

Hessische Blätter für Volksbildung

Erwachsenenbildung in internationaler
Perspektive

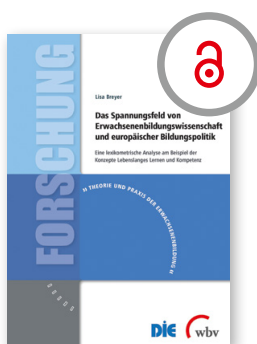
FORSCHUNG

Diskursanalyse zu Lebenslangem Lernen und Kompetenz

Botschaften zielgerichtet verbreiten

➤ wbv.de/die

In der Dissertation wird der Einfluss der europäischen Bildungspolitik auf die Erwachsenenbildungswissenschaft am Beispiel der Diskurse zu den Konzepten „Lebenslanges Lernen“ und „Kompetenz“ analysiert.



Lisa Breyer

Das Spannungsfeld von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik

**Eine lexikometrische Analyse am Beispiel
der Konzepte Lebenslanges Lernen und
Kompetenz**

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung
2020, 304 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6107-8
Kostenloser Download: wbv-open-access.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



Hessische Blätter für Volksbildung

Erwachsenenbildung in internationaler
Perspektive

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27 (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main). Die Herausgabe der hbv wird durch den Hessischen Volkshochschulverband e. V., den Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. und den Sächsischen Volkshochschulverband e. V. finanziell unterstützt.

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Die Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Marieanne Ebsen-Lenz, Lich; Dr. Ralph Egler, Borna; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehses, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käßlinger, Gießen; Jürgen Küfner, Dresden; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Dr. Martin Dust

Review: Die Hessischen Blätter handhaben ein double-blind Peer-Review. Alle theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfassenden und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Die hbv entsprechen dem „Code of Conduct“ und den „Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Committee on Publication Ethics.

Anzeigen: sales friendly Verlagssdienstleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227, Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-0, E-Mail: info@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Jährlich 4 Ausgaben (März, Juni, September, Dezember)

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelausgabe 19,90 €, Preis für das Jahresabonnement (4 Ausgaben) 49,00 €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit -Nachweis: 40,00 €. (Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf wbv-journals.de). Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für 12 Monate. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen vor Ablauf der Vertragslaufzeit.

© 2020 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagdesign: Christine Lange, Berlin

Satz & Koordination: Andrea Vath

Bestellnummer: HBV2002
ISSN (Print): 0018-103 X
DOI: 10.3278/HBV2002W

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Editorial

Sabine Schmidt-Lauß, Martin Dust

Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive – zur Einleitung in den Themenschwerpunkt	4
---	---

Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive

Silke Schreiber-Barsch

Erwachsenenbildung transnational: Ein Beitrag zur Systematisierung	9
--	---

Christine Zeuner

Community Development and Education	22
---	----

Emmanuel Jean-Francois

Influence of Comparative Education on Comparative Adult Education Research and Practice	41
---	----

Thomas Lichtenberg

Verleihung des „Rita-Süssmuth-Preises für die internationale Volkshochschule“	55
---	----

Uwe Gartenschlaeger

Politische Interessenvertretung für die Erwachsenenbildung im internationalen Kontext	63
---	----

Werner Mauch

Globale Trends in der Erwachsenenbildung – auf dem Weg zu CONFINTEA VII (2022)	72
--	----

Service: Erwachsenenbildung und Corona-Krise

Zur Einführung (Christiane Ehse, Bernd Käßlinger, Wolfgang Seitter)	84
Verbandliche Stellungnahmen (DVV – EAEA)	85
Integrations-, berufssprach- und arbeitsmarktbezogene Maßnahmen (GEW – BAMF – Knut Diekmann, DIHK)	88
Einzelkommentierungen (Peter Brandt – Bernd Käßlinger)	92
Erfahrungsverdichtung (Regine Sgodda, Christian Hörmann – Martin Dust) ..	96



Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive – zur Einleitung in den Themenschwerpunkt

SABINE SCHMIDT-LAUFF, MARTIN DUST

Schlagworte: Erwachsenenbildung weltweit, Internationalisierung, Globalisierung, transnationale Einflüsse

Keywords: adult education worldwide, internationalisation, globalisation, transnational influences

Im Zusammenhang mit Internationalisierung und Globalisierung lassen sich vielfältige gesellschaftliche, kulturelle, ökonomische, ökologische und politische Transformationen beobachten, die tiefgreifende Einflüsse auch für das Bildungssystem haben und deren Wirkungen – davon gehen wir aus – für die Zukunft eher noch zunehmen werden. Entsprechend bilden den Ausgangspunkt für das vorliegende Schwerpunktheft *Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive* Beobachtungen wie auch Überlegungen und eigene Fragen, die im Kontext internationaler Zusammenarbeit in Forschungs- und Austauschprojekten sowie in Verbänden entstanden sind. Ausschlaggebend waren aber ebenso Kontakte mit Kolleginnen und Kollegen im In- und Ausland, das wachsende Interesse von Studierenden, Praktikerinnen und Praktikern, von denen sich viele mehr und mehr auch mit globalen Themen auseinandersetzen, sowie grenzüberschreitende Entwicklungen insgesamt, mit denen wir uns – als Geschäftsführer einer landesweiten Agentur für Erwachsenenbildung bzw. als Professorin für Weiterbildung und lebenslanges Lernen – konfrontiert sehen. Wir wollten reflektieren und versuchen einzuschätzen, ob und wenn ja, welche internationalen oder sogar globalen Entwicklungen im Kontext von Erwachsenen- und Weiterbildung bei uns hier in Deutschland ankommen. Was wird oder ist bereits daraus in Wissenschaft, Forschung und Praxis aufgenommen? Wo und wie ist es in die nationalen, regionalen oder lokalen Strukturen eingeflossen, integriert? An welchen Stellen sind eher große Fragezeichen entstanden oder wo werden Lücken sichtbar, weil internationale Themen, Trends und Strukturen „unendlich fern“ von

dem liegen, was wir in der nationalen Erwachsenen- und Weiterbildungslandschaft kennen und bewegen? Werden manche internationalen und globalen Entwicklungen möglicherweise auch nicht wahrgenommen oder spielen tatsächlich auch gar keine Rolle – und wieso?

Spätestens seit den letzten Monaten und der Pandemie mit einem global sich ausbreitenden Coronavirus/COVID-19 ist deutlich erkenn- und nachvollziehbar, wie vernetzt unsere Welt ist und wie verletzlich wir darin sind. Durch Reisen, internationale Konzerne, Netzwerke, Arbeitsgruppen und private Kontakte stehen wir weltweit (keinesfalls nur virtuell) miteinander vielfältig in Kontakt. Dies hat enorme Vorteile, birgt aber auch Risiken und Herausforderungen, deren Ausmaße (neben ökologischen und individuellen (z. B. zeitlichen) Belastungen, Organisations- und Koordinationsaufwand, interkulturellen Herausforderungen u. v. m.) sich manchmal erst im Verlauf zeigen und sowohl gesellschaftlich wie individuell subjektiv in ihrem Umfang oft kaum mehr (er)fassbar scheinen. Für die Erwachsenen- und Weiterbildung gewinnen Fragen der kritischen wie nachhaltigen Auseinandersetzung an Bedeutung, in denen auch supranationale Institutionen wie die UNESCO, die OECD, aber auch die Europäische Union mitwirken. Transnationale, europäische oder regionale Zusammenschlüsse reagieren auf globale und internationale Formationen sowie auf deren Steuerungsmechanismen und bilden Strukturen, um sich kritisch und konstruktiv mit Folgen bzw. Forderungen auseinanderzusetzen (genannt werden können hier z. B. festgelegte Leistungskriterien und -maßstäbe wie bei PIAAC: <https://www.gesis.org/piaac/piaac-home> oder Benchmarks wie beim Adult Education Survey AES: <https://www.bibb.de/de/1656.php>). Die deutsche Erwachsenen- und Weiterbildung ist dabei sehr selbstbewusst und verteidigt historische Traditionslinien (Bildung, Emanzipation, Mündigkeit), versucht sich aber auch handlungsfähig gestaltend zu beteiligen und eigene Verfahren der Organisation ebenso wie spezifische Zielgruppen, Programme etc. zu entwickeln.

