Es gibt ganz klar zwei Südasien – das Südasien der Reichen und das Südasien der Verarmten, die beide miteinander verbunden sind. Der Reichtum des einen bewirkt die Verarmung des anderen; die Macht des einen verursacht die Entmachtung des anderen. Da die Armut Südasiens künstlich ist, ist sie *unmoralisch*.

1.2 Der Prozeß der Verarmung hält an: nun im Namen der Entwicklung

In Südasien gibt es genügend natürliche, menschliche, intellektuelle und geistige Ressourcen, um die Armut zu beseitigen. Dennoch hält der Prozeß der Verarmung an. Im Jahre 1985 erklärten RepräsentantInnen von Nicht-Regierungsorganisationen und Bürgerorganisationen in einem Workshop zum Thema Südasien, der von der Freedom from Hunger Campaign/Action for Development of FAO organisiert worden war:

„Es herrscht heutzutage gemeinhin Übereinstimmung darüber, daß es durch die entwicklungspolitischen Strategien und Programme, die während der letzten drei Jahrzehnte eingesetzt worden sind, nicht gelungen ist, die Ursachen der Armut auf dem Lande erfolgreich zu bekämpfen. Die Vorteile aufgrund welcher Entwicklung und welchen Wachstums auch immer *sind an der Basis nicht spürbar geworden. Die Landlosigkeit hat zugenommen ebenso wie Armut, Arbeitslosigkeit und Ungleichheit*. Bauern, Menschen ohne Landbesitz, kleine Fischer, Plantagenarbeiter und Frauen sind an den Rand gedrängt worden. Darüber hinaus wird durch Umweltzerstörung *selbst die Ressourcengrundlage der Menschen rasch zerstört*“¹.

Seit dieser Erklärung hat das Tempo der wirtschaftlichen ‚Reformen‘ in Südasien um ein Vielfaches zugenommen. Man wirbt für ungezügelten Konsum ohne jede Rücksicht auf Ethik und Moral. Man propagiert das Wunder des Marktes und des freien Handels. Die wenigen, die in den Markt eingreifen und von ihm profitieren können, sind in der Tat glücklich, aber die Armen Südasiens wissen bereits, daß *der Markt weder frei noch fair ist*. Sie machen die schmerzliche Erfahrung einer zweistelligen Inflationsrate, die in den Preisen für Lebensmittel und lebensnotwendige Dinge ihren Hauptniederschlag findet; sie erleben die Entmenschlichung, die durch steigende Arbeitslosigkeit hervorgerufen wird.

Millionen von Südasiaten sind zu Entwicklungsflüchtlingen geworden, manchmal als Folge des Baus von großen Dämmen, manchmal weil ihr Land von großen Agrargesellschaften aufgekauft wurde, manchmal weil man großen multinationalen Unternehmen Fischereirechte und Genehmigungen für großangelegte Krabbenzuchten gegeben hat, manchmal weil man reichen nichtortsansässigen Investoren Aufträge erteilt hat, ihre Wälder abzuholzen ...

Viele Bauern aus Sri Lanka haben sich im vergangenen Jahr das Leben genommen, da sie mit diesen Widrigkeiten nicht mehr fertigwerden konnten; als Folge der Verar-

mung fällt es Tausenden von Handwerkern in Indien schwer zu überleben; Tausende von nepalesischen Eltern verkaufen ihre Töchter an indische Mädchenhändler; Tausende von Frauen aus Kerala und Sri Lanka verlassen ihr Zuhause und ihre Familien, um als Hausangestellte im Mittleren Osten zu arbeiten ...

Die hohen Arbeitslosenquoten und zahlreichen Fälle von Unterbeschäftigung, sich verschlechternde Lebensbedingungen, soziale Desintegration und Entfremdung haben ethnische und lokale Konflikte und Gewalt in Südasien heraufbeschworen und/oder verschärft. In mehreren Teilen Bangladeschs, Indiens, Pakistans und Sri Lankas finden regelrechte Bürgerkriege statt.

Das gegenwärtige Entwicklungsmodell schafft ein ungeheures Verlangen nach Materialismus, Konsum und nicht tragfähigen Lebensstilen. Selbstsucht, Wettbewerbsdenken, Korruption, Intoleranz, jede Art von Gewalt und mangelnder Respekt vor dem Leben nehmen immer mehr zu. Das führt zum Verfall von Werten, Normen, Ethik und Moral und bedroht so unsere gemeinsame Zukunft und unser Zusammenleben.

2. Frauen in Südasien stehen am untersten Ende jeder Hierarchie

Es ist in der Tat schwierig, Allgemeinaussagen über Frauen in Südasien zu machen, da es riesige Unterschiede zwischen ihnen gibt. Sie gehören verschiedenen Klassen, Kasten, Religionen und Gemeinschaften an. Sie sind sehr verschieden, was ihre Rolle, ihren Status, ihre gesellschaftliche Stellung und ihre Lebensbedingungen angeht. Aber generell könnte man immer noch sagen, daß fast alle Frauen in Südasien unter den patriarchalischen Strukturen und Ideologien leiden; sie erfahren ungleiche Behandlung und Unterdrückung aufgrund ihres Geschlechts. Frauen hinken ihren Männern in jedem Aspekt sozialer und menschlicher Entwicklung hinterher. Südasien hat weltweit die für Frauen ungünstigsten Mann-Frau-Quoten, trotz solcher Regionen wie Kerala und Sri Lanka, wo diese Quoten für Frauen besser aussehen. Frauen haben eine niedrigere Lebenserwartung als Männer, die Gesundheits-, Ernährungs- und Bildungsstandards für Frauen sind bedeutend niedriger als die der Männer. Frauen konzentrieren sich in schlechtbezahlten Berufen mit niedrigem Ausbildungsniveau, sie bekommen niedrigere Löhne und Gehälter als Männer, und sie besitzen und/oder verwalten in den wenigsten Fällen Grundeigentum und Produktionsmittel. Die Anzahl der Haushalte mit weiblichem Familienvorstand hat zugenommen, und sie gehören zu den ärmsten unserer Länder. Die Mitbestimmung von Frauen bei politischen und sozialen Entscheidungsprozessen ist entsetzlich niedrig. Sie sind von gesetzgebender Gewalt ausgeschlossen. Sie haben kein Mitspracherecht bei der Formulierung von sozialen, wirtschaftlichen, gesetzlichen und politischen Richtlinien, die ihr Leben bestimmen und sie unterdrückt halten.

Nicht in allen, aber in weiten Teilen Südasiens ist das Leben der Mädchen von Nachteilen, Bürden und Ängsten geprägt. Sie tragen die Bürde der Vernachlässigung und

Diskriminierung, die Bürde der Hausarbeit, die Bürde, sich um die Nachkommenschaft zu kümmern, die Bürde der Arbeit außer Haus. Mädchen leben mit Ängsten – mit der Angst, vergiftet, vernachlässigt und sterben gelassen zu werden, der Angst, nicht genügend Zuwendung, Pflege, Nahrung, medizinische Versorgung und Bildung zu bekommen. Unsere Töchter leben auch mit der Angst vor sexuellem Mißbrauch, der von spielerischen Grobheiten bis hin zur Vergewaltigung reicht. Nach der Heirat steht ihnen die Angst vor der Einsamkeit, vor Verhaltensstörungen, seelischer Grausamkeit und körperlicher Gewalt bevor.

Dann gibt es die Angst, verkauft zu werden – verkauft manchmal im Namen einer Heirat, manchmal zum Zwecke der Kinderarbeit oder Prostitution. Frauen sind Waren, Lustobjekte, Gegenstände, die man benutzen und wegwerfen kann. Sie sind Vergewaltigungsopfer, Opfer von Belästigungen in Bussen, Parks, Fabriken, Büros, sogar in Tempeln. Sie sind nirgendwo sicher!

Eine Tochter (d.h. eine Frau) ist auf ewig heimatlos. Das Haus ihres Vaters gehört ihr ebenso wenig wie das Haus ihres Mannes. Sie ist eine Hausfrau, jedoch keine Hausbesitzerin. Sie ist eine Landwirtin, aber sie besitzt kein Land, sie baut Nahrungsmittel an, aber sie hat keinerlei Kontrolle darüber.

Die Situation der Frauen und Mädchen in Südasien ist so alarmierend, daß sieben Regierungen eine gemeinsame Kampagne zum „Girl Child“ durchgeführt haben.

2.1 Entwicklungsprogramme und -politik haben Frauen weiter diskriminiert

Als Ergebnis der Frauenbewegung sowohl in Südasien als auch weltweit hat es für die Frauen tatsächlich einige positive Veränderungen gegeben. Es gibt z.B. ein zunehmendes Geschlechterbewußtsein, und infolgedessen wird die Unterdrückung der Frauen erkannt und die Notwendigkeit, sie in Frage zu stellen, akzeptiert; Gewalt gegen Frauen wird identifiziert und verurteilt; die Mitwirkung von Frauen in allen Gremien mit Entscheidungsbefugnis wird als wichtig angesehen. Es hat Verbesserungen gegeben in einigen gesetzlichen Bestimmungen und was die Ausbildungs- und Berufschancen für Frauen angeht; Grundsatzserklärungen sind geschlechterbewußter formuliert worden. Der Anteil der Frauen, die in Entwicklungsorganisationen und -programmen sowohl der Regierung als auch der NGOs mitarbeiten, ist leicht angestiegen. Südasiatische Regierungen haben Frauenbüros und -ausschüsse, Frauenressorts und/oder -ministerien eingerichtet, die sich mit geschlechtsspezifischen Fragen auseinandersetzen.

Aber neben diesen positiven Veränderungen hält der Prozeß der Entmachtung von Frauen, speziell armer Frauen, weiter an. Leider haben die meisten offiziellen Entwicklungsprogramme und -strategien, die in Südasien zum Einsatz kamen, die Hoffnungen benachteiligter Frauen enttäuscht. Die Forschungen, die von feministi-

schen WissenschaftlerInnen und AktivistInnen während der letzten beiden Jahrzehnte durchgeführt worden sind, haben frauenfeindliche Tendenzen und Ergebnisse der Programme und der Entwicklungspolitik aufgezeigt, die fast ausschließlich von Männern (der Elite) formuliert worden sind². Hier einige Beispiele: In Nepal waren früher vorwiegend Frauen in der Landwirtschaft tätig, aber Entwicklungsprogramme, die von ausländischen und einheimischen Experten entwickelt worden waren, ließen sie gänzlich unberücksichtigt. Sie planten alles im Hinblick auf Männer. Das bedeutet, daß Landwirtinnen die Kontrolle über die Ressourcen und ihre Entscheidungsgewalt verloren haben. Ebenso ist es in den anderen Ländern Südasiens.

In Bangladesch und Indien verdienten sich Hunderttausende von Frauen ihren Lebensunterhalt, indem sie Reis stampften. Als die Reismühlen eingeführt wurden, gab man sie Männern, oder sie nahmen sie sich einfach, und dazu die Arbeitsplätze, und die Frauen wurden arbeitslos.

Die großflächige Zerstörung der Wälder in Südasien hat den gesamten Naturkreislauf in Mitleidenschaft gezogen. Sie hat zu Überschwemmungen und Hungersnöten geführt. Was bedeutet dies für die Frauen? Es bedeutet, daß sie nun einige Stunden länger laufen müssen, um Wasser zu holen und um Feuerholz und Futter zu sammeln. Es bedeutet, daß ihre Männer in die Städte abwandern, um Arbeit zu suchen, und sie allein fertigwerden müssen. Ihre Arbeitsbelastung hat weiter zugenommen; ihr Überlebenskampf ist eintöniger, ihre Existenz unsicherer geworden.

In der Industrie ist die Situation ähnlich. In Indien waren viele Frauen in der Textilindustrie beschäftigt. Als die Textilfabriken modernisiert wurden, warf man die Frauen hinaus. Wie man nur allzu gut weiß, sind die Frauen die letzten, die man einstellt, und die ersten, die man entläßt. Sie sind weiterhin an den am wenigsten qualifizierten und am schlechtesten bezahlten Arbeitsplätzen zu finden. Neuere Formen der Ausbeutung kann man in der Elektronik- und Bekleidungsindustrie in Bangladesch, Pakistan, Indien und Sri Lanka beobachten.

Und dann gibt es die modernen Medien, die uns Frauen zu bloßen Waren und Sexobjekten degradieren, die jeder Art von Gewalt gegen uns Vorschub leisten und uns als Spielzeuge der Männer darstellen. Pornographie, Prostitution, Sextourismus usw. haben zugenommen, und oft geschieht dies alles unter dem Deckmantel von ‚Wachstum‘ und ‚Entwicklung‘.

Eine Fallstudie innerhalb eines von UNIFEM organisierten Seminars zum Thema ‚Globale Handelspraktiken und die Linderung der Armut in Südasien – eine geschlechterorientierte Perspektive‘ zeigte, daß die Liberalisierung des Handels negative Auswirkungen auf Frauen als Produzentinnen und Konsumentinnen hat, speziell in Bereichen, die Grundbedürfnisse wie Nahrung und Kleidung umfassen³. Auf den Malediven hatten gestiegene Fischereiexporte zur Folge, daß der Anteil der Frauen im Fischereiwesen von 62% im Jahre 1977 auf 20% im Jahre 1990 absank.

Die obigen Ausführungen fassen die Auswirkungen der Makropolitik auf Frauen in Südasien und anderen Ländern zusammen. Sie zeigen klar, daß der Prozeß der Entmachtung und Entrechtung von Frauen ungehindert weitergeht. Während die Rede von der Emanzipation der Frauen lauter wird, verschlechtert sich das tatsächliche Leben der Frauen.

2.2 Menschen sollen nicht Sklaven freier Märkte sein

Wir sprechen heute vor dem Hintergrund von Privatisierung, Globalisierung und Liberalisierung des Handels von der Emanzipation der Frauen. Diese Worte – Emanzipation der Frauen – bedeuten sehr verschiedene Dinge für verschiedene Menschen. Manche Leute sähen Frauen gern emanzipiert, damit sie den Interessen des wirtschaftlichen Wachstums und des freien Marktes besser dienen können. Sie haben sich einen bestimmten Wirtschaftstypus zum Ziel gesetzt, und die Emanzipation der Frauen ist ein Mittel, um dieses Ziel zu erreichen. Das Ziel ist die Freiheit der Märkte und nicht die Freiheit der Frauen. Sie glauben, oder zumindest wollen sie jedermann glauben machen, daß strukturelle Anpassungen letztendlich allen von Nutzen sein werden; das Wunder des Marktes wird allen Wohlstand beschern.

Jedoch sind eine beträchtliche Anzahl von Frauen und ihre Institutionen sowie People's Organizations und Nicht-Regierungsorganisationen in Südasien und anderswo davon überzeugt, daß das *gegenwärtige Entwicklungsmodell die benachteiligten Frauen und ihre Familien nur noch weiter diskriminieren und entmachten kann und es daher in Frage gestellt werden muß*. Ihrer Ansicht nach, und ich stimme mit ihnen darin überein, müssen Frauen gestärkt werden und sich emanzipieren, nicht damit sie dem gegenwärtigen System dienen, sondern damit sie es in Frage stellen und verändern. Wenn wir dem zustimmen, dann genügt es nicht, nur von der Gleichberechtigung und Emanzipation der Frauen zu sprechen. Zusätzlich müssen wir über die Veränderungen sprechen, die in den wirtschaftlichen, politischen und Informationssystemen sowohl auf der Mikro- wie auch auf der Makroebene notwendig sind. Die Gleichberechtigung der Frauen innerhalb des bestehenden Systems stellt keine vollständige Lösung dar. Wenn Frauen die gegenwärtigen Ansätze und Weltzusammenhänge übernehmen und diese stärken, wird sich die Welt nicht verändern.

Ich glaube, daß das *21. Jahrhundert ein neues Entwicklungsmodell braucht*, ein Modell, das die Natur respektiert und das im Einklang mit der Natur funktioniert, ein Modell, das von den Menschen ausgeht und auf Menschen ausgerichtet ist, ein Modell, in dem Frauen und die Sicht der Frauen eine zentrale Rolle einnehmen. Dieses neue Modell wird nicht von Geld, Profit oder Macht dominiert, sondern es wird geprägt sein durch bestimmte Werte und Prinzipien wie Gleichberechtigung, Gerechtigkeit, Allgemeinwohl, Zusammenarbeit, Frieden und Gewaltlosigkeit, Demokratie und Mitbestimmung, Dezentralisierung der Herrschaftsgewalt und der Kontrolle

über die Ressourcen. Während es einerseits wichtig ist, sich mit der gegenwärtigen Situation zu befassen und die Möglichkeiten zu nutzen, die uns zur Verfügung stehen, um das Los der Frauen zu verbessern, *ist es andererseits unbedingt erforderlich, eine Vorstellung von der Gesellschaft zu entwickeln, die wir erschaffen wollen.* Unsere kurzfristigen Strategien sollten von einer Vision, von bestimmten Werten und Prinzipien gesteuert werden, so daß unsere Arbeit das gegenwärtige, unhaltbare Entwicklungsmodell nicht stärkt, sondern es langsam aber sicher in Frage stellt. Unsere Arbeit wird nur etwas verändern, wenn wir eine klare Vorstellung haben. Reformismus und Radikalismus, Realismus und Idealismus sind keine Gegensätze, sondern sie ergänzen einander. Die wichtigste Herausforderung an uns ist, unsere Vorstellung und die ihr zugrundeliegenden Werte und Prinzipien zu definieren. Wir müssen uns darauf besinnen, daß positive Vorstellungen ein wesentliches Mittel zur Veränderung sind.

Wir müssen klar und deutlich sagen, daß es nicht die Armen sind, die minderwertig und unterentwickelt sind, sondern diejenigen, die ausbeuten und unterdrücken, diejenigen, die herrschen und töten, diejenigen, die alle Ressourcen an sich reißen, diejenigen, die in Palästen inmitten der Slums leben, und diejenigen, die die Umwelt mit ihren großen Wagen verschmutzen. Die sogenannten entwickelten Menschen und Länder sind nicht entwickelt, sie sind Gegner der Entwicklung und Feinde des Lebens. Sie sind nicht reich. Sie sind arm – arm an Mitgefühl, arm an Sensibilität und Fairneß. Sie sind keine Übermenschen, so wie sie oft auf unseren Fernsehschirmen dargestellt werden, sondern sie sind unmenschlich, sie sind entmenschlicht. Nur entmenschlichte Menschen können Coca Cola in Dörfern verkaufen, die kein sauberes Trinkwasser haben, nur entmenschlichte Menschen können Waffen, Pornographie und Filme, die Gewalt verherrlichen, produzieren und verkaufen.

Meine Frage ist, können Frauen eine Bewegung ins Leben rufen, die Macht, Vorherrschaft und Konsumverhalten abwertet, so daß die Reichen sich schämen und nicht die Armen, daß die Vergewaltiger sich schämen und nicht die Vergewaltigten, die Machtgierigen sich schämen und nicht die, die beherrscht werden? Können Frauen den Prozeß hin zu Gleichheit, Gerechtigkeit, ausreichendem Lebensunterhalt in Gang setzen und anführen?

2.3 Wenn überhaupt – dann sind es emanzipierte Frauen, die die Welt retten können

Frauen müssen emanzipiert werden, so daß sie destruktive Prozesse aufhalten und die Dinge in Ordnung bringen können, bevor es zu spät ist. Was abschätzig weiblich genannt wird, enthält den Schlüssel zu unserem Überleben. Was ist weiblich? Aufziehen und pflegen, Selbstlosigkeit, Gefühle zeigen, wie die Natur sein, kreativ, gewaltlos, nicht geradlinig, nicht spezialisiert, umsichtig sein – all diese Eigenschaften werden mit dem Begriff ‚weiblich‘ versehen und damit verachtet, diskriminiert und

unterdrückt. Die Vernichtung des Weiblichen hat unsere Welt heutzutage so unmenschlich gemacht.

Wir müssen diese weiblichen Werte wiedererstarken lassen.

Ich spreche nicht von Frauen. Ich spreche von weiblichen Prinzipien und Werten. Ich nenne sie deshalb weiblich, weil das Patriarchat, weil männliche Philosophen und Wissenschaftler sie so genannt haben. Ich bezeichne sie als menschliche Werte, was sie auch sind. Aber heute finden sich diese menschlichen Werte eher bei Frauen als bei Männern, und zwar nicht, weil Frauen in dieser Hinsicht anders ausgestattet sind, sondern aufgrund historischer Ursachen.

Weil sie selbst Leben geben, setzen Frauen sich in Wort und Tat leidenschaftlich gegen Gewalt und Krieg ein. Sie haben nach allen Kriegen die Scherben wieder zusammengefügt, sie haben die Verletzten während aller Schlachten und danach versorgt und geheilt, Kriege und Schlachten, die von Männern geführt wurden. Kein Wunder, daß die Frauen überall die Friedensbewegung anführen.

Frauen haben bessere Voraussetzungen, uns aus der Umweltkrise hinauszuführen, da sie durch ihre persönliche Erfahrung und ihre Geschichte *der Natur näher stehen und daher eher die Natur beschützen*. Das schiere Überleben von Millionen von Bauernfamilien hängt vom Überleben der Natur ab. Es verwundert also nicht, daß Frauen auch in der Umweltbewegung weltweit und in Südasien an vorderster Front kämpfen. Es sind vor allem die Frauen der Arbeiterklasse und die einheimischen Frauen (und Männer), die uns den Weg weisen können. Wir gebildeten Frauen der Mittelschicht haben die Leidenschaft und unsere Verbindungen zur Natur verloren. Viele von uns sind zu ‚ehrenamtlichen Männern‘ geworden.

Männer haben zwar mehr Körperkraft, aber Frauen haben viel mehr Zähigkeit und Widerstandskraft. Oft hat man sagen hören, daß es, wenn Männer Kinder zur Welt bringen müßten, keine Geburten mehr gäbe. Wenn es darauf ankommt, sind Frauen kämpferisch und unbezwingbar. Wir haben dies in vielen Kämpfen der Menschen in Südasien beobachten können.

Die größte Bedrohung für das 21. Jahrhundert ist Gewalt in jeder Form, aber wenn wir Frauen uns organisieren, können wir den Weg aus dieser Gewalt aufzeigen. Mahatma Gandhi und Vinoba Bhave haben vor Jahrzehnten gesagt, die Zukunft, das neue Zeitalter müsse auf Gewaltlosigkeit und Liebe gegründet sein und daher von Frauen angeführt werden.

Diejenigen fünfzig Prozent der Menschheit, die man nicht gefragt hat und die nicht bei der Gestaltung der heutigen Welt mitgewirkt haben, müssen nun die Führung übernehmen, um eine menschliche Welt zu schaffen. Wir Frauen müssen daran glauben, daß wir bei der Erschaffung einer neuen Kultur, einer neuen Zivilisation

mitwirken können, die lebensbejahend ist und auf Liebe und Mitgefühl und nicht auf Wettbewerbsdenken basiert, einer Zivilisation, die nicht um jeden Preis danach strebt, siegreich zu sein, sondern für die das Leben an erster Stelle steht. Wir müssen Männer auf unserem Weg mitnehmen und sie dazu veranlassen, sich weibliche Qualitäten zu eigen zu machen und unsere Partner beim Aufbau einer neuen Welt zu werden. Nach der Feminisierung der Armut laßt uns nun unsere Politik und unsere Staatsordnung feminisieren.

3. Emanzipation ist ein dynamischer und politischer Prozeß

Die Emanzipation von Frauen ist ein Prozeß, der stetig und dynamisch ist und der die Fähigkeit der Frauen verstärkt, jene Strukturen und Ideologien zu verändern, die sie in einem Zustand der Unterdrückung halten. Dieser Prozeß ermöglicht es ihnen, größeren Zugang zu Ressourcen und Entscheidungsebenen zu erlangen; mehr *Autonomie* zu erreichen. Es ist ein Prozeß, der Frauen zu Selbstachtung und Würde verhilft, der sowohl ihr Bild von sich selbst als auch ihr gesellschaftliches Image verbessert.

Der Prozeß der Emanzipation ist ein *politischer Prozeß*, weil er darauf abzielt, bestehende Machtverhältnisse zu verändern.

Die Emanzipation der Frauen *kann nicht von der Emanzipation der Natur, der Emanzipation aller Randgruppen und diskriminierten Länder getrennt werden*. Die Anstrengungen von Frauen und Frauenbewegungen müssen deshalb eng mit Friedensbewegungen, Umweltbewegungen, Arbeiter- und Bauernbewegungen, Menschenrechtsbewegungen und Bewegungen zur Demokratisierung und Dezentralisierung der Gesellschaft gekoppelt werden. Diese unterschiedlichen Bewegungen sind verschiedene Aspekte desselben Kampfes, verschiedene Facetten desselben Traumes; darum müssen starke Bündnisse zwischen ihnen hergestellt werden.

Ich glaube, daß wir, wenn wir von der Emanzipation der Frauen sprechen, auch über die Emanzipierung des *feministischen Denkens und der feministischen Ideologie*, der Emanzipierung von Prinzipien wie Gleichberechtigung, Gerechtigkeit, Demokratie sprechen müssen. Das bedeutet, daß wir nicht alle Frauen, gleichgültig, wofür sie stehen, unterstützen. Wir wollen nicht die Emanzipation weiblicher Diktatoren und weiblicher Patriarchen, nur weil sie Frauen sind. Wir erkennen an, daß auch Frauen patriarchalisch und dominierend sein können und daß einige Männer unsere Partner im Kampf gegen das Patriarchat und andere hierarchische Systeme sein können und sind. Unser Kampf gilt bestimmten Prinzipien und einer Gesellschaft, in der Männer und Frauen gleiche Chancen zum Leben und bei der Entwicklung und Mitbestimmung haben.

In anderen Worten, nicht nur Frauen, sondern *Perspektiven von Frauen* müssen emanzipiert werden, da Frauen nicht nur einen isolierten Sektor darstellen. Überle-

gungen, Perspektiven und Vorstellungen von Frauen sind zu jedem Thema notwendig – sei es Militarisierung, Menschenrechte oder eine machbare Entwicklungspolitik. *Jedes Thema ist ein Frauenthema.*

Die Emanzipation der Frauen muß auf allen Ebenen und in allen Bereichen erfolgen, wenn sie zu einer starken und weitverbreiteten Bewegung werden und tatsächlich etwas bewirken soll. Ein fruchtbarer Informations- und Erfahrungsaustausch ist notwendig zwischen Aktivistinnen an der Basis, Aktivistinnen auf mittlerer Ebene, Frauen auf Regierungsebene, Frauen in den Medien, Politikerinnen, Akademikerinnen, Künstlerinnen, Unternehmerinnen usw. Wir brauchen Zusammenarbeit und Austausch zwischen denjenigen, die auf der Mikroebene arbeiten, und denjenigen, die auf der Makroebene arbeiten. Wir brauchen darüber hinaus die Unterstützung von verständnisvollen Männern auf allen Ebenen.

Die Emanzipation der Frauen ist *kein eingleisiger Prozeß*, in dem einige AktivistInnen daherkommen und andere emanzipieren können. Es ist ein Prozeß, der in beide Richtungen wirkt, indem wir andere emanzipieren und selbst emanzipiert werden. Dies ist ein *kontinuierlicher Prozeß für uns alle*. Niemand kann für immer emanzipiert und dann gleichsam zur Expertin für die Emanzipation anderer werden.

3.1 Fragen, die mehr Beachtung verdienen

Es sind verschiedene Ansätze und Strategien in Südasien ausprobiert worden, um den Prozeß der Emanzipation von Frauen in Gang zu setzen. Ich möchte *einige* Bereiche aufzeigen, die für die Emanzipation von Frauen unabdingbar sind, denen jedoch in der Vergangenheit nicht genügend Beachtung geschenkt wurde. Diese Bereiche müssen sorgfältig untersucht werden, und man muß wirkungsvolle Strategien entwickeln, um sich ihrer anzunehmen.

Die mangelnde Kontrolle der Frauen über Grundeigentum und andere Produktionsmittel ist eine wesentliche Ursache für die untergeordnete Stellung von Frauen. Sie ist die Ursache dafür, daß Frauen zu jeder Zeit ein Gefühl der Unsicherheit verspüren. In ihrem kürzlich erschienenen Buch ‚Ein eigenes Feld: Geschlecht und Landrechte in Südasien‘ hat Bina Agarwal sehr überzeugend argumentiert, daß die Kluft zwischen den Geschlechtern in bezug auf die Besitzverhältnisse und die Verwaltung von Grundeigentum der einzig wichtige Faktor ist, der das wirtschaftliche Wohl von Frauen, ihre gesellschaftliche Stellung und ihre Emanzipation bestimmt⁴. Diese Frage muß dringend auf allen Ebenen angesprochen werden.

Der Mangel an Möglichkeiten zur Erwerbstätigkeit ist ein anderer wichtiger Punkt. Während der Tatsache, wer das Geld nach Hause bringt, große Bedeutung beigegeben wird, verwehrt man den Frauen die Möglichkeiten zum Erlernen und Entwickeln von Fertigkeiten, die ihnen Geld einbringen können, und die Möglichkeit zur Er-

werbstätigkeit. Die Hausarbeit von Frauen wird nicht gewürdigt, und wenn sie kein Geld nach Hause bringen, werden sie erniedrigt, als Last oder Verpflichtung empfunden.

Die Aufteilung der Haushalts- und Kindererziehungspflichten ist ein anderer Bereich, dem Beachtung geschenkt werden muß, denn dort sind Frauen der größten Unterdrückung ausgesetzt. Frauen leisten die ganze Zeit Schwerstarbeit, sie haben keine Freizeit, keine Gelegenheit zum Lernen, zu ihrer persönlichen Weiterentwicklung. Dies stellt ein großes Hindernis auf dem Weg zur Gleichberechtigung und Emanzipation der Frauen dar. Die Überbelastung der Frauen kann nur gemindert werden, wenn andere Familienmitglieder die Arbeit mit ihnen teilen. Jungen und Männer sollten Erziehungs- und Pflegeaufgaben mitübernehmen, um Frauen Zeit zu geben, sich auszuruhen, Zeit für sich zu haben und andere Interessen zu entwickeln.

Frauen werden besonders in denjenigen Bereichen ausgebeutet, in denen sie materiell leiden und Männer materiell von patriarchalischen Strukturen profitieren. Dies sind die Bereiche, die am schwersten in Frage zu stellen und zu verändern sind. Ohne diese Zusammenhänge zu verstehen und sich ihrer anzunehmen, wird es schwierig sein, die Situation der Mädchen und Frauen in Südasien zu verändern.

Die Kontrolle über die Sexualität von Frauen ist ein weiterer Komplex, der untersucht, erfaßt und diskutiert werden muß. Frühe Ehe und Einschränkung der Bewegungsfreiheit von Frauen, dies alles sind Methoden, um die Sexualität von Frauen zu kontrollieren, und sie haben drastische Auswirkungen auf Mädchen und Frauen.

Ein anderer wichtiger Bereich, dem man sich widmen muß, ist der der *Ideologie*, die patriarchalische Strukturen, Handlungsweisen und Verhaltensmuster rechtfertigt und aufrechterhält. Die Medien sind ein mächtiger Erzeuger von Ideologien, und wir alle wissen, wie sexistisch und frauenfeindlich die meisten Medien waren und sind. Es ist beträchtliche Arbeit geleistet worden, um das Frauenbild in den Medien zu verändern, aber leider haben sich die Zustände nur verschlimmert.

Die Religion ist ebenfalls ein Erzeuger patriarchalischer Ideologien. Religiöse Texte und Mythologien, religiöse und kulturelle Sitten, die männliche Überlegenheit predigen und rechtfertigen, müssen ebenfalls in Frage gestellt werden, und zwar in viel höherem Maße, als es bisher geschehen ist. Dies ist zwar ein Bereich, in dem wir vorsichtig vorgehen sollten, aber wir müssen uns an ihn heranwagen. Es ist ein Bereich, der sich nicht über Nacht verändern wird, aber wenn wir stillschweigen, wird er sich nie ändern. Religionen, die Kasten, Klassen und Geschlechterhierarchien rechtfertigen, dürfen heutzutage nicht unkritisch hingenommen werden. Religiöse Gesetze, die sich gegen unsere Verfassung richten, müssen angefochten werden. Auf welche Weise wir diese heikle Aufgabe angehen, muß sorgfältig diskutiert und geplant werden, um keine Gefühle zu verletzen und Rückschläge zu vermeiden.

3.2 Formalisierte Bildung und formalisiertes Wissen haben Frauen unterdrückt und entmachtet

Zu Beginn der Menschheitsgeschichte erwarben sowohl Männer als auch Frauen Wissen. Feministische und auch andere AnthropologInnen haben aufgezeigt, daß Frauen die Landwirtschaft eingeführt und bestimmte Handwerke erfunden haben, Frauen waren die ersten Heilkundigen; sie entwickelten die Medizin.

Doch während der letzten Jahrhunderte, als der Erwerb von Wissen zu einer separaten und formalisierten Angelegenheit wurde, übernahmen Männer der begüterten Klassen fast die gesamte Kontrolle darüber. Lernen, Bildung und der Erwerb von Wissen wurden zum exklusiven Privileg der Männer der Oberklasse (und Oberkaste). Darüber hinaus gab es eine Vorherrschaft westlicher Wissenschaft und westlichen Wissens über die Wissenschafts- und Wissenssysteme anderer Kulturen.

Sogenannte gelehrte Männer schufen formalisierte, organisierte, moderne Religionen, die das weibliche Herrschaftsprinzip abschafften, Göttinnen absetzten und dafür männliche Götter und religiöse Männerhierarchien einführten. In der neuen Weltordnung spielten Frauen bei der Definition von Religion keine Rolle. Darum sind alle modernen Religionen patriarchalisch. Sie haben Frauen von religiöser Einflußnahme ausgeschlossen.

Männliche geistliche Oberhäupter definierten *Ethik, Moral* und *Gesetz*. Sie definierten die Stellung, Rollen und Aufgaben für Männer und Frauen; sie definierten Männlichkeit und Weiblichkeit. Bis heute basieren die meisten Persönlichkeitsrechte auf religiösen Rechten und sind daher voll von zweierlei Maß und Ungerechtigkeiten gegenüber Frauen.

Seitdem Bildung und Religionen eng miteinander verknüpft worden waren, waren Frauen auch systematisch von Bildung ausgeschlossen. Einige hinduistische Texte sagen, man solle geschmolzenes Wachs in die Ohren derjenigen Frauen und Männer der unteren Kasten gießen, die es wagten, den Veden oder religiösen Traktaten zuzuhören. So erstaunt es nicht, daß sogar heutzutage 75% aller Menschen auf der Welt, die weder lesen noch schreiben können, Frauen sind. In Südasien stehen die Mädchen und Frauen den Jungen und Männern, was die Alphabetisierung und alle bildungspolitischen Errungenschaften angeht, nach.

Weil die Männer der privilegierten Klassen (und Kasten) die ausschließliche Kontrolle über den Erwerb von Wissen hatten, hatten sie die Macht zu definieren. Männliche Ärzte haben den weiblichen Körper und Frauenkrankheiten beschrieben. Männliche Psychologen haben uns erklärt, was weibliche Psychologie ist. Männliche Historiker schrieben eine Geschichte aus männlicher Sicht und ließen die weibliche dabei total außer acht mit dem Ergebnis, daß Frauen weder eine Geschichte noch eine Vorstel-

lung ihres Beitrags dazu hatten. Männliche Wirtschaftswissenschaftler haben festgelegt, was Arbeit ist und was von Wert ist, und nach ihrer Definition ist die Arbeit, die Frauen leisten, weder Arbeit noch wertvoll. Sogar unsere Sprachen sind patriarchalisch.

Nach verschiedenen Analysen der heutigen Text- und Lehrbücher für Alphabetisierungsprogramme von Frauen ist man zu dem Schluß gekommen, daß sogar sie sexistisch und voreingenommen sind, daß sie patriarchalische Vorstellungen aufrechterhalten und daß sie daher schließlich die Frauen domestizieren, anstatt sie zu emanzipieren.

Diese Art männlichen Wissens läßt Wissen, das auf Erfahrung basiert, unberücksichtigt. Nur Bücherwissen und akademische Grade gelten als wertvoll, angesehen und relevant. Darum werden Frauen, die auf der ganzen Welt Erziehungsarbeit leisten, nicht als Erzieherinnen angesehen; Frauen, die Menschen pflegen und behandeln, nicht als Heilkundige; Frauen, die 60% der landwirtschaftlichen Leistungen erbringen, nicht als Landwirtinnen, sie sind Frauen von Landwirten.

Diese Art männlichen Wissens hat den Frauen Unrecht getan, indem es Frauenwissen außer acht ließ, den Beitrag der Frauen verdrängte, indem es Frauen als untergeordnet zunächst definierte und schließlich tatsächlich dazu machte. Solche Bildungs- und Wissenssysteme sind für das Entstehen einer starken patriarchalischen Ideologie verantwortlich. Sie konnten und können *Frauen* nur *domestizieren* und sie *nicht emanzipieren*. Aber schlimmer noch ist die Tatsache, daß Wissen, das auf den Erfahrungen der Hälfte der Menschheit beruht, selbst nur halb wahr, halb gültig und unzulänglich sein soll. Dies ist offensichtlich nicht die Art von Bildung, die bei der Emanzipation von Frauen hilfreich sein kann.

Die aufregendste und revolutionärste Veränderung, die es in jüngerer Zeit gegeben hat, ist die Tatsache, daß eine ansehnliche Zahl von Frauen damit begonnen hat, Wissen zu erwerben. Während der letzten 150 Jahre wurden Frauen ausgebildet und begannen damit, patriarchalisches Wissen zu erforschen und in Frage zu stellen. Historikerinnen stellen nun die männliche Geschichte in Frage, Theologinnen beginnen, männliche Religionen und Religionswissenschaften anzuzweifeln. Dasselbe wird von Soziologinnen, Anthropologinnen, Ärztinnen, Rechtsanwältinnen, Erziehungswissenschaftlerinnen und Erwachsenenbildnerinnen usw. auf ihren jeweiligen Fachgebieten unternommen.

Frauen untersuchen Textbücher, Lehrbücher usw., um sexistische Tendenzen zu entfernen, sie prüfen Hochschulen und Universitäten, um sexistische Strömungen zu erkennen, Frauen sehen sich Nicht-Regierungsorganisationen an und kommen zu der Erkenntnis, daß die meisten Nicht-Regierungsorganisationen männerdominiert sind, sie erfahren und analysieren den Umstand, daß auch Genossinnen in linken Parteien und Gewerkschaften Patriarchinnen sein können.

Genau diese Anstrengungen unserer Schwestern und Vorfahrinnen haben uns zur Emanzipation verholfen und damit in die Lage versetzt, unsere Unwissenheit und unser Schweigen zu brechen und aufrecht zu stehen. Diese Bemühungen müssen fortgesetzt werden. *Die Frauenbildung ist in der Tat der wichtigste Bestandteil, der wichtigste Eingriff im Rahmen der Frauenemanzipation, vorausgesetzt, daß Inhalt und Methodik dieser Bildung frauenfreundlich sind.*

4. Die Art von Bildung, die wir brauchen

Wir müssen diejenigen bestehenden Ansätze, uns zu bilden und Information und Wissen zu erlangen, stärken und ausdehnen, die uns dabei helfen, patriarchalisches Wissen, patriarchalische Normen, Werte und Verhaltensmuster in Frage zu stellen. Wir brauchen Bildung, die uns nicht nur dazu verhelfen wird, das geschriebene Wort zu lesen und zu verstehen, sondern unsere Welt zu entziffern, zu verstehen und zu kontrollieren; die uns nicht nur dabei unterstützen wird, *den Alltag zu meistern, sondern* uns zu Meisterinnen unseres Lebens und zu Schmiedinnen unseres Schicksals macht. Wir brauchen Bildung, die uns helfen wird, die notwendigen analytischen Fähigkeiten zu erwerben, um die sich rasch wandelnden Realitäten des Lebens zu verstehen, die uns das Vertrauen und die Stärke geben wird, uns zu weigern, uns unwürdigen und unmenschlichen Bedingungen zu unterwerfen. Wenn wir in der Frauenalphabetisierung arbeiten, dann sollten Alphabetisierungskurse für Frauen Ausgangspunkte zur Bewußtseinerweiterung sein. Sie sollten Frauen dazu ermutigen, sich zu *starken Gruppen* zusammenzuschließen, so daß sie mehr und mehr Kontrolle über ihr Leben erlangen, sie sollten ihnen dabei helfen, ihr Schweigen zu brechen, sie sichtbar zu machen. Die Kurse sollten eine Atmosphäre schaffen, die Frauen mehr Freiheit zugesteht, die ihnen mehr Gelegenheiten gibt, ihr volles menschliches Potential zu verwirklichen. Die Bildung zur Emanzipation von Frauen wird ein andauernder Prozeß gemeinsamen Handelns und gemeinsamer Reflexion sein müssen. Unsere bildungspolitischen Bestrebungen sollten auf bereits vorhandenem Wissen und vorhandenen Fertigkeiten aufbauen; sie sollten Frauen bestärken und das Beste aus einer jeden herausholen.

Die *Methodik* der Frauenbildung muß partizipatorisch und nicht-hierarchisch sein. Frauen müssen dabei mitwirken, ihre eigenen Lernprogramme und -prioritäten und ihr eigenes Lerntempo festzusetzen. Der Bildungsprozeß sollte es ihnen ermöglichen, sich wohl in ihrer Haut zu fühlen, ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstachtung aufzubauen, ihre Kreativität zu entfesseln, sie energiegeladener und fröhlicher zu machen; in einem Wort – sie zu *emanzipieren*.

Das Ausbildungsklima sollte so beschaffen sein, daß es den *Teilnehmerinnen* möglich macht, *Wissen für sich selbst* in einer dialogischen Gruppensituation zu *erwerben*, an der beide Seiten (sowohl AusbilderInnen als auch Auszubildende) mit kritischem und wachem Verstand teilnehmen.

Vor allem müssen unsere bildungspolitischen Bestrebungen den Teilnehmerinnenn Klarheit verschaffen über unsere *Vorstellung* einer erwerbstätigen Lebensgestaltung, über unsere Vorstellung der Gesellschaft, die wir aufbauen wollen, und ihnen unsere gemeinsamen Ziele verständlich machen.

Wir brauchen eine Bildung, die uns nicht nur den Erwerb von Fertigkeiten und Wissen erleichtert, sondern den Teilnehmerinnen dazu verhilft, *Werte wie Gerechtigkeit, Gleichberechtigung, Ehrlichkeit, Wahrheit und Solidarität* unter unterdrückten Gruppen anzunehmen und *zu stärken*. Sie sollte dazu Energien in Frauen dafür wecken und freisetzen, sich ihren unterschiedlichen Kämpfen auf verschiedenen Ebenen mit Überzeugung und Mut zu stellen.

Wir brauchen eine Bildung, die nicht zu mehr Wettbewerbsdenken und Ehrgeiz führt, sondern die *Vertrauen und Solidarität* unter Frauen schafft. Sie sollte ihnen dabei helfen, *Verbände und Netzwerke* auf verschiedenen Ebenen zu gründen.

Sie sollte Frauen dabei unterstützen, einen *analytischen* und *kritischen* Verstand und einen *wissenschaftlichen Ansatz* zu entwickeln, um die Realitäten um sich herum zu begreifen. Sie sollte ihnen dabei helfen, die Zusammenhänge zwischen Mikro- und Makrorealitäten, zwischen Mikrorealitäten und Makropolitik, zwischen dem Lokalen und dem Globalen zu erkennen.

Bildung sollte so angelegt sein, daß sie die Teilnehmerinnen von der *Last vorgefertigter Antworten*, die von dominanten Kulturen und politischen Strukturen *gegeben werden*, befreit. Sie sollte Frauen dazu ermutigen, die Natur der Dinge aus ihrer Sicht zu erkunden und für sich selbst zu entscheiden, ob das, was ihnen von anderen gesagt wird, mit der Realität übereinstimmt.

Bildung sollte auch einen Prozeß in Gang setzen, der *Autorität und Herrschaft in Frage stellt und herausfordert*. Dies kann geschehen, indem man eine Atmosphäre schafft, in der jeder offen sein, Fragen stellen, Kritik üben und die Notwendigkeit spüren kann, jederzeit wachsam zu sein.

Vor allem aber sollte Bildung *Spaß und Freude* bringen. Wir müssen die oft strapazierte Zweiteilung von Freude und Arbeit, Unterhaltung und ernsthaftem Beruf aufgeben. Mit Sicherheit kann Arbeit Spaß machen, ein ernsthafter Beruf kann unterhaltsam sein.

Aber die Emanzipation der Frauen ist nicht nur an der Basis möglich und durchführbar. Es gibt viele andere Beiträge, die notwendig sind (und geleistet werden). Wir brauchen gute Ausbildungsgruppen, feministische ForscherInnen, HerausgeberInnen, feministische FilmemacherInnen, DichterInnen, SängerInnen, ÄrztInnen, RechtsanwältInnen. Es sind die gemeinsamen Anstrengungen all jener und vieler anderer – Männer *und* Frauen, die zur Emanzipation der Frauen führen und führen werden.

Abschließend möchte ich sagen, daß wir, ob es sich um unsere Arbeit für die Emanzipation der Frauen, um eine machbare Entwicklungspolitik oder um die Menschenrechte handelt, Gefühle, Emotionen, Leidenschaft und Werte miteinbringen müssen.

Anmerkungen

- (1) Bhasin, K./Khan, N.S.: Sharing One Earth. New Delhi: FFHC/AD 1986
- (2) Als Beispiele seien die Studien von D. Jain und V. Majumdar für Indien sowie B. Pradhan und J. Shrashta in Nepal genannt, alles Frauen, die mit dem Netzwerk DAWN (Development Alternatives for Women in the New Era) verbunden sind.
- (3) Seminar des UNIFEM-Büros für Südasien in New Dehli vom 30.1. bis 1.2.1995
- (4) Siehe Agarwal, B.: A Field of One's Own: Gender and Land Rights in South Asia. London, New Delhi: Cambridge University Press 1995

Erwachsenenbildung und Entwicklungsanforderungen in Lateinamerika

1. Allgemeiner interpretatorischer Rahmen

Das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Entwicklung ist in den letzten Jahren in Lateinamerika vor dem Hintergrund tiefgreifender politischer und strategischer Veränderungen erörtert worden. Die Erwachsenenbildung wurde in ihren Bestimmungen und Orientierungen sehr stark durch die vielfältigen politischen, sozialen und wirtschaftlichen Prozesse der Region beeinflusst (vgl. Rivero 1993, S. 120). Die jüngsten Studien (Picón 1990, Palma 1994) und unsere eigenen Beobachtungen beweisen, daß die Erwachsenenbildung die innovativste, heterogenste und am unmittelbarsten mit den sozialen und politischen Veränderungen verknüpfbare Bildungsform ist (vgl. Rivero 1993, S. 121).

Insoweit diese Situation die Schaffung eines integrierten, landesweiten Erwachsenenbildungssystems beeinträchtigt, könnte sie negativ eingeschätzt werden. Tatsächlich ist aber gerade die enorme Vielfalt von Formen, Methodik und Teilnehmerkreisen die größte Stärke der Erwachsenenbildung.

Die vielgestaltige Dynamik der Erwachsenenbildung zielte mit aktiven und partizipativen Methoden auf die Verbesserung der sozialen und politischen Kompetenzen sowie der Bildungsmöglichkeiten der einfachen und marginalisierten Bevölkerungsteile unserer Länder.

Dieser Entwicklungsprozeß der Erwachsenenbildung geht einher mit der Ausarbeitung neuer Ansätze in Pädagogik und Forschung, die sowohl bei den öffentlichen Trägern als auch bei den privaten Erwachsenenbildungszentren in pädagogische Praxis umgesetzt wurden.

Ein Schwerpunkt der Erwachsenenbildung der letzten zwanzig Jahre war die Entwicklung von Bildungsstrategien und -maßnahmen im Kampf gegen die Armut, insbesondere im Bereich der regierungsunabhängigen Organisationen (NGOs). Diese Maßnahmen wurden im Rahmen weitergreifender sozialer und pädagogischer Initiativen durchgeführt, die auf die Stärkung von Basisorganisationen, von Bürgerbewegungen, von wirtschaftlichen Bedingungen und der örtlichen Entwicklung von ländlichen und städtischen Gemeinden abzielten. Die Erwachsenenbildung hat in diesem Zusammenhang sehr erfolgreich auf die konkreten Bedürfnisse der benachteiligten Schichten, nämlich Alphabetisierung, berufsorientierte Ausbildung, gemeinschaftlich organisierte Gesundheitsversorgung, Menschenrechte, Mitwirkung der Frau u.a.m., eingehen können.

Möglicherweise hat die politische Orientierung, die die Erwachsenenbildung in unserer Region immer gehabt hat, bei ihren mit alternativen politischen Optionen verknüpften Bildungsvorschlägen zu Spannungen und Kontroversen geführt. So zum Beispiel durchlebte die Erwachsenenbildung in den 70er Jahren eine ausgeprägt radikale Phase, die durch die Forderung, an der Seite sozialer, auf grundlegende Veränderung der Gesellschaft gerichteter Bewegungen zu agieren, charakterisiert wurde.

In den 80er Jahren war die Erwachsenenbildung vorherrschend auf die Wiedergewinnung der durch militärische oder autoritäre Regime beeinträchtigten demokratischen Normen und Menschenrechte gerichtet. Generell jedoch war die Erwachsenenbildung in jenen Jahrzehnten in ständiger Bewegung und stets auf der Suche nach politischer Orientierung und Methoden, die ihrer Natur und der Zielsetzung von sozialen Veränderungen am ehesten entsprachen.

In diesen vergangenen Jahrzehnten hielt sich die von NGOs getragene Erwachsenenbildungsarbeit auf Distanz zu dem öffentlichen Schulwesen, das es heftig kritisierte. Diese Distanzierung der Erwachsenenbildung von der Schule erfolgte zeitgleich mit der Krise des herkömmlichen Bildungssystems für Kinder und Jugendliche, die endgültig zu Beginn der 90er Jahre zutage trat. Die Krise des Bildungssystems wurde durch verschiedene Faktoren ausgelöst, darunter seine unzureichende Finanzierung aufgrund der schrittweisen Kürzung der öffentlichen Bildungsausgaben. Parallel erfolgte der Abbau staatlicher Maßnahmen im Bereich der schulischen Erwachsenenbildung.

In diesem Zusammenhang entstanden seit Ende der 80er Jahre verschiedene Teilinitiativen, die insbesondere von der UNESCO und dem CEEAL (Lateinamerikanischer Rat für Erwachsenenbildung) gefördert wurden und darauf abzielten, von der Krise ausgehend die Grundlagen einer neuen Erwachsenenbildung festzulegen. Allgemein betrachtet, zielten die Vorschläge auf die Schaffung bzw. Stärkung eines landesweiten, einheitlichen Systems der Erwachsenenbildung, das den Hauptakzent auf die „organische und ausgewogene Entwicklung der Grundlagen der staatlichen Verwaltung der Erwachsenenbildung“ (Picón 1990, S. 18) setzte. Entsprechend diesem Ansatz kam es vor allem darauf an, die öffentlichen Entscheidungsprozesse sowie die organisatorischen Strukturen und Modelle entscheidend neu zu gestalten.

Diese strategischen Zielsetzungen stießen jedoch in dramatischer Weise auf die prekäre Realität, die viele Staaten der Region kennzeichnet, auf die leeren Kassen der öffentlichen Verwaltung und auf deren Unfähigkeit, innovative Bildungspolitik zu entwickeln.

Dennoch ist das, was Ende der 80er Jahre so aussichtslos war, jetzt erreichbarer geworden. Der Grund hierfür liegt in den politischen Veränderungen der Region und einigen ihrer Folgen, nämlich der Demokratisierung und größeren Möglichkeiten in

einigen Ländern für eine neue Bildungspolitik und dem Engagement von Nicht-regierungsorganisationen in der schulischen Erwachsenenbildung. Hinzu kommt noch die große positive Wirkung der jüngsten Tendenzen in der internationalen Kooperation, nachdem auf der Konferenz von Jomtien (s. dazu Tab. auf S. 47) die Notwendigkeit radikaler Veränderungen der Bildungssysteme zur Diskussion gestellt wurde (vgl. CEPAL 1992).

Die Wiederbelebung der Bildungsdebatte in der Region hat den Überlegungen zur Gestaltung der Erwachsenenbildung neue Räume eröffnet. Die neuen Politiken haben das Handeln im Bereich der Grundbildung in den Vordergrund gestellt (vgl. Coraggio 1993) und die Erwachsenenbildung nach hinten rücken lassen. Dennoch führen ökonomische und politische Erwägungen allmählich dazu, die Erwachsenenbildung als einen entscheidenden Faktor sowohl für den Erfolg wirtschaftlicher Entwicklungsprozesse, die viele Länder der Region durchleben, als auch für die Stärkung des demokratischen Gebäudes zu sehen.

Die Notwendigkeit, die Erwachsenenbildung als kontinuierliche Weiterbildung neu zu gestalten, ist eine strategische Voraussetzung für die wirtschaftliche Modernisierung. Allerdings ist diese Modernisierung ambivalent. Sie kommt einigen zugute und schließt andere radikal aus. Folglich kann auch die Erwachsenenbildung sich nicht darauf beschränken, sich den Anforderungen eines späten Kapitalismus anzupassen und lediglich je nach den durch Wirtschaftszyklen oder ökonomische Veränderungen entstandenen Notwendigkeiten instrumentale, effiziente und saisonale Bildungsleistungen anzubieten.

Die soziale und wirtschaftliche Landkarte Lateinamerikas läßt gegenwärtig wieder die alte Problematik der Dualität erkennen, die bereits Gegenstand unzähliger historischer und soziologischer Studien gewesen ist. In unseren Ländern führt die Modernisierung neoliberaler Prägung zu einer tiefen Trennung zwischen Arm und Reich, zwischen den Nutznießern des Wirtschaftswachstums und denen, die davon ausgeschlossen sind. Die ökonomische Diskussion der Region stellt die Gültigkeit eines großen Teils der Bevölkerung so absolut ausgrenzenden Entwicklungsmodells, wie es gegenwärtig in unseren Ländern vorherrscht, zunehmend in Frage. Neue Entwicklungsalternativen werden entworfen, welche die Rolle des Marktes und des Staates in der Wirtschaft neu definieren, um der gesamten Bevölkerung den Zugang zu den Sozialleistungen zu garantieren und der Armutsbekämpfung den Vorrang zu geben.

Eine große Bedeutung kommt somit einer Erwachsenenbildung zu, die sich selbst neue Anforderungen stellt, wie z.B.:

- der Kampf gegen die Armut;
- die strategische Einbeziehung sowohl der Lernbedürfnisse der breiten Bevölkerungsschichten wie auch der Erwartungen und Anforderungen der Bildungsentwicklung allgemein;

- die Schaffung demokratischer Gesellschaften von Bürgern;
- die Kooperation zwischen den NGOs und dem Staat zur Durchsetzung der neuen Strategien;
- die Erneuerung der Methoden der Bildungsarbeit.

Kurzum, es ist notwendig, daß die Erwachsenenbildung schlüssige Antworten gibt, daß sie um ihre Erfolge weiß, aber ebenso um ihre Unzulänglichkeiten und Mißerfolge (wie z.B. die Überideologisierung, die unzureichende Fähigkeit, ihre Teilnehmer an sich zu binden, und die geringe Aufmerksamkeit, die sie den Lernleistungen zukommen läßt).

Deutlich geworden ist in der Region ein Erlahmen der staatlichen Fähigkeit, Projekte durchzuführen, die den neuen Lernbedürfnissen der Erwachsenen entsprechen; deutlich erkennbar ist ein Mangel an Fachkräften der öffentlichen Verwaltung, die solche Projekte ausarbeiten könnten, sowie das Fehlen staatlicher Initiativen zu gemeinsamer Aktion mit privaten Institutionen der zivilen Gesellschaft. Zudem mangelt es an mittel- und langfristigen Perspektiven, die die notwendigen Veränderungen in der öffentlichen Erwachsenenbildung bewirken könnten (vgl. Osorio 1994, S. 71). Aus diesen Gründen ist es auch unerläßlich, Verantwortlichkeiten und Strategien des Staates bei der Durchsetzung der Erwachsenenbildung in jedem einzelnen Land der Region neu zu definieren.

2. Erwachsenenbildung und Entwicklung

Untersuchungen haben ergeben, daß die Erwachsenenbildung, gemessen an den unbefriedigten Bildungsbedürfnissen der erwachsenen Bevölkerung, in Lateinamerika quantitativ nur bescheidene Ergebnisse erzielt hat (vgl. García Huidobro 1994, S. 34), die jedoch in ihrer reichen Vielfalt qualitativ sehr bedeutsam sind (vgl. Palma 1994). Eine systematische Betrachtung dieser positiven Ergebnisse, insbesondere im Bereich der Erwachsenenbildung für die ärmeren Bevölkerungsschichten, macht drei Zielebenen deutlich (vgl. García Huidobro 1994, S., 35):

- In erster Linie zielt diese Erwachsenenbildung auf die Lösung alltäglicher und dringlicher Probleme des Überlebens, der wirtschaftlichen Möglichkeiten und der Lebensqualität der Teilnehmer.
- Auf einer zweiten, strategischen Ebene wird der Versuch unternommen, die unmittelbaren Aktionen mit einer mittel- und langfristigen Vision in Einklang zu bringen, welche die Veränderung der Gesellschaft zum Ziel hat.
- Auf einer dritten Ebene werden Initiativen entwickelt, in den breiten Bevölkerungsschichten sozial handelnde Personen auszubilden, die in der Lage sind, ihre modernen Bürgerrechte aktiv wahrzunehmen.

Hierbei stoßen wir jedoch auf ein grundlegendes Problem, nämlich den Mangel an sozialer Glaubwürdigkeit der Erwachsenenbildung bei den einflußreichsten sozialen

und politischen Kreisen. Die Nützlichkeit der Erwachsenenbildung und ihr strategischer Beitrag zur Entwicklung ist bei den politischen und wirtschaftlichen Verantwortungsträgern noch nicht genügend bekannt. Hier dominiert weiterhin das Bild von einer kompensatorischen, ausschließlich im Bereich der Grundbildung und Alphabetisierung tätigen Erwachsenenbildung. Nicht genügend wahrgenommen wird, daß Erwachsenenbildung als lebenslanges Lernen auf die persönliche Entwicklung der Menschen in Antwort auf die aktuellen wirtschaftlichen, kognitiven und sozialen Erfordernisse wirkt und somit einen Beitrag zur Transition leistet, die die Region zur Zeit durchlebt (vgl. dazu den Text „Struktur und Entwicklung ...“ auf S. 47f.).

Zweierlei muß geschehen: Auf der politischen Ebene müssen Argumente entwickelt werden, die der Erwachsenenbildung und ihrer Rolle für die aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen (Vermittlung neuer kognitiver, technologischer, informatorischer und beruflicher Kompetenzen etc.) Gewicht verleihen. Zum anderen muß erreicht werden, daß in der ganzen Gesellschaft das Recht auf Lernen und auf ständige und lebenslange Weiterbildung als Wesensmerkmal der neuen Wissensgesellschaften und modernen Demokratien ethisch nicht mehr in Frage steht. Die Erwachsenenbildung ist ein Hauptpfeiler einer Gesellschaft, die auf der Fähigkeit der Selbstveränderung basiert. Wir müssen sie zu einem Instrument gestalten, das ständig Wissen vermittelt und fördert. So sehen es die Analytiker der Wissensgesellschaft, deren wichtigste Maxime das lebenslange „Erlernen des Lernens“ ist.

Auf einem kürzlich von der UNESCO veranstalteten Seminar über die Aufgaben der lateinamerikanischen Erwachsenenbildung wie auch auf Veranstaltungen des CEAAL zum gleichen Thema wurden ausgedehnte Bereiche genannt, in denen die Erwachsenenbildung ihre Zukunft gestalten soll:

- Qualitätssicherung in der Wissensvermittlung;
- Orientierung auf mittel- und langfristige Ziele;
- Definition klar umgrenzter prioritärer Zielgruppen (indigene Gruppen, Bauern, verarmte Frauen u.a.);
- Befähigung der Zielgruppen zum wirtschaftlichen und sozialen Handeln (informeller Sektor, Kleinunternehmen);
- Stärkung der kulturellen Identität und der demokratischen Werte durch eine zum Handeln ermutigende politische Bildung;
- Überwindung der institutionellen Isolierung und Suche nach Berührungspunkten zwischen NGOs und Regierungseinrichtungen;
- Verknüpfung der Erwachsenenbildung mit anderen Bildungsebenen oder -bereichen (z.B. Grundbildung von Jugendlichen und Kindern oder Fachausbildung), um die Reichweite von methodischer und pädagogischer Forschung und strategischer Planung zu steigern;
- Durchführung von kritischen Analysen und Studien zur Definition der Lernbedürfnisse der Erwachsenen, um die pädagogischen Fragestellungen der Erwachsenenbildung zu erfassen;

- Definition der Rolle des Staates in der Erwachsenenbildung, insbesondere hinsichtlich seiner Verantwortung für die Finanzierung und die Verknüpfung von Initiativen, die von der Bevölkerung ausgehen;
- Stärkung der kritischen Dimension der Erwachsenenbildung, ihres ethischen Charakters und ihres Beitrages zur Verteidigung von Menschenrechten, insbesondere der indigenen Bevölkerungsgruppen, der Frauen, der mittellosen Bauern und anderer aus ethnischen, geschlechtsspezifischen, kulturellen und religiösen Gründen diskriminierter Gruppen.

3. Die Erwachsenenbildung als Entwicklung von Fähigkeiten: menschliche Entwicklung und partizipative Demokratie

Für die Erwachsenenbildung und ihre Rolle bei der Lösung der beschriebenen Aufgaben sind zwei Dinge von entscheidender Bedeutung: *Kompetenz* und *Fähigkeit* zur menschlichen Entfaltung und zur demokratischen Mitsprache.

Das liberale Gedankengut räumte der Idee der sogenannten Chancengleichheit eine Vorrangstellung ein. Dies sollte heißen, daß die minimale Zielsetzung jeder sozialen Politik darauf orientiert sein sollte, die materiellen und institutionellen Bedingungen zu schaffen, um der Bevölkerung ohne weitere Einschränkungen als diejenigen, die den Prozessen der Fortbildung selbst inhärent sind, den Zugang zum Fortschritt zu gewährleisten.

Wir wissen, daß dieser Ansatz aufgrund des Einflusses, den äußere und objektive Faktoren auf den einzelnen haben, unzureichend ist. Uns geht es nicht nur um Chancengleichheit, sondern darum, Fähigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln, damit die Menschen und sozialen Akteure die sich ihnen bietenden Gelegenheiten sowie ihre Rechte wahrnehmen und in der Lage sind, Einfluß auf die Gesellschaft zu nehmen, sie mit neuen Ideen und Projekten zu verändern oder neu zu orientieren.

So wie gegenwärtig von der ökologischen, wirtschaftlichen und politischen Nachhaltigkeit der menschlichen Entwicklung die Rede ist (vgl. Guimaraes 1994), sollten wir ebenso von der Nachhaltigkeit der Bildung in der menschlichen Entwicklung (s. dazu Tab. 2 auf S. 49) sprechen, ohne dabei aus den Augen zu verlieren, daß es sich bei der menschlichen Entwicklung um eine einheitliche und integrale Realität handelt, die schwerlich anders als global betrachtet werden kann.

Nachhaltigkeit der Bildung bedeutet, von einer Bevölkerung zu sprechen, die in der Lage ist, moderne Informations- und Ausdrucksodes zu beherrschen, kritische und verantwortungsbewußte Werturteile abzugeben und ihre Rechte auf Mitsprache, auf Arbeit und demokratische Souveränität auszuüben.

Als Ergebnis hiervon wird die menschliche Entwicklung, global gesehen, ein Prozeß sein, in dessen Verlauf die menschlichen Fähigkeiten wachsen, Einschränkungen

und Ausgrenzungen zu überwinden und Bedürfnisse zu befriedigen und damit zu einer gerechteren Gesellschaft beizutragen (vgl. Sen 1983).

Mit einer gängigen Redensart der Vergangenheit könnte man sagen, daß die Erwachsenenbildung ein Massenphänomen ist oder sein sollte. Wenn in vergangenen Jahren die Erwachsenenbildung lediglich von sozialen Minderheiten wahrgenommen wurde, die sich durch eine starke Motivation und das Streben nach sozialem Fortkommen auszeichneten, sollte die Erwachsenenbildung nunmehr als eine Aktion angegangen werden, die, obgleich heterogen, breite Massen zusammenbringt und eine demokratische Integration fördert. In diesem Sinne sollte die Erwachsenenbildung ihre kritischen und sozialen Wurzeln aufgreifen und sich innerhalb der Gesellschaft von Bürgern als eine fortlaufende Bildungsform entfalten, die zu einer partizipativen Demokratie gehört.

In jedem einzelnen Land muß nun noch das adäquate Profil (s. dazu Tab. 3 auf S. 49) einer pluralistischen und kompetenten Erwachsenenbildung definiert werden, um für die berufliche Sphäre, die Politik, die kleinen Wirtschaftskreisläufe und die demokratische Kultur die geeigneten Fähigkeiten zu entfalten. Dennoch ist die Vertiefung einiger Schlüsselaspekte notwendig, die objektiv die Möglichkeit beeinflussen, das in diesem Artikel vorgestellte Konzept einer Erwachsenenbildung umzusetzen. Es handelt sich u.a. um folgende Aspekte:

- das Problem der öffentlichen und privaten Finanzierung;
- die Frage der Qualität und Überprüfung der Ergebnisse der kontinuierlichen Bildung;
- die Frage nach den Inhalten und nach den Trägern, die sie umsetzen sollen;
- die Koordinierung zwischen den Institutionen und den einzelnen Bereichen, um an einem Programm und einer Abfolge zur Entwicklung der Erwachsenenbildung zu arbeiten;
- die notwendige Regionalisierung und Dezentralisierung der Strategien zur Durchführung der Erwachsenenbildung;
- die Qualifizierung der Erwachsenenbildner und -bildnerinnen;
- die Verknüpfung der Weiterbildung mit der Grund- und Hochschulausbildung.

Tabelle 1

Vergleich zwischen den vorherrschenden Vorstellungen vor und nach der Konferenz von Jomtien:

<i>Vor Jomtien</i>	<i>Nach Jomtien</i>
Grundbildung = Grundschule	Grundbildung = Erwerb von grundlegenden kulturellen Fertigkeiten durch Kinder, Jugendliche und Erwachsene
Schwerpunkt liegt auf Schulbildung	Schwerpunkt liegt auf Kompetenzen
Einheitliche Curricula	Gemeinsame Ziele und unterschiedliche Strategien, differenzierte Ausbildungswege, um vergleichbare Resultate zu erzielen
Staatliche Verwaltung	Staat + private Träger; Erweiterung des Spektrums, nicht nur Staat, und beim Staat nicht nur die Bildungsministerien. Erweiterung der Ressourcen und soziale Transparenz bei ihrer Anwendung
Bildung = soziales Wohl	Bedeutung des individuellen Lernens. Intrinsischer Wert der Bildung; Befähigung zum Handeln

Quelle: Juan Eduardo García Huidobro 1994, S. 19.

