

Beiheft zum  
**REPORT**

Peter Faulstich, Giesela Wiesner, Jürgen Wittpoth  
(Herausgeber/innen)

**Internationalität  
der Erwachsenenbildung**

**Analysen, Erfahrungen und Perspektiven**

Dokumentation der Jahrestagung 1999  
der Sektion Erwachsenenbildung  
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

## **Beiheft zum Report**

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

### **Internationalität der Erwachsenenbildung : Analysen, Erfahrungen und Perspektiven**

/ Peter Faulstich . . . – Bielefeld : Bertelsmann, 2000

(Dokumentation der Jahrestagung . . . der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 1999)

ISBN 3-7639-1809-4

© 2000 by	Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE)
Heftherausgeber	Jürgen Wittpoth
Redaktion	Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Vorstand): Peter Faulstich, Gisela Wiesner, Jürgen Wittpoth
Verlag und Vertrieb	W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld Fon 0521/91101-11 · Fax 0521/91101-19 e-mail <a href="mailto:bestellung@wbv.de">bestellung@wbv.de</a>
<b>Best.-Nr.</b>	<b>39/0099</b>

# Inhalt

## **Begrüßung/Eröffnung**

*Jürgen Wittpoth*

Internationalität der Erwachsenenbildung ..... 5

## **Plenumsvortrag**

*Henning Salling Olesen*

Opportunities for reflection and learning ..... 7

## **Arbeitsgruppe 1**

### **Internationale Diskussion und Kooperation**

**Moderation: Ekkehard Nuissl**

*Angela Franz-Balsen*

Internationaler wissenschaftlicher Austausch: Barrieren – Probleme –  
Perspektiven ..... 21

*Jean-Luc Malvache*

Probleme und Perspektiven internationaler Forschungskooperation ..... 29



 Internationale und Vergleichende Erwachsenenbildung: Beginn einer  
Konsolidierung ..... 39

*Hartmut M. Griese*

Internationale Kooperation im Bereich der Erwachsenenbildung ..... 51

## **Arbeitsgruppe 2**

### **Lernen und Arbeiten in Europa**

**Moderation: Peter Faulstich**

*Uwe Grünewald*

Berufliche Weiterbildung als Feld europäischer Förderpolitik ..... 60

*Sabina Schmidt-Lauff*

Lernzeitanprüche in Europa ..... 70

*Dieter Gnahs*

Weiterbildung und Transformation: Erfahrungen aus Mittel- und  
Osteuropa ..... 80

---

<i>Norbert Vogel</i> Entwicklungsfaktor Weiterbildung .....	88
--	----

### **Arbeitsgruppe 3**

#### **Internationalität als kontinuierlicher Bezugsrahmen von Erwachsenenbildung**

##### **Moderation: Wolfgang Seitter**

*Elisabeth Meilhammer*

Englandbilder der Erwachsenenbildung im deutschen Kaiserreich 1871 – 1918 .....	97
--	----

*Wolfgang Seitter*

Internationalität als Referenzhorizont .....	108
--	-----

*Wolfgang Jütte*

Modernisierung nationaler Erwachsenenbildungssysteme durch internationale Gestaltungsimpulse .....	122
---	-----

*Martha Friedenthal-Haase*

Interkulturalität als Idee und Form von Bildung .....	133
---	-----

### **Arbeitsgruppe 4**

#### **Entwicklung von Studium und Lehre in internationaler Perspektive**

##### **Moderation: Gisela Wiesner**

*Detlef Kuhlenkamp*

Universitäten als Motor lebenslangen Lernens? .....	145
---	-----

*Robert Kreitz/Arnold Otten*

Die Öffnung der Hochschule für „Non-Traditional Students“ .....	157
---	-----

*Eva Kammler*

Strukturbedingungen der Internationalisierung universitärer Ausbildung .....	171
---	-----

Autorinnen und Autoren .....	181
------------------------------	-----

# **Internationale und Vergleichende Erwachsenenbildung: Beginn einer Konsolidierung**

## **1. Internationalität in der deutschen Erwachsenenbildungs-Diskussion**

Hinsichtlich der internationalen Perspektive in der deutschen Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildungswissenschaft gibt es eine gute und eine schlechte Nachricht: Einerseits lässt sich über mehr als ein Jahrhundert hinweg ein kontinuierliches Interesse an ausländischen Erfahrungen nachweisen. Andererseits ist diese Diskussion personell eng begrenzt, vieles bleibt resonanzlos; nur Wenige beschäftigen sich kontinuierlich mit internationalen oder komparatistischen Themen. Entsprechendes Wissen wird damit kaum nachhaltig aufgebaut, beständig gepflegt und darauf aufbauend fortentwickelt. Auch die Tagung in Bremen machte wieder bewusst, wieviel vorhandenes Wissen wieder in Vergessenheit geraten ist. Wer in diesem Bereich einsteigen will, muss meist das Rad neu erfinden - ein Horrorgedanke für wissenschaftlichen Fortschritt. Auch in der englischsprachigen Literatur stellt sich die Situation ähnlich dar. Zwar gibt es sowohl international bekannte Experten als auch anerkannte Forschungsarbeiten und forschungsmethodische Reflexionen, aber mehr noch als im nationalen Rahmen ist die Literatur verstreut und in wenig erreichbaren Quellen erschienen.