Genau diese Komplexität an internationalen Verwebungen der Erwachsenenbildung nimmt auch *Silke Schreiber-Barsch* in ihrem einordnenden Beitrag zum Ausgangspunkt: Unter dem Titel *Erwachsenenbildung transnational* rückt sie den Begriff der Transnationalität in den Blick, die sich als „mehrdimensionale (= trans) soziokulturelle Konstruktionen in globalen Ordnungen“ in Praxis, Theorie und Forschung der Erwachsenenbildung widerspiegeln. Erwachsenenbildung ist längst nicht mehr nur territorial zu denken und Transnationalität deckt komparativ, vergleichend Kontextualisierungen auf und grenzt sich in ihren Traditionslinien von konkurrenten Systemvergleichen (z. B. der Leistungsfähigkeit nationaler Bildungssysteme bei PIAAC) ab. Die grundsätzliche Bedeutung und Wirkung von Vergleichen als Wege des Erkenntnisgewinns sind wertzuschätzen, weil sie uns über uns selbst hinausführen. Das Schöne am komparativen Denken und Arbeiten ist, dass sich infinite Suchbewegungen einstellen, in denen man im Anderen oder Fremden auch immer sich selbst begegnet und beinahe zwangsläufig die Nähe zu Bildungsbewegungen spürt: „Nicht bei sich selbst, weder bei der zufälligen Einzelheit des eigenen Daseins noch der gesellschaftlich vermittelten Bestimmung der eigenen Existenz stehen zu

bleiben, auch nicht zu sich selbst unverändert oder bloß um neue Erfahrungen und Einsichten bereichert, zurückkehren, sondern zusätzlich ‚auf die Welt über‘ zu gehen, die Welt namentlich Geschichte und Sprache, Länder, Nationen, äußere Verhältnisse, Staatsgeschäfte, Menschen sich anzueignen und durch die Beschäftigung mit Fremdem, Unbekanntem, selbst ein anderer zu werden, alles nach einem ‚inneren Maßstab‘, der jedoch permanent in Veränderung begriffen ist, zu beurteilen, dies war und ist das Programm der neuzeitlichen Bildungstheorie und Bildungspraxis“ (Benner 2008). Auch wenn man heute durch zahlreiche Migrationserfahrungen und -politiken nicht mehr in dieser Art von „Aneignungsprozessen“ sprechen würde, bleiben die emphatischen Beschreibungen Dietrich Benners für den Kontakt aufgrund internationaler Perspektiven und Konstellationen doch nachvollziehbar.

Ziel des vorliegenden Schwerpunktheftes war es zudem Beiträge einzuladen, die aus einer Fülle an global kursierenden Themen einige ausgewählte Schwerpunkte herausgreifen, die bis dato keine große Präsenz im deutschsprachigen Diskurs oder in der Praxis der Erwachsenenbildung besitzen. So bildet zum Beispiel das Feld der *Community Development and Education*, wie im Beitrag von Christine Zeuner grundlegend erörtert, in vielen Ländern ein überaus wichtiges Konzept erwachsenenpädagogischen Handelns mit zudem empirischen und theoretischen Grundlagen, das bei uns aber weitgehend marginalisiert, wenn nicht gar unbekannt ist. Interessanterweise finden sich dann im Lesen – auch, wenn man das Konzept der Community Education und Development selbst noch nicht kannte – Prinzipien erwachsenenpädagogischer Arbeit wieder, die der deutschen Erwachsenenbildung nicht unbekannt sind: Empowerment, politische und gesellschaftliche Teilhabe, Emanzipationsbestrebungen und -unterstützung. Zugleich zeigen sich auch affirmative Ansätze einer sozioökonomischen Mobilisierung oder qualifikatorischen Einführung, die auch der „Allgemeinen Erwachsenenbildungsarbeit“ in Deutschland nicht unbekannt sind. Man wird neugierig auf das, was in anderen Ländern eine so gewichtige Rolle spielt und bei uns fast unbemerkt in seinen Leistungen bleibt.

Dieses Interesse an dem Fremden und die Neugierde auf andere Gefüge spielt in der international vergleichenden Erziehungswissenschaft seit jeher eine entscheidende Rolle. Indem vergleichende Studien nicht nur „cross-cultural“ Zugänge erlauben, sondern auch (kritische) Positionierungen für den eigenen Standpunkt bieten, ist deutlich, dass sie keine „Einbahnstraße“ sind, sondern zu wechselseitigen Einflussnahmen anregen. Dies zeigt auch der Beitrag über *Influence of Comparative Education on Comparative Adult Education Research and Practice* von Emmanuel Jean-Francois (USA), in dem er eine (trans)kulturell kontextualisierte Forschung mit ihren Faktoren bzw. Wirkrichtungen für Wissenschaft und Praxis thematisiert (z. B. kultursensible Zugangsgestaltung). Eben erinnerte auch die größte wissenschaftliche Fachgesellschaft der Erwachsenenbildung, die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), in ihrem Call for Paper zur Jahrestagung 2020 daran, dass zu den Kernmerkmalen der Erwachsenenbildung gerade ihre Pluralität, Mehrperspektivität und transdisziplinäre Offenheit gehöre, die durch internationale Bezüge und im Kontakt bzw. in Auseinandersetzungen mit glo-

balen Entwicklungen und Kooperationen noch einmal erweitert werden. Das Spektrum, in dem sich dies entfaltet, wird bestimmt durch unterschiedlichste kulturelle und politische Systeme, geografische, ökologische, demografische und demokratische Herausforderungen sowie soziale und ökonomische Bedingungen und Interessen. „Institutionelle Gerüste“ (Caruso/Tenorth 2002) stellen in der Entstehung wie dem Umgang mit internationalen Ordnungen wichtige Funktionen dar. So geht Werner Mauch in seinem Beitrag auf *Globale Trends in der Erwachsenenbildung – auf dem Weg zu „CONFINTEA VII (2022)“*, der siebten internationalen Konferenz der UNESCO, ein. Diese allgemeinen Trends zur kooperativen Zusammenarbeit wie bspw. im Fokus auf Alphabetisierung und Grundbildung oder die Nutzung der Potenziale der Informations- und Kommunikationstechniken kennzeichnen die Erwachsenenbildung aus internationaler Sicht derzeit bzw. in der näheren Zukunft.

Dass es die Erwachsenenbildung als Bildungsbereich auf globaler Ebene nicht einfach hat, verdeutlicht der Beitrag von Uwe Gartenschläger *Politische Interessenvertretung für die Erwachsenenbildung im internationalen Kontext*, in der immer noch ein starker Fokus auf das formale Bildungssystem mit seinem Schwerpunkt auf den ersten Jahrzehnten der Bildungsbiografie gerichtet sei. Der Artikel gibt einen Überblick über wichtige globale und europäische Debatten, Tendenzen und Trägerstrukturen und plädiert für eine verbesserte und vereinheitlichte Darstellung der Ansätze und Errungenschaften der Erwachsenenbildung, um die sich in den nächsten Jahren bietenden Chancen zu nutzen. Dabei müssen existierende globale Netzwerke genutzt und gestärkt werden.