Struktur und Entwicklung des Bildungskapitals unter der erwachsenen Bevölkerung im wirtschaftlich aktiven Alter

In allen Ländern Lateinamerikas stieg in den achtziger Jahren in den Städten die erwachsene Bevölkerung im wirtschaftlich aktiven Alter, die über eine mindestens zehnjährige Schulbildung verfügt, in einer Größenordnung von zumeist 0,8% bis 1,6% jährlich an. Das bedeutet, daß in den meisten Ländern über 35% der Bevölkerung dieses Bildungsniveau erreicht haben. Im Gegensatz dazu verzeichneten die ländlichen Gebiete ein sehr niedriges Bildungsprofil mit nur langsamen oder gar keinen Fortschritten.

In den ersten Jahren dieses Jahrzehnts erhöhte sich weiterhin in allen von der Untersuchung berücksichtigten Ländern der Anteil der erwachsenen Bevölkerung im wirtschaftlich aktiven Alter, deren Schulbildung 10 Jahre und mehr betrug. Ein Vergleich mit dem Rhythmus des durchschnittlichen jährlichen Wachstums der 80er Jahre ergibt für die meisten Länder eine Fortsetzung der Steigerungsrate von 0,8% bis 1,6% pro Jahr, die sich in einem Drittel der Länder, wo Angaben zu beiden Zeiträumen vorliegen, sogar beschleunigt.

Das führt dazu, daß 1992 in vier der elf in die Untersuchung einbezogenen Ländern die städtische erwachsene Bevölkerung auf diesem Bildungsniveau auf über 45% angewachsen ist und in drei weiteren Ländern mehr als 35% der erwachsenen Bevölkerung auf dieser Bildungsstufe stehen. Obwohl in diesen letztgenannten Ländern der größte Teil, nämlich über 45% der Bevölkerung, mit einer Schulbildung von 6 bis 9 Jahren ein vergleichbares Bildungsniveau noch nicht erreicht hat, so verzeichnen doch diese sieben Länder bei ihrer städtischen Bevölkerung die größten Bildungserfolge, da lediglich 18% oder noch weniger der Bevölkerung zu der Gruppe mit einer Schulbildung von nur 0 bis 5 Jahren zählen.

Unter den übrigen Ländern gibt es eins, in dem 25% der erwachsenen Bevölkerung eine Schulbildung von 0 bis 5 Jahren besitzen, drei Länder mit mehr als 30% der Bevölkerung auf dieser Bildungsebene und zwei Länder, deren erwachsene Bevölkerung – laut Angaben aus der Zeit um 1990 – zu ungefähr 50% über dieses unzureichende Bildungsniveau verfügt.

Untersucht man hingegen das Bildungsprofil der in den Landregionen ansässigen erwachsenen Bevölkerung, ist festzustellen, daß selbst jene Länder, die in den städtischen Bereichen große Fortschritte vorweisen können, hier bedeutende Rückstände aufweisen. Auch in den Ländern mit den besten Ergebnissen besitzen noch immer über 35% ihrer Landbevölkerung eine Schulbildung von allenfalls 5 Jahren, und nur ungefähr 18% der Bevölkerung auf dem Lande eine zehnjährige oder längere Bildung. In Honduras, Brasilien und Guatemala sind es sogar über 70% und 80% der erwachsenen ländlichen Bevölkerung, die über eine Schulbildung von 0 bis 5 Jahren, und lediglich rund 5%, die über eine mindestens zehnjährige Schulbildung verfügen.

In bezug auf die Wachstumsdynamik des Bildungspotentials ist zu erwähnen, daß in den 80er Jahren in den meisten Ländern der Anteil der Menschen mit einer mindestens zehnjährigen Schulbildung im gleichen Verhältnis zunahm wie der Anteil der Menschen mit keiner oder maximal fünfjähriger Schulbildung abnahm.

Anfang der 90er Jahre stellt sich die Situation anders dar, da in drei der zehn Länder die Bevölkerungsgruppe mit einer mindestens zehnjährigen Schulbildung bedeutend schneller wächst als die Bevölkerungsgruppe mit einer Schulbildung von 0 bis zu 5 Jahren abnimmt, weshalb die Verbesserung der Situation stärker die mittleren bis oberen Bereiche betrifft. Von den übrigen sieben Ländern konnten drei den Bevölkerungsanteil mit geringer Bildung schneller reduzieren, während die restlichen vier mit ähnlichen Fortschritten in beiden Bildungsgruppen die gleiche Entwicklung wie in den 80er Jahren aufweisen.

Quelle: CEPAL: Panorama Social de América Latina 1994. Santiago 1994

Tabelle 2

Eigenschaften einer Erwachsenenbildung für die menschliche Entwicklung:

- partizipatives Lernen und Handeln
- kommunikatives Lernen und Handeln
- Lernen und Handeln in Übereinstimmung mit den anderen
- ausgewogenes Lernen und Handeln
- produktives Lernen, Bewerten und Vorgehen
- interaktives Lernen und Handeln
- Lernen und Vorgehen in Selbstverantwortung
- Lehren aus der Erfahrung erkennen und sie systematisch für das Lernen nutzen
- umweltbewußtes Lernen und Handeln
- Lernen, die Entscheidungen der Gruppe zu erkennen und zu akzeptieren
- Lernen, sich selbst zu entwickeln und die Entwicklung der anderen zu akzeptieren
- Lernen, unterschiedliche Wissensformen zu schätzen und zu nutzen
- Lernen, die erworbenen Fachkenntnisse zu schätzen und anzuwenden
- Lernen, die eigene Zeit zu nutzen und die Zeit der anderen zu respektieren
- Lernen zu lernen und zu verlernen.

Quelle: Eugenio Ormeño, Educación de Adultos, Desarrollo Humano y Gestión Integrada. Santiago 1995

Tabelle 3

Profil einer Erwachsenenbildung, die auf die Entwicklung der breiten Bevölkerungsschichten zielt:

- Sie geht von den unmittelbaren Problemen aus
- Sie bildet die Fähigkeit zum gemeinschaftlichen Handeln aus
- Sie entwickelt das systematische Denken
- Sie entwickelt die kommunikativen Fähigkeiten
- Sie lehrt neue Produktionstechniken
- Sie vermittelt Untersuchungs- und Informationsmethoden zur Anwendung in informellen und kleinen Wirtschaftskreisläufen
- Sie zieht aus einzelnen Erfahrungen gültige Verallgemeinerungen
- Sie bildet Schlüsselpersonen für den Prozeß der Entwicklung neuer Fertigkeiten des gemeinschaftlichen Lernens aus
- Sie sucht nach Formen der Institutionalisierung und Förderung von Innovationen
- Sie betreibt Absprachen und Vereinbarungen unter NGOs, um gemeinsam an der Verwirklichung örtlicher Entwicklung zu arbeiten.

Quelle: José Luis Coraggio, Economía Urbana: La perspectiva popular. Quito 1994

Literatur

- CEPAL-UNESCO: Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad. Santiago 1992
- Coraggio, J.-L.: Desarrollo Humano, Economía Popular y Educación. Santiago: CEAAL 1993
- Drucker, P.: La sociedad postcapitalista. Bogotá 1995
- García Huidobro, J.E.: Los cambios en las concepciones actuales en la educación de adultos. In: UNESCO-UNICEF: La Educación de Adultos en América Latina ante el próximo siglo. Santiago 1994
- Guimaraes, R.: El desarrollo sustentable: Propuesta alternativa o retórica neoliberal. In: EURE Nr. 61, Santiago 1994
- Osorio, J.: La Educación de Adultos en América Latina desde el Enfoque de la Modernidad Crítica. In: Contexto y Educación Nr. 33, IJUI, 1994
- Picón, C.: Políticas y estrategias de Alfabetización y Educación de Adultos en América Latina en perspectiva del Estado y de la Sociedad Civil. El Salvador: PNUD 1990
- Palma, D.: La Rebelión de Prometeo: La Educación para la Democracia en América Latina. Lima: TAREA-CEAAL 1994
- Rivero, J.: Educación de Adultos en América Latina: Desafíos de la equidad y la modernización. Lima: TAREA 1993
- Sen, A.K.: Los bienes y la gente. In: Comercio Exterior Nr. 12, 1983
- UNESCO-UNICEF: La Educación de Adultos en América Latina ante el próximo siglo. Santiago 1994

Politische Bildung in den ehemals sozialistischen Ländern Europas: Widersprüche zwischen Bedarf und Wirklichkeit

Ziel des folgenden Beitrags ist es, die Möglichkeiten aufzuzeigen, die die Erwachsenenbildung zur Überwindung der Probleme beisteuern kann, die während der Übergangsphase in den ehemals sozialistischen Ländern Europas entstanden sind.

In unserer Untersuchung werden wir – zusätzlich zu Einsichten verschiedener Quellen – auch auf neueste empirische Daten über den gegenwärtigen Stand der Erwachsenenbildung in den Ländern Mittel- und Osteuropas zurückgreifen, die wir in unseren eigenen Untersuchungen zusammengestellt haben¹.

Es ist eine Tatsache, daß alle ehemaligen sozialistischen Länder Mittel- und Osteuropas (heute 21 Nationen) 68% der Gesamtfläche Kontinentaleuropas ausmachen und 49% der gesamten europäischen Bevölkerung stellen. Ihr Anteil ist demnach – zumindest hinsichtlich des quantitativen Aspekts – weitaus größer, als es auf den ersten Blick erscheint.

Seit dem Zusammenbruch der kommunistischen Regimes sind in diesen Staaten tiefgreifende Umstrukturierungen vor sich gegangen, nicht nur in politischer und ökonomischer Hinsicht, sondern auch bezüglich der nationalen und staatsrechtlichen Identität. Abgesehen von all den staatsrechtlichen, sprachlichen, nationalen, kulturellen, ökonomischen, geographischen und anderen Unterschieden der in Betracht kommenden Länder sind sie doch alle untrennbar durch die Tatsache miteinander verbunden, daß sie nach dem Zweiten Weltkrieg bzw. währenddessen dem sogenannten Ostblock angehörten, der ihr inneres System und das staatliche Handeln für ein halbes Jahrhundert schicksalhaft geprägt hat. Die totalitäre Diktatur eines Einparteien-Systems, die diesen Ländern durch die ehemalige Supermacht Sowjetunion aufgezwungen wurde, hat in diesen sehr unterschiedlichen Staaten eine starke Gleichförmigkeit der Gesellschaftsordnung, der staatlichen Kontrolle und der allgemeinen Lebensumstände bewirkt.

Im allgemeinen hat die staatssozialistische (kommunistische) Gesellschaftsordnung den Staaten und ihrer Bevölkerung beträchtliche politische, ökonomische, kulturelle, ökologische, moralische und allgemein menschliche Schäden zugefügt. Die Sozialordnung bot jedoch auch einige positive Aspekte, wie z.B. Vollbeschäftigung, ein Minimum an garantierter sozialer Wohlfahrt, das Recht auf Gesundheitsfürsorge für sich konform verhaltende Bürger, freie Grundbildung und den Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen für viele Menschen. In allen betroffenen Ländern hatte dieser Einschnitt die vorangegangene Entwicklung, das Fortschreiten der eigenen Kultur und die Eigenständigkeit der Wirtschaft beendet; er hat die Integration dieser Län-

der in ‚das Europa‘ gestoppt und eine Entfremdung in den Beziehungen sowie ein Nachhinken hinter sozio-historische Entwicklungen hervorgerufen.

Angesichts von Isolation und Rückstand fällt es diesen Ländern schwer, sich wieder zu integrieren. Die Umsetzung von Reformen stößt auf folgende Problembereiche:

Politik und Verwaltung:

Der Übergang von einer zentralstaatlichen Politik (die in ihrer extremen Form zur Unterdrückung von Initiative und Kreativität führte) kann zu einer von Konflikten und Anarchie gekennzeichneten neuen Situation führen. Aus einer scheinbar wohlgeordneten Koexistenz von Nationen, Kulturen, Religionen entwickeln sich übersteigerte nationalistische, religiöse und andere Formen von Intoleranz und Gruppeninteressen. Aus einer erwünschten Fortschrittsperspektive heraus entstehen somit krisenhafte Situationen in Politik und Wirtschaft.

Wirtschaft:

Von der Kommandowirtschaft (die Arbeit für alle sicherstellte, obwohl die Betriebe meist mit mittelmäßiger bis rückständiger Technologie arbeiteten) mit einem System gesicherter sozialer Rechte in überwiegend staatseigenen Großbetrieben führt der Weg

- zur Unsicherheit der Marktwirtschaft, in der Unternehmen schnell gegründet werden, aber ebenso schnell wieder bankrott gehen können;
- zu einer überwiegend deregulierten Wirtschaft (jedenfalls ist das heute noch der Fall) mit komplizierten und risikoreichen Anpassungsprozessen an die Privatwirtschaft;
- zur Nachfrage nach neuen Technologien und zu übereilter Anpassung an diese;
- zu einem neuen Steuersystem, das Unternehmen und Individuen belastet;
- zu einem neuen Geld- und Banksystem, das vom einzelnen einen höheren Informationsstand sowie größere Entscheidungskompetenz verlangt.

Erwerbstätigkeit:

Von der Vollbeschäftigung und damit verbundener geringerer Verantwortung und geringerem Leistungsdruck führt der Weg hin zu steigender Arbeitslosigkeit, höherer persönlicher Verantwortung, größeren Anforderungen im Arbeitsleben und zum Kampf um Arbeitsplätze.

Lebensstil:

Von einem Zustand der Uniformität (gemäß dem sowjetischen Modell), der in höherem Maße die Befriedigung der täglichen Grundbedürfnisse sowie die soziale Sicherheit garantierte, erfolgt der Übergang zu einem System unkontrollierbarer Vielfalt und wachsender Unsicherheit. Die zivile Gesellschaft existiert im neuen System erst in Ansätzen. Dies wird noch verstärkt durch

- die Umstrukturierung der Gesetze, des Managements, der politischen Kultur, der Arbeitsweise der politischen Parteien und der Regierungsform;
- die Unerfahrenheit bei Gestaltung und Stärkung von Demokratie;
- die Tatsache, daß die Bevölkerung noch nicht gewohnt ist, an öffentlichen Entscheidungsprozessen mitzuwirken.

Nationale Identität:

- Von internationaler Isolation (trotz des proklamierten Internationalismus) hin zur Öffnung des Staates, wobei strengere Beurteilungsmaßstäbe für die erfolgreiche Zusammenarbeit mit anderen Ländern angewandt werden.
- Von der scheinbar gelösten nationalen Frage hin zu erneut anwachsenden Phänomenen des Nationalismus und seiner Austragung mit militärischen Mitteln.
- Von der scheinbar harmonischen Zusammenarbeit föderierter Staaten hin zu Konflikten zwischen ihnen und zur Suche nach einer Lösung durch die Bildung unabhängiger Staaten.

Wertesystem:

Von einem ausdifferenzierten, wenn auch inadäquaten Wertesystem hin zur Suche nach völlig neuen Werten oder zur Entlehnung fremder Wertesysteme, wobei sich dann herausstellt, daß ein solches Wertesystem nicht alle sozialen Probleme lösen kann. In diesem Wertevakuum und dieser Orientierungslosigkeit sind auch negative soziale Entwicklungen möglich.

Die Situation, die durch äußere Merkmale, wie Veränderungen und der Beginn einer neuen Dynamik, als etwas Positives begriffen wird, weist viele innere Widersprüche auf. Es ist keineswegs einfach, Menschen zu verändern, die 40 Jahre lang in bestimmter Weise gelebt haben (vgl. Basel 1992, S. 54). Die Ausbildung eines neuen Bewußtseins von Gesellschaft ist nur auf lange Sicht möglich. Demgegenüber besteht jedoch der Drang, die Situation solle sich schneller ändern (innerhalb von drei oder vier Jahren), sonst nähmen die Unterschiede zwischen diesen Ländern und dem Westen noch weiter zu – und dies würde zu „politischer Instabilität, sozialem Chaos und Gefahren für jeden“, einschließlich des Westens, führen. Aus diesem Grunde benötigten diese Länder dringend die Hilfe der anderen (entwickelten) Länder (ebd., S. 58). Es wäre jedoch naiv, anzunehmen, der Westen könne die Probleme Mittel- und Osteuropas schnell bzw. überhaupt lösen, denn dafür hat er keine Rezepte (vgl. Siklova 1993). Zudem gibt er mit seinen eigenen ungelösten Problemen (Arbeitslosigkeit, Rassismus, Korruption, soziale Ungleichheit, Armut, Obdachlosigkeit, Terrorismus, Mafia, Drogen, Pornographie, Wegwerfmentalität/Konsumgesellschaft, brutale Konkurrenz usw.) kein gutes Beispiel ab. Was soll das auch für ein Ideal sein, dieses „Wenn wir uns nur richtig anstrengen, dann schaffen wir es gerade mal, die armen Verwandten des Westens zu werden“ (ebd., S. 747)? Es ist also nicht verwunderlich, daß die Menschen eher den alten, nun idealisierten Zeiten nachhängen, als den ungewissen Versprechungen der Gegenwart zu trauen. Deswegen haben sie auch bei den freien Wahlen in ihren jeweiligen Staaten Parteien

gewählt, die aus den ehemaligen kommunistischen Parteien hervorgegangen sind. Angesichts der unvollständigen Informationen (die so lange nicht vervollständigt werden können, bis nicht einige Fragen hinsichtlich der Struktur geklärt sind, die notwendigen Gesetze verabschiedet und marktwirtschaftliche Regeln ausgebildet werden) wächst der Widerstand gegen das Neue. Die Menschen sind stark verunsichert; von diesem Zustand aus ist es nur noch ein kleiner Schritt hin zu destruktivem Verhalten.

Die Suche nach Auswegen und Lösungsmöglichkeiten ist nicht einfach. Die Erwachsenenbildung kann hierbei eine wichtige Rolle spielen. Es ist daher von Interesse,

- wie die einzelnen Länder mit Erwachsenenbildung umgehen und wie sie sie durch bildungspolitische Maßnahme stärken;
- wie die Länder den Problemstellungen der politischen Bildung gegenüberstehen und wie sie Aktivitäten in diesem Bereich der Erwachsenenbildung anregen.

Alle Länder Mittel- und Osteuropas mußten sich nach dem Zweiten Weltkrieg dem sowjetischen Bildungsmodell unterordnen, ohne Rücksicht auf frühere Traditionen und Entwicklungen in der Erwachsenenbildung. Das sowjetische Modell setzte die Schwerpunkte auf bestimmte Bereiche und Inhalte, die in Übereinstimmung mit politischen und ideologischen Kriterien ausgewählt wurden.

Das ist das Erbe, mit dem die betreffenden Länder in die postkommunistische Ära eintreten. Die meisten Staaten sehen heute Erwachsenenbildung als Kind und Relikt des Kommunismus an und unterstützen sie deshalb auch nicht. Die Regierungen sehen den Nutzen der Erwachsenenbildung nicht bzw. wollen ihn gar nicht sehen (vgl. Kulich 1994). Die wirtschaftlichen Bedingungen sind überall kritisch; das macht sich besonders bemerkbar in der Abnahme der öffentlichen Förderung von Bildung, von der letztendlich die Erwachsenenbildung wiederum nur einen besonders geringen Teil erhält. Dieser Bereich wird dem Wirken der Marktgesetze überlassen. Deswegen sind die Programme am erfolgreichsten, die individuelle Interessen (Fremdsprachen, EDV, Betriebswirtschaft) oder wirtschaftliche Interessen (Geschäftsleute, Manager) ansprechen. Nur wenn dadurch soziale Konflikte vermieden werden können (Programme zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit), muß der Staat diese Programme finanzieren. Erwachsenenbildung erhält also nicht mehr automatisch die Unterstützung des Staates, und ebenso wenig kann sie mit breiter Unterstützung von Unternehmen und Wirtschaft rechnen. Folge sind sinkende Teilnehmerzahlen an Programmen der allgemeinen Weiterbildung und zum Nachholen von Schulabschlüssen, es gibt keine ausreichende Förderung für politische Bildung usw. Diese Situation ist treffend damit beschrieben, daß „der Bildungsbereich für die neue demokratische Regierung zu den unteren Prioritäten zählt und die Erwachsenenbildung innerhalb des gesamten Bildungssektors an letzter Stelle steht“ (Basel 1992, S. 57). Das ist gerade für die Länder kennzeichnend, in denen die Erwachsenenbildung weiter entwickelt war (Tschechische Republik, Ungarn, Polen). Dahingegen ist die Situation z.B. in den Baltischen Staaten und Slowenien besser, wo neue soziale Gegebenheiten (Staatsgründung,

was den Ländern größere Anreize hinsichtlich engagierter Entwicklungsprojekte verschafft) stärkere und intensivere Bemühungen der Erwachsenenbildner erleichtert haben und vergleichsweise gute Entwicklungen in der Erwachsenenbildung begünstigten. In den meisten Ländern jedoch haben die Erwachsenenbildner zum größten Teil ihren Status verloren und damit auch die Möglichkeit, Einfluß auszuüben.

Mit in dieses Bild paßt die Tatsache, daß Erwachsenenbildung in den Ländern bis jetzt noch nicht gesetzlich abgesichert wurde (entweder sind neue Gesetze in Vorbereitung, oder die alten, ziemlich unangemessenen, sind noch in Kraft), ihre Umsetzung in Verwaltungsakte nicht geregelt ist (zumeist gibt es noch keine zuständigen Verwaltungseinheiten, sie sind zu schwach, oder die jeweilige Zuständigkeit ist noch nicht zwischen den Ministerien geklärt) und das Netzwerk der Anbieter von Erwachsenenbildung sich blind und konzeptionslos entwickelt (viele der früheren Einrichtungen wurden geschlossen, zahllose neue, vor allem private, schießen aus dem Boden ohne adäquate Unterstützung und Orientierung seitens der Regierung). Zudem wurden alte Organisationsstrukturen, die gleichen Lehrmethoden und Verhaltensmuster zwischen Teilnehmern und pädagogischen Mitarbeitern sowie bürokratische Muster beibehalten (vgl. Kulich 1994), und ein hoher Anteil des früher in der Erwachsenenbildung beschäftigten Personals wurde entlassen. Um das Ganze bildhaft zu beschreiben (vgl. Hartl 1992, S. 62): Ein Vakuum ist entstanden, in dem das Alte abgeschafft wurde, das Neue jedoch noch nicht vorhanden ist.

Es sind aber auch positive Änderungen vorhanden, die außer in der Schaffung gesetzlicher Grundlagen in einigen Ländern sich im folgenden ausdrücken:

- Presse und Verlagswesen weiten sich aus.
- Die Autonomie der Erwachsenenbildungsverbände hinsichtlich Inhalten und Organisationsstrukturen wächst.
- Die internationale Zusammenarbeit nimmt zu.
- Berufsverbände für Erwachsenenbildung organisieren sich.

Aber dennoch muß man im ganzen von einer Stagnation, ja sogar von einem Rückschritt sprechen, und auch in Zukunft kann eine schnelle Entwicklung nicht erwartet werden.

Bei Betrachtung der aktuellen Nachfrage nach Erwachsenenbildung stehen in allen Staaten die gleichen, für die Übergangssituation typischen Themen an:

- die Ausbildung von Topmanagement und Geschäftsleuten,
- die Ausbildung und Umschulung von Arbeitslosen,
- das Erlernen von Fremdsprachen,
- Informations- und Computertechnologie.

Dazu kommt noch – allerdings weniger dringend:

- Ausbildung der Bürger zur Realisierung neuer Chancen in der Wirtschaft (Firmen- bzw. Existenzgründung),
- Ausbildung für den Bank- und Finanzgeschäftsbereich (Aktienbörse, Wertpapierhandel, Zinssystem, Investitionen usw.),

- Information der Bürger über neue gesetzliche Vorschriften und Maßnahmen.

Genauso wie diese Länder ziemlich klar artikulierte ähnliche Prioritäten bezüglich der Inhalte der Erwachsenenbildung haben, so lassen sich auch typische inhaltliche Defizite feststellen. Dies betrifft insbesondere die Aspekte:

- abschlussorientierte Ausbildung, sämtliche Schulabschlüsse und formale Bildung auf allen Ebenen,
- allgemeine, nicht-formale Bildung (mit unterschiedlichen Inhalten für persönliche Orientierung und kulturelle Weiterbildung),
- politische Bildung und gewerkschaftliche Bildungsarbeit.

Darüber hinaus gibt es andere, bisher noch ungenügend wahrgenommene Defizite, die vor allem die personalen und sozialen Kompetenzen betreffen:

- Bildung zum Thema Staatsbürgerschaft und Demokratie,
- Ausbildung zur Erhöhung der Arbeitsproduktivität und des Arbeitsethos,
- Aktualisierung und Verbesserung des Wissensstands,
- Bildung von jüngeren Erwachsenen,
- Ausbildung zu mehr Umweltbewußtsein,
- Aus- und Fortbildung in der Landwirtschaft,
- Beziehung zwischen ethnischen Gruppen.

Unter Berücksichtigung länderspezifischer Unterschiede stellt die Vermittlung von Wissen, wie mit den neu entstandenen Bedingungen umzugehen ist, zweifellos einen Schwerpunkt in der Nachfragestruktur dar. Neben den bereits erwähnten Themen wie beschäftigungsorientierte Weiterbildung, Angebote für Schulabschlüsse und berufliche Qualifikation, gibt es die zum klassischen Repertoire der Erwachsenenbildung zählenden relativ unabhängigen Fachbereiche (Fremdsprachen, elektronische Datenverarbeitung, Umwelt, neue Gesetzgebung, neue Verwaltungs- und Organisationsformen), Ausbildung für besondere Zielgruppen (Behinderte, Migranten, ländliche Bevölkerung, Personen ohne Schulabschluß, ältere Menschen usw.), Alphabetisierung und funktionale Alphabetisierung. Zu den besonderen Themen zählen Gesellschaft und Demokratie, Wirtschaft und allgemeine Bildung. Diese Bereiche werden wir näher untersuchen:

a) Gesellschaft und Demokratie:

Ziel ist es, beim Bürger Verständnis und Akzeptanz für politische Prozesse zu wecken und ihm bei der Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft Hilfestellung zu geben. Dies umfaßt Fragen des Pluralismus, der neuen Gesellschaftsordnung, des gesamten sozialen und kulturellen Kontextes, der demokratischen Beziehungen, der staatsbürgerlichen Verantwortung, der Entwicklung demokratischer Institutionen und des örtlichen Gemeinwesens, der Beziehung zwischen sozialen Gruppen, die sich durch unterschiedliche Volkszugehörigkeit, Kultur und Religion ausweisen, der Beziehungen zu anderen Ländern, des Friedens und der Zusammenarbeit mit anderen Staaten.

b) Wirtschaft:

Ausbildung und Neuorientierung (von Arbeitern und Angestellten im Managementbereich, von Unternehmern, aber auch von Bürgern und anderen Personen) für neue Organisationsformen und Funktionen der Wirtschaft. Das umfaßt insbesondere: die Prinzipien und das Funktionieren der Gesetze der Marktwirtschaft, Produktivität, Qualität der Produktion, Einführung und Entwicklung neuer Technologien, Effizienz der Arbeit, betriebliche Weiterbildung, Geschäftspraktiken, Entwicklung der „human resources“, neue Anforderungen (je nach Produktionszweig), Bank- und Finanzoperationen usw.

c) Allgemeine Bildung:

In verschiedenen Bereichen und auf verschiedenen Nachfrageniveaus sowohl für die lebensalltägliche praktische Wissensvermittlung als auch in den Geisteswissenschaften, Kunst, Philosophie etc.

Hier stoßen wir bereits auf die Themen, die die Notwendigkeit politischer und allgemeiner Bildung für die Auseinandersetzung mit den neu entstandenen allgemeinen Lebensbedingungen berühren.

Auf der Basis des reichhaltigen Materials, das wir in unserer Studie zusammen mit anderen in Slowenien gemachten Erfahrungen zusammengetragen haben, können wir folgende Statements, Schlußfolgerungen und Vorschläge machen:

1. Erwachsenenbildung als Motor von Veränderungen

Wenn es um die Frage geht, ob die Übergangsländer reif sind für Veränderungen – uns interessiert dabei vor allem die Frage, ob sie in der Lage sind, in der Bildungspolitik, insbesondere in der Erwachsenenbildung, Änderungen aufzugreifen und durchzuführen –, dann muß man die These verwerfen, daß sich zuerst die Gesellschaft politisch und ökonomisch weiterentwickeln müsse, bevor sie Änderungen umsetzen könne. Erwachsenenbildung kann nicht von der laufenden Entwicklung als eine Art Überbau (dies ist eine Reminiszenz an die ehemalige sozialistische und marxistische Ideologie) abgetrennt werden, sie muß vielmehr eine aktive Rolle innerhalb der Veränderungsprozesse spielen, muß ein Motor von Veränderungen sein.

2. Die Entwicklung der Erwachsenenbildung

Da also auf der Hand liegt, daß beim gegenwärtigen Entwicklungsstand die Beeinflussungsmöglichkeiten der Erwachsenenbildung unbefriedigend sind, ist es notwendig, ihre eigene Entwicklung zu beschleunigen und ihr Gestaltungspotential in der Gesellschaft zu erhöhen:

- Nötig ist eine neue, an die sozialen Veränderungen der einzelnen Länder und an die weltweite Entwicklung angepaßte Konzeption der Erwachsenenbildung, in der alle Bereiche und Formen von Erwachsenenbildung angemessen und gleichwer-

tig vertreten sein sollten. Dabei sollte man sich vor einer zu eng gefaßten Konzeption und Gestaltung der Erwachsenenbildung hüten, die entweder, wie wir es heute erleben, zu sehr unter Markteinfluß steht oder zu sehr in der Hand einer zentralstaatlichen, bürokratischen Logik oder politischen Ideologie ist, die die Entwicklung der Erwachsenenbildung in diesen Ländern während der letzten 50 Jahre bestimmt hat (was nicht notwendigerweise bedeutet, daß die gegenwärtige politische Struktur nicht auch davon Gebrauch machen wird).

- Es ist wichtig, die Zusammenarbeit zwischen Fachleuten der Erwachsenenbildung sicherzustellen, um die heutigen professionellen Standards in den vorgeschlagenen Entwicklungsprogrammen durchzusetzen.
- Unabhängig von der oben betonten Notwendigkeit, alle Formen von Erwachsenenbildung in der Konzeption und in Entwicklungsplänen gleichermaßen zu berücksichtigen, wird es sinnvoll sein, besondere Akzente zu setzen auf die Stärkung der nicht-formalen Bildung, auf die Förderung von Alternativen und eines offenen Bildungsangebots.
- Ein ganzes Bündel von Maßnahmen wird erforderlich sein, um eine angemessene systematische Strukturierung von Erwachsenenbildung auf der Basis dieser neuen Entwicklungskonzeption durchzusetzen. Dieses umfaßt sowohl Maßnahmen für den Bereich der Verwaltung, der Gesetzgebung und der Finanzierung als auch für die Entwicklung von angemessenen Organisationsformen und Angebotspaletten der Erwachsenenbildung, für die Weiterbildung von pädagogischem Personal, für entwicklungsorientierte Forschung sowie für die Entwicklung von Informations-Infrastrukturen.

3. Entwicklung von politischer Bildung und Erziehung zur Demokratie

Neue soziale Gegebenheiten, wirtschaftliche Effizienz und Demokratie können nicht ohne die Menschen entwickelt werden. Die Menschen, die in den Übergangsländern leben, sind sozial und psychisch belastet mit dem Erbe der alten Zeit, so wie es bereits dargestellt wurde. Es gibt keinen Zweifel daran, daß sie sowohl bei der Überwindung der negativen Auswirkungen dieses Erbes als auch bei der Entwicklung neuer Wertesysteme und Verhaltensweisen Hilfestellungen benötigen. Darin besteht die Aufgabe der politischen Bildung oder, um es anders auszudrücken, die Aufgabe der Erziehung zur Demokratie.

Politische Bildung umfaßt Themen und Sachverhalte, die wir bereits bei der Beschreibung des derzeitigen Zustandes der Erwachsenenbildung in den Übergangsländern aufgelistet haben. Deren Notwendigkeit ist den Menschen nicht sehr bewußt, und sie machen diese Themen daher nicht zu ihren Bildungsschwerpunkten. Wir können vielmehr sagen, daß sie diese ablehnen und die wachsenden Chancen politischer Bildung sogar von sich weisen. Dies läßt sich zum großen Teil auf die schlechten Erfahrungen mit der früheren politischen Bildung zurückführen, die obli-

gatorisch und auf die herrschende politische und staatliche Struktur und deren Interessen zugeschnitten war.

Dementsprechend ist ein wichtiges Ziel der politischen Bildung auch ihre gründliche Reformierung. Wenn wir über politische Bildung und Demokratie durch Wissensvermittlung reden, ist es wichtig, daß die Demokratisierung der Erwachsenenbildung selber erfolgen muß. Wir können Demokratie nicht durch autoritäre und traditionell organisierte Formen der Erwachsenenbildung entwickeln (Verbreitung von Wissen durch einseitige Kommunikation und Übertragung von Wissen nach dem Trichterprinzip). Die Hauptsache ist, die aktive Teilnahme und Kommunikation zwischen beiden Seiten zu entwickeln: von denen, die ein bestimmtes Wissen haben, hin zu jenen, die dieses Wissen benötigen.

4. Gesellschaftliche und andere Widersprüche, die die Entwicklung von Erziehung zur zivilen Gesellschaft und Demokratie behindern

In der Beschreibung der notwendigen Neuorientierung von Trends und Entwicklungen in der Erwachsenenbildung hat der kroatische Erwachsenenbildner Sylvije Pongrac (1995) folgende zutreffende Beobachtung gemacht: „Es wird von höchster Bedeutung sein, die Entwicklungshemmnisse zu beseitigen (...)“. Wir wollen die wesentlichen Entwicklungshemmnisse – wir können sie auch als Widersprüche bezeichnen – betrachten, die die Entwicklung von politischer Bildung in Übergangsländern bestimmen:

„Die Hauptziele der Reform werden darin bestehen, dem Individuum zu helfen, universell gültige menschliche Werte zu entdecken und sein Leben darauf zu gründen, kritisch und unabhängig denken zu lernen, selbstverantwortlich Entscheidungen zu treffen und sich dem sozial und ökonomisch gewandelten Umfeld anzupassen, das nationale und kulturelle Bewußtsein zu entwickeln helfen und den Menschen für Demokratie und Bürgerverantwortung vorzubereiten“ (Beresnevicene in Jelenc 1995).

Im Widerspruch zu diesen Zielsetzungen und guten Absichten gibt es keine ausreichende Unterstützung für das intellektuelle, kulturelle und kreative Potential der Menschen, da das gesamte soziale System vor allem auf materiellen Wohlstand ausgerichtet ist und moralischen und zivilgesellschaftlichen Aspekten keine Achtung zollt.

Wie kann man vor diesem Hintergrund Menschen ändern, die Jahrzehnte lang in einer Gesellschaft gelebt haben, die durch Phänomene wie Demoralisierung, Passivität, Apathie, Hilflosigkeit, das Fehlen von individueller Selbstverantwortung, Vorausplanung, Initiative, vom Fehlen wirksamer Motivation für Leistung und vom Denken in unrealistischen Stereotypen und Schlagworten gekennzeichnet war und darauf abzielte, den ‚Homo sowjeticus‘ hervorzubringen (Ratman-Liverska 1995)? Wie können bei nicht-existierenden, angemessenen zivilgesellschaftlichen und persönli-

chen Kompetenzen Menschen dazu befähigt werden, unabhängig und wirtschaftlich korrekt zu handeln?

An Demokratisierungsprozessen und der Gestaltung einer zivilen Gesellschaft müssen alle Menschen teilnehmen, wenn wir wirklich radikal mit der gesellschaftlichen Erneuerung beginnen wollen. Mit Blick auf diese Forderung stellen wir fest, daß nicht einmal für einen kleinen Prozentsatz der Bürger gründliche politische Bildung angeboten wird.

Die Bevölkerung ist im Konflikt mit sich selbst. Bei der Aufrechterhaltung und Verschärfung von Konflikten werden sie durch Gesellschaft und Tagespolitik bestärkt.

Fast alle Forschungen zur Bildungsnachfrage und Teilnehmermotivation in den Übergangsländern (Weißrußland, Tschechische Republik, Litauen und Polen) zeigen, daß die Menschen ihre Bedürfnisse für die persönliche Weiterentwicklung und Selbstverwirklichung zum Ausdruck bringen. Im Laufe der Realisierung dieser Bedürfnisse stoßen sie jedoch auf wirtschaftliche Zwänge, die ihre wirklichen Lebensumstände bestimmen, und in zunehmendem Maße auch auf von der Gesellschaft vorgegebene Orientierungen wie Management, internationaler wirtschaftlicher Erfolg, Banken, Finanzen, Geschäftserfolg und im Bildungsbereich die Aneignung angemessener Qualifikationen und Kompetenzen. Den (marginalisierten) Zielgruppen stehen noch am ehesten Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung.

Der Staat braucht technisch und beruflich besser qualifizierte Fachkräfte, aber ihre Ausbildung darf nicht zu eng und einseitig sein, wenn sie sich erfolgreich in der heutigen Welt zurechtfinden und angemessen mit technologischen und anderen Änderungen umgehen sollen.

Die Verwirklichung dieser Programmatik unter Einschluß von Bildungsaspekten fällt immer zugunsten der Marktorientierung von Bildung aus und nicht zugunsten allgemeiner Bildung, die die persönlichen Bedürfnisse der Menschen befriedigt.

Im Bildungsbereich wird eine Lösung vor allem in einer schnellen Verbesserung des nicht-formalen Bildungswesens und alternativer Möglichkeiten liegen und nicht in der Fortsetzung der rigiden traditionellen Angebotsstruktur. Bei seinen Bemühungen um bessere und schnell durchsetzbare Lösungen unterstützt der Staat jedoch häufiger das Alte als das Neue. Freiwillige Organisationen, Nichtregierungsorganisationen und Bewegungen, die sich neu bilden, werden nicht vom Staat unterstützt.

Ein anderes Paradox ist, daß beinahe die gesamte Arbeitsweise von Bildungs- und Kulturinstitutionen liberalisiert wurde, während das Interesse der Menschen an diesen – die Gründe dafür haben wir bereits genannt – eher abnimmt: eine Ausnahme bilden nur die Institutionen, die sogenannte ‚heiße‘ Themen vermarkten.

Es ist klar, daß viele der genannten Widersprüche und Schwierigkeiten durch wirtschaftliche Härtesituationen und das Fehlen von finanziellen Ressourcen in den

Übergangsländern verursacht sind. Aber hierzu steht in eigentümlichem Widerspruch die Tatsache, daß gerade im Bereich der allgemeinen und der politischen Bildung internationale Organisationen ihre finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten anbieten, aber viele der vorhandenen Möglichkeiten nicht genutzt werden.

Schließlich gibt es einen Widerspruch, der nicht besonders kommentiert werden muß: In den Verfassungen der meisten hier betrachteten Länder ist das Recht auf Bildung als Menschenrecht verankert.

Schluß

Wie überall, bei Berücksichtigung jeweils besonderer Umstände, hängen die Rolle und die Möglichkeit der Erwachsenenbildung stark von den jeweiligen sozialen Voraussetzungen und den Motiven für die Durchführung von Erwachsenenbildung ab.

Ganz generell sind bessere Bildungschancen und die Attraktivität des Bildungssystems wichtig für die Erwachsenenbildung. Wenn diese Voraussetzungen nicht erfüllt sind, dann kann Erwachsenenbildung mit einem einigermaßen hohen Qualitätsstandard nicht verwirklicht werden. Ähnliches kann zum Verhältnis zwischen Lebensqualität und Gesellschaft ausgesagt werden: In einer Gesellschaft, in der der Kampf um die Befriedigung der Grundbedürfnisse im Vordergrund steht und Leben zunächst der Kampf ums Überleben bedeutet, kann man keine große Beteiligung von Erwachsenen an Bildungsangeboten erwarten.

Die zweite Voraussetzung besteht in der Notwendigkeit, den Staat für die Wahrnehmung von Bedürfnissen und Motivationen der Erwachsenenbildung zu sensibilisieren. Dieser Pfeiler des Bildungssystems, besonders in seiner gegenwärtigen Erscheinungsform, ist untrennbar mit gesellschaftlicher Entwicklung überhaupt verknüpft. Durch seine Angebote übt die Erwachsenenbildung direkten Einfluß auf die soziale Entwicklung aus, wobei sie selbst ein bestimmender Teil des Lebens- und Arbeitsumfeldes wird. Der Staat sollte alles im Rahmen seiner Möglichkeiten liegende unternehmen, um sowohl den manifesten als auch den latenten, noch versteckten Bedürfnissen der Bürger entgegenzukommen. Und unter diesen Bedürfnissen, oft noch verdeckt oder auch nur verschlüsselt, stoßen wir sehr häufig auf das Bedürfnis nach politischer Bildung oder nach Erziehung zur Demokratie. Wir müssen feststellen, daß aus mancherlei Gründen diese Bedürfnisse noch nicht manifest sind, das heißt aber nicht, daß wir sie einfach ignorieren können. Sie müssen dringend in Betracht gezogen werden. Aber natürlich werden die Übergangsländer noch für eine ganze Weile mit einem Problem zu tun haben, das wir als „Kultivierung von Demokratie“ bezeichnen können. In diesem Zusammenhang sollten die Regierungen nicht vergessen, daß in der Verfolgung und Realisierung dieser Kultivierung die Bildung und das Lernen Erwachsener dafür sehr wohl die besten Partner sein können.

Anmerkung

- (1) Dies betrifft das Projekt ADULT EDUCATION RESEARCH TRENDS IN CENTRAL AND EASTERN EUROPEAN COUNTRIES, welches Teil eines internationalen Projekts ist, das von dem Unesco-Institut für Pädagogik (UIE) in Hamburg in Zusammenarbeit mit der Europäischen Gesellschaft für Erwachsenenbildungsforschung (ESREA) durchgeführt wird. Der Titel des UNESCO-Projekts, das weltweit Länder umfaßt, lautet ADULT EDUCATION RESEARCH: WORLD TREND ANALYSIS, der Titel des ESREA-Projekts, in dem nur auf europäische Länder eingegangen wurde, hingegen lautet, STATE OF THE ART'. STUDY OF RESEARCH ON THE EDUCATION OF ADULTS IN THE EUROPEAN COUNTRIES. Das slowenische Erwachsenenbildungszentrum koordinierte die Länder Mittel- und Osteuropas; Dr. Zoran Jelenc war der Leiter des Projekts. Vierzehn Länder waren daran beteiligt : Weißrussland, Bulgarien, Tschechische Republik, Estland, Kroatien, Ungarn, Lettland, Litauen, Moldawien, Polen, Rumänien, Russische Föderation, Slowakei und Slowenien.

Literatur

- Jelenc, Z. (Hrsg.): Adult education research. Trends in Central and Eastern European Countries. Research Project Report. Slovene Adult Education Centre, Ljubljana 1994. Authors of the national reports: Maria Makedonska (Bulgaria), Vladimir Jochman, Anna Petrkova und Vera Bockova (Czech Republic), Talvi Marja (Estonia), Silvije Pongrac (Croatia), Edita Treciokiene und Danguole Beresneviene (Lithuania), Pal Soos (Hungary), Isabela Ratman-Liwierska (Poland), Nicolae Sacalis (Romania), Serguey Zmeyov (Russia), Zoran Jelenc (Slovenia)
- Basel, P.: Lessons of experience of adult education in the socialist period in Hungary. In: International Journal of University Adult Education 1992, Nr. 2, S. 52-58
- Cooperation and partnership with Eastern Europe. In: Adult Education and Development 1993, Nr. 40, S. 16-207
- Hartl, P.: Czechoslovakia. In: Jarvis, P. (Hrsg.) Perspectives on Adult Education and Training in Europe. Leicester: NIACE 1992, S. 54-63
- Hartl, P.: The natural experiment Czecho-Slovak velvet divorce. In: Convergence 1993, Nr.3, S. 5-10
- Jelenc, Z.: Ideological and political influences and the development of adult education: the case of Slovenia. Ljubljana 1992 (Manuskript, 9 Seiten)
- Kulich, J.: Adult education in Central and Eastern European Countries. Vancouver 1994 (Manuskript, 22 Seiten)
- Malewski, M.: Adult education research in Poland: The situation during a period of transformation in the political system. In: International Journal of University Adult Education 1992, Nr. 3, S. 55-67
- Polturzycki, J.: Rethinking adult education in the former socialist countries of Europe. In: Svetina, M. and Jelenc, Z. (Hrsg.): Rethinking Adult Education for Development. Slovene Adult Education Centre. Ljubljana 1993, S. 348-358
- Ratman-Liwierska, I.: Dilemma of democracy and adult education in Poland. In: Convergence 1993, Nr. 3, S. 13-19
- Stefanov, M.: Developments in vocational training research in Bulgaria. (O.O., o.J., Manuskript, 19 Seiten)
- Siklova, J.: Backlash. In: Social Research 1993, Nr. 4, S. 737-749

Erwachsenenbildung für die Entwicklung Alternative Wege in der Fortbildung

Einleitung

Eine große internationale Gesundheitsorganisation hat kürzlich ihre Methode, Kinderkrankheiten in Angriff zu nehmen, revidiert. Ärzte ihres europäischen Zentrums legten die Epidemiologie und die Art und Weise dar, komplexe Krankheitsbilder in den Griff zu bekommen. Sie gaben ihrer Studie einen Titel, der nur für Angehörige ihres elitären Berufsstandes verständlich ist, und schickten als Test ein 400 Seiten starkes Handbuch in englischer Sprache an ein kleines ostafrikanisches Land. Das Handbuch wurde von Klinikpersonal benutzt, das seine Ausbildung als Krankenschwestern und Assistenzärzte in seiner Muttersprache Suaheli absolvierte. Das Ergebnis des Tests lautete in den Worten der für das Projekt verantwortlichen Ärzte: „Die Menschen dort (Krankenschwestern und Assistenzärzte) können nicht lernen!“

Dies geschah nicht im Jahr 1950, sondern 1995. Wo liegt hier das Problem? Ich nehme an, es ist ein erkenntnistheoretisches Problem, die Frage, wie unserer Ansicht nach das Lernen beim Menschen vonstatten geht. Es ist kein epidemiologisches Problem und auch kein Systemproblem. Es ist eine Frage der Wissensvermittlung.

Der Brasilianer Paulo Freire formulierte unser derzeitiges Dilemma 1972 klar und deutlich so: „Die Bildung leidet an der falschen Art der Vermittlung“ (Freire 1972).

In diesem Artikel wird ein alternativer Ansatz zur Erwachsenenbildung und der Gemeinschaftsbildung dargelegt, der auf einer Reihe radikal neuer Prämissen über Erwachsene, über die Welt, über Zusammenarbeit und über Erkenntnistheorie basiert – kurz: darüber, wie Menschen lernen.

Einige Grundsätze der Volksbildung

„*Educación popular*“ entstand in Lateinamerika – angeregt durch die philosophischen Werke von Paulo Freire – als radikale Alternative zu den formalen Bildungs- und Ausbildungssystemen. Die Grundprinzipien der Volksbildung, wie ich sie sehe, sind

- die *Beteiligung* der Lernenden an der Entscheidung darüber, was gelernt werden soll,
- der *Dialog* zwischen Lernendem und Lehrer sowie zwischen den Lernenden untereinander,

- die *Arbeit in kleinen Gruppen*, um das Engagement der Lernenden zu fördern sowie ihren Hintergrund und ihre Fortschritte deutlich zu machen,
- die Einbeziehung von *visuellen Hilfsmitteln* und *psychomotorischen Aspekten*,
- *Rechenschaft*: „Wie wissen sie, daß sie wissen?“
- die *partizipative Evaluierung* der Ergebnisse von Programmen,
- der *Respekt* für Lernende und Lehrer,
- die *Bereitschaft zuzuhören* auf seiten von Lehrern und Fachkräften,
- die gleichberechtigte Kommunikation auf der Ebene *Erwachsener mit Erwachsenen* und nicht *Eltern mit Kindern*,
- die Lernenden *praktizieren*, was sie lernen.

Wir werden in diesem Artikel sehen, wie ein Fortbildungsprogramm für Erwachsenenbildner zu konzipieren ist, das all diese Elemente nutzt und mit dem Erwachsenenbildner sinnvoll und verantwortungsbewußt unterrichtet werden können. Ferner werden wir eine kurze relevante Fallstudie prüfen.

Die Prämissen, die einem solchen Ansatz zugrunde liegen, lassen sich als Antworten auf die folgenden vier Fragen formulieren:

1. Was ist der Mensch? Wer sind wir?
2. Was ist die Welt?
3. Wie können wir zusammen leben und arbeiten?
4. Was bedeutet „wissen“?

Der Mensch ist dazu bestimmt, die Entscheidungen für sein Leben als Subjekt selber zu treffen. Die Welt wird uns als Chance offeriert, als Grenzsituation, die wir während unseres Lebens ändern können. Wir können als Freunde zusammen leben und arbeiten. „Wissen“ ist eine engagierte, physische Aktivität, die weit über das Aufnehmen neuer Informationen hinausgeht.

Diese Prämissen sind spektakulär, weil sie nicht allgemein akzeptiert sind. In überlieferten Bildungssystemen wird der Mensch häufig nicht als Subjekt oder Entscheidungsträger, sondern als Objekt behandelt. Die Welt wird als nicht beeinflussbar, als unveränderlich angesehen. Männer und Frauen werden gegeneinander ausgespielt, sie gelten als Gegner und nicht als Freunde. Und Wissen ist die Weitergabe aktueller Forschungsergebnisse und Informationen vom Professor an den Studierenden.

Ist zu ersehen, daß unsere Prämissen das Fundament nicht nur dessen sind, wie wir Erwachsenenbildner ausbilden, sondern auch dessen, wie wir Ausbilder und Lernende und uns gegenseitig behandeln?

Laut Donald Oliver brauchen wir eine neue Kosmologie. „Intuitiv wissen wir dies alle: daß es eine Sache ist, Bücher zu lesen, an Workshops teilzunehmen oder auf intellektueller Ebene über die Idee signifikanter Verschiebungen in der philosophischen oder kulturellen Orientierung zu diskutieren – daß es aber etwas ganz anderes ist,

solche Veränderungen ernst zu nehmen, das Risiko unserer Involvierung auf uns zu nehmen und zu versuchen, auf andere Weise zu denken und zu fühlen“(Oliver 1989).

Die Ausbildung von Erwachsenenbildnern in einer neuen Lehrmethode

Zu Beginn einer Fortbildung für Erwachsenenbildner sage ich jedesmal: „Meine Damen und Herren, ich werde während dieses Kurses das praktizieren, was ich Sie zu tun lehre. Ich werde es nicht perfekt tun. Es ist an Ihnen, nachzufragen, wenn Sie feststellen, daß das, was ich tue, nicht mit dem übereinstimmt, was ich lehre.“

Damit möchte ich erreichen, daß Erwachsenenbildner zum einen Subjekte, d.h. Entscheidungsträger in ihrem eigenen Lernprozeß sind und zum anderen die Notwendigkeit sehen, daß das, was wir als Ausbilder tun, übereinstimmt mit dem, was wir sagen oder lehren.

Das Kernstück dieses Ansatzes ist der Dialog, ein ehrlicher, offener Dialog. Doch das ist leichter gesagt als getan! Wir alle lehren auf die gleiche Weise, wie wir selber gelehrt wurden. Und wir alle haben uns – um mit Albert Memmi zu sprechen – „kolonialisiert“ (im Sinne von „unterdrückt“, d. Übers.) gefühlt. „Was bleibt übrig vom Kolonisierten am Ende dieser beharrlichen Bemühungen, ihn zu entmenschlichen? Er ist sicherlich kein Freund des Kolonisators mehr. Er ist kaum mehr ein Mensch. Er tendiert rapide dazu, zum Objekt zu werden“ (Memmi 1965).

Die Bedeutung des Dialogs

Unser Ziel in einer Fortbildung für Erwachsenenbildner besteht darin, ihnen eine neue Erfahrung des Unterrichts im Dialog zu vermitteln. Der Dialog setzt eine andersartige, respektvolle Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden voraus. Als Ergebnis seiner Forschungsarbeiten im Nordosten der Vereinigten Staaten konstatierte Malcolm Knowles, daß *Respekt* der wichtigste Faktor der Erwachsenenbildung ist.

Wie bringen wir den Erwachsenenbildnern, die wir fortbilden, Respekt entgegen? Der Dialog beginnt lange bevor der Kurs anfängt. Wir führen zunächst eine Umfrage zu ihrer *Einschätzung der Lernbedürfnisse und ihrer Fähigkeiten* durch und berücksichtigen ihre Antworten bei der Gestaltung des Programms. Wir *telefonieren*, wenn nicht mit allen, so doch mit einigen Mitgliedern der Gruppe, um über ihre Antworten zu sprechen. Wenn sie zum Kurs kommen, finden sie ihre Plätze anhand von *Namensschildchen* an Vierertischen. Diese Tische sind die „heilige Stätte des Lernens“. Die Aufteilung in kleine Gruppen fördert den Dialog – nicht nur zwischen den Lernenden und dem Lehrenden, sondern auch zwischen den Lernenden untereinander. Wir wissen, welchen Einfluß Gleichberechtigte aufeinander ausüben können, und diesen Einfluß machen wir uns mit dieser Lehrmethode zunutze.

Kultureller Respekt

Wir achten die kulturellen Gepflogenheiten, indem wir einen Ortsansässigen bitten, die „Tischordnung“ zu überprüfen und das Lehrmaterial durchzusehen. Gleichgültig, ob ein solcher Kurs in San Antonio, Texas, oder in Addis Abeba, Äthiopien, stattfindet, wir sind uns im klaren darüber, daß jedes Land seine eigenen kulturellen Gepflogenheiten hat, die wir respektieren müssen.

Wir als Ausbilder oder Lehrer *begrüßen* alle Teilnehmer mit Namen. Wir heißen sie willkommen. (Manche Höflichkeitsformen gelten in allen Kulturkreisen!) Das Programm beginnt mit einer „Aufwärm“-Lernaufgabe, die einen Austausch auf mehr als nur der Ebene einer faktischen Fragestellung anregt – hier sollen die Teilnehmer ihre Meinungen über den Kurs, über ihre eigene Situation und über die anstehende Frage austauschen. Diese Lernaufgabe vermittelt einen Eindruck von der Bedeutsamkeit des Projekts sowie von dem unbedingten Gebot gemeinschaftlicher Bemühungen und gegenseitigen Respekts. Ich bin noch nie einer Gruppe begegnet, die zu diesem Austausch nicht bereit war.

Der gesamte Unterricht erfolgt in Form von *Lernaufgaben*. Knowles und Lewin postulieren beide, daß Lernen die besten Ergebnisse zeitigt, wenn es kein passiver, sondern ein aktiver Prozeß ist (vgl. Lewin 1951).

Wenn wir das einwöchige Programm und die *leistungsorientierten Ziele* besprechen, in denen dargelegt ist, was die Lernenden in diesem aktiven Prozeß bis zum Ende des Kurses erreichen sollen, bitten wir die Teilnehmer um Fragen und fordern sie auf, ihre persönlichen Erwartungen an den Kurs zu formulieren. Diese werden auf Karten festgehalten, die zur Einsicht für alle an den Wänden befestigt werden. Hier ist es wichtig, zwischen einer beratenden Stimme (einem Vorschlag) in einem solchen Kurs und einer bestimmenden Stimme (einer Entscheidung) zu unterscheiden. Die Lehrenden legen fest, was gelehrt wird, welche Lernaufgaben durchgeführt werden, welche Ziele erreicht werden sollen. Sie hören sich die Vorschläge an und beziehen sie soweit wie möglich in das Programm ein. Erwartungen gestalten somit das Ausbildungsprogramm nicht, sondern ergänzen es.

Kongruenz: Wir tun, was wir lehren

Wir wenden normalerweise mindestens ein Fünftel der Gesamtzeit des Kurses dafür auf, die Bedingungen für diesen Ansatz zur Erwachsenenbildung zu schaffen. Wenn die auszubildenden Erwachsenenbildner eine neue Lehrmethode nicht an sich selber erfahren, wie können sie sie dann später praktizieren? Nach dieser Vorbereitungsphase durchlaufen wir die anderen drei Phasen: Theorie in Form von Lernaufgaben, Praxisgestaltung und Unterricht sowie Abschluß. Die Vorbereitungsphase beinhaltet auch die Aktionen vor Kursbeginn: Definition der Lernbedürfnisse

und Fähigkeiten, Telefongespräche und Erstellung von Material. Dazu gehören ferner die Einrichtung eines geeigneten Raums, die Aufbereitung des Materials in der Weise, daß es für die zu dem Kurs kommenden Erwachsenenbildner zugänglich ist und ihren Erfordernissen entspricht, sowie die Bereitstellung der für einen langen Kurs erforderlichen logistischen Unterstützung.

Wie David Werner es ausdrückte: „Zwei Dinge sind von größter Wichtigkeit:

1. Jedes Schulungsprogramm sollte entsprechend den speziellen Bedürfnissen und Umständen der betreffenden Region konzipiert werden.
2. Jeder Kurs sollte sich nach den Erfahrungen und Bedürfnissen jeder neuen Gruppe von Lernenden richten“ (Werner 1982).

Wird hieraus klar, wie sehr vom Beginn einer Fortbildung für Erwachsenenbildner an vom Kursleiter die Bereitschaft zuzuhören gefordert wird?

Lerninhalte: Fertigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen

Was sind die Inhalte eines solchen Kurses? Folgende Lerninhalte werden behandelt:

- Wie Erwachsene lernen: die Theorie von Knowles,
- die zwölf Motivationsprinzipien von Kurt Lewin,
- die kognitiven/emotionalen/psychomotorischen Aspekte des Lernens,
- die Einschätzung der Lernbedürfnisse und Fähigkeiten,
- wie das Arbeiten in kleinen Gruppen vor sich geht,
- der Unterschied zwischen Monolog und Dialog,
- die sieben Planungsschritte,
- die Bewertungsindikatoren: mittelfristig und langfristig,
- die Grundsätze der Volksbildung,
- der Einsatz von visuellen Hilfsmitteln: Diagramme und Videos,
- wie Feedback zu geben und zu erhalten ist,
- Theorie und Praxis der Volksbildung.

Diese Lerninhalte – Fertigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen – werden mit Hilfe von in kleinen Gruppen durchgeführten Lernaufgaben vermittelt, mit problemorientiertem Lehrmaterial, das kritisches Denken und Entschlußfreudigkeit initiiert, sowie mit ständigem Feedback in Form von Anerkennung und Herausforderungen.

Angemessene Zeit für Lehren und Lernen

Der zeitliche Rahmen ist ein wichtiger Faktor – wir setzen für eine solche Fortbildung für Erwachsenenbildner nie weniger als fünf Tage an. Einer unserer Grundsätze hier

lautet: Für diesen Ansatz sind drei Dinge – in dieser Reihenfolge – erforderlich: Zeit, Zeit und Zeit. Männer und Frauen, Erwachsene, brauchen Zeit, um diese neue Lern-erfahrung zu verarbeiten, um Unterricht zu gestalten und das praktische Unterrichten einzuüben, um über das erhaltene Feedback nachzudenken, um ans „Reißbrett“ zurückzugehen und erneut zu gestalten und zu unterrichten. Sie brauchen Zeit, um aus den kleinen Gruppen Arbeitsgruppen zu machen und um die Freundschaften, die hieraus entstehen, zu pflegen.

Bei der Unterrichtsgestaltung und beim praktischen Unterrichten wird paarweise gearbeitet, wobei die Männer und Frauen ihre Partner und ihre Lehrinhalte selber auswählen. Das bekräftigt ihren Status als Subjekte, als Entscheidungsträger in ihrem eigenen Lernprozeß. Sie unterrichten die anderen Teilnehmer im Raum auf gleichberechtigter Basis, ohne irgendwelche anderen Rollen zu spielen. Sie erarbeiten für ihre gleichberechtigten „Schüler“ eine ehrliche Einschätzung von Lernbedürfnissen und Fähigkeiten. Dieser Bezug zur Realität – die Vermittlung realer Lehrinhalte an reale Menschen, die sie brauchen und sich aneignen wollen – verstärkt die Glaubwürdigkeit und die Herausforderungen des praktischen Unterrichts. Wir nehmen alle Unterrichtseinheiten und alle Feedback-Sitzungen auf Video auf, so daß die Teams ihre Leistung überprüfen können, bevor sie mit der Gestaltung der zweiten Unterrichtseinheit beginnen.

Den Abschluß bildet die Erarbeitung einer kognitiven Synthese, für die neue Teams zusammengestellt werden. Dieser Fragenkatalog zu den gesamten Lehrinhalten der abgelaufenen Woche ist nicht als Test gedacht. Er soll bei den Teilnehmern zum einen das Erkennen ihres neuen Wissensstands und zum anderen eine Reflexion in kleinen Gruppen über den Sinn des Gelernten auslösen. Wie wissen sie, daß sie wissen? Nicht durch das Beantworten einer Frage, sondern durch die Tatsache, daß sie das Gelernte gerade praktiziert haben, daß sie zweimal eine Unterrichtseinheit gestaltet und praktischen Unterricht gegeben haben. Das Selbstbewußtsein der Erwachsenenbildner in diesen Kursen steigt, was sich in ihren herausfordernden Fragen, ihrem ungezwungenen Lachen und der Lockerheit des Umgangs miteinander und mit sich selber zeigt.

Paulo Freire hat einmal in einem Gespräch gesagt: „Nur der Student kann den Augenblick des Todes des ‚Professors‘ bestimmen“. Diesen Augenblick habe ich in allen meinen Kursen erlebt.

Die sieben Planungsschritte

Wer? Warum? Wann? Wo? Wofür? Was? Wie? Bei der Konzipierung eines Kurses für die Erwachsenenbildung sind diese sieben Planungsschritte von großer Hilfe. Als erstes machen wir uns klar, WER die Lernenden sind. Eine Vorstellung von den erwachsenen Lernenden – mit so vielen Informationen, wie wir zusammentragen kön-

nen – verhilft uns zu den richtigen Antworten auf die Fragen der Konzipierung. Unser Ziel ist eine genau auf die Lernenden zugeschnittene Erwachsenenbildung, also beginnen wir mit den Lernenden. Die Zahl der Kursteilnehmer ist ein wichtiger Faktor, den wir ins Kalkül ziehen müssen. Bei der verantwortungsbewußt konzipierten Erwachsenenbildung mit sinnvollen Lehrinhalten, bei der wir mit dem Ansatz dieses Modells für die Schulung von Erwachsenenbildnern arbeiten, erstreben wir eine Teilnehmerzahl von maximal zwölf. Es gibt reichlich wissenschaftliche Belege dafür, daß die richtige Teilnehmerzahl die Qualität des Lernens bestimmt.

Die zweite Frage ist WARUM: Welche existentielle Situation macht diesen Kurs erforderlich? Unserer Meinung nach beginnt die richtige Antwort auf diese Frage mit den Worten „Sie brauchen ...“. Wenn wir diese Antwort vervollständigt haben, können wir sicher sein, daß unsere Lehrinhalte einem wirklichen Bedürfnis der Teilnehmer entsprechen. Manchmal ergibt sich aus der Antwort auf die Frage WARUM, daß wir andere Teilnehmer brauchen! Das WER und das WARUM müssen zusammenpassen.

Dann folgt die Frage WANN: Welcher zeitliche Rahmen steht uns für diese Arbeit zur Verfügung? Wir haben bereits gesehen, daß der Zeitfaktor von größter Bedeutung ist. Wir können nicht die Arbeit von zwei Tagen in einem Tag schaffen. Wir können erst dann über unsere Lehrinhalte nachdenken, wenn wir eine genaue Vorstellung davon haben, wieviel Zeit uns zur Verfügung steht. Bei den herkömmlichen Bildungsmethoden steht das WAS an erster Stelle: der Lehrstoff, der innerhalb einer vorgegebenen Zeitspanne „bewältigt“ sein soll. Bei verantwortungsvoller Unterrichtsarbeit mit erwachsenen Lernenden können wir überhaupt nichts „bewältigen“.

Bei der nächsten Frage geht es um das WO. Die Räumlichkeiten sind häufig ausschlaggebend dafür, was in dem Lernprozeß erreicht werden kann. Wir bemühen uns um einen ansprechenden Raum mit Einzeltischen für die Arbeit in kleinen Gruppen von drei bis vier Teilnehmern. Das Licht und die Luft in dem Raum, die Wärme oder Kälte spielen alle eine Rolle. Wir unterrichten niemals in einem Raum, den wir nicht vorher auf seine Eignung geprüft haben. Ebenso wie wir eine optimale Teilnehmerzahl anstreben, müssen wir die Qualität des Ambientes des Lernprozesses sichern.

Die Antwort auf die Frage WOFÜR sind die leistungsorientierten Lernziele: Wir fühlen uns in der Pflicht, die von uns gesetzten Ziele auch zu erreichen. Wir sagen: „Am Ende dieses Kurses werden wir ... haben“, und wir stecken die Ziele so, daß die Lernenden mit ihrer Erlangung rechnen können. Die Antwort auf die Frage WOFÜR lautet dann im Detail: Wir werden die vier entscheidenden Faktoren der Erwachsenenbildung besprochen haben, die Gestaltung einer Unterrichtseinheit geübt haben, das Buch „Women’s Ways of Knowing“ (etwa: Die weibliche Art des Wissens) gelesen haben, die maßgeblichen Themen einer Gemeinschaft erarbeitet haben, die wichtigsten Elemente erfolgreicher Kommunikation definiert haben, eine Unterrichtseinheit

für Erwachsene unter Anwendung der sieben Planungsschritte gestaltet haben, einen Vortrag von Paulo Freire auf Kassette gehört haben, den Film „Der Club der toten Dichter“ gesehen haben und eine kritische Situation in einem Lernvorgang unter Zuhilfenahme kognitiver/emotionaler/psychomotorischer Elemente gelöst haben.

Die Frage nach dem WAS wird mit dem Lehrinhalt des Kurses beantwortet, der folgendermaßen definiert wird: kognitive/emotionale/psychomotorische Elemente des Lernens, der Film „Der Club der toten Dichter“ als Beispiel einer unorthodoxen Lehrmethode, Paulo Freires Schlüsselthemen, die sieben Planungsschritte, Elemente der Kommunikation, weiterführende Themen, die vier Lernphasen in dem Buch „Women’s Ways of Knowing“, die Elemente einer Unterrichtseinheit und die vier maßgeblichen Faktoren des Lernvorgangs bei Erwachsenen. Ist der Zusammenhang zwischen den Zielen und dem Lehrinhalt ersichtlich? Sie stehen in direkter Beziehung zueinander.