Eine Aufgabe der international vergleichenden Erwachsenenbildung wäre es deshalb, stärker den bisherigen Forschungsstand zu dokumentieren und ihn damit leichter und breiter zugänglich zu machen: zu zeigen, welche Räder bereits existieren und nicht nochmals erfunden werden müssen, und wo sie zu finden sind. Die International Society for Comparative Adult Education ISCAE (Reischmann 1997, 1999) hat in den vergangenen Jahren mit zwei internationalen Konferenzen versucht, gemeinsames Wissen und Zweifel in diesem Spezialbereich unserer Disziplin zusammenzutragen und in einem Sammelband „Comparative Adult Education 1998“ (Reischmann/Bron/Jelenc 1999) der Scientific Community zugänglich zu machen. Im Folgenden sollen einige der gemeinsam getragenen Ergebnisse aus dieser Publikation dargestellt werden.

## **2. Die strenge Definition von „vergleichend“**

Es gibt ein Verständnisspektrum darüber, was mit „international-vergleichender“, „internationaler und vergleichender“ oder „internationaler, vergleichender“ Forschung (manchmal auch groß geschrieben) gemeint ist (vgl. Reischmann 1999, 280ff). In einer strengen Auslegung von „vergleichend“, auf die sich die ISCAE

bezieht, wird zumeist die Definition von Alexander Charters herangezogen: „A study in comparative international adult education ... must include one or more aspects of adult education in two or more countries or regions. Comparative study is not the mere placing side by side of data ... such juxtaposition is only the prerequisite for comparison. At the next stage one attempts to identify the similarities and differences between the aspects under study ... The real value of comparative study emerges only from ... the attempt to understand why the differences and similarities occur and what their significance is for adult education in the countries under examination ...“ (Charters 1989, 3). Für so verstandene „international vergleichende Forschung“ müssen demnach Datensätze aus mindestens zwei Ländern vorliegen. Außerdem wird verlangt, dass der Forscher selbst explizit Ähnlichkeiten und Unterschiede benennt. Schließlich soll dieser Forschungstyp die Hintergründe und Bedeutung der Ähnlichkeiten und Unterschiede verstehbar machen.

### **3. Stufen/Typen international vergleichender Erwachsenenbildung**

Neben dieser engen Abgrenzung international vergleichender Erwachsenenbildung gibt es ein umfassenderes, aber auch unschärferes Verständnis, bei dem unterschiedliche Typen von komparatistischer Forschungsarbeit der international vergleichenden Erwachsenenbildung zugerechnet werden:

Eine erste, zumeist als „vorwissenschaftlich“ eingeschätzte Quelle sind „traveler's tales“, Reiseberichte und Geschichten, die Reisende über ihren Besuch in einem anderen Land erzählen. Als „subjektiv-impressionistisch“ wird dieser Typus meistens charakterisiert und ambivalent bewertet (vgl. Zellhuber-Vogel 1991).

Auf wissenschaftlicher Ebene unterscheidet man zumeist zwischen fünf bzw. sechs Typen international vergleichender Arbeit:

- In den 70er und 80er Jahren beliebt und verbreitet waren die Länderstudien, in denen versucht wird, nationale Erwachsenenbildungssysteme darzustellen (z. B. ECCLE 1977-1984). So schreibt Titmus (1999, 35) im Rückblick auf die Exeter-Conference 1966: „Clearly it was assumed, ... that one would compare the total adult education provision in different states, not particular elements of the provision.“ Die Hoffnung, mit Länderberichten das Material für spätere Vergleiche zu haben, wird heute eher kritisch gesehen: Titmus korrigiert seine frühere Position: „I once shared this view, which I now believe to be open for serious criticism“ (1999, 38). Und Knoll fragt suggestiv/kritisch: „International Adult Education Research - more than Country Reports?“ (1999, 23).
- In den 80er Jahren und danach nehmen die Programmstudien zu, die interessante, aus unterschiedlichen Gründen mitteilenswert erscheinende ausländische Erwachsenenbildungsprogramme, -institutionen und -organisationen darstellen.

Sowohl beim Typus „Länderstudie“ als auch bei den Programmstudien liegt die Betonung auf „international“, nicht auf „vergleichend“. Da nur ein Land oder Pro-

gramm dargestellt wird, fehlt das Vergleichsobjekt. Bei beiden genannten Typen gibt es den „problem approach“ oder „topic approach“: Die Darstellung eines Landes oder Programms erfolgt unter einer bestimmten selektiven Perspektive. Beispiele wären etwa die Bände von Pöggeler über „State and Adult Education“ oder „Adult Education in Crisis Situations“. Dieser fokussierende, theoretisch zu begründende Zugang hilft, ein Stück von Zufälligkeiten wegzukommen; er hilft, zu dokumentieren und zu reflektieren, wozu und unter welcher Perspektive oder Fragestellung ein Projekt/Land dargestellt wird.