Mit dem im vergangenen Jahr 2019 erstmalig verliehenen *Rita-Süssmuth-Preis für die internationale Volkshochschule* will der DVV International die internationale Arbeit der Volkshochschulen würdigen und stärker ins Bewusstsein der Öffentlichkeit und der Erwachsenenbildung rufen. Der Beitrag von Thomas Lichtenberg würdigt die drei „Leuchtturmprojekte“ der letztjährigen ersten Preisträger, um das internationale Engagement deutscher Volkshochschulen konkret aufzuzeigen. Dies kann sowohl zur Illustration internationaler Arbeit dienen als auch Anregungen für mehr Internationalität in der Erwachsenenbildung und durch aktuelle Bemühungen der Volkshochschulen hierbei geben.

So merkwürdig es klingen mag, für uns sind es die globalen Einbettungen, die den Bezug auf Erwachsenen- und Weiterbildung erden können, indem sie an die ursprünglichen Prinzipien und die grundlegenden humanen Ansprüche in der Bewältigung sich immer verändernder, aber letztlich gemeinsam verbindender globaler Herausforderungen für Individuum und Gesellschaft erinnern: *„adult learning and education equip people with the necessary knowledge, capabilities, skills, competences and values to exercise and advance their rights and take control of their destinies. Adult learning and education are also an imperative for the achievement of equity and inclusion, for alleviating poverty and for building equitable, tolerant, sustainable and knowledge-based societies“* (Belém Framework for Action, UNESCO 2009 https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/Curriculum_globALE/Curriculum_globALE_2te_Ausgabe_Deutsch_Onlineversion.pdf).

Wir wünschen viel Spaß und neue Entdeckungen durch die Lektüre gerade auch für die eigenen etablierten regionalen und nationalen Ansätze.

Literatur

Benner, D. (2008): Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Caruso, M./Tenorth, H.-E. (2002) (Hrsg.): Internationalisierung und Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Autorin und Autor

Sabine Schmidt-Lauff, Prof. Dr., Jahrgang 1968, Professorin für Weiterbildung und lebenslanges Lernen an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

Martin Dust, Dr. phil., Diplom-Pädagoge, Diplom-Theologe, Jahrgang 1962, Geschäftsführer der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung des Landes Niedersachsen.



Erwachsenenbildung transnational: Ein Beitrag zur Systematisierung

SILKE SCHREIBER-BARSCH

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert den Gegenstand der internationalen und vergleichenden Erwachsenenbildung und präsentiert eine Systematisierung des Gegenstandes anhand von vier Ebenen: das Feld (was?); Beteiligte und Funktionsfelder (wer und warum?); theoretische Zugänge und normative Setzungen (wie?); Verfahren der Erkenntnisgewinnung (womit?). Leitend sind Begriff und Konzept einer transnationalen Erwachsenenbildung in Anschluss an kulturtheoretische Arbeiten. Ausgehend davon plädiert der Beitrag dafür, transnationale Erwachsenenbildung als einen Ort des Widerstreits und der Aushandlung um epistemologische Konfigurationen, Verfahren der Wissensproduktion und -verteilung genauso wie um organisationale Prozesse und Praxisstrukturen des Lernens Erwachsener zu etablieren.

Stichworte: internationale Erwachsenenbildung, Komparation, Globalisierung, Transnationalität, Weltgesellschaft

Abstract

The article refers to international and comparative adult education and presents the topic by systemising it along four criteria: the field of exploration (what?); participants and fields of application (who and why?); scientific approaches and setting of normative standards (how?); and methods of gaining knowledge (by which means?). The idea and concept of transnational adult education is based on culture theory. On this basis, the article makes the case for transnational adult education as a space for debating and negotiating epistemological configurations, procedures of knowledge production and distribution as well as organisational processes and practice structures of adult learning.

Keywords: international adult education, comparison, globalisation, transnationality, global society

1 Einleitung

Zu den Kernmerkmalen von Erwachsenenbildung gehört Pluralität: von Trägern und Institutionen, von bundeslandspezifischen Strukturen und rechtlichen Regelungen genauso wie von Lernformen und -angeboten. Ein transnationaler Blick auf Erwachsenenbildung scheint diese Pluralität noch zu verstärken, die Unübersichtlichkeit des Feldes und des Gegenstandes weiter zu erhöhen. Dem möchte der vorliegende Beitrag eine transnational tragfähige Systematisierung des Gegenstandes und von theoretischen wie methodischen Zugängen zur Seite stellen. Ziel ist nicht, Vielfalt konsensual einzuebneten. Die Systematisierung soll vielmehr die Auseinandersetzung um Transnationalität in Wissenschaft wie Praxis der Erwachsenenbildung für weitere Forschung und Praxisinitiativen anschlussfähig ordnen und in ihrer Charakteristik schärfen, Zuordnungen zu Gegenstandsbereichen und Zugängen erlauben und mithin die Pluralität strukturieren helfen.

Erwachsenenbildung wird hierbei verstanden „als ein Handeln zur Gestaltung von Lernangeboten“ (Faustich & Zeuner 2010, S. 18), das darauf zielt, „Lernprozesse von Erwachsenen anzustoßen und zu fördern“ (ebd., S. 27). Die *pädagogische* Begründung eines solchen Handelns folgt normativen Annahmen, die auf theoretischen Ansätzen gründen und Vorstellungen von Erwachsenenbildung als Profession spiegeln. Dementsprechend werden Schlüsselkomponenten des pädagogisch gestalteten Lernens Erwachsener in ihrer Relevanz und in ihren Inhalten jeweils gedeutet: die Entfaltung von Persönlichkeit und von beruflichen wie individuellen Interessen, die Aneignung und Adaption von Wissensbeständen sowie die Erweiterung „gesellschaftlicher, politischer und beruflicher Handlungsfähigkeit“ (ebd.).

Wer schließlich als Erwachsener und folglich Adressatin und Adressat der professionell-pädagogischen Bemühungen gilt, kann sich in einem transnationalen Verständnis weniger an bestimmten juristischen oder kalendarischen Größen orientieren. Vorzuschlagen ist als Kriterium der Beginn derjenigen Lebensphase, die in den meisten Ländern auf eine erste (obligatorische) Schulbildung folgt bzw. durch eine Übernahme von erwachsenenspezifischen Aufgaben und Rollen (wie z. B. Familiengründung, Kindererziehung, Erwerbstätigkeit) gekennzeichnet ist.

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die begrifflichen Rahmungen einer *transnationalen Erwachsenenbildung* vorgestellt (Kapitel 1), an die sich eine Systematisierung anhand von vier Ebenen anschließt (Kapitel 2). Abschließend werden Perspektiven benannt (Kapitel 3).

2 Begriffliche Klärungen: transnationale Erwachsenenbildung

Der Beitrag nutzt *transnationale Erwachsenenbildung* als einen Oberbegriff. Angesprochen ist Erwachsenenbildung in ihrer formalen, non-formalen und informellen Breite des Lernens (entsprechend *adult learning and education*). Der Begriff wird be-

zogen auf Praxis, Theorie und Forschung, die im deutschsprachigen Raum unter Termini wie *internationale und vergleichende Erwachsenenbildung* (vgl. z. B. Schreiber-Barsch 2010; Egetenmeyer 2014) und im englischsprachigen Raum unter solchen wie *international comparative adult and continuing education* (z. B. Alfred & Nafukho 2010) und ihren angrenzenden Feldern (wie bspw. *vergleichende Erziehungswissenschaft/comparative education/development studies*) gefasst wird.