Die letzte Frage lautet WIE. Hierzu gehören alle Lernaufgaben und Lehrmaterialien sowie die Aufgaben zur Identifizierung und Prüfung der Lernindikatoren (Beurteilung). Sobald die leistungsorientierten Ziele klar gesteckt und der Lehrinhalt eindeutig definiert sind, kann die Lernaufgabe formuliert werden:

- das *Lesen* der Einführung zu dem Buch „Women’s Ways of Knowing“,
- die *Formulierung* der dort beschriebenen Erkenntnisphasen,
- die *Schilderung* der persönlichen Empfindungen der Teilnehmer bei letzteren,
- die *Definition* einer Art und Weise, wie auf die Bedürfnisse eines Menschen in der als „Schweigen“ bezeichneten Phase einzugehen ist.

Hieraus ist zu ersehen, daß diese Gruppen- oder Einzellaufgaben die Lernenden dazu anregen, etwas mit dem zu tun, was sie gerade gelesen haben, es zu prüfen und zu analysieren, es auf das eigene Leben zu übertragen und dann in einem Aktionsplan praktisch umzusetzen. Die Materialien hierfür sind das Kapitel des Buchs und diese offenen Fragen, die entweder auf einem Arbeitsblatt oder einer doppelseitigen Karte oder beidem aufgelistet sind. Bei der Ausführung dieser Aufgabe eignen sich die Erwachsenen den Inhalt an und erreichen das Lernziel.

Wie wissen sie, daß sie wissen? Eine weitere Lernaufgabe für die Beurteilung könnte sein: Schreiben Sie einen Brief an einen Freund, dem Sie dieses Buch empfehlen und darlegen, was Sie gut oder schlecht gefunden haben, und erläutern Sie, wie Sie es als Lehrkraft verwenden können. Wenn die erwachsenen Lernenden dies tun können, wissen sie, daß sie wissen.

Eine Lernaufgabe

Es folgt ein Beispiel einer in der Fortbildung enthaltenen Lernaufgabe. Sie basiert auf Forschungsmaterial, das von James McCaffrey vom TRG in Washington D. C.

(1982) zusammengestellt wurde. Man beachte, wie der Inhalt durch die Lernaufgabe „gelehrt“ wird.

Aufgabe: Bearbeitung der Leitlinien für Feedback

Lesen Sie diese Seiten über Feedback. **Markieren** Sie diejenigen Punkte, die Sie als für sich selber am nützlichsten ansehen. **Sprechen** Sie über diese mit anderen an Ihrem Tisch. Wir werden alle hören.

Feedback

Feedback ist eine Methode, einer anderen Person dabei zu helfen, die Wirkung ihres Verhaltens auf andere zu verstehen. Es ist eine Form der Kommunikation mit einer Person (oder Gruppe), die dieser Informationen darüber gibt, wie andere auf sie reagieren.

Feedback hilft dem Empfänger, sein Verhalten so zu steuern, daß er seine Ziele besser erreichen kann.

Feedback ist wirkungsvoller, wenn die folgenden Kriterien angewandt werden:

1. Es ist nicht allgemein gehalten, sondern situationsbezogen. Gesagt zu bekommen, man sei redselig, ist wahrscheinlich nicht so hilfreich wie der Hinweis: „Als wir gerade über die Frage entschieden haben, hast du so viel geredet, daß ich nicht mehr hingehört habe.“
2. Es bewertet nicht, sondern konstatiert Fakten. Wenn man seine Reaktion auf das Verhalten eines anderen darlegt, läßt man diesem die Freiheit, davon nach eigenem Gutdünken Gebrauch zu machen oder nicht. Dadurch, daß man sich wertfrei ausdrückt, drängt man den anderen nicht so sehr in die Defensive.
3. Es berücksichtigt die Bedürfnisse sowohl des Empfängers wie des Gebers von Feedback. Feedback kann destruktiv sein, wenn es nur unseren eigenen Zwecken dient und die Bedürfnisse des Gegenübers außer acht läßt.
4. Es spricht Verhaltensweisen an, die der Empfänger ändern kann. Wird ein Mensch auf Schwachstellen hingewiesen, auf die er keinen Einfluß hat, nimmt seine Frustration nur zu.
5. Es wird nicht aufgedrängt, sondern erfolgt auf Bitten des Empfängers. Feedback ist dann am hilfreichsten, wenn der Empfänger die Art von Fragen formuliert hat, die die Beobachter beantworten können.
6. Es wird zum richtigen Zeitpunkt gegeben. Im allgemeinen ist Feedback von größter Hilfe, wenn es zum frühestmöglichen Zeitpunkt nach der betreffenden Handlung

gegeben wird – vorausgesetzt natürlich, die Person ist bereit, es anzuhören, es ist Unterstützung von anderen möglich etc.

7. Es wird inhaltlich überprüft, um Mißverständnisse auszuschließen. Eine Möglichkeit ist, den Empfänger versuchen zu lassen, das Feedback in seinen eigenen Worten zu wiederholen, um klarzustellen, ob dies mit dem übereinstimmt, was der Gesprächspartner sagen wollte.
8. Es wird gemeinsam mit anderen auf seine Richtigkeit überprüft. Sowohl der Geber wie auch der Empfänger sollten mit anderen in der Gruppe prüfen, ob der Inhalt des Feedbacks zutrifft. Ist dies der Eindruck eines einzelnen oder mehrerer Beobachter?

Hilfen für den Feedback-Geber

Feedback von anderen ist eine wichtige Informationsquelle, die Ihnen die Einschätzung dessen erleichtert, wie Ihre Handlungen auf andere wirken. Selbst wenn Sie mit dem Inhalt „nicht einverstanden“ sind, ist es wichtig für Sie, es aufmerksam anzuhören und zu verstehen.

Feedback macht Ihnen klar, wie andere Ihre Handlungen beurteilen, und gibt Ihnen die Möglichkeit zu versuchen, Ihr Verhalten zu ändern. Die anderen reagieren gemäß ihrem eigenen Eindruck von Ihren Handlungen, und es kann sein, daß diese nicht wie beabsichtigt aufgefaßt worden sind.

Feedback zu geben ist manchmal schwierig; wenn Sie das folgende beachten, erleichtern Sie es anderen, Ihnen Feedback zu geben, das Sie nutzen können.

1. Stellen Sie klärende Fragen, um den Inhalt des Feedbacks zu verstehen.
2. Warten Sie, bis der Feedback-Geber ausgeredet hat, und wiederholen Sie dann die Kernpunkte in Ihren eigenen Worten. Bemühen Sie sich, den Inhalt des Feedbacks zu verstehen – klärende Fragen und Wiederholungen in Ihren eigenen Worten sind zwei Möglichkeiten hierzu.
3. Helfen Sie dem Feedback-Geber, die Kriterien für wirkungsvolles Feedback anzuwenden (wenn beispielsweise das Feedback zu allgemein gehalten ist, mit der Frage: „Kannst du mir ein konkretes Beispiel dafür geben, was du meinst?“).
4. Vermeiden Sie es, dem Feedback-Geber seine „Aufgabe“ noch schwerer zu machen, als sie es schon ist (durch defensive oder verärgerte Reaktionen, Gegenargumente etc.).

5. Unterlassen Sie Erklärungen dazu, „warum ich das getan habe“, es sei denn, Sie werden darum gebeten.
6. Bedenken Sie, daß Feedback die Auffassung eines einzelnen von Ihren Handlungen ist und keine universelle Wahrheit. Versuchen Sie, erhaltenes Feedback mit anderen abzuklären – wenn zwei oder drei Leute ähnliches sagen, kann das Rückschlüsse auf ein Verhaltensmuster geben, über das Sie vielleicht nachdenken sollten.

Feedback-Fragen

Wenn dann die Teams im Kurs praktischen Unterricht geben, arbeiten wir mit diesen vier Fragen, um dem „Lehrer“-Team stichhaltiges Feedback zu geben:

An das Team: Was hat Ihnen an Ihrer Unterrichtsgestaltung und Ihrem Unterricht gefallen? Was werden Sie beim nächsten Mal anders machen?

An die Lernenden: Was hat Ihnen an dieser Unterrichtsgestaltung und diesem Unterricht gefallen? Welche Änderungsvorschläge haben Sie?

Dies setzt einen fundierten und hilfreichen Dialog in Gang, bei dem die Team-Mitglieder Subjekte ihrer eigenen Feedback-Sitzung sind.

Weitere Anwendungsbereiche

Was wäre geschehen, wenn die Ärzte der internationalen Gesundheitsorganisation mit diesem Ansatz der Fortbildung von Erwachsenenbildnern, mit dieser Art der Erwachsenenbildung für die Entwicklung gearbeitet hätten? Was hätten sie anders machen müssen? Erstens wären sie im Dialog mit Männern und Frauen „vor Ort“, in Kliniken, gewesen und hätten sie gebeten, das Ausbildungsmaterial zu prüfen. Sie hätten in diesem Dialog gelernt, daß dieses Klinikpersonal bei der Ausbildung und bei der Arbeit Suaheli und nicht Englisch spricht. Sie hätten also die Fortbildung in Suaheli durchgeführt. Dies ist ein Beispiel für den Grundsatz des *Respekts*. Er wird nicht als gönnerhafte Geste erwiesen, sondern ist elementarer Teil des gesamten Prozesses.

Die Konzipierung und Durchführung einer solchen Fortbildung für Erwachsenenbildner ist eine „Wissenschaft“, die auf überzeugenden Prinzipien sowohl der Erkenntnistheorie, der Erwachsenenpsychologie und der Kulturanthropologie wie auch der Politischen Ökonomie basiert. Wir haben jetzt eine systematische neue Methode zur Planung eines solchen Kurses. Internationale Organisationen, die Erwachsenenbildung für die Entwicklung, für Autonomie und für Interdependenz durchführen wollen, können sich diesen Ansatz zu eigen machen.

Schlußbemerkung

Detaillierte Ausführungen über die Fortbildung von Erwachsenenbildnern finden sich in meinem neuen Buch „Training Through Dialogue“ (Ausbildung durch Dialog), das im Herbst 1995 bei Jossey Bass erscheint. Wer einen strukturierten, systematischen Ansatz zur Schulung von Ausbildern in der Erwachsenenbildung für die Entwicklung sucht, wird ihn hier finden. Entwicklung ist in diesem Fall sowohl persönlich wie auch national und international zu sehen. Die Prämissen, die ich zu Beginn dieses Artikels dargelegt habe, lassen den Schluß zu, daß eine solche Entwicklung – zur Autonomie – möglich ist. Es ist an der Zeit, das Problem, vor dem wir stehen, beim Namen zu nennen: Es ist soziopolitischer, erkenntnistheoretischer etc. Natur. Julius Nyerere hat einmal gesagt: „Menschen lassen sich nicht entwickeln. Sie müssen sich selber entwickeln“ (Nyerere 1970). Und vor langer Zeit erklärte ein weiser Mann, der Heilige Augustinus: „Kein Mensch lehrt einen anderen Menschen irgend etwas. Alles, was wir tun, ist, den Weg für das Wirken des Geistes zu bereiten.“ Nur mit Bescheidenheit und harter Arbeit können wir das Wagnis unternehmen, Ausbilder in dieser neuen Methode der Erwachsenenbildung für die Entwicklung fortzubilden.

Literatur

- Freire, P.: *Pedagogy of the Oppressed*. New York 1972, S. 57
Lewin, K.: *Field Theory in Social Science*. New York 1951, zitiert in: Johnson, D. W. and Johnson F.P.: *Joining Together*. Englewood Cliffs 1975, S. 42
Memmi, A.: *The Colonizer and the Colonized*. Boston 1965, S. 86
Nyerere, J.: *Ujamaa Essays on Socialism*. London, Oxford 1970
Oliver, D.: *Education, Modernity and Fractured Meaning*. Albany, New York 1989, S. 205
Werner, D./Bower, B.: *Helping Health Workers Learn*. Palo Alto 1982, S. 31

Entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung im neuen Hochschulwesen

In diesem Beitrag geht es um mehrere Fragen zur Art der Universitätsausbildung – oder Hochschulausbildung – an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Welche Auswirkungen hat der Wandel von einem selektiven Elitesystem zu einem Massen- oder gar Universalsystem auf die Tradition der entwicklungsorientierten Erwachsenenbildung? Ein Großteil der Erwachsenenbildung ist in die formellen Bildungseinrichtungen „eingezogen“. Welches sind die Vorteile und Nachteile dieses noch andauernden Wandels¹?

1. Die „neue Universität“?

Es gibt eine umfangreiche aktuelle Literatur über die Idee, die Identität und die Zukunft der Universität, in der teilweise Bilder von Krisen- oder sogar Untergangsstimmung heraufbeschworen werden (siehe z.B. die britischen Autoren Soott 1984, Allen 1988, Reeves 1988 und Barnett 1990). Es herrscht allgemein die Auffassung, daß sich die Dinge bereits – beinahe irreversibel – gewandelt haben. Einige Beobachter behaupten, daß das Niveau unausweichlich und vielleicht unabänderlich gesunken ist, daß die Geldmittel nicht mehr ausreichen und nie wieder ausreichen werden und daß infolgedessen die Qualität der Hochschulausbildung der Gefahr eines unaufhaltsamen Niedergangs ausgesetzt ist.

Gleichzeitig werden Erklärungen über Zukunftsperspektiven und Wertvorstellungen der einzelnen Universitäten obligatorisch und normal. Die Darlegung der Aufgabenstellung und strategische Pläne von Universitäten sind in manchen Systemen eine Voraussetzung für die Finanzierung, ebenso wie komplizierte und manchmal beschwerliche Verfahren zur Demonstration der geleisteten Arbeit. Die Universität, wie auch immer ihre formelle rechtliche Stellung sein mag, ist zu einem staatlichen Unternehmen geworden, das in Anlehnung an die Gepflogenheiten in der Wirtschaft Rechenschaft ablegen muß über seine Arbeitsweisen und Erfolge sowie über sein Management und seine Führungskräfte. Die Universität steht mehr denn je im Blickpunkt der Öffentlichkeit; ihr Privatleben, der geheime Garten der akademischen Welt, wird immer mehr der Allgemeinheit preisgegeben.

Unterschiedliche Auffassungen über die Identität und Funktion der Universität werden möglicherweise als für eine postmoderne Ära angemessen betrachtet. Sollte die Universität sein und bedeuten, was immer ihre verschiedenen beteiligten Interessengruppen – oder Geldgeber – wünschen, mit unendlichen Variationen in puncto Zeit und Ort, nicht nur von Land zu Land, sondern auch innerhalb einzelner Länder? Ist

es an der Zeit, nicht mehr vom Begriff der „Universität“ zu sprechen und die Universitäten als nicht weniger heterogen anzusehen als beispielsweise Privatunternehmen oder gemeinnützige Nichtregierungsorganisationen (NRO)? Oder gibt es einen wesentlichen Kern, der das Hochschulwesen und damit die Universität zu etwas Besonderem und Andersartigem macht (vgl. z.B. NIACE 1993)? Neben den Debatten über Expansion, Rückgang der Gelder pro Student und eine konstatierte Gefährdung des Qualitätsstandards stellt sich die Frage nach der Funktion der Universität: Ist sie die reflektierende Seele und das kritische Gewissen der Gesellschaft; oder ein Zufluchtsort aus den Bereichen Politik und Handel für persönliche Reflexion und Entwicklung; oder der Motor bzw. das Kraftzentrum der Gesellschaft² im Sinne einer Wirtschaftsmechanik; oder ein Ausbildungs- und Umschulungsbetrieb, der in Fließbandarbeit Bürger als Produzenten – und vielleicht auch als Verbraucher – produziert?

Aus dieser Art von Fragestellung und Überlegung ergeben sich zwei Kernfragen: Ist die Universität eine autonome Kraft, eine Art von „fünfter Stand“ des Reiches? Oder ist sie ein vom Staat angetriebenes Vehikel öffentlicher Politik? Wenn letzteres zutrifft, welche Absicht steht hinter dieser Richtung, und wie sind ihre Auswirkungen?

In denjenigen Ländern, in denen die liberale Tradition der Universität (deren intellektuelle Wurzeln als Idee häufig auf J. H. Newman zurückgeführt werden) immer noch stark ist, besteht nach Meinung vieler Beobachter eine Tendenz, in der Entwicklung zu einem „Fähigkeiten und Ergebnisse“-Ansatz zu Lehrplan, Finanzierung und Evaluierung auch einen Trend zur reinen „Berufsorientierung“ der Universitätsausbildung auszumachen und zu befürchten. Weniger klar ist – und es herrscht weniger Einigkeit darüber –, ob die Universität auch dazu benutzt wird, weiterreichenden sozialen – im Gegensatz zu wirtschaftlichen – Zwecken – in anderen Worten, der angewandten Sozialwissenschaft – zu dienen.

In den Vereinigten Staaten scheint sich die Aufhebung von Zulassungsbeschränkungen eher aus sozialen als aus strikt qualifikationsbedingten oder wirtschaftlichen Gründen zu vollziehen, obwohl das Gleichgewicht der Kräfte zwischen nationalen (bundesstaatlichen) Zielsetzungen und der Arbeitsweise der einzelnen Hochschulen einer Prüfung bedarf, ebenso wie das Verhältnis zwischen defensiver Handlungsweise zur Vermeidung öffentlicher Kritik und eigenverantwortlichen Initiativen der Hochschulen zur Erlangung von Chancengleichheit durch den Abbau von Diskriminierungen. In der Europäischen Union ist die „soziale Benachteiligung“ zu einem Thema von Grundsatzberatungen geworden; doch es ist nicht klar, ob die Universität als Instrument der Europäischen Union zur Lösung des Problems angesehen wird.

Im politischen Rahmen ist es in zunehmendem Maße zweckmäßig, im Sinne von Hochschulsystemen zu denken und nicht nur von einem Konglomerat einzelner Universitäten mit ihren individuellen Eigenheiten und Traditionen – ebenso wie man

sich bei politischen Erwägungen über die Erfüllung sozialer Funktionen mit dem Schulsystem als Ganzem und nicht mit jeder einzelnen Schule befaßt. So berichtete Großbritanniens führende Wochenzeitschrift für Fragen der Hochschulpolitik kürzlich über die Überprüfung der Hochschulausbildung durch die Regierung, „wofür Ansichten über den künftigen Umfang, Umriß und Zweck des Sektors zusammengetragen wurden“, sowie über eine Expertenkonferenz über die Zukunft des Hochschulwesens, auf der ausgeführt wurde, daß „es durchaus angemessen ist, das Hochschulwesen als bedeutenden staatlichen Industriezweig zu sehen, für den wir dringend eine kohärente landesweite Politik benötigen“. Eine Woche später war an gleicher Stelle zu lesen, daß „die Universitäten nicht als Gemeinschaften von Gelehrten und Studierenden, sondern als ‚Abfertigungssystem‘ betrachtet werden ... Die Entwicklung von einer Elite-Einrichtung zu einem Massenabfertigungsmodell bedeutet, daß ... wir uns bereits auf dem Wege zu einem ‚Universalsystem‘ mit Beteiligungsraten von 40 bis 50 Prozent befinden“ (Green 1995).

Somit beginnt das neue Hochschulwesen zumindest die Bedeutung der einzigartigen individuellen Universität zu schmälern. Warum vollziehen sich diese Änderungen, und wie wirken sie sich auf die Erwachsenenbildung als solche, die – je nach den Traditionen verschiedener Länder und verschiedener Universitäten – in unterschiedlichster Beziehung zu den Universitäten steht, und auf die Erwachsenenbildung als Bewegung oder Praxis in ihnen aus?

Ein Teil der Erklärung ist, daß andere Gesellschaften dem Beispiel der Vereinigten Staaten hinsichtlich der Umgestaltung von einem streng selektiven Elite-Universitätssystem über ein Massen- zu einem Universalhochschulsystem folgen, in dem vielleicht die Hälfte oder mehr der Absolventen höherer Schulen davon ausgehen, automatisch zu einer Hochschule überzuwechseln – in einer Anzahl von Systemen ist die Aufnahme in eine Universität tatsächlich ein aus dem Abschluß der höheren Schule erwachsendes Recht (vgl. z.B. Davies 1995).

Weniger allgemein bekannt ist der Trend zu einer stetig zunehmenden Zahl von Erwachsenen unter den Universitätsstudenten, der 1984 in Kanada von Campbell konstatiert und von Abrahamsson als die „Adultifizierung“ des Hochschulwesens bezeichnet wurde (Abrahamsson u.a. 1988; vgl. auch Woodley u.a. 1987).

Teils infolge neuer Zielvorstellungen in höherem Lebensalter, in stärkerem Maße jedoch aufgrund der Tatsache, daß Kenntnisse und Fähigkeiten immer schneller „überholt“ sind, sowie aufgrund des Wunsches und der wirtschaftlichen Notwendigkeit bei Arbeitgebern und Arbeitnehmern aller Berufssparten, auf dem aktuellen Wissensstand zu bleiben, führt die Erwachsenenhochschulausbildung – oder, um die heute gebräuchliche, moderne Bezeichnung zu gebrauchen, die weiterführende Bildung – in vielen Systemen erwachsene Studierende mit Berufserfahrung in solchen Zahlen in die Universitäten, die die der erstsemestrigen Schulabgänger übersteigen. Einige von ihnen belegen kurze Auffrischkurse. Viele studieren – nach

Möglichkeit auf Teilzeitbasis und/oder in einem Fernstudium und häufig aufbauend auf einer beruflichen Tätigkeit – zur Erlangung einer besseren Qualifikation. In der Universität Warwick in England zum Beispiel waren 1993/94 schätzungsweise 20.000 der insgesamt 28.500 eingeschriebenen Studierenden Erwachsene.

In Gesellschaften wie der britischen ist die Erwachsenenbildung in starkem Maße in Universitäten und andere Einrichtungen des formellen Bildungssystems „eingezogen“, wo sie nunmehr eine bedeutende Rolle spielt. Die Erwachsenenbildung ist „mündig geworden“ und hat „ihre Mehrheit erlangt“; sie ist keine ausgegrenzte, marginale Kraft mehr, die häufig in Opposition zur etablierten Universität stand. Im Zeitalter lebenslangen Lernens haben heute viele Erwachsene Zugang zu den einstmals verschlossenen heiligen Hallen gefunden. Ist die Ära der „Lerngesellschaft“ angebrochen? Können altmodische entwicklungsorientierte Erwachsenenbildner jetzt den Sieg im Kampf um die dominierende Rolle im Hochschulbereich feiern und sich zur Ruhe setzen, da ihre Studierenden nun die Mehrheit der gesamten Studentenschaft des neuen Hochschulwesens bilden?

Eine solche Feier wäre vielleicht verfrüht. Denn wir müssen fragen, welche Erwachsene heute in die Universitäten kommen und warum. Bevor ich versuche, diesen Zustrom Erwachsener zum neuen Massenhochschulsystem zu beleuchten, möchte ich die Tradition der Erwachsenenbildung darlegen.

2. Erwachsenenbildung, Demokratie, Partizipation

Es gibt viele Traditionen der Erwachsenenbildung, ebenso wie es viele Universitäts-traditionen und Ursprünge verschiedener „Ideen einer Universität“ gibt; die Vielfalt der Praxis der Erwachsenenbildung innerhalb einzelner Länder und im Vergleich von Land zu Land ist noch größer. Dennoch liegt insbesondere auf der Ebene von internationalen Treffen, Literatur und Gedankenaustausch hinsichtlich Wert- und Zielbestimmung eine generelle Betonung auf einer Erwachsenenbildung für die Entwicklung, die oft als „authentisch“ oder „für den Menschen bestimmt“, im Gegensatz zu auf rein wirtschaftliches Wachstum ausgerichtet, charakterisiert wird.

Von der Basis kommende Entwicklung wird in Kontrast gestellt mit und favorisiert gegenüber der „Trickle down-Theorie“. Das Präfix „radikal“ ist beliebt. Die Erwachsenenbildung ist mißtrauisch gegenüber einer Modernisierung, wo diese die Form von Neokolonialismus anzunehmen scheint; sie lehnt Abhängigkeit ab und legt großen Wert auf die Teilhabe an der Macht; sie erstrebt Reziprozität in den Nord-Süd-Beziehungen anstelle einer Geber-Empfänger-Beziehung. Der Internationale Rat für Erwachsenenbildung (ICAE) befaßt sich insbesondere mit den Bedürfnissen der „Ärmsten der Armen“. Die Erwachsenenbildung ist somit eindeutig lokalisiert und mit einer globalen Politischen Ökonomie identifizierbar. Die gleichen Wert- und Zielvorstellungen finden auch in der „radikalen Erwachsenenbildung“ Ausdruck, wie sie

mancherorts propagiert wird. „Grabe da, wo du stehst“ und „Denke global, handle lokal“ sind hierfür typische Schlagworte.

Der wichtigste Träger und Exponent der entwicklungsorientierten Erwachsenenbildung ist der ICAE, der als Folge der 3. Weltkonferenz über Erwachsenenbildung (1972 in Tokio) gegründet wurde. Seine Zeitschrift „Convergence“, insbesondere das Sonderheft zu ihrem 25jährigen Bestehen, verdeutlicht sehr klar den Geist der internationalen Erwachsenenbildung in Relation zu der „globalen Problematik“ von Entbehrung, Armut, Verschlechterung der Umweltbedingungen, Krankheit, Verweigerung von Menschenrechten, Ausschluß von der Teilhabe an der Macht und allem anderen, was man heute als soziale Benachteiligung bezeichnet. Ähnlich zeigt die Zeitschrift des IIZ/DVV „Erwachsenenbildung und Entwicklung“ als an Erwachsenenbildner gerichtetes Organ mit besonderem Schwerpunkt auf den Bedürfnissen des Südens auf, was die „Erwachsenenbildungsbewegung“ für die Verbesserung der sozialen Bedingungen innerhalb eines bestimmten ideologischen Rahmens bedeutet.

In der Tradition Großbritanniens, des von Großbritannien beeinflussten Commonwealth sowie Nordamerikas war die Erwachsenenbildung nicht nur auf soziale Zielsetzungen, sondern sehr stark auf persönliche Entwicklung orientiert und wurde häufig als „liberale Erwachsenenbildung“ bezeichnet. Trotz ihres Schwergewichts auf „liberalem“ Lernen als eigentlichem Zweck ist sie nicht apolitisch; sie wurde ursprünglich mit der politischen Linken identifiziert – wenn auch meist mit der „weichen“ und nicht mit der „harten“ Linken, um die sozialistisch-marxistische Ausdrucksweise zu gebrauchen. Sie ist in ihren Wertbestimmungen demokratisch und egalitär.

Die stärker auf Entwicklung ausgerichtete internationale Erwachsenenbildungsbewegung ersetzt „liberal“ durch „liberalistisch“. Sie sieht das Etikett „liberal“ als einen Deckmantel für soziale Reproduktion und geht davon aus, daß die liberale Erwachsenenbildung die selektive Diskriminierung des formellen Schulsystems verstärkt, anstatt einen Ausgleich dafür zu schaffen und seine Reproduktion von Ungleichheit zu korrigieren. Der „Guru“ dieser Bewegung ist Paulo Freire. Er propagiert die Praxis der „Bewußtseinsbildung“, die ebenfalls die egalitäre Demokratie favorisiert, jedoch mit direkteren und wirksameren Mitteln. Ihre Augenblicke des Triumphs kamen mit dem Erfolg der Untergrund-Alphabetisierungskampagnen, die in Ländern wie Nicaragua Freiheitsbewegungen unterstützten.

Weitere bedeutende Namen, auf die immer wieder verwiesen wird, sind der frühere Staatspräsident Tansanias, Julius Nyerere, der indische Gelehrte und Staatsmann Malcolm Adiseshiah sowie Dame Nita Barrow von den Karibischen Inseln, die – wie Freire – alle einmal Ehrenvorsitzende des ICAE waren. Während die Tradition der liberalen Erwachsenenbildung zunächst in Nordamerika und dann in Großbritannien mehr oder weniger aufgegeben wurde – trotz gelegentlicher Wiederbelebungs-

versuche (vgl. Taylor u.a. 1985, Mayo/Thompson 1995) –, ist die Volksbildung, die ihren Ursprung in Lateinamerika hat, inzwischen aber auch in Frankreich, im französischen Teil Kanadas und auf der Iberischen Halbinsel stark vertreten ist, ein kraftvolles Moment der politisch ausgerichteten Basiserwachsenenbildung für den Wandel.

In den vorangegangenen Absätzen habe ich die Grundsätze der demokratischen und egalitären Identität und Merkmale der internationalen Erwachsenenbildungsbewegung sowie einige ihrer Verbindungen zu nationalen und regionalen radikalen Traditionen aufgezeigt. Betrachtet man das tatsächliche Angebot und die tägliche Arbeit der Erwachsenenbildner, stehen jedoch zwei andere Aspekte der Erwachsenen- bzw. weiterführenden Bildung im Vordergrund.

Zum einen spiegelt sich die o. e. berufliche Ausrichtung der Hochschulausbildung in der Berufsorientierung der Erwachsenen- bzw. weiterführenden Bildung wider. Der Großteil des Angebots hat eindeutig wirtschaftlich-zweckmäßige Zielrichtungen, sei es für die einzelnen Lernenden, ihre Arbeitgeber oder im weiteren Sinne für die Volkswirtschaft und den Staat. Die berufliche Fortbildung – oder berufliche Weiterentwicklung – hat ein hohes ertragbringendes Potential für anbietende Bildungseinrichtungen wie z.B. Universitäten. Sie ist wichtig, weil die technischen Kenntnisse in den volkswirtschaftlich ausschlaggebenden und in puncto Wissen und Fähigkeiten besonders anspruchsvollen Berufssparten schnell überholt sind. Aus diesem Grund spielt sie in den relevanten Ressorts von Regierungen und internationalen Zusammenschlüssen wie der Europäischen Union und der OECD eine dominierende Rolle.

Schlüsselthemen sind hier der Einsatz neuer Lehrmethoden und das Erlernen des Umgangs mit den neuen Informationstechnologien sowie die Praktizierung des Lernens am Arbeitsplatz durch die lernende Organisation, wozu z.B. die Universität selber gehören könnte (vgl. Duke 1992). In zunehmendem Maße vollzieht sich die berufliche Fortbildung oder berufliche Weiterentwicklung in Zusammenarbeit mit Arbeitgeberorganisationen und am Arbeitsplatz (berufsbegleitendes Lernen). Im Gegensatz zur sonstigen Erwachsenenbildung verfolgt sie im allgemeinen keine sozialpolitischen Ziele. Sie hebt individuelle sozioökonomische Ungleichheiten eher hervor, als daß sie sie reduziert.

Das zweite derzeitige Schwerpunktthema für Lehrkräfte in der Erwachsenen- bzw. weiterführenden Bildung – insbesondere in Universitäten und anderen formellen Bildungseinrichtungen, wie „Junior Colleges“ (Colleges, in denen die ersten beiden Jahre eines vierjährigen Studiums absolviert werden), Technischen Hochschulen oder Fachschulen verschiedener Art – ist der Zugang für „nicht traditionelle“ oder auf dem „Zweiten Bildungsweg“ befindliche Erwachsene zur formellen Hochschulausbildung. Eine spezifisch britische Erfindung der achtziger Jahre, die bis heute nichts von ihrer Bedeutung verloren hat, sind anscheinend spezielle Kurse

zum Erwerb der Zulassungsberechtigung. Doch verschiedene Gesellschaften scheinen mehr oder weniger absichtlich unterschiedliche Vorkehrungen für denselben Zweck zu treffen: das Erkennen von verpaßten Chancen und nicht genutzten Begabungen intellektuell fähiger, aber ausbildungsmäßig zu kurz gekommener Menschen, deren schulische Leistungen nicht ihren eigentlichen Fähigkeiten entsprechen oder die von der Schule verwiesen oder dort nicht ausreichend gefördert wurden.

Mit den Bemühungen um sowohl (zahlenmäßig) verstärkten als auch breiter gefächerten (aus einem weiteren sozialen Feld, einschließlich ethnischer Minderheiten, kommenden) Zugang für Erwachsene zur weiterführenden Bildung sind insbesondere Erwachsenenbildner in den Universitäten einer Anzahl von Gesellschaften intensiv befaßt. Hiermit beschäftigt sich beispielsweise auch ein Forschungsnetzwerk der Europäischen Gesellschaft für Forschung in der Erwachsenenbildung (ESREA). Man kann argumentieren, daß die Notwendigkeit außeruniversitärer liberaler Erwachsenenbildung entfallen ist, da Erwachsene heute in vielfältigerer Weise Zugang zur Hochschulausbildung finden (auf Teilzeitbasis, in selbstbestimmter Weise oder als Fernstudium), wenn sie den Wunsch dazu haben. Daraus, daß der Anteil jugendlicher Studienanfänger von einer sehr geringen Rate Mitte des Jahrhunderts auf nunmehr fast die Hälfte aller 18jährigen angestiegen ist, läßt sich vielleicht die Schlußfolgerung ziehen, daß eine separate außeruniversitäre, kompensatorische, einen zweiten Bildungsweg eröffnende (und zweitklassige?) Erwachsenenbildung nicht mehr erforderlich ist, daß die Hochschulausbildung für alle auf dem ersten Bildungsweg zur Regel, die Erwachsenenbildung mündig geworden ist und die Zita-dellen der akademischen Macht eingenommen hat.

Bei einem dritten Trend, der für diese Untersuchung der Beziehung zwischen Erwachsenenbildung und Hochschulwesen relevant ist, geht es um die Identität und die Rolle der Lehrkräfte der Erwachsenen- bzw. weiterführenden Bildung innerhalb der Universität. Als Mitglieder der akademischen Gemeinschaft sind diese dem Druck ausgesetzt, der üblichen Vorstellung des Akademikers zu entsprechen und insbesondere Forschung zu betreiben und in renommierten wissenschaftlichen Fachzeitschriften zu veröffentlichen. Dies kann zu ernsthaften persönlichen Konflikten bei denjenigen führen, die in den mehr praxisorientierten Traditionen der Erwachsenenbildung für den sozialen Wandel verwurzelt sind und an ihnen festhalten wollen. Der Sozialarbeiter wird zum Professor für Andragogik, der Wissen, das der barfußige Feldarbeiter vielleicht dringend benötigt, mystifiziert und akademisiert, um den Armen und Analphabeten die Teilhabe an der Macht zu ermöglichen (vgl. Duke 1994).

Es überrascht nicht, daß die Erwachsenenbildung die Führungsrolle bei der Erfindung der partizipatorischen Aktionsforschung gespielt hat. Diese strebt an, die Forschungsobjekte als Subjekte zu behandeln, die ihr Wissen selber schaffen, besitzen und anwenden. Ebensowenig überraschend ist, daß die partizipatorische

Aktionsforschung, während ihre Ergebnisse zunehmend Eingang in Fachzeitschriften für Bildungswesen und Sozialwissenschaften finden, die Spannungen, denen in Hochschulen tätige Lehrkräfte der Erwachsenen- bzw. weiterführenden Bildung ausgesetzt sind, nicht ganz beseitigt. Sie findet auch keineswegs bei allen von ihnen Beifall, da sich einige stark mit der Hochschule und der klassischen Rolle des Akademikers identifizieren und ihr Image nicht durch sozialpädagogischen Einsatz und politisches Engagement „beflecken“ lassen wollen. Wenn die sozial sinnvolle Erwachsenenbildung für die Entwicklung überleben und im neuen Hochschulwesen gedeihen soll, fällt den in Universitäten tätigen Erwachsenenbildnern hier eine schwierige Schlüsselrolle zu – sowohl in ihrer Eigenschaft als Forscher wie auch bei der Beeinflussung der Identität und Arbeitsweise der Universität. Die partizipatorische Aktionsforschung ist ein Mittel, mit dem Spannungen beseitigt werden könnten; oder aber mit dem diese Beseitigung versucht wird, sich jedoch als nicht möglich erweist.

3. Das neue Hochschulwesen: Zugang kontra Aktion?

Bei der Erwachsenenbildung geht es darum, ursprünglich insbesondere sozial benachteiligten Erwachsenen eine Ausbildung zu ermöglichen mit dem Ziel, ihre Lebensbedingungen zu verbessern; sie ist praxis- und aktionsorientiert. In den Universitäten geht es darum, eine ursprünglich kleine privilegierte Elite auszubilden, Forschung zu betreiben und in manchen Systemen mit mehr oder weniger starkem Engagement als „drittes Standbein“ des Dienstes an der Allgemeinheit – gelegentlich unter Einschluß der Erwachsenenbildung – zu fungieren. Die Kombination von Erwachsenenbildung, einer praxisorientierten Tätigkeit zur Verbesserung der Lebensbedingungen, mit selektivem Unterrichten und theoretischer Forschung ist weder natürlich noch einfach zu bewerkstelligen. Es ist häufig eine strittige Frage, ob kurzfristig gesehen der Zustrom Erwachsener zu den Universitäten bedeutet, daß diese sich auf ihre neue Studentenschaft einstellen müssen oder aber ob letztere sich anpassen muß, um den Erwartungen und Anforderungen der Universitäten gerecht zu werden.

Langfristig kann es kaum einen Zweifel daran geben, daß „die Universität“ in einem tiefgreifenden Wandel begriffen ist, nicht nur von einem Elite- zu einem Massen- oder Universalsystem, sondern auch von einem lockeren Konglomerat sehr unterschiedlicher, recht individueller Einrichtungen zu einem Hochschulwesen, in dem die einzelnen Lehranstalten wesentlich strikter nach einheitlichen Richtlinien von außerhalb geführt werden. Die alte Universität weicht dem neuen Hochschulwesen.

Wiederkehrende Weiterbildung, lebenslanges Lernen, permanente Fortbildung waren gegen Ende der sechziger Jahre schon einmal kurz auf dem Plan erschienen. 30 Jahre später tauchten diese Ideen und Begriffe mit neuem Impetus als Werkzeug zur Schaffung der vielgepriesenen, wenn auch nicht richtig verstandenen „Lern-

gesellschaft“ wieder auf. Das umgestaltete neue Hochschulwesen – und damit jedes seiner Elemente (Universitäten) als Bestandteile, als von den Massen in Anspruch genommene, zunehmend „offene“ Einrichtungen – ist Teil dieser Entwicklung. Die Universitäten bieten die Möglichkeit von Fern- oder Teilzeitstudium, der Ausbildung mit selbstbestimmtem Studieninhalt oder Tempo; sie unterhalten Partnerschaften mit einer Vielzahl anderer Organisationen auf lokaler Ebene, im Ausland, im Bildungsbereich oder in der Geschäftswelt etc. Die Universität ist „älter“ geworden, insbesondere was ihre Studentenschaft angeht – sie ist „erwachsen“ geworden und hat den Weg in die „weite Welt“ gefunden.

Vor allem aber ist die gesamte Atmosphäre der Universität heute ganz anders, als sie die älteren Absolventen aus ihrer Studienzeit in angenehmer Erinnerung haben. Die Kontakte mit den Lehrkräften und die Nutzung anderer Ressourcen haben stark abgenommen. Die meisten Universitäten sind wesentlich internationaler geworden, was die Studentenschaft und möglicherweise auch die Studienpläne angeht: „Die internationale Rolle einer Universität ist heute ein dominierender Trend und keine Randerscheinung mehr, und das zeigt sich in ihrer besonderen Erwähnung in der Darlegung der Aufgabenstellung der Universität, in der Beteiligung von Management-Spitzenkräften an der Festlegung der Zielbestimmung ...“ (Back/Davies 1995, S. 31). Anschließend zitieren diese beiden Autoren die jüngste Beobachtung der UNESCO, daß das Hochschulwesen für viele Länder ein wichtiger Exportsektor ist und daß die Hauptnutznießer hiervon die Hochschuleinrichtungen in den Industriestaaten sind.

Die Internationalisierung des Hochschulwesens könnte die „neue Universität“ mit der internationalen Erwachsenenbildungsbewegung auf einen Nenner bringen; doch als Geschäftszweig scheint sie jene ausbeuterische, neokolonialistische Nord-Süd-Beziehung zu verstärken, die die Erwachsenenbildung so sehr ablehnt. Die Mehrzahl der internationalen Studenten sind junge – zumeist aufgrund von familiärer Herkunft privilegierte – Menschen, während Erwachsene vorwiegend eher örtliche Bildungseinrichtungen bevorzugen. Es ist daher keineswegs klar, daß die Internationalisierung des Hochschulwesens die Harmonisierung der Erwachsenenbildung mit der Hochschulbildung fördert, wenn auch der rapide Fortschritt in Richtung Lernen und Lehren mit Internet-Superautobahnen den Zugang privilegierter, wirtschaftlich besser gestellter Erwachsener zu Ausbildungsangeboten vielleicht überall ermöglichen wird. Die Aussichten, daß durch Internationalisierung und neue Informationstechnologien eine Chancengleichheit für benachteiligte Erwachsene erreicht wird, sind auf den ersten Blick nicht sehr vielversprechend.

Eine in der Erwachsenenbildung allgemein akzeptierte Wertvorstellung ist die partizipatorische Demokratie – sowohl bei der Unterrichts- und Lehrplangestaltung als auch bei der Festlegung von Aufgabenstellung und genereller sozialer Zielsetzung. Die Zunahme von Größe, Kosten und Komplexität von Hochschulsystemen fördert Managertum, Bürokratismus und Qualitätsdenken, die außerdem die Leitung der Lehranstalt für erwachsene Studierende in weitere Ferne rücken und weniger

leicht zugänglich machen kann – selbst wenn diese fordert, daß Feedback der Studierenden angenommen und berücksichtigt werden muß. So heißt es beispielsweise in dem Bericht eines nationalen Ausschusses für die Sicherung der Qualitätsstandards: „Die Weiterentwicklung und konsequente Anwendung nationaler und internationaler Bewertungskriterien sind ein Bereich, in dem der Ausschuß im Zuge der zunehmenden Internationalisierung des australischen Hochschulsystems in den kommenden Jahren weitere Aktivitäten erwartet“ (CQAHE 1995, S. 11). Gleichzeitig konstatierte der Ausschuß „eine verstärkte Bereitschaft der Universitäten, den Erfordernissen ihrer Studenten, der Arbeitgeber, der Industrie und der Allgemeinheit generell entgegenzukommen“ (a.a.O., S. 1).

Ebenso wie die Internationalisierung ist auch dies vom Standpunkt der entwicklungsorientierten Erwachsenenbildung aus gesehen ein zweischneidiges Schwert. Das Eingehen auf die Bedürfnisse der Studenten, eine Dienstleistungsorientierung, klingt gut. Doch es stellt sich die Frage, welchen Stimmen und Zwängen sich die Universitäten am stärksten verpflichtet fühlen, zu folgen und nachzugeben. Wird auf diese Weise den sozial Benachteiligten Gehör geschenkt und entgegengekommen oder nur den Mächtigen?

Was die Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten angeht, ist die Universität heute ohne Frage demokratischer als Mitte des Jahrhunderts. In vielen Systemen hat sie auch große Zahlen – häufig sogar eine Mehrheit – erwachsener Studierender. Sie ist eine Erwachsenenbildungseinrichtung geworden.

Daraus folgert nicht, daß der bewegungsorientierte Erwachsenenbildner, der die Erwachsenenbildung als Mittel zur Behebung oder Reduzierung von Ungleichheiten, Armut und anderen sozialen Mißständen versteht, all dies gutheißt. Nicht nur ist die kleinere, intimere, individuelle Universität dem national gelenkten Hochschulsystem, einem riesigen bürokratisierten Unternehmen und häufig wichtigen Exportbereich, gewichen. Auch die Funktionen der Einrichtung können ein wenig befremdlich wirken, selbst wenn die Darlegung der Aufgabenstellung beschwichtigende Worte über Zugangsmöglichkeiten und Aufgeschlossenheit hinsichtlich Lehrbetrieb, Forschung und Chancengleichheit enthält. Einige derjenigen, die sich intensiv für die Verbesserung der Zulassungsbedingungen eingesetzt haben, hegen die Befürchtung, daß dieser Sieg durch eine Minderung der Qualität abgewertet wird – das Massenhochschulsystem wird als billiger und minderwertiger Ersatz angesehen, in dem eine kleinere Gruppe von Menschen mit der Zeit und den finanziellen Mitteln, um zur Erlangung höherer Qualifikationen und zur Verbesserung ihrer beruflichen Chancen in höherem Lebensalter zu studieren, begünstigt wird. Die Erfordernisse des Arbeitsmarktes scheinen die Überlegungen und Entscheidungen sowohl von Studenten und Universitäten wie auch von Regierungen und Arbeitgebern als Zahlmeistern über Gebühr zu beeinflussen.

Mit dem Einzug in das Hochschulwesen haben Erwachsene somit den langersehnten Zugang erreicht. Doch Zugang für wen und wozu? Untersuchungen in vie-

len Ländern zeigen nach wie vor bestimmte soziale Benachteiligungen auf. Nicht nur sind die Hochschulausbildung und die Erlangung von Qualifikationen ein mit hohem Leistungsdruck verbundener, individualisierter Prozeß, sondern die Teilnehmer rekrutieren sich auch immer noch in erster Linie aus den privilegierten Mittelklassen und nicht aus den Reihen von aus wirtschaftlichen, kulturellen und ethnischen Gründen sozial benachteiligten Gruppen.

So mag sich der Zugang zu einer im Vergleich zu früher qualitativ weniger guten Universität eröffnet haben, doch gilt dies nach wie vor für die ohnehin privilegierten Menschen. Die Hochschulausbildung bleibt für die „Ärmsten der Armen“ in weiter Ferne. Eine weitere Besorgnis betrifft die zunehmend funktionalen, berufsbezogenen Studienpläne, die die meisten Hochschulsysteme für viele ihrer Studiengänge gemeinsam haben. „Domestikation“ ist vielleicht ein zu drastischer Ausdruck für die Hauptfunktion des Hochschulwesens; doch die Studienpläne, die Debatten über die Studienpläne und das Schwergewicht, das auf die späteren beruflichen Chancen und die Zahlen von tatsächlichen Einstellungen von Studenten gelegt wird, zeigen, daß das Hauptziel die Vorbereitung auf das Berufsleben ist und nicht die Teilhabe an der Macht im öffentlichen Leben. Politische und staatsbürgerliche Bildung ist in den Studienplänen der meisten Universitäten kaum zu finden; als vorrangig werden die Anforderungen von Arbeitgebern und Arbeitsmarkt betrachtet.

Entwicklungsorientierte Erwachsenenbildner lehnen die Aneignung von Fähigkeiten und wirtschaftliche Besserstellung natürlich nicht ab. Diese sind das Ziel vieler der besten und „radikalsten“ nichtformellen Erwachsenenbildungsprogramme von Nichtregierungsorganisationen in Weltregionen wie Südasiens. Doch ist Erwachsenenbildung als Werkzeug und Mittel zu sozialer und politischer Betätigung sowie zur Ermöglichung der Teilhabe an der Macht als Hilfe zur Mitwirkung im wirtschaftlichen wie auch sozialen, staatsbürgerlichen und politischen Bereich – ungeachtet der zunehmenden Zahl erwachsener Studierender – im modernen Hochschulsystem nur schwer zu finden. Möglicherweise ist der Verlust der aktionsorientierten Erwachsenenbildung der Preis für die Erlangung des Zugangs Erwachsener zum neuen Hochschulwesen.

Es ist eine Ironie, daß das Streben nach bezahlter Beschäftigung als Ergebnis der Hochschulausbildung die Studienpläne und Arbeitsweise der Hochschulen gerade zu der Zeit mehr und mehr dominiert, da die Aussichten auf dauerhafte feste Arbeitsverhältnisse, wie man sie in den schon länger industrialisierten Ländern (wie auch in einigen der jüngeren Industriestaaten und Schwellenländern) immer gekannt und angestrebt hat, geringer werden. Während manche Gesellschaften nach wie vor gegen das Übel der Kinderarbeit ankämpfen, zwingen andere ihren Schulkindern „Erfahrungen in der Arbeitswelt“ auf, womit sie möglicherweise ungewollt die Schulausbildung als der wenn auch inzwischen schwindenden realen Arbeitswelt unterlegen abwerten.

Die Arbeitswelt des frühen 21. Jahrhunderts wird sich zunehmend von der in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts unterscheiden. Vielleicht werden sich – in all der Unsicherheit und Verwirrung – die unterschiedlichen Einstellungsbedingungen der hochindustrialisierten und der Entwicklungsländer sogar einander angleichen.

Dies ist nicht der Rahmen für die Prüfung einer solchen Frage. Ich habe sie zum Schluß aufgeworfen, um eine wichtige Aufgabe für Erwachsenenbildner aufzuzeigen, die das zusätzliche Privileg genießen, Gelehrte und Forscher in neuen Hochschulwesen zu sein. In einer Übergangsphase postmoderner Unsicherheit haben Erwachsenenbildner mit ihrer Verwurzelung in der eindeutig sozialen Zielsetzung der traditionellen Erwachsenenbildung für die Entwicklung und mit Arbeitsplätzen nahe dem Zentrum der Universität die Chance, die häufig veralteten Wertvorstellungen und Prämissen, auf denen das neue Hochschulwesen basiert und aufgebaut ist, in Frage zu stellen, „auszupacken“ und neu zu formulieren.

Anmerkungen

- (1) Diese Abhandlung ist zwar geprägt von den Trends im Heimatland des Autors, aber dennoch in der Überzeugung verfaßt, daß die grundlegenden Tendenzen und Triebkräfte in der gesamten hochindustrialisierten Welt und insbesondere in den Universitäten und anderen Hochschuleinrichtungen aller Regionen und Länder die gleichen sind – ungeachtet der unterschiedlichen Wege und Zeitpläne, die beim Übergang vom Elite- zum Massenhochschulwesen verfolgt werden.
- (2) Die staatliche Universität Australiens, die in der Zeit optimistischen Wiederaufbaus nach dem Zweiten Weltkrieg gegründet wurde, war ursprünglich als „Kraftzentrum der australischen Gesellschaft“ gedacht. Die frühere britische Premierministerin Margaret Thatcher behauptete einmal in einer in schlechter Erinnerung gebliebenen Rede vor einem schottischen Publikum, daß es so etwas wie die „Gesellschaft“ nicht gebe, sondern nur die kollektiven Interessen der Mitglieder.

Literatur

- Abrahamsson, K., u.a. (Hrsg.): Adults in the Academy. International Trends in Adult and Higher Education. Stockholm: Swedish NBE 1988
- Allen, M.: The Goals of the Universities. Milton Keynes: Open University Press 1988
- Back, K./Davis, D.: Strategies for internationalisation of higher education (Australian Country Paper for OECD). Canberra: IDP 1995
- Barnett, R.: The Idea of Higher Education. Milton Keynes: Open University Press 1990
- Campbell, D.: The New Majority. Adult Learners in the University. Edmonton: University of Alberta Press 1984
- Convergence Commemorates 25th anniversary 1968-1992. In: Convergence XXV, 4
- CQAHE (Committee for Quality Assurance in Higher Education): Report on 1994 Quality Review. Canberra: AGPS 1995
- Davies, P. (Hrsg.): Adults in Higher Education. International Perspectives on Access and Participation. London 1995
- Duke, C.: The Learning University. Buckingham: Open University Press 1992

- Duke, C.: Tendenzen in der Entwicklung der Erwachsenenbildung. In: Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung, 12, 1994, S. 305-317
- Green, D.: Keep the magic rolling along. In: The Times Higher Education Supplement, July 28, 1995
- Mayo, M./Thompson, J. (Hrsg.): Adult Learning, Critical Intelligence and Social Change. Leicester: NIACE 1995
- NIACE: An Adult Higher Education: a Vision. Leicester: NIACE 1993
- Reeves, M.: The Crisis in Higher Education. Milton Keynes: Open University Press 1988
- Scott, P.: The Crisis of the University. London 1984
- Taylor, R./Rockhill, K./Fieldhouse, R.: University Adult Education in England and the USA. Beckenham 1985
- UNESCO: Policy Paper for Change and Development in Higher Education. Paris: UNESCO 1995
- Woodley, A., u.a.: Choosing to Learn. Adults in Education. Milton Keynes: Open University Press 1987

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Industrieländern: Typologie und Ansätze

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Kanada

Entwicklungspolitische Bildung (epB) ist ein ungenauer Begriff, der sich auf Bildungsprogramme in den Industrieländern bezieht, in denen die internationale Entwicklung thematisiert wird. Formale epB bezieht sich auf das, was in den Schulen unterrichtet wird, wohingegen alle anderen epB-Programme als nicht-formale zu betrachten sind. Innerhalb dieser beiden Typen von epB gibt es wenigstens drei voneinander unterscheidbare Tätigkeitsfelder: Informations-, Bildungs- und Lobbyarbeit (vgl. Brodhead u.a. 1987, CCIC 1988). Nicht-formale epB schien zunächst einen Beitrag zur Reduktion von Armut in Entwicklungsländern leisten zu können (vgl. Christie 1983); seither hat sie sich dahingehend verändert, daß sie auch vergleichbare Erscheinungen in Kanada und anderen Industrieländern aufgreift. Die Inhalte der epB haben sich darüber hinaus auf die Analyse der Ursachen von Armut, die Sorge um Gerechtigkeit und strukturelle Änderungsprozesse verlagert.

Die Entstehung der nicht-formalen entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Kanada läßt sich auf die späten 60er Jahre datieren, als viele Entwicklungsinstitutionen daran arbeiteten, öffentliche Bildungsprogramme zu initiieren; dies läßt sich zum großen Teil auf den Einfluß der aus den Entwicklungsländern rückkehrenden Entwicklungshelfer zurückführen (vgl. ebd.). Mehr als 200 Nichtregierungsorganisationen in Kanada haben sich mit epB befaßt. Diese Organisationen können religiösen, weltlichen, lokalen oder nationalen Ursprungs sein, selber Projekte in den Entwicklungsländern durchführen oder auch nicht, den Arbeitsschwerpunkt auf eine Region oder ein entwicklungspolitisches Thema legen und formale oder nicht-formale Bildungsansätze anwenden. Zusätzlich zu diesen Initiativen einzelner Einrichtungen gibt es verschiedene größere Arbeitsgemeinschaften oder Dachverbände, die sich in unterschiedlichen Teilbereichen der entwicklungspolitischen Bildung engagieren.

Sämtliche Bildungsstrategien machen – explizit oder implizit – jeweils spezifische Annahmen hinsichtlich der Lernenden und der intendierten Resultate des Lernprozesses. Die Typologie, die wir in diesem Beitrag herausarbeiten, erlaubt eine systematische Bewertung dieser verschiedenen Strategien. Obwohl die Anwendung einer besonderen epB-Strategie keine Garantie dafür ist, daß bestimmte Resultate erreicht werden, so scheint es doch sicher, daß einige dieser Strategien eher Erfolge erzielen als andere.

Eine ausführliche Studie kanadischer epB¹ enthüllt drei wesentliche Paradigmen: epB, die von Modernisierung, epB, die von der Theorie der Interdependenz, und epB, die vom gesellschaftlichen Wandel ausgeht. Jedes dieser Paradigmen hat zwei unterschiedliche Herangehensweisen, entweder sie ist konservativ oder radikal. Die sechs grundlegenden epB-Ansätze (Wohltätigkeit, Selbsthilfe, Strukturkritik, Fehlentwicklung, Empowerment und Konversion) können anhand von fünf Kennzeichen unterschieden werden:

- programmatische Ziele
- Themenstellungen (Inhalt, thematischer Fokus und Analyseebene)
- bildungspolitische Umsetzung oder Methoden
- die Zielgruppe, die erreicht werden soll
- Terminologie.

Drei zentrale epB-Paradigmen

Die drei zentralen epB-Paradigmen kann man als logische Erweiterung der drei wichtigsten Entwicklungstheorien betrachten: der Modernisierung, der Dependenzkritik und der Theorie einer „Anderen Entwicklung“. Jede dieser epB-Strategien basiert auf einem besonderen Verständnis von Entwicklung (was ist Entwicklung, und wie wird sie erreicht); Entwicklungstheorien zeichnen sich im wesentlichen durch bestimmte Auffassungen von sozialem Wandel aus. Daher bilden diese beiden Konzepte – das Modell der Entwicklung und das des sozialen Wandels – den theoretischen Rahmen für jedes Paradigma.

EpB und Modernisierung

Dieser Ansatz beruht auf der Modernisierungstheorie, die annimmt, daß wirtschaftliches Wachstum die meisten Übel beseitigen wird. Ihr zufolge setzt die Beseitigung von Armut voraus, Menschen durch Investition von Kapital und Technologie, vorzugsweise unter der Leitung einer gut ausgebildeten Elite von Unternehmern, in Entwicklungsprozesse einzubinden. Solche Modernisierungsstrategien sind im klassischen Modell sozialen Wandels verankert, für das Ordnung und Harmonie grundlegende soziale Tugenden sind. Das Ziel für den Westen besteht darin, Geld, Material oder Wissen zur Verfügung zu stellen, dadurch die Grundbedürfnisse zu befriedigen und so das Leiden der weniger Glücklichen zu mindern. Bildungspolitische Strategien im Rahmen dieses Paradigmas zeichnen sich durch ein sehr niedriges Niveau der Ursachenanalyse von Armut aus. Die hauptsächlich angewandte Methode besteht in einseitiger Informationsüberflutung der Unwissenden durch die Informierten.

EpB und Interdependenz

EpB im Rahmen der Interdependenzthese definiert Entwicklung gemäß der Dependenzkritik, die zwar die Wichtigkeit wirtschaftlichen Wachstums postuliert, dabei jedoch die Verteilung der Wachstumsergebnisse kritisiert. Dependenztheoretiker verlangen eine gerechtere Verteilung der Resultate ungleichen globalen Wirt-

Drei Paradigmen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit

epB-PARADIGMA	epB und Modernisierung	epB und Interdependenz	epB und Transformation
EPB-ANSATZ	Karitative und Selbsthilfeansätze	Strukturkritische und Fehlentwicklungsansätze	Empowerment- und Konversationsansätze
BEHAUPTUNG	Hauptziel ist die Bewußtseinsveränderung: Wissen des „WAS“	Entwicklung kritischer Analyse- und Organisationskompetenz, um strukturelle Veränderung zu fördern: Wissen des „WARUM“	Stimulierung von radikalem Wandel auf der Persönlichkeits-, der Gesellschafts- und der Strukturebene: Wissen des „WIE“
THEMA	Entwicklung findet „dort“ statt. Information ist emotional gefärbt.	Entwicklung findet „zwischen“ statt. Information ist statistischer Natur.	Entwicklung findet „hier“ statt. Information ist deskriptiver Natur.
UMSETZUNG	Einbahnstraßen-Kommunikation: Appell an die Massen	Kommunikation findet in beide Richtungen statt: Betonung der Rolle kleiner Gruppen	System offener Kommunikationsstruktur: Einsatz partizipativer Methoden und Techniken
ZIELGRUPPE	Oberschicht und Mittelschicht. Lernende als Spender oder Freiwillige.	Mittelschicht unter Einschluß marginalisierter Gruppen. Lernende als Anwälte der Dritten Welt	Marginalisierte, Mittelschicht und Oberschicht. Lernende als Motoren der Transformation.
BEGRIFFE	Assistenz, Hilfe, Unterstützung, Selbsthilfe, Grundbedürfnisse	Solidarität, „das System“, soziale Gerechtigkeit	Befreiung, Partnerschaft, Betonung von Werten

schaftswachstums. Die auf der Interdependenztheorie beruhende epB hat zum Ziel, bewußt zu machen, wer die verschiedenen Figuren in diesem Entwicklungs-drama sind, den historischen Kontext von Entwicklung zu erhellen sowie analytische und organisatorische Kompetenzen auszubilden, die für das politische Handeln notwendig sind. Das Informationsangebot ist ausschließlich statistischer Art. Ansätze im Rahmen dieses Paradigmas anerkennen und erhöhen das Bewußtsein der Beziehung zwischen „uns hier“ und „denen dort“. Wertvorstellungen werden in die Diskussion eingeführt, und Entwicklung (einschließlich Unterentwicklung und Fehlentwick-

lung) wird „dem System“ zugeschrieben. Bürger westlicher Staaten müssen demnach die Verantwortung für Fehlentwicklung übernehmen, deren sichtbarste Form das Leiden von Millionen Menschen in der Dritten Welt ist.

Motiviert von Ideen der Gerechtigkeit, Freiheit und der Möglichkeit, verloren gegangene Werte durch Änderung des Lebensstils wiederzuerlangen, erwartet man von den Anhängern dieser epB, sich für die Sache ihrer Partner in der Dritten Welt einzusetzen (durch Boykottaktionen, Lobbyarbeit usw.) und zudem ihr persönliches Konsumverhalten zu ändern. Die Forderung nach sozialer Gerechtigkeit ist der deutlichste Unterschied zwischen diesem epB-Paradigma und dem erstgenannten. Es überrascht nicht, daß Ansätze der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, die auf Begrifflichkeiten der Interdependenztheorie beruhen, in hohem Maße politisch sind.

EpB und Transformation

Der auf Transformation abzielenden epB liegt eine ganzheitliche Sicht von Entwicklung zugrunde, die Entwicklung als weltweites Phänomen auffaßt, wofür der einzelne Verantwortung trägt. Bildungspolitische Ansätze innerhalb dieses Paradigmas sind bei weitem die radikalsten und richten sich nach innen. Sie beruhen auf der Annahme, daß wirklicher gesellschaftlicher Wandel nur dann erreicht wird, wenn das Individuum bestimmte Grundaussagen anerkennt (wie z.B. die Bedeutung von Arbeit im Verhältnis zu Freizeit, die Verantwortung des Menschen gegenüber der Natur). Individuelle Veränderung wird als „Konversion“, soziale Veränderung als „Transformation“ bezeichnet. Dieser Bildungsansatz wird in Anlehnung an das Konzept der „Anderen Entwicklung“ formuliert, in ihm ist Entwicklung als Gegenstand individuellen oder kollektiven Handelns von Menschen im Norden und im Süden, geprägt von Solidarität und Partnerschaft zwischen den Völkern, definiert. Das wichtigste Prinzip gesellschaftlichen Wandels in diesem radikalen Modell ist Partizipation; Konflikte, die die Notwendigkeit von Veränderung ausdrücken, werden als potentiell kreativ begriffen.

Im Gegensatz zu den beiden vorigen Paradigmen bemühen sich transformationelle Ansätze um eine stärkere Einbeziehung marginalisierter Gruppen. Die Techniken dieser Transformationsstrategien sind partizipativ, dialogisch, prozeßorientiert und emanzipatorisch. Zudem rekurren bildungspolitische Ansätze auf Freires Konzept der Bewußtwerdung. Die Lernenden, eine zentrale Komponente der auf dem Transformationsansatz basierenden epB, tragen hohe Verantwortung für den eigenen Lernprozeß und sind in alle Phasen des Bildungsprozesses eingebunden: Ermittlung des Bedarfs, Planung, Durchführung, Auswertung. Entwicklungsorganisationen erhalten dabei eine eher periphere und beratende Rolle.

Implikationen von epB-Strategien

Der karitative Ansatz

Karitativ orientierte Bildungsansätze enthalten mehrere Gefahren. Beginnen wir mit der Grundannahme des karitativen Ansatzes, wonach mehr Information über die Lebensumstände in der Dritten Welt nötig sei – diese Annahme ist unsinnig. Eine ganze Reihe von Tatsachen deutet auf das Gegenteil hin.

Trotz aller gegenteiligen Behauptungen vieler Entwicklungsorganisationen ist der karitative Entwicklungshilfeansatz in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit immer noch dominant. Diese Situation könnte vielleicht das Ergebnis des Beharrens auf wohlbewährten Methoden der Spendensammlung und der Herausbildung von Gruppenidentität sein. Die Tatsache, daß dieser Typ von entwicklungspolitischer Bildung unmittelbare, oft betroffene Reaktionen hervorruft, hat ernste Wirkungen auf das, was gemeinhin als ‚Empathie-Müdigkeit‘ bezeichnet wird. Diese Ermüddungserscheinung führt zur Weigerung der Spender, auf Spendenkampagnen oder entwicklungspolitische Aufrufe zu reagieren, da sie genug davon haben, sich für eine Sache einzusetzen, die sowieso nutzlos zu sein scheint.

Der Selbsthilfeansatz

Dem vom karitativen Ansatz verwendeten Motivierungskonzept von Schuld, Mitleid und Sympathie fügen die Selbsthilfestrategien den Begriff „Verständnis“ hinzu. Der Darstellung der Situation von Menschen der Dritten Welt in ihrem lokalen Kontext wird größere Aufmerksamkeit gewidmet. Es wird stärker betont, was Menschen in der Dritten Welt für sich selbst tun können, obwohl diese Hilfe zur Selbsthilfe häufig als abhängig von Inputs des Nordens dargestellt wird.

Die größte Gefahr des Selbsthilfeansatzes ist, daß dieser bei DurchschnittskanadierInnen den Eindruck hinterläßt, sie würden ihren Beitrag zur globalen Entwicklung leisten. Die Menschen, die vielleicht des karitativ motivierten Ansatzes überdrüssig sind, weil dieser nur sehr unzureichend seinen Paternalismus verbirgt, fühlen sich wahrscheinlich mit einem an der Selbsthilfe orientierten bildungspolitischen Ansatz wohler. Schließlich bietet er ja eine relativ schmerzlose Möglichkeit, mit komplexen internationalen Problemstellungen umzugehen. Ebenso wie der Vorgänger benennen auch Selbsthilfeansätze nicht die Ursachen von Armut und Unterentwicklung in der Dritten Welt, weshalb diese Ansätze wahrscheinlich keine bleibenden Veränderungen bewirken werden.

Der strukturkritische Ansatz

Der wichtigste Beitrag der Strukturkritik zur Praxis der epB läßt sich dadurch zusammenfassen, daß hier ein Übergang von der Betonung der „Entwicklung in“ (in einem Land) zu „Entwicklung und“ (in welchem Bezug steht Entwicklung zu anderen Problemen) erfolgt. Dieser Wechsel der Betrachtungsweise ist Ausgangspunkt für die Untersuchung einer Vielzahl von miteinander verknüpften Fragestellungen und be-

wirkt so ein tieferes Verständnis von Entwicklung. Eine andere wichtige Funktion der Strukturkritik besteht darin, daß sie Menschen zur aktiven Teilhabe an der Änderung westlicher Gesellschaftsstrukturen ermutigt.

Dieser strukturkritische Ansatz kann bei einer Vielzahl von Lerninteressierten zu innerem Rückzug führen, da er als zu politisch empfunden wird. Die DurchschnittsbürgerInnen kümmern sich eher um Job, Familienleben, Bildungschancen und ähnliches als um Entwicklungsprobleme. Aus diesem Grunde ziehen sie wahrscheinlich pragmatischere Angebote vor, in die sie ihre Energie und Geldmittel stecken können.

Darüber hinaus ist das in diesem Ansatz definierte „System“ etwas zu esoterisch und abstrakt und daher für viele Leute unverständlich. In einem zunehmend entfremdeten sozialen und/oder beruflichen Umfeld bevorzugen wahrscheinlich viele BürgerInnen eine am Menschen orientierte Problemsicht gegenüber der Analyse eines entmenschlichten Systems, dem sie sich machtlos gegenübersehen.