- Ein weiterer Typus komparatistischer Forschung ist die Juxtaposition. Bei ihr werden Daten von zwei oder mehr Ländern nebeneinandergestellt. Den Vergleich - wo sind Ähnlichkeiten, wo Unterschiede - zieht der Autor dann aber nicht explizit. Sowohl Sammelbände mit hintereinander gestellten Länderstudien als auch statistische Berichtsbände (z. B. von OECD/CERI) zählen zu diesem Typus.
- Der Vergleich geht weiter: Wie dargestellt wird aus zwei oder mehr Ländern berichtet, und es wird explizit verglichen mit dem Versuch, Ähnlichkeiten und Unterschiede zu verstehen. Unterscheiden lassen sich beim Vergleich „descriptive comparison“, „analytical comparison“ bzw. „overviews“ (Titmus 1999, 37).
- Schließlich werden als weiterer komparatistischer Texttypus feld- und methodenreflexive Texte zur „international-vergleichenden Erwachsenenbildung“ gezählt: Methodendiskussionen oder zusammenfassende Arbeiten. Der vorliegende Beitrag gehört zu diesem Typus.
- Ein etwas außerhalb dieser Systematik liegender, dennoch zur international-vergleichenden Tradition gezählter Typus sind Berichte aus transnationalen Institutionen (wie UNESCO, OECD, Weltbank ...). Deshalb wurde in den Anhang des beschriebenen Sammelbands die von der UNESCO-Konferenz in Hamburg 1997 erarbeitete Deklaration und Agenda aufgenommen - nach einigen Diskussionen.

Es mag paradox erscheinen, dass die meisten der genannten Typen international vergleichender Arbeit keinen Vergleich anstellen. Dennoch: „It is generally accepted that most what is included under the rubric of comparative studies in adult education ... does not include comparison in the strict sense“ (Titmus 1999, 36).

Es gibt auch Arbeitsrichtungen in der Erwachsenenbildung mit internationaler Perspektive, die nicht zur Comparative Adult Education zählen: So ist es sicherlich begrüßenswert, wenn in Diskussionen, Darstellungen und im Studium auch internationale Literatur, Argumente und Positionen herangezogen werden; diese Berücksichtigung internationaler Perspektiven genügt jedoch nicht, um von international vergleichender Arbeit zu sprechen. Ebenfalls zählt man Bildungsmaßnahmen mit dem Ziel interkulturellen Lernens und Verstehens - etwa Exkursionen ins Ausland - nicht zur Komparatistik, sondern zur „Interkulturellen Bildung“.

#### 4. Wozu Comparison?

Zur Begründung des Nutzens des internationalen Vergleichs wird meist eine Reihe von Erwartungen genannt. Oft zitiert (s. Knoll 1999, 19f) wird eine Aufzählung des kanadischen Erwachsenenbildungsexperten Roby Kidd 1975, der als Präsident der zweiten UNESCO-Erwachsenenbildungs-Weltkonferenz 1960 in Montreal auch in seiner internationalen Arbeit Beachtung fand und zu den Vätern des internationalen Vergleichs gezählt wird:

- „- to become better informed about the educational system of other countries
- to become better informed about the ways in which people in other cultures have carries out certain social functions by means of education
- to become better informed about the historical roots of certain activities and thus to develop criteria for assessing contemporary developments and testing possible outcomes
- to better understand the educational forms and systems operating in one's own country
- to satisfy an interest in how human beings live and learn
- to better understand oneself
- to reveal how one's own cultural biases and personal attributes affect one's judgment about possible ways of carrying on learning transactions.“

Neben dem Wissen um andere Handlungs- und Denkformen wird Komparatistik vor allem begründet mit „Verstehen“ - der verfremdete Blick lässt Eigenes und Fremdes besser sehen und hilft, eigene kulturelle Blindheit zu hinterfragen und den eigenen hermeneutischen Zirkel zu durchbrechen.

„Borrowing“ - das Ausborgen von Nützlichem aus fremden Erfahrungen mit der Erwartung, dass man damit schnell und billig zu Lösungen kommt, ohne sie selbst finden zu müssen - wird ambivalent gehandelt. Einerseits ist dies ein selbstverständliches Argument vom 19. Jahrhundert bis weit in die Gegenwart, doch nahmen die Bedenken gegen eine einfache Übernahme ausländischer Erfahrungen zu: Kulturelle Kontexte seien zu spezifisch, als dass man irgend etwas nach andernorts verpflanzen könne (z. B. Holmes 1981, 24f). Heute scheint man wieder kulanter zu werden: Wird nicht die naive 1-zu-1-Übertragung gesucht, sondern im Vergleich der Länder das jeweilige Spezifische reflektiert, dann erscheint die damit gegebene Reflexion auf den Einzelfall besonders fruchtbar. Beispiele sind Morris' (1999, 183ff) Vergleich der Adult Learners' Week in Australien und Slovenien oder Savicevics (1999, 97) Gegenüberstellung des Andragogik-Verständnisses in Europa und Amerika.