Seit der Moderne orientiert sich die Begriffsbildung maßgeblich an territorial gedachten Einheiten, konzeptualisiert mit Begriffen wie *international* (zwischenstaatlich), *supranational* (überstaatlich) oder auch *global* (weltumfassend) (vgl. z. B. Schemmann 2007; Ioannidou 2010; Milana 2017). Nationalstaaten, als die staatspolitische Architektur der Moderne, dienen und dienen insofern als Ordnungslogik einer dann die jeweiligen Ebenen überschreitenden Wissenschaft und Praxis. Kulturtheoretische Arbeiten wie die von Anderson (1983) oder auch Appadurai (1996) betonen demgegenüber, dass Nationalstaaten nicht quasi-natürliche Gebilde, sondern soziale Konstruktionen in Form von *imagined political communities* (Anderson 1983) seien. Eine solche *social imaginary* (Appadurai 1996, S. 31) sei das Kernelement einer neuen globalen Ordnung, herausgebildet und transformiert über soziale Praktiken von Individuen und sozialen Gruppen. Die *imagined communities* seien derart, so Appadurai, erweitert worden zu *imagined worlds*: „the multiple worlds that are constituted by the historically situated imaginations of persons and groups spread around the globe“ (ebd., S. 33). Solche kulturtheoretischen Anschlüsse nutzen auch Robak (2013) oder Egetenmeyer und Lechner (2016) in den Verweisen auf die Arbeiten von Bhabha (2000) zur Hybridität von Kultur oder zum Transkulturalitätsbegriff nach Welsch (1994), um die Passungsfähigkeit rein nationalstaatlich definierter Differenzierungslogiken und Zugehörigkeitsordnungen für eine transnational verstandene Erwachsenenbildung zu diskutieren.

Die Vorsilbe *trans* betont insofern, auch in diesem Beitrag, den mehrdimensionalen Prozesscharakter einer (Grenzen, Nationalstaaten, Territorien) überschreitend-gedachten Perspektive auf Erwachsenenbildung. Diese Perspektive denkt die Bezüge zwischen lokal – global, national – international nicht als allein hierarchische Top-Down-Ebenen von bspw. politischen Systemen oder territorial definierte Ordnungen von z. B. Nationalstaaten, sondern interpretiert Lokalität, Globalität, Nationalität, Internationalität immer auch als relationale und kontextualisierte Phänomene (Appadurai 1996), die im Handeln der Menschen herausgebildet werden. Erwachsenenbildung kann derart zu einem Ort des Widerstreits (vgl. Robak 2013, S. 21) und der Aushandlung werden: um Repräsentationen von Welt (*imagined worlds*); um materielle und immaterielle Ressourcen für Bildung und Lernen; um lokale, nationale oder auch weltregionale Zugehörigkeitsordnungen von Individuen und sozialen Gruppen, die die Möglichkeitsräume von Lernen beeinflussen; genauso wie um epistemologische Konfigurationen von Praxis und Theorie, die den Betrachtungswinkel auf den Gegenstand grundsätzlich bestimmen (siehe Kap. 2.3; vgl. Ebner von Eschenbach 2016, S. 45; Mignolo 2009; Wimmer & Glick Schiller 2003).

Wesentlich erscheint, dass diese Verflechtungen kein Entweder – Oder darstellen. Nationalstaatliche Regulierungen und ihre staatspolitischen Gebilde lösen sich in einer globalisierten Welt in ihrer Relevanz für Erwachsenenbildung nicht auf, sondern bleiben wirkmächtig. Dies zeigt sich bei den sozialstaatlichen Verteilungsmodellen öffentlicher Mittel, bei Ländersystematiken als Ordnungskriterien internationaler Vergleichsstudien und europapolitisch verhandelter Benchmarks oder bei staatsangehörigkeitsabhängig definierten Ansprüchen auf Bildung und Lernen (vgl. z. B. Milana 2017, S. 17 ff.). Während ökonomische Märkte und Kooperationen mithin zunehmend global agierten, so Jarvis im Jahr 2002, und die nationalstaatliche Figur des *citizen* in einen globalen *consumer* verwandelt hätten (ebd., S. 8), gebe es hingegen bislang weder eine globale Zivilgesellschaft noch einen globalen Wohlfahrtsstaat (ebd., S. 9). Ähnlich betonen Yasukawa, Hamilton und Evans (2017), dass länderübergreifend konzipierte Standards von Forschungserhebungen, wie bspw. bei der PIAAC-Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) im Auftrag der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung), gleichwohl eine Rückbindung der Befunde und bildungspolitischen Reaktionen an die jeweiligen nationalen Kontexte notwendig machten (ebd., S. 272; 283) (vgl. auch Waldow 2016; Smith 2016). Transnationalität muss insofern immer eine Re-Kontextualisierung entlang der Verflechtungen zwischen lokal – global, national – international mitdenken und durchführen.

Diesen mehrdimensionalen Anspruch transnationaler Erwachsenenbildung im Sinne internationaler und vergleichender Bezüge hat Arnove (2010) mit Blick auf *comparative education and international development* als charakteristischen Mehrwert hervorgehoben. Der Mehrwert resultiere aus den konzeptionellen und methodologischen Standards, die systematisch die Herausarbeitung multidisziplinärer und transnationaler wie transkultureller Perspektiven mit sich führten, oftmals in der Form vergleichender Analysen (vgl. ebd., S. 828). Transnationale Erwachsenenbildung verwendet mithin – nicht notwendigerweise, aber oftmals – das Element der Komparation bzw. des Vergleichs (siehe Kap. 2.4). Gemeint ist nicht der Vergleich als universelle mentale Operation im alltäglichen Geschehen, so Schriewer (1990) grundlegend, sondern als sozialwissenschaftliche Methode: Der systematische Vergleich stellt „eine unverzichtbare Form der Erkenntnisgewinnung dar“ (Parreira do Amaral 2015, S. 107). Der Vergleich als Methode ermöglicht über die Benennung eines *tertium comparationis* (als das sog. Dritte des Vergleichs als Meta-Kriterium der zu vergleichenden Aspekte oder Größen; vgl. im Überblick: Schreiber-Barsch 2010) Aussagen zu Ähnlichkeiten und/oder Unterschieden (siehe Kap. 2.4). Die Erträge liegen in Wissenszuwachs und Reflexivitätsgewinn über die systematische Herstellung von Distanz zu und Irritation von Normalitätsannahmen zu Fragen von Bildung und Lernen (vgl. Parreira do Amaral 2015, S. 108).

Methodologie und Methode(n) des Vergleichs bieten derart ein systematisches Instrumentarium für Widerstreit und Reflexion im transnationalen Bildungsraum, wie anhand der nachfolgenden Ebenen der Systematisierung verdeutlicht werden kann.

3 Ebenen der Systematisierung

Der Beitrag schlägt die folgende Systematisierung vor, die vier Ebenen unterscheidet: erstens das Feld der transnationalen Erwachsenenbildung (um *was* geht es?); zweitens die Funktionen und Zielsetzungen, die die Aktivitäten von Wissenschaft und Praxis in diesem Feld leiten (*wer* handelt und *warum*?); drittens die gewählten Blickwinkel auf der Basis theoretischer Zugänge und normativer Setzungen (*wie* erfolgt der Blick auf das Feld?); und schließlich die Auswahl an analytischen Vorgehensweisen der Erkenntnisgewinnung (*womit* wird das Feld untersucht?).