Der Fehlentwicklungsansatz

Der Fehlentwicklungsansatz ist für die epB eine sehr radikale Anwendung der Dependenztheorie. Bürger der westlichen Staaten werden als Teil des Problems der Unterentwicklung und als Komplizen der Ausbeutung von Menschen in der Dritten Welt gesehen. Die Mitglieder von Nichtregierungsorganisationen werden danach beurteilt, ob sie einen lokalen Beitrag zu mehr globaler Gerechtigkeit in der Welt leisten können, ganz nach dem Motto, die Erste Welt „müsse einfacher leben“, damit die Armen dieser Welt „einfach leben können“. Diese Bildung zielt auf Änderung von Verhalten und Bewußtsein sowie auf die Handlungsebene ab. Die auf dem Fehlentwicklungsansatz beruhende epB bringt das Risiko mit sich, daß normale KanadierInnen sich die Hauptschuld der Ursachen von Elend und Armut in der Dritten Welt anlasten.

Der „Empowerment“-Ansatz

Der wichtigste Unterschied zwischen Empowerment- und Konversionsansatz, der eine noch radikalere Spielform des Transformationsparadigmas der epB ist, besteht darin, daß der „Empowerment“-Ansatz nach innen gerichtet ist. Die den Konversionsansatz vertretenden Pädagogen halten das Anknüpfen an den jeweils individuellen Erfahrungen für wichtig und bauen darauf auf, aber sie fordern auch, daß das Individuum seine Auffassungen sinngebender und lebensweltlicher Konzepte grundsätzlich ändert. Insofern kann Empowerment als notwendiger Schritt zur Konversion oder umfassender globaler Veränderung gesehen werden. Der Schwachpunkt dieses Ansatzes ist, daß er nicht weit genug geht bei der Ausarbeitung der Notwendigkeit von grundlegenden persönlichen Veränderungen als Grundlage für einen tragfähigen sozialen Wandel.

Der Konversionsansatz

Der Konversionsansatz in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit heißt so, weil er einen grundsätzlichen Wandel in der Eigenwahrnehmung und der Wahrnehmung der Welt erfordert. Dieser Ansatz entstand aus einer bestimmten Geisteshaltung zu Fragen der Entwicklung. Einfach ausgedrückt: Dieser Ansatz zielt darauf ab, politisch Interessierten zu einer ganzheitlichen und humanen Sicht der Welt und der Beziehungen mit der Menschheit, mit Gott und der Natur zu verhelfen, sie dabei zu ermutigen und zu begleiten. Dadurch sollen neue Verhaltensweisen und Muster entwickelt werden. Aus individuellem und persönlichem Wandel erwächst das Engagement zu mehr Gerechtigkeit für alle.

Der Konversionsansatz unterstellt einen ausreichenden Informationsstand bei den politisch Interessierten, bevor sie aktiv werden oder an Programmen teilnehmen. Konversionsstrategien geben keine einfachen Antworten auf Fragen der globalen Entwicklung, auch wenn sie eine Vision zukünftiger Gesellschaft propagieren. Sie greifen auf partizipative und dialogische Bildungsmethoden zurück, um Teilnehmern dabei zu helfen, Grundwerte neu zu definieren und dann bei der Umstrukturierung ungerechter und ungleich verteilter ökonomischer, politischer und sozialer Systeme mitzuwirken.

Innerhalb des Transformationsparadigmas ist es manchmal etwas schwierig, zwischen dem radikalen Konversionsansatz und dem eher konservativen „Empowerment“-Ansatz zu unterscheiden. Allgemein gefaßt fokussiert Empowerment vor allem die Änderung des eigenen Lebensumfeldes, wohingegen sich der Konversionsansatz besonders mit der Persönlichkeitsstruktur auseinandersetzt, bevor er von dort ausgehend sich mit dem sozialen und strukturellen Umfeld beschäftigt.

Trends in epB

Auch wenn es schwierig ist, spezifische Zusammenhänge zwischen der Entwicklungstheorie und der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit aufzuzeigen, so sind Inhalt und Form der epB doch weitgehend von den drei Strömungen der Entwicklungstheorie beeinflusst worden. Obwohl sich viele epB-Programme dem sich ändernden Bewußtsein der Komplexität von Entwicklung angepaßt haben, so werden doch alle sechs in dieser Typologie beschriebenen Strategien zur Zeit noch verwendet. Einige allgemeine Trends können skizziert werden.

Wie die Entwicklungstheorie selbst, so bezieht sich fortschrittliche entwicklungspolitische Bildungsarbeit in ihren Überlegungen auf das Potential der Bevölkerung und der lokalen Ressourcen. Dies zeigt sich an der wachsenden Bedeutung entwicklungspolitischer Bildungsmethoden in der teilnehmerorientierten Gemeinwesenarbeit.

Die entwicklungspolitische Bildung hat sich von karitativen Erklärungsmustern der Probleme anderer Länder wegentwickelt und vertritt heute den Ansatz, mehr auf kulturelle Besonderheiten und historische Ereignisse einzugehen, die Entwicklung beeinflussen (s. Strukturanalyse). Von einigen entwicklungspolitischen Institutionen geförderte Programme haben sich von einem „die da unten“ zu einem „hier bei uns“ gewandelt, und die ursprüngliche Dichotomie des „wir hier – die dort“ ist schrittweise einem globalen „wir“ gewichen.

Die bei Entwicklungsorganisationen vorhandene Erkenntnis von Interdependenz zeigt sich in einer allmählichen Verlagerung vom länderorientierten Ansatz zum problemorientierten Ansatz. So haben z.B. viele entwicklungspolitische Organisationen heute ihren Schwerpunkt von Kinderpatenschaftsprogrammen auf integrierte Ansätze zur Gemeinwesenentwicklung verlagert (vgl. OAWG 1990). Darüber hinaus hat sich die Diagnose der Gründe von Armut langsam von der Haltung „die Opfer sind es selbst schuld“ zur Frage weiterentwickelt, inwieweit gerade der westliche Lebensstil dazu beiträgt, daß DurchschnittsbürgerInnen in Industrieländern sowohl für den Fortbestand von Armut in der Dritten Welt als auch für Armut bei sich selbst verantwortlich sind. Zusammenfassend kann diese Bewußtseinerweiterung als Übergang von beinahe ausschließlicher Betonung der Symptome zur Analyse der Grundursachen von Armut bezeichnet werden. Zudem hat ein Wechsel in der Unterrichtsdidaktik stattgefunden, der die Lernenden weniger als Objekte von Pädagogik auffaßt, sondern sie durch dialogische Methoden zu Subjekten ihrer eigenen kreativen Lernprozesse macht (vgl. Larson 1988). Dieser Wechsel gelang, obwohl es nur wenige ernsthafte Bemühungen gibt, die Verbindung von Entwicklungstheorie mit Weiterbildungstheorie und -praxis zu untersuchen.

Schluß

In der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit besteht großer Bedarf an unterschiedlichsten Ansätzen und Umsetzungsformen. Kanadische und andere Entwicklungsorganisationen des Nordens müssen sich kontinuierlich darum bemühen, ihre Aktionen so zu gestalten, daß sie neue Unterstützung erhalten und neue Förderer gewinnen können. Einige von ihnen werden relativ wenig Erfahrung mit entwicklungspolitischen und internationalen Fragen haben, es bleibt jedoch die Hoffnung, daß sie durch epB motiviert werden, sich aktiv in Initiativen zu engagieren. Aber dieser Versuch, neue Förderer und Anhänger zu finden, sollte nicht die langfristige Bildungsarbeit ersetzen. Es geht dabei nicht um ein „entweder-oder“. Die Entwicklungshilfeorganisationen müssen sich vielmehr bemühen und daran arbeiten, sowohl neue Förderer und Teilnehmer zu erreichen als auch bereits erfahrenere Gruppen mit einem schon fortgeschrittenen Wissen von Entwicklungsproblemen zu unterstützen.

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit hat sich selbst als anpassungsfähiges und relativ flexibles Feld der Bildungspraxis erwiesen. Entwicklungspädagogen sind be-

merkwürdig kreativ bei der Einbeziehung neuer Ideen über Entwicklung und pädagogischer Methoden in ihre Arbeit. Eine stärkere Berücksichtigung von Prinzipien der Erwachsenenbildung und Weiterbildung wird das Programmangebot und seinen Wirkungsgrad stärken. Des Weiteren ist es unabdingbar, daß Entwicklungsorganisationen kontinuierlich und kreativ versuchen, Entwicklungstheorien mit der Praxis ihrer entwicklungspolitischen Bildungsarbeit zu verknüpfen, wenn sie ihre Integrität und ihre langfristigen Arbeitsbeziehungen mit den Partnern in der Dritten Welt und ihren Förderern aufrechterhalten wollen.

Anmerkung

- (1) Eine frühere und umfangreichere Darstellung und Analyse ist zu finden in Reimer, J.K./Shute, J.C.M./McCreary, E.K.: Canadian Nonformal Development Education: A Typology of Educational Strategies. In: Canadian and International Education 1993, 22, 2, S. 1 – 15

Literatur

- Brodhead, T./Herbert-Copley, B./Lambert, A.-M.: Bridges of Hope? Canadian Voluntary Agencies and the Third World. Ottawa: The North-South Institute 1988
- CCIC: A Development Education Strategy for Canadian NGOs. Report from the Development Education Task Force. Ottawa 1988
- Christie, J.: A Critical History of Development Education in Canada. In: Zachariah, M. (ed.): Development Education in Canada in the Eighties: Context, Constraints, Choices. In: Canadian and International Education 1983, Vol. 12, No. 3
- Larson, R.S.V.: Ten Days for World Development: A Case Study in Development Education. Unpublished Doctoral Thesis. Calgary: University of Calgary 1988
- OAWG: NGO Fundraising Images and Issues. Guelph: Ontario Africa Working Group 1990

Entwicklung, Umwelt und Nachhaltigkeit – ein Perspektivwechsel in der entwicklungsorientierten Erwachsenenbildung

Die Dritte-Welt-Thematik im Erwachsenenbildungsangebot

Erwachsenenbildung mit entwicklungspolitischen Themen unterlag schon immer den Schwierigkeiten, die für politische Erwachsenenbildung allgemein gelten: Jede und jeder versteht etwas anderes darunter, und je abstrakter das Thema angegangen wird, desto weniger erreichen entsprechende Bildungsangebote ihre Adressaten. Die verschiedenen Phasen des Streites über die Frage, was „richtige“ politische Erwachsenenbildung sei, wollen wir hier nicht nachzeichnen. Im folgenden wollen wir nur über Angebotsformen diskutieren, die einen direkten Bezug zu entwicklungspolitischen Fragestellungen haben. Das heißt, Angebote zur Länderkunde, zur Religion, zur Kultur, zum Tourismus, zur Umwelt etc., die in indirektem Bezug zur Entwicklung der Dritten Welt stehen, seien hier nicht betrachtet. Auch die Frage, welche entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung in Ländern der Dritten Welt von der Bundesrepublik favorisiert werden könnte, soll hier nicht diskutiert werden (vgl. Hildebrand 1994, Becker 1992).

Bei den deutschen Volkshochschulen sind ca. 0,25% des Gesamtangebotes der Dritte-Welt-Thematik insgesamt gewidmet (Materialien ... 1995, S. 68). Davon entfallen nur 6% auf die zur Entwicklung zählenden Themen im o.a. engeren Sinne. Wäh-

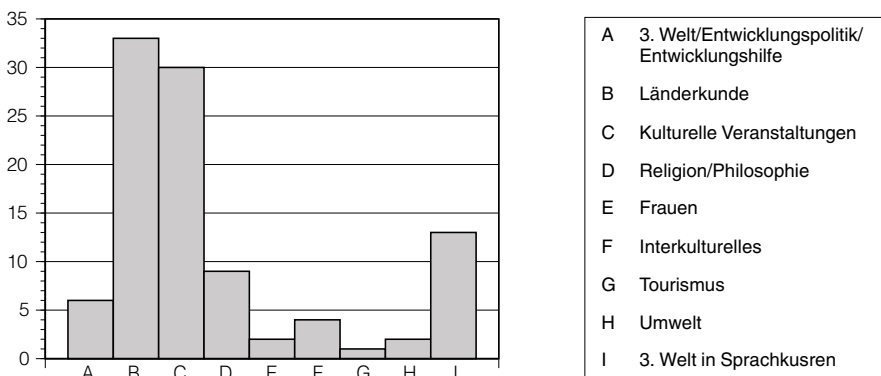


Abb. 1: Dritte-Welt-Themenbereiche an deutschen VHS 1990 (nach: Materialien 36, IIZ/DVV, 1995)

rend sich das Dritte-Welt-Gesamtangebot seit 1976 mehr als verdoppelt hat, sind die Angebote zu reinen Entwicklungsthemen in dieser Zeit im Anteil auf ein Drittel geschrumpft. Die Ausfallquote von ca. 30% in dieser Sparte liegt deutlich über der Durchschnittsquote aller Dritte-Welt-Angebote von 18%. D.h., die Bereitschaft, sich mit rein entwicklungspolitischen Fragen in institutionalisierten Angeboten zu beschäftigen, ist gering und hat abgenommen. Die Abbildung 1 gibt die Verteilung der Themenbereiche an deutschen Volkshochschulen 1990 wieder, wobei die Dominanz von kulturell und länderkundlich ausgerichteten Angeboten deutlich wird. Lehrplananalysen anderer Einrichtungen zu diesem Thema sind uns nicht bekannt. Wir vermuten ein in der Tendenz ähnliches Ergebnis. Die Begründung dafür ist eigentlich trivial: Die Gruppe derjenigen, die beruflich eine entwicklungspolitische Weiterbildung benötigen, ist klein. „Reine“ entwicklungspolitische Themen haben einen nur entfernten Alltagsbezug.

Die Konsequenz aus dieser Lage hat das Institut für Internationale Zusammenarbeit (IIZ) in seinen Erwachsenenbildungskonzepten zu Problemen von Drittweltländern gezogen, indem es entwicklungspolitische Inhalte auf Konkretes, Alltagsbezogenes „herunterbrach“ (IIZ Jahresbericht 1994). In Angeboten vom Typ „Wie töpfern, weben und kochen andere Kulturen?“ kann unter sachverständiger Anleitung etwas hergestellt bzw. nachgemacht werden, mit dessen Hilfe ein Verständnis für das Andere der Kultur, aus der die Techniken stammen, entstehen kann und das als Ausgangspunkt für weitere Fragestellungen zur Kultur, Geschichte und schließlich zur Entwicklung der Ursprungsländer dient. Der Nachteil dieses Ansatzes im Kontext entwicklungspolitischer Fragestellungen besteht u.E. darin, daß das bindende Interesse sich mehr auf das bezieht, was einen Zustand repräsentiert, sei es der Stand der Alltagstechniken oder der verschiedenen Kulturformen. Überlegungen zu Veränderungen, d.h. Fragen nach Art und Richtung von Entwicklungen, geraten unter allein kulturorientierter Perspektive leicht aus dem Blickfeld. Aufgrund einer negativen Bewertung des Verlustes alter Handwerkstechniken werden moderne Veränderungen mit Mißtrauen betrachtet. Aus westeuropäischer Sicht ist der Tonkrug edel und der Plastikeimer abscheulich – aus afrikanischer Sicht kann das allerdings anders gesehen werden. Einen Plastikeimer als sinnvoll anzusehen, nachdem man sich einfühlsam um das Tontöpfeln bemüht hat, ist ein schwieriges Problem, das KursleiterInnen in der Regel wohl dadurch umgehen, daß sie Fragen der Weiterentwicklung nicht zum Gegenstand ihrer Kursarbeit machen.

Entwicklungsdebatte in Deutschland

Die Gegenposition besteht darin, die Entwicklung in Richtung des Standards der westlichen Welt als unhinterfragt positiv und gewissermaßen selbstverständlich anzusehen. Diese zumindest früher weit verbreitete Auffassung wurde schon im Begriff „Entwicklungsländer“ oder noch krasser im Bilde von den „unterentwickelten“ Ländern festgeschrieben. In Volkshochschul- und anderen Bildungsangeboten zum

Thema Dritte Welt dürfte aber eine solche Position kaum vertreten gewesen sein, weil in aller Regel unter den Teilnehmenden Mitglieder von Dritte-Welt-Gruppen sind, die sich gegen solche Begriffsverwendungen verwahren, wenn sie von einem Kursleitenden gebraucht werden sollten. Naiv westzentrierte Positionen haben schon eher Chancen in Bildungsangeboten, die nicht im direkten Kontext entwicklungspolitischer Angebote entstehen.

Aber auch diejenigen, die ganz bewußt einem kultur- und technologiepolitischen Imperialismus entgegentreten wollen, und das sind ganz wesentlich die basisorientierten Dritte-Welt-Gruppen, haben Schwierigkeiten, ihr Weltbild ohne Bevormundung durchzuhalten. Das Buch „Small is beautiful“ (Schumacher 1975), das lange Zeit die „Bibel“ für entwicklungspolitische Technologievorstellungen war, ist bei den Intellektuellen in den Dritte-Welt-Ländern in der Regel nur sehr wenig geschätzt worden. Die rational sehr einleuchtende Empfehlung, die eigene Entwicklung mit angepaßten Technologien durchzuführen, kann nämlich auch als imperialer Gestus interpretiert werden. Der deutsche Bauer darf auf einem klimatisierten High-Tech-Traktor pflügen, und der vietnamesische Bauer soll im Schweiß seiner Muskelanstrengung den Pflug vom Ochsen ziehen lassen.

Wir sind heute in der glücklichen oder auch unglücklichen Lage, daß wir bereits auf eine längere Tradition von „Entwicklungsdebatten“ und auf entsprechend zu interpretierende Erfahrungen von „Entwicklungsarbeit“ zurückblicken können. Wir finden auf der einen Seite Positionen, die die gesamte „Entwicklungshilfe“ bzw. alle Versuche, in Entwicklungsprozessen der Dritten Welt zu intervenieren, in Frage stellen (vgl. Erler 1985). Auf der anderen Seite wird der Bundeskanzler von vielen Gruppen stark bedrängt, sein 1992 in Rio gegebenes Versprechen einer Verdoppelung der finanziellen Mittel für Entwicklungsprojekte in der Dritten Welt endlich einzulösen. Unabhängig von solchen Polarisierungen dürfte bei vielen Ernüchterung eingetreten sein. Es herrscht ein relativ breiter Konsens, daß man nicht von der Dritten Welt sprechen sollte, daß in den nicht-westlichen Ländern äußerst unterschiedliche kulturelle, geographische, politische, soziale etc. Bedingungen herrschen können und daß es als Konsequenz daraus keine Patentlösungen für Entwicklungs- oder Hilfskonzepte gebe. Jedes Projekt, das vom Westen aus in bester Absicht in Dritte-Welt-Ländern interveniert, hat Konsequenzen, die nicht alle vorausgesehen werden können und die je nach Sichtweise auch negativ interpretierbar sind. Das Modell „Entwicklungshilfe“ wird seit einiger Zeit durchaus als problematisch angesehen, ganz gleich, ob es sich um ein staatlich gelenktes Projekt der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) handelt oder ob es ein rühriges Projekt einer Nicht-Regierungsorganisation (NRO) betrifft.

Nicht der Süden, sondern der Norden ist „unterentwickelt“

Die Frage, wie der entwicklungspolitische Diskurs aussehen kann, hat in jüngster Zeit durch die ökologische Debatte eine neue Variante erhalten, die viele Probleme

vermeidet, die mit den Interventionsstrategien verbunden sind. Radikal formuliert besteht die neue Position darin, daß man behauptet, das Hauptproblem der globalen Bedrohung sei von der westzentrierten Welt verursacht worden. Das falsche Entwicklungsmodell des Westens müsse verändert werden, um weltweit in Frieden, im Einklang mit der Natur und in sozialer Gerechtigkeit überleben zu können. Demnach sei der Westen bzgl. der globalen ökologischen und sozialen Herausforderungen unterentwickelt. Die Entwicklungsanstrengung müsse vorrangig im eigenen Lande erfolgen.

Ganz selbstlos ist diese Position in der Praxis allerdings nicht. Wenn heute mehrere Leute über globale Entwicklungsfragen unter ökologischer Perspektive diskutieren, wird erfahrungsgemäß mindestens eine/r die Stimme erheben und warnend auf Klimagefahren hinweisen, falls die Chinesen unseren Mobilisierungsgrad ansteuern sollten. Das heißt im Klartext nichts anderes, als daß man den Chinesen aus Eigennutz verwehren möchte, was für uns selbst sehr erstrebenswert war (und noch ist). Die Rückbesinnung auf eine andere Entwicklung wird damit globalisiert und als neuer Imperativ gependet.

Dennoch: Der Perspektivwechsel, nach dem wir nicht mehr darüber nachdenken müssen, wie wir die Wunden, die der Kolonialismus geschlagen hat, mit heilsamer Medizin lindern könnten, sondern nach dem wir selbst ein Entwicklungsdefizit konstatieren, das es erst einmal aufzuspüren gilt, tut gut. Entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung heißt heute deshalb, zuallererst die eigenen Entwicklungswege zu reflektieren, die in eine offene Zukunft und nicht in Sackgassen verweisen. Die Diagnose scheint klar zu sein: Viele Propheten verkünden, daß das industrielle, kapitalistische Entwicklungsmodell in der Krise, wenn nicht gar auf dem Katastrophenpfad sei. Die Therapie ist allerdings viel weniger klar. Nicht zuletzt ist es eine Bildungsfrage bzw. die Frage einer gesellschaftspolitischen Debatte, nach der entschieden werden sollte, welchen alternativen Entwicklungspfad man für gangbar hält und ob man auch bereit ist, ihn mit allen Konsequenzen zu gehen.

Wenn wir erkannt haben, daß wir uns heute auf dem falschen Weg befinden, dann liegt die Überlegung nahe, daß wir früher, als wir noch nicht so weit „vorangeschritten“ waren, auf dem richtigen Wege bzgl. der Erhaltung unserer langfristigen Lebensbedingungen waren. Läßt sich damit nicht die Kommunikationsstruktur zu Dritte-Welt-Ländern in dem Sinne umkehren, daß wir nun die zu Belehrenden sind, die von denen, die noch „zurück“ liegen, lernen könnten, wie es sich „richtiger“ leben läßt? Die Hoffnung auf einen Süd-Nord-ExpertInnenstrom, der überlebenswichtiges Know-how in die westzentrierte Welt bringt, also die Devise „Lernen von der Dritten Welt“, ist nicht nur wegen der dagegen stehenden Machtverhältnisse trügerisch. Strategien des Überlebens sind an sozio-kulturelle Kontexte gebunden. Regeln, die Jahrhunderte lange Stabilität gewährt haben, stellen so etwas wie geronnene Umwelterfahrung für einen bestimmten Entwicklungskontext dar, die auf andere Kontexte nicht einfach übertragbar ist.

Am Beispiel Umweltbildung läßt sich zeigen, daß Entwicklungen auch eigene Strategien zu ihrer Bewältigung erfordern. Umweltbildung ist praktisch erst entstanden, als der Versuch der Beherrschung des Mensch-Natur-Verhältnisses sich zu einem sehr ernststen, umfassenden Problem entwickelte. Die Menschen für Umweltschädigungen zu sensibilisieren und systematisch Reparatur- bzw. Vermeidungswissen zu entwickeln war noch vor 30 Jahren auch in der westlichen Welt keine Bildungsaufgabe. Sicher haben schon frühere Generationen „Umweltprobleme“ in dem Sinne gehabt, daß ihre aktuelle Wirtschaftsweise zur Bedrohung ihrer Lebensräume führte. Auf solche Fehlentwicklungen wurde mit Wanderungen, Kriegen oder aber mit einem über Generationen vermittelten Lernen reagiert. Dieses allmähliche Sich-Einspielen von Produktionsweisen, die wir heute mit dem modernen Begriff der tragfähigen Entwicklung kennzeichnen, hat nichts mit ökologischer Forschung und mit Umweltbildung zu tun.

Die Alpwirtschaft – ein Modell nachhaltiger Nutzung

Um solche Entwicklungsmodelle zu finden, muß man Europa nicht verlassen. Die traditionelle agrarische Nutzungsform der Alpwirtschaft ist z.B. ein Modell für die Herausbildung einer langfristig tragfähigen Bewirtschaftungsweise, die ohne Umweltbildung und ohne ökologische Forschung allmählich von Generation zu Generation erlernt und vermittelt wurde (vgl. Bätzing 1984). Den Alpen, die ursprünglich bewaldet waren, mußte die Kulturlandschaft, die bis Mitte dieses Jahrhunderts Bestand hatte, mühsam abgerungen werden. Gäbe es den Einkommen bringenden Tourismus nicht, würden heute alle höheren Alptäler menschenleer sein und erodieren, verbuschen bzw. wieder zu Wald werden, denn die Produktivität der traditionellen Alpwirtschaft ist gegenüber der modernen Tallandwirtschaft hoffnungslos unterlegen.

Erkennen wir nun unsere agrarindustrielle Intensivlandwirtschaft als Fehlentwicklung an, dann fragt sich, was wir von einem traditionell wirtschaftenden Bergbauern lernen können, um Anstöße für eine Entwicklungskorrektur des modernen Modells zu erfahren. Unmittelbar wahrscheinlich nichts, denn er ist kein Landwirtschaftsexperte im Sinne unseres wissenschaftlichen Weltbildes. Die von ihm praktizierten Formen der Bodennutzung und Tierhaltung orientieren sich nicht an ökologischen Funktionszusammenhängen, sondern an kulturellen Normen, lokalen Riten und familiären Traditionen. Erst diese zu einem „natürlichen“ Wissen geronnene Lokalerfahrung des Naturumganges führt dazu, daß er auch im wissenschaftlich ökologischen Licht betrachtet alles „richtig“ macht, ohne daß er das im einzelnen erklären kann.

Um von der traditionellen Agrarwirtschaft lernen zu können, müssen wir von unserem eigenen Weltverständnis ausgehen, wir müssen die Alpwirtschaft als agrarökonomischen Betrieb in ihren ökologischen Funktionszusammenhängen neu erforschen. Erst dann erschließen sich alle vertrauten Begriffe wie Kreislauf-

wirtschaft, Nachhaltigkeit, angepaßter Artbesatz etc. Die Konsequenz dieses Beispiels besteht darin, daß man den westzentrierten Blickwinkel gar nicht aufgeben kann, wenn man am westzentrierten Entwicklungsmodell etwas verändern will.

Den imperialen Zerstörungskonzepten folgen die Rettungskonzepte

Werden auf einer internationalen Konferenz Beispiele von schulischer oder außerschulischer Umweltbildung präsentiert, dann ist ein Gefühl des "déjà vu" unvermeidlich. Ganz gleich, ob ein Konzept aus Afrika, Südamerika oder Asien vorgestellt wird: Fast immer steht eine westliche Finanzierung und Projektleitung dahinter, und es ist immer nach westlichen Denkmustern entstanden. Der Westen hat gewissermaßen mit imperialem Anspruch seine Technologien und sein umweltzerstörerisches Verhalten globalisiert, und in gleicher Weise sollen nun die Instrumente zu Reparatur und Umkehr eingesetzt werden. Das heißt freilich nicht, daß dieses Geschäft nur von Europäern und Amerikanern betrieben würde. In den zahlreichen Publikationen der UNESCO zur Umweltbildung beschreiben AutorInnen internationaler Provenienz vielfältige Umweltbildungskonzepte, die allerdings nicht beliebig transferierbar sind und im besten Falle sinnvolle lokalspezifische Adaptionen erfahren. Dennoch wird man z.B. einen eigenständigen indischen ökologischen Entwicklungsweg, vermittelt über originär kulturspezifische didaktisch-methodische Ansätze, nicht finden.

Wenn hier behauptet wird, daß eine Entwicklungsreflexion über das in die Krise geratene Industriemodell nur aus seiner eigenen Perspektive heraus leistbar ist, dann gilt dies auch für die Bewertung von Strategien und Lösungsvorstellungen. Nicht ohne Grund sind es gerade VertreterInnen des Nordens, die im Süden nach verschütteten Überlebensmodellen suchen. Mit Ausnahme von Teilbereichen in China sind lokale, traditionelle medizinische Praktiken von der „fortschrittlichen“ Apparate- und Chiemedizin in der ganzen Welt verdrängt worden. Nachdem auch die medizinische Versorgung der industrialisierten Welt sich in der Krise befindet, beginnt man bei den bislang entwerteten und häufig auch bereits vergessenen traditionellen Techniken wieder Anleihen zu machen. Auch dabei verweist nicht die Dritte Welt selbstbewußt auf ihr vorhandenes Potential, das der Westen nutzen könne, sondern es sind in den uns bekannten Fällen NordexpertInnen, die z.T. gegen den Widerstand der lokalen westzentriert ausgebildeten Ärzte Forschungs- und Entwicklungsprojekte zur Wiederentdeckung überlieferter Naturheilverfahren durchführen.

Die Reflexion einer eigenen „nachhaltigen“ Entwicklung ist eine gesellschaftspolitische Aufgabe

Der Perspektivwechsel in der Entwicklungsdebatte, nachdem das alte Fortschrittsmodell "Immer weiter, immer schneller, immer höher" obsolet zu sein scheint, ist von hohem bildungstheoretischem Reiz, weil es keine Autorität mehr gibt, die die Richtung vorschreibt. Zwar versuchen viele, die Ökologie als Maßstab an die Stelle der

Technologiehörigkeit zu setzen. Dabei übersehen sie aber, daß die Ökologie genau wie die Disziplinen der Technologieentwicklung ein naturwissenschaftliches, rationales Aussagegebäude darstellt, das Funktionszusammenhänge (höchst unvollständig) beschreibt, aber keinerlei Aussagen zu Wertvorstellungen machen kann. Mehr schlecht als recht kann die Ökologie sagen, ob ein gewünschter Entwicklungspfad unter gegebenen Bedingungen zu einem langfristigen Überleben führen kann, aber welchen Pfad die Menschen einschlagen sollten, könnten und wollten, das läßt sich wissenschaftlich nicht beantworten.

Für eine entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung bedeutet dies im Sinne öffentlich verantworteter Weiterbildung, daß verstärkt entwicklungsorientierte Bildungsangebote konzipiert werden müßten, in denen die TeilnehmerInnen über die Gestaltung zukünftiger Entwicklungswege diskutieren können. Nun ist allerdings die moderne Erwachsenenbildung keine Institution, die den Bürgern bildungspolitisch wünschbare Inhalte aufzwingen könnte. Auch in diesem Punkt ist ein Perspektivwechsel hilfreich. In „klassischen“ Bildungsangeboten, die für oder mit Dritte-Welt-Ländern konzipiert waren, wurde der „participatory approach“ favorisiert, weil man davon ausging, daß die undemokratischen lokalen Verhältnisse der Bevölkerung zu wenig Gestaltungsrechte einräumen. Der in Tradition, Religion bzw. Lokalkultur eingebundene Bürger sollte sich durch Bildung zum selbstbewußten, lokalpolitischen Akteur entfalten. Was wir dabei anderen gepredigt haben, läßt sich in der entwicklungsorientierten Weiterbildung bestens auf uns selber anwenden. Gesucht sind Ansätze, die Bürger aus ihren konkreten Einbindungen in milieufixierte Erlebnis-, Konsum- und Arbeitswelten soweit befreien können, daß ihnen allgemeine Entwicklungsrichtungen, die erst in ihren indirekten Konsequenzen Alltagsrelevanz erzeugen, von subjektivem Interesse erscheinen. Denn wer kein Entwicklungsproblem für sich sieht, der wird auch keine Entwicklungsbildung nachfragen. Anzeichen dafür, daß sich Subjekte plötzlich als Opfer globaler Entwicklungen fühlen können und damit für die Thematik ansprechbar werden, sind mit der wachsenden Weltvernetzung und mit der tendenziellen Aufhebung jeglicher Distanzen gegeben. Wer seinen Kaffee trinkt und nebenbei im Fernsehen erfährt, daß dieser exzessiv mit chemischem Dünger und Schädlingsbekämpfungsmitteln behandelt wurde, daß dabei die Böden und das Grundwasser zerstört werden und die Kaffeearbeiter gleichzeitig Hunger leiden, dem vergeht leicht das Genießen. So kann aus Sorge um die eigene Gesundheit das Bemühen entstehen, die Natur gesund zu erhalten und soziale Verhältnisse zu verbessern. Das heute exportierte Gift, dessen Produktion Arbeitsplätze sichert und die Außenhandelsbilanz stärkt, kommt morgen unversehens und schwer kontrollierbar auf den lokalen Warentisch zurück – so können sich geschlossene Kreisläufe bzw. eine Andeutung von Ausgleich im Export/Import von Problemen zeigen.

Inhalte umwelt- und entwicklungsorientierter Erwachsenenbildung

Was sind die Inhalte einer entwicklungsorientierten Erwachsenenbildung, die den Umweltaspekt umfaßt? Die klassische entwicklungspolitische Debatte um die natio-

nale Verfügungsgewalt über die Ressourcen und das beste Entwicklungsmodell dafür war ein Nebenprodukt der Systemdebatten bzw. des Disputes "Kapitalismus versus Sozialismus" in den 70er Jahren. Sie ebte schon in den 80er Jahren ab, lange bevor der reale Sozialismus zusammenbrach. Die Folgen der Politik der Weltbank oder der internationalen Zollabkommen für die Entwicklung der Länder der Dritten Welt waren zu kompliziert oder zu entlegen, um in einem breiteren öffentlichen Kontext diskutierbar zu sein. Erst die Zauberformel vom „sustainable development“, die im Brundtland-Bericht (1987) geschaffen und in der Welt-Gipfelkonferenz in Rio 1992 „globalisiert“ wurde, weckte ein breiteres Öffentlichkeitsinteresse für Entwicklungsfragen. Dies findet sich in jüngster Vergangenheit in vielen Politikerreden. Wer über Entwicklung spricht, kommt an diesem Begriff nicht vorbei, und je mehr man über ihn reflektiert, desto schillernder wird er. Sceptiker vermuten hinter dem Wort eine appeasement-Strategie (vgl. Sachs 1993). Es wird den Bewahrern und denen, die ein weiteres Wachstum wollen, vorgetäuscht, es gäbe einen Weg, der beides vereinigt. Entsprechend hat dieser Begriff die unterschiedlichsten Konnotationen, je nachdem, von welchem entwicklungspolitischen Lager er gebraucht wird. Es herrscht nicht einmal Einigkeit darüber, wie seine deutsche Übersetzung auszusehen hat. Mit dem Begriff von den „Grenzen des Wachstums“ (Meadows 1972) war die ökologische Entwicklungsdiskussion in die breite Öffentlichkeit gelangt. Es folgte das Konzept des „organischen Wachstums“ (Mesarovic/Pestel 1974). In Deutschland kam in der Politik die Vorstellung vom „qualitativen Wachstum“ auf, die schließlich in die Formel von der „sozial-ökologischen Marktwirtschaft“ mündete. In der Tendenz waren das alles Entschärfungen der Ursprungsformel, weil ein Verzicht auf Wachstum unter kapitalistischen Wirtschaftsverhältnissen zum Kollaps des Systems führt. Hierin liegt die eigentliche Begrenzung der modernen Entwicklungsdebatte. Soziale und/oder ökologische Utopien jenseits des Kapitalismus haben spätestens mit dem Zusammenbruch des Sowjetreiches und seiner Satelliten extrem an Attraktivität eingebüßt, so daß heute jede Entwicklungsveränderung nur im Kontext marktwirtschaftlicher Rahmenbedingungen diskutiert werden kann. Abstrakt ist vorstellbar, daß „tragfähiges“ kapitalistisches Wachstum in der Ausweitung von ressourcenschonenden Dienstleistungen (Informationsgesellschaft) und Recyclingarbeit bestehen könnte. Es gibt leider weltweit keinen Ökonomen, der den Mut oder die Genialität hätte, eine funktionsfähige kapitalistische Variante zu entwerfen, die einen wirklich verschleißfreien Umgang mit natürlichen Ressourcen ermöglicht. Ernst-Ulrich von Weizsäcker, Deutschlands berühmtester Vertreter eines reformierten Marktwirtschaftsweges zur langfristig tragfähigen Entwicklung, ist ein Biologe. Seine Gegner ziehen daraus den Schluß, daß er ein ökonomischer Dilettant sei, seine Befürworter meinen, daß nur ein Außenseiter noch ökonomisch innovativ sein kann.

Die erste Studie, in der versucht wurde, „sustainable development“ operabel zu machen, wurde in den Niederlanden entwickelt (Sustainable Netherlands 1994). Bezeichnenderweise ist auch dieser Ansatz vom Denken in Begrenzungen geprägt. Die Autoren errechnen aus den heute geschätzten physischen Überlebensparametern

einen „Umweltraum“, nach dessen Grenzen sich ein Niederländer zukünftig auszurichten habe. Die Studie zeigt, daß diese Grenzen kein „Zurück auf die Bäume“ bedeuten, sie kann aber nicht zeigen, ob sie auch marktwirtschaftlich verträglich sind. In Deutschland wird z.Zt. am Wuppertal-Institut im Auftrag des Umweltverbandes BUND über ein tragfähiges deutsches Entwicklungsmodell nachgedacht. Soweit mir bekannt ist, geht man hier weniger von vermuteten physikalischen Grenzen als vielmehr von einem neuen „Wohlstandsmodell“ aus. Die AutorInnen werden nachzuweisen versuchen, daß sich mit anderen Bedürfnissen (Leitbildern), die sich weg von den Wachstumszielen der „alten“ Wohlstandsgesellschaft bewegen, auch ein „schönes Leben“ realisieren läßt, das noch dazu in besserer Übereinstimmung mit der Umwelt steht. Der auf den Beginn der 90er Jahre zu datierende Schwenk im Entwicklungsdiskurs von einer Verzichtsdebatte zu einer neuen Wohlstandsdebatte ist nicht zuletzt auch ein Ergebnis erwachsenenpädagogischer Überlegungen. Wer schon weiß, wohin ein Entwicklungsweg zu gehen habe, und ihn dazu noch mit lauter Verbotstafeln vollstellt, der darf sich nicht wundern, daß ihm nur eine kleine Schar fanatischer Anhänger folgen wird. Pädagogisch viel naheliegender ist es, Probleme der heutigen Entwicklung, die den einzelnen unmittelbar betreffen, herauszugreifen und Hilfestellungen bei der Suche nach besseren Lösungen anzubieten.

Die Diskussion um „neue Lebensmodelle“ bzw. den „neuen Wohlstand“ ist mehr als nur eine psychologisch geschicktere Verpackung der alten Verzichtsinhalte. Früher diskutierte man mit Teilnehmenden, daß es besser sei, wenn sie weniger Auto fahren würden, heute diskutiert man die Angemessenheit der Mobilitätswünsche. Man geht vom Streß im Stau aus, von den Finanzmitteln, die für die Anschaffung und Haltung von Kraftfahrzeugen aufgewendet werden etc., und überlegt, ob z.B. ein Reiseziel, das ohne Auto erreicht wird, nicht ebenso oder gar besser den Erholungs- und Erlebniswunsch befriedigen kann. Das Resultat einer solchen Reflexion kann sein, daß Teilnehmende für sich einen neuen, positiven Entwicklungsweg sehen, der zwar den Verzicht auf Gewohntes bedeutet, was aber im Endergebnis als ein Gewinn verbucht werden kann. Dieses Beispiel zeigt auch, daß neuer Wohlstand nicht beliebig zu haben ist bzw. daß zu dessen Erfüllung bestimmte Rahmenbedingungen gegeben sein müssen. Wer sein Auto braucht, um aus Vororten zum Arbeitsplatz zu kommen, der wird Alternativen zum Auto als Zumutung und nicht als Gewinn empfinden. Eine nicht-indoktrinierende Erwachsenenbildung zu zukünftigen Entwicklungen kann nicht im Resultat den ökologisch oder entwicklungstheoretisch sich „richtig“ verhaltenden Bürger erzeugen. Sie kann nur Anlässe und Unterstützung bieten, damit die BürgerInnen die Möglichkeit haben, über zukünftige Entwicklungen und eigenes Verhalten zu reflektieren und mitzuentcheiden.

Während klassische entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung in der Regel vom Hilfsengagement und von der Einmischung in die Probleme anderer ausging, bedeutet der o.a. Perspektivwechsel, daß wir uns im Kontext globaler Fragestellungen mehr mit uns selbst beschäftigen müssen (vgl. Apel 1992). Über eine tragfähige Entwicklung für Afrika zu diskutieren, ohne über ein sinnvolles Entwicklungsmodell im eige-

nen Lande zu verfügen, ist verlogen. Allerdings soll diese Feststellung nicht zu einem neuen Dogmatismus führen, nach dem sich unsere Entwicklungsreflexionen zukünftig ausschließlich mit uns selbst zu befassen haben. Die bisherigen Angebote, die sich mit den Entwicklungsfragen in der Dritten Welt beschäftigen, sollten fortgeführt und um die Dimension des Einbezuges unserer eigenen Entwicklungsperspektive bereichert werden. Eine partielle Sichtung der Angebote in den Programmen großer Volkshochschulen und einiger Akademien im Kalenderjahr 1995 zeigt, daß die Problematik der „Einen Welt“ in Volkshochschulen bereits vertreten ist, während das Rio-Thema des „sustainable development“ und Angebote zum „Neuen Wohlstand“ nur bei den Akademien zu finden sind.

Methoden umwelt- und entwicklungsorientierter Erwachsenenbildung

Entwicklungspolitisches Denken und Handeln ist schwerlich mit einem abendlichen Vortrag nach erfolgter Tagesarbeit einleitbar. Solange sich ein kleiner Kreis von UmweltinnovateurInnen des neuen Themas der nachhaltigen Entwicklung Deutschlands annimmt, können die Impulse aus dem Ausland, die Ergebnisse der BUND-Studie, Einzeleröffnungen etc. im Seminarstil mit Vortrag und Diskussion bearbeitet werden. Dies geschieht zur Zeit z.B. an Evangelischen Akademien. Die Anbieter von Naturschutzthemen haben es dabei besonders schwer, eine Brücke zu Entwicklungsfragen zu finden, weil sie ihre Bildungsarbeit stark auf biologische Grundzusammenhänge, auf Naturerlebnisse und auf Flächenschutzdebatten gründen.

Erwachsenenbildungsangebote, die auf Resonanz stoßen sollen, müssen Problemlagen und kommunikative Bedürfnisse der AdressatInnen in einer angemessenen Weise ansprechen. Es kann nicht angenommen werden, daß viele Bürger primär ein Bedürfnis haben, die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien im passiven Vortragsstil kennenzulernen. Sinnvoller ist es, am Streß, an Reibungsflächen und an offenen Fragen anzusetzen, die das klassische Wachstumsmodell den Menschen in ihrem Alltag und in ihrer Existenz Erfahrung vermittelt. Ein Gefühl des Überlastet-Seins, der Sinnleere und Perspektivlosigkeit ist weit verbreitet. Methodisch müßte ein Bildungsangebot so angelegt sein, daß die aktuelle „Unwirtlichkeit“ des Alltags von Teilnehmenden artikuliert und präzisiert werden kann, so daß sie daraus selber Lösungen für ein anderes Leben ableiten können. Bildungsurlaube z.B., bei denen Teilnehmende Zeit zur Besinnung haben, um dann etwas gemeinsam zu entwickeln, können ideale Träger umwelt- und entwicklungspolitischer Themen sein, wenn ihr Arbeitsstil wesentlich durch eine Moderationstechnik bestimmt ist, die fachliche Inputs bereitstellt und genügend Raum für selbstorganisiertes Arbeiten läßt. Da es beim „sustainable development“ immer um Effizienz und Suffizienz geht, ist methodisch die Bearbeitung sowohl naturwissenschaftlicher als auch sozialwissenschaftlicher Fragestellungen erforderlich. Das genau bereitet TeamerInnen bzw. KursleiterInnen, die ein solches Angebot nicht in Teamarbeit bestreiten können, Schwierigkeiten.

Fachübergreifende Kooperation, die die methodische Kompetenz der unterschiedlichen Themenfelder wie Naturwissenschaft, Sozialwissenschaft und Kulturelles vereinigen, sind notwendig und könnten von Teilnehmenden als besonderer Reiz eines Bildungsangebotes wahrgenommen werden. Unterstellen wir einmal, daß die Entwicklung ökologisch effizienterer Techniken durch den kapitalistischen Konkurrenzkampf ohnehin stattfindet, dann besteht die große Herausforderung zur Entwicklung neuer Wohlstandsmodelle im Bereich der Veränderung unserer Werteinstellungen, in der Umorientierung unserer Lebensziele. Gefühls-, status- und gewohnheitsbesetztes Terrain läßt sich nicht mit rationalen Diskursen verändern. Das erfordert emotionale, affektive Zugänge, die mehr im Methodenkanon der Psychologie als in dem der Naturwissenschaften zu finden sind.

Ein weiteres Betätigungsfeld für Bildungskonzepte zur nachhaltigen Entwicklung ist das Umfeld der eigenen Gemeinde der Teilnehmenden. In Verbindung mit Gemeinde-, Verbands- und GewerbevertreterInnen können kommunale Aktionsprogramme zur Senkung des CO₂-Ausstoßes, zur Verkehrsberuhigung, zur Infrastrukturveränderung im Sinne einer nachhaltigeren Wirtschafts- und Lebensweise vom Bildungsträger initiiert oder moderiert werden. Das methodische Instrumentarium dazu sind Arbeitskreise, Foren, Runde Tische etc., die wesentlich über Moderations- und Mediationstechniken geleitet werden können.

Qualifikationen für eine entwicklungsorientierte Bildungsarbeit

Eingangs stellten wir fest, daß im VHS-Angebot entwicklungsorientierte Angebote rar sind. Welche Qualifikationen und Rahmenbedingungen sind nötig, um Planende und Lehrende zu befähigen, ein entwicklungsorientiertes Weiterbildungsangebot zu unterhalten? Schon die Frage, welcher Fachbereich einer Volkshochschule dafür zuständig ist, kann Verwirrung stiften. Gehörte das Thema früher in das Fachgebiet Politik/Gesellschaft, so wird es heute sehr stark in der Umweltszene diskutiert. Diese ist in vielen Volkshochschulen bei den Naturwissenschaften oder bei der Gesundheitsbildung lokalisiert. Der enge Zusammenhang des aktuellen Entwicklungsthemas mit Ökonomie, Politik und Kultur wird aber viele KollegInnen aus diesen Bereichen mit entsprechender akademischer Ausbildung nicht gerade motivieren, sich dessen anzunehmen. Auch methodisch treffen wir bei vielen meist rein naturwissenschaftlich vorgebildeten KursleiterInnen aus dem Ökologiebereich Unterrichtstechniken an, die nur auf Fachwissensvermittlung und nicht auf den diskursiven Ausgleich von Meinungen und Selbsterarbeitung von Positionen angelegt sind. Um dem komplexen Inhaltsanspruch moderner Entwicklungskonzepte gerecht zu werden, müßten sich die der Politik und der Ökologie zugeordneten Fachbereiche zusammentun und kooperativ Angebote entwickeln, oder die zuständigen Einzelpersonen müßten sich entsprechend fortbilden, um sich den Wissensbereichen anzunähern, die ihnen nach ihrer Ausbildung noch fehlen. Da die fachliche Kompetenz für komplexe Entwicklungsfragen nicht in einer Person gebündelt sein kann,

sind kommunikative Kompetenzen, die den Zugriff auf vorhandenes Know-how ermöglichen, von größter Wichtigkeit. In Zeiten, wo allenthalben das gekürzt wird, was nicht unmittelbare Erfolge bringt, ist das keine leichte Aufgabe.

Trotz dieser Schwierigkeiten nehmen wir an, daß zukünftig entwicklungsorientierte Bildungsangebote in Einrichtungen der Erwachsenenbildung stärker präsent sein werden. Das Wort von der "Glokalisierung", das noch vereinzelt durch die Feuilletons geistert, kennzeichnet einen sich herausbildenden Prozeß der Globalisierung, der zugleich lokale Konsequenzen hat. Das Globale ist damit künftig nicht mehr abstrakt, gewissermaßen erwachsenbildungsfern, sondern es dringt in unseren Alltag, erfordert neue Kompetenzen und fordert uns neue Urteilsfindungen und Verantwortlichkeiten ab. Sich rechtzeitig darauf einzustellen ist sicher kein falscher Rat für die Programmverantwortlichen der Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Literatur

- Apel, H.: Rettet den Regenwald! – Wer rettet den Schwarzwald? Anmerkungen zum Thema Dritte Welt und Umwelt in der Erwachsenenbildung. In: Becker, E. (Hrsg.): Umwelt und Entwicklung. Jahrbuch „Pädagogik: Dritte Welt“. Frankfurt/M. 1992, S. 311 ff.
- Bätzing, Werner: Die Alpen. Naturbearbeitung und Umweltzerstörung. Frankfurt/M 1984
- Becker, E.: Diskurs-Verwirrungen: Ökologisches Lernen im Entwicklungsprozeß – Umriss einer Theorie des praktischen Überlebenswissens. In: Becker, E. (Hrsg.): Umwelt und Entwicklung. Jahrbuch „Pädagogik: Dritte Welt“. Frankfurt/M. 1992, S. 17 ff.
- Erler, B.: Tödliche Hilfe. Bericht von meiner letzten Dienstreise in Sachen Entwicklungshilfe. Freiburg 1985
- Hildebrand, K.-H.: Entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung zwischen Verarmung und emanzipatorischen Lernprozessen. In: IIZ/DVV (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Entwicklung. Bonn 1994
- IIZ/DVV: Jahresbericht 1994. Bonn 1995
- Materialien 36: Evaluierung entwicklungsbezogener Themen in VHS-Arbeitsplänen. Bonn: IIZ/DVV 1995
- Meadows, D., u.a.: Die Grenzen des Wachstums. Stuttgart 1972
- Mesarovic, M./Pestel, H.: Menschheit am Wendepunkt. 2. Bericht an den Club of Rome zur Weltlage. Stuttgart 1974
- Sachs, W. (Hrsg.): Global Ecology. A New Arena of Political Conflict. London, Halifax 1993
- Schumacher, E.F.: Small is Beautiful. New York 1975
- Sustainable Netherlands. Aktionsplan für eine nachhaltige Entwicklung der Niederlande. Hrsg.: Milieu defensie (Friends of the Earth Netherlands). Deutsche Ausgabe: Institut für sozial-ökologische Forschung. Frankfurt/M. 1994
- Unsere gemeinsame Zukunft: Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Köln 1987

Macht und Bildung in internationalen Beziehungen

1. Wo ist die Macht?

Oft meint man, Macht befinde sich bei den verantwortlichen Politikern und den staatlichen und lokalen Verwaltungsstrukturen. Tatsächlich liegt die entscheidungsbefugte Macht auf nationaler und internationaler Ebene im Sicherheitsapparat (Militär, Polizei, Nachrichtendienste), bei den Multinationalen (vor allem im Finanzbereich), bei Kommunikations- und Informationsnetzwerken und den mächtigsten Wissenschaftszentren, die häufig mit den drei erstgenannten Bereichen – Sicherheit, Finanzen, Information – in Verbindung stehen.

Diese Machtzentren haben auch entscheidenden Einfluß auf den Bildungsbereich, wenn dies auch leider nicht hinreichend bewußt ist und nicht kritisch analysiert wird.

In den internationalen Beziehungen ist eine Abnahme der zivilen öffentlichen Macht festzustellen (Staat und öffentliche internationale Organisationen). In der bilateralen Zusammenarbeit nimmt die Macht der (häufig vom Staat subventionierten) Nicht-Regierungsorganisationen zu. In der internationalen Zusammenarbeit haben heute Weltwährungsfonds und Weltbank einen größeren Einfluß auf Bildung als einschlägige Organisationen wie UNESCO und ILO; in den industrialisierten Ländern ist der Einfluß der OECD auf den Bildungsbereich stärker als der anderer Organisationen, deren ureigene Aufgaben im kulturellen und pädagogischen Bereich liegen. Durch mächtige internationale Netze beeinflussen private Fernsehanstalten direkt oder indirekt Kultur und Bildung vieler Länder durch ihr Gesamtprogramm oder, spezifischer, über ihre Fernkursprogramme.

Der Einfluß der wirtschaftlich mächtigsten Staaten auf die Bildungspolitik von internationalen Regierungs- und Nicht-Regierungsorganisationen bringt die wirtschaftlich schwächeren Staaten in eine große Abhängigkeit, da sie auf die Hilfspolitik dieser Organisationen angewiesen sind. Sehr begrenzte Investitionen in den sensibelsten Bereichen der Bildungspolitik – Forschung, Curriculum, Evaluierung – sowie die Ausbildung von pädagogischem Personal im Ausland, Stipendien und der Zugang zu Informationsnetzen verstärken diese Abhängigkeit noch. Ist die Autonomie erst einmal verloren, wird es für diese Staaten schwierig, eine mittel- und langfristige eigenständige Bildungspolitik zu entwickeln.

Die Privatisierung der internationalen und bilateralen Zusammenarbeit ist in vielen Ländern eng verknüpft mit der Kommerzialisierung im Bildungsbereich. Man privatisiert Erziehungsmaßnahmen, insbesondere bei der außerschulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, was zur Ausgrenzung benachteiligter Bevölkerungsgrup-

pen führt. Die Bedeutung der Ausbildung für die Produktion (Grundausbildung und Fortbildung) ist Grund für die Privatisierung wichtiger Bildungsmaßnahmen. Charakteristisch für diesen Prozeß ist auch die wachsende Präsenz der Massenkommunikationsmittel – Fernsehen, Satelliten, Informatiknetzwerke -, was zu einem wachsenden Einfluß der Informations-, Verlags- und Kommunikationsmultis führt, da sie das für diese Kommunikationsmedien notwendige Material zu konkurrenzfähigen Preisen herstellen können.

Die internationale Arbeitsteilung, die sowohl Länder untereinander als auch deren Bevölkerungen im Innern spaltet, ist Ursache einer permanenten Abwanderung der besten Wissenschaftler aus vielen Ländern des Südens in die des Nordens (ausgenommen die neuen Industrieländer, die über die Mittel verfügen, die Gesamtheit oder einen Teil ihrer Wissenschaftler zu halten) sowie der Binnenwanderung innerhalb eines Landes. Materielle Schwierigkeiten, um Forschung zu betreiben, begrenzte Möglichkeiten, Wissenschaftler in den am weitesten fortgeschrittenen Bereichen der Wissenschaft und Technologie auszubilden, die prekären Lebensbedingungen in den meisten Ländern des Südens und neuerdings auch in den Ländern Osteuropas und der ehemaligen Sowjetunion bewirken einen permanenten Exodus der Wissenschaftler mit schwerwiegenden Konsequenzen für Forschung und Produktion der betroffenen Länder. Die Abwanderung hat den Verlust der Forschung im medizinischen, technologischen, produktiven und im Bildungsbereich zur Folge. Er bedeutet zusätzlich erhöhte Ausgaben für Länder des Südens zum Erwerb von Lizenzen, die häufig das Forschungsergebnis eigener Landsleute sind.

Leider läßt die Natur von Forschung und Produktion vorhersehen, daß die weitere Abwanderung von Wissenschaftlern mit der zunehmenden Verarmung der Länder einhergehen wird, die nicht mehr auf den Beitrag dieser Forschung zur Entwicklung ihres eigenen wissenschaftlichen und politischen Lebens zählen können.

2. Ausschluß von Bildung und kulturelle Gewalt

Ein großer Teil der Weltbevölkerung im Süden und eine signifikante Minderheit der Bevölkerung im Norden haben nur sehr begrenzten Zugang zum formalen Bildungssystem und können die Gesamtheit der Bildungsangebote nicht in Anspruch nehmen. Diese Zugangsschwierigkeiten legen indirekt den Grundstein für die zukünftige Ausgrenzung. So wächst in einigen Ländern des Südens die absolute Zahl der Analphabeten, wie auch in einigen Ländern des Nordens die Zahl der funktionalen Analphabeten zunimmt. Unter dem Aspekt einer unmittelbaren Rentabilität stellt diese Bevölkerungsgruppe keine nützliche Ressource dar; folglich sieht man für sie nur sehr reduzierte Investitionen vor.

In vielen Ländern gibt es eine weitere Ursache für den Ausschluß vom formalen Bildungssystem: die Kinderarbeit. Absolut gesehen nimmt die Zahl dieser Kinder

nicht ab, weil ihre ökonomische Rentabilität selbst in den Ländern sehr hoch ist, die eine hohe Arbeitslosenquote haben. Die Arbeitskraft des Kindes ist eine zum schnellen Konsum bestimmte wirtschaftliche Ressource, und die Machthabenden scheinen nicht sonderlich daran interessiert zu sein, solche Maßnahmen zu ergreifen, die es diesen Kindern erlauben würden, in Zukunft zu einer menschlichen Ressource für ihre Gesellschaft zu werden.

Der Verlust von Nationalsprachen und -kulturen, wissenschaftlichen und technologischen Traditionen ist auch eine Folge der diesen Ländern und den sozialen Randgruppen aufgezwungenen Bildungspolitik und -praxis. Paradoxerweise verliert die Bevölkerung durch Erziehung ihre Identität, um neue abhängige Identitäten zu erwerben. Internationale Vernetzungen zwingen diesem Teil der Weltbevölkerung neue Modelle auf, die keine Möglichkeit zur Kritik oder zur Entwicklung von Alternativen zulassen. So wird Bildung zu einem Instrument der Gewalt. Der Kampf um die eigene Kultur ist für diese sozialen Gruppen und Länder das einzige Instrument, um weiter zu existieren.

Viele Ideen, die heute die ideologischen Inhalte von Bildung beeinflussen, haben einen Bezug sowohl zu der älteren als auch zur neueren Geschichte der Erziehungswissenschaften. Nationale und internationale Kräfte haben sich in den vergangenen Jahren Ideen wie Lebenslanges Lernen, Erziehung zu Frieden und Universalität, Umweltbildung widersetzt, ja sie sogar bekämpft. Heute stellen sich dieselben Kräfte als ihre Förderer dar. Weiterbildung wird zu einem nützlichen, manchmal unverzichtbaren Instrument der Produktionsentwicklung, die qualifizierte Arbeiter und eine adäquate Ausbildung verlangt, aber leider nur einen kleinen Teil der Arbeiter betrifft. Die pazifistische Dimension der Bildung kann vereinnahmt werden, um neue Abhängigkeitsformen zu schaffen. Umweltbildung bedeutet oft nicht unbedingt Respekt vor der Natur, sondern verfolgt Marktinteressen mit der Zielsetzung, dem Süden insbesondere im Energiesektor Opfer aufzuzwingen, die der Norden nicht auf sich nehmen will.

Neue Bildungsprojekte treffen immer wieder auf Widerstände. Eine Bildung, die nicht zu Ausgrenzung und Arbeitslosigkeit führt, der Respekt vor kulturellen Identitäten, die Teilnahme der Bevölkerung am produktiven Leben, aber nicht nur durch berufliche Ausbildung, sondern auch durch kulturelle und politische, treffen immer wieder auf Widerstände, weil diese Projekte und Maßnahmen eine Bedrohung darstellen können für den Machterhalt derer, die die Verantwortung für die Marginalisierung eines Teils der Bevölkerung sowohl im Süden als auch im Norden tragen. Eine Erziehungswissenschaft, die Individuen als menschliche Wesen ernst nimmt – und zwar alle – und nicht nur als „menschliche Ressourcen“ ansieht, wird immer für ein gefährliches Projekt gehalten werden.

3. Antworten der neuen sozialen Bewegungen

Der Ursprung der neuen sozialen Bewegungen könnte in der neuen Beziehung der Arbeiter zu Arbeitszeit und Arbeitsplatz und zur Nicht-Arbeit liegen. Die traditionelle industrielle Gesellschaft war durch in sich relativ homogene soziale Gruppen und Klassen gekennzeichnet. Heute entwickeln sich Ausdifferenzierungen sowohl innerhalb der Unterschicht als auch innerhalb der Mittelklasse. Neue Gruppierungen bilden sich im Zusammenhang mit unterschiedlichen Arbeitsbedingungen, und die Kampfziele unterscheiden sich von denen der Vergangenheit durch die Vielfältigkeit der sozialen Gruppen. Die Krise spaltet gleichermaßen Unter- und Mittelschichten aufgrund ihrer beider Reproduktionsbedingungen. Kinder haben nicht immer Zugang zur Arbeit ihrer Eltern, was ein neues Faktum in der Geschichte der industriellen Zivilisation darstellt, die durch eine Kontinuität in der sozialen Reproduktion und die Möglichkeit sozialen Aufstiegs gekennzeichnet war.

Die Internationalisierung der Produktion vergrößert einerseits die Kluft zwischen Arbeitern im Norden und denen im Süden, andererseits sind beide von der gleichen Entwicklung betroffen (strukturelle Dimension der Migration, Umsiedlung produktiver Strukturen von einem Land in ein anderes, immer bedeutendere Produktion von Gütern und Dienstleistungen in den neuen Industrieländern). Soziale Dynamik im Süden und im Norden ist folglich nicht unbedingt lokalen Ursprungs; allerdings haben Arbeiter aus Nord und Süd wenig Gelegenheit zu Begegnungen, um gemeinsame Politik und gemeinsame Strategien zu definieren.

Arbeitsmigranten, Arbeiter im Süden und manchmal auch im Norden, die in produktiven Strukturen arbeiten, die unter multinationaler Finanzkontrolle stehen, oder in solchen, die umgesiedelt wurden, stehen am Anfang von wichtigen neuen Sozialbewegungen, die Raum geben für neue Begegnungen oder Kämpfe. Steigender Lohn der Arbeiter im Süden geht einher mit sinkendem Lohn der Arbeiter im Norden. Arbeiter im Süden, die zu Lohnarbeitern werden, kennen wenige der im Norden errungenen sozialen Garantien. Arbeiter des Nordens, die sich aus dem Lohnarbeiterstatus befreien, können entweder die Position eines Selbständigen erreichen oder Marginalisierung und Ausgrenzung. Die strukturellen, nicht nur die konjunkturellen Voraussetzungen der Migration schaffen neue Probleme, die mit den materiellen Bedingungen, den sozialen und politischen Rechten der Migranten zusammenhängen. Die Staaten verweigern einen bedeutenden Teil dieser Rechte, so als befänden sich die Arbeiter in einem vorübergehenden Zustand, der doch in Wirklichkeit ein Dauerzustand ist. Diese Arbeiter sind im allgemeinen sehr aktiv in sozialen, gewerkschaftlichen und lokalen Bewegungen, ohne jedoch besonderen formellen, spezifischen Vereinigungen anzugehören.

In den Industrieländern ist die Abwanderung vom Land in die Stadt beendet. Die Landbevölkerung steht in diesen Ländern an der Überlebensgrenze, zwischen dem Zwang zu landwirtschaftlicher Produktion und dem des Schutzes der Umwelt. Par-

allel zum Zuzug von ausländischen Arbeitnehmern in die Städte gibt es heute eine neue Migrationsbewegung hochqualifizierter Arbeiter von Stadt zu Stadt, weil die Arbeitsmöglichkeiten innerhalb eines Landes sehr unterschiedlich sind. Regionale Gegensätze in Industrieländern sind nicht nur dauerhaft, sondern können sich in Zukunft noch verstärken.

Abwanderungen innerhalb neuer politischer Räume können antizipiert werden. Beispiele hierfür sind die Europäische Union sowie die neuen Regionalstrukturen, die sich in Nord- und Südamerika, in Asien und, unter größeren Schwierigkeiten, in arabischen und afrikanischen Ländern herausbilden. Diese Abwanderungen weisen im Vergleich zu denen der vergangenen Jahrzehnte andere Merkmale auf, weil sie eine bedeutende Mobilität beruflich hochqualifizierter Arbeiter voraussetzen.

Auch die Arbeitslosigkeit schafft neue soziale Dynamiken, die sich in soziale Bewegungen umsetzen können. Arbeitslosigkeit ist heute strukturell und in allen Ländern der Welt verbreitet. Die Bedingungen für Arbeitslose differieren nach sozialem Ursprung, dem Ausbildungsniveau und dem geographischen Standort. Arbeitslose organisieren sich in Gewerkschaften, in Organisationen für ausländische Arbeitnehmer und zuweilen in Arbeitslosenverbänden. Diese Initiativen können Übereinstimmungen unterschiedlicher Interessen zulassen, aber auch konfliktgeladen sein. Das gemeinsame Vorgehen von Lohnarbeitern, Zeitarbeitern und Arbeitslosen ist ein wichtiges Ziel in jeder demokratischen Gesellschaft und die Voraussetzung, um strukturelle Arbeitslosigkeit zu überwinden; aber bis heute ist diese Vereinigung selten das Ziel der Lohnarbeiterbewegungen. Die Gefahr, den Arbeitsplatz zu verlieren, ist Grund für die defensive Arbeitslosenpolitik eines Teils der Lohnarbeiter und ihrer Gewerkschaften.

Aber auch in anderen Sektoren entstehen neue soziale Bewegungen sowohl im Norden als auch im Süden, so z. B. im Bereich der Menschenrechte. Dabei handelt es sich um das Grundrecht auf Leben, das Recht auf Arbeit, das Recht auf Gesundheit, auf Wohnung oder auf Bildung. Auch der Kampf um die Menschenrechte der immigrierten Arbeiter, der im Exil Lebenden, der strukturellen Arbeitslosen wird in vielen Ländern heftig geführt. Andere neue Sozialbewegungen haben ihren Ursprung im Kampf gegen die Zerstörung der Umwelt und der zwischenmenschlichen Kommunikation, Folgen der Gleichgültigkeit gegenüber Ökosystemen und gegenüber einem stark ausgeprägten Rassismus. Im Alltag entwickeln sich Friedensbewegungen, die mit ihrer ganzen Kraft gegen den Tod kämpfen und sich dafür einsetzen, daß die für Krieg und Verteidigung vorgesehenen Investitionen für friedensschaffende Maßnahmen verwendet werden. Die Verstärkung von Militär- und Polizeiapparat scheint in manchen Gesellschaften die Antwort auf diese Bewegungen, auf die Furcht vor innerer und äußerer Unsicherheit zu sein. Manchmal scheint dies auch eine Antwort auf die Unsicherheit zu geben; manchmal aber trägt es dazu bei, Gewalt und Gegengewalt auszulösen.

Alle diese sozialen Kritik- und Protestbewegungen werden durch die ungewollte oder gewollte Ausgrenzung provoziert, die wiederum vielfache Ursprünge hat: ökonomische, soziale, gesundheitliche Probleme, rassistische Diskriminierung. Diese lösen spezifische Bewegungen aus mit leider oft nicht vereinten Aktionen. Die sozialen Bewegungen sind heute vielfältig, entstehen an verschiedenen Orten und sind kurzlebiger als in der Vergangenheit; ein Individuum kann sich an mehreren Bewegungen beteiligen, deren Zielsetzungen zuweilen widersprüchlich sein können. Der Arbeitslose kann fortschrittliches Mitglied in einer Arbeitslosenvereinigung oder Gewerkschaft sein und doch samstags oder sonntags im Stadion ein „Ultra“ werden auf der Suche nach Identität. Arbeiter, die am Arbeitsplatz ihren Kampf zur Verteidigung ihrer Arbeit und der ihrer Kollegen führen, können sich gleichzeitig in ihrem Viertel in „Selbstschutzgruppen“ zusammenschließen, die reaktionären, ja rassistischen Bewegungen nahestehen. Ohne diese Widersprüche zu erkennen, ist es schwierig zu begreifen, wie ein Teil der Randgruppen, aber auch der Lohnarbeiter, politische Entscheidungen trifft, die von ihren objektiven Interessen sehr weit entfernt sind.