Schließlich wird Komparatistik auch mit der Förderung von Frieden und Verständigung begründet: „Research ... in Comparative Adult Education, assists in developing cooperation and understanding which is a basic for peace“ (Charters 1999, 55).

## 5. Geschichte der andragogischen Komparatistik

Einig sind sich die Experten, dass man auf internationaler Ebene nur von einer „relatively short history of comparative studies in adult education“ (Knoll 1999, 19) sprechen kann. Liest man die vor allem amerikanischen Berichte (Charters, Boucouvalas, Belanger, aber auch Knoll in Reischmann/Bron/Jelenc 1999) über die Entwicklung der Komparatistik, dann werden immer wieder die gleichen Stationen genannt:

- 1960 auf dem ersten Weltkongress des World Council for Comparative Education in Ottawa veranstalteten Alexander N. Charters und Robby Kidd eine Arbeitsgruppe über Erwachsenenbildung.
- 1966 fand in Exeter, New Hampshire, „the First International Conference on the Study of Adult Education“ (Titmus 1999, 33) statt. Knoll wertet: „According to popular descriptions comparative adult education began at the Exeter-Conference, which A. Liveright organized in 1966“ (1999, 21). Die „Exeter-Papiere“ wurden von der Syracuse University Publications in Continuing Education (SUPCE) veröffentlicht. „Adult Education“ findet hier eine Definition, und zum Zweck des Vergleichs werden fünf Programm-Typen formuliert (remedial/compensatory, vocational, health/welfare, civic, self-fulfillment).
- 1970 organisierte Alexander Charters eine Serie von Sitzungen über vergleichende Erwachsenenbildung beim International Congress on Adult Education (ICUAE) in Montreal. Die Papiere wurden von ihm zusammen mit Beverly Cassara, University of the District of Columbia, veröffentlicht.
- 1972 organisieren UNESCO und dänisches Wissenschaftsministerium eine Konferenz in Nordborg.
- 1985 findet in Paris die UNESCO-Konferenz zur Erwachsenenbildung statt.
- 1992 auf dem VIII World Congress of Comparative Education in Prag leitet Colin Titmus, GB, eine Arbeitsgruppe, die von ISCAE-Mitgliedern gestaltet wurde.
- 1995 veranstaltet die International Society for Comparative Adult Education ISCAE eine Konferenz in Bamberg, 1998 in Radovljica, Slovenien.

Eine besondere und leitende Funktion in der internationalen Diskussion um Erwachsenenbildung wird der UNESCO zugemessen. „UNESCO has, since its inception, shown serious interest in adult education“ (Belanger 1999, 301). Die Generalversammlung hatte bereits 1947 und 1948 beschlossen, eine Konferenz - und dann Folgekonferenzen - zu Fragen der Erwachsenenbildung einzuberufen. Sie fanden statt:

1949: Elsinore, Dänemark

1960: Montreal, Canada

1972: Tokyo, Japan

1985: Paris, Frankreich

1997: Hamburg, Deutschland.

Einen kurzen Abriss der jeweiligen Themenschwerpunkte gibt Belanger (1999, 301f).

## 6. Namen - Who is in?

Eine Reihe von Namen taucht in der Diskussion um International Comparative Adult Education immer wieder auf. Manche sind durch Publikationen und Forschungsarbeiten hervorgetreten, andere durch organisatorische Leistungen fürs Feld, wieder andere durch ihre Präsenz auf internationalen Veranstaltungen und als Ansprechpartner. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sind dies beispielsweise: Roby Kidd, Alexander Charters, Alan Knox, Jindra Kulich, T. N. Postlethwaite, John Lowe, Beverly Cassara, Marcie Boucouvalas, Colin J. Titmus, Peter Jarvis, Barry J. Hake, Stuart Marriott, Michal Bron jr, Agnieszka Bron, Paul Bélanger, Walter Leirman, Dusan Savicevic, Zoran Jelenc. Von den deutschen Wissenschaftlern international präsent sind unsere Emeriti Joachim Knoll, Günther Dohmen und Franz Pöggeler, von den Jüngeren beispielsweise Martha Friedenthal-Haase, Norbert Vogel und Wolfgang Jütte. Die Zahl der international und vergleichend arbeitenden Wissenschaftler ist in der letzten Dekade gestiegen, aber dennoch eng begrenzt.