3.1 Das Feld der transnationalen Erwachsenenbildung (was?)

Das Feld der transnationalen Erwachsenenbildung generiert und begrenzt sich über ihren Gegenstand. Das heißt, wie eingangs angeführt, über das auf Erwachsene bezogene „Handeln zur Gestaltung von Lernangeboten“ (Fauststich & Zeuner 2010, S. 18).

Bei aller charakteristischen Pluralität und überdies transnationalen Pluralität von Erwachsenenbildung lassen sich dennoch, so die Argumentation des Beitrages, Bereiche grundlegend unterscheiden, die die Eckpfeiler des Feldes markieren (siehe Abb. 1): Erwachsene als die *Adressatenschaft* des Handelns, die im Angebot-Nachfrage-Gefüge jeweils unterschiedliche Positionen einnehmen können (Lerninteressierte, Teilnehmende, Zielgruppenangehörige u. Ä.); *professionell Tätige*, die dieses Handeln (mehr oder weniger) qualifiziert sowie intentional ausführen, gestalten und verantworten; *Lernorte*, an denen sich Lernen in Form von formalen, non-formalen und/oder informellen Lernaktivitäten vollzieht; und schließlich Mechanismen der *Steuerung und Regulierung*, die auf das Feld wirken.

Den äußeren Rahmen bildet die *Welt-/Gesellschaft* mit ihrem in Zeit, Raum und Machtverhältnissen eingelagerten Bedingungsgefüge und „Zustand“ im weitesten Sinne; dies kann lokale, regionale, nationale oder auch globale Dimensionen einnehmen und verflechten. Innerhalb der Eckpfeiler wird die konkrete Gestaltung von formalen, non-formalen bzw. informellen *Settings* des Lernens und/oder Lehrens verhandelt. Es formieren sich Teilnehmende, ggf. Lehrende, spezifische Inhalte und subjektive, organisationale oder auch bildungspolitische Interessen genauso wie pädagogisch intentionale Vermittlungs- und subjektive Aneignungsprozesse.

Ein solches Verständnis des Feldes funktioniert für einen nationalstaatlichen Blick auf Erwachsenenbildung und möglicher vergleichender Operationen mit anderen Nationalstaaten. Genauso lässt es eine Fokussierung auf bestimmte Gegenstände des Feldes zu, die, wie Egetenmeyer (2016a) argumentiert, als transnationale Kontexte (ebd., S. 83) im Sinne einer nicht nationalstaatlich, sondern kontext-basierenden Perspektive (ebd., S. 81) von Erwachsenenbildung diskutiert und komparativ untersucht werden können. Bernhard (2017) hat entsprechend aus der Perspektive europäischer Grensräume den Gegenstand des professionellen Handelns in Erwachsenenbildungsorganisationen dies- und jenseits nationalstaatlicher Grenzen untersucht und den sozialen Konstruktionscharakter von Regionen als in dem Sinne transnationalen Kontext beforscht.

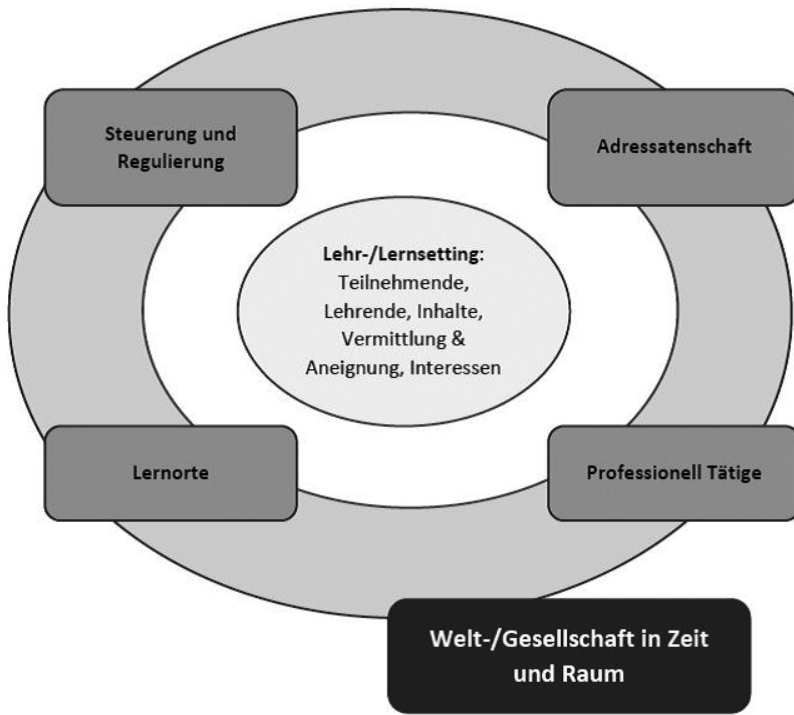


Abbildung 1: Das Feld der transnationalen Erwachsenenbildung

3.2 Beteiligte und Funktionsfelder (wer und warum?)

Auf dieses Feld transnationaler Erwachsenenbildung richten sich unterschiedlichste Interessen von Beteiligten aus Wissenschaft, Praxis, Wirtschaft und Politik, die in bestimmte Zielsetzungen von internationalen und vergleichenden Aktivitäten münden.

Jene Interessen und Zielsetzungen haben sich in den historischen Entwicklungsphasen einer internationalen und vergleichenden Erwachsenen-/Bildung in ihren Dimensionen und Schwerpunktsetzungen entfaltet und sind jeweils unterschiedlich mit Prioritäten belegt worden (vgl. im Überblick: Schreiber-Barsch 2010; auch Knobloch 2016; Field, Künzel & Schemmann 2016). Im angloamerikanischen sowie europäischen Kontext sind hierfür insbesondere die Arbeiten von Sadler (1979 [1900]) und auch von Kidd (1970) mit der Herausarbeitung von zehn Zielsetzungen (aktuell diskutiert in Käßlinger 2017) als richtungsweisend für die historische Ausdifferenzierung des disziplinären Ansatzes zu nennen.

Jene Zielsetzungen lassen sich systematisieren über ihre forschungs- wie auch anwendungsorientierten Suchbewegungen, wie von Hörner (2004 [1997]) dargelegt: in die rein wissenschaftliche Suche nach der Besonderheit des Untersuchungsgegenstandes: *idiografische* Zielsetzung; die praxis- und erfahrungsgerichtete Suche nach dem besseren Modell: *melioristische* Zielsetzung; die Suche nach universellen Prinzipien anhand der Parameter naturwissenschaftlicher Experimente: *experimen-*

telles Zielsetzung; und schließlich die Suche nach Erfolg versprechenden Trends: *evolutionistische* Zielsetzung (zit. n. Schreiber-Barsch 2010, S. 25).