4. Wandlungen im sozialen und im Bildungsbereich

Parallel zu diesen existierenden und kämpfenden sozialen Bewegungen gibt es „Nicht-Bewegungen“, die von dem Teil der Bevölkerung repräsentiert werden, der durch sichere Arbeitsplätze im Bereich der Ausbildung oder Forschung geschützt ist. Das mag paradox erscheinen, ist aber eine Realität. Auch Universitätsstudenten kämpfen bei ihren jüngsten Demonstrationen für eine Verbesserung der Studienbedingungen, berücksichtigen dabei aber selten die sozialen gesellschaftlichen Bedingungen auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene. Viele Arbeiter verteidigen wirksam ihre Interessen, beziehen aber selten Arbeitslose, immigrierte Arbeitnehmer oder ihre Kollegen ein, die in anderen Ländern unter schwierigen Bedingungen arbeiten. Wissenschaftler in Forschungszentren und Universitäten können im persönlichen Bereich für soziale Probleme sensibel sein, aber in ihrer Berufstätigkeit, in der Organisation der Forschung und in ihren vergleichenden Studien sind sie oft sehr weit entfernt von den Bedürfnissen, den Schwierigkeiten und den Wünschen der Bevölkerungsmehrheit. Warum gibt es diese „Nicht-Bewegungen“? Man kann von den Randgruppen allein, die im Norden Minorität und im Süden Majorität sind und unter dramatischen oder unwürdigen Bedingungen leben, nicht verlangen, Motor wirklicher Demokratie, neuer Modernität oder menschlicher Kreativität zu werden. Ein isolierter Kampf der Randgruppen begegnet deutlichen Schwierigkeiten. Neue gemeinsame Strategien der aktiven sozialen Bewegungen und „Nicht-Bewegungen“ sind erforderlich. Gesellschaftsformen, die gekennzeichnet sind durch Ausgrenzung, Gewalt, Konformismus, wachsende gegenseitige Kontrolle, Mangel an Kreativität dürfen nicht weiter gestärkt werden. Tägliche Utopie ist heute gefordert zum Überleben.

Alle Gesellschaften sind einem ständigen Wandel unterworfen, nicht nur die, die sich auf dem Wege zur Demokratie befinden. Profit, erwirtschaftet durch Finanz-

spekulation und nicht mehr durch Produktion, schafft neue Beziehungen zwischen den verschiedenen Angehörigen im Produktionsbereich. Unternehmer machen sich genauso wie Arbeiter Sorgen über die Folge ihres Handelns; neue Interessenkonvergenzen zeichnen sich ab, ohne jedoch die Klassenkonflikte abzuschaffen. Es herrscht Übereinstimmung zu einer Ausbildung, die das Überleben des Unternehmens und der Produktion sichert durch Maßnahmen zum Erhalt der Beschäftigung, durch Umschulung und Schaffung von Arbeitsplätzen. Arbeitsplatzvernichtung bedeutet Arbeitslosigkeit – nicht nur für die Arbeiter, sondern auch für die leitenden Angestellten. Arbeitslosigkeit und Ausgrenzung bedeuten auch Verminderung oder gar Beseitigung eines Teils der Konsumenten, was sich nicht nur auf die Arbeiter, sondern auch auf die Unternehmen auswirkt, die Güter und Dienstleistungen produzieren.

Alle Gesellschaften, die in ständigen Übergangsperioden leben, brauchen auch Bildungssysteme in permanentem Wandel, nicht nur um Ziele zu setzen, sondern auch um kreative Aktionen der jugendlichen und erwachsenen Bevölkerung zu stärken. Die Ausbildung der Arbeiter und aller Bürger kann nicht länger voneinander getrennt bleiben. Leider aber ist die Unterteilung in Lohnarbeiter, Zeitarbeiter, Arbeitslose sowie in Arbeiter aus Industrieländern, neuen Industrieländern und wirtschaftlich äußerst schwachen Ländern eine Realität für die Bildungspolitik und -praxis. Zwischen diesen Gruppen sind mittel- und langfristig gemeinsame soziale, gewerkschaftliche, kulturelle und pädagogische Maßnahmen erforderlich. Bildung muß berufliche und kulturelle Qualifizierung gleichwertig berücksichtigen.

Bis jetzt beschränkt sich Bildung weiterhin auf die Vermittlung von Kenntnissen; notwendig aber ist eine Bildung, die Jugendliche und Erwachsene zu sozialer Kritik und kritischer Analyse von Informationen anleitet. Curriculum und Didaktik sind die wichtigsten Themen universitärer Bildungsreformen und Studienprogramme. Aber von welcher Didaktik ist die Rede? Von einem Curriculum als Ausdruck der Macht, das allen seine Vorherrschaft aufzwingen will, oder von einem Curriculum, das die Bedürfnisse der Bevölkerung berücksichtigt? Von einer Didaktik, die Rivalität, Trennung und Wettbewerb stärkt, oder von einer Didaktik, die zur Entwicklung einer kollektiven, kreativen und kritischen Arbeit beiträgt und insbesondere die kommunikative Kompetenz der Jugendlichen und Erwachsenen stärkt?

Erzieher und Ausbilder sind nur ein Teil der Bildungsspezialisten von heute und morgen. Bildung in Zusammenhang mit Information und Organisation ist eine produktive Tätigkeit, die sich rasch entwickelt. Erzieher sind und bleiben: Lehrer, Ausbilder, Forscher, Organisatoren, Projektverantwortliche, Bildungstechnologen, Produzenten von audiovisuellem Material, Künstler, Produktionsarbeiter usw. Neben dieser Vielfalt pädagogischer Akteure darf nicht vergessen werden, daß jeder Mensch sowohl Lehrender als auch Lernender ist und daß Kommunikation und kultureller Austausch quer durch Altersgruppen, Geschlechter, soziale Klassen, Nationen und ethnische Gruppen verlaufen. Die Schwierigkeit dieser offenen Bildung kann

weder ihre reale Existenz noch ihre Notwendigkeit auslöschen. Glücklicherweise sind Männer und Frauen mobil, kreativ, neugierig, ängstlich und fähig, sich Bildungsinhalten und Informationen zu widersetzen.

5. Dialektisches und oppositionelles Denken in der Bildung und in den vergleichenden Erziehungswissenschaften

Komplexes, manchmal oppositionelles Denken ist unabdingbar für die Analyse der Beziehung von Bildung und sozialen Bewegungen. Charakteristika des komplexen Denkens sind dialektische Reflexion, Verständnis der Widersprüche, Interdisziplinarität in enger Beziehung zur Realität, Interkulturalität, Intersozialität, die das Verstehen verschiedener Realitäten zuläßt, Intertemporalität, die um die historische Dimension der Probleme weiß, Interinstitutionalität, die das Verstehen der eigenen Institution erlaubt, Internationalität, die das Verständnis der Beziehungen zwischen Ländern erleichtert. Die Summe zweier Elemente kann kleiner oder größer als eine rein arithmetische Summe sein, Logik eröffnet nicht immer nur zwei Wege, Gegner können oft objektiv Verbündete sein, eine Krise kann erfreuliche Möglichkeiten erschließen. Diese Beispiele zeigen, daß die Realität komplexer ist als das, was lineares Denken erfassen kann.

Heute erlebt die Erziehungswissenschaft den Widerspruch zwischen den wachsenden Forderungen und Bedürfnissen im Bildungsbereich auf der einen und der Desillusionierung und dem Mißerfolg vieler Bildungsinstitutionen auf der anderen Seite. Dieser Widerspruch ist das Ergebnis linearen Denkens und einer Leichtfertigkeit, die sich z.B. in neuen Investitionen im Bildungsbereich äußert, ohne Inhalte, Zielsetzungen und Methoden zu ändern.

Eine Pädagogik, die physische und intellektuelle Bildung, Theorie und Praxis miteinander verbindet, ist das Ergebnis dialektischen Denkens, das sich Erziehungspraktiken widersetzt, die diese Faktoren trennen.

Auch die vergleichenden Erziehungswissenschaften, die ein nützliches Instrument sein könnten, um die Bildungspolitik und -praxis zu verbessern, weisen häufig dieselben Probleme auf. Sie analysieren nicht die dialektische Beziehung zwischen Bedürfnissen, Motivationen, Wünschen, Widersprüchen der Bevölkerung und dem Bildungssystem und seiner Gesetzgebung und laufen somit Gefahr, zu einem subtilen Instrument der Macht zu werden.

Bildungsanalysen und -praktiken, die auf linearem Denken basieren, rufen Unruhe und Angst bei den Personen und Institutionen hervor, die diese anwenden. Die noch besorgniserregendere Antwort ist: Evaluierung, Evaluierung, Evaluierung. Die imperialistische Gewalt verstärkt sich durch eine meist lineare und monokulturelle Evaluierung. Dialektisches Denken ist das Produktionsergebnis von kreativem, soli-

darischem und besorgtem Wissen. Dialektisches Denken wird stimuliert durch oppositionelles Denken, ist aber nicht damit identisch. Dialektisches Denken kann man auch benutzen, um Übereinstimmungen zu erreichen. Sich im dialektischen und oppositionellen Denken auszubilden ist eine dringende erzieherische Zielsetzung, selbst wenn es für diese Ausbildung noch keine universitäre Disziplin gibt.

6. Forschungsvorschläge für die nationalen und vergleichenden Erziehungswissenschaften

1. Die Anerkennung der Bedeutung von Bildungsforschung geht einher mit einer zunehmenden Abhängigkeit der Wissenschaftler. Mittel sind zwar verfügbar, aber selten für Untersuchungen, die die realen Bedürfnisse der Bevölkerung berücksichtigen. Der erste Kampf der Wissenschaftler sollte es daher sein, Ziele und Inhalte von Untersuchungen in Einklang zu bringen mit diesen Bedürfnissen. Dieser Kampf kann nicht nur akademischer Natur sein. Voraussetzung hierfür sind die Bereitschaft dazu und die wissenschaftliche Neugier des Forschers.

2. In vielen Ländern ist es notwendig, Voraussetzungen für die inhaltliche und materielle Unabhängigkeit von Lehre und Forschung zu schaffen, um Untersuchungen durchzuführen über Themen wie Arbeitslosigkeit, Rassismus, Entfremdung in der Arbeit, Ausgrenzung, zunehmende Tendenz zum „Polizeistaat“, institutionelle Gewalt, verschiedene Organisationsformen von Arbeitern, neue Herrschaftsformen und deren Zusammenhang mit dem Bildungssystem.

3. Forschung in den vergleichenden Erziehungswissenschaften ist unter der Voraussetzung wichtig, daß sie nicht zu einem neuen Herrschaftsinstrument im Bildungsbereich wird. Die kritische Analyse von Tendenzen auf nationaler und internationaler Ebene, ihrer operationalen Modalitäten, ihrer Abhängigkeiten von Außenministerien und internationalen Regierungs- und Nicht-Regierungsorganisationen, ist ein unverzichtbarer Aspekt. Die Seltenheit solcher Analysen bestätigt nur ihre Bedeutung.

4. Untersuchungen im Bereich der vergleichenden Erziehungswissenschaften vermeiden es leider, sich kritisch mit der Bildungspolitik auf nationaler und internationaler Ebene auseinanderzusetzen, die, direkt oder indirekt, von Finanz-, Militär- oder Kommunikationsmächten beherrscht wird. Diese Zwänge sind der Grund für eine weitere Abnahme von Studien, die Fragen betreffen wie z.B. Arbeiterorganisationen, die verschiedenen Bewegungen, die gegen Gewalt und für Frieden kämpfen, die neuen offenen oder verdeckten Gesichter des Rassismus und deren jeweilige Beziehungen zu nationaler und internationaler Bildungspolitik und -praxis.

5. Wissenschaftler haben, selbst bei begrenzten Mitteln, die Verantwortung, vergleichende Studien zu initiieren, die die sozialen, ästhetischen, affektiven und kulturel-

len Zielsetzungen in der Erziehungswissenschaft betreffen, die oft vergessen werden, weil Mittel nur für Untersuchungen zur Verfügung gestellt werden, deren Hauptziel eine Steigerung der Produktivität ist. Auch Themen wie: internationale Arbeitsteilung und Bildung, Strukturanpassung und Bildung, die Arbeit Minderjähriger, Verwicklungen des Militärs in die Bildungsforschung dürfen nicht vergessen werden, nur weil der herrschende Machtapparat deren Problematisierung nicht sonderlich schätzt.

6. Der Beitrag sozialer und kultureller Bewegungen zur Entwicklung von Bildungstheorien ist in der Geschichte der Pädagogik und der vergleichenden Erziehungswissenschaften augenfällig; heute jedoch scheint die Forschung auf die individuelle Dimension der Erziehung ausgerichtet, wobei sie die kollektive Dimension von Erziehungsprozessen vergißt. Die Rolle der Arbeiterbewegungen als Bildungsfaktor scheint aus dem Bewußtsein der Wissenschaftler immer mehr verdrängt zu werden, da sie offenbar deren großen Einfluß auch im Süden, selbst wenn sie ignoriert werden, unterschätzen.

7. Wichtigste Zielsetzung der Bildungsforschung und der vergleichenden Erziehungswissenschaften ist es, an die Sinnfrage von wissenschaftlicher Forschung, nicht nur an ihre technischen Aspekte heranzuführen. Wissenschaftliche Forschung ist ein Beruf, aber ebenso eine Haltung dem Leben und Mitmenschen gegenüber und kann sich nicht auf die Tätigkeit von hauptberuflichen Spezialisten beschränken. Alle, Kinder, Jugendliche und Erwachsene, haben eine solche wissenschaftliche Neugier. Bildung in diesem Sinne und nicht nur als Kenntnisvermittlung ist zwar ein schwieriges, aber nicht unmögliches Projekt, dessen Ergebnisse für die Menschheit faszinierend sein können.

Dokumente

Henner Hildebrand/Heribert Hinzen

Erwachsenenbildung und Armutsbekämpfung

Beitrag zum 2. Selbsthilfebericht des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung an den Deutschen Bundestag

Im März 1991 hatten wir mit unseren Ausführungen zur „Armutsbekämpfung in der Dritten Welt durch Hilfe zur Selbsthilfe. Konzeptionen, Grundsätze, Strategien und Projekte“ zum 1. Selbsthilfebericht an den Deutschen Bundestag beigetragen. Wir hatten dort ausführlich unsere Leitlinien dargelegt und ausgewählte Projektbeispiele zur Armutsbekämpfung und Hilfe zur Selbsthilfe beschrieben und analysiert. Der hier vorliegende Text baut darauf auf, legt den Kontext unserer Projektarbeit als Erwachsenenbildung innerhalb der Sozialstrukturförderung dar und diskutiert die sich entwickelnde Projektpraxis übergreifend an thematischen Schwerpunkten.

1. Stellenwert und Ansätze

Alle Projekte des IIZ/DVV und seiner Partner wirken im Bildungsbereich, spezifischer in der Erwachsenenbildung (EB). Konzeptionell und praktisch werden

- die orientierende und qualifizierende Funktion der EB als Teil lebenslangen Lernens
- die emanzipatorische Bedeutung der EB für die gesellschaftliche und individuelle Entwicklung
- die historisch und kulturell bedingten Ziele, Formen und Methoden der EB
- die fachlichen Zielsetzungen und partizipatorischen Arbeitsansätze
- die inhaltlich begründeten Partnerschaften und die kooperativen Verfahren in der praktischen Zusammenarbeit
- die letztlich moralisch begründete Solidarität mit den Entwicklungsbestrebungen der Völker des Südens, zugleich aber auch Entwicklungszusammenarbeit (EZ) als weltweite Zukunftssicherung

betont. Strukturbildende Veränderungsprozesse setzen Betroffene und Beteiligte voraus, die, entsprechend motiviert und qualifiziert, dauerhaft und wiederkehrend die ihnen gestellten Aufgaben übernehmen und gestalten. Da Erwachsene Träger dieser Entwicklungsprozesse sind, kommt der EB eine herausragende Rolle zu.

2. Arbeitsformen, Inhalte und Verfahren

Armutsbekämpfung durch Hilfe zur Selbsthilfe ist in allen Prozessen, die wir unterstützen, und in allen Projekten, die wir fördern, von großer Relevanz. Sie kann mit-

telbar oder unmittelbar angestrebt bzw. wirksam werden, entsprechend den regional sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Anforderungen in den Partnerländern und sozialen Kontexten, auf die das IIZ/DVV mit methodischer, inhaltlicher und organisatorischer Vielfalt eingeht. Zusammenfassend lassen sich folgende Schwerpunkte und Aufgabenbereiche im Hinblick auf Armutsbekämpfung und Selbsthilfe benennen:

- Basisarbeit in ländlichen und städtischen Gebieten unter besonderer Berücksichtigung ihrer jeweiligen Produktions-, Absatz- und Erwerbsformen sowie der Aufbau von kooperativen Arbeitsgruppen
- Förderung beruflicher und beschäftigungsorientierter Aus- und Fortbildung mit dem Ziel der Einkommensförderung
- Förderung abschlussbezogener Weiterbildung und darauf gerichteter Prüfungen im Hinblick auf qualifizierte Abschlüsse und Arbeitsplatzangebote
- Gemeinwesenentwicklung als integrierter Erwachsenenbildungsansatz bezogen auf Familie, Gesundheit, Landwirtschaft, Handwerk, Kleingewerbe und Kultur
- Förderung von Frauenbildung und Sensibilisierung für Geschlechterdiskriminierung
- Umweltbildung zur Entfaltung sozial- und umweltverträglicher Entwicklungsperspektiven
- Friedens- und Menschenrechtserziehung als Beitrag zu Konfliktlösungen und zu sozialer Gerechtigkeit.

In der Umsetzung werden vor allem folgende Verfahren und Arbeitsweisen wirksam:

- Aus- und Fortbildung von Erwachsenenbildnern auf unterer, mittlerer und höherer Ebene mit multiplikatoren Funktionen
- Entwicklung, Produktion, Verteilung und Anwendung von gedruckten und audiovisuellen Lehr- und Lernmaterialien zur Unterstützung der EB-Praxis
- Forschung und Evaluierung zur Vorbereitung, Begleitung und Auswertung
- Stärkung der institutionellen und materiellen Infrastruktur der Partnerorganisationen, einschließlich der Begleitung von Prozessen der Organisationsentwicklung und Fortbildung
- Dialog und Erfahrungsaustausch zwischen Erwachsenenbildnern auf lokaler, nationaler und regionaler Ebene.

Vom Selbstverständnis her sieht sich das IIZ/DVV nicht als Geberorganisation, sondern als fachlicher Partner aus der EB für die EZ, der seine Erfahrungen und Ressourcen in gemeinsame Vorhaben einbringt, gleichberechtigt an ihnen teilnimmt sowie stets auch von dem Wissen und den Erfahrungen seiner Partner lernt.

3. Projekte und Maßnahmen

In den Ländern und Regionen Afrikas, Asiens, Lateinamerikas, Mittel- und Osteuropas fördert das IIZ/DVV Projekte

- mit einer oder mehreren Partnerorganisationen

- mit nationalen, regionalen und lokalen Einrichtungen
- mit staatlichen Trägern, universitären Institutionen und NRO
- mit oder ohne Projektbüro und Personalpräsenz.

Die am häufigsten vertretenen Partner des IIZ/DVV sind engagierte Nicht-Regierungsorganisationen (NRO) und Fachverbände, da sie - ohne die bedeutende Rolle der staatlichen Institutionen zu verkennen - am ehesten in der Lage sind, eine problembezogene, entwicklungsorientierte EB und die Partizipation der Betroffenen zu gewährleisten.

3.1 Anzahl und Volumen

Bei einem Gesamtfinanzrahmen von etwa 17 Millionen DM fördert das IIZ/DVV zur Zeit etwa 30 Projekte. Davon haben etwa 15 ein durchschnittliches Mittelvolumen von etwa 700.000 bis 1 Mio. DM; dazu gehören insbesondere die mit eigenen Projektbüros und die Zusammenarbeit mit den kontinental operierenden Erwachsenenbildungsverbänden. Etwa 15 Vorhaben haben jeweils ein Projektvolumen von bis zu 100.000 DM. Schließlich werden drei sektorale Projekte - Ausbildung der Ausbilder, Information und Kommunikation, Entwicklungspolitische Bildungsarbeit - durchgeführt.

Aus den weiter unten folgenden Projektbeispielen wird deutlich, daß die Arbeit des IIZ/DVV sich auf eine entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung richtet, die mittel- oder unmittelbar sowohl Armutsbekämpfung als auch Hilfe zur Selbsthilfe zum Ziel hat, aber auch eine sich gegenseitig stützende Wirkung und Vernetzung mit weitergehenden Zielen der EB und EZ erzeugt.

3.2 Sektorale und regionale Schwerpunkte

3.2.1 Neuvorhaben

Die politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Veränderungen in der Welt, vor allem ausgelöst durch den Zusammenbruch der Sowjetunion und des Ostblocks, haben weitreichende Entwicklungen auch in Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas in Gang gesetzt. In diesem Prozeß kommt der Erwachsenenbildung wegen ihrer orientierenden und qualifizierenden Funktion als Teil lebenslangen Lernens große Bedeutung zu. Mit den Neuvorhaben konzentrieren wir uns daher weitgehend auf Länder, in denen diese gesellschaftlichen Veränderungen und der politische Neubeginn durch die Erwachsenenbildung eine unterstützende Wirkung erhalten muß. Mit diesen Neuvorhaben in Äthiopien und Eritrea, Angola und Guatemala wird in der zweiten Jahreshälfte 1995 begonnen werden können. 1996 ist vorgesehen, die Zusammenarbeit mit Partnern in der Erwachsenenbildung in Südafrika in einem Länderprogramm neu zu beginnen; zugleich wird die Zusammenarbeit mit Vietnam mit einem IIZ/DVV-Projektbüro aufgenommen werden.

3.2.2 Fortführungsvorhaben

Sie wurden zum Teil schon in den 80er Jahren begonnen und in den Ländern

- Ghana, Lesotho, Madagaskar, Uganda, Sierra Leone, Burundi *für Afrika*;
- Bolivien, Kolumbien, Chile, Mexiko, in einem Sonderprogramm Argentinien und Nicaragua *für Lateinamerika*;
- Indien, Philippinen *für Asien*;
- Polen, Ungarn, Rußland, Estland, Lettland, Litauen, Ukraine, Kasachstan, Rumänien, Bulgarien, Tschechische und Slowakische Republik *für Mittel- und Osteuropa* fortgesetzt werden.

Im Sektorprogramm „Aus- und Fortbildung“ werden die weitreichenden Stipendienprogramme in etwa 10 afrikanischen Ländern zur Ausbildung von Erwachsenenbildnern sowie Pilotmaßnahmen in u.a. Guinea, Senegal, Kenia, Libanon, Palästina und Slowenien fortgeführt.

Bedeutungsvoll bleibt für das IIZ/DVV die Zusammenarbeit mit den Regionalorganisationen der Erwachsenenbildung in Asien/Asiatisch-Südpazifisches Büro für Erwachsenenbildung (ASPBAE), Afrika/Afrikanischer Verband für Erwachsenenbildung und Alphabetisierung (AALAE), Lateinamerika/Lateinamerikanischer Rat für Erwachsenenbildung (CEAAL) und Europa/Europäischer Verband für Erwachsenenbildung (EAEA), um den Dialog und Erfahrungsaustausch zwischen Erwachsenenbildnern auf lokaler, nationaler und regionaler Ebene zu vertiefen und für die Projektarbeit übergreifend zu nutzen.

Die Erfahrungen in der Projektarbeit werden wir weiterhin noch verstärkt auch in unseren Materialien zur Information und Kommunikation über Erwachsenenbildung und Entwicklung veröffentlichen. Neben unserer regelmäßig in englischer, französischer und spanischer Sprache erscheinenden Zeitschrift wird dies in einer Vielzahl themenspezifischer Broschüren, Berichte, Beihefte und anderer Publikationen geschehen, die in höherer Auflage gezielt projektbegleitend und -übergreifend produziert und den Partnern zur Verfügung gestellt werden.

Weiterhin werden die Projekte zu den internationalen Fachkontakten und der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit fortgesetzt.

3.3 Projektbeispiele und Erfahrungen

An dieser Stelle soll eine Auswahl unter thematisch besonders wichtig erscheinenden Gesichtspunkten vorgenommen werden. Es sind andere Beispiele als im Bericht von 1991, wo wir uns auf

- Beratung und ländliche Erwachsenenbildung in Madagaskar
- Frauengruppen des Verbandes für Volksbildung in Sierra Leone
- Rehabilitierung von Erwachsenenbildungsstrukturen in Uganda

- Kulturelle Erwachsenenbildung von Seva Mandir in Indien
- Einkommens- und produktionsorientierte Erwachsenenbildung in Kolumbien konzentriert hatten.

3.3.1 Ökologische Erkenntnisse, Umweltbildung und Alltagshandeln

Das Thema Umwelt und Natur hat unwiderruflich Eingang in die Entwicklungsarbeit gefunden. Doch ist dieser Trend keineswegs nur deshalb so erfolgreich, weil sich hiermit wirkungsvollere Wege der Armutsbekämpfung auftun. Eine sich ausbreitende Akzeptanz von Umweltschutz hat auch mit dem Phänomen zu tun, daß er zunehmend als Umwelt-Management vermarktet wird, damit auf der Linie des Nord-Süd-Transfers von Wissen und Technologie verbleibt und letztendlich privilegierte Lebensstile im Norden und die Ressourcenzufuhr für die Industrieländer sichern soll. Die Gefahr des Umwelt-Managements liegt darin, daß es die physischen Prozesse betont, während damit verbundene sozio-kulturelle Phänomene und Probleme höchstens als zu berücksichtigende Faktoren auftauchen. Andererseits ist offenkundig, daß Verarmungsprozessen nicht begegnet werden kann ohne Berücksichtigung von gesellschaftlichen Fragen wie dem ungleichen Zugang zu und dem Verbrauch von Ressourcen, und dies aus lokaler wie aus globaler Sicht.

Eine auf unmittelbare Relevanz zielende EB hat zu berücksichtigen, daß die Verarmung keineswegs alleiniger ursächlicher Faktor für Umweltschädigungen ist, aber zur Störung ökologischer Kreisläufe beiträgt und damit Existenzbedrohungen verschärft.

Deshalb muß eine ökologisch sensibilisierte, entwicklungsorientierte EB bei den Menschen beginnen. Partizipative Methoden müssen es den Teilnehmenden ermöglichen, traditionelles Wissen über ihre Umwelt zu erforschen, zu diskutieren und mit aktuellen ökologischen und gesellschaftlichen Informationen abzugleichen. Darauf aufbauend sind eigenes sozial- und umweltverträgliches Alltagshandeln und Strategien zur Begegnung der von außen wirkenden Existenzbedrohungen zu entwickeln. Tatsache ist leider, daß Umweltbildung in diesem Sinne fast überall noch in den Anfängen steckt und eher als Workshopthema denn als Handlungsorientierung funktioniert. Dies gilt, obwohl bereits Umweltfragen von vielen Partnerorganisationen des IIZ/DVV in Afrika, Asien, Lateinamerika und Mittel- und Osteuropa aufgegriffen werden, ob als umweltbezogene Vorhaben charakterisiert oder eher in integrierter Form verknüpft mit anderen Überlebensfragen. Dazu drei Beispiele:

Das IIZ/DVV-Projekt in Lesotho hat in der Vergangenheit verschiedene Ansätze unterstützt, Umweltthemen in die EB-Arbeit einzubringen. Ein 1994 stattgefundenes, einwöchiges Umweltbildungsseminar des lesothischen Erwachsenenbildungsverbandes *LANFE* mit Teilnehmenden aus mehr als 20 Organisationen und Initiativen bot erstmals ein Forum, um Fachleuten und *LANFE*-Mitgliedern den Austausch von Erfahrungen zu ermöglichen, die Gründe und Auswirkungen von ökologischen Schä-

digungen zu diskutieren und Strategien zum Umweltschutz zu entwickeln. Die angewandten Methoden waren partizipativ und aktionsorientiert; eine Exkursion machte mit den praktischen Aspekten der Problematik vertraut. Nach Ansicht der Teilnehmenden hat der Workshop dazu beigetragen, ihr Umweltbewußtsein zu schärfen und sie zum eigenen Handeln zu motivieren. Es wurde beschlossen, ökologischen Themen künftig in allen Entwicklungsaktivitäten Priorität zu geben. LANFE-Mitglieder sollen zur Kooperation mit ländlichen Beratern, Bauern und anderen gemeindebezogenen Institutionen ermutigt und Informationen und Ressourcen mit interessierten Organisationen ausgetauscht werden. Auf diese Weise wollen die LANFE-Mitglieder praktisch dazu beitragen, die Umweltkrise in Lesotho abzumildern.

Die in den Philippinen auf der Insel Bohol ansässige umweltbezogene NRO *Community Awareness and Services for Ecological Concern – CASEC* wurde von Frauen-, Farmer-, Fischer- und Jugendgruppen gegründet, um gemeinsam durch praktische Maßnahmen, begleitet von entsprechenden Bildungsaktivitäten, den Umweltschutz auf der Insel zu fördern. Der Verein hat zur Zeit mehr als 3.000 Mitglieder und arbeitet mit überwiegend ehrenamtlichen Kräften. Die Aktivitäten sollen im Sinne einer basisorientierten, umweltbezogenen Volksbildung systematisiert und qualifiziert werden. Hierzu wurden lokale Ausbilderteams mit speziellem Fokus auf Ressourcenmanagement gebildet. Im ersten Jahr der Zusammenarbeit mit dem IIZ/DVV konzentrierten sich die Maßnahmen auf die Auswahl und Weiterbildung eines Kernausbilderteams, welches je zur Hälfte aus Frauen und Männern besteht. Basisbezogene Ausbildungen befassen sich mit organischem Anbau, Gartenbau, Verbreitung von Obstbäumen oder dem Nutzen der Korallenriffe.

Ein weiterer Partner des IIZ/DVV in den Philippinen, das Zentrum für Umweltbildung (*Center for Environmental Concerns – CEC*), der sich mit der Qualifizierung von NRO-Fachkräften in der Umweltbildung beschäftigt, hat als entscheidendes Mittel neben der partizipativen Arbeitsweise und als zentralen Aspekt bei der Entwicklung angemessener Umweltbildungsinhalte den Bezug auf das latent vorhandene lokale Wissen von angepaßten technischen Lösungen zur Natur oder zur Land- und Wasserwirtschaft erkannt. So wurden 1994 Studien erstellt in Zusammenarbeit mit den Kankanaey in den Kordilleren zu alten Goldschürftechniken, mit den Fischern der Insel Cabilao/Central Visayas zur Lebenswelt der Wale und mit den T'boli in South Cotabato zu traditionellen landwirtschaftlichen Praktiken.

Obwohl es sich bei den drei Beispielen um sehr unterschiedliche Ansätze handelt, kann doch auf drei wichtige Erkenntnisse bei der Entfaltung einer sozial-ökologischen EB als Mittel zur Selbsthilfeförderung verwiesen werden:

- Bei unmittelbaren Basisaktivitäten ist die Aufmerksamkeit auf die Sicherung der Relevanz für die Lerner und die Multiplikationsfähigkeit mit eigenen Mitteln durch die teilnehmenden Gruppen, die Kontinuität und die Nachhaltigkeit begonnener praktischer Lösungsvorschläge für ökologische Probleme der Beteiligten zu

lenken. Die Erstellung von Studien zu traditionellen Wissenssystemen mit der Methode der partizipativen Forschung kann hierbei äußerst hilfreich sein.

- Erfahrungen mit der Erarbeitung und Anwendung von regional- und zielgruppenorientierten Curricula und Lernmaterialien zeigen, daß nach grundlegenden Qualifizierungsmaßnahmen zukünftig Weiterbildungen der bereits trainierten Fachkräfte nötig sind, um sie für die selbstverantwortete Gestaltung lokal angepaßter Umweltbildungsmaßnahmen besser zu qualifizieren.
- Bei national ausgerichteten Umweltbildungsveranstaltungen ist sicherzustellen, daß institutionelle und personelle Konsequenzen in den beteiligten Organisationen eingeplant werden, um die Erkenntnisse und die Absichten des Workshops in deren unterschiedlichen Umfeldern umsetzen zu können. Auf diese Weise können ökologische Erkenntnisse vom Workshopthema zum Alltagshandeln führen und die Frage der Ökologie von einem sektorellen Ansatz zu einem übergreifenden Arbeitsprinzip in der Armutsbekämpfung werden.

3.3.2 Grundbildung und Alphabetisierung für nachhaltige Lernprozesse

Nicht nur in Südasien waren bislang Alphabetisierungskampagnen immer wieder – ähnlich angelegt wie Impfkampagnen – gegen die Krankheit der Unwissenheit gerichtet. Sie haben nur in Ausnahmefällen eine nachhaltige Verbesserung des formalen oder nichtformalen Grundbildungsangebots bewirkt. Die bisher gemachten Erfahrungen und die stärker gewordenen NRO in dieser Subregion begünstigen indes die Anwendung effektiverer Ansätze. Die breiter akzeptierte Erkenntnis, daß ohne die Schaffung des geeigneten Lernumfeldes Kampagnen keine langfristige Wirkung erzielen, erbringt für die Mitwirkung nichtstaatlicher Kräfte in diesen Programmen neue Möglichkeiten. Es sind gerade die NRO, die den Erfolg und die Kontinuität von Alphabetisierung durch langfristige Nachalphabetisierung und Weiterbildungsmaßnahmen einbringen, angebunden an ihre produktivitätsorientierten, sozialen oder gesundheitsbildenden Entwicklungsaktivitäten. Praktisch ergibt sich die Chance zur Entwicklung eines stabilen, gemeinwesenorientierten Lernumfeldes durch lokal tätige NRO trotz des weiterhin vorherrschenden staatlichen Top-Down-Ansatzes.

Mit der Unterstützung durch das IIZ/DVV nimmt das Asian South-Pacific Bureau for Adult Education ASPBAE die somit entstehenden Herausforderungen zum Beispiel in Indien, Bangla Desh oder Nepal an. Für die Entfaltung einer wirkungsvollen Intervention durch entwicklungsorientierte EB ist in diesem Kontext zu berücksichtigen, daß institutionell, personell und fachlich viele basisorientierte NRO nur unzureichend auf die neuen Möglichkeiten vorbereitet sind, die sich für die Realisierung von EB an der Basis bis hin zur Beeinflussung der staatlichen Bildungspolitik ergeben.

In Indien läuft seit einiger Zeit eine jeweils auf Provinzebene geplante Alphabetisierungskampagne (*Total Literacy Campaign*), die von den *State Resource*

Centres koordiniert wird. Diese wiederum stützen sich in der Umsetzung häufig auf lokal arbeitende NRO. Auf diesem Hintergrund hat ASPBAE eine subregionale Lernerfahrung als mobilen Alphabetisierungs-Workshop organisiert. Er führte EB-Fachkräfte aus staatlichen und nichtstaatlichen Institutionen aus mehreren südasiatischen Ländern in kleinen Teams durch je drei indische Distrikte. Nach einer Konfrontation mit der Makroebene, also dem Regierungskonzept, wurde die lokale Realität kennengelernt. Trotz aller Bewunderung für die Basisarbeit der NRO wurde in der gemeinsamen Auswertung deutlich, daß Regierungsstellen trotz ihrer immanenten Top-Down-Funktionsweise nicht aus ihrer politischen Verantwortung für die Verbesserung der Rahmenbedingungen und die Finanzierung von EB entlassen werden dürfen und die Bedeutung von Nachalphabetisierung und stabilen Lernumfeldern verstehen müssen. Ein Folge-Workshop im November 1994 in Bangla Desh nahm sich dieses Themas an.

In Nepal ist seit der demokratischen Öffnung des Landes vor vier Jahren eine enorme Zunahme der Anzahl von nepalischen NRO festzustellen. Aufgrund entsprechender Ziele und Mittelvergabe der Regierung Nepals wählen die zur Zeit ca. 300 NRO einen gemeinwesenorientierten Ansatz der Alphabetisierung als Einstieg in die Entwicklungsarbeit. Doch die Praxis weist etliche Defizite auf. Vor der Einrichtung von Klassen erfolgt im allgemeinen keine Information der Bevölkerung über Ziele und Inhalte der Kurse. Das Ministerium verfügt kaum über geeignete Kapazitäten und Strategien, diese Schwachpunkte aufzugreifen. Auch den NRO fehlen noch Erfahrung und ausgebildetes Personal. 1993 begann ASPBAE in Nepal eine Zusammenarbeit mit *World Education* mit der Zielsetzung, die fachlichen und personellen Voraussetzungen von nepalischen NRO für bedarfsbezogene Basisarbeit zu fördern. Nach der Qualifizierung von 16 Kern-Ausbildern formten diese 8 Teams, um für je 25 Trainer Ausbildungen anzubieten. Diese wiederum unterrichteten lokale Alphabetisierungstutoren. Eine 1994 erfolgte Evaluierung dieses Phasenmodells ergab, daß sich als eigentliches Problem die Basisarbeit selbst erweist. Es ist ein Qualitätsverlust festzustellen, der bei dem stufenweisen Training in der Vermittlung von erwachsenengerechten, partizipativen und abwechslungsreichen Unterrichtsmethoden anfällt. Die Tutoren finden es durchweg schwierig, interessante Methoden anzuwenden und damit die Lerner in den Alpha-Kursen zu halten. Diesem Defizit wird sich die weitere Zusammenarbeit stellen müssen.

Erfahrungen der vom IIZ/DVV geförderten Aktivitäten der ASPBAE beweisen, daß in der Entwicklung eines integralen Ansatzes zur Überwindung des Analphabetismus die zahlreichen mit EB und mit der Erwachsenenlebenswelt befaßten NRO einbezogen sein müssen, um die Relevanz und die Akzeptanz der Aktivitäten durch geeignete Lernumfelder zu erhöhen. Die dezentrale Arbeitsweise der NRO erlaubt es, die zu erreichenden Lerngruppen in der Festlegung der Inhalte und der Verwendung der einzusetzenden Mittel mitbestimmen zu lassen, die lokale Entwicklung eigener Lernmaterialien zu erlernen und auch die Mobilisierung von Lokalressourcen zu ermöglichen, um so Grundbildung für die Armutsbekämpfung bei gleichzeitiger Stüt-

zung auf die eigenen Kräfte wirksam werden zu lassen. Auch die so häufig als unbefriedigend empfundene Erfassung der Wirkungen und Erfolge von Alphabetisierungsaktivitäten kann durch einen partizipativen und lokal verankerten Ansatz einen bedeutsameren Stellenwert erhalten. Dies heißt, daß ein partizipatives Lernbewertungs- und Evaluierungssystem an der Basis Bestandteil der Lernprozesse sein muß; insgesamt also eine Aufgabe, der sich NRO stellen müssen.

3.3.3 Gemeindeselbstverwaltung, Partizipation und Erwachsenenbildung in Indien

Mit der Verfassungsänderung von 1992 wurden in Indien die Voraussetzungen für die Einführung der Gemeindeselbstverwaltung (Panchayat Raj) geschaffen. Spezielle Vorkehrungen sehen vor, Frauen und marginalisierten Gruppen der Bevölkerung die Partizipation in diesem neuen System zu ermöglichen. Ihre Partizipation sowie die von Selbsthilfegruppen anderer benachteiligter Bevölkerungsteile kann indessen nur ermöglicht werden, wenn sie überhaupt Zugang zu Informationen über das System und Kenntnisse über dessen Beeinflussung in der Entscheidung über lokale Entwicklungen besitzen. Hier eröffnet sich ein neues und dringend zu besetzendes Handlungsfeld der EB. Die Chance, die die Dezentralisierung politischen Handelns gibt, muß auf lokaler Ebene durch die entsprechende Qualifizierung besonders der sozial und wirtschaftlich Benachteiligten genutzt werden.

Die Gesellschaft für partizipative Forschung (*Society for Participatory Research in Asia – PRIA*) und die mit ihr kooperierenden regional tätigen Bildungszentren (*Regional Support Organizations – RSO*) z.B. in Patna, Ahmedabad, Trivandrum und Bangalore haben diese Herausforderung bereits aufgenommen und organisieren in Zusammenarbeit mit lokalen Aktionsgruppen Ausbildungen zu den Panchayati Rajs Institutionen und in der Mikro-Planungstechnik für bedarfsgemäße, lokale Entwicklungsplanung. So hat das Zentrum für die Entwicklung von Medien (*Centre for Communication Resources Development – CENCORED*) in Patna einen Leitfaden zur Integration dieses Themas in die indische Alphabetisierungskampagne erstellt, der von den anderen RSO in adaptierter Form und in anderen indischen Sprachen nutzbar ist. Durch entsprechende Berücksichtigung in den audio-visuellen und anderen Lernmitteln wird die Beteiligung von Frauen gefördert.

Für die Ausbildung in lokaler Entwicklungsplanung wurden Leitfäden vorbereitet und in der Praxis getestet. Das Erlernen partizipativer Erhebungsmethoden ist Bestandteil dieser Ausbildungen. Diese von den Teilnehmenden zum Beispiel mit selbst zu erstellenden Bildern angelegten Übungen zur Erfassung der lokalen Ressourcen und Lebensbedingungen oder zum Verständnis der Lokalgeschichte haben sich als gut geeigneter Motivationseinstieg in EB erwiesen. Zu Beginn hatten diese Aktivitäten eine vorrangig ländliche Orientierung, in Zukunft werden aber auch die Fragen städtischer demokratischer Kommunalverwaltung verstärkt durchleuchtet werden.

Eine Querverbindung zur Arbeit der IIZ/DVV-Partnerorganisation SPARC (s.u.) bietet sich hier an.

3.3.4 Stärkung städtischer Slumbewohnerinitiativen in indischen Großstädten

Obgleich Indien neben China noch die niedrigste Verstärkerungsrate in der Region vorweist, sind indische Slums ein Synonym für Indiens Armut. Etwa ein Viertel der indischen Bevölkerung lebt in Städten, von ihnen 30 bis 50 Prozent unter prekären Bedingungen. Die Ungleichheit auf dem Land zwischen Nichtbesitzern und Besitzern von Boden und Ressourcen manifestiert sich in der Stadt in neuer Form als Benachteiligung beim Zugang zu Dienstleistungen und Information. Städtische Verwaltungen haben sich noch nicht auf dieses Phänomen eingestellt. Sie nehmen die Ärmsten vielleicht noch als billige Arbeitskräfte wahr, nicht aber als gleichberechtigte Stadtbewohner mit dem Anrecht auf menschenwürdigen Wohnraum.

In bezug auf Einkommenserwerb und soziale Selbstorganisation haben jedoch viele dieser Armen Überlebensstrategien entwickelt. Der Partner des IIZ/DVV, die *Society for Promotion of Area Resource Centres (SPARC)*, organisiert in Zusammenarbeit mit der *National Slum Dwellers Federation* (Dachverband der Slumbewohner-Selbstinitiativen – *NSDF*) und der Frauenorganisation *Mahila Milan* eine gemeinwesenorientierte Stärkung der Selbsthilfe-Initiativen von Slum- und Bürgersteigbewohnern in Bombay. Nichtformale Lernprogramme befähigen diese Menschen, Auswege aus ihrer desolaten Wohn- und Hygienesituation zu finden und diese durch Wissenserwerb über ihre rechtliche Situation, Landbesitzfragen, hygienische Wohnumfeldverbesserungen und Finanzierung von neuen Wohnstätten Schritt für Schritt zu verwirklichen.

Das Projekt begann 1992 einen Transferprozeß zu unterstützen: Zur Übertragung dieses auf der Methode der partizipatorischen Forschung basierenden Ansatzes auf andere Großstädte Indiens werden Ausbilderteams gebildet, die den Erfahrungsaustausch und die Entwicklung von Bildungsprogrammen mit Slumbewohnern andersorts organisieren. SPARC's Beteiligung an diesen Teams reduziert sich bei steigender Qualifizierung der NSDF- und Mahila-Milan-Mitarbeitern auf Weiterbildung der Ausbilder, Steuerungs- und Evaluierungsfunktionen. Zur Zeit sind in den Ausbilderteams Frauen und Männer aus den einbezogenen Gemeinwesen Bombays tätig. Als wirksame Methode des Erfahrungsaustauschs und der gemeinschaftlichen Bewertung der lokalen Situationen haben sich teilnehmeroffene Workshops sowie der Besuch von Vertretern der Initiativen der anderen Städte in Bombay (exposure) erwiesen; die Dokumentation der jeweiligen Lernprozesse erfolgte durch Fotos und Texte auf Wandzeitungen. Verstärkt werden soll das Experimentieren mit audio-visuellen und schriftlichen Materialien.

Damit wird aber nicht eine Formalisierung der Lernprozesse verfolgt, denn erfahrungsgemäß dürfen die Geschwindigkeit und das Niveau nicht von außen bestimmt

werden, es müssen vielmehr die Bedingungen geschaffen werden, die den Austausch von Erfahrungen zwischen den Selbsthilfe-Initiativen erleichtern.

Dieser Ansatz ermöglicht die Organisation und Kontrolle der Lernprozesse durch die Führungskräfte der Gemeinschaft. Angesichts der Ungerechtigkeiten der städtischen Situation der Armen ist es unvorstellbar, daß ihrem Informations- und Ausbildungsbedarf mit einem wirksamen Produkt von außen, also von nur schulgebildeten Fachleuten entsprochen werden könnte. Die von außen induzierten Armutsbekämpfungs-Modelle sind nicht nur auf breiter Ebene unfinanzierbar, sondern auch nicht selbsttragend. Deshalb müssen alternative wirksame Strategien erforscht und getestet werden. In diesem Rahmen hat professionelle Erwachsenenbildung eine wichtige Aufgabe; SPARC's Konzept ordnet sich hier ein.

Mit dieser Strategie wird der Falle entgangen, daß

- bei sich vergrößerndem Aktionsfeld mehr Ausbildungsbedarfe die Anstellung weiterer Fachkräfte bei der NRO notwendig macht
- damit zwangsläufig institutionelle Fragen der NRO aus Selbsterhaltungsgründen in strategischen Entscheidungen dominierend werden können
- die Stärkung der Aus- und Weiterbildungsfähigkeiten der aktiven Mitglieder der Selbsthilfe-Gemeinschaften als Produzenten alternativer Informations- und Lernprozesse vernachlässigt wird.

Die Partizipation der Frauen hat neben der Anerkennung ihrer zentralen Rolle als Besitzerinnen und Produzentinnen von Wissen auch den Wandel von sozialen und wirtschaftlichen Rollen und Funktionen innerhalb der Gemeinschaften und der Bewegung zum Ziel. Ihre Befähigung zur Teilnahme und zur selbstorganisierten Führung von Spar- und Kreditfonds wird durch spezielle Programme in Mahila Milan gefördert.

Dieses innovative Erwachsenenbildungskonzept im Bereich der urbanen Armutsbekämpfung betont nicht nur die Lern- und Selbsthilfekompetenz der Ärmsten und garantiert hierbei die Partizipation der Frauen, sondern thematisiert auch die Fragen des städtischen Landbesitzes und der Wohnbedingungen sowie der städtischen Ökologie.

SPARC bereichert die Theorie und Praxis der EB in experimenteller und innovativer Hinsicht: Grundbildung für Slum- und Bürgersteigbewohner wird unmittelbar auf die Wohnsituation bezogen und ist aktionsorientiert. Eine Frage des überdimensionierten institutionellen Wachstums von SPARC stellt sich insofern nicht, weil die multiplikatorische Aus- und Weiterbildungsfunktion nicht exklusiv ihre Aufgabe bleibt, sondern diese Funktion von den Selbsthilfeorganisationen übernommen wird.

3.3.5 Initiativen mit marginalisierten indianischen Frauen in Mexiko

Indianische Frauen sind doppelt marginalisiert. Einmal leiden sie unter der Marginalisierung, die für indigene Bevölkerungsgruppen fast überall in Lateinamerika bis zum heutigen Tage Realität geblieben ist. Zum anderen sind Frauen innerhalb der indigenen Gemeinschaften in einer ähnlichen Situation der geschlechterspezifischen Zurücksetzung, wie sie auch in den dominanten Gesellschaften Lateinamerikas üblich ist. Sie arbeiten mehr als die Männer, haben aber weniger in den Gemeinschaften teil, können weniger bestimmen und sind oft genug der Willkür ihrer Männer ausgesetzt. Analphabetismus unter indianischen Frauen ist besonders hoch, die Einschulungsrate besonders niedrig, Zweisprachigkeit eher selten. In Versammlungen sind sie zumeist allenfalls geduldet, von Zeremonien oft ausgeschlossen. Immerhin beginnt sich innerhalb der Gemeinschaften die erste Sensibilität dafür zu regen, daß hier möglicherweise ein Problem liegen könnte.

Das IIZ/DVV-Projektbüro in Mexiko mißt den indianischen Frauen in der Projektarbeit verstärkte Beachtung bei. Es unterstützt die Frauengruppe „Komaletzin“, die sich auf Ausbildungsfragen für indianische Frauen spezialisiert hat. Zwei Vertreterinnen der Gruppe arbeiten in dem Projekt mit Nahuat-Frauen, welches dem Projektpartner *Centro de Estudios para el Desarrollo Rural – CESDER* in Puebla angegliedert ist. In speziellen Seminaren mit Nahuat-, Mixe- und Zapoteken-Frauen sind Fragen zur effektiveren Organisation ihrer Produktivprojekte ebenso wie geschlechtsspezifische Orientierung und Sensibilisierung angegangen worden. Einerseits erlernen die Frauen Einsicht in die Notwendigkeit von Organisationsstrukturen, wenn sie ihre Produktion und Kommerzialisierung anheben wollen, andererseits gewinnen sie Einsicht in die Ursachen der Unterbewertung ihrer Arbeitsleistung. Es bleibt Raum zur Sensibilisierung ihrer Rolle als Frau in ihren Dorfgemeinschaften und für die Diagnose spezifischer Frauenkrankheiten und ihrer Prophylaxe. Die Seminare, an denen jeweils zwischen 15 und 45 Frauen teilnahmen, hatten kaum unter Fluktuation zu leiden, obwohl die Notwendigkeit einer ständigen Übersetzung für alle Beteiligten eine enorme Anstrengung bedeutete. Die Einbindung der Frauengruppe „Komaletzin“ in die Projektarbeit führte zusätzlich zur Teilnahme von jeweils zwei Frauen aus der konkreten Projektarbeit an einem speziellen Ausbildungsseminar für Vertreterinnen von Dorfgemeinschaften und Gruppen und zu einem Erfahrungsaustausch zwischen den Projektpartnern der Frauenarbeit Xochiltépetl und CESDER.

Mixe-Frauen aus vier Dorfgemeinschaften haben sich zu dezentralisierten Komitees organisiert, deren Vertreterinnen sich in regelmäßigen Abständen im Centro Cultural zu speziellen Fragen ihrer Projektarbeit treffen. Sie wollen ihre Produktivprojekte maschinenbestückte Huipiles und Keramikwerkstatt, in denen jeweils ca. 6 bis 10 Frauen produzieren, aus eigener Kraft durch Erarbeitung von Kommerzialisierungsstrategien und Erlernen weiterer innovativer Produkte stärken. Ebenso haben diese Seminare Anklang bei den Nahuat-Frauen gewonnen, die in ihrem Gesundheitsprojekt in vier Dorfgemeinschaften Arzneien und Seifen herstellen und sich in Ernäh-

rungsfragen kundig machen. Die Entdeckung der Seminare als ein Ort zum Austausch und zur Reflexion persönlicher wie kommunaler Probleme hat z.B. die Nahuat-Frauen im Bundesstaat Veracruz erstmals zur Teilnahme an Wahlen motiviert.

Langsamer verläuft dieser Bewußtseinsprozeß bei den Huichol- und Zapoteken-Frauen. Die Ursache läßt sich vermutlich ihrer jeweiligen Stellung innerhalb ihrer Kultur zuordnen. Während die zapotekische Frau ihre starke Stellung aus ihrer enormen Arbeitskraft definiert und verinnerlicht hat, wird die Huichol-Frau in ihrer indianischen Weltanschauung dem Mann untergeordnet und als Verantwortliche für das Haus und die Vorbereitung der Feste betrachtet. Kommerzialisierungs- und Organisationsprobleme in dem Produktivprojekt der handbestickten Huipiles und der Tortillaproduktion zweier zapotekischer Frauengruppen haben die Anfrage nach einem speziellen Seminar zu Beginn 1995 veranlaßt.

Die Frage der Situation der Frauen in ihren jeweiligen Gesellschaften kann nicht nachhaltig aufgegriffen werden, ohne die Männer in die Reflexionsprozesse einzubeziehen. Beispielhaft sensibilisiert hier der Projektpartner *Asociación Jaliscense de Apoyo a Grupos Indígenas – AJAGI* die in den oben beschriebenen Projekten tätigen Männer. Als erster Erfolg läßt sich verzeichnen, daß Frauen jetzt gemeinsam mit ihren Männern an den „Ranchos ecológicos“ aktiv mitwirken können, in denen für den Markt Obst und Gemüse angebaut, Farbläuse gezüchtet und Honig gewonnen wird. Die in Zautla/Projekt CESDER arbeitende Gemeinschaftsküche ist für die Region der Nahuats im Bundesstaat Puebla ein beispielhaftes Projekt zum Erlernen alternativer Ernährung geworden, welches auch durch Verkauf der Gerichte zur Verbesserung des Einkommens beiträgt. In weiteren 14 Dorfgemeinschaften dieser Region wird mit den Frauen im Bereich Gemüseanbau, Hühnerzucht und Herstellung von Nahrungsmittelprodukten gearbeitet, die von speziellen Gesundheitsseminaren begleitet werden. Auch hier hat die Stärkung der Selbsthilfe direkte und indirekte Wirkungen für die Armutsbekämpfung.

Immer wieder wird deutlich, daß die Rolle der Frau durch ihre aktive Beteiligung an Wirtschaftsprozessen, so bescheiden sie auch immer strukturiert sein mögen, neue Wertigkeit gewinnt. Hier neue Optionen zu erarbeiten, ohne die Männer in ihrem Stellenwert in Familie und Gemeinschaft so drastisch in Frage zu stellen, daß neue irrationale Konfrontationen aufgebaut werden, ist die Schwierigkeit, aber auch die Herausforderung in der Arbeit mit indianischen Frauen.

3.3.6 Entwicklungspolitische Bildungsarbeit im Volkshochschulbereich in Deutschland

Erfolgreiche Entwicklungsprojekte in den Ländern der Dritten Welt sollen nachhaltig die Lebenssituation von benachteiligten Bevölkerungsgruppen, vordringlich als

Armutsbekämpfung durch Hilfe zur Selbsthilfe, verbessern. Dies ist die eine Seite der Medaille Entwicklungspolitik; die andere ist die Veränderung der Lebensgewohnheiten in den reichen Industrieländern, um weltweit gerechtere Marktstrukturen zu schaffen, um den nachfolgenden Generationen eine lebensfähige Umwelt zu hinterlassen, um ein friedliches Miteinander verschiedener Kulturen zu ermöglichen und um wachsender Armut und Gewaltbereitschaft in unserer Gesellschaft zu begegnen. Entwicklung in diesem Sinne macht es notwendig, breiteste Kreise der Bevölkerung über globale Zusammenhänge zu informieren und sie zu motivieren, entsprechend ihren Erkenntnissen zu handeln. Gerade die Volkshochschulen (VHS) sind - indem sie ganz unterschiedliche Gruppen von Erwachsenen ansprechen - prädestiniert, entwicklungspolitische Themen anzubieten.

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit befaßt sich im Rahmen von „Eine Welt für alle“ mit strukturellen Fragen des Nordens und des Südens, des Westens und des Ostens. Bildungsarbeit muß vermitteln, daß wir in einer Welt globaler Zusammenhänge leben, Veränderungen selten unabhängig von Rückwirkungen aus und in anderen Bereichen sind. So sind auch Armut und Reichtum nicht voneinander unabhängig, weder in der Realität noch in der Analyse, schon gar nicht in auf Veränderungen gerichteten Entwicklungsprozessen. Teilen kann auf individueller Ebene helfen, ohne strukturelle Veränderungen auf nationaler und internationaler Ebene wird es keine breitenwirksamen und nachhaltigen Entwicklungen geben können.

Das sektorale Projekt zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit des IIZ/DVV gibt auf verschiedene Weisen Anregungen und Hilfestellungen. Schwerpunkte der Aktivitäten sind Mitarbeiterfortbildungen, die in Zusammenarbeit mit den Landesverbänden der VHS durchgeführt werden, sowie die Herausgabe von Materialienbänden für Lehrende und Teilnehmende. Wenn in musisch-manuellen Kursen oder Sprachkursen Kulturen aus Afrika, Asien und Lateinamerika vorgestellt werden, können Teilnehmende erreicht werden, die sich oft noch gar nicht mit globalen Struktur- und Entwicklungsfragen auseinandergesetzt haben. Über ganz konkrete kulturelle Leistungen fremder Völker gewinnen sie dann oft auch das Interesse an den sozialen und politischen Problemen dieser Länder. Kurse, die unsere und fremde Koch- und Ernährungsgewohnheiten aufgreifen, treffen sehr schnell auf Fragen wie Überkonsum, ungerechte Weltwirtschaftsstrukturen und ökologische Probleme.

Wichtig sind für uns zwei weitere Gesichtspunkte: Die weltweiten Aktivitäten des IIZ/DVV und die Durchführung von Bildungsprojekten in Zusammenarbeit mit Partnern in Entwicklungsländern haben einen großen Beitrag dazu geleistet, daß Themen zu Afrika, Asien und Lateinamerika, damit auch die Armutsbekämpfung und Hilfe zur Selbsthilfe, einen wichtigen Stellenwert in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit der VHS erlangt haben. Es ist erkennbar, daß von unseren Partnern in Entwicklungsländern erwartet wird, daß wir im Rahmen unserer Bildungsarbeit an den VHS Informationen über die reale Lage in den Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas vermitteln, da sie darin einen Beitrag zu notwendigen globalen Veränderungs-

prozessen, gestaltet vor allem durch die internationale Politik und Wirtschaft, sehen. Andererseits müssen wir erkennen, daß das Interesse an entwicklungsbezogenen Themen angesichts schwieriger werdender wirtschaftlicher und sozialer Bedingungen bei uns nicht unbedingt wächst. Allerdings ist es gerade wegen der wachsenden globalen sozialen und ökologischen Probleme für das IIZ/DVV und alle im entwicklungspolitischen Bereich Tätigen um so wichtiger, neue Wege zu finden, breite Zielgruppen anzusprechen und zum Handeln zu motivieren. Unsere Methoden und Materialien für und im VHS-Bereich haben sich als erfolgreich erwiesen und lassen sich weiter ausbauen. Unsere Arbeit in den entsprechenden NRO-Netzwerken ist dazu eine notwendige Ergänzung.

4. Ausblick

Die politischen Umbrüche in den Ländern Afrikas, Asiens, Lateinamerikas und Mittel- und Osteuropas gehen fast überall einher mit wirtschaftlichen Umstrukturierungen. Die in den letzten Jahren von internationalen Finanzinstitutionen forcierte Politik der sogenannten Strukturanpassungen hat punktuell makroökonomische Erfolge vorzuweisen, jedoch mit der Vernachlässigung der sozialen und wirtschaftlichen Chancen benachteiligter gesellschaftlicher Schichten oftmals eine wachsende Armutsbevölkerung zur Folge. Andererseits enthalten die Tendenzen zur Entstaatlichung und Übertragung von staatlichen Dienstleistungsfunktionen an NRO auch die große Chance zur Stärkung der zivilgesellschaftlichen Kräfte, die in der Lage sind, trotz Verfechtung ihrer jeweils eigenen Interessen, zu konfliktentschärfenden Konsensbildungsprozessen beizutragen und die Armen zu erreichen. Dezentralisierung, partizipatorische Willensbildung und neue Formen der Kontrolle und öffentlicher Verantwortung politischer Entscheidungsträger stellen in einigen unserer Projektländer beachtliche Fortschritte dar.

Die propagierte Privatisierung der Wirtschaft hat jedoch nur eine begrenzt-dynamisierende Wirkung, wenn große Teile der Bevölkerung weiter marginalisiert werden, arbeitslos sind und bleiben oder ihr Auskommen im informellen Sektor haben, für dessen Rentabilität allerdings auch günstigere Rahmenbedingungen vonnöten sind.

Angesichts der Verschlechterung der Lebensumstände der Armen als eine Folge rein wirtschaftlich orientierter Strukturanpassungen nehmen diese in letzter Zeit verstärkt Rücksicht auf den „menschlichen Faktor“. So bedeutete die Reduzierung der Unterstützung des Bildungssektors eine Verringerung der Einschulungsraten, eine Erhöhung der Schulabbrecherquoten, und die nachlassende Qualität des Schulunterrichts wie der Erwachsenenbildung trifft die Ärmsten. Mit der langsam wachsenden Einsicht, daß die Kürzung öffentlicher Aufgaben nicht unbedingt ein Entwicklungshindernis beseitigen hilft, sondern die Partizipationschancen der Armen durchaus auch weiter verschlechtert, haben Überlegungen zur Neubewertung der Bildungs- und der Gemeinwesenarbeit Eingang in die offizielle Entwicklungsplanung

gefunden. Demgemäß fördern internationale und nationale Institutionen mit unterschiedlichen Konzepten schulische und außerschulische Bildungsprogramme zukünftig hoffentlich in verstärktem Umfang.

In Übereinstimmung mit den BMZ-Grundsatzpapieren zur Förderung der Grundbildung und zur Armutsbekämpfung durch Hilfe zur Selbsthilfe sind auch für das IIZ/DVV die benachteiligten Bevölkerungsgruppen die zu erreichenden Zielgruppen. Über die möglichst wirksamen konkreten Maßnahmen zur Armutsbekämpfung hinaus muß aus unserer Sicht die Förderung der EB eine zweite Perspektive als sozialstrukturwirksamen Beitrag haben, nämlich die institutionelle Stärkung von Trägerstrukturen. In der Praxis läßt sich dies unter anderem durch Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Qualifizierung der Fachkräfte der Trägerorganisationen und Führungskräfte von Selbsthilfeorganisationen erreichen, die jeweils eingebunden sein müssen in einen Prozeß der Organisationsentwicklung mit institutionellen und personellen Perspektiven und Konsequenzen. Planung, Durchführung und Evaluierung aller Programme, Bedarfsanalysen und Anpassungen an sich ändernde Bedingungen implizieren Qualifizierungsmaßnahmen auf seiten der Partner in inhaltlicher, konzeptioneller, methodischer und institutioneller Hinsicht in gleichem Maße wie bei den Durchführungsorganisationen.

In der Erwachsenenbildung, in der außerschulischen Bildungsarbeit sowie in den potentiellen Lernprozessen der Gemeinwesenentwicklung, die durch die Krise des formalen Schul-, Berufsbildungs- und Hochschulsystems zusätzlich an Bedeutung gewinnen, entfalten sich Bewegungen, die die wirtschaftliche und soziale Entwicklung der Armen unter starker Berücksichtigung lokaler und globaler Probleme zum Ziel haben. Die Unterstützung dieser Bewegungen bewirkt, daß zum einen das Selbsthilfepotential der ländlichen Bevölkerung vergrößert und zum anderen verbesserte Möglichkeiten zum Einkommenserwerb geschaffen werden. Die IIZ/DVV-Projekte leisten in modellhafter Form mit der Stärkung der Partnerstrukturen und von Basisinitiativen einen wichtigen Beitrag in der Armutsbekämpfung allgemein und in der Frauenförderung und Selbsthilfeunterstützung im besonderen. Eine der Partizipation der Zielgruppen verpflichtete und deren Selbsthilfe unterstützende EB, mit ihren den jeweiligen wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Lebensbedingungen angepaßten Aus- und Weiterbildungsangeboten, ist von zentraler sozialstruktureller Bedeutung. Diese Feststellung verkennt nicht, daß sich die sozialstrukturelle Wirksamkeit der geplanten Maßnahmen und Aktivitäten nur über einen längeren Zeitraum hinweg entfalten kann. Sie wird unter anderem erreicht durch die vermehrten Lernchancen für die ärmsten Bevölkerungsgruppen, die mit der Erweiterung ihrer wirtschaftlichen und sozialen Kompetenzen ihre eigenen Entwicklungsressourcen besser nutzen können. Durch die Fortbildung der Mitarbeiter und die institutionelle Stärkung der Partner werden die Chancen verbessert, von punktuellen Effekten zu einer breitenwirksamen und nachhaltigen Etablierung von EB-Strukturen, die ihren spezifischen Beitrag zur Armutsbekämpfung durch Hilfe zur Selbsthilfe leisten, zu gelangen.

Anpassung der Bildungssysteme

...

7.1 Ausbildung als Katalysator einer Gesellschaft im Wandel

Bei der Wiederbelebung des Wachstums sowie der Wiederherstellung der Wettbewerbsfähigkeit und eines sozial annehmbaren Beschäftigungsniveaus in der Gemeinschaft kommen Bildung und Ausbildung – neben ihrer grundlegenden Aufgabe der Förderung der Entfaltung der Persönlichkeit und der Werte der Staatsbürgerschaft – sicherlich eine entscheidende Rolle zu. Dabei sind jedoch genau Art, Tragweite und Grenzen dieser Rolle zu bestimmen. Angesichts der heutigen wirtschaftlichen und sozialen Probleme konjunktureller Art für die einen, im wesentlichen bzw. zutiefst struktureller Art für die anderen – *stellt unsere Gesellschaft an die Bildungs- und Ausbildungssysteme* viele und bisweilen widersprüchliche dringende Forderungen. Von Bildung und Ausbildung erwartet man, daß sie eine Lösung für die Wettbewerbsprobleme der Unternehmen, die Beschäftigungskrise, das Drama der sozialen Ausgrenzung und der Marginalität finden, in einem Wort, daß sie der Gesellschaft dabei behilflich sind, ihre derzeitigen Probleme zu überwinden und die tiefgreifenden Veränderungen, die sie heute erlebt, zu bewältigen.