## 7. Vergleichende Studien

Die Zahl der im engeren Sinne vergleichenden Studien ist begrenzt. In der ISCAE-Konferenz in Bamberg 1995 waren folgende bereits publizierte Studien vorgestellt und diskutiert worden:

- Landmarks in International Adult Education: Charters/Hilton 1989
- Workers' and Post-Secondary Education. A Cross-Policy Perspective: Bron-Wojciechowska 1989
- Strengthening Adult and Continuing Education: Knox 1993
- Continuing Education in Higher Education. Academic Self-Concept and Public Policy in Three European Countries: Knoll/Titmus/Wittpoth 1993.

1998 wurden sechs Originalstudien der Konferenz in Ljubljana publiziert. Sicherlich finden sich in den verschiedenen Landessprachen mehr und durchaus beachtenswerte Beispiele vergleichender Forschungsarbeit. Allerdings: Wenn sie nicht wenigstens in Kurzzusammenfassungen in Englisch verfügbar sind, werden sie international nicht wahrgenommen.

## 8. Forschungsmethoden

Am Anfang (70er Jahre) stand ein eher quantitatives Forschungsparadigma im Mittelpunkt, in dem versucht wurde, über quantitative Indikatoren vergleichbare Aussagen zwischen Ländern zu ermöglichen. Beklagt wurde dabei, dass zu wenige in mehreren Ländern gemeinsame und verlässliche Daten vorlagen. Außerdem zeigte sich das Feld der Erwachsenenbildung als wesentlich komplexer und länder- und kulturspezifischer als von Schulsystemvergleichen gewohnt.

Zugleich bildete sich der Stil der „descriptive national studies“. So wurde beispielsweise im ECLE-Projekt „Organization and Structure of Adult Education in

Europe“ eine große Anzahl von Länderreports geschrieben. Ein Problem blieb, dass solchen Länderberichten nur schwer ein gemeinsames Schema, gemeinsame Hypothesen oder eine theoretische Strukturierung bzw. Fokussierung nahelegen sind. Je mehr Länder und Autoren beteiligt sind, desto weniger scheinen sich solche Gemeinsamkeiten durchsetzen zu lassen. Diese Erfahrung beschreiben auch Pöggeler/Leirmann im Vorwort des Bandes „Erwachsenenbildung in fünf Kontinenten“ des „Handbuchs für Erwachsenenbildung“ (1979); bei den über zweihundert Fallstudien aus 34 Ländern, die Knox Ende der 80er Jahre sammelte und für die er ein explizites Schema vorgab, findet sich eine Reihe von Berichten, bei denen ganz offensichtlich lediglich ein neues Deckblatt auf ein altes Manuskript geheftet und in keiner Weise auf die vorgegebenen Strukturen und Fragen eingegangen wurde.

Diese Erfahrung hat unter anderem dazu geführt, dass Ende der 80er Jahre dem Länderbericht und der Sammlung juxtapositionierter Länderberichte weniger Bedeutung beigemessen wurde. Vergleichende Untersuchungen werden nun eher durch einzelne Forscher oder kleine Forschergruppen mit einer begrenzten Länderzahl durchgeführt, weil dabei die Festlegung und Steuerung der Daten für den vergleichenden Zugriff eher möglich ist; stärker werden auch qualitative Methoden eingesetzt. Dabei zeigte sich auch die komparatistische Stärke des fokussierenden Topic- oder Problem-Approachs.

Methodische Hilfen für komparatistische Forschung werden etwa in Form von Fragelisten entwickelt, die an die Darstellung heranzutragen sind, so z. B. bei Charters (1999, 57 ff). Diese reichen von Ablauf (Von „1. What is the importance of the project?“ bis „13. How is the project evaluated?“) über Qualitätslisten (z. B. Credibility, Internal Consistency, Flexibility, Constant and Continuous Monitoring) bis „Questions for selection of method“ (von „1. In what way is it appropriate for the collection of the data?“ bis „7. What aspects are unique for the research project?“). Damit ist auch ein Zugriff gekennzeichnet, der nicht nur aufzählt und darstellt, sondern auf Metaebene die eigene Forschung reflektiert - mehr oder weniger.

## **9. Fallen und Probleme der Komparatistik**

Eine Reihe von lösbaren und unlösbaren Problemen, die sich bei dieser Forschungsrichtung auftun, ist bekannt und in der Zunft diskutiert. ISCAE hatte eine Konferenz 1995 speziell den „Pitfalls and Problems of Comparative Methodology“ gewidmet. Dahinter stand die Erwartung, dass das Mitteilen und Diskutieren solcher Probleme einerseits Verbesserungsmöglichkeiten eröffnen könne, dass andererseits Forscher auf solche Probleme vorbereitet werden könnten und dass Ungelöstes als solches auch bekannt und benannt werden sollte, um nicht dem einzelnen Forscher angelastet zu werden.