Darüber hinaus lassen sich bestimmte *Funktionsfelder* einer transnationalen Erwachsenenbildung identifizieren (siehe Abb. 2), die eine Zuordnung von Beteiligten und Interessen über die verschiedenen Kontexte hinweg ermöglichen:

FUNKTIONSFELDER EINER TRANSNATIONALEN ERWACHSENENBILDUNG
WISSENSCHAFT <ul style="list-style-type: none"> • Weiterentwicklung der Profession durch Dissemination, kritische Analyse und Diskussion erwachsenenpädagogisch relevanter Systemstrukturen, Praktiken, Vorbilder des transnationalen Raumes • Etablierung eines internationalen und vergleichenden Forschungs- und Diskurshorizontes • systematische internationale/komparatistische Erkenntnisgewinnung
POLITIK & WIRTSCHAFT <ul style="list-style-type: none"> • Politikberatung und Bildungsplanung: Identifikation, Analyse und Kontextualisierung von innovativer good-/best-practice, Variablen usw.; kritische Prüfung von Transferoptionen (policy borrowing/lending); Support durch Prognose und politisches Handlungswissen • Konsolidierung/Entwicklung des nationalen Potenzials durch den internationalen Vergleich • Profilierung z. B. des Bildungsraumes Europa: Transparenz; strukturelle/sprachliche Referenz- und Übersetzungsinstrumente; europäische Identität und interkulturelle Kompetenz; Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit der Bevölkerung usw.
PRAXIS <ul style="list-style-type: none"> • Aus- und Aufbau von Kontakt, Austausch und Kooperation im internationalen Praxis- wie Forschungsraum über Netzwerke und Verbände (EAEA, ESREA, ISCAE ...), EU-Programme usw. • Lobbying auf supranationaler Ebene wie z. B. auf europapolitischer Ebene (Bsp. EAEA) • Studienreisen, Seminare, Summer Universities etc.
GESELLSCHAFT <ul style="list-style-type: none"> • Beitrag zu Friedenssicherung, Völkerverständigung, Solidarität und nachhaltiger Entwicklung weltweit • Beratung und Support im Rahmen internationaler Bildungsunterstützung (Bsp. BRD: DVV, Goethe-Institute, DAAD usw.; UNESCO; Weltbank u.Ä.) • Abbau von Ethnozentrismen und national verengten Perspektiven

Abbildung 2: Funktionsfelder einer transnationalen Erwachsenenbildung (in Anlehnung an Schreiber-Barsch 2010, S. 25)

Gekoppelte Prioritätensetzungen von Zielen und Funktionsfeldern lassen sich über diese Zuordnungen identifizieren, bspw. auf eine nach dem besseren Modell (best practice/good practice) gerichtete Zielsetzung (melioristisch) des Funktionsfeldes Politik und Wirtschaft. Arnove (2010) hat als gegenwärtig dominantes Thema von *comparative education* den Aspekt der Globalisierung hervorgehoben. Dies habe dem Vergleich als modus operandi eine anders gelagerte Zielsetzung verliehen. Denn Komparation beinhalte nicht mehr nur eine Prüfung von Transferoptionen für die Weiterentwicklung des *eigenen* Handlungs- und Politikfeldes von Bildung und Erziehung, sondern die globale Ausrichtung trage zu einem weltweiten Blick auf Friedenssicherung und zur Reduzierung von Ungleichheit bei (vgl. ebd., S. 828). Globalisierung wird derart mit der Tradition der Friedenssicherung, auf den Agenden internationaler und vergleichender Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert, als richtungsweisendes Thema verknüpft. Gegenwärtig schließen globale Themensetzungen zu Nachhaltigkeit daran an, bspw. prozessiert durch die Vereinten Nationen und die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (*Sustainable Development Goals*, SDGs).

Für Erwachsenenbildung im engeren Sinne ist insbesondere das SDG 4 relevant mit der Intention, dass alle Menschen eine inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung erhalten sollen. Ferner die Unterziele 4.3–4.7; Letzteres fordert: „Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, u. a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung, Global Citizenship Education und Wertschätzung kultureller Vielfalt“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2019).

3.3 Theoretische Zugänge und normative Setzungen (wie?)

Die Auseinandersetzung mit dem Feld der transnationalen Erwachsenenbildung anhand bestimmter Zielsetzungen und durch unterschiedliche Beteiligte erfolgt weder neutral noch kontextfrei; sie ist immer eingelagert in normative Setzungen zum Lernen Erwachsener und geknüpft an erkenntnistheoretische Annahmen, die auf unterschiedlichen theoretischen Zugängen basieren. Verhandelt wird auf diese Weise, *wie* der Blick auf das Feld erfolgt – und mithin welche Konsequenzen dies für die pädagogischen Begründungen und Realitäten des Lernens Erwachsener hat.

Manninen (2012) hat hierzu ein Koordinatensystem zur Zuordnung von erwachsenenbildungswissenschaftlichen Theorierichtungen entwickelt. Identifiziert werden vier Felder, die sich entlang von zwei Dimensionen mit ihren jeweiligen Polen unterscheiden: erstens zwischen den Leitmotiven von einerseits *transformativ* (*learning for change*) und andererseits *erhaltend* (*training for jobs*); zweitens zwischen einerseits *individuell* sowie andererseits *gesellschaftlich* (*collective/community*) (ebd., S. 75). Anhand dieser Dimensionierungen differenziert Manninen vier Ansätze als jeweilige Blickwinkel auf die Gestaltung des Lernens Erwachsener: (1) *radikal humanistisch* (critical awareness and change of own life situations, values and attitudes); (2) *humanistisch* (survival and adaptation skills, self development); (3) *radikal funktionalistisch* (innovations, entrepreneurship, change agents); (4) *funktionalistisch* (needs-based education and training) (ebd.).

Solche Einteilungen heben hervor, dass der Blickwinkel auf spezifische Gegenstände des Feldes transnationaler Erwachsenenbildung durchaus unterschiedliche Interpretationen und Schlussfolgerungen nach sich ziehen kann – je nach gewähltem theoretischen Zugang und normativer Setzung. Derart lassen sich Schlüsselthemen der transnationalen Debatte wie das um Idee und Konzepte des Lebenslangen Lernens anhand ihrer jeweiligen theoretischen Verortungen systematisieren (Schreiber-Barsch & Zeuner 2018, S. 8 ff.). Genauso manifestieren sich normative Setzungen in regionalen Ungleichgewichten – in den letzten Jahrhunderten zumeist zugunsten angloamerikanischer sowie europäischer Regionen der Wissensproduktion und -verteilung. So kritisiert bspw. Knobloch (2016) eurozentristisch verengte Wahrnehmungen auf Gründungsfiguren des Diskursfeldes internationaler und vergleichender Erziehungswissenschaft. Entsprechend fordert Mignolo einen epistemologischen Ungehorsam („epistemic disobedience“; ebd. 2009) gegenüber den herrschenden westlichen Narrativen. Eine solche geografische Verzerrung thematisieren bspw. Addey (2018) in Bezug auf die Frage von Literalität und Alphabetisierung („The Danger of a Single Story“) genauso wie Guha (2000) auf Nachhaltigkeit als „Northern environmentalism“.

3.4 Verfahren der Erkenntnisgewinnung (womit?)

Ähnlich wie die Wahl theoretischer Zugänge und normativer Setzungen wirkt die Entscheidung für analytische Vorgehensweisen in der Erkenntnisgewinnung von Gegenständen des Feldes transnationaler Erwachsenenbildung (*womit* wird das Feld untersucht?). Hierzu liegen inzwischen umfassende Ausarbeitungen vor, sowohl mit erziehungswissenschaftlichem Schwerpunkt (im Überblick: Parreira do Amaral 2015) als auch mit erwachsenenbildungswissenschaftlichem Fokus (z. B. Charters & Hilton 1989; Reischmann 2008; Egetenmeyer 2014; 2016a, b).

Methodologisch greift insbesondere die Logik des Vergleichs als einem systematischen und methodisch fundierten „*Beziehungsdenken*“ (Hilker 1962, S. 101; Herv. i. Orig.), das operationalisiert wird über ein *tertium comparationis* und sich auf mindestens zwei (vergleichend oder transnational zu verortende) Gegenstände, Erscheinungsformen oder Kennzahlen bezieht (vgl. Schreiber-Barsch 2010, S. 26 f.). Ein solches *tertium comparationis* kann Ausgangspunkt wie Endergebnis eines Vergleichs sein.