Diese Forderungen und Erwartungen sind teilweise durchaus berechtigt. Bei ansonsten gleichen Voraussetzungen stellen sich dort, wo das Niveau der Allgemeinbildung und der Ausbildung am höchsten ist (beispielsweise in Deutschland oder in Japan), die Wettbewerbs- und Beschäftigungsprobleme mit der geringsten Schärfe. Allgemeine und berufliche Bildung dürfen allerdings nicht als einzige Lösung für die dringendsten Fragen betrachtet werden. Sie können nur innerhalb gewisser Grenzen und *in Verbindung mit Maßnahmen auf anderen Ebenen* (Industrie- und Handelspolitik, Forschungspolitik usw.) *zur Lösung der unmittelbaren Probleme beitragen*. Beim Entstehen eines neuen Entwicklungsmodells in der Gemeinschaft im Verlauf der nächsten Jahre kommt ihnen zweifellos eine wichtige Rolle zu. Diese Rolle können die europäischen Bildungs- und Ausbildungssysteme aber nur übernehmen, wenn sie entsprechend angepaßt werden. Dabei ist die Rolle der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Gesellschaft, sind ihre Verbindungen zur wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Tätigkeit insgesamt zu überprüfen. *In einer wesentlich stärker auf der Produktion, der Vermittlung und der gemeinsamen Nutzung von Kenntnissen als auf dem Warenaustausch beruhenden Gesellschaft nimmt der Zugang zu theoretischem Wissen und praktischen Kenntnissen tatsächlich einen zentralen Platz ein.*

Die Anpassungsmaßnahmen werden zwangsläufig schrittweise realisiert werden, ihre Auswirkungen werden erst ganz allmählich spürbar werden. Zunächst müßten in Ergänzung einiger Maßnahmen, die Mitgliedstaaten und Gemeinschaft in den letzten

Jahren getroffen haben, gut konzipierte Aktionen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung zu einer Reihe positiver Auswirkungen auf *drei Ebenen* führen: *Bekämpfung der Arbeitslosigkeit durch Qualifizierung der Jugendlichen und Neuqualifizierung des Personals, das aufgrund des Produktivitätszuwachses im Zusammenhang mit dem technologischen Fortschritt freigesetzt wurde; Wiederbelebung des Wachstums durch Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen; Förderung eines beschäftigungsintensiveren Wachstums* durch eine bessere Anpassung der allgemeinen und spezifischen Befähigungen an die Entwicklung der Märkte und der gesellschaftlichen Erfordernisse. Um Umfang und Inhalt der zu treffenden Maßnahmen angemessen bestimmen zu können, ist eine Diagnose der derzeitigen Situation im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Gemeinschaft unerlässlich.

7.2 Beiträge der Mitgliedstaaten

Die Mitgliedstaaten verweisen in ihren Beiträgen auf eine doppelte Aufgabe des Bildungs- und Berufsbildungssystems:

- Die Ausbildung ist *Instrument einer aktiven Arbeitsmarktpolitik*; es dient der Anpassung der beruflichen Qualifikationen an die Erfordernisse des Marktes und trägt folglich entscheidend zur Flexibilisierung des Arbeitsmarkts bei; das Ausbildungssystem spielt bei der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit eine wichtige Rolle, indem es die Eingliederung der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt und die Wiedereingliederung der Langzeitarbeitslosen erleichtert.
- Die Investitionen in die Humanressourcen sind für die Erhöhung der *Wettbewerbsfähigkeit* notwendig, vor allem für die umfassendere Berücksichtigung und Verbreitung der neuen Technologien.

Hinsichtlich des Gesichtspunkts der Arbeitsmarktpolitik stimmen die Beiträge der Mitgliedstaaten dahingehend überein, daß verschiedene Formen der *Fortbildung* gefördert werden müssen (beispielsweise alternierende Ausbildung und Zusatzausbildung, Rotationssysteme und Bildungsurlaub); mehrere Mitgliedstaaten vertreten die Auffassung, daß *Präventivmaßnahmen* für Personen mit geringer Qualifikation, deren Arbeitsplätze am stärksten gefährdet sind, Priorität eingeräumt werden müßte, ebenso Aktionen, die die Eingliederung Arbeitsloser und Jugendlicher in den Arbeitsmarkt zum Ziel haben ...

Zu spezifischen Verbesserungen der Ausbildungssysteme werden folgende Vorschläge gemacht:

- Der Übergang vom Bildungssystem zur Erwerbstätigkeit müßte durch eine *stärker praxisbezogene Ausbildung* und Berufslehre erleichtert werden, wobei die Bildungssysteme ein höheres Mindestbildungsniveau sicherstellen müßten.

- Der Unterricht könnte rationalisiert werden, indem eine kürzere und stärker an den Erfordernissen des Marktes orientierte allgemeine Ausbildung vorgesehen und dabei die Berufsbildung als Alternative zur Hochschule gefördert würde.
- Es wäre eine *bessere Koordinierung* zwischen den Aktionen der verschiedenen Behörden und Einrichtungen, die im Bereich von Ausbildung und Arbeitsmarkt Verantwortung tragen, sicherzustellen.

In den einschlägigen Bestimmungen des Unionsvertrags wird vorgeschlagen, daß die Gemeinschaft ihre Aktion auf die Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten und die Unterstützung der einzelstaatlichen Strategien zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit und der Qualität der Ausbildung, auf die Schaffung eines gemeinschaftsweiten offenen Raums für die Bildung durch eine umfassendere Anerkennung der beruflichen Qualifikationen – sowie auf die Fortsetzung der Gemeinschaftsprogramme, die der Ausbildung eine europäische Dimension verleihen sollen, konzentriert.

Schwerpunkt Bildung und Ausbildung: Dazulernen ein Leben lang

Die Schulsysteme unserer Länder haben mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen, die nicht nur finanzieller Art sind. Diese Schwierigkeiten sind zugleich die, an denen unsere Gesellschaft krankt: die Schwächung des Familienverbandes und die mit der Arbeitslosigkeit verlorengegangene Motiviertheit. Sie sind zudem bedingt durch die gründlich veränderten Lerninhalte. Wer in der Gesellschaft von morgen bestehen will, darf sich nicht mit einmal Gelerntem begnügen. Gefordert wird neben Wissen die Fähigkeit zu lernen, zu kommunizieren, in der Gruppe zu arbeiten und sich selbst einzuschätzen. Die Berufe von morgen erfordern die Fähigkeit, Diagnosen zu stellen und Verbesserungsvorschläge auf allen Ebenen zu machen, Selbständigkeit, geistige Unabhängigkeit und Urteilsvermögen – somit Eigenschaften, die das Können verleiht. Das erfordert wiederum eine Anpassung der Lehrinhalte und die Eröffnung von Möglichkeiten der Weiterbildung (Wissen und Können), sobald sich die Notwendigkeit dafür ergibt.

Dazulernen ein Leben lang, so heißt das große Projekt; alle Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen müssen aufgefordert werden, dazu ihr Bestes beizutragen. Es werden schwierige Entscheidungen zu treffen sein zwischen einer weiteren Öffnung der Universitäten und der Qualität des Lehrangebots, zwischen der Hochschule und der Berufsschule, zwischen Studiengängen der herkömmlichen Art und Studiengängen, bei denen Studium und praktisches Lernen am Arbeitsplatz alternieren. In jedem Land müßte man sich jedoch auf eine allgemein zugängliche berufliche Fortbildung zubewegen. ...

In jedem Fall müssen öffentliche und private Hand eines jeden Mitgliedstaats in gemeinsamer Anstrengung das Fundament für ein echtes Recht auf Weiterbildung und Fortbildung während des gesamten Erwerbslebens legen. Dieser wesentliche Gedanke muß vorrangiges Thema des europaweiten Sozialdialogs werden. Der Anfang ist inzwischen gemacht. Die Gemeinschaft wird bessere Bedingungen für die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten schaffen müssen, so daß ein echter europäischer Raum der beruflichen Qualifikationen entsteht, in dem dieses Recht auf Bildung Gestalt annehmen kann.

7.3 Diagnose

Vor allem darf man nicht übersehen, daß die Situation von einem Mitgliedstaat zum anderen sehr unterschiedlich ist. In einigen Mitgliedstaaten ist das Niveau der Grundschulbildung zufriedenstellend, das Niveau der beruflichen Bildung dagegen unzureichend. In anderen ist die Erwachsenenbildung problematisch, die Grundschulbildung dagegen ausgezeichnet. In wieder anderen ist zwar die Erwachsenenbildung gesichert, die Erstausbildung dagegen unzulänglich.

Eine Bewertung der derzeitigen Lage der Gemeinschaft in diesem Bereich ergibt ein widersprüchliches Bild, das ebenso Mängel wie eine Reihe positiver Punkte erkennen läßt.

a) Mängel

Die größten Mängel der Bildungs- und Ausbildungssysteme lassen sich anhand der am häufigsten von der Industrie, den Eltern von Schülern, den Beobachtern der sozialen Entwicklung usw. geübten Kritik bestimmen. Zunächst ist das *vergleichsweise niedrige durchschnittliche Ausbildungsniveau in der Gemeinschaft, insbesondere die zu große Zahl von Jugendlichen, die das Schulsystem ohne die unerläßliche Grundausbildung verlassen*, zu bemängeln. In der Gemeinschaft verlassen lediglich 42 % der einschlägigen Altersgruppe das Sekundarschulsystem mit einem Reifezeugnis, in den Vereinigten Staaten dagegen 75 % und in Japan 90 %. Ein Hochschulstudium absolvieren in der Gemeinschaft in der entsprechenden Altersgruppe nur durchschnittlich 30 % der Jugendlichen, gegenüber 70 % in den Vereinigten Staaten und 50 % in Japan.

Mit diesem Problem unmittelbar verknüpft ist das Problem des *Schulversagens, ein zur Marginalisierung und zur wirtschaftlichen und sozialen Ausgrenzung führender Faktor von besonders großer und zunehmender Bedeutung*. In der Gemeinschaft verlassen 25 bis 30 % jugendlicher Schulversager das Schulsystem ohne ausreichende Grundlagen für eine Eingliederung in das Erwerbsleben. Sie stellen einen großen Teil der Gruppe der jungen Langzeitarbeitslosen.

Wie die auf den ersten Blick erstaunliche Kombination einer hohen Arbeitslosenquote und eines Qualifikationsdefizits in mehreren Bereichen zeigt, besteht in einem von einer immer schnelleren Entwicklung der Kenntnisse und einer immer schnelleren Veraltung der Technologien und der Modalitäten der Arbeitsorganisation geprägten Kontext noch eine zweite Kategorie von Schwächen, die zur zweiten großen Kategorie von Arbeitslosen führen: die *noch unzureichende Entwicklung der Weiterbildungssysteme und -prozesse*, die Ungleichheit beim Zugang zu dieser Ausbildungsart, die begrenzten Weiterbildungsmöglichkeiten ...

Diese Merkmale, die in den verschiedenen Ländern in unterschiedlichem Ausmaß festzustellen, aber in der gesamten Gemeinschaft in signifikantem Umfang vorhan-

den sind, werden von einer Reihe von *Schwächen auf der eigentlichen europäischen Ebene überlagert: Nichtvorhandensein eines wirklichen europäischen Markts der Qualifikationen und Berufe; mangelnde Transparenz und begrenzte gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse und Befähigungen auf Gemeinschaftsebene; Fehlen eines wirklichen europäischen Raums für allgemein zugänglichen Unterricht und Fernunterricht.*

b) Positive Aspekte

Diesen Mängeln und Unzulänglichkeiten stehen jedoch auch einige positive Punkte und ermutigende Entwicklungen gegenüber.

Im Verlauf der letzten Jahre konnte in den meisten Mitgliedstaaten eine Reihe *wesentlicher qualitativer und quantitativer Verbesserungen* erzielt werden: allgemeine Anhebung des Ausbildungsniveaus der Bevölkerung, Erhöhung der Schulbesuchsquote, Wiederbelebung oder Ausbau des Wachstums bei den Investitionen im Bildungsbereich, Erhöhung des Lehrerbestands usw. *Es wurden teilweise tiefgreifende Reformen der Hochschulsysteme und der Bildungspolitiken und -strukturen* geplant und durchgeführt, deren Auswirkungen bis Ende der 90er Jahre spürbar sein dürften: zunehmende Einbeziehung des privaten Sektors; Dezentralisierung der Verwaltung der Bildungssysteme; Ausbau der lokalen und regionalen Initiativen.

Diese Maßnahmen gingen mit Veränderungen der Einstellungen einher, die zu einer (bisweilen nicht risikolosen) *Annäherung der Bildungssysteme und der Unternehmen* führten, so daß die Vertreter der Bildungssysteme zunehmend bemüht sind, eine Ausbildung zu vermitteln, die die Eingliederung ins Arbeitsleben vorbereitet, und die Verantwortlichen der Unternehmen sich inzwischen der Bedeutung bewußt sind, die der Allgemeinbildung neben den rein beruflichen Kenntnissen angesichts der Entwicklung neuer Formen der Arbeitsorganisation und der Dezentralisierung der Verantwortung zukommt ...

7.4 Grundlagen für eine Reform der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme

a) Allgemeine Ziele und Grundzüge

Das Grundprinzip der verschiedenen Maßnahmenkategorien muß die Nutzung des menschlichen Potentials sein, angefangen von der Grundschulbildung über die berufliche Erstausbildung bis zur Erwachsenenbildung. Indem die beste Methode, die sich auf einer dieser verschiedenen Stufen in einem Mitgliedstaat bewährt hat, in allen anderen Mitgliedstaaten allgemein eingeführt wird, läßt sich ein Bildungssystem der erforderlichen Qualität schaffen.

Um etwas gegen die Arbeitslosigkeit der jungen Menschen zu unternehmen, die über keine Qualifikationen verfügen, müssen Systeme und Lösungen angestrebt werden, *die gleichzeitig eine solide Grundausbildung von ausreichendem Niveau gewährleisten und die Verbindung zwischen der Schulbildung und dem Erwerbsleben herstellen können.* Die zur sozialen und beruflichen Eingliederung notwendigen Grundfähigkeiten reichen von der perfekten Beherrschung des Grundwissens (Sprachkenntnisse, wissenschaftliche Kenntnisse usw.) bis hin zu technologischen und sozialen Fertigkeiten: Entwicklungs- und Handlungsfähigkeit in einem komplexen und von hoher Technologiedichte geprägten Umfeld, das besonders durch die Bedeutung der Informationstechnologien gekennzeichnet ist; Kommunikationsfähigkeit, Kontakt- und Organisationsvermögen usw. Sie umfassen vor allem die grundlegende Fähigkeit, sich neue Kenntnisse und neue Fertigkeiten anzueignen, sozusagen das *Erlernen des lebenslangen Lernens.* Der berufliche Werdegang soll sich logisch aus den ständig wachsenden Fähigkeiten ergeben.

Um den Übergang in das Erwerbsleben zu erleichtern, sollten *Lösungen für die Ausbildung und Praktika in den Betrieben entwickelt und systematisch eingeführt werden, damit Fertigkeiten im Arbeitsumfeld selbst erworben werden können.* Die *Berufsausbildung* sollte erheblich ausgebaut werden, ggf. als Alternative zur Universität. *Kürzere und stärker praxisbezogene Ausbildungsgänge* sollten gefördert werden, wobei allerdings ein allgemeiner Kenntnisstand erhalten bleiben muß, der eine ausreichende Anpassungsfähigkeit gewährleistet und Überspezialisierung vermeidet.

In ihren Bemühungen zur Gestaltung und Umsetzung von Maßnahmen zur allgemeinen und beruflichen Bildung, die auf die Ankurbelung des Beschäftigungswachstums ausgerichtet sind, müssen die Gemeinschaft und die Mitgliedstaaten sich im übrigen folgendes vor Augen halten: 80 % der europäischen Arbeitskräfte des Jahres 2000 sind heute bereits auf dem Arbeitsmarkt. Im Mittelpunkt aller Initiativen muß daher zwangsläufig *der Gedanke an die Entwicklung, die allgemeine Verbreitung und systematische Gestaltung der Weiterbildung und Fortbildung* stehen. Das berufliche und das allgemeine Bildungswesen müssen neu durchdacht werden; der wachsende und auch künftig wohl noch weiter zunehmende Bedarf für einen ständigen *Umbau und Neuaufbau des Kenntnis- und Wissensstands* muß dabei zugrunde gelegt werden. Die Einführung flexiblerer und offenerer Ausbildungssysteme und die Entwicklung der Anpassungsfähigkeit des einzelnen werden nämlich immer notwendiger, sowohl für die Unternehmen, um die von ihnen erarbeiteten oder angeschafften technologischen Innovationen besser nutzen zu können, als auch für die einzelnen Menschen, von denen ein Großteil wohl vier- oder fünfmal im Laufe seines Lebens gezwungen sein wird, seine Tätigkeit zu wechseln ...

Die Bildungssysteme und vor allem die Fortbildungssysteme haben sich im übrigen in den beiden letzten Jahrzehnten in einem Umfeld entwickelt, in dem die Lebenszeit von der Arbeitszeit beherrscht war. Angesichts der ständig wachsenden Produktivität

und in der Bemühung um eine bessere Verteilung der Beschäftigung dürfte es zu einer weiteren Verkürzung der Arbeitszeit und zu einem Ausgleich zwischen Arbeitszeit und Ausbildungszeit kommen, wobei heute noch nicht bekannt ist, wie rasch und unter welchen Bedingungen dies vor sich gehen wird. Neue Wege öffnen sich für eine *Kopplung der Arbeitszeitgestaltung und der Entwicklung der Ausbildung*; sie sollten untersucht und genutzt werden. Versuche in dieser Richtung, besonders auf der Grundlage von Vereinbarungen zwischen den betroffenen Akteuren **in** den Unternehmen sollten ebenfalls ausgeweitet, bewertet und ggf. allgemein eingeführt werden.

b) Spezifische Maßnahmen

i) Maßnahmen auf einzelstaatlicher Ebene und konzertierte Aktionen

Die Mitgliedstaaten sollten *in Abstimmung auf europäischer Ebene*, d. h. in einem gemeinschaftlichen Aktionsrahmen und mit gemeinschaftlicher Unterstützung, die ihnen zur Verfügung stehenden Mittel und Möglichkeiten auf zweckdienliche Weise nutzen. *Ein Schwerpunkt sollte die Entwicklung einer echten „Ausbildungspolitik“ unter Beteiligung der öffentlichen Hand, der Unternehmen und der Sozialpartner sein.* Um auf europäischer Ebene für ausreichende Transparenz zu sorgen, damit die Mitgliedstaaten die in anderen Ländern gesammelten Erfahrungen nutzen und ihre eigenen Maßnahmen mit anderswo eingeleiteten Aktionen abstimmen können, sollten *in regelmäßigen Abständen* Informationen über die entsprechenden Politiken und Strategien *veröffentlicht* und *Unterlagen über geplante Maßnahmen sowie Beschreibungen und Bewertungen* auf breiter Ebene übermittelt werden ...

Auch sollte auf die *steuerlichen Instrumente*, über die die einzelnen Länder verfügen, zurückgegriffen werden (Reduzierung der Sozialabgaben von Unternehmen, die Ausbildungsmaßnahmen durchführen usw.), da diese für die öffentlichen Haushalte weniger belastend sind als die direkte Finanzierung. *Die Regelungen bezüglich der Leistungen bei Arbeitslosigkeit* sollten angepaßt werden; möglichst wäre *ein Teil dieser Mittel für Ausbildungsmaßnahmen zu verwenden*, insbesondere zugunsten von Langzeitarbeitslosen und jungen Arbeitssuchenden ohne berufliche Qualifikation.

Es sollten ferner *allgemeine und vielseitige Systeme* von „Ausbildungskrediten“ („Ausbildungsschecks“) eingeführt werden – Startkapital für alle Jugendlichen, das im Laufe des gesamten Erwerbslebens zum Erwerb und zur Auffrischung von Kenntnissen und Befähigungen bedarfsgerecht eingesetzt werden kann. In einigen Mitgliedstaaten existieren solche Systeme bereits, bewegen sich jedoch in bezug auf Umfang und Zielgruppe in gewissen Grenzen. In Anlehnung an verschiedene, den kulturellen Gegebenheiten jeweils am besten angepaßte Modelle sollten ehrgeizigere und weitreichendere Lösungen untersucht und entwickelt werden: das gesetzlich verankerte Recht auf staatlich bezuschußten „Bildungsurlaub“, Aufnahme des Rechts auf Ausbildung in die Tarifverträge usw. In diesem Zusammenhang sollten *die Kombinationsmöglichkeiten mit den Initiativen im Bereich der Flexibilisierung der Arbeitsbedin-*

gungen und der Arbeitszeitgestaltung geprüft und entsprechende Versuche durchgeführt werden.

Im Rahmen von Partnerschaften zwischen Hochschulen, öffentlicher Hand und Unternehmen sollten Erstausbildungs- und Weiterbildungssysteme eingerichtet werden, die dem aus den neuen Anforderungen im Berufs- und Erwerbsleben entstehenden Bedarf an fachlicher und sozialer Kompetenz gerecht werden (Ausbildung unter Einbeziehung verschiedener Disziplinen, Ausbildung für eine Tätigkeit mit intensivem Einsatz von Informationstechnologien, verschiedene Bereiche wie Technik und Management abdeckende Ausbildungsgänge usw.). Ein zentraler Aspekt sollte die Entwicklung der Ausbildung im Bereich der neuen Technologien sein, und zwar im Bereich der neuen Produktions- und Managementtechnologien und insbesondere der Informationstechnologien, die sowohl in der allgemeinen als auch in der fachlichen Ausbildung mit an erster Stelle stehen sollten ...

ii) Aktionen der Gemeinschaft

Um alle diese Maßnahmen zu unterstützen und zu ergänzen, könnte und müßte die Gemeinschaft eine Reihe spezifischer Initiativen einleiten. Diese lassen sich unter drei Schwerpunkten zusammenfassen.

In Weiterführung der bisher angenommenen Programme und Rechtsvorschriften sowie im Kontext der Realisierung der Leitlinien für die künftigen Programme im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung müßte das erste Ziel darin bestehen, *die europäische Dimension im Bildungswesen noch weiter zu verstärken*: Erhöhung der Ausbildungsqualität und Förderung der Innovation im Bildungswesen durch Intensivierung des Erfahrungs- und Informationsaustauschs über empfehlenswerte Verfahren und Entwicklung gemeinsamer Projekte; Schaffung eines wirklichen europäischen Raums und europäischen Markts der Qualifikationen und Ausbildungen durch Verbesserung der Transparenz und Weiterentwicklung der gegenseitigen Anerkennung der Qualifikationen und Befähigungen; Förderung der Mobilität von Lehrkräften, Studenten und Auszubildenden in Europa – der physischen Mobilität sowie der „virtuellen“ Mobilität, welche die neuen Kommunikationstechnologien ermöglichen, Entwicklung von gemeinsamen Datenbanken und Wissensbanken über den Quailifikationsbedarf; vergleichende Forschung im Bereich der angewandten Methodik und der verfolgten Politik; Verbesserung der Kompatibilität der Fernunterrichtssysteme sowie der Standardisierung neuer dezentralisierter Instrumente der Multimedia-Ausbildung usw.

In Verbindung mit den auf Gemeinschaftsebene im Bereich der Sozial- und der Beschäftigungspolitik getroffenen Maßnahmen müßte die Gemeinschaft in Abstimmung mit den Mitgliedstaaten einen *politischen Rahmen für die mittel- und langfristigen Maßnahmen zur Verknüpfung der Systeme der Fortbildung und der Ausbildungskredite mit den Maßnahmen zur Flexibilisierung und Verringerung der Arbeitszeit schaffen*.

Generell müßte die Gemeinschaft, um leichter zu einem neuen Modell für Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung zu gelangen, in dem Bildung und Ausbildung eine zentrale Rolle spielen, und um die unerläßliche Chancengleichheit und die kohärente Entwicklung der drei Dimensionen – Bildung, Ausbildung und Kultur – des europäischen Bildungs- und Ausbildungssystems sicherzustellen, *die wesentlichen Anforderungen und die langfristigen Ziele für die in diesem Bereich durchzuführenden Aktionen und Politiken klar und unmißverständlich festlegen*. In diesem Kontext könnte ein deutliches Signal gesetzt und eine sensibilisierende Wirkung erzielt werden, wenn (beispielsweise 1995) ein „Europäisches Jahr der Bildung“ ausgerufen und veranstaltet würde.

(Quelle: Europäische Kommission: Wachstum ... , S. 143-149, Kasten S. 18)

Humankapital für die Entwicklung

In einer zunehmend integrierten und wettbewerbsorientierten Weltwirtschaft besteht der Schlüssel zum wirtschaftlichen Erfolg in einer Verbesserung der Qualifikation der Arbeitnehmer. Investitionen in Humankapital können den Lebensstandard der Haushalte deutlich erhöhen, indem sie die Chancen vergrößern, die Produktivität steigern, Investitionen in den Kapitalstock anziehen und das Einkommenspotential stärken. Eine bessere Gesundheit, Ernährung und Ausbildung stellen außerdem für sich genommen Werte dar, die die Menschen dazu befähigen, ein erfüllteres Leben zu führen. Die Bedeutung von Investitionen in das Humankapital, insbesondere in die Ausbildung, wird im Hinblick auf das Wirtschaftswachstum und den Wohlstand der Haushalte weltweit erkannt. Diese Erkenntnis hat in den letzten Jahrzehnten überall auf der Welt zu einer beispiellosen Zunahme des Schulunterrichts beigetragen. Gleichwohl führen diese Investitionen nicht immer zu einem schnelleren Wachstum; in einem ungeeigneten Umfeld können Investitionen in das Humankapital auch nur dazu führen, daß Ressourcen verschwendet werden oder brachliegen ...

Was ist Humankapital?

Das Leben von Bauern, Industriearbeitern und Arbeitnehmern im Dienstleistungsgewerbe hängt immer mehr davon ab, inwieweit sie solche grundlegenden Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen erwerben können. Zudem müssen sie mehr und mehr speziellere Qualifikationen erlangen, um komplexe Aufgabenstellungen zu bewältigen und die Arbeit anderer zu organisieren. Um diese Fähigkeiten zu erlernen, müssen schon im frühen Lebensalter und während des gesamten Lebens Investitionen in die menschlichen Ressourcen getätigt werden – und zwar Investitionen in die Gesundheit und Ernährung sowie in die Ausbildung und berufliche Qualifikation. Solche Investitionen schaffen das Humankapital, das für eine Steigerung der Arbeitsproduktivität und des wirtschaftlichen Wohlbefindens der Arbeitnehmer und ihrer Familien notwendig ist ...

Ausbildung ist unbedingt notwendig, um die individuelle Produktivität zu erhöhen. Die allgemeine Ausbildung verleiht den Kindern Fähigkeiten, die sie später von einem Beruf auf den anderen übertragen können, sowie die grundlegenden intellektuellen Werkzeuge, die für das weitere Lernen notwendig sind. Dadurch können sie eher normale Aufgaben erfüllen, Informationen gewinnen und nutzen sowie neue Technologien und Produktionsverfahren übernehmen. Der Anbau hoch ertragreicher Getreidesorten in China und Indien illustriert diesen Punkt. Nachdem man in Studien die Größe der landwirtschaftlichen Betriebe und andere Produktionsfaktoren untersucht hatte, erkannte man, daß besser ausgebildete Bauern in der chinesischen Provinz Hunan eher produktivere Hybridsorten verwendeten. In Indien wie-

sen diejenigen Gebiete, in denen relativ wenige Bauern zu Beginn der grünen Revolution eine Grundschulausbildung genossen hatten, ein geringeres Wachstum auf als Gebiete mit der gleichen technologischen Ausstattung, aber besser ausgebildeten Bauern.

Die Berufsausbildung weist eine ähnliche positive Beziehung zur Produktivität auf. Die betriebliche Ausbildung hat in Taiwan (China) zu einem deutlichen Anstieg der Produktion je Arbeiter geführt, wobei die größten Gewinne in den Betrieben entstanden, in denen gleichzeitig in Ausbildung und Technologie investiert wurde. Wie bei der grünen Revolution wirkt das menschliche Kapital einen besonders hohen Ertrag ab, wenn es eine Möglichkeit gibt, aus neuen Ideen Vorteile zu ziehen ...

Erhöht man das Humankapital der Arbeitnehmer, so steigt dadurch ihr Potential zur Erzielung von Einkommen. In marktwirtschaftlich orientierten Volkswirtschaften wird ein ausgebildeter Arbeitnehmer nämlich dafür belohnt, daß er dazu in der Lage ist, ein mengenmäßig größeres Produktionsergebnis oder einen am Markt höher bewerteten Output zu erzielen. Die Entlohnung für die schulische Ausbildung und die beruflichen Fähigkeiten beginnt nun in einigen ehemals zentral geplanten Volkswirtschaften gegenüber den Löhnen für ungelernete Arbeitskräfte zu steigen. Dort wurden die Löhne lange Zeit administrativ bestimmt, anstatt die Lohnfindung dem Markt zu überlassen. In Slowenien gab es für ausgebildete Arbeitnehmer mit Berufserfahrung Lohnsteigerungen, als die freigesetzten Marktkräfte begannen, die Lohnstruktur entsprechend den Differenzen in der Arbeitsproduktivität aufzufächern.

Humankapital: notwendig, aber nicht ausreichend

Besser ausgebildete Menschen sind in der Regel produktiver. So ist es nicht erstaunlich, daß sich die Teilnahme an Ausbildungsmaßnahmen aller Stufen zusammengenommen seit 1960 weltweit verfünffacht hat. Heute leben mehr als fünf von zehn Menschen mit abgeschlossener weiterführender Schulbildung in Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen; dreißig Jahre früher waren es nur drei von zehn. 1960 konnte nur etwa ein Drittel aller Erwachsenen in Entwicklungsländern lesen und schreiben; 1990 waren es mehr als die Hälfte. Dieser Trend erstreckt sich auf alle Regionen, obwohl die Ergebnisse weiterhin sehr unterschiedlich sind. Weltweit sind die Frauen zunehmend besser ausgebildet, obwohl die Differenzen in der Schulbildung zwischen Männer und Frauen in den meisten Regionen weiterhin sehr groß sind.

Warum bleibt das Wirtschaftswachstum trotz eines steigenden Niveaus der Schulbildung und anderer Formen des Humankapitals in vielen Teilen der Welt nur schwer kalkulierbar? Dafür gibt es zwei Gründe. Erstens kann das Humankapital nur unzureichend genutzt werden. Die Schäden, die in einem für das Wirtschaftswachstum ungünstigen Umfeld entstehen, können durch höhere Investitionen in das Human-

kapital weder kompensiert noch beseitigt werden. Zweitens können die Investitionen in das Humankapital falsch oder von schlechter Qualität sein. Ausgaben für menschliche Ressourcen liefern oft nicht die Quantität, die Qualität oder die Art des Humankapitals, das gebildet werden könnte, wenn die Mittel besser eingesetzt worden wären ...

Meist ist es ein Problem einer mangelnden Arbeitsnachfrage infolge ungeeigneter Entwicklungsstrategien, wenn die Ausbildung und die vorhandenen Fähigkeiten von Arbeitnehmern nicht richtig genutzt werden. Darauf deuten die Erfahrungen in vielen Regionen hin, wie in Südostasien. Das Arbeitskräftepotential Vietnams und der Philippinen wies in der Vergangenheit schon immer eine höhere Alphabetisierungsrate als andere Länder in der Region auf. Trotzdem sind diese beiden Volkswirtschaften relativ langsam gewachsen. Dies hing vor allem damit zusammen, daß beide Länder Entwicklungsstrategien verfolgten, mit denen man nicht in der Lage war, das vorhandene Humankapital vollständig zu nutzen – Vietnam baute auf die Zentralplanwirtschaft, und die Philippinen verfolgten eine Strategie der Importsubstitution. Einige der erfolgreichen Staaten Südostasiens verfügten demgegenüber anfangs über einen relativ niedrigen Humankapitalbestand, verfolgten aber Strategien, mit denen die Ausbildung und die Nachfrage nach Arbeit gleichzeitig zunahmen.

Die Philippinen und Vietnam erzielten gleichwohl einen Ertrag für ihre Investitionen in die menschlichen Ressourcen. Viele ausgebildete Filipinos nutzten ihre Fähigkeiten im Ausland, und ihre Überweisungen nach Hause wurden für die philippinische Wirtschaft die größte Deviseneinnahmenquelle. In Vietnam leisten die vergangenen Investitionen in das Humankapital heute einen bedeutenden Beitrag zur verbesserten wirtschaftlichen Leistung, nachdem das Land nun einen mehr marktwirtschaftlich orientierten Entwicklungsansatz gewählt hat. Die Beispiele Vietnam und Philippinen zeigten aber folgendes: Die zunehmenden menschlichen Fähigkeiten werden nur dann voll ausgeschöpft, wenn gleichzeitig die marktbestimmte Nachfrage nach Fachwissen auf dem Arbeitsmarkt steigt.

Ein weiterer Grund dafür, daß sich Investitionen in das Humankapital nicht immer auszahlen, ist die staatliche Bildungspolitik. Dafür gibt es viele Beispiele; an dieser Stelle konzentrieren wir uns auf die Ausbildung. Übermäßige Ausgaben für die Bildungsbehörden und die schulische Infrastruktur anstatt für das Lehrpersonal sowie das Lernmaterial drücken die Quantität und die Qualität der Schulbildung. Das gleiche gilt, wenn die Lehrer schlecht ausgebildet sind und man den Schülern keine hohen Leistungsanforderungen stellt. Schließlich ist das Humankapital in der Regel relativ unproduktiv, wenn die in der Schule erlangten Kenntnisse nicht mit den am Markt bestehenden Möglichkeiten in Einklang stehen oder wenn eine höhere Ausbildung zu Lasten der Schulbildung an Grund- und weiterführenden Schulen geht. In all diesen Fällen muß die Bildungspolitik verbessert werden, damit sichergestellt ist, daß die Ausgaben für die Ausbildung zu produktiven Investitionen in das Humankapital werden.

Die Unterstützung von Investitionen in das Humankapital

... Oft sind besondere Anstrengungen notwendig, um den Mädchen entgegen der üblichen Tendenz die gleiche Ausbildung wie den Jungen zu verschaffen. Dies bringt den Frauen nicht nur Vorteile am Arbeitsmarkt, die Ausbildung ist auch eng verknüpft mit niedrigeren Geburtenziffern, einer geringeren Müttersterblichkeit sowie einer besseren Gesundheit, Ernährung und Schulbildung der Kinder. Ohne starke staatliche Eingriffe können diese Vorteile möglicherweise nicht voll realisiert werden. Staatliche Aktivitäten zur Förderung der Akkumulation von Humankapital, insbesondere unter den Armen, sind dann gerechtfertigt, wenn man damit folgende Ziele erreichen will: Bekämpfung der Diskriminierung, Verminderung der Armut und Förderung von Gleichheit.

Ausbildung als Investition

Produktives Lernen endet nicht mit der Schule. Die meisten Menschen bauen ihre Fähigkeiten während ihres ganzen Arbeitslebens weiter aus, indem sie sich in ihrem Beruf oder in offiziellen Ausbildungszentren weiterbilden. Die Ausbildung stellt sowohl für die Arbeitnehmer als auch für die Arbeitgeber eine Investition dar. Die Arbeitnehmer sind oft bereit, Gebühren für den Besuch von Ausbildungskursen zu tragen, oder sie akzeptieren niedrigere Löhne im Vergleich zu einem Arbeitsplatz ohne berufsbegleitende Ausbildung, in der Erwartung höherer Löhne in der Zukunft. Die Firmen haben ein Interesse, in die Ausbildung ihrer Mitarbeiter zu investieren, da sie häufig Arbeitnehmer mit bestimmten Kenntnissen benötigen. Keine der beiden Seiten ist sich vollständig sicher, daß sie den vollen Ertrag für ihre Investition erhält: Die Mitarbeiter können die Firma verlassen, und der Nutzen ihrer Ausbildung kann einem anderen Arbeitgeber zugute kommen, oder sie können ihren Arbeitsplatz verlieren, ohne daß sie ihre erlernten Kenntnisse auf eine andere Stelle übertragen können. Die Arbeitnehmer und die Arbeitgeber haben Wege gefunden, wie man dieses Problem besser in den Griff bekommt, so daß beide Seiten noch davon profitieren können: Die Unternehmer garantieren die Sicherheit der Arbeitsplätze, um die Fluktuation zu vermindern. Die Arbeitnehmer willigen in Ausbildungsverträge ein, wobei sie dem Arbeitgeber Geld zurückzahlen, wenn sie den Betrieb verlassen, bevor sich die Investition bezahlt gemacht hat. Schließlich können sich die Arbeitnehmer und ihre Arbeitgeber die mit der Ausbildung verbundenen Produktivitätsgewinne teilen.

Da Ausbildung oft eine gute Investition ist, findet der größte Teil der Ausbildungstätigkeit mit einer nur geringen Beteiligung des Staates statt. Der Umfang der Ausbildungsaktivitäten der Betriebe differiert – manchmal sogar sehr stark: Man findet eine unterschiedliche Ausbildung in verschiedenen Ländern, Sektoren und sogar zwischen Firmen innerhalb des gleichen Sektors, in Abhängigkeit von ihrer Größe und den Besitzverhältnissen. 1991 berichteten 24 Prozent der mexikanischen Arbeit-

nehmer, daß sie irgendeine Form der Ausbildung erhalten, um ihre beruflichen Fähigkeiten zu verbessern, in Japan waren es 37 Prozent. Die Unternehmen in hochtechnologischen Industriezweigen in Indonesien bilden ihre Arbeitnehmer eher als Betriebe in weniger fortschrittlichen Branchen. Exportorientierte Unternehmen in der Chemiebranche in Taiwan (China) investieren dreimal eher in die Berufsausbildung als die allein für die heimische Wirtschaft produzierenden Firmen und sechsmal eher als ein durchschnittliches taiwanesisches Unternehmen der Textilindustrie. Exportorientierung, das Tempo des technologischen Wandels, die Ausbildung der Belegschaft und der Einfluß der Konjunkturzyklen sowie die Wachstumsaussichten scheinen alle die Bereitschaft eines Betriebes zur Ausbildung seiner Arbeitnehmer zu bestimmen.

Wenn die Ausbildung im Interesse von Arbeitnehmern und Arbeitgebern liegt und in einer Marktwirtschaft auf die jeweils zugrundeliegenden wirtschaftlichen Umfeldbedingungen reagiert, dann stellt sich die Frage, ob der Staat darin einbezogen werden soll. Der Staat sollte in den Arbeitsmarkt eingreifen, wenn Marktversagen oder Marktunvollkommenheiten vorliegen oder wenn er andere Ziele als die ökonomische Effizienz verfolgt. Genauso wie bei der allgemeinen Ausbildung können die einzelnen aufgrund von Informationsmangel oder einem Versagen der Kreditmärkte zu wenig in ihre Berufsausbildung investieren. Das gleiche passiert, wenn die privaten und sozialen Erträge aufgrund von Spillover-Effekten voneinander abweichen. Zumindest für den Fall der innerbetrieblichen Ausbildung sind viele dieser Probleme jedoch sekundär, jedenfalls im Vergleich zu den Beschränkungen, die die Betriebe von Investitionen in die berufliche Ausbildung abhalten ...

Weitere Gründe für eine staatliche Beteiligung sind mangelnde Informationen über die benötigten Qualifikationen und das Vorhandensein von Größenvorteilen bei der Ausbildung. Man könnte meinen, daß diese Beschränkungen insbesondere innerhalb des informellen Sektors von Bedeutung wären. Allerdings ist dort eine Ausbildung am Arbeitsplatz üblich, vor allem in Form der traditionellen Lehrlingsausbildung. Eine neuere Studie über Arbeitnehmer in kleinen Betrieben des Verarbeitenden Gewerbes in Ghana fand heraus, daß 44 Prozent der Arbeitgeber als Lehrlinge in ihrem Fach ausgebildet wurden und daß 52 Prozent der Firmen während der Zeit der Erstellung der Studie Lehrlinge ausbildeten. Studien in andern Ländern bestätigen, daß ein Defizit an Fachkenntnissen für kleine Betriebe kaum ein größeres Problem darstellt.

Im informellen Sektor mag die Ausbildung für laufende Routinetätigkeiten ausreichen, mangelnde Kenntnisse können jedoch das Wachstum von Betrieben im informellen Sektor begrenzen. Einen gewissen Erfolg wiesen Ausbildungsangebote auf, die auf kleine Unternehmen und eine Behebung dieser Defizite abzielten. Ein Beispiel dafür ist das „Multiple Support Service Program“ in Mexiko (bekannt unter seinem spanischen Akronym CIMO), das technische Hilfe und Ausbildungsleistungen für kleine und kleinste Betriebe bereitstellt. Zahlreiche Fallstudien dokumentieren,

daß die an CIMO teilnehmenden Betriebe ihre Produktivität kosteneffizient steigern konnten und eine Zunahme der Beschäftigung und der Gewinne verbuchten. Der Rahmen für eine Kopie und Ausdehnung solcher Programme ist jedoch begrenzt. Viele öffentliche Eingriffe, die auf Kleinstbetriebe abzielen, sind infolge der mit der Verwaltung der Programme verbundenen Ausgaben und der hohen Zahl der Firmenkosten von kleinen Betrieben sehr kostspielig ...

Es müssen Wege gefunden werden, damit sich die öffentlichen Ausbildungseinrichtungen wieder neu an der Nachfrage der Konsumenten und des Marktes orientieren. Oft ist es am besten, öffentliche Mittel von den Ausbildungsanbietern auf die Nachfrageseite des Marktes zu verlagern, so daß die betreffenden Arbeitnehmer in einem wettbewerbsorientierten Umfeld das Ausbildungsangebot alternativer Anbieter in Anspruch nehmen können.

In einigen lateinamerikanischen Ländern hat man einen solchen Weg verfolgt. Dabei wurde den Ausbildungseinrichtungen für die vorberufliche Ausbildung die Finanzierung durch Lohnsteuereinnahmen garantiert, obwohl sie oft nicht in der Lage waren, ihren Absolventen einen Arbeitsplatz zu verschaffen. Mit den richtigen Anreizen haben sich aber viele gleichartige Einrichtungen entwickelt, die jetzt nützliche Ausbildungsangebote direkt an private Betriebe und Einzelpersonen verkaufen. Die Nutzung von Ausbildungsgutscheinen für Arbeitnehmer und Steuergutschriften für Unternehmer in Chile ist ein Beispiel für eine erfolgreiche Reform auf diesem Gebiet. Die Gutscheine werden an bestimmte Zielgruppen verteilt – an junge arbeitslose Arbeiter, in der Regel Frauen. Zur gleichen Zeit werden Rechte zum Angebot von Ausbildungskursen von einer staatlichen Stelle an wettbewerbsorientierte staatliche und private Ausbildungsorganisationen versteigert. Die Deckung ihrer Kosten hängt davon ab, ob eine Mindestzahl von Lehrlingen nach Abschluß der Ausbildung einen Arbeitsplatz findet. Auf diese Weise wird die Last zur Planung eines erfolgreichen Ausbildungsprogramms dorthin verlagert, wo sie hingehört – auf die Ausbildungseinrichtungen.

Private Ausbildungsanbieter treten auch in den im Umbruch befindlichen Volkswirtschaften Osteuropas und Asiens auf, sie lehren beispielsweise Fremdsprachen und Computerkenntnisse sowie Fachwissen im Ausbildungsbereich. Vor den Umwälzungen waren alle Ausbildungseinrichtungen öffentlich, und nur wenige orientierten sich an neuen Qualifikationen, die in einer modernen Marktwirtschaft benötigt werden. Der Staat kann Initiativen des privaten Sektors unterstützen, indem er Beschränkungen für das private Ausbildungsangebot beseitigt: Preiskontrollen für Unterrichtsgebühren, übermäßige Anforderungen bezüglich der Lehrpläne und der Wettbewerb mit subventionierten öffentlichen Einrichtungen beschränken alle das Angebot des privaten Sektors ...

(Quelle: Weltbank: Weltentwicklungsbericht ..., S. 43-49)

Literatur zum Thema Entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung

Es folgt eine begrenzte Auswahl deutsch- und englischsprachiger Publikationen zu internationalen Perspektiven in Bildung und Entwicklung, die in den Bibliotheken des IIZ/DVV und der DSE/ZED in Bonn vorhanden sind. Enthalten sind gleichfalls die Titel, die in der Einleitung benannt wurden.

Bücher, Berichte, Einzelaufsätze

- Adick, C.: Expansion, Rezession und Krisen des nachkolonialen Bildungswesens in Afrika – Eine kritische Rekapitulation der Erklärungskonzepte: „Bildung als Entwicklungshindernis“. In: Peripherie Nr. 45, 12, S. 77-98
- Appelt, D.: Bildungskooperation als Entwicklungsinstrument. Bildungskooperation in einem umfassenden, mehrdimensionalen Entwicklungsprozeß. ISB Wissenschaftliche Reihe. München: Ehrenwirth 1990
- Axt, H.-J./Karcher, W./Schleich, B. (Hrsg.): Ausbildungs- oder Beschäftigungskrise in der Dritten Welt? Kontroversen über neue Ansätze in der beruflichen Bildung. Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1987
- Bildungsförderung in Entwicklungsländern. Materialien zur Bildungszusammenarbeit der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: DSE/ZED 1992
- Bohla, H.S.: Evaluating „Literacy for Development“ projects, programs and campaigns. Evaluation planning, design and implementation, and utilization of evaluation results. Hamburg: DSE, UIE 1990
- Bohla, H.S.: World trends and issues in adult education. Paris: UNESCO 1988
- Bown, L./Gilette, A./MacCaffery, I./Mace, J./Millican, I./Preston, R./Rogers, A./Street, B.: Women's literacy for development. Coventry: International Centre for Education in Development 1992
- Bude, U.: Erziehung für eine eigenständige Entwicklung. Education for Kagisano. Studienreise von Direktoren afrikanischer Curriculumzentren durch Erziehungseinrichtungen in Botswana vom 25.-30.5.1980. Bericht. Bonn: DSE 1980
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: Armutsbekämpfung warum, wozu und vor allem: wie? Bonn: BMZ 1995
- Cassara, B.B. (Ed.): Adult education through world collaboration. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company 1995
- Cassara, B.B. (Ed.): Adult education in a multicultural society. London: Routledge 1990
- Chlebowska, K./Odora, C.: Women and literacy: yesterday, today and tomorrow. Report from the Haesselkby Symposium on women and literacy sponsored by the Nordic Association for the Study of Education in developing countries. Stockholm: Swedish National Commission for UNESCO 1992
- Commonwealth Secretariat: Participation learning and change. Commonwealth approaches to non-formal education. London 1980
- Coombs, P.H.: The world crisis in education. The view from the eighties. Oxford: Oxford University Press 1985

- Duke, C. (Ed.): Adult education: International perspectives from China. Beckenham: Croom Helm 1987
- Duke, C. (Ed.): Combatting poverty through adult education: national development strategies. Beckenham: Croom Helm 1985
- Duke, C./Clark, N.M./Dighe, A./Haque, R./Nxumala, S./Shrivastava, O. and G./Stacy, S./Sugirtharaj, F.N.: Grassroots approaches to combatting poverty through adult education. Suppl. to: Adult education and development No. 34. Bonn: DVV 1990
- Europäische Kommission: Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert. Weißbuch. Luxemburg 1994
- Fremerey, M. (Hrsg.): Kultur der Entwicklung. Zur Fragwürdigkeit von Entwicklungsparadigmen. Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1993
- Frings, A./Gachuhi, D./Maturi, B./Müller, J.: Join us in a participatory approach to training, learning & production. Bonn: ZED 1993
- Garett, R.M. (Ed.): Education and Development. London: Croom Helm 1984
- Goldschmidt, D./Melber, H. (Hrsg.): Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Weinheim: Beltz Verlag 1981
- Graff, H.J. (Hrsg.): Literacy and Social Development in the West: A Reader. Cambridge: Cambridge Univ. Press 1981
- Gran, G.: Development by People. Citizen Construction of a Just World. New York: Praeger Publishers 1983
- Griese, H.M./Toiviainen, T. (Hrsg.): Rolle und Verantwortung der Erwachsenenbildung heute: 8 Länderberichte aus 4 Kontinenten. „Das Meeting in Finland Seminar 1989“. Hohengehren: Schneider 1991
- Gustafsson, U.: Can literacy lead to development? A case study in literacy, adult education, and economic development in India. Dallas: International Academic Bookstore 1991
- Haddad, D./Carnoy, M./Rinaldi, R./Regel, O.: Education and development. Evidence for new priorities. 96 World Bank Discussion Papers. Washington: The World Bank 1990
- Hall, B.L./Kidd, J.R. (Eds.): Adult Learning: A Design for Action. Oxford: Pergamon Press 1978
- Hanf, T./Ammann, K.A./Dias, P.V./Fremerey, M./Weiland, H.: Education – an Obstacle to Development? Reflections on the Political Function of Education in Asia and Africa. In: Comparative Education Review 1975, No. 1, S. 68-87
- Hauff, M. v. (Hrsg.): Die Modernisierung der Ost-Europäischen Länder und die Entwicklung der Dritten Welt. Frankfurt/Main: Haag und Herchen 1993
- Hildebrand, K.H.: „Bookish“ knowledge or empowering capacities? Education and social development in sub-Saharan Africa with a case study of Sierra Leone. Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1991
- Hinzen, H. (Red.): Erwachsenenbildung und Entwicklung: 25 Jahre Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Bonn: IIZ/DW 1994
- Hinzen, H./Leumer, W. (Red.): Erwachsenenbildung in der Dritten Welt. Dialog über Erfahrungen. Braunschweig: Georg Westermann Verlag 1982
- Hinzen, H.: Erwachsenenbildung und Entwicklung in Tanzania. Eine Darstellung und Analyse ihrer konzeptionellen Vorstellungen und praktischen Maßnahmen. Hamburg: Institut für Afrika-Kunde 1979

- Hinzen, H.: International Cooperation in Adult Education – DVV's Professional Partnership and Solidarity. In: Cassara, B.B. 1995, S. 89-114
- Hinzen, H.: Tanzania: Zehn Jahre „Education for self-reliance“. Entwicklungsorientierte Erziehung zur Befreiung. In: Unterrichtswissenschaft 1978, Heft 3, Seite 214-230
- IBRD: Education in Sub-Saharan Africa. Policies for Adjustment, Revitalization, and Expansion. Washington: World Bank 1988
- IIZ/DVV: Jahresberichte 1992, 1993 und 1994. Bonn: IIZ/DVV im jeweiligen Folgejahr
- International Council for Adult Education: Towards an Authentic Development: The Role of Adult Education: Report of the Paris Conference. Toronto: ICAE 1983
- Jarvis, P. (Ed.): Perspectives on Adult Education and Training in Europe. Leicester: NIACE 1992
- Jones, P.W.: International policies for third world education: Unesco, literacy and development. London and New York: Routledge 1988
- Karcher, W./ Overwien, B./ Krause, J./ Singh, M.: Zwischen Ökonomie und sozialer Arbeit. Lernen im informellen Sektor in der „Dritten-Welt“. Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1993
- King, K.: Aid and education in the developing world. The role of the donor agencies in educational analysis. Essex: Longman Group UK Ltd. 1991
- Klasson, M. et al (Eds.): Social change and adult education research. Adult Education Research in Nordic Countries 1994. Linköping 1995
- Knoll, J.H./ Künzel, K. (Zsgst.): Internationale Erwachsenenbildung in Geschichte und Gegenwart. Braunschweig: Georg Westermann Verlag 1981
- Lowe, J.: The education of adults: a world perspective. Paris: UNESCO 1982
- Marischen, B.: Alphabetisierung und Entwicklung. Eine Diskussion der Zusammenhänge von Alphabetisierung und Entwicklung im Allgemeinen und ihrer Konkretisierung am Beispiel Mosambik. Heidelberg: Heidelberger Verlagsanstalt 1988
- McGivney, V./Murray, F.: Adult education in development. Methods and approaches from changing societies. Leicester: NIACE 1991
- Mishra, L.: The anguish of the deprived. New Delhi: Har-Anand Publications 1994
- Möller, S.: Berufsbezogene Erwachsenenbildung in Venezuela – ein Beitrag zur Reduzierung von Armut und Marginalität? Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1986
- Moser, C.O.N.: Gender planning and development. Theory, practice and training. London: Routledge 1994
- Müller, J. (Ed.): Functional Literacy in the Context of Adult Education. International Symposium Berlin (15.-23.8.1976). Final Report. Berlin: German Foundation for International Development 1973
- Müller, K.E/Tremel, A.K. (Hrsg.): Ethno-Pädagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Eine Einführung. Berlin: Dietrich Reimer Verlag 1992
- Nyerere, J.K.: Bildung und Befreiung. Aus Reden und Schriften von November 1972 bis Januar 1977. Mit einer Einleitung von Volkhard H. Hundsdoerfer. Texte 14. Dienste in Übersee. Frankfurt/Main: Verlag Otto Lembeck 1977
- Raff, C.: Communication, Education and Empowerment. Manchester: University of Manchester 1990
- Rogers, A.: Adults Learning for Development. London: Cassel Educational Ltd. 1992.

- Roth, K./Treydte, K-P. (Hrsg.): Adult Education and Development. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung 1978
- Schade, K.F. (Hrsg.): Global denken – lokal handeln. Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1994
- Schimpf-Herken, I.: Erziehung zur Befreiung? Paulo Freire und die Erwachsenenbildung in Lateinamerika. Berlin: Sozialpolitischer Verlag 1979
- Schuller, T./ Megarry, J. (Eds.): Recurrent Education and Lifelong Learning. World Yearbook of Education 1979. New York: Nichols Publishing 1979
- Slim, H./Thompson, P.: Listening – for a change. Oral testimony and development. London: Panos 1993
- Stiftung Entwicklung und Frieden (Hrsg.): Globale Trends. Daten zur Weltentwicklung. Düsseldorf: SEF 1991
- Street, B. (Ed.): Literacy in development. People, language, power. Norfolk: Education for Development 1990
- Svetina, M. (Ed.): Rethinking adult education for development. II. Conference proceedings. Ljubljana: Slovene Adult Education Centre 1994
- Svetina, M./Jelenc, Z. (Eds.): Rethinking adult education for development: Compendium. Ljubljana: Slovene Adult Education Centre 1993
- Townsend Coles, E.K.: Adult education in developing countries. Oxford: Pergamon Press 1977
- UNDP: Bericht über die menschliche Entwicklung. Bonn: Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen 1994
- UNESCO/UNDP/IBRD/UNICEF: Meeting basic learning needs: A vision for the 1990s. World conference on education for all, Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990. Background Document. New York: UNICEF/WCEFA 1990
- Unesco: The Experimental World Literacy Programme: a critical assessment. Paris: Unesco Press and UNDP 1976
- Unesco: World education report 1993. Paris: Unesco 1993
- Vella, J.: Learning to Listen. Learning to Teach. The Power of Dialogue in Educating Adults. San Francisco: Jossey-Bass Publishers 1994
- Vereinte Nationen: Entwicklung und internationale wirtschaftliche Zusammenarbeit. Agenda für Entwicklung. Bericht des Generalsekretärs für die Generalversammlung am 6.5.1994
- Wagner, D.A.(Ed.): The Future of Literacy in a Changing World. Philadelphia: Pergamon Press 1987
- Weltbank: Weltentwicklungsbericht 1995. Arbeitnehmer im weltweiten Integrationsprozeß. Washington: Weltbank 1995
- Wulf, C./Schöffthaler, T. (Hrsg.): Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme in Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt. ssp bulletin No 55. Saarbrücken: Breitenbach Publishers 1985
- Yarmol-Franko, K. (Ed.): Literacy, popular education and democracy. Toronto: ICAE 1990

Zeitschriften, Reihen, Jahrbücher

- Adult Education and Development. Bonn: IIZ/DVV. Ed.: H. Hinzen
- Comparative Education Review. Chicago: University of Chicago Press. Ed.: E.H. Epstein
- CONVERGENCE. International Journal of Adult Education. Toronto: ICAE. Ed.: K. Yarmol-Franko
- Development Dialogue. A journal of international development cooperation. Uppsala: Dag Hammarskjöld Foundation. Eds.: S. Hamrell/O. Nordberg
- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main: DIE/DVV. Red.: H. Bohn/R. Stang
- EB-Länderberichte. Frankfurt/Main: DIE/DVV
- Entwicklung und Zusammenarbeit. Berlin: DSE. Red.: R.E. Thiel/C. Kahrman
- International Educator. An International Journal in Education. Nandavanam: Kalaniketan Publ. Eds: K.S. Pillai/B. Pflug
- International Journal of Educational Development. Oxford: Elsevier Sc. Ltd. Ed.: K. Watson
- International Journal of Lifelong Education. London: Taylor & Francis. Eds.: P. Jarvis/J.E. Thomas
- International Journal of University Adult Education. Fredericton: ICUAE. Ed.: C. Duke
- International perspectives in adult education. Bonn: IIZ/DVV. Ed.: H. Hinzen
- International Review of Education. Hamburg: UIE. Ed.: C. McIntosh
- Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Köln: Böhlau Verlag. Hrsg.: J.H. Knoll
- Jahrbuch Dritte Welt. Hamburg: Deutsches Übersee Institut. Hrsg.: J. Betz/S. Brüne
- Prospects – quarterly review of education. Paris: UNESCO. Ed.: Z. Morsy
- Volkshochschulen und der Themenbereich Afrika, Asien und Lateinamerika. Bonn: IIZ/DVV. Red.: R. Niemann
- Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung. Frankfurt/Main: DIPF. Gesch. Hrsg.: H. v. Reccum
- ZEP-Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. Dasselort: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. Schriftl.: A.K. Tremel

REZENSIONEN

Sammelbesprechungen

Frauenbildung

Zunehmend finden wir Publikationen, die sich speziell mit „Frauenbildung“ und „Frauen in der Erwachsenenbildung“ auseinandersetzen. In dieser Sammelbesprechung sollen sechs solcher Arbeiten vorgestellt werden. Zwei davon befassen sich mit historischen Entwicklungen:

- (1) **Christiane Brokmann-Nooren**
Weibliche Bildung im 18. Jahrhundert
„Gelehrtes Frauenzimmer“ und „gefällige Gattin“
Beiträge zur Sozialgeschichte der Erziehung, Band 2
(Bibliotheks- und Informationssystem der Universität) Oldenburg 1994, 280 Seiten, DM 25.00
- (2) **Geesche Dannemann**
Frauenbildung zu Frauenschulung im Nationalsozialismus
Am Beispiel der Bildungsarbeit Bertha Ramsauers in der Heimvolkshochschule Husbäke/Edewecht
(Bibliotheks- und Informationssystem der Universität) Oldenburg 1994, 97 Seiten, DM 3.00

Eine Arbeit ist der Situation der beschäftigten Frauen in der Erwachsenenbildung gewidmet:

- (3) **Birgit Meyer-Ehlert**
Frauen in der Weiterbildung
(Leske + Budrich Verlag) Opladen 1994, 232 Seiten, DM 28.00

Zwei Arbeiten dokumentieren Organisationskonzepte von „Frauenstudien“:

- (4) **Irmhild Kettschau/Verena Bruchhagen/ Gisela Steenbuck u.a.**
Frauenstudien
Qualifikationen für eine neue Praxis der Frauenarbeit
(Centaurus Verlag) Pfaffenweiler 1993, 206 Seiten, DM 38.00
- (5) **Heike Fließner/Marianne Kriszio/Rita Kurth/Lydia Potts (Hrsg.)**
Women's Studies im internationalen Vergleich
(Centaurus Verlag) Pfaffenweiler 1994, 240 Seiten, DM 58.00

Schließlich präsentiert eine Arbeitsgruppe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung einen „Rahmenplan Frauenbildung“:

- (6) **Ursula Eberhardt/Katarina Weiher (Hrsg.)**
Rahmenplan Frauenbildung
Differenz und Gleichheit von Frauen
(Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) Frankfurt/M. 1994, 312 Seiten, DM 7.00

Christiane Brokmann-Nooren stellt in einer detaillierten Untersuchung die Konzeptionen für weibliche Bildung im 18. Jahrhundert vor. Ihre Fragestellungen lauten: „Wie haben sich Menschen in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts auf verschiedenen Ebenen, in unterschiedlichsten Publikationsorganen und -formen mit dem Thema ‚weibliche Bildung‘ auseinandergesetzt? Welche Begründungen liefern sie dafür, sich überhaupt mit dem Thema zu beschäftigen? Welches Frauenbild liegt ihren Gedanken zugrunde? Was gestehen sie Frauen in Sachen (Verstandes-)Bildung zu, wo möchten sie Grenzen setzen und warum? Welche Bildungswege sollen Frauen gehen, was ist Bildungsziel? Warum also sollen sich Frauen bilden lassen und von wem? In welche Richtung und mit welcher Intention?“ (S. 13f.). Christiane Brokmann-Nooren sichtet zur Beantwortung ihrer Fragen vier verschiedene Quellengruppen, nämlich „Frauenzimmerkataloge/-lexika“, „Hausväterliteratur“, moralische Wochenschriften aus den 20er bis 40er Jahren des 18. Jahrhunderts sowie Schriften, Reden, Briefe, Gedichte und Aufzeichnungen von Frauen, die sich zum Thema weibliche Bildung geäußert haben. Jeder dieser Quellen ist ein eigenes Kapitel gewidmet, in dem chronologisch und aufeinander bezogen die wesentlichen Argumentationen herausgearbeitet werden. Davor skizziert Christiane Brokmann-Nooren jedoch in einem ersten Kapitel die Entwicklung der Mädchen- und Frauenbildung in Deutschland vom Mittelalter bis zum Ende des 17. Jahrhunderts. Als Ausgangspunkt findet sie hier das Ideal des „gelehrten Frauenzimmers“, das allerdings weitgehend auf eng begrenzte Bevölkerungskreise zugeschnitten war. Im zweiten Kapitel charakterisiert sie die Situation in Deutschland an der Schwelle zum 18. Jahrhundert, das als „Jahrhundert der Aufklärung“ gilt. Die Kapitel 3 bis 7 bilden die Hauptteile der Arbeit, in denen die genannten

Quellen ausgewertet und vorgestellt werden. Die Kapitelüberschriften verweisen auf die zentralen Fragen bzw. die ausgewerteten Materialien:

- Frauenzimmerkataloge/-lexika als „Schaubühne weiblicher Ebenbürtigkeit“
- Was Hausmütter tun und wissen sollten – Weibliche Bildung im Spiegel der Hausväterliteratur
- Mädchen- und Frauenbildung in den frühen moralischen Wochenschriften
- Schriften über Mädchenerziehung
- Frauen über weibliche Bildung.

Christiane Brokmann-Nooren geht es in ihrer Analyse um die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts, jene Zeit, die noch nicht weitgehend genug aufgearbeitet wurde. Während wir über die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts schon sehr viel an Material kennen, füllt die Autorin mit ihrer Arbeit noch eine deutliche Lücke aus. In ihrem abschließenden Kapitel zeichnet sie das Spektrum der Bildungskonzeptionen zusammenfassend nach: weibliche Bildung zwischen „gelehrtem Frauenzimmer“ und „gefälliger Gattin“. Entwicklungslinien innerhalb der verschiedenen Positionen gehen dabei einmal von der „Tiefe der Bildung“, zum anderen von der „Spezifik der Bildung“ jeweils zur „Breite der Bildung“. Eine weitere Charakterisierung der Diskussion um weibliche Bildung in diesem Jahrhundert zeigt, daß zu Beginn ein Verständnis von Bildung als eigentlichem Zweck vorherrschte. „Gelehrte Frauenzimmer“ sollten als Personen gebildet sein. Ab den 20er Jahren wurde Bildung immer mehr als Mittel zum Zweck gesehen: Die „gefällige Gattin“ brauchte Bildung, um ihre Position an der Seite des Ehemannes einnehmen zu können.

„Das Wissen, das für Frauen als aneignenswert, als ‚nützlich‘ angesehen wurde, wurde immer eindeutiger auf deren Pflichten und Aufgaben, deren ‚Bestimmung‘ hin ausgerichtet. Je stärker das Bildungsziel, der Bildungszweck zur Sprache kam, desto eindeutiger wurden die Bildungsinhalte diesem Ziel untergeordnet und am Ende immer stärker daraufhin eingeschränkt“ (S. 269).

Geesche Dannemann hat die Bildungsarbeit Bertha Ramsauers in der Heimvolkshochschule Husbäke/Edewecht von 1925 bis 1947 untersucht. Bertha Ramsauer hatte ursprünglich als Studienrätin an einer höheren Mädchenschule in Oldenburg gearbeitet, bevor sie sich 1920 entschloß, Volkshochschularbeit zu machen.

1925 gelang es ihr, eine Heimvolkshochschule auf einem Moorkolonat in der Nähe Edewechts aufzubauen. Diese Heimvolkshochschule sollte vor allem Frauenbildung, insbesondere für die Siedlerfrauen der Moorgegend, leisten. Bertha Ramsauer stand ganz in der „humanitär-demokratischen“ Tradition der Volksbildungsbewegung der Weimarer Zeit. „Diese Pädagogik begreift Bildung als einen Prozeß, der die im Menschen angelegten Kräfte freisetzt zur Selbstfindung und -gestaltung seines eigenen Lebens“ (S. 30). Bertha Ramsauer wollte mit ihrer Pädagogik „selbständige und verantwortungsfreudige Persönlichkeiten“ herausbilden und speziell Frauen „zur sozialen und gesellschaftlichen Mitverantwortung“ befähigen (S. 31). Bertha Ramsauer sah die Aufgabe der Frau in Anlehnung an Helene Lange in der geistigen Mütterlichkeit als spezifischer Kulturleistung von Frauen.

Geesche Dannemann beschreibt detailliert die Ausrichtung der Arbeit dieser Heimvolkshochschule bis zur Wirtschaftskrise 1929. Danach konnte Bertha Ramsauer die Einrichtung zunächst einmal halten, indem sie 1932 einen freiwilligen Arbeitsdienst einrichtete. Mit Beginn des Faschismus wurden die Bildungswerke ebenso wie die anderen Organisationen „gleichgeschaltet“. „Für Bertha Ramsauer begann nun ein Prozeß der ‚Gratwanderung‘, der sich aus heutiger Sicht als ein Prozeß der schrittweisen Anpassung herausstellte“ (S. 56). Geesche Dannemann untersucht anhand der wenigen verfügbaren schriftlichen Materialien und mit Hilfe von ZeitzeugInnen-Interviews, wie die Heimvolkshochschule Husbäke zum Deutschen Frauenwerk kam und zu einer Mütterschule sowie zu einer Reichsbräuteschule wurde. Daß Husbäke „Musterschule“ werden konnte, hatte seine Ursachen weniger in der ideologischen Übereinstimmung Bertha Ramsauers mit dem Faschismus, als vielmehr in den besonderen landwirtschaftlichen Bedingungen – Tierzucht, Garten, Landwirtschaft –, die dort zu finden waren. Immerhin war Bertha Ramsauer aber 1937 bereit gewesen, der NSDAP beizutreten. Wenngleich sie nach der Befreiung Deutschlands vom Faschismus im Entnazifizierungsschreiben auf ihre christliche Grundhaltung verwies und ihre Konflikte mit den Machthabern schilderte, läßt sich letztlich nicht klären, wie verstrickt sie in die faschistische Ideologie war – die Auffassung von einer „weiblichen Kulturleistung“ machte Abgren-

zungen zu den biologistischen Vorstellungen der nationalsozialistischen Ideen schwer. Geesche Dannemann resümiert ihre Untersuchung: „Das tragische Element im Leben Bertha Ramsauers kommt darin zum Ausdruck, daß sie zwar ‚ihr‘ Heim über die Zeit des Nationalsozialismus retten konnte, diese Rettung aber nur durch eine tiefe Verstrickung in nationalsozialistische Strukturen möglich war. Dies hatte zur Folge, daß nach 1945 ein Weiterbestehen des Heims bzw. ein Neuanfang schon aufgrund des Widerspruchs der Militärregierung nicht möglich war. Der Tod Bertha Ramsauers und der Umstand, daß sich auch später keine neue Leiterin finden ließ, verhinderten eine Wiederaufnahme der Bildungsarbeit in Husbäke“ (S. 88f.).