---

## Probleme des Vergleichs

Neben den üblichen technischen Schwierigkeiten (z. B. das Fehlen von Daten oder das Erarbeiten der Indikatoren - vgl. Jütte 1999, 223f) wirft der Vergleich ein grundsätzliches Problem auf: Manchmal mag man nicht vergleichen, etwa wenn er sehr zu Ungunsten des einen Partners ausgeht. Dies kann ein Problem auf der „kleinen“ Ebene des Vergleichs zwischen zwei Weiterbildungs-Institutionen sein, dies ist aber offenbar auch ein Problem der „hohen“ Vergleichsebene. So berichtet Titmus über seine Erfahrungen: „Inter-governmental agencies ... have avoided actual comparison ... In order to encourage friendship they have avoided offending member states. Comparison may risk giving offence ... Juxtaposition does not have those disadvantage“ (Titmus 1999, 39). Dies bestätigt Knoll an einem konkreten Beispiel: „The comparative sum of the long-term (ECLE) project work ... has been kept under lock and key by UNESCO in Paris ever since it was written“ (1999, 23).

## Der Untersucher/die Objektivität

Selbstverständlich ist in der komparatistischen Zunft das Bewusstsein, dass Vergleiche durch Personen durchgeführt werden, die ihren eigenen Beobachtungsfehler („Bias“) in jede Untersuchung einbringen. Um die kulturellen/religiösen/politischen/ökonomischen Biases auszuräumen, müssten komparatistische Arbeitsgruppen eigentlich interkulturell zusammenarbeiten. Aber: „No conscious effort to achieve this, is ever made, as far as I know“ (Titmus 1999, 41). Aber auch Staaten beeinflussen die Untersucher. So hatte man im Westen durchaus gelernt, Jubel-Darstellungen aus den sozialistischen Staaten selektiv zu lesen (Ähnliches gilt auch für fundamentalistisch und totalitär regierte Länder). Dieses Thema wird heute ungern angegangen, zum Teil weil das alte Reisekader auch heute wieder/noch zu den international präsenten Kollegen gehört.

## Problem Zeitaufwand und Aktualitätsverfall

Komparatistische Forschung ist teuer und zeitaufwendig. Dies schreckt Forscher mit begrenzten Ressourcen ab. Hinzu kommt, dass Forschung bis zur Publikation zu langsam ist für ein dynamisch sich änderndes Feld. So kommentiert Titmus die von der OECD zwischen 1977 und 1979 veröffentlichten Länderberichte „Learning Opportunities for Adults“: „Some parts of it were already so far out of date at the time of publication that they were quite misleading“ (Titmus 1999, 44). Vieles, was vor einem oder gar zwei Jahrzehnten über Erwachsenenbildung in einem Land geschrieben wurde, hat heute noch bestenfalls historischen Wert. Dazu haben sowohl die politischen Veränderungsprozesse beigetragen als auch die Veränderungen im Feld selbst.

---

### **Problem Sprache, kultureller Kontext**

Auf die Einflüsse der gesellschaftlichen/sozialen Kontexte wird immer wieder warnend hingewiesen, etwa dass Weiterbildung nur verstanden werden kann im Kontext der jeweiligen Schulbildung, Wirtschaftslage oder Geschichte des Landes. Dazu gehört Sprache. Bereits in den Exeter-Papieren 1966 ist dies thematisiert. Die durch die UNESCO initiierte und 1979 erschienene mehrsprachige „Terminology of Adult Education“ von 1979 wird als höchst problematisch angesehen und wurde auch nie aktualisiert. Eine Behandlung des Sprach- bzw. Übersetzungsproblems findet sich bei Jütte (1999). Gerade das Bemühen um Verstehen von Ähnlichkeiten, Unterschieden und Hintergründen ist ein besonderes Potential der Komparatistik. Wenn sich komparatistische Forschung nicht auf ein Aufzählen von Äußerlichkeiten beschränkt, dann liefert sie Hintergrundüberlegungen und „Nebenergebnisse“ zu methodischen oder inhaltlichen Fragen, deren Wert über die verglichenen Länder hinausreicht. Beispielhaft zeigt sich dies an der Abhandlung von Kwan-Chun Lee (1999, 169-180) über die Problematik einer „cross-cultural study of adult's value system“ bei einem Vergleich zwischen Korea und Australien.

### **Problem Einbringen national(sprachlich)er Wissensbestände in die internationale Diskussion**

In der Erwachsenenbildungswissenschaft haben einzelne Länder durchaus einen inhaltlichen und methodischen Fundus an Wissen über Komparatistik gesammelt. Ein zentrales Problem für nicht-englischsprachige Forscher besteht darin, dass Autoren, Theorien, Konzepte, Ergebnisse, die nicht in englischer Sprache vorliegen, international nicht rezipiert werden. Man kann damit nicht auf diese nationalsprachliche Wissensbasis rekurrieren; Hinweise oder Zitate aus dem nationalen Kontext werden international nicht verstanden. Dies macht den Zugang aus nicht-englischsprachiger Wissenschaftstradition schwer.