Gleichwohl zielen nicht alle methodischen Verfahren auf einen Vergleich. Üblicherweise wird unterschieden in *monografische Länderstudien*, *Programmstudien*, *Juxtapositionen*, *Komparationen* und ebenso *Fachinterne Beiträge zu Methodik, Forschung und Trends* (ebd.). Charters und Hilton (1989) haben in ihrem richtungsweisenden Werk hervorgehoben, dass erst in der Komparation der charakteristische Mehrwert und Erkenntnisgewinn erzielt werden kann: „the attempt to understand why the differences and similarities occur and what their significance is for adult education in the countries under examination and in other countries where the findings of the study may have relevance“ (ebd., S. 3). Einen weiteren Ansatzpunkt für methodische Verfahren liefert Egetenmeyer (2016b) mit der Unterteilung in Interpretationsvarian-

ten komparativer Daten entlang von Makro-, Meso- sowie Mikroperspektiven. Erkennbar werden jeweilige Interpretationsräume in eher deduktiv bzw. induktiv gelagerten Vergleichen, aber auch deren Reichweiten in den Aussagen.

Resümierend ist auf die Herausforderungen in der Forschungspraxis transnationaler Erwachsenenbildung zu verweisen, die genauso auf zunehmend transnationale Projektaktivitäten im Erwachsenenbildungsbereich übertragbar sind. Herausforderungen zeigen sich bei Sprachzugängen und Übersetzungsfragen (transnationale Übertragbarkeit und Anschlussfähigkeit von Begriffen und Strukturen); im Zugang zu und Vergleichbarkeit von nationalen statistischen Daten und den Forschungsgegenständen an sich; genauso wie in der vergleichsweise hohen zeitlichen, organisatorischen und finanziellen Ressourcenaufwendung in der Durchführung und der Notwendigkeit eines reflexiven Umgangs mit kulturellen Rahmungen sowie globalen Macht- und Herrschaftsverhältnissen (vgl. Schreiber-Barsch 2010, S. 29 f.).

4 Perspektiven

In Zeiten von (weiterhin) globalen Migrationsbewegungen, zunehmenden rechts-populistischen, aber auch zivilgesellschaftlichen Bewegungen weltweit genauso wie der Ausweitung technologischer Möglichkeiten in Verfahren international-vergleichender Datengewinnung und -auswertung steht weniger zur Debatte, ob Fragen transnationaler Erwachsenenbildung überhaupt von Relevanz sind. Vielmehr ist eine weitere Strukturierung und Reflexion des vorhandenen wie des zu gewinnenden Wissens, der genutzten epistemologischen Konfigurationen und Verfahren der Wissensproduktion und -verteilung sowie der methodischen Instrumentarien zu fordern, um transnationale Erwachsenenbildung als einen Ort des Widerstreits und der Aushandlung zu etablieren. Dem entspricht die Forderung von Arnone (2010) nach der Zielsetzung solchermaßen verstandener Bemühungen:

Education should be viewed more comprehensively as an agency for nurturing in individuals a critical conscience, analytical abilities, ethical commitments, aesthetic sensibilities, and tolerance of diversity, as well as a desire to contribute to the well-being of others not only at home but across the globe (ebd., S. 829).

Abschließend sei an die Kritik von Günther aus dem Jahr 1982 erinnert, die in Bezug auf die Rezeption internationaler Dokumente und Themen im deutschen Fachdiskurs resümierte: „Nur jene Aspekte der internationalen Diskussion, die ihre Entsprechung in den nationalen Gegebenheiten finden, werden beachtet“ (ebd., S. 258). Und weiter: „Durch die Rezeption internationaler Dokumente Unruhe, Verunsicherung oder kritisches Überdenken ... einzubringen, ist nicht intendiert“ (ebd.). Derart wird das Potenzial verschenkt (siehe Kap. 1), Wissenszuwachs und Reflexivitätsgewinn über die *systematische* Herstellung von Distanz zu und Irritation von Normalitätsannahmen zu Fragen von Bildung und Lernen im transnationalen Raum zu generieren.

Literatur

- Addey, Camilla (2018): Assembling literacy as global. The danger of a single story. In Marcella Milana, Sue Webb, John Holford, Richard Waller & Peter Jarvis (Hrsg.), *The Palgrave international handbook of adult and lifelong education and learning*. London: Palgrave Macmillan. S. 315–335.
- Alfred, Mary V.; Nafukho, Fredrick Muyia (2010): International And Comparative Adult And Continuing Education. In Carol E. Kasworm, Amy D. Rose & Jovita M. Ross-Gordon (Hrsg.), *Handbook of Adult and Continuing Education*. 2010 Edition. Los Angeles u. a.: SAGE. S. 93–102.
- Anderson, Benedict (1983): *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Appadurai, Arjun (1996): *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Arnone, Robert F. (2010): Reflections on comparative education and international development. *Compare*, 40(6), 827–830.
- Bernhard, Christian (2017): *Erwachsenenbildung und Region. Eine empirische Analyse in Grenzräumen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bhabha, Homi K. (2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Charters, Alexander N.; Hilton, Ronald J. (1989): Introduction. In Alexander N. Charters & Ronald J. Hilton (Hrsg.), *Landmarks in International Adult Education*. London und New York: Routledge. S. 1–14.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2019): *Bildungsagenda 2030*. <https://www.unesco.de/bildung/bildungsagenda-2030> [abgerufen 15.01.2019].
- Ebner von Eschenbach, Malte (2016): „Was ist Migration?“ Risiken eines essentialistischen Migrationsbegriffs in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39, 43–59. DOI 10.1007/s40955-016-0050-4.
- Egetenmeyer, Regina (2014): Im Fokus: International-vergleichende Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – zwischen bildungspolitischer Steuerung und disziplinärer Konfiguration. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2, 15–28.
- Egetenmeyer, Regina (2016a): What to compare? Comparative issues in adult education. In M. Slowey (Hrsg.), *Comparative Adult Education and Learning*. Florence: Florence University Press. S. 79–95.
- Egetenmeyer, Regina (2016b): Interpretationsmuster für die international-vergleichende Erforschung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In S. Borgmann, N. Eysel & S. K. Selbert (Hrsg.), *Zwischen Subjekt und Struktur: Suchbewegungen qualitativer Forschung*. Wiesbaden: Springer. S. 141–151.
- Egetenmeyer, Regina; Lechner, Reinhard (2016): Das Lernen Erwachsener in Europa. *Weiterbildung*, 4, 28–31.
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2010): *Erwachsenenbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Field, John; Künzel, Klaus & Schemmann, Michael (2016): International Comparative Adult Education Research. Reflections on theory, methodology and future developments. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 39(1), 109–133.
- Guha, Ramachandra (2000): *Environmentalism: A global history*. New York: Longman.
- Günther, Ute (1982): *Erwachsenenbildung als Gegenstand der internationalen Diskussion*. Köln und Wien: Böhlau.
- Hilker, Franz (1962): *Vergleichende Pädagogik*. München: Max Hueber.
- Hörner, Wolfgang (2004 [1997]): „Europa“ als Herausforderung für die Vergleichende Erziehungswissenschaft – Reflexionen über die politische Funktion einer pädagogischen Disziplin. *Tertium Comparationis*, 2, 230–244.
- Ioannidou, Alexandra (2010): *Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Jarvis, Peter (2002): Globalisation, Citizenship and the Education of Adults in Contemporary European Society. *Compare*, 32(1), 5–19.
- Käpplinger, Bernd (2017): Standing on the Shoulders of Giants – Building on Existing Knowledge. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 40(1), 29–41.
- Kidd, James R. (1970): Developing a methodology for comparative studies in adult education. *Convergence*, 3, 12–27.
- Knobloch, Phillip D. Th. (2016): Die Konstituierung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im kulturellen Kontext von modernity/coloniality. In Merle Hummrich, Nicolle Pfaff, İnci Dirim & Christine Freitag (Hrsg.), *Kulturen der Bildung: Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer. S. 19–28.
- Manninen, Jyri (2012): Liberal Adult Education as Civic Capacity Builder? Lifelong Learning in Europe, 1, 69–78.
- Mignolo, Walter D. (2009): Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. In *Theory, Culture & Society*, 26(7–8), 1–23. DOI: 10.1177/0263276409349275.
- Parreira do Amaral, Marcelo (2015): Methodologie und Methode in der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In Marcelo Parreira do Amaral & S. Karin Amos (Hrsg.), *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Münster: Waxmann. S. 107–130.
- Robak, Steffi (2013): Interkultur – Transkultur – Hybridkultur. Spannungsfelder und (weiter)bildungsrelevante Implikationen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1, 14–28.
- Sadler, Michael (1979 [1900]): How Far Can We Learn Anything of Practical Value From the Study of Foreign Systems of Education? In J. H. Higginson (Hrsg.), *Studies in World Citizenship*. Liverpool: DeJall & Meyorre. S. 48–51.
- Schemmann, Michael (2007): *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Schreiber-Barsch, Silke (2010): Internationale und vergleichende Erwachsenenbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Erwachsenenbildung. DOI 10.3262/EEO16100139. (2010). Online: <http://www.erzwissonline.de/fachgebiete/erwachsenenbildung/beitraege/16100139.htm>
- Schreiber-Barsch, Silke; Zeuner, Christine (2018): Lebenslanges Lernen: Positionen, Konzepte, Programmatiken, Befunde. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Erwachsenenbildung. DOI 10.3262/EEO16180393.
- Schriewer, Jürgen (1990): The method of comparison and the need for externalization: Methodological criteria and sociological concepts. In Jürgen Schriewer and Brian Holmes (Hrsg.), Theories and methods in comparative education. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 25–83.
- Smith, William C. (2016) (Hrsg.): The Global Testing Culture: shaping education policy, perceptions, and practice. Oxford: Symposium Books.
- Waldow, Florian (2016): Das Ausland als Gegenargument: Fünf Thesen zur Bedeutung nationaler Stereotype und negativer Referenzgesellschaften. Zeitschrift für Pädagogik 62(3), 403–421.
- Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität – die veränderte Verfassung heutiger Kultur. In VENIA REGIA – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation, 20, online unter https://www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf
- Wimmer, Andreas; Glick Schiller, Nina (2003): Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology. In International Migration Review, 37(3), 576–610.
- Yasukawa, Keiko; Hamilton, Mary & Evans, Jeff (2017): A comparative analysis of national media responses to the OECD Survey of Adult Skills: policy making from the global to the local? Compare, 47(2), 271–285.