Birgit Meyer-Ehlert hat in einer standardisierten Befragungsaktion 521 Weiterbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen nach der Situation der bei ihnen beschäftigten Frauen befragt. Sie unterscheidet dabei Volkshochschulen, Träger der politischen Bildung, „andere“ Träger wie Familienbildungsstätten, Akademien, Heimvolkshochschulen und Tagungshäuser sowie schließlich alternative Träger. Die Volkshochschulen machen ein gutes Viertel ihrer Befragungsstichprobe aus, ebenso wie die alternativen Träger. Die „anderen“ Träger sind mit knapp 40 % am stärksten vertreten, während Träger der politischen Bildung nur ca. 10 % ausmachen. Gefragt wurde detailliert nach der Situation und Qualifikation des Personals sowie nach Maßnahmen zur Herstellung von Gleichberechtigung. Neben Fragen nach der Dauer der Existenz der Weiterbildungseinrichtung gehören dazu auch Fragen nach der Zahl der Beschäftigten in verschiedenen Bereichen von pädagogischer Arbeit bis zu Hauswirtschaft, nach der Lohnstruktur, den Abschlüssen, nach Förderplänen und Bildungs(urlaub)maßnahmen.

Die Ergebnisse werden detailliert für die verschiedenen Träger wie für jede einzelne Frage des Fragebogens präsentiert, so daß das Buch auch als Materialsammlung nutzbar ist. Insgesamt stellt Birgit Meyer-Ehlert fest, daß in der Weiterbildung weitgehend männlich bestimmte geschlechtshierarchische Strukturen und geschlechtsstereotype Verteilungen vorzufinden sind, d.h., die Erwachsenenbildung widerspiegelt die allgemeine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in dieser Gesellschaft. Dies betrifft auch den Zusammenhang

von familiärer Situation und beruflicher Stellung.

An der Universität Dortmund wurde das weiterbildende Studium „Frauenstudien“ zunächst als Modellversuch konzipiert und erprobt und schließlich 1992 fest etabliert. Der von Irmhild Ketschau u.a. herausgegebene Band beinhaltet den Abschlußbericht des Modellversuchs sowie einige Erfahrungsberichte von beteiligten Dozentinnen, Politikerinnen und Teilnehmerinnen.

Das weiterbildende Studium zielt auf „emanzipatorische Frauenarbeit“ als berufliches Aufgabefeld. Ausgangspunkt seiner Konzipierung war der Versuch, „informelle Qualifikationen aus Familienarbeit und Ehrenamt“ sowohl beim Zugang zu den Studien wie bei der inhaltlichen Gestaltung zu berücksichtigen (S. 15). 153 Frauen nahmen während der Modellversuchszeit in drei Studiengruppen am weiterbildenden Studium teil. Als curriculare Zielsetzungen des Modellversuchs formulierten die Initiatorinnen folgende:

„Tätigkeitsbereiche der emanzipatorischen Frauenarbeit sind – mit zunehmender Tendenz – vertreten in Institutionen und Organisationen der Erwachsenenbildung, der Wohlfahrtspflege und -beratung, in Kirchen, Verbänden, Gewerkschaften und Unternehmen, Verwaltungen und Medien wie im politischen Bereich auf kommunaler, regionaler, Landes- und Bundesebene.

Leitendes Ziel der emanzipatorischen Frauenarbeit ist es, über Frauen benachteiligende Strukturen aufzuklären und Bedingungen für eine gleichberechtigte und gleichwertige Partizipation beider Geschlechter in allen gesellschaftlichen Bereichen – insbesondere in Familie, Beruf und Öffentlichkeit – zu schaffen“ (S. 41).

Das Curriculum umfaßt sieben Studienschwerpunkte, von denen zwei ausgewählt werden müssen. Diese Schwerpunkte sind Familie und Haushalt, Arbeit und Beruf, Bildung und Qualifikation, Öffentlichkeit und Politik, Umwelt und Gesundheit, Kunst und Kultur, Didaktik und Methodik. Weiteres Gliederungsprinzip sind drei unterschiedliche Studienbereiche, nämlich

- spezielle Veranstaltungen für das weiterbildende Studium Frauenstudien,
- Veranstaltungen zur Frauenforschung,
- Veranstaltungen von Fachwissenschaften (S. 43).

Ein zentrales Problem des weiterbildenden Studiums – Gisela Steenbuck formuliert im Buch *Widersprüche und Perspektiven in der wissenschaftlichen Weiterbildung für Frauen* – liegt darin, daß die Teilnehmerinnen zwar persönlich sehr bereichernde Entwicklungsprozesse durchlaufen, aber wenig Chancen am Arbeitsmarkt haben. Als Hauptwiderspruch charakterisiert Steenbuck deshalb jenen „zwischen einer realisierten Anerkennung informell erworbener Qualifikationen beim Zugang zu den *Frauenstudien* einerseits und der fehlenden Anerkennung derselben beim Berufszugang andererseits“ (S. 178).

Der von Heike Fleßner, Marianne Kriszio, Rita Kurth und Lydia Potts herausgegebene Band „*Women's Studies im internationalen Vergleich*“ ist die Dokumentation einer gleichnamigen Tagung, die vom 10. bis 12. Juni 1993 an der Carl von Ossietzky-Universität in Oldenburg stattfand. Geplant war ein Austausch über Frauenforschung und Frauenstudien vor allem zwischen der Bundesrepublik Deutschland, den USA und den Niederlanden. Der Band enthält Beiträge zur Entwicklung der Frauenforschung im Überblick sowie die Darstellung einzelner Beispiele und Konzepte und schließlich Aufsätze zu Inhaltsbereichen von Frauenforschung.

Zunächst ging es um eine Bestandsaufnahme: Elaine Hedges von der Towson State University berichtete über den Stand der *women's studies* in den USA. 1970 hatte dort an der San Diego State University das erste Programm begonnen. Mittlerweile bieten zwei Drittel der ca. 3000 Hochschul- bzw. Weiterbildungseinrichtungen in den Vereinigten Staaten *women's studies* an, in über hundert Institutionen ist der Erwerb eines *master degree* oder die Promotion möglich. Die staatlichen Colleges und Universitäten waren und sind die Vorreiter, während die privaten Universitäten einschließlich der Frauenuniversitäten erst spät nachzogen. Die *women's studies* bestehen in der Regel aus einem Kern von interdisziplinären Veranstaltungen, die in Geschichte und Anliegen der Frauenbewegung einführen sowie Überblicke über die aktuelle Lage von Frauen geben. Hinzu kommen disziplinäre Veranstaltungen, die sich z.B. mit Schriftstellerinnen usw. befassen. *Women's studies* waren schon immer geprägt durch ein politisches Ziel – hier liegt mittlerweile auch ein Problem für die Weiterentwicklung: Zunehmend haben sich feministi-

sche Theorien entwickelt, die nicht auch auf politische Veränderungen orientiert sind. Damit verbunden ist die Gefahr, daß Frauen untereinander Auseinandersetzungen führen und ein gemeinsames Ziel – gegen nach wie vor bestehende Unterdrückung und Benachteiligung vorzugehen – in den Hintergrund gerät. Andrea Griesebner charakterisiert die Entwicklung der *women's studies* in Europa. Sie unterscheidet drei verschiedene Strategien. Zur ersten gehören die nordischen Länder, Holland, Großbritannien und Irland: Hier sind *women's studies* am stärksten institutionell verankert. Gemeinsam ist in diesen Ländern „die sehr früh geknüpft Allianz zwischen ‚Feminismus und Sozialismus‘, die sich in einer engen Zusammenarbeit und wechselseitiger Unterstützung von Frauenbewegung und sozialistischen/sozialdemokratischen Politikerinnen und Institutionsfrauen, in sogenannten Femokrats, äußerte“ (S. 31). Die zweite Gruppe von Ländern bilden Finnland, Italien, Spanien, Frankreich, Schweiz, Deutschland und Österreich. In diesen Ländern „prägte der Diskurs ‚Autonomie versus Institutionalisierung‘ die Institutionalisierungsdebatte“ (S. 31f.), entsprechend gibt es kaum universitäre *women's studies*-Programme oder -Zentren. Zur dritten Gruppe schließlich gehören die osteuropäischen Länder: Hier sind nach Klärung der politischen Entwicklungen sehr schnell *gender-studies-centers* etabliert worden.

Heike Kahlert stellt die bundesdeutsche Entwicklung in den alten Bundesländern vor. Der Begriff *Frauenstudien* wird keineswegs einheitlich verwendet: „*Frauenstudien* stellen eine Verbindung von Frauenforschung, Frauenbildung und Frauenbewegung dar“ (S. 38). Entsprechend unterschiedlich sind auch die Institutionalisierungsformen und ihre Begründungen, wobei die theoretische Entwicklung eher gegen eine eigenständige Institutionalisierung spricht. Dennoch – so Heike Kahlerts Perspektive – führt an verschiedenen Institutionalisierungen wohl kein Weg vorbei. Sie müssen aber ergänzt werden durch *Frauenpolitik* als Einbindung auf allen Ebenen und durch eine neue Diskussionskultur unter Frauen.

Im Detail vorgestellt werden dann *Frauenstudienprogramme* in Groningen von Ellen Offers, der Studienschwerpunkt „*Frauen und Wirtschaft*“ an der Fachhochschule für Wirtschaft in Berlin von Angelika Wellnitz-Kohn, das Fach „*Frauenstudien*“ des Oberstufenkollegs Biele-

feld von Angela Kemper. Gisela Steenbuck berichtet über das wissenschaftliche Weiterbildungsprogramm von Frauenstudien an der Universität Dortmund, Sigrid Metz-Göckel über das Graduiertenkolleg „Geschlechterverhältnis und sozialer Wandel“. Gabriele Jähner stellt das Zentrum für interdisziplinäre Frauenforschung an der Humboldt-Universität in Berlin vor. Durchgehend zeigt sich das Problem, inwieweit separierte Lösungen Dauereinrichtungen sein können oder sollen bzw. umgekehrt, wie die wissenschaftlichen Aspekte von Frauenstudien in die allgemeinen Wissenschaften integriert werden können und die politischen Ansprüche nicht verloren gehen. Beides zugleich ist offensichtlich nur schwer zu gewährleisten.

Im letzten Teil des Buches werden „Wissensbereiche von women's studies“, Inhalte und Ergebnisse von Frauenforschung vorgestellt: Schwerpunktmäßig geht es dabei um Erwerbsarbeit von Frauen, um Frauenansprüche sowie um sexuelle Diskriminierung.

Im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung wurde von der Arbeitseinheit „Kultur und Lebenswelt“ ein „Rahmenplan Frauenbildung“ entworfen, der die Angebotspraxis der Volkshochschulen im Bereich Frauenbildung dokumentiert und zugleich Basis sein will für „Anregungen vom systematischen Auf- und Ausbau frauengerechter Bildungsmöglichkeiten“ (S. 5). Im Vorwort wird als Charakteristik der Bildungsangebote für Frauen „die Nähe zur weiblichen Lebenswirklichkeit als besondere Qualität“ ausgewiesen (ebenda). Der Rahmenplan besteht aus sieben verschiedenen Kapiteln: Nach der Darstellung der Situation der Frauenbildung an Volkshochschulen folgt die Auseinandersetzung mit feministischen Theorien und Erwachsenenbildung. Den Hauptteil machen Berichte „aus der Praxis für die Praxis“ aus. Im 5. Kapitel geht es um „Frauen in den östlichen Bundesländern“, während die beiden letzten Kapitel sich mit Rahmenbedingungen in der Weiterbildung von Frauen befassen und schließlich „Informationen und Tips“ zusammenstellen.

In der Darstellung der Situation von Frauenbildung finden sich zwei unterschiedliche Strukturmodelle: nämlich zum einen das Konzept der „Projektgruppe Frauenbildung“ der Volkshochschule Frankfurt/Main, zum anderen das des Fachbereichs Frauenbildung der Volkshochschule Rüsselsheim. Während in Frank-

furt eine quer zu den Fachbereichen liegende Struktur die unterschiedlichen Angebote vernetzt, besteht in Rüsselsheim ein eigenständiger Fachbereich, in dem Frauenbildung zu einer „Fachdisziplin“ avanciert. Der Rahmenplan Frauenbildung – so mein Eindruck – präferiert das Rüsselsheimer Konzept und ordnet die Frauenbildung nach der Konstruktion von „Gleichheit und Differenz“. Anders als in der theoretischen Auseinandersetzung, wie sie in der Frauenforschung geführt wurde, bedeutet dies jedoch hier nicht die Frage nach der Gleichberechtigung von Frauen und Männern bzw. nach der Differenz der Geschlechter, sondern blendet die Geschlechterfrage nahezu vollkommen aus. Es geht um die Gleichheit von Frauen bzw. die Differenz unter Frauen. Aus dieser Sicht wird das Konzept für Frauenbildung hergeleitet:

„Als didaktisches und systematisierendes Prinzip liegt der nachfolgenden Konzeption von Frauenbildung das Prinzip der ‚Lebenslagenbegleitenden Weiterbildung von Frauen‘ ... zugrunde, in dem sich die Diskussion um Differenz und Gleichheit unter Frauen wiederfindet. Dabei gehen alle Praxisbeispiele, die sich auf die *Differenz von Frauen* beziehen, von der Lebenslage von Frauen aus (z.B. junge Mütter, arbeitslose Frauen, gut qualifizierte Frauen etc.). Es werden zunächst die Spezifika der jeweiligen Lebenslage, die daraus resultierenden Bildungsbedürfnisse, typische Problemkonstellationen und potentielle Lösungsansätze durch Weiterbildung beschrieben. ...

Im Unterschied zur Differenz richten sich die Beiträge zur *Gleichheit von Frauen* auf geschlechtsspezifische gesellschaftliche Bedingungen und Aspekte. Die Beispiele gehen von einer sozialen Lage aus, die alle Frauen miteinander teilen und die sie als Frauen benachteiligt“ (S. 65/66).

Damit wird m.E. die Frauenbildung verkürzt, und es schiebt sich zugleich ein letztlich biologistisches Verständnis von Weiblichkeit ein – womit Frauenbildung dem Differenzansatz, wie er in der Frauenforschung diskutiert wurde, verpflichtet ist. Geschlechterverhältnisse geraten so aus dem Blick. Erst die Betrachtung von Frausein innerhalb historisch gewachsener Geschlechterverhältnisse ermöglicht jedoch, gesellschaftsverändernde Perspektiven zu entwickeln: Weiblichkeit wie Männlichkeit sind im Verhältnis zueinander definiert, auch wenn auf dieser Folie „Spezifisches“ und

„Wertvolles“ sich auf der Seite der Frauen ausmachen läßt. Ein Rahmenplan Frauenbildung, der jedoch das Verhältnis der Geschlechter ausklammert und nur die Seite der Frauen in den Blick nimmt, verschenkt m.E. Entwicklungschancen. H.F-W.

„Innovative Konzepte“ für die Weiterbildung

Weiterbildung ist der Bildungsbereich, in dem permanent Innovationen drohen. Dies ist einerseits Ausdruck von Flexibilität und Dynamik, andererseits zeigt sich hier aber auch eine riskante Instabilität. Deshalb sind Insider eher skeptisch, wenn wieder einmal eine neue Welle von Leitfäden, Konzepten, Programmen u.ä. hochschwappt.

- (1) **Uli Fieger**
Alles was Sie schon immer über Weiterbildung wissen wollten
(Gabler Verlag) Gütersloh 1994, 242 Seiten, DM 40.00

Wie vielfältig Weiterbildung ist, weiß man seit einiger Zeit. „Alles, was Sie schon immer über Weiterbildung wissen wollten“, verspricht der Ratgeber Weiterbildung, und: „So kommen Sie im Job voran!“ Informationen pur werden angepriesen. „Wer rastet, rostet“, heißt die Devise. „Um Ihr Ziel zu erreichen, müssen Sie Ihr Know How stets auf der Höhe der Zeit halten – Lernen ist längst ein lebenslanger Prozeß. Also gut! Aber: Wissenshunger, Lernbereitschaft, das sind natürlich Voraussetzungen, doch sollten Sie Ihre kostbare Energie gezielt einsetzen. Wir sagen Ihnen wie!“ (Klappentext). Mit Schlagwörtern wird geworben: „Jeder muß lernen! Ausbildung nachholen. Abschlüsse machen. Sprachen und Kulturen. Kurse, Urlaub, intensiv. Führung, Rhetorik, Team, Konflikt, kreativ. Computer, DTB, Excel, Datenbank, Multimedia, Lerntechnik, Gedächtnis, NLP, Superlearning ... lebenslänglich!!“ Hineingezogen wird man in einen Wust von Detailinformationen, scheinbar verständlich aufbereitet, aber kaum einzuordnen. Eine Systematik gibt es nicht. Ob man hinterher klarer sieht und auch noch weiterbildungsbereit ist, ist fraglich. So erscheinen als Ausläufer der Weiterbildungswellen zahlreiche Publikationen, bei denen man nach der Lektüre fragt, was man gelernt hat. Auslösendes Zentrum ist immer

noch die betriebliche Weiterbildung, wo allerdings das Klima sich auch schon wieder geändert hat und Personalentwickler und Weiterbildungsorganisationen in Rechtfertigungszwänge geraten.

- (2) **Ursula Schneider**
Mitarbeiter-Trainings unter der Lupe
Zum Sinn und Unsinn betrieblicher Weiterbildung
(Gabler Verlag) Wien, Wiesbaden 1994, 133 Seiten, DM 48.00

In den Fachabteilungen, aber auch bei den Bildungsverantwortlichen hat die Überfülle und gleichzeitige Erfolgsgewißheit der Angebote Überdruß entstehen lassen. Man springt nicht mehr auf jeden fahrenden Zug, sondern wartet ab, ob sich neue Moden als lebensfähig erweisen. Die Schnellebigkeit von Erfolgskonzepten z.B. in der Managementweiterbildung zeigt sich im Wechsel der Begrifflichkeiten: strategieorientiertes, kulturbewußtes, systemisches, evolutionäres, Zeit-, lean, totales Qualitäts- und Turbomanagement sind gleichzeitig Verheißungsworte wie Heißluftballons. „Nichts, was hier nicht verbraten würde: vom Tao bis Jesus, von Hegel bis Dada, von Freud bis zur totalen Auflösung auch der totalen Kritik in der Figur der Postmoderne“ (S. 12).

Von diesem erfreulich kritischen Impetus ange-regt, muß man umso verärgerter reagieren, wenn in der weiteren Argumentation genau das fortgesetzt wird, was vorher kritisiert wurde. Der „Exkurs: Unscharfe Begriffe – ein Zeichen von kreativer Offenheit oder gedanklicher Faulheit?“ (S. 50–54) hätte auf das vorliegende Buch auch angewendet werden müssen. Es beginnt mit der Notwendigkeit zu lernen und wirft ein neues Wort für den Umgang mit der „rasenden Veränderung“ in die Diskussion: Dynaxibility – als Fähigkeit (ability), mit „dynaxity“ (gleich Komplexität plus Dynamik) umgehen zu können (S. 15). So wird einerseits festgestellt, daß Rundumschläge sinnlos seien, andererseits alles bemüht, was Rang und Namen hat, von Sloterdijk bis Vester. Die Devise, dies sei alles „für den Praktiker aufbereitet“ (S. 11), bedeutet hier den Verzicht auf eine anschlussfähige Theorie und ein Springen zwischen verschiedenen Versatzstücken. Ob man damit dann tatsächlich etwas anfangen kann, ist fraglich.

- (3) **Laila Maija Hofmann/Erika Regnet (Hrsg.) Innovative Weiterbildungskonzepte** (Verlag für angewandte Psychologie) Göttingen 1994. 380 Seiten, DM 68.00

So ist man schon äußerst skeptisch, wenn explizit „Innovative Weiterbildungskonzepte“ angepriesen werden. Erfreulich ist dann aber, daß eine Vielzahl konkreter Beispiele ausgearbeitet wird, die das Spektrum der Weiterbildungsaktivitäten im Unternehmenskontext dokumentieren. Es geht von aktuellen Trends der Weiterbildung der 90er Jahre über inhaltliche Ansätze und Methoden aktiven Lernens bis zu Umsetzungsbeispielen. Damit wird ein Überblick über die Vielzahl aktueller Konzepte und Aktivitäten gegeben. Die gleichzeitig laufenden theoretischen Versuche allerdings sind mit äußerster Vorsicht zu genießen. Meist wuchert eine selbstgestrickte Begrifflichkeit, welche sich einer wissenschaftlichen Diskussion eher entzieht. So ist das Kapitel „Von der Weiterbildung zum Wissensmanagement“ (S. 4–21) gespickt mit interessanten Gedanken, gleichzeitig aber auch, wie vieles in diesem Bereich, im Verdacht stehend, Neuigkeit wegen Verkaufbarkeit zu produzieren. Nichtsdestoweniger spiegelt der vorliegende Band die Komplexität der Anforderungen in der betrieblichen Weiterbildung; die Themen reichen von Teamentwicklung über Gruppenarbeit, Training kommunikativer Kompetenz, Persönlichkeitsmanagement, Sport- und Gesundheitsseminaren, Coaching, Planspielen bis zu Methoden von Superlearning, NLB, künstlerischer Mitarbeiterförderung bis zur fernöstlichen Kampfkunst im modernen Management. Outdoor-trainings (zwei Beispiele aus Großunternehmen werden vorgestellt) liefern den Abschluß. So gibt es doch zahlreiches Material, dessen theoretische Begründung und empirische Klärung aber desiderat bleibt.

- (4) **Werner Lenz Modernisierung der Erwachsenenbildung** (Böhlau Verlag) Wien 1994, 202 Seiten, DM 48.00

Die Theorieprobleme bleiben allerdings auch bestehen in den Ansätzen, wie sie in dem Band „Modernisierung der Erwachsenenbildung“ von Werner Lenz zusammengestellt worden sind.

Die Beiträge sind geschrieben von VertreterInnen der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Sie dokumentieren Vorträge und Diskussionen am „Interuniversitären Institut für Forschung und Fortbildung“ (IFF) an der Universität Graz, bei denen neue Tendenzen und Sichtweisen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung erörtert wurden. Es werden für Profis der Weiterbildung weitgehend bekannte Positionen in Varianten präsentiert: Peter Alheit über Biographie; Ursula Apitzsch über Migration; Karlheinz A. Geißler über Erwachsenenbildung zwischen Geld und (Zeit-)Geist; Ingrid Lisop über berufliche Weiterbildung und Christiane Schiersmann über Weiterbildung im Interesse von Frauen. Daneben gibt es Beiträge aus dem angelsächsischen Raum von Roseanne Benn über „Access provision and mass higher education in Britain“; von John Field über „Market Forces and continuing education?“; und von Alan B. Knox über „Recent adult education trends in the United States“. Ergänzt wird der Band von Beiträgen zur österreichischen Situation: Gerhard Bisovsky: „Auf dem Weg zum lebenslangen Lernen?“; Werner Lenz: „Erwachsenenbildung als Forschungsthema in Österreich“; Andrea Waxenegger: „Wissenschaftliche Fortbildung für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner“.

Selbstkritisch stellt man fest, daß der Weiterbildungsbetrieb, auch soweit er die Wissenschaft betrifft, die doch noch am ehesten Reflexionsmöglichkeiten hätte, gekennzeichnet ist durch eine gewisse Atemlosigkeit, erzeugt durch vielfältige Vortragstätigkeiten und Publikationsaktivitäten.

- (5) **Ekkehard Severing Arbeitsplatznahe Weiterbildung** Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsstrategien (Hermann Luchterhand Verlag) Neuwied 1994. 269 Seiten, DM 58.00

Gestreßt durch die Lektüre zahlreicher Sammelbände, ist man erfreut über einen Versuch, die gegenwärtige Situation betrieblicher Weiterbildung zu dokumentieren, ihre Ansätze zu systematisieren und auf theoretische Kontexte zurückzuführen. Severing gibt zunächst einen Überblick über den Stand der Berufsbildungsforschung und klärt die Kategorie des arbeitsplatznahen Lernens. Deutlich sagt er, daß For-

men betrieblicher Weiterbildung sich auf Theorien des Lernens in der Arbeitstätigkeit beziehen sollten. Dazu prüft er die Diskussion über „Schlüsselqualifikationen“ (S. 70–78) und die „Handlungsregulationstheorie“ (S. 79–91). Diese kurzen Skizzen zeigen auch, daß hier noch ein großer Bedarf an theoretischer Klärung und empirischer Überprüfung besteht. So sind die „Methoden arbeitsplatznaher Weiterbildung“ (Kap. 5) weitgehend pragmatisch entwickelt und höchstens in Ansätzen theoretisch fundiert. Bei der Darstellung handlungsorientierter betrieblicher Lernmethoden lassen sich allerdings die Ansätze der Referenztheorien durchaus wiederfinden. Abschließend werden die betrieblichen Bedingungen arbeitsplatznaher Weiterbildung (Kap. 6) geprüft und Perspektiven (Kap. 7) gesucht.

Damit sind die verschiedenen Probleme und Themen betrieblicher Weiterbildung, sofern sie arbeitsplatznah durchgeführt wird, im Überblick dargestellt. Einiges wird dabei nur kurz angerissen. Es wird notwendig sein, dem an vielen Stellen aufscheinenden Forschungsbedarf nachzugehen, wenn das Ziel der Diskussion „um die Pädagogisierung von Unternehmen“ (S. 8) weiter verfolgt werden soll. Diese Intention ist Ausdruck der Tatsache, daß mit wachsendem Stellenwert des Personals in den Unternehmensabläufen Bildungsdenken in ökonomische Kontexte eindringt und spannende theoretische und praktische Anstöße gibt. Der Fokus auf das arbeitsplatznahe Lernen spart selbstverständlich breite Bereiche der Weiterbildung aus. Dies ist Absicht. „Dieses Buch unternimmt nichts dergleichen, bietet aber eventuell erste Ansatzpunkte für solche weiterführenden Bemühungen“ (S. 12). Relevant wird deshalb auch, wie sich durch die im betrieblichen Kontext entstandenen Impulse das Verhältnis von Arbeiten und Lernen sowie auf der institutionellen Ebene dasjenige von Unternehmen und Erwachsenenbildungsträgern verschiebt.

(6) **Georg Hahn**
Die Krise der Erwachsenenbildung zwischen Taylorismus und lean production
(Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes) Wien 1994, 136 Seiten, DM 29.90

Die Übergangslage wird als „Krise“ wahrgenommen (Kap. 2), indem Erwachsenenbildung

auf einen „gesellschaftlichen Wandel“ (Kap. 3) reagiert. Hahn unternimmt eine Bestandsaufnahme gegenwärtiger Anstöße, wobei nicht nur die aktuellen Trends sondiert werden, sondern auch versucht wird, weitere Entwicklungen aufzuzeigen. Dabei wird auf ein eigenes theoretisches Konzept weitgehend verzichtet. Der Band hat eher den Charakter einer Materialdokumentation, in dem die verschiedenen Bruchstücke industriesoziologischer, ökonomischer und andragogischer Diskussionen zusammengeführt werden. Man erhält einen Überblick über die Literatur der letzten Jahre, der allerdings manchmal äußerst knapp ist. Zwischen die betriebliche Weiterbildung und die trägerbezogene Erwachsenenbildung hat sich in den letzten Jahren eine Reihe von Aktivitäten geschoben, welche die herkömmliche Zweiteilung des Feldes überschreiten. Je deutlicher Weiterbildung nach Marktgesichtspunkten reguliert werden soll, desto notwendiger wird es, Strategien zu entwickeln, welche die Funktionsfähigkeit der Vermarktungsprozesse verbessern. Dies waren einerseits immer schon Öffentlichkeitsarbeit und Werbung, die neuerdings unter dem betriebswirtschaftlichen Begriff Marketing zusammengefaßt werden. Andererseits gibt es neue Institutionen, die wir mit dem Begriff Support-Strukturen bezeichnet haben. Dabei geht es vor allem um Beratung.

(7) **Norbert Kailer (Hrsg.)**
Beratung bei Weiterbildung und Personalentwicklung
Konzepte und Praxisbeispiele von Bildungsträgern und Unternehmen
(Linde Verlag) Wien 1994, 242 Seiten, DM 53.00

Kailer betont einen Trend hin zur Erweiterung der Dienstleistungspalette der inner- und überbetrieblichen Anbieter im Bereich der Weiterbildung und Personalentwicklung (S. 7). Innerhalb dieses Spektrums haben Beratungsleistungen den größten Bedeutungszuwachs erzielt und sind weitgehend unbestritten. Dabei ist aber auch zu konstatieren, daß gegenwärtig noch keineswegs Einigkeit über die verwendeten Begriffe herrscht. Einen Beitrag zur Klärung von Begriffen und Strukturen in der Bildungsberatung unternehmen Christel Balli und Uwe Storm (S. 15–30). Sie beschreiben Entwicklung und Begriffsverwendungen und grenzen die Berei-

che Bildungsberatung bzw. Qualifizierungsberatung gegeneinander ab. Dabei ist offensichtlich, daß die verschiedenen Strategien aus unterschiedlichen Kontexten stammen. Es scheint aber fraglich, ob man die Gegenüberstellung so durchhalten kann, wenn es darum geht, eine übergreifende und trägerunabhängige Beratung als notwendige Support-Struktur im System der Weiterbildung zu etablieren.

Ebenfalls zu kurz greift der Ansatz, den Dietrich Hartke als Lernberatung entwickelt hat. Wichtig ist, daß das Lehrpersonal in den letzten Jahren zunehmend in anderer Weise gefordert wird, als es in der ausschließlichen Konzentration auf Unterricht unterstellt wurde. Es erscheint aber vorschnell, auf diese Probleme sofort mit der Entwicklung eines Konzepts für die Fortbildung „Lernberatung“ (S. 37ff.) zu reagieren. Vielmehr wäre es an dieser Stelle zu diskutieren, daß sich im Rahmen veränderter didaktischer und methodischer Konzepte selbstverständlich die Kompetenzen der Lehrenden insgesamt verschieben und somit Beratern und Unterrichtenden einen neuen Stellenwert erhalten.

Vorgestellt werden dann verschiedene Institutionalisierungsformen der Bildungsberatung – am Beispiel der Informations- und Beratungsangebote der Wiener Volkshochschulen; der Berufsberatung der Wirtschaftskammern und des Wirtschaftsförderungsinstituts in Wien, der Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände, des Beratungskonzepts der Deutschen Industrie- und Handelskammern, der Qualifizierungsberatung für Klein- und Mittelbetriebe des Bildungswerks der hessischen Wirtschaft, der Modellversuche der Qualifizierungsberatung innerhalb des Verbundprojektes des Bundesinstituts für Berufsbildung im Rahmen von CPT-Programmen, der Beratung in Fernstudienzentren und im Zusammenhang von Führungsberatung.

Insgesamt zeigt sich, daß das Feld der Bildungsberatung noch sehr offen und uneinheitlich ist. Wenn Beratung dazu dienen soll, die Intransparenz der bestehenden Angebote zu verringern, käme es darauf an, diese Unübersichtlichkeit nicht geradezu zu verdoppeln. Für die weitere Entwicklung ist es nötig, das zeigen die Beiträge des Bandes, zu einem kooperativen und integrierten System der Bildungsberatung zu kommen.

- (8) **Thomas Stahl/Michaela Stölzl (Hrsg.)**
Bildungsmarketing im Spannungsfeld von Organisationsentwicklung und Personalentwicklung
(Bertelsmann Verlag) Bielefeld 1994, 305 Seiten, DM 29.00

Bent Paulsen weist in seiner Vorbemerkung darauf hin, daß die zunehmende Verwendung des Begriffs Bildungsmarketing zur Kennzeichnung einer veränderten Angebotsstrategie der Träger die Vermutung entstehen läßt, daß diese Einrichtungen jetzt erst erkennen, daß sie sich verstärkt um andere Nachfrager kümmern müssen. Dies ist vor allem im Zusammenhang mit den Kürzungen bei der Bundesanstalt für Arbeit zu sehen. Demgegenüber sollen die Ansätze des Bildungsmarketing in einem umfassenderen Sinne dazu dienen, die Verbindung zwischen Weiterbildungsnachfrage und Weiterbildungsangebot herzustellen, um damit gleichzeitig eine Verbesserung der Qualität der Weiterbildungsangebote und deren Bedarfsbezogenheit zu garantieren. Deshalb hat das Bundesinstitut für Berufsbildung die Ansätze des Bildungsmarketing im Rahmen eines Modellversuchs gefördert.

Es geht darum, Weiterbildungsangebote zu entwickeln, die auf spezifische betriebliche Qualifizierungsbedarfe antworten und Formen der Lernorganisation bieten, welche den betrieblichen und individuellen Weiterbildungsmöglichkeiten entsprechen. Die Ergebnisse einer empirischen Studie über bestehende Marketingaktivitäten stellt Thomas Stahl vor. Es werden unterschiedliche Formen der Bildungsberatung und der Markterschließung festgestellt. Eine zentrale Frage war die nach dem Betriebszugang für Bildungsberater, der ein Gespräch mit kompetenten Managern ermöglichte (S. 69). Bei der erfolgreichen Anbahnung von Erstkontakten war die wichtigste Kopplung die Verbindung von Weiterbildungsträger und Praktikumsbetrieben im Rahmen von AFG-Maßnahmen. Gezielte Werbekampagnen, die Mailing- und Telefonakquise kombinierten, stehen deutlich an zweiter Stelle des Erfolgs (S. 69). In den Feldphasen des Modellversuchs sind die verschiedenen Anstöße und Wahrnehmungsprobleme für Qualifizierungsbedarfe in Klein- und Mittelbetrieben aufgeheilt worden. Dabei ist auch die Vielfalt, in welcher Beratungsdienstleistungen in Anspruch genommen werden, deutlich geworden. Es geht nicht nur um

den Verkauf von Weiterbildung, sondern auch um Beratung im Zusammenhang von Technik- und Personalproblemen, beim Bildungscontrolling bis hin zur Organisationsentwicklung. Die Akzeptanz ist dabei durchaus unterschiedlich und vor allem durch Ressourcenprobleme eingeschränkt. Stahl legt einen weiteren „Professionalisierungsprozeß“ von Bildungsberatung vor. Stichworte dabei sind die Verbesserung der Akzeptanz der Beratungsdienstleistung, das Qualifikationsprofil der Berater sowie Kosten und Finanzen. In diesem Zusammenhang könnte Weiterbildungsberatung eine wesentliche Rolle im Kooperationsprozeß zwischen Erwachsenenbildungsträgern und Betrieben spielen „als Realisationsform von „lernenden Organisationen““ (S. 174). Michaela Stölzl hat ein Konzept zur Kommunikationspolitik für Bildungsträger als Angebot an Klein- und Mittelbetriebe vorgestellt. Dabei geht es um Markterschließung durch Kommunikation. Ekkehard Severing beschreibt die Funktionen externer Bildungsberater für die Bildungsplanung in Klein- und Mittelbetrieben. Abschließend werden in dem vorliegenden Band einige Fallbeispiele dokumentiert. Es zeigt sich, daß gerade in Klein- und Mittelbetrieben eine externe Beratung sinnvoll sein kann, wenn entweder die Ressourcen intern nicht aktiviert werden können oder aber umfassendere Strategien nicht vorliegen. Insofern kann durch Weiterbildungsmarketing ein Anstoß erfolgen, die Weiterbildungsstrategien in den Betrieben zu verbessern.

- (9) **Franz Decker**
Bildungsmanagement für eine neue Praxis
 Lernprozesse erfolgreich gestalten – pädagogisch und betriebswirtschaftlich führen – budgetieren und finanzieren (Lexika Verlag) München 1995, 429 Seiten, DM 68.00
- (10) **Franz Decker**
Die neuen Methoden des Lernens unter Veränderung
 Lern- und Organisationsentwicklung mit NLP, Kineseologie und Mentalpädagogik (Lexika Verlag) München 1995, 271 Seiten, DM 48.00

Alles, was gegenwärtig an modischen Begriffen in der Weiterbildungslandschaft herumswirrt, findet sich in den beiden Bänden

vereint. Management, Controlling, Marketing, Führungsstile, Kooperation, Kommunikation, Moderation, Organisation bis hin zu den Wunderwaffen wie Neurolinguistisches Programmieren (NLP), Suggestopädie, Coaching und Mentalpädagogik. Dabei muß man zugeben, daß damit ein durchaus umfassender Überblick gegeben wird. Die Systematiken und Grafiken stammen offensichtlich aus eigenen Aktivitäten des Verfassers in der Weiterbildung und sind meist klar und verständlich. Ein Umbruch der Bildungsarbeit wird einsichtig gemacht. Nach Theorie sollte man gar nicht erst suchen. Wo entsprechende Rückzüge angedeutet werden, haben sie manchmal eine etwas skurrile Tendenz, so z.B. wenn, um den Begriff des Managements zu erläutern, zurückgegriffen wird auf das italienische maneggiare (handhaben) und festgehalten wird, daß schon William Shakespeare schrieb: „Versuchen Sie, Ihr umherspringendes Roß zu managen“ (S. 18). Auch Pestalozzi wird bemüht ebenso wie Peter F. Drucker, Gertrud Höhler und Ulrich Beck. Wen diese Versatzstücke nicht stören, der erhält immerhin doch einen Einblick in den Wandel des Bildungsverständnisses und in eine entstehende neue Lehr-Lern-Kultur. Es ist erfreulich, mit welcher Kraft gegen das traditionelle Paradigma der Pädagogik gewettert wird. Decker unterstellt hier ein 4-M-Konzept, gekennzeichnet durch Machbarkeit, Mindermensch, Manipulation und Methodenvernachlässigung. Dem stellt er ein neuzeitliches, „energetisch-mentales“ 6-K-Konzept entgegen bezogen auf Kompetenz, Koevolution, Kultur, Kontext, Kraft und Kommunikation. Man merkt, daß nach einprägsamen Formeln gesucht wird, welche Unterschiede betonten und selber vermarktbar sind. In dem Band über Bildungsmanagement werden drei Teilbereiche vorgestellt: pädagogisches Management (Bildungsarbeit im Umbruch, Wandel im Bildungsverständnis und in der Lehr-Lern-Kultur); dispositives Management (Management von Bildungseinrichtungen und -maßnahmen, Bildungs-Betriebsökonomie, Bildungsmarketing und Controlling); Führung und Leitungsmanagement (pädagogische Führung, Kommunikations- und Gesprächsstrategien, Moderations-Methode, Organisations- und Personalentwicklung). Der Band über neue Methoden des Lernens und der Veränderung stellt dann die verschiedenen Strategien und Instrumente vor. Dabei

ist besonders ärgerlich der Rückbezug auf die Gehirnforschung, welche immer wieder herangezogen wird, um neue Formen der Bildungsarbeit, welche handlungsorientierte und kreativitätsfördernde Ansätze verfolgen, zu begründen.

Dies wäre aber alles gar nicht nötig. Es ist festzustellen, daß sich in der betrieblichen Bildungspraxis eine Reihe neuer Lernmethoden herausgebildet hat, die durchaus auf gute Erfolge verweisen können. Ansätze wie NLP oder einzelne Instrumente wie mind-mapping, aber auch Gruppenlernformen wie Lernwerkstatt und Qualitätszirkel sind mittlerweile etabliert und haben eine erstaunliche Reichweite. Es hätte den beiden Bänden von Decker gut getan, wenn sie sich auf die Darstellung solcher Instrumente und Strategien konzentriert

hätten. Dabei wird nämlich vielfältig Anregendes gezeigt. Es werden Anstöße gegeben für eigene Aktivitäten. Insofern liest man die beiden Bände dann doch mit Gewinn, wenn man es schafft, den Ärger zu unterdrücken, der immer wieder auftaucht, wenn „theoretische“ Versatzstücke zwischengemischt werden. Es ist allerdings auch festzuhalten, daß die traditionelle Pädagogik es bisher nicht geschafft hat, solche Ansätze in umfassendere didaktische Konzepte einzubeziehen. Insofern sind Deckers Arbeiten auch Ausdruck einer insgesamt problematischen Situation, wo einerseits unter dem tagtäglichen Handlungsdruck Rezepte und Instrumente angewendet werden, die manchmal quacksalberisch anmuten, andererseits komplexe Theoriediskussionen geführt werden, welche die Realität nicht erreichen.

Peter Faulstich

Besprechungen

Michael Bergeest

Bildung zwischen Commerz und Emanzipation

Erwachsenenbildung in der Hamburger Region des 18. und 19. Jahrhunderts
(Waxmann Verlag) Münster 1995, 427 Seiten, DM 68.00

Horst Dräger, der sich bisher ja wohl am meisten mit der Geschichte der Erwachsenenbildung befaßt hat, klagt immer wieder darüber, daß die Historiographie der Erwachsenenbildung bisher nur aus aktuellem Anlaß, bildungspolitischem Interesse oder ideologischen Vorlieben heraus ihre Gegenstände ausgewählt und andere entsprechend ausgeklammert habe. Michael Bergeest zitiert Dräger darin zustimmend und versucht, ohne Vorauswahl alle Bildungsinitiativen zu untersuchen, die im gewählten Zeitraum zu identifizieren sind, wobei alles zählt, was auf Lernen, Information, Berufsbildung, kulturelle Aktivität, Gesang (!), allgemeine Aufklärung und Bildung zielt, und nur ausgeschlossen wird, was sich sowie so historischer Forschung fast ganz entzieht, nämlich die rein individuelle und private Bildung einzelner.

Auf diese Weise kann Bergeest für Hamburg etwa 85 Bildungsinitiativen aufweisen und untersuchen. Natürlich interessiert dabei, warum diese Initiativen gerade in Hamburg ergriffen werden, was dann zu einer manchmal generellen, oft aber auch sehr spezifischen Analyse der politischen, sozialen, ökonomischen und geistigen Verhältnisse in Hamburg, aber auch des jeweiligen Umfeldes, in dem die Initiativen entstanden sind, führt. Initiativen gehen zwar meistens von einzelnen Personen oder kleinen Personengruppen aus, aber auch diese stehen ja in einem gesellschaftlichen Zusammenhang, der aufschlußreich für die Motive und Hintergründe des Handelns ist. So verwendet Bergeest mit Recht viel Mühe auf die Rekonstruktion der Biographien wichtiger Träger der Bildungsinitiativen. Und natürlich befragt er auch die Archivalien und sozialgeschichtlichen Schriften über die meist nicht leicht zu beantwortende Frage, mit welchen Methoden und mit welchem Erfolg man die Bildungsarbeit betrieben hat. Manchmal läßt sich noch ziemlich genau rekonstruieren, nicht

nur an wen die einzelne Bildungsinitiative gerichtet war, sondern auch wer ihr in etwa gefolgt ist. Dabei ist das Alter der Teilnehmer von entscheidender Bedeutung, denn das ist das einzige Kriterium, das der Autor gelten läßt für seine immer wieder gestellte Frage, ob eine Bildungsinitiative von „andragogischer Relevanz“ ist, wobei er natürlich berücksichtigt, daß damals andere Maßstäbe für Erwachsenen sein galten als heute.

Michael Bergeest hat eine wissenschaftlich gediegene, für die zukünftige Forschung grundlegende und für die Erwachsenenbildung selbst nicht uninteressante Bestandsaufnahme vorgelegt. Er sagt zwar selbst, daß er nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erhebe, aber ich vermute, daß er nichts, jedenfalls nichts Wichtiges, ausgelassen hat. Der Vorteil eines solchen quasi vorurteilsfreien Herangehens an das vorliegende historische Material hat das Ergebnis, daß Bildungsinstitutionen und -initiativen auftauchen, die man bisher nicht beachtet und nicht zur Erwachsenenbildung gezählt hat. Durch eine so umfassende Bestandsaufnahme kommt auch erst heraus, zu welcher Fülle von Bildungsinitiativen die Bürgerschaft einer so relativ liberalen und weltoffenen Stadt wie Hamburg fähig und motiviert war. Überraschend und beachtenswert ist beispielsweise der Befund, daß schon etwa hundert Jahre vor der englischen Universitätsausdehnungsbewegung in Hamburg ein öffentlicher Vorlesungsbetrieb herrschte. Der lokalhistorische Aspekt ermöglicht überhaupt erst die Erfassung und Darstellung solcher Vielfalt. Wenn in Zukunft noch einige andere Großstädte in ähnlicher Weise untersucht sind, läßt sich vielleicht eine hochinteressante Reflexion darüber erstellen, was gerade urbaner, großstädtischer Geist für die Entwicklung einer Erwachsenenbildung zu leisten vermochte.

Ich muß zugeben, daß die Darstellung der etwa 85 Bildungsinitiativen in dem mittleren und weit-aus größten Teil der Arbeit mit der Zeit eine zähe Lektüre wird. Man fragt sich manchmal, ob man das alles wissen muß, was über den Zustand des Hamburger Hafens in einer bestimmten Zeit oder ähnliches berichtet wird, um ein Urteil über eine erwachsenenbildnerische Initiative abgeben zu können, zumal oft ein Kapitel dann nur mit der Feststellung endet, insofern

feststehe, daß überwiegend Erwachsene diese oder jene Schule besucht haben, sei die „andragogische Relevanz“ erwiesen. Hinzu kommt, daß man bei der Lektüre oft Hinweise z.B. auf Einflüsse aus England oder eine Diskussion der Unterschiede von Hamburger Verhältnissen zu anderen Regionen, etwa innerhalb der Arbeiterbildung, vermißt. Angenehm überrascht ist man dann, wenn solches In-Beziehung-Setzen schließlich in der abschließenden Reflexion prägnant und einleuchtend erfolgt. Insofern ist die Art der Darstellung vielleicht für den Leser ungeschickt arrangiert. Würde in dem großen Hauptteil die Reflexion stärker mit der Darstellung verbunden, käme mehr Spannung in diesen stoffüberladenen Teil.

Ich hoffe, daß diese für die Historiographie der Erwachsenenbildung wichtige und in mancher Hinsicht einzigartige Arbeit auch eine kritische Rückbesinnung für die zukünftige Geschichtsschreibung dieses Bildungszweigs zur Folge hat. Denn auch nach dieser Arbeit wird die Frage nicht verstummen, ob möglicherweise an unserem Verhältnis zur eigenen Geschichte etwas nicht stimmt. Wir kennen einerseits die Klage der Historiker unseres Faches, daß ihre Arbeit nicht das angemessene Interesse fände, und können erleben – wie ich beispielsweise bei der Einladung zum Kölner Grundtvig-Kongreß –, daß Kollegen erklären, wenn nicht von vornherein die gegenwartsbezogene Relevanz sich deutlich offenbare, hätten sie kein Interesse an historischen Themen. Andererseits verlockt eine übermäßige Ideologisierung der Pädagogik und der Geschichte in den letzten Jahrzehnten zum nunmehrigen Rückgang auf den Positivismus, der nur Tatsachen feststellt und Kausalitäten erklärt.

Aber vielleicht sollte man noch einmal Gadamer oder Wilhelm Flitners Verständnis von Hermeneutik vornehmen und überlegen, ob gerade in der Erwachsenenbildung die adäquaten Fragen an die Geschichte nicht erst aus einem Verstehen der Gegenwart heraus gestellt werden können. Und mit Nietzsches Schrift „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“ ließe sich fragen, ob wir wirklich jetzt nur noch die „antiquarische“ Geschichtsbetrachtung betreiben sollen. In einer Zeit, in der die Erwachsenenbildung keinen Begriff mehr von sich selbst hat, ist vielleicht eine Geschichtsschreibung naheliegend, die auf qualifizierende Kriterien verzichtet. Aber könnten die Geschichte nicht auch der Erwachsenen-

bildung helfen, wieder einen Begriff von sich selber, von Bildung überhaupt zu gewinnen, damit sie nicht alles als ihresgleichen ansehen muß, was sich heute auf dem riesigen Bildungsmarkt tummelt?

Die materialreiche Arbeit von Bergeest hat mich angeregt, noch einmal grundsätzliche Fragen zu bedenken, die mich seit Jahrzehnten beschäftigen und auch beunruhigen. So habe ich im Geiste mit dem Autor bei der Lektüre einen Dialog geführt, den ich auf breiterer Ebene gern fortgeführt sähe und der auch der Frage nachginge, ob es wirklich *Bildung* war, was sich so „zwischen Commerz und Emanzipation“ entwickelt hat, wie es der Buchtitel suggeriert. Die Zeitgenossen selbst haben es damals sicher gar nicht so gesehen, daß die Gründung einer Steuermannschule oder eines Gesangsvereins eine Bildungsinitiative sei. Und Nietzsche gibt uns den bedenkenswerten Satz mit auf den Weg: „Der Spruch der Geschichte ist immer ein Orakelspruch: nur als Baumeister der Zukunft, als Wissende der Gegenwart werdet ihr ihn verstehen.“

Paul Röhrig

Martin Bubenheim Gewissensbildung als zentrale Aufgabe der Erwachsenenbildung

Theoretische Grundlagen einer vernachlässigten pädagogischen Disziplin (Haag + Herchen Verlag) Frankfurt/M. 1994, 214 Seiten, DM 34.80

Sollte es neben pädagogischen Fachrichtungen wie z.B. Freizeit-Pädagogik oder Kultur-Pädagogik auch Gewissens-Pädagogik geben? Nach der Argumentation M. Bubenheims ist Gewissensbildung nicht nur eine eigenständige und legitime pädagogische Disziplin, sondern zugleich auch die „Königsaufgabe“ des pädagogischen Teilgebietes Erwachsenenbildung schlechthin, die nach seiner Feststellung bisher nirgendwo in institutionalisierter Form und auf intentionale Weise wahrgenommen wird. Dies erscheint dem Autor als dringend änderungsbedürftig, weil die Ursache der vielen „weltverschlechternden“ Ereignisse ihre Ursache in der Gewissenlosigkeit des modernen Menschen hätten, der nicht gerne höre, daß er das Böse lassen und das Gute tun solle. Schließlich – so das kulturpessimistische Raisonement – fühle der sich als freier Mensch und außer sich selbst nichts und niemandem

verpflichtet, schon gar nicht ethisch-moralischen Geboten oder der lästigen Stimme des Gewissens.

Beispiele für die Geringschätzung von Ethik, Moral und Gewissen – dem nach Auffassung des Autors wesentlichsten Gegenwartsproblem – aus exemplarischen Gesellschaftsbereichen sowie für die verbreitete „Weiße-Kragen-Kriminalität“ ausgewählter Berufsgruppen unter Nennung von Namen, Amt, ggfs. Parteizugehörigkeit und Delikt füllen allein knapp 40 Seiten des Buches.

Das von Bubenheim definierte Hauptziel der Wissensbildung, den Menschen zu einer sittlich eigenständigen und selbstverantwortlichen Persönlichkeit zu führen, ist denn auch nahezu identisch mit dem von ihm definierten obersten Ziel der Erwachsenenbildung: erwachsene Menschen dem „eigentlichen Menschsein“ ein Stück näher zu bringen, das sich nicht an Fähigkeiten „wie Maschinenschreiben, Fremdsprachenbeherrschung, beruflicher Handlungskompetenz oder kreativ-künstlerischem Können, sondern an der Fähigkeit, mit Hilfe des Gewissens das Gute zu erkennen und zu tun“ (S. 189 f.), entscheide.

Um darzulegen, was das Gewissen sei, reiht Bubenheim seitenlang unter neun klassifizierenden Überschriften Zitat an Zitat unterschiedlichster Autoren zum Stichwort „Gewissen“ unverbunden und uninterpretiert aneinander, um anschließend zu behaupten, aus der „Zusammenschau“ sei erkennbar, daß das Gewissen sowohl eine Anlage („sittliches Ur-Organ“) als auch eine Funktion (konkrete Aktualisierung der Anlage) darstelle. Völlig unberücksichtigt bleibt dabei, daß manche der zitierten Autoren die Existenz des Gewissens schlicht verneinen und daß die ihrer jeweiligen theoretischen Zusammenhänge entkleideten Zitatanhäufungen – Adolf Hitler steht so z.B. unter der Überschrift „Reduktionistisch-nihilistische Explikationen“ mit einem Satz gleichrangig zwischen Sätzen von Alfred Adler und Theodor W. Adorno – die aufgestellte Behauptung über das Wesen des Gewissens kaum plausibel erscheinen lassen.

Das auch als mehrdimensionales Phänomen beschriebene Gewissen weist nach Ansicht des Autors kognitive, affektive und volitive Momente auf und unterscheidet sich u.a. von der moralischen Urteilsfähigkeit als kognitiver Kompetenz und vom Über-Ich als psychischer Instanz.

Die Beschreibung seiner idealtypischen Entwicklung gründet auf reichlich antiquiert anmutenden Phasenmodellen der menschlichen Entwicklung; neuere Sozialisations- und Identitätstheorien werden dabei kaum berücksichtigt. Auch die Aussagen zu moralischen Entwicklungsstadien „der“ Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen werden nicht an einschlägigen empirischen Forschungsergebnissen, z.B. von G. Nunner-Winkler oder L. Kohlberg, überprüft. Obgleich das „autonome“ Gewissen als dessen reifste und höchstentwickelte Form sich dadurch auszeichne, daß die Gewissenstimme die eigene und nicht mehr diejenige äußerer Autoritäten sei, schreibt der Autor auch: „Es scheint doch vielmehr so zu sein, daß die Stimme, die der Mensch im Gewissen vernimmt, letztlich nicht seine eigene ist, sondern die einer transzendenten, ihm vorgängigen Wirklichkeit, (...) welche ihm als ‚gefallenen‘ Menschen den Weg zum Guten weist“ (S. 51).

Da es aber – so der Autor – wiederum zu einfach sei, festzustellen, im Gewissen höre man die Stimme Gottes, weil es dann ja eben nicht mehr die eigene Stimme sei, zitiert er als beispielhafte Auflösung des Problems die Aussage eines 15jährigen Mädchens (mit voll entfaltetem autonomem Gewissen!): „Wenn ich die innere Stimme höre, ist es so, als wenn ich mich selber sprechen hörte. (...) Ich weiß schon, daß Gott mit mir spricht und daß es eigentlich nicht meine eigene Stimme ist. Aber da Gott nicht reden kann wie ein Mensch, nur in Gedanken, nimmt er meine Stimme, um mit mir zu reden“ (S. 86).

Der Autor versteht seine Ausführungen insgesamt als Klärung der Grundlagen, Voraussetzungen und Begründungen der Wissensbildung bei Erwachsenen. Als bildungsfähig bezeichnet er nur die kognitiven Momente des Gewissens, was allerdings mit zunehmendem Alter in immer beschränkterem Maße möglich sei, weil die „Bildungsflexibilität“ des Gewissens mit den Jahren beständig abnehme. Gewissenspädagogik bei Erwachsenen stehe also vor erschwerten Bedingungen.

Man kann noch hinzufügen: Die Erwachsenenbildung dürfte für etwaige Bemühungen, die unbestreitbar vernachlässigte ethisch-moralische Dimension bei der Vermittlung subjektiv und gesellschaftlich bedeutsamer Qualifikationen und Kompetenzen unter säkularisierten Bedingungen stärker als bisher zu berücksichtigen.

sichtigen, nur in bescheidenem Maße praxisrelevante Anregungen aus diesem Buch (Dissertation?) gewinnen können, zumal dessen höchst leserunfreundliche Gestaltung die Rezeption erschwert.
Roswitha Peters

Helga Luckas
Die Methodenreflexion in Schule und Erwachsenenbildung
(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1994, 208 Seiten, DM 33.00

In den letzten Jahren ist innerhalb der Erwachsenenpädagogik eine Reihe von Studien erschienen, die sich mit der Universalisierung und Veralltäglichsung von Erwachsenenbildung jenseits ihrer traditionellen institutionellen Kontexte beschäftigen und die – im Gegensatz zu einer kursleiterzentrierten Perspektive – die vielfältigen Aneignungsformen von Erwachsenen in den Mittelpunkt ihres Interesses rücken. Daß dieser Perspektivenwechsel in wichtigen erziehungswissenschaftlichen Feldern – so z.B. in der Methodentheorie – noch nicht vollzogen worden ist, belegt die von Helga Luckas vorgelegte Dissertation in beeindruckender Weise. Durch eine strukturtheoretische Analyse pädagogischer Methodenbetrachtung kann sie zeigen, wie sehr – trotz gegensätzlicher Programmatik – sowohl die erwachsenenbildnerische als auch die schulpädagogische Methodendiskussion dem Theorie-Praxis-Theorem geisteswissenschaftlicher Pädagogik verhaftet ist und wie sehr mit dieser Fixierung eine erziehungswissenschaftliche Methodendebatte, die nicht vorschnell auf eine institutionell festgelegte erzieherische Praxis finalisiert wird, bis heute verhindert wird.

Diese These wird in den beiden großen Teilen der Arbeit detailliert ausgeführt. Ausgehend von W. Flitner beschreibt H. Luckas die pädagogische Grundfigur von Methode innerhalb der geisteswissenschaftlichen Pädagogik: nämlich die Bindung des Methodenbegriffs an das Grundphänomen von Erziehung und damit an das Kindes- und Jugendalter bzw. an die Position eines Erziehers. Methode wird verstanden als die Gestaltung einer personalen Erzieher-Zögling-Beziehung, in der der Erzieher die Anforderungen der geistig-geschichtlich-gesellschaftlichen Realität auf die entwicklungsbedingten Fähigkeiten des Zöglings hin didaktisiert. Methode erscheint als ein Verfahren zur Überbrückung eines Reifegefälles, bei dem

der Erzieher einen Set methodischer Mittel nutzen kann, die sich in der Praxis bewährt haben. Aufgabe pädagogischer Methodenreflexion ist demnach die Beschreibung, Sammlung und Tradierung von Methodenerfahrungen erfolgreicher Praktiker.

In der Nachfolge Flitners wird diese pädagogische Grundfigur immer stärker auf das methodische Handeln des Berufserziehers in institutionalisierten Erziehungssituationen, insbesondere in der Schule, enggeführt, wie H. Luckas am Beispiel von F. Blättner (Methodik als Schultheorie), E. Weniger (Primat der Didaktik vor der Methodik) und P. Heimann (Ordnung der Unterrichtsmethoden) nachweisen kann. Diese Engführung und Konzentration der Methodenreflexion auf Schule wird erst durch die Sammlung der Unterrichtsmethoden bei K.-H. Flechsig überwunden, der den Lerner – auch unabhängig von der Steuerung durch einen Lehrer – in den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt und Unterrichtssituationen als organisierte Lernsituationen interpretiert. Die 20 Modelle des Göttinger Katalogs versuchen, durch den Wandel vom lehrer- zum lernerzentrierten Strukturmodell der autodidaktischen Kompetenz und dem Selbststeuerungspotential von Erwachsenen Rechnung zu tragen. Sie reproduzieren jedoch ebenfalls die Grundfigur des didaktischen Dreiecks, indem sie weiterhin von der Notwendigkeit der Organisation und Gestaltung von Lernsituationen durch einen Lernorganisator ausgehen und Unterrichtsmethoden nicht als individuelle Aneignungsformen kultureller Inhalte – mit Hilfe eines Lehrers als einer Variante –, sondern als Vermittlungsmethoden und Formen der aktiven Gestaltung von Lernsituationen begreifen.

Im zweiten Teil ihrer Studie, der Strukturanalyse erwachsenenpädagogischer Methodenreflexion bei H. Siebert, W. Mader und R. Arnold, kommt H. Luckas zu dem Befund, daß auch die Erwachsenenbildung bis heute das geisteswissenschaftliche Theorie-Praxis-Theorem nachbildet und Modelle reproduziert, die den Erwachsenen als selbständiges Subjekt nicht ernst genug nehmen und die Vielfalt von Aneignungsformen und sozialen Lernkontexten außer acht lassen. Trotz der Prämisse der autodidaktischen Kompetenz von Erwachsenen werden auch in der erwachsenenpädagogischen Methodendiskussion die Einschränkungen auf erwachsenenbildnerische Institutionen, insbesondere auf die Volkshochschule,

der Vorrang der Didaktik (Ziel- und Inhaltsbestimmung) vor der Methodik, die Einnahme der Planungs- und Vermittlungsperspektive des Erwachsenenbildners sowie die Annahme eines didaktischen Gefälles zwischen Kursleiter und Teilnehmern reproduziert. Methodisches Handeln kommt daher als didaktisches Handeln (Siebert), als soziales Handeln (Mader) oder als stellvertretende Deutung (Arnold) in den Blick. Die institutionelle ‚Befangenheit‘, die Blickperspektive des praktisch handelnden Erwachsenenbildners und die Funktionalisierung der Methodenreflexion für die Praxis bleiben auch in der Erwachsenenbildung bestimmende Momente der Methoden-debatte.

Obwohl H. Lucas eine alternative erziehungswissenschaftliche Methodentheorie, in der die aufgezeigten Defizite vermieden werden und in der Methode als eigenständige erziehungswissenschaftliche Kategorie – unabhängig von der Praxis – geführt wird, auch nicht in programmatischen Umrissen vorlegt und ihre Arbeit lediglich als „Klärung der Voraussetzungen der theoretischen Formulierung des Methodenproblems“ (S. 14) verstanden wissen will, wird in den verstreuten Anmerkungen sowie in den Perspektiven, die am Ende der Studie aufgezeigt werden, indirekt ein Forschungsprogramm sichtbar, das diesen An-

sprüchen Genüge leisten könnte. Voraussetzung dafür ist nach H. Lucas jedoch eine veränderte Dimensionierung der Gegenstands- und Gegenstandsfeldbestimmung: Bezüglich der Gegenstandsbestimmung von Methode ist die Fixierung auf den Erzieher bzw. den Kursleiter zu durchbrechen und eine Erweiterung auf Prozesse der selbständigen, nicht personal gebundenen Aneignung von Inhalten geboten, bei der insbesondere vielfältige Formen der Autodidaxie in den Blick genommen werden können. Bezogen auf die Gegenstandsfeldbestimmung von Methode sind soziale Kontexte nicht auf Bildungseinrichtungen wie Schule und Volkshochschule zu beschränken, sondern auch soziale Bewegungen, Bürgerinitiativen etc. zu berücksichtigen. Beide Dimensionen zielen auf einen erweiterten Lernbegriff und ermöglichen eine Empirisierung der Methodenverwendung in Lernsituationen unabhängig vom Alter und losgelöst von der Wissensvermittlung durch Experten. Mit ihrer problemgeschichtlichen Darstellung von Methode und dem Aufweis struktureller Defizite bisheriger Methodenreflexion – gerade auch in der Erwachsenenbildung – hat H. Lucas nachdrücklich auf die Notwendigkeit eines derart erweiterten erziehungswissenschaftlichen Methodenprogramms aufmerksam gemacht.

Wolfgang Seitter

Kurzinformationen

Susanne Becker/Werner Rudolph
Handlungsorientierte Seniorenbildung
(Leske + Budrich) Opladen 1994, 233 Seiten,
DM 29.00

In diesem Buch werden Modellprojekte vorgestellt, in denen die „Erhaltung und Nutzung von Handlungskompetenzen“ älterer Menschen im Vordergrund steht. Im einzelnen wird über Konzepte einer wissenschaftlichen Altenbildung („Seniorenstudium“) berichtet sowie über Selbsthilfeprojekte und Beschäftigungsinitiativen (Seniorenwerkstätten, „Senior Experten Service“, Wissensbörsen, Erzählcafés u.ä.). Auch Projekte aus anderen europäischen Ländern werden dargestellt.

In dem konzeptionellen Teil wird der traditionelle Bildungsbegriff problematisiert und durch den Begriff einer gesellschaftlich nützlichen Handlungskompetenz ergänzt. Durch diese Handlungs- und Erfahrungsorientierung sollen insbesondere ältere Männer mit handwerklichen Qualifikationen erreicht werden. In einem Kapitel über „interkulturelle Geragogik“ wird die Zielgruppe alter MigrantInnen angesprochen.

Die Publikation vermittelt einen informativen Überblick über die Vielfalt der Projekte und Konzepte und enthält viele bildungspraktische Anregungen. Die Kernthesen des konzeptionellen Teils sind größtenteils plausibel, wenn auch die Kritik an dem „traditionellen“ Bildungsbegriff zu undifferenziert und sprachlich z.T. maniert erscheint. Das Kapitel über „Bedarfserhebung“ weckt übertriebene Hoffnungen, da lediglich „22 Gespräche mit potentiellen NutzerInnen“ ausgewertet werden.

Auch wenn zu fragen ist, ob die Werkstatt- und Beratungsprojekte tatsächlich Bildungsprojekte sind oder sein sollen, so ist doch erkennbar, daß Menschen der dritten Phase zunehmend als ExpertInnen und weniger als „Betreuungsobjekte“ angesprochen werden. Möglicherweise zeichnet sich ein Wandel von der Altenbetreuung über die Altenbildung zur Altenaktivierung ab.

H.S.

Bildungswerk der Erzdiözese Freiburg u.a. (Hrsg.)

Älter werden

Arbeitshilfen für die Bildungs- und Altenarbeit (Bildungswerk) Freiburg 1994, Tonbildschau, Bildkartei, Folienset, Kursordner, zus. DM 979.00 (Bezug über: Heinrich-Hansjakob-Haus, Talstraße 29, 79102 Freiburg)

Das Medienpaket „Älter werden“ ist eine umfangreiche Materialsammlung mit Arbeitshilfen für die Bildungs- und Altenarbeit. Allein der Kursordner umfaßt vier Grundlagenhefte, elf Kurshefte, ein Impuls- sowie ein Praxisheft.

Die Grundlagenhefte beschäftigen sich ausführlich mit den Themen Gerontologie, Didaktik, Kulturgeschichte und Training. In den elf Kursheften werden „elf Bausteine zum gelingenden ‚Älter werden‘“ angeboten. Gegliedert sind die mit „Alter-nativen“ überschriebenen Kurshefte in einen Studienteil, ReferentInnenimpulse und TeilnehmerInnenmaterialien. Thematisch greifen sie folgende Themen auf: 1. Mitten im Leben; 2. Mit sich umgehen (medizinische Aspekte); 3. Sich entfalten (psychologische Aspekte); 4. Heute leben (soziologische Aspekte); 5. Frauen leben anders (Geschlechterrollen); 6. Sinn finden (theologische Aspekte); 7. Erinnern – erleben – erwarten (Alterskompetenzen); 8. Neues entdecken (Weiterlernen); 9. Zeit haben – Zeit nehmen; 10. Miteinander leben (soziale Netze); 11. Grenzen überschreiten (Abschied und Tod).