### **Problem Vergleichsmethodik**

Immer wieder wird die Position vertreten, dass Theorie und Methodik der Komparatistik in der Andragogik erhebliche Defizite aufweisen. So etwa Hake: „There is a general and serious failure to provide a rigorous theoretical basis for most comparative studies“ (1999, 214). Nun sind solche generellen Selbstbeichtigungen wenig viabel. Bei allen leicht zu erhebenden Ansprüchen auf methodisch anspruchsvolle Designs sollte die Warnung Künzels (bereits 1981!) nicht übersehen werden, „dass die gesteigerte methodische Sensibilität die Hemmschwelle des konkreten wissenschaftlichen Handelns offenbar so erhöht hat, dass die Früchte des prozesstheoretischen Fortschritts von der vergleichenden Weiterbildungsforschung schlechterdings nicht mehr geerntet werden können“ (Künzel 1981, 215). Methodenkritik darf Forschung nicht blockieren, sondern sollte dazu beitragen, „to do it better next time“ (Hake 1999, 214). Die auf einer Re-Analyse

beruhenden Methodenreflexionen von Reischmann (1999, insb. 209f) zeigen einen solchen Ansatz.

Standards für komparative Forschung - Untertitel der Bamberger ISCAE-Konferenz - erscheinen heute immer noch fern. Was aber vorliegt, sind vielfältige Erfahrungen, gemeinsame Problemsicht und Dokumentation von bisheriger Forschungsmethodik. Dies ist sicherlich ein Schritt voran. Wenig erfolgt ist bisher die theoretische Auseinandersetzung mit dem Vergleichsprozess selbst. Was tun wir, wenn wir vergleichen? Boucovalas (1999) versucht eine epistemologische Klärung der kognitiven Prozesse. Diese erscheint zunächst höchst theoretisch, aber sie könnte den Weg weisen zu einer Theoriekonzipierung, die über mehr oder weniger praktische Begründungen hinausführend das transformative Potential von Komparatistik aufschließt.

### **Sorge: junge Forscher**

Eine gemeinsame Sorge der Komparatisten ist das Fehlen junger Forscher: „Of particular importance ... is the need to get the younger generation involved in comparative/historic research“ (Hake 1999, 221). Der relativ hohe Aufwand komparatistischer Forschung macht den Zugang besonders für Junge schwer.

Helfen könnten hier auch Dokumentationen von Forschungsprozessen und ihren Schwierigkeiten (finanziell, organisatorisch, sprachlich, zeitlich ...). Forscher hätten es leichter, wenn sie erfahren würden, wie auch bei anderen der Forschungsprozess schwierig und unwägbar ist. Ein Beispiel dafür ist Blais (1999), die in ihrem Bericht „Experiencing a Dialogic Approach“ auch ganz alltägliche Probleme eines Vergleichs zwischen Canada und Venezuela sichtbar macht.

## **10. Zusammenfassung und Perspektiven**

Die Aufzählung gemeinsamer Erkenntnisse international vergleichender Erwachsenenbildung soll hier abgebrochen werden. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass international-vergleichende Forschung heute vor allem darunter leidet, dass Forschungsstrategien und -reflexionen kaum auf Vorhandenes aufbauen. Drei Gründe lassen sich deutlich machen:

1. Was zu diesem Bereich geschrieben ist, erscheint weder national noch international in der Mainstream-Literatur. Vieles bleibt durch abliegende Fundstellen schwer auffindbar - und wird durch nachfolgende Forscher deshalb nicht beachtet.
2. Unser Fach ist nicht so ausdifferenziert, dass sich ein Forscher erlauben kann, allzu viel Zeit und Arbeit in dieses Spezialthema zu stecken. International-vergleichende Themen stellen für die meisten Forscher lediglich eine gelegentliche Beschäftigung dar, für die nur vorübergehend Zeit, Geld und Kraft bereitgestellt werden können.
3. Dieses Spezialgebiet bietet objektiv mehr Schwierigkeiten als andere Forschungsbereiche: man muss auf ausländische Ressourcen zurückgreifen (z.

B. Literatur, die vor Ort in der Regel nicht greifbar ist), Sprachkompetenz einbringen, kulturelle Unterschiede erkennen und sich damit zurechtfinden. Zudem ist solche Forschung durch die notwendigen Reisen teuer und zeitaufwendig.

Daraus ergeben sich folgende Aufgaben:

1. Verbessert werden müssten die Erschließungsmöglichkeiten dieses Feldes durch zentrale Publikationen (z. B. internationale Handbücher, evtl. auch in virtueller Form verfügbar), auf die gemeinsam zurückgegriffen und deren Kenntnis- und Erkenntnisstand damit kontinuierlich weiterentwickelt würde.
2. Es müssten Wege gebahnt werden zu Kontaktpartnern (wie in ESREA und ISCAE), aber auch zu Information (z. B. kommentierte Literaturlisten).
3. Qualifizierungsarbeiten wie Dissertationen und Habilitationen, die immer auch den bisherigen Forschungsstand aufarbeiten und damit erschließen, sollten vermehrt angefertigt werden.
4. Schließlich müssten auch finanzielle Ressourcen für diese Forschungsrichtung erschlossen werden.

ISCAE hat begonnen, zu diesen Aufgaben beizutragen. Mit ihren Konferenzen und dem vorgelegten Band „Comparative Adult Education 1998“ (weitere Bände sollen folgen) ist intendiert, komparatistisches Wissen zusammenzutragen und zugänglich zu machen. Damit soll Forschern eine Plattform geboten werden, Erfahrungen und Überlegungen zu sammeln und auszutauschen, und Neueinsteigern und Gelegenheitsbesuchern soll der Zugang erleichtert werden. Trotz aller Unzulänglichkeiten: Eine Konsolidierung der international vergleichenden Erwachsenenbildung ist unterwegs.

Eine entscheidende Seite ist noch nicht benannt: Internationale und/oder vergleichende Arbeit - wie weit oder eng man sie auch definiert - wird in hohem Maße als persönlich bereichernd erlebt, insbesondere weil in diesem Feld persönliche Bekanntschaften und direkte Kontakte mit Personen und Institutionen schnell entstehen, oft über längere Zeiträume hinweg intensiv gepflegt werden und zu Netzwerken von vielfältigen Kontakten führen. Dies wurde durch viele Kolleginnen und Kollegen auf der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung in Bremen bestätigt. Auf dieser persönlichen Ebene hat sich bereits vieles konsolidiert. Neueinsteiger sind herzlich eingeladen, die professionellen und persönlichen Vorgaben zu nutzen und darauf weiterzubauen.

## Literatur

Die Verweise auf folgende Autoren finden sich in dem Sammelband:

- Reischmann, Jost/Bron, Michal jr/Jelenc, Zoran (1999) (Hg.): *Comparative Adult Education 1998*. Slovenian Institute for Adult Education: Ljubljana.
- Belanger, Paul: CONFINTEA V. S. 301-315.
- Blais, Madeleine: *Experiencing a Dialogical Approach*. S. 251-260.
- Boucoulvalas, Marcie: *Comparative Thinking and the Structure of Adult Cognition*. S. 65-76.
- Charters, Alexander N.: *Standards for Comparative Adult Education*. S. 51-64.
- Hake, Barry: *Problems and Pitfalls in Comparative Andragogy*. S. 213-222.
- Jütte, Wolfgang: *Indicators of the „Learning Society“*. S. 223-234. Und: *Tranlation difficulties and the Importance of Terminology Work in Comparative Adult Education*. S. 261-172.
- Knoll, Joachim H.: *Development and Fundamental Prinziplles of International and Comparative Adult Education Research*. S. 19-32.
- Kwan-Chun Lee: *Methodological Issues in Cross-Cultural Study of Adult's Value System: with Reference to a Comparison between Korea and Australia*. S. 169-182.
- Morris, Roger K.: *Adult Learner's Week: Australia and Slovenia*. S. 183-191.
- Reischmann, Jost: *World Perspective and Landmarks in Adult Education - A Critical Re-Analysis*. S.195- 212. Und: *ISCAE - International Society for Comparative Adult Education*. S. 275-288.
- Savicevic, Dusan: *Understanding Andragogy in Europe and America: Comparing and Contrasting*. S. 97-120.
- Titmus, Collin: *Comparative Adult Education: Some Reflections on the Process*. S. 33-50.

## Weitere Literatur

- Charters, Alexander N. and Hilton, Ronald (Ed.) (1989): *Landmarks in International Adult Education*. London: Routledge.
- Holmes, Brian (1981): *Comparative Education: some Considerations of Method*. London: George Allen & Unwin.
- Knoll, Joachim (1980): *Bildung International. Erwachsenenbildung und vergleichende Erwachsenenbildungsforschung*. Grafenau: Expert.
- Knoll, Joachim (1991): *Zum gegenwärtigen Stand der vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung*. In: Friedenthal-Haase, Martha/Reischmann, Jost/Tietgens, Hans/Vogel, Norbert: *Erwachsenenbildung im Kontext*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 60-74.
- Künzel, Klaus (1981): *Zur Problematik vergleichender Weiterbildungsforschung*. In: Knoll, Joachim H. (Hg.): *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung Bd. 8*. Köln: Böhlau, S. 214-223.
- Reischmann, Jost (1988): *Zur Literaturlage der deutschen vergleichenden Erwachsenenpädagogik*. In: Joachim H. Knoll (Hg.): *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung Bd. 16*. Köln: Böhlau, S. 189-197.
- Reischmann, Jost (1997): *Von Anfängen: ISCAE - International Society for Comparative Adult Education*. In: *Bildung und Erziehung*, H. 3, S. 273-280.
- Zellhuber-Vogel, Petra (1991): *Reiseberichte als Quelle der Fachdiskussion*. In: Friedenthal-Haase, Martha/Reischmann, Jost/Tietgens, Hans/Vogel, Norbert: *Erwachsenenbildung im Kontext*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 226-240.