Im Impulsheft finden sich Texte zu den Bildern, die als Plakate bzw. in Auszügen als Farbfolien vorliegen. Hinweise zu weiteren Materialien und Anregungen für die Praxis beinhaltet das Praxisheft. Ergänzt wird der Kursordner durch eine Tonbildreihe „Pustekuchen – älter werden nur die anderen“, eine Bildkartei mit 50 Postern (Din-A-3), ein Folienset mit 20 Farbfolien mit Motiven aus der Bildkartei und 20 Kopiervorlagen zur Herstellung von Schwarz-Weiß-Folien mit Statistiken, Cartoons und kurzen Zitaten.

Die Materialfülle des Medienpakets ermöglicht eine individuelle Zusammenstellung und Nutzung für die eigene Seminarpraxis. Der Nachteil bei solch umfassendem Material besteht sicher darin, daß nicht an jeder Stelle die neuesten Erkenntnisse der Altersforschung

und Bildungspraxis berücksichtigt werden konnten. Allerdings ist das Medienpaket auch so offen angelegt, daß andere Materialien und Ansätze problemlos integriert werden können. Insgesamt bietet es eine Fülle von Anregungen für die praktische Bildungsarbeit.

Positiv bleibt darüber hinaus zu bemerken, daß eben nicht nur Textmaterialien zur Verfügung gestellt werden, sondern explizit Bildmaterial einen großen Stellenwert im Medienpaket einnimmt. Die Motive der Bilder reichen von Kunstdrucken über Fotos bis hin zu Symbolen. So unterschiedlich die Bilder auch in ihrer Qualität sind, es befinden sich viele darunter, mit denen allein schon eine gesamte Veranstaltung bestritten werden könnte.

Richard Stang

Klaus Dieckhoff
Romanfiguren Theodor Fontanes in andragogischer Sicht
(Lang Verlag) Frankfurt/M. 1994. 273 Seiten, DM 84.00

Einen neuen Zugang in die Erwachsenenbildung legt Dieckhoff in seiner Untersuchung der Romanfiguren Theodor Fontanes vor. Obwohl Erwachsenenbildung immer schon Versuche beinhaltet, die Fragen der Menschen nach sich selbst zu beantworten, hat andragogische Forschung bisher die erzählende Literatur noch nicht zur Quelle der Erkenntnis systematisch genutzt. Dies läge aber durchaus nahe, um die biographischen und geschichtlich veränderlichen Probleme des Erwachsenseins zu beleuchten. Das hat Dieckhoff dazu gebracht, sich den Lesespaß der Lektüre Theodor Fontanes zu gönnen, wobei mit der Intensität der Kenntnis gleichzeitig Faszination und Respekt vor dessen erzählerischem Werk und vor den Leistungen seines Lebens gewachsen sind. Die vorliegende Arbeit ist gedacht als Beitrag zur Erforschung und zum Verständnis des Erwachsenseins. Sie stellt Entstehung und Wandlung moderner Individualität an drei Aspekten dar, die im Modernisierungsprozeß eine „unvermeidliche“ biographische Bedeutung gewonnen haben: „Privatheit“ im Bedeutungsgewinn und in der Problemanfälligkeit von Liebe und Ehe; „Persönlichkeit“ im Prozeß der Veränderungen der Wir-Ich-Balancen; „Gesellschaftlichkeit“ im Spannungsfeld von Individualisierung und Verantwortungsethik (S. 5). Dabei ist hilfreich, daß Fontane selber Bil-

dungsfragen anspricht. „Es wird so viel von Fortschritt gesprochen, und die Bildung soll alles besorgen. Es wird also mithilfe dieser Bildung nur noch schlimmer. Denn die Zahl derer wächst ins Millionenfache, die nun auch ‚von Bildungs wegen‘ etwas bedeuten wollen“ (S. 11). Diese Klage über den Bildungsbetrieb stammt aus einem Brief Theodor Fontanes. Andernorts kritisiert er die „staatlich abgestimmten Fachsimpler“. „Deutschland ist jetzt überflutet von diesen bornierten Subjekten, die, weil sie drei Examina bestanden und einige Literaturkapitel auswendig gelernt haben, der deutschen Nation beibringen wollen, wie Kunst und Dichtung beschaffen sein müssen“ (S. 11). Dieckhoff bezeichnet selbst den Versuch, über Figuren der erzählenden Literatur einen sinnverstehenden Zugang zu finden zu Problemen des Erwachsenseins, als methodologisches Experiment und Entscheidung für ein methodologisches Außenseitertum (S. 25). Er untersucht die Probleme, Veränderungen und Kontinuitäten des Erwachsenseins im Zusammenhang mit dem Prozeß der gesellschaftlichen Modernisierung (S. 32). Die Romanfiguren Theodor Fontanes liefern dazu die Beispiele. Es geht aber nicht um eine Nacherzählung, sondern durch die Konzentration auf drei Problemkreise ermöglicht sich Dieckhoff einen systematisch-historischen Zugang. Die drei Themen: Privatheit, Persönlichkeit, Gesellschaftlichkeit werden in einer Reihe von Einzelinterpretationen dargestellt, deren Hauptlinien in einem Überblick zusammengeführt werden. Als Referenztheorie wird Norbert Elias' „Über den Prozeß der Zivilisation“ unterlegt. Die drei Hauptteile ordnen den jeweiligen Problemkomplex ein in historische gesellschaftliche Tendenzen und exemplifizieren diese am Beispiel der Romanfiguren.

In der Zusammenfassung stellt Dieckhoff Fontane in die Problemkontinuität der literarischen Behandlung modernen Erwachsenseins zwischen Goethes „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ und Manns „Zauberberg“. Auf dieser Grundlage kann die Frage behandelt werden, in welcher Weise der Prozeß der Zivilisation den Habitus des modernen Erwachsenseins beeinflusst und verändert hat. Dieckhoff identifiziert zunächst unter dem Stichwort „Privatheit“ die Liebesehe als Sinnzentrum und Problemerkennung modernen Erwachsenseins. Unter dem Stichwort „Persönlichkeit“ werden Zwang und Chancen modernen Erwachsenseins,

Abhängigkeiten und Schwächen betrachtet. Unter dem Stichwort „Gesellschaftlichkeit“ wird die Frage nach der „Wir-Identität als Verantwortung“ gestellt. Der Zwang zur Gesellschaftlichkeit wird von Fontane im „Stechlin“ erlebbar. Lebensweltliche Erfahrungen und biographische Artikulation werden als Elemente gesellschaftlichen Bewußtseins präsentiert, das gleichzeitig in reflexiver und dialogischer Form als Prozeß biographischer Entwicklung poetisch gedeutet wird. Angeleitet durch die Rekonstruktion des Zivilisationsprozesses im Hinblick auf seine Folgen für die Veränderung des Erwachsenseins im Spannungsfeld von Modernisierung und Individualisierung und eingebettet in die Aufarbeitung sozialwissenschaftlicher Forschungs- und Theoriebeiträge zu Differenzierung, Struktur und Dynamik moderner Gesellschaftsentwicklung führt die Analyse der Romanfiguren im Werk Theodor Fontanes zu einem überzeugenden Beitrag zur andragogischen Theorie. Dieckhoffs Schlußfrage „Ob der Versuch, Literatur als Erkenntnisquelle für das Verständnis modernen Erwachsenseins zu nutzen, gelungen ist“ (S. 263), kann deutlich positiv beantwortet werden. Peter Faulstich

Susanne Hiegemann/Wolfgang H. Swoboda (Hrsg.)

Handbuch der Medienpädagogik
 Theorieansätze – Traditionen – Praxisfelder – Forschungsperspektiven
 (Leske + Budrich Verlag) Opladen 1994, 471 Seiten, DM 58.00

Das von Susanne Hiegemann und Wolfgang Swoboda herausgegebene Handbuch der Medienpädagogik umfaßt vier Hauptbereiche:

- Theorieansätze und Traditionen der Medienpädagogik
- Zur Geschichte medienpädagogischer Praxis
- Aktuelle Themen, Probleme und Praxisfelder der Medienpädagogik
- Intentionen, Methoden und Perspektiven medienpädagogischer Forschung.

Der Schwerpunkt der Arbeiten liegt zwar deutlich im Kinder- und Jugendbereich, immerhin zwei Beiträge befassen sich aber auch mit Erwachsenen. Susanne Hiegemann gibt einen Überblick über den Stand der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland zur Mediennutzung und zum Freizeitverhalten älterer Menschen. Jürgen Hüther stellt „medienpädagogi-

sche Konzepte in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen – historische und aktuelle Aspekte der Kooperation von Medienpädagogik und Erwachsenenbildung“ vor. Dazu charakterisiert Hüther in einem ersten Schritt die Entwicklung der allgemeinen medienpädagogischen Ziele in vier Stufen: In den Anfängen verstand sich Medienpädagogik vor allen Dingen als Instanz, die Kinder, Jugendliche und Erwachsene vor den Gefahren des neuen Mediums Film schützen wollte. Dieser Phase folgte mit der wachsenden Popularität der Medien die Hinführung zu ihrer kritischen Nutzung. Diese allerdings reduzierte sich sehr häufig auf Bildungstechnologie. Seit den beginnenden 80er Jahren steht der aktive Umgang mit Medien im Vordergrund der medienpädagogischen Zielsetzung. Nach diesem Abriß wendet sich Hüther den medienpädagogischen Zielkategorien in der Geschichte der Erwachsenenbildung zu, um schließlich die dort vorfindbare aktuelle Diskussion vorzustellen. Sie wird seiner Meinung nach im Blick auf drei Bereiche geführt: Im Bereich Lehren und Lernen geht es um die didaktische Nutzung der Medien als Bildungsmittel. Im Bereich rezeptiver Medienarbeit sind die Medien Gegenstand der Erwachsenenbildung. Im Bereich der aktiven Medienarbeit werden sie zu Mitteln der Artikulation der TeilnehmerInnen selber. In einem letzten Abschnitt wendet sich Hüther noch den neuen Medien zu. Allerdings ist seine Auseinandersetzung damit sehr kurz, so daß seine Forderung nach „Rückbesinnung“ wenig überzeugt:

„In dem Maße also, in dem Erwachsenenbildung technisch-instrumentelles Anwendungswissen zur Einbindung des Einzelnen in die Netze der digitalisierten Kommunikation liefert, muß sie auch sinnstiftende Gegengewichte zur Rationalität des Computers schaffen. Je mehr logische Sachzwänge einer letztlich undurchschaubaren Medientechnologie die Lebensvollzüge bestimmen, desto notwendiger werden Hilfen zur Wiederentdeckung und Intensivierung zwischenmenschlicher Kommunikation und spontaner Interaktion durch die Erwachsenenbildung“ (S. 300).

Es erstaunt an dem Handbuch insgesamt, daß die Arbeit mit den neuen Informationstechnologien in den wenigsten Beiträgen überhaupt erwähnt wird. Medienpädagogik scheint sich primär mit den „alten“ Medien, speziell mit Fernsehen und Video zu beschäftigen. Konstruktive Auseinandersetzungen mit dem Me-

dium Computer vermißt man überwiegend. Insofern bedarf dieses Handbuch sicher einer baldigen Neuauflage und Revision.

H. F.-W.

**Institut für Internationale Zusammenarbeit des DVV (Hrsg.)
Erwachsenenbildung und Entwicklung
(IIZ/DVV) Bonn 1994, 448 Seiten, kostenlos**

Der Deutsche Volkshochschul-Verband hat seit seiner Gründung am 17.6.1953 zahlreiche internationale Kontakte aufgebaut und erwachsenenpädagogische „Entwicklungshilfe“ geleistet. Die zunächst punktuellen Auslandsaktivitäten wurden 1969 mit der Einrichtung einer „Fachstelle für Erwachsenenbildung in Entwicklungsländern“ koordiniert und systematisiert. Diese Fachstelle unterstützte vor allem den Auf- und Ausbau von Erwachsenenbildung in Afrika, Asien und Lateinamerika, und zwar durch zahlreiche Projekte in Ländern der „Dritten Welt“, durch die Aus- und Fortbildung von ErwachsenenbildnerInnen, durch die Erstellung von Lehr-/Lernmaterialien und durch mehrsprachige Publikationen. Diese Aufgaben sind seit einigen Jahren in mehrfacher Hinsicht erweitert worden: a) durch die Förderung von entwicklungspolitischer und interkultureller Bildungsarbeit in Deutschland, b) durch die Unterstützung von Bildungsprojekten in Osteuropa, c) durch bildungspolitische und didaktische Aktivitäten innerhalb der Europäischen Gemeinschaft. Dementsprechend wurde 1993 die Fachstelle in ein Institut des DVV umgewandelt.

Die vorliegende Publikation dokumentiert die 25jährige Entwicklung dieses Instituts. Es handelt sich jedoch nicht nur um eine institutionelle Selbstdarstellung, sondern es wird zugleich ein Überblick über globale, internationale Tendenzen und Vernetzungen von Erwachsenenbildung, Beschäftigungsinitiativen, Frauenförderung und Armutsbekämpfung gegeben. Zugleich wird anschaulich dargestellt, wie entwicklungspolitische Fragestellungen in unseren Volkshochschulangeboten „didaktisiert“ werden können.

Der Band informiert zunächst über die Geschichte und die Aktivitäten der Fachstelle/des Instituts, beginnend mit den ersten Lehrgängen für afrikanische ErwachsenenbildnerInnen in den Heimvolkshochschulen Falkenstein und Gohrde in den 60er Jahren.

Die Berichte über die Bildungsprojekte des DVV in der „Dritten Welt“ werden mit aufschlußreichen Informationen über die politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen eingeleitet.

Der zweite Teil des Jubiläumsbandes enthält ausgewählte Aufsätze aus den Publikationen des Instituts. Der dritte Teil beinhaltet eine reichhaltige Dokumentation mit Gutachten, offiziellen Verlautbarungen und Anschriften zur internationalen Zusammenarbeit.

Heribert Hinzen, z. Zt. Leiter des Instituts, schreibt in seinem „Ausblick“: „Wenn das Institut auch in den 90er Jahren eine weltweite Orientierung der internationalen Zusammenarbeit anstrebt, so bleiben viele Fragezeichen, wie das gelingen kann. So ist bis heute der arabische Raum nur marginal, potentielle Partner in Amerika und Australien sind nur in sehr begrenztem Umfang einbezogen. Viele Kontakte und Ansätze müßten intensiviert und in langfristig angelegte Kooperationsformen überführt werden. Dies verlangt nicht nur konzeptionelle Überlegungen und kreative Herangehensweisen, sondern vor allem deren finanzielle Absicherung“ (S. 53).

Der gelegentlich festzustellende Provinzialismus der deutschen Erwachsenenbildung steht im Widerspruch zu der vielzitierten Globalisierung und Internationalisierung der Bildungsaufgaben. Dieser Jubiläumsband trägt dazu bei, den Blick für weltweite Zusammenhänge zu öffnen und lokales Handeln mit globalem Denken zu verknüpfen.

H.S.

**Sylvia Kade
Altersbildung**

Band 1: Lebenssituation und Lernbedarf
(Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)
Frankfurt/M. 1994, 187 Seiten, DM 7.00

Der im Rahmen eines vom BMBW geförderten Projektes zur Bildungsarbeit mit Älteren entstandene Band erörtert die gesellschaftlichen, lebensweltlichen und mentalen Kontexte einer Altersbildung. Der Lernbedarf im Alter ergibt sich aus den subjektiv gedeuteten Lebenssituationen und den objektiven, vor allem soziokulturellen und sozioökonomischen Lebenslagen. Die Notwendigkeit eines Lernens im Alter resultiert insbesondere aus beschleunigten Individualisierungsprozessen sowie aus den Spannungen zwischen den Lebensverhältnissen und den „Bewußtseinslagen“.

Anhand sozialstatistischer Daten skizziert S. Kade zunächst die „alternde Gesellschaft“, für die eine wachsende Arbeitsproduktivität, ein steigendes Konsumniveau sowie zunehmende Lebensarbeitszeit, Frauenerwerbsquoten und Ausländerbeschäftigung charakteristisch sind.

Im Mittelpunkt des Buches stehen deutsche „Generationenschicksale“, d.h. sieben Generationen der Jahrgänge 1904 bis 1969. Diese Generationen unterscheiden sich vor allem durch „Schlüsselereignisse mit Prägekräften“, z.B. Inflation, Weltkrieg, wirtschaftlicher Aufschwung usw. Die Bewußtseinslagen werden anschaulich mit Hilfe von Fallbeispielen und zeitgeschichtlichen Materialien beschrieben.

Im 3. Kapitel werden lebenszyklische Phasenübergänge – insbesondere aus der Berufsarbeit und der Familiensituation der über 50jährigen – dargestellt. Dabei sind die Beziehungen zwischen den Generationen (Auszug der Kinder, Großelternschaft, Pflege alter Eltern) von besonderer Bedeutung.

Es folgt die Beschreibung von Alltagsbewältigungen im Alter, wobei im großen und ganzen die Kontinuitätsthese bestätigt wird. Doch auch in der Gestaltung des Alltagslebens wird die zunehmende Individualisierung deutlich. Diese ist u.a. Folge des gestiegenen Bildungsniveaus, aber auch Auslöser für Bildungsaktivitäten.

Abschließend begründet S. Kade drei Thesen: „1. Die Kluft zwischen den Geschlechtern flacht ab. 2. Konflikte zwischen den Generationen vermindern sich. 3. Das Bildungsgefälle zwischen den Generationen sinkt“ (S. 178).

Aufgrund ihrer Analysen plädiert die Autorin für ein intergeneratives Lernen zwischen den Generationen und nur ausnahmsweise für spezielle Altenbildungsangebote. „Der Ältere kann deshalb Vorbild sein, weil er dem Jüngeren die eigene Zukunft vor Augen führt“ (S. 174).

H.S.

Wolfgang Keim **Erziehung unter der Nazi-Diktatur**

Antidemokratische Potentiale, Machtantritt, Machtdurchsetzung
(Wissenschaftliche Buchgesellschaft) Darmstadt 1995, 218 Seiten, DM 19.90

Der Untertitel signalisiert, daß es sich hier um einen Band handelt, zu dem eine Fortsetzung geplant ist. Es ist die Auseinandersetzung des

Autors mit der Frage: „Warum haben die Disziplin und die Profession (der Erziehungswissenschaften) sich so rasch und reibungslos gleichschalten lassen?“ Seine drei Aspekte umfassende Antwort bleibt im entscheidenden Punkt merkwürdig abstrakt, wenn er mehrfach auf die Empfänglichkeit für spezifische Elemente der NS-Ideologie aufgrund des pädagogischen Denkens vor 1933 verweist, ohne den entscheidenden Impuls beim Namen zu nennen. Dieser aber wird an zahlreichen Zitaten zu den „Affinitäten und Schnittmengen“ sehr wohl deutlich und läßt sich als Hang zur Deutschümelei, als ein irrationaler Deutschwahn, als Blutsglaube bezeichnen. Es ist also ein Motivationszusammenhang, an den zu erinnern sehr wohl als aktuell gelten kann. Er dürfte ausschlaggebender gewesen sein als das, was der Verfasser als die „antiaufklärerischen Elemente der Reformbewegungen“ bezeichnet (S. 34). Die Arbeiten von Lagarde und Langbehn, die zitiert werden, sind nicht allein als „kulturkritische Schriften“ (S. 37) zu fixieren; es ging ihnen „um Erleben und nicht um Einsicht“ (S. 39). Hier müssen die Leser eine Interpretationsleistung erbringen.

Was sie hingegen in sehr konkreter Form finden und was sonst nur verstreut nachzulesen ist, das sind sehr detaillierte, auch quantitative Angaben und Hinweise auf Personen der Emigration und des dürftigen Widerstands oder der Verdrängungspolitik durch die NS-Herrschaft (S. 82, 99ff., 104, 114, 126, 159ff.). Dabei kommen weniger die ideologischen Begründungen als die verfahrensrechtlichen Strategien (z.B. „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“, Aushöhlen der Rechtsicherheit) zur Sprache. Heute bemerkenswert sind auch die Zahlen über die Sparprogramme am Ende der Weimarer Republik (S. 58, 64f., 71). Dabei regen die einzelnen Darstellungen des Lebens zwischen „Paktieren, Taktieren und Opponieren“ (S. 117) dazu an, sich in Situationen einzufühlen, die das Grundverhalten des Geschehen-Lassens verständlich machen (S. 210), „auch an Kollegien, die von Entlassung und Vertreibung einzelner Mitglieder betroffen waren“ (S. 182).

Hans Tietgens

Joachim Lenz (Hrsg.)

Auf der Suche nach den Männern

Reihe: berichte materialien planungshilfen
(Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)
Frankfurt/M. 1994, 180 Seiten, DM 15.00

Jahrhundertelang war die männliche Rolle klar definiert; sie bestand aus Leistung, Erfolg, Macht, Härte, Konkurrenz, Distanz und Kontrolle. Ein jeder Mann wußte bereits als Junge, daß er kämpfen und sich anstrengen mußte, um ein richtiger Mann zu werden, und daß diese Rollenerwartung ganz unabdingbar aussehloß, schwach, passiv und hilfbedürftig zu sein. Die Umsetzung dieser männlichen Qualitäten hat den Männern äußere Macht gesichert und innere Ohnmacht beschert.

Diese Dialektik traditioneller Männlichkeit ist allerdings erst in den vergangenen Jahren zum Gegenstand von Reflexion und Kritik geworden. Über lange Zeitläufte der menschlichen Geschichte haben Männer nicht über ihr Geschlecht nachdenken müssen, weil ihre Aufgaben gesellschaftlich eindeutig fixiert waren. Die Erosion der althergebrachten Männerrolle bewirkt, daß Männer zum ersten Mal in unserer Geschichte sich nicht mehr einfach auf soziale Definitionen zurückziehen können, sondern vielmehr gezwungen sind, sich Gedanken über sich selber zu machen. Unsicherheit, Desorientierung und Dysfunktion von Männern sind die empirisch ausgemachte und belegte Folge.

Angesichts dieser Diagnose könnte vermutet werden, daß die Nachfrage nach Angeboten, die sich mit veränderter Männlichkeit und neuer Männer-Rolle auseinandersetzen, nachgerade boomt. Doch dem ist nicht so. Zwar nimmt die Teilnahme an Männergruppen, Therapien und Workshops nachhaltig zu, doch das Angebot von Institutionen wie Erwachsenenbildung, Kirchen oder Familienberatungsstätten wird von Männern wenig genutzt. Diese Erfahrung macht auch der Deutsche Volkshochschul-Verband. Daraus ist der wichtige Reader „Auf der Suche nach den Männern“ entstanden, den Hans-Joachim Lenz geschickt eingeleitet und sorgfältig ediert hat. Verschiedene Erwachsenen- und Männerbildner versuchen in diesem Band, die Abstinenz von Männern gegenüber männerspezifischen Bildungsangeboten zu analysieren und in einem zweiten Schritt Strategien zu entwickeln, um Männer zu bewegen, sich in Volkshochschulen mit

ihrer eigenen Rolle, ihrer patriarchalen Geschichte und einer – hoffentlich – menschlicheren Zukunft auseinanderzusetzen. Dabei geht es auch diesem Buch so wie allen Untersuchungen zu diesem Thema: Die Analyse präsentiert sich fundierter, breiter, tiefer und handfester als die praktischen Entwürfe zu einer neuen Männerbildung. Das ist nicht verwunderlich, weil wir uns in einer ersten Phase des Ausprobierens und Experimentierens befinden, in der Entwürfe und Handlungskonzeptionen ständig revidiert werden müssen. Abgesehen von einigen Fehleinschätzungen, zu denen z.B. gehört, Helmut Barz und Robert Bly als reaktionäre und antifeministische Denker vorzustellen, ist der vorliegende Band ein unverzichtbares Dokument für alle, die mit Männern theoretisch und praktisch arbeiten wollen.

Walter Hollstein

Manfred Mai

Inhalte und Formen der Weiterbildung unter den Bedingungen des industriellen Strukturwandels

Zur Planbarkeit von Qualifikationen am Beispiel der Ingenieure
(Profil Verlag) München u.a. 1993, 212 Seiten, DM 38.00

Das Buch setzt sich mit zwei Fragenkomplexen der Erwachsenenbildung auseinander, um daraus sich ergebende Lösungsansätze zu skizzieren.

Zum einen geht es darum, ob staatliche und betriebliche Weiterbildungsplanung die Entwicklung von Weiterbildungsbedarfen abschätzen und darauf handelnd reagieren kann. Zum anderen geht es um den absehbaren Weiterqualifizierungsbedarf von Ingenieuren.

Die theoretische Untersuchung beider Fragen schreitet von der Analyse staatlicher Planungsinstrumente zu solchen betrieblicher Art vor. Im engeren Sinne wird auf Wirtschaftsunternehmen Bezug genommen, bei denen die Mikroelektronik als Basisinnovation eine Realität ist bzw. mit Sicherheit werden kann.

Empirisch nachgegangen wird dann dem Weiterqualifizierungsbedarf von Ingenieuren in Unternehmen, in denen diese Basisinnovation stattfindet. Diskutiert werden die Befunde im Hinblick auf die notwendigen Innovationen des Ingenieurstudiums einschließlich überfachlicher Inhalte. Betriebsinterne einigermaßen konsistente Weiterqualifizierungsbedarfe bei

Ingenieuren konnten nicht festgestellt werden. Ebenfalls werden die sich aus den theoretischen Analysen und empirischen Befunden ergebenden Konsequenzen für eine vorausschauende Weiterbildungspolitik herausgearbeitet. Als deren Akteure werden genannt: der Staat, die Sozialpartner und die Verbände. Das zwieschlächtige Ergebnis lautet, daß einerseits die inhaltliche Seite der Planung von Weiterqualifizierungsmaßnahmen auf der Grundlage konsistenter Ergebnisse von Bedarfsuntersuchungen und Bedarfsplanungen als zur Zeit nicht möglich erscheinen muß. Zum anderen kann eine verbesserte betriebsinterne Kooperation zwischen Anlagenplanern und Personalplanern sowie zwischen Staat, Unternehmen und Verbänden Reibungsverluste beim Aufstellen von Rahmenvorgaben für die Weiterbildungsplanung verringern. Aufschlußreich an den vom Verfasser angestellten Überlegungen ist, daß er aus den Anforderungen an Ingenieure, die sich infolge der Mikroelektronik als betrieblicher Basisinnovation ergeben, Anforderungen an das Ingenieurstudium ableitet. Gefordert wird die Integration überfachlicher Inhalte mit Praxisrelevanz in das Ingenieurstudium. Das damit Gemeinte kann mit dem Stichwort Technikbewertung/Technikfolgenabschätzung umschrieben werden.

J.W.

Erhard Meuler

Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung
(hiba-Verlag) Heidelberg 1994, 59 Seiten, DM 13,00

Diese Veröffentlichung ist Teil einer Reihe zur „Fortbildung in der Benachteiligtenförderung“, die von der Bundesanstalt für Arbeit finanziert wird. Die Publikation wendet sich vor allem an Lehrende der Erwachsenenbildung. Erhard Meuler knüpft darin an seine theoretischen Studien an (vgl. „Die Türen des Käfigs“) und formuliert didaktisch-methodische Anregungen, um „vom Objekt der Belehrung zum Subjekt selbstbestimmten Lernens“ zu gelangen. Im ersten Kapitel werden drei Fragen erörtert: „Was muß ich lernen? Was möchte ich können? Wie gehe ich vor?“ Anschließend werden Leitlinien und Anregungen für die Verantwortlichen der Erwachsenenbildung zur Diskussion gestellt. Meuler warnt vor einer „Überversorgung“, die ein selbstverantwortetes Lernen

oft behindert. Im folgenden werden Vorschläge zur Gestaltung von Anfangssituationen und zum „Abschiednehmen“, zur Formulierung von Ankündigungstexten, zur Verständigung über Ziele und Inhalte gemacht. Insbesondere werden Lehr-Lern-Verträge empfohlen, die die TeilnehmerInneninteressen berücksichtigen, aber auch die Verantwortlichen „in die Pflicht“ nehmen. Diese Vereinbarungen beziehen sich auf die gemeinsamen Lernthemen, aber auch auf die Arbeitsformen, auf Aufgabenverteilungen und organisatorische Regelungen. „Die Sozialform des Lehr-Lern-Vertrages lebt von der Idee des herrschaftsfreien Lehrens und Lernens“ (S. 26). Anschließend werden unterschiedliche Arbeitsformen insbesondere der Gruppenarbeit skizziert. Außerdem wird die „klassische“ Frage der Erwachsenenbildung neu gestellt: „Wie können Alltagserfahrungen und gesellschaftliches Wissen miteinander verknüpft werden?“

Der anregend gestaltete Text enthält eine Fülle von bildungspraktischen Anregungen und bildungstheoretischen Nachdenklichkeiten.

H.S.

Manfred Pluskwa/Jörg Matzen (Hrsg.)

Lernen in und an der Risikogesellschaft

Analysen – Orientierungen – Vermittlungswege
(Ev. Heimvolkshochschule Bederkesa) Bederkesa 1994, 248 Seiten, DM 15,00

Bereits der Titel des Sammelbandes signalisiert die Intentionen. Es geht um politische Bewußtseinsbildung. Das geschieht durch die Versammlung von 19 Beiträgen zum Thema des Lernens in der Risikogesellschaft. Die Beiträge sind zu drei Abschnitten zusammengestellt: I. Analysen, II. Orientierungen, III. Vermittlungswege.

Im Abschnitt „Analysen“ finden sich Beiträge, die den Begriff des Risikos variieren. Das geschieht aus der Sicht des Individuums und aus gesellschaftlicher Sicht. In zwei Beiträgen wird explizit auf die Erwachsenenbildung als ein ebenfalls risikobehaftetes Unternehmen eingegangen. Dessen Bildungsangebote seien, auch dann, wenn sie zustande kommen, nichts weiter als Angebote fürs Lernen, können also keinerlei Sicherheiten vermitteln.

Im Abschnitt „Vermittlungswege“ finden sich daher zwar Berichte über Bildungsveranstaltungen, bei denen aber die verschlungenen Lernwege aufschlußreicher sind als der Auf-

weis dessen, was vermittelt wurde. Sichtbar gemacht werden die Abstraktionsebenen, auf denen und zwischen denen sich das abspielt, was mit der Überschrift eines Beitrages als „Lernen als Expedition“ gekennzeichnet werden kann. Stichwortartig geht es in den einzelnen Beiträgen dieses Abschnitts um folgende Themen: Gefahren und Chancen politischer Bildung; kulturelle Methoden; politische Frauenbildung; Gewaltprävention; Naturkundemuseen; Konfliktregulierung durch Mediation; Lebenshilfe.

Im Abschnitt „Orientierungen“ finden sich Beiträge, in denen die Werteproblematik und der Wertebezug des Lebens und Lernens in der Risikogesellschaft thematisiert werden. Das geschieht aus kritisch-aufklärerischer Sicht; aus einer vom Kommunitarismus angeregten sozialetischen Sicht; aus der Sicht lernender Auseinandersetzung mit dem historisch-gesellschaftlichen Wandel und aus evangelisch-protestantischer Sicht.

Die Zusammenstellung der Beiträge und ihre Zusammenfügung zu den genannten drei Abschnitten entsprechen dem Gefüge didaktischer Reflexion, die allgemeine Sachanalyse und -debatte, Werteproblematik und durchdachte Bildungserfahrung miteinander verbindet. Dieses Gefüge kann als beispielhaft gelten für eine Erwachsenenbildung, die das Lernen zwischen Euphorie, Mutlosigkeit und sozialtechnologischen Verkürzungen ermöglichen will, ohne sich einem der drei Aspekte zu unterwerfen.

J.W.

Günther Scharff Geschichte der beruflichen Erwachsenenbildung in Bayern

Reihe: Münchner Studien zur Erziehungswissenschaft
(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1994, 176 Seiten, DM 29.00

Das Buch ist breiter angelegt, als sein Titel erwarten läßt. Denn zum einen ist die Darstellung auf das deutsche Sprachgebiet insgesamt bezogen, und zum anderen beschränkt sie sich keineswegs auf berufliche Erwachsenenbildung. Zwar wird einleitend deren Differenziertheit zitiert, dann aber von Initiativen berichtet, die keine berufliche Relevanz erkennen lassen, ja, zu denen der Autor ausdrücklich sagt, „es wurde keine berufliche Erwachsenenbildung geboten“ (S. 83). Die Un-

tersuchung beginnt zwar mit der Aufklärungszeit, ohne aber deren Berufsnähe erkennen zu lassen. Ähnliches gilt für die elementaren Teile der Arbeiterbildung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Erst recht erstaunt es, daß die Diskussion in der Weimarer Zeit um die „Industriepädagogik“ oder die „Werksgemeinschaft“ unbeachtet bleibt, die DINTA zwar genannt, ihre Arbeit aber nicht näher erläutert wird. So erscheinen die Aktivitäten der NS-Zeit als eine erste nennenswerte Welle der beruflichen Erwachsenenbildung, ausgelöst durch den Facharbeitermangel. Vergessen wird das Zitat von Funke: „Totalitäre Systeme bilden nicht, sondern schulen“ (S. 85). Für die Zeit nach 1945 bleibt es weitgehend bei einer Auflistung: Volkshochschulen, Zweiter Bildungsweg, Fernunterricht, Hochschulen, Wirtschaft und Berufsverbände, Fachschulen, Gewerkschaften, Kammern, kirchliche Stellen, Arbeitgeber, Betriebe. Von den letzteren wird die Quantität der Arbeit des öfteren genannt, von den Inhalten aber, sieht man von der Führungskräfte-schulung ab, kaum etwas. Der selektive Charakter der Arbeit ist wohl darin begründet, daß vornehmlich ältere wissenschaftliche Literatur und jüngere bildungspolitische Verlautbarungen zitiert werden. Durch dieses für eine Dissertation typische Verfahren wird noch einmal ein Bild von der Geschichte der Erwachsenenbildung transportiert, das von intentionalen Bekundungen, nicht von der Realität abgeleitet ist. Dazu kommt, und das ist nicht dissertationstypisch, daß die Zitatenauswahl positive Akzente betont, Probleme daher kaum angesprochen werden. Insofern liegt der Wert der Arbeit bei den institutionellen Informationen aus Bayern, in historischer Hinsicht beispielsweise über die landwirtschaftliche Bildungsarbeit der Winterschulen in Klöstern, in aktueller Hinsicht beim Kapitel Rechtsgrundlagen (S. 121–127).

Hans Tietgens

Michael Schratz, Friedrich Haring (Hrsg.) Ich habe gehört, Ihr wollt nichts lernen

Festschrift zum 70. Geburtstag von Louis Oberwalder
(Österreichischer Studienverlag) Innsbruck 1992, 206 Seiten, DM 37.00

Diese Festschrift dokumentiert einige Besonderheiten der einerseits öffentlich geförderten und andererseits von den Impulsen unabhängiger Menschen in Bewegung gehaltenen frei-

en Erwachsenenbildung. Obwohl das meiste, wovon in der Festschrift die Rede ist, im österreichischen Bundesland Tirol spielt, ließe sich nicht nur einiges davon ins Allgemeinösterreichische und auch ins Deutsche übersetzen. Die Festschrift dokumentiert das Umfeld, in dem einer lebt, den die meisten, wenn überhaupt, in einer bestimmten Rolle oder von bestimmten Auftritten her kennen.

Zu Oberwalders markanten Berufspositionen gehörten die Leitung des Bundesinstitutes für Erwachsenenbildung in Strobl (seit der Mitte der 60er Jahre) und seine Tätigkeit als Volksbildungsreferent bei der Landesregierung von Tirol in Innsbruck (seit 1971). Darüber informiert der Beitrag von Haring. Ebenfalls nah an der Tätigkeit des Volksbildungsreferenten orientiert sind die Beiträge, in denen seine Zusammenarbeit von „Wissenschaft und Erwachsenenbildung“, die er als Anregungspotential für die Praxis nutzte, angesprochen wird. Auf den Anreger, Planer, Organisator und knorrigen Macher der Praxis gehen die Beiträge in dem Kapitel ein, das übertitelt ist: „Manchmal umschloß sie mich, daß es mir fast den Atem nahm – Erwachsenenbildung in der Praxis“. Die Praxis war die in den 70er Jahren, als Oberwalder meinte, in Tirol die „realistische Wende“ einzuläuten.

Ab Seite 135 sind demgegenüber diejenigen Beiträge zusammengestellt, die stärker auf die Innenseite der Außenseite des Jubilars eingehen. Hier entsteht das Persönlichkeitsmosaik eines Menschen, der versucht hat, Herkunft, Lebenserfahrung, Talent und Interessenvielfalt handelnd miteinander zu verbinden und ständig auf etwas Neues – auch und gerade für sich – aus zu sein. So wird nicht der Weg des „Bergbauernbuben, der ein Bildungshofrat und Alpenvereinspräsident wurde“, nachgezeichnet, sondern es wird die in diesen Stationen-kennzeichnungen steckende Reibungsdynamik erkennbar gemacht.

Wer als Leser Spaß und Interesse daran hat, zu verstehen, wie sich in einem Erwachsenenbilderleben vom Jahrgang 1922 scheinbar schwer miteinander Vereinbares verknüpfen kann, dem kann die Festschrift als Einstiegslektüre empfohlen werden.

J.W.

Horst Siebert/Monika Schmidt Gestaltung von Erwachsenenbildung

Anregungen für Studium und Bildungsarbeit
(Verlag für Akademische Schriften) Frankfurt/
M. 1994, 119 Seiten, DM 24.00

In der Einleitung wird signalisiert, daß es sich um ein Gebrauchsbuch handelt, das für nebenberuflich in der Erwachsenenbildung Tätige und für Studierende des Faches Erwachsenenbildung geschrieben ist.

Der von Siebert verfaßte Teil geht auf die theoretischen und in der Praxis eine Rolle spielenden Sachverhalte ein, auch wenn es sich dabei um Sachverhalte handelt, die im Bewußtsein beim Handeln nicht präsent sind. Eingegangen wird auf: Geschichte, gesellschaftliche, ökonomische und politische Bedingungen der Erwachsenenbildung; institutionelle, organisatorische und rechtliche Bedingungen; anthropologische und psychologische Faktoren der Erwachsenenbildung; Ziele und Inhalte der Bildungsarbeit; Methoden, Medien und Gruppenprozesse; Zielgruppenarbeit.

Der von Monika Schmidt geschriebene Teil gibt einen Einstieg in „Methoden als helfende Verfahren in der praktischen Bildungsarbeit“. Gemeint sind die Methoden, die für verschiedene Zwecke in der Bildungsarbeit verwendet werden können. Verdeutlicht wird, daß Methoden vor dem Hintergrund von Gestaltungsprinzipien und nicht ausschließlich nach der Neigung des Leiters oder der Leiterin einer Bildungsveranstaltung ausgewählt und praktiziert werden sollten. Die Frage stellt sich, wie frau oder man unter Beachtung von Gestaltungsprinzipien und der eigenen Neigungen dahinterkommen kann, welches die optimalen Methoden sind. Die Verfasserin versucht, durch die Art, wie sie schreibt, und durch praktische Hinweise dem/r LeserIn eigene Wege zur Beantwortung dieser Gretchenfrage der Praxis zu eröffnen. So entsteht eine Textstruktur, die offensichtlich auf eigenen Erfahrungen beruht, rezeptartige Tips enthält und die Praxisrelevanz weiterführender Bücher sichtbar macht. Stichwörter der Gliederung sind u.a.: Rollende Planung und Prozeßbegleitung; Muße und Stille; Muntermacher für zwischendurch; Vermittlung und Aneignung von Wissen; mein Reisegepäck; Buchtips.

Das Verbindende der beiden Teile des Buches besteht darin, daß der gewöhnliche päd-

agogische Alltagsjargon, die wissenschaftliche Begrifflichkeit, das Denken und Handeln unter Entscheidungszwang, das ausgeruhte Nachdenken als einander ergänzende pädagogische Denk- und Sprechweisen dargestellt werden. Das Buch kann für die mehrschichtige Normalität des pädagogischen Alltags sensibilisieren, sei es, er oder sie steht noch davor oder steckt schon mittendrin.

J.W.

Bernd Siepmann **Effektives EDV-Training**

Eine Untersuchung zu den Determinanten des Lernerfolges bei der informationstechnischen Qualifizierung von Erwachsenen (Lang Verlag) Frankfurt/M. 1993, 303 Seiten, DM 89.00

Bernd Siepmanns Arbeit ist eine Dissertation, die er ausdrücklich in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung angesiedelt sehen möchte. In einem theoretischen Teil entwickelt er aus bisher vorliegenden Arbeiten zur Qualifizierung von Erwachsenen in der Informationstechnik ein Untersuchungsmodell zu den Determinanten des Lernerfolgs. Es beinhaltet vier Bereiche:

- Personenmerkmale des Trainers, Unterrichtskonzepte und Lehrmethoden
- Personenmerkmale des Lernenden
- software-ergonomische Aspekte
- organisatorische Rahmenbedingungen.

Im empirischen Teil werden die Ergebnisse einer Befragung von EDV-DozentInnen und TeilnehmerInnen zu eben diesen Aspekten vorgestellt. Siepmann kann dabei deutliche Diskrepanzen zwischen beiden Gruppen in der Einschätzung der Relevanz einzelner Determinanten feststellen. Zwar ist die Rangreihe der Bedeutung identisch: Für beide Gruppen ist die Dimension „Personenmerkmale des Trainers, Unterrichtskonzepte und Lehrmethoden“ am einflussreichsten für den Lernerfolg. Ihr folgt die Dimension „Organisatorische Rahmenbedingungen“. Die „software-ergonomischen Aspekte“ und die Gestaltung zur Benutzerschnittstelle stehen bei den DozentInnen an dritter Stelle, während die TeilnehmerInnen nicht danach gefragt wurden. Am geringsten wird von beiden Gruppen die Bedeutung der „Personenmerkmale des Lernenden“ für den Lernerfolg eingestuft. Innerhalb dieser Dimensionen gibt es jedoch folgende Unterschiede:

Die TeilnehmerInnen messen dem Trainerverhalten, dem Medieneinsatz und den Lehrmethoden wesentlich größere Bedeutung bei, als die TrainerInnen dies tun. Umgekehrt halten diese Alter und Geschlecht der Teilnehmenden sowie deren EDV-Erfahrung für weit wichtiger für den Lernerfolg, als diese das tun.

Die Bedeutung dieser Unterschiede liegt in ihrer vermuteten Auswirkung, nämlich darin, „daß seitens der Teilnehmer Erwartungsdiskordanz auftritt, da ihre Erwartungen an das Verhalten der Trainer nicht in hinreichendem Ausmaß erfüllt werden. Eine mögliche Folge hiervon ist die Unzufriedenheit der Teilnehmer, die zum Motivationsdefizit und letztlich zur Beeinträchtigung des Lernerfolgs führen kann“ (S. 267).

Erwachsenenpädagogisches Handeln sollte auf Erkenntnissen wie den von Siepmann vorgelegten aufbauen und damit Trainingsseminare besser und erfolgreicher planen.

H.F.-W.

Ulrike Tymister **Schriftspracherwerb funktionaler Analphabeten**

Lernprozeß Erwachsener unter Berücksichtigung des Computereinsatzes (Lang Verlag), Frankfurt/M. 1994, 180 Seiten, DM 64.00

Das Vermitteln von Schreiben und Lesen im Erwachsenenalter, einer in industrialisierten Ländern grundlegenden und fast lebensnotwendigen Kulturtechnik, gehört zu den faszinierendsten Herausforderungen für die Erwachsenenbildung. Hier kulminieren Motivation, Erfahrung, Biographie, Lernzugang, Lernanlaß und Lernziele, praktisch alle zentralen erwachsenenpädagogischen Kategorien, zu einem eminent komplexen und alltagsbezogenen Netzwerk. Dennoch, so schreibt Ulrike Tymister in ihrer Einleitung (S. 3) mit einem gewissen Recht, ist „funktionaler Analphabetismus ... als erziehungswissenschaftliches Forschungsthema in der Bundesrepublik Deutschland bisher kaum beachtet worden“. Die Autorin stellt die Frage nach dem Gegenstand von Schriftspracherwerb, nach der Vorgehensweise und der Entwicklung des didaktischen Konzepts im Umgang mit den Lernenden und dem Unterweisungsgegenstand. Sie führt ihre empirische Untersuchung ein,

indem sie die Grundlagen des Schriftspracherwerbs referiert, Methoden vorstellt (Morphemansatz, Fähigkeitenansatz, Spracherfahrungsansatz), Modelle referiert (Entwicklungsmodelle, Prozeßmodelle, Bottom-Up/Top-Down-Modell) sowie selbst ein Mehrebenenmodell entwickelt (Seite 58–76).

Das Mehrebenenmodell der Autorin bezieht sich auf das Rechtschreibwissen, den Schreibprozeß und die Möglichkeit der Lernenden, das eigene Schreibprodukt zu überprüfen. Aus diesen Ebenen entwickelt Ulrike Tymister mit Bezug auf die Vorkenntnisse der Teilnehmenden vier Typen von „funktionalen“ Analphabeten:

- Anfänger ohne Buchstabenkenntnisse,
- Anfänger mit Buchstabenkenntnissen,
- Fortgeschrittene mit Regelahnungen sowie
- Fortgeschrittene mit Kenntnissen.

Nach diesem entwickelten „Mehrebenenmodell“ analysiert die Autorin Lernsituationen und Lernfortschritte von einzelnen Teilnehmenden an der Volkshochschule Freiburg. Dabei spielt das Lernen mit dem Computer eine unterstützende und begleitende Rolle im Lernprozeß. Einige diesbezügliche Ergebnisse stehen im engen Zusammenhang mit dem Computereinsatz für Analphabeten auch in anderen europäischen Ländern, insbesondere in Großbritannien. Die Lernenden selbst teilt die Autorin in die vier Typen nach dem Mehrebenenmodell ein und beschreibt ihre Lernfortschritte bezogen auf die jeweiligen Voraussetzungen. Es handelt sich um Fallbeispiele, die aber sehr intensiv beschrieben und analysiert werden. Die Lernenden, so die Autorin, „haben Strategien entwickelt, die ihnen zwar keine korrekte Rechtschreibung liefern, aber eine Schriftsprachkompetenz ermöglichen, mit der sie sich an die Öffentlichkeit trauen ... Sie haben erfahren, daß sie einen Computer bedienen und damit individuell lernen können. Ferner haben sie Perspektiven gewonnen für weitere berufliche und schulische Pläne“ (S. 160).

Das Buch enthält viele der in Alphabetisierungskursen meist individuell entwickelten Materialien und Textproben, und es veranschaulicht die Lernprozesse bildhaft und genau. Begrüßenswert auch die Zusammenstellung von Arbeitsmitteln zum Thema Analphabetismus, die sich (ab S. 171) im Anhang befindet und in der Praxis verfügbare Materialien kurz vorstellt.

Letztlich ein wenig zu kurz – dies mag am

Medium „Buch“ liegen – kommt das Lernen mit dem Arbeitsmittel „Computer“. Auch ist das entwickelte „Mehrebenenmodell“ sehr stark auf den zu explizierenden Lerngegenstand, die Schriftsprache, konzentriert, die Ebene der biographischen Vorerfahrungen und Lernmotivationen wird zu wenig berücksichtigt. Andererseits ist die Fallbeschreibung persönlicher Lernstrategien mit Blick auf Kompetenzen und Interessen der Lernenden überzeugend entwickelt.

Alles in allem ein Buch, das sich für diejenigen zu lesen lohnt, die an dem Interesse haben, was gemeinhin als „Mikrodidaktik“ im Umgang mit Lernenden selbst bezeichnet wird. E.N.

Michael Volkmann Neuorientierung in Palästina

Erwachsenenbildung deutschsprachiger jüdischer Einwanderer 1933 bis 1948
(Böhlau Verlag) Köln 1994, 342 Seiten, DM 88.00

Der Verfasser legt mit dem Buch eine historische interkulturelle Studie vor. Gegenstand ist die Erwachsenenbildung deutschsprachiger jüdischer Einwanderer nach Palästina zwischen den Jahren 1933 und 1948, also vom Beginn der Nazi Herrschaft in Deutschland bis zur Gründung des Staates Israel. Um eine interkulturelle Studie handelt es sich aus zwei Gründen. Erstens weil der Weg westeuropäisch geprägter Juden in das für sie neue und sich kulturell tiefgreifend verändernde jüdische Gemeinwesen in Palästina nachgezeichnet wird; zweitens weil der Verfasser die Entstehung der Erwachsenenbildung deutschsprachiger jüdischer Einwanderer als einen Prozeß des Sich-Abarbeitens zwischen westeuropäisch geprägter und jüdisch sich neu formierender Kultur in Palästina darstellt. Diesen Transformationsprozeß zwischen Herkommen und Neuanfang konnte er rekonstruieren, weil er die dafür notwendigen Sprachkenntnisse besitzt. Er hat die deutschsprachigen und die neuhebräischen Dokumente mit ihren je spezifischen Intentionen und kulturellen Hintergründen gelesen und zu einem dem deutschen Leser verständlichen und in sich konsistenten Corpus verarbeitet. Aufbauend auf fundierten Kenntnissen über die jüdische Erwachsenenbildung, die der Verfasser bereits früher veröffentlicht hat, führt Teil A der Studie in die Jahrtausende alte jüdische Bildung und in die moderne jüdische

Erwachsenenbildung in Deutschland ein. In Teil B werden die organisationalen Seiten der Einwanderung deutschsprachiger Juden nach Palästina und ihrer Bemühungen um den Erwerb der anderen jüdischen Kultur in Palästina und der hebräischen Sprache dargestellt. Teil C beschreibt die „Institutionalisierung in der städtischen und ländlichen Erwachsenenbildung“. Im Teil D, „Didaktische Analyse“ genannt, werden Themen und Arbeitsweisen sowie LehrerInnen und TeilnehmerInnen der von den deutschsprachigen Einwanderern betriebenen Erwachsenenbildung dargestellt. Teil E umfaßt eine ausführliche Beschreibung des Lebens und Wirkens von Jakob Sandbank, der theoretisch und praktisch die Entwicklung der deutschsprachigen Erwachsenenbildung grundlegend und dauerhaft beeinflusst hat. Von ihm stammen die theoretische Fundierung und die erwachsenenbildnerische Formierung des Begriffs der „Orientierung“. In Aufnahme dieses Begriffs wird in Teil F „Neuordnung in Palästina“ der theoretische Gehalt der realisierten Bildungsarbeit zusammengefaßt.

Unter den bisher erschienenen historischen Studien zur Geschichte der Erwachsenenbildung gehört diese zu den am besten gelungenen. Aber wer, so ist zu fragen, liest ein solches Buch, es sei denn, er oder sie hat explizites historisches Interesse! Lernen ließe sich bei der Lektüre, was interkulturelles Lernen ist und welche Rolle dabei die Austragung von Konflikten spielt.

J.W.

Rainer H. Wagner (Hrsg.)
Praxis der Veränderung in Organisationen
(Hogrefe Verlag) Göttingen 1995, 184 Seiten, DM 58.00

Es gibt drei Gründe, dieses Buch in einer erwachsenenpädagogischen Fachzeitschrift anzuzeigen: Zum ersten ist „Psychologie für das Personalmanagement“ für erwachsenenpädagogische Diskussionen stets ein wichtiger Innovations- und Bezugspunkt gewesen – der Herausgeber der Reihe, Werner Sarges, hat dies bereits vor vielen Jahren gemeinsam mit Karl Haerberlin in einem Grundlagenaufsatz eindrucksvoll unter Beweis gestellt. Zum zweiten ist das Personalwesen in Betrieben nicht nur im Bereich der beruflichen, sondern auch der allgemeinen Erwachsenen- und Weiterbildung ein zunehmend bedeutsames Pra-

xisfeld; und zum dritten wird auch ErwachsenenpädagogInnen immer intensiver bewußt, daß sie selbst in Betriebsformen agieren und betrieblichen Fortbildungs-, Entwicklungs- und Veränderungsprozessen unterliegen.

Das von Rainer H. Wagner herausgegebene Buch stellt sich die Aufgabe, darüber Auskunft zu geben, „was Systemtheorie, Psychologie und Konstruktivismus zum Verstehen und Handeln in Organisationen beitragen können“. Werner Sarges hat das Hauptanliegen der Autoren treffend zusammengefaßt: „Das Anliegen der Autoren ist es, die praktisch-psychologischen Probleme darzustellen, die bei der ... notwendigen Veränderung organisatorischer Strukturen auftreten. Sie tun dies aus Sicht des Praktikers und aus der Metaperspektive des systemischen Konstruktivismus, schildern Lösungswege und die sie blockierenden Barrieren und zeigen auf, welche Lösungen machbar sind und welche nicht und warum nicht“ (S. V). Alle Autoren des Buches sind Mitarbeiter einer Unternehmensberatungsfirma in Saarbrücken und gehen – einzeln oder in unterschiedlichen Autorenkonstellationen – ihre Aufgaben bewußt praxis- und problemorientiert an.

Die Beiträge des Buches beschäftigen sich mit „Arbeitstheorien für das Management von Veränderung“, mit innovatorischen Werkzeugen für den Alltag des Managers, dem Management von Komplexität und Mehrdeutigkeit, den Ähnlichkeiten von Familien und größeren Unternehmen, mit Personalmanagement, dem Management von Innovationen und Strategien der Veränderung.

Es spricht für das Konzept der Unternehmensberatungsfirma, daß die Beiträge im großen und ganzen auf einen gemeinsamen Ansatz rekurrieren – die Verbindung von Konstruktivismus und Systemtheorie – und in einer vergleichbaren Weise praxisorientiert vorgehen. Die Beiträge beschreiten einen interessanten Mittelweg zwischen betriebswirtschaftlicher Sichtweise eines funktionierenden Unternehmens und sozialwissenschaftlich sowie pädagogisch orientierter Sichtweise eines entwicklungsfähigen Organismus, in dem Menschen die entscheidende Rolle spielen.

Das Buch wurde „geschrieben für interessierte und vorgebildete Laien, die sich mit Organisation und deren Veränderungen beschäftigen, für Psychologen, die mehr über die praktische Relevanz ihres Faches erfahren wollen, für Manager, die ihre Aufgaben als die permanen-

te Neugestaltung von Wirklichkeit verstehen“ (S. VII). Zu ergänzen sind sicherlich PädagogInnen, die sich als aktiv Tätige und selbst Betroffene im Bereich von Organisationsentwicklung und Personalwesen qualifizieren müssen.

Das Buch enthält wenig explizit Pädagogisches, ist aber für pädagogisch Tätige, die sich mit dem organisatorischen Kontext von Pädagogik und entsprechenden Praxisfeldern beschäftigen, von einigem Interesse. E.N.

Lutz von Werder

Wissenschaftliche Texte kreativ lesen

Kreative Methoden für das Lernen an Hochschulen und Universitäten
(Schibri-Verlag) Mielow 1994, 128 Seiten, DM 24.80

Lutz von Werder

Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens

Ein Übungsbuch für die Praxis
(Schibri-Verlag) Mielow 1993, 464 Seiten, DM 39.80

Lutz von Werder, Professor an der Fachhochschule Berlin, hat eine Reihe von Lehrbüchern zum Lesen und Schreiben verfaßt. Als Hochschullehrer verweist er darauf, daß Studierende während des Studiums viel Zeit mit Texten – zu lesenden und selbst zu schreibenden – verbringen. Umso verblüffender ist die Tatsache, daß beides an deutschen Hochschulen keine eigene Lehr- und Forschungstradition hat – im Gegensatz etwa zu den USA. Mit dem Buch „Wissenschaftliche Texte kreativ lesen“ und dem „Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens“ will Lutz von Werder hier wenigstens etwas Abhilfe schaffen. In beiden Bänden werden detaillierte Vorschläge gemacht, mit welchen Techniken das eigene Lesen und Schreiben verbessert werden kann.

Im Band „Wissenschaftliche Texte kreativ lesen“ werden zunächst einige Ausführungen zur Geschichte des wissenschaftlichen Lesens und zu seinen Krisen gemacht. Man erfährt, daß von Augustinus über Rousseau, Macchiavelli, Kant, Hegel, Nietzsche bis hin zu Wittgenstein und Popper alle „großen“ Männer sich mit Sprache, Lesen und Schreiben auseinandergesetzt haben. Auch „Krisen“ sind offensichtlich etwas durchaus Normales. Den Lese-

störungen kann allerdings durch Bewußtmachung und Training begegnet werden. Lutz von Werder bietet zunächst Techniken und danach – für verschiedene Wissenschaften – Projekte des kreativen Lesens an. Für das Projekt „Die Pädagogik der Moderne“ werden drei Bücher empfohlen, aus denen nach den Methoden des „schnellen Lesens“, des traditionellen Lesens (ME = Markieren, Exzerpieren), SQ3R (Survey, Question, Read, Recite, Review) des kritischen, kreativen und sokratischen Lesens Informationen über die Pädagogik von den Anfängen bis zur modernen sozialwissenschaftlichen Ausrichtung gewonnen werden können.

Auch das „Lehrbuch für wissenschaftliches Schreiben“ besteht gemäß der Maxime von Wygotzki und Piaget, „daß man Schreiben nur durch schreiben lernen kann“ (S. 14), vor allem aus Hinweisen, Anweisungen, Techniken, wie man unterschiedliche Textsorten produziert. Nach der Einführung in wissenschaftliches Schreiben an Hochschulen und Universitäten (Teil A) werden Modelle vom „Start mit kleinen Texten von innen“ über wissenschaftliche Journale zu Seminararbeiten, Referaten, Klausuren bis zu großen Forschungsberichten detailliert vorgestellt (Teil B). Teil C ist vor allem für Lehrende interessant: Hier geht Lutz von Werder nämlich auf „Aspekte einer Pädagogik des wissenschaftlichen Schreibens“ ein, d.h., er vermittelt auch didaktische Hinweise, wie Schreiben gelehrt werden kann.

An zwei Stellen wendet sich Lutz von Werder explizit „Geschlechterfragen“ zu: Er geht auf „wissenschaftliches Schreiben von Frauen“ und auf „wissenschaftliches Schreiben für Studentinnen“ ein. Ansonsten verwendet er leider überwiegend die männliche Form und rechtfertigt dies zu Beginn folgendermaßen: „Um biologistische Vorurteile nicht zu verstärken, wird im Lehrbuch immer von den Studenten und Professoren gesprochen, obwohl natürlich immer zugleich Studenten und Studentinnen, Assistenten und Assistentinnen sowie Professoren und Professorinnen gemeint sind“ (S. 15). Damit gewinnt man leider den Eindruck, daß die „Besonderheit“ von Frauen in ihren besonderen Schwierigkeiten liegt – bedingt durch historischen Ausschluß und aktuelle männliche Dominanz. Lutz von Werders Empfehlungen klingen entsprechend leicht nach Nachhilfe für Frauen. Ein integrativer Ansatz, der Frauen in den Beispielen und in der

Sprache deutlich gemacht und damit auch ihre Stärken aufgezeigt hätte, wäre m.E. überzeugender gewesen als die Sonderbehandlung in zwei kleinen Kapiteln.

Insgesamt allerdings scheinen mir beide Bände eine Bereicherung für den (Hochschul-)Lehrbetrieb zu sein. H. F-W.

Werner Wiater (Hrsg.)

Erwachsenenbildung und Lebenslauf

Mündigkeit als lebenslanger Prozeß

Schriften der Philosophischen Fakultät der Universität Augsburg, Nr. 47

(Vögel Verlag) München 1994, 135 Seiten, DM 26.00

Einen Beitrag zur biographischen Sichtweise von der Erwachsenenbildung liefert der von Werner Wiater herausgegebene Sammelband „Erwachsenenbildung und Lebenslauf“, der im wesentlichen die Referate und Diskussionsbeiträge eines Symposiums an der Universität Augsburg im Jahre 1992 enthält. Das Symposium fand statt aus Anlaß der Emeritierung von Erich Weber und der Ernennung von Jörg Knoll zum Honorarprofessor in Augsburg (letzterer ist mittlerweile Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Leipzig). Gewidmet ist das Buch Erich Weber.

Die einzelnen Beiträge kreisen relativ eng um die Bedeutung von Erwachsenenbildung und Weiterbildung für Biographie, Lebenslauf und Lebensgeschichte. Insbesondere Hans Tietgens weist in seinem Beitrag („Lebenslauforientierung als handlungsleitendes Konzept für die Erwachsenenbildung“) auf den unterschiedlichen Akzent von „Lebensgeschichte“ (personenbezogen) und „Lebenslauf“ (äußerlich) hin. Thematisiert werden Aspekte der Lebensgeschichte, etwa die „Empty-Nest-Si-

tuation“ (Dieter Ulich), die Sozialisation von und zu Frau und Mann (Hildegard Macha) und die Beziehung von beruflicher Weiterbildung und Biographie (Wolfgang Weber).

Für ErwachsenenpädagogInnen interessante Aspekte thematisieren Werner Wiater („Die Wiederentdeckung der Zeit in der Pädagogik“) und Karl Ernst Nipkow („Lebensbegleitende Bildung. Zur biographischen Wende in der Erwachsenenbildung im Überschneidungsbereich von Pädagogik, Anthropologie und Theologie“). In starker Anlehnung an die sogenannte „Freizeitpädagogik“ erörtert Erich Weber „Freizeitinteressen und Erwachsenenbildung aus der Sicht einer biographisch orientierten Pädagogik“, während Jörg Knoll vor der Folie seiner eigenen langjährigen Erfahrung als Erwachsenenpädagoge in der evangelischen Erwachsenenbildung sehr differenziert „die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung in ihrer Bedeutung für den Lebenslauf von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern“ darstellt.

Der Sammelband ist nicht nur eine Festschrift, sondern ein durchaus interessanter Beitrag zur Biographiediskussion in der Erwachsenenbildung. Er ist auch nicht nur die Dokumentation eines Symposiums, sondern weist einen durchgearbeiteten und thematisch zentrierten Fokus auf. Was auffällt, ist die Rolle der Zeit in der Erwachsenenbildung – der Beitrag von Werner Wiater gewinnt dadurch eine eigene Qualität: Das Buch erscheint zwei Jahre nach dem Symposium, einige der Beiträge wären wohl im Erscheinungsjahr anders abgefaßt worden. Dies gilt beispielsweise für den Beitrag von Hildegard Macha über Erwachsenenbildung und Geschlechterrolle, zu welchem Thema sich seit 1992 die erwachsenenpädagogische Diskussion erfreulich rasch weiterentwickelt hat. E.N.

AutorenInnen der Beiträge

Dr. Heino Apel ist wissenschaftlicher Mitarbeiter (Schwerpunkt Umweltbildung) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), Frankfurt/Main; er koordiniert dort Projekte zur Umweltbildung in der Arbeitseinheit Kultur und Lebenswelt. Adresse: DIE, Holzhausenstr. 21, 50322 Frankfurt, Fax: 069/1254005110

Kamla Bhasin ist Programmreferentin der Freedom from Hunger Campaign der Nahrungs- und Landwirtschaftsorganisation der Vereinten Nationen (FAO/VN) in Delhi/Indien. Adresse: FAO, 55 Lodi Estate, P.O. Box 3088, New Delhi, 110003, Indien, Fax: 0091/11/4620115

Prof. Dr. Chris Duke ist Direktor des Zentrums für Weiterbildung und Pro-Vice-Chancellor der Universität Warwick, Coventry/England. Adresse: University of Warwick, Department of Continuing Education, Coventry CV4 7AL, Großbritannien, Fax: 00441203/524 223

Ettore Gelpi war von 1972 bis 1993 verantwortlich für Lebenslanges Lernen in der UNESCO und Koordinator des Erwachsenenbildungsprojektes des Europarates in Straßburg bis 1994. Adresse: 11, Rue Cambonne, 75015 Paris, Frankreich, Fax: 00331/47834077

Dr. Zoran Jelenc ist Direktor des Slowenischen Erwachsenenbildungszentrums in Ljubljana/Slowenien und Mitglied im Vorstand der Europäischen Gesellschaft für Forschung in der Erwachsenenbildung (ESREA). Adresse: Andragoski Center Slovenje, Smartinska 134 a, 61000 Ljubljana, Slowenien, Fax: 00386/61445881

Henner Hildebrand ist Projektleiter des Instituts für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (IIZ/DVV) in Addis Abeba/Äthiopien. Adresse: P.O. Box 30440, Addis Ababa, Äthiopien, Fax: 00251/1552088

Dr. Heribert Hinzen ist Leiter des IIZ/DVV, langjähriger Redakteur der Zeitschrift "Adult Education and Development" und war als Gastprofessor der Universität von Sierra Leone tätig. Adresse: IIZ/DVV, Obere Wilhelmstr. 32, 53225 Bonn, Fax: 0228/9756955

Prof. Dr. Jorge Osorio ist Generalsekretär des Lateinamerikanischen Rates für Erwachsenenbildung (CEAAL). Adresse: c/o CEAAL, Rafael Cañas 218, Providencia, Santiago, Chile, Fax: 00562/2356256

Kila Reimer arbeitet für verschiedene nichtstaatliche Organisationen (NGOs) in Äthiopien und Eritrea. Adresse: c/o University of Guelph, Centre for International Programs, Guelph, Ontario N1G 3W1, Kanada, Fax: 001519/7670756

Prof. Dr. James Shute ist Direktor des Zentrums für Internationale Programme der Universität von Guelph und arbeitet hauptsächlich zu ländlicher Bildungs- und Beratungsarbeit und der Internationalisierung der Hochschulbildung. Adresse: University of Guelph, Centre for International Programs, Guelph, Ontario N1G 3W1, Kanada, Fax: 001519/7670756

Prof. Dr. Jane Vella ist Präsidentin des Volksbildungszentrums Jubilee in Raleigh und lehrt an der Fakultät für Volksgesundheit der Universität von North Carolina in Chapel Hill/USA. Adresse: c/o Jubilee, Popular Education Center, 1221 Moultrie Court, Raleigh NC 27615, USA, Fax: 001919/8700599

Prof. Dr. Shirley Walters ist Direktorin des Zentrums für Erwachsenen- und Weiterbildung der Universität des Westkaps, Südafrika, und Gründungsmitglied der Adult Educators and

Trainers Association of South Africa (AETASA). Adresse: c/o Centre for Adult and Continuing Education, University of the Western Cape, Private Bag X17, Bellville, 7535 Südafrika, Fax: 002721/9592481

AutorInnen der Rezensionen

- Dr. Peter Faulstich, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg
Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Professorin für Frauenforschung an der Universität Münster
Dr. Hölstein, Walter, Professor für Soziologie an der Evangelischen Fachhochschule Berlin
Dr. Ekkehard Nuißl, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg, Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.
Roswitha Peters, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung und im Studiengang Weiterbildung an der Universität Bremen
Dr. Paul Röhrig, em. Professor für Allgemeine Pädagogik, Schwerpunkt Erwachsenenbildung, an der Universität Köln
Dr. Wolfgang Seitter, wissenschaftlicher Assistent am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Frankfurt/M.
Dr. Horst Siebert, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover
Richard Stang, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.
Dr. Hans Tietgens, Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg; ehemaliger Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS), jetzt Deutsches Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.
Dr. Johannes Weinberg, Professor für Erwachsenenbildung im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Münster