Autorin

Silke Schreiber-Barsch, Jun.-Prof. Dr., Jahrgang 1974, Juniorprofessorin für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg und assoziierte Juniorprofessorin am UNESCO-Institute for Lifelong Learning (Hamburg)

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 20. Februar 2020 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on 20th February 2020.



Community Development and Education

Konzeptionelle Positionierungen zwischen Affirmation und Emanzipation

CHRISTINE ZEUNER

Zusammenfassung

Community Development and Education beschreibt Praktiken, die das Ziel verfolgen, die Lebensbedingungen v. a. marginalisierter und wenig privilegierter Bevölkerungsgruppen in Communities zu verbessern. Prinzipien wie Empowerment, Hilfe zur Selbsthilfe, Anwaltschaft, kritische Bewusstseinsbildung zeichnen solche Ansätze in unterschiedlichen Graden aus. Der Begriff wird transnational genutzt, entzieht sich aber einer einheitlichen Definition. Daher kann *Community Development and Education* verstanden werden als Prozess, Methode, Programm oder als Bewegung. Je nach Zielsetzungen entwickeln mögliche Akteur*innen (Mitglieder einer Community, der Zivilgesellschaft und ihrer Organisationen, staatliche Stellen) unterschiedliche Ansätze und Konzepte.

Stichworte: Community Development and Education, Gemeinschaft und Gesellschaft, kritische Bildungsprozesse, Partizipation, Empowerment, Hilfe zur Selbsthilfe

Abstract

Community Development and Education describes practices that seek to improve the living conditions of marginalised and less privileged groups in communities. Principles like empowerment, self-help, advocacy, critical awareness raising characterize such approaches in different degrees. The term is used transnationally, but does not have a common definition. Therefore *Community Development and Education* can be understood as a process, a method, a program or a movement. Depending on the objectives, potential actors (members of a community, civil society and its organisations, governmental agencies) develop different approaches and concepts.

Keywords: community development and education, community and society, critical processes of education, participation, empowerment, capacity building

1 Community Development and Education: Ein diffuses Feld

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, einen Einblick in das Thema *Community Development and Education* aus konzeptioneller Perspektive zu geben. Es zeigt sich international als ein sehr diffuses Feld, dessen Schwerpunkte und Besonderheiten in ihrer Differenziertheit in einem kurzen Überblick nur ansatzweise erfasst werden können. *Community Development and Education* ist ein Praxisfeld, das im Sinne von Schreiber-Barsch (2020, in diesem Heft) als transnational bezeichnet werden kann, dessen Ursprünge auf britische und US-amerikanische Ansätze der Settlement-Bewegung Ende des 19. Jahrhunderts zurückgeführt werden. Praktiken von *Community Development and Education*, die sich im letzten Jahrhundert vielfältig rund um den Globus etabliert haben, zeichnet eine hohe Pluralität aus, sie können sowohl mit staatlicher Unterstützung als auch selbstorganisiert und weitgehend autonom erfolgen (Campfens 1997; English u. Mayo 2012; Cnaan u. Milowsky 2018; Shevellar u. Westoby 2018).

Der Beitrag skizziert wesentliche Zielsetzungen von *Community Development and Education* vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer und politischer Verortungen. Es ist nicht intendiert, eine vergleichende Perspektive in Bezug auf eine – inhaltlich und disziplinär anders gelagerte – Diskussion des Themas im deutschsprachigen Raum zu entfalten. Denn in diesem Fall müsste auf Ansätze der Gemeinwesenarbeit rekurriert werden, die v. a. in der sozialen Arbeit verortet sind (Oelschlägel 2013a). Der Zusammenhang mit der Erwachsenenbildung kann in Verbindung gebracht werden mit Diskursen zum informellen Lernen bezogen auf Varianten wie experimentelles Lernen, Lernen als reflexive Praxis, Lernen als kollektive Praxis, forschendes Lernen (Gilchrist 2013, 15–16). Allerdings ist er damit nicht deckungsgleich, weil *Community Development and Education*-Konzepte durchaus zielgerichtete Bildungsprozesse mit beinhalten können, die auch auf non-formale Lernarrangements zurückgreifen.¹

Ausgangspunkt des Beitrags ist eine Begriffsklärung (2), an die sich in systematisierender Absicht eine Darstellung von theoretischen Positionen zu *Community Development and Education* anschließt, die in der internationalen Literatur als grundlegend bezeichnet werden (3). Abschnitt 4 setzt sich mit dem Bildungs- und Vermittlungsaspekt auseinander, der vielen Ansätzen inhärent ist. Abschnitt 5 schlägt einen Bogen von der Theorie zur Praxis, indem zunächst frühe Entwicklungen von *Community Development and Education*-Ansätzen in ihrem sozial-historischen Kontext begründet werden. Anschließend werden Ziele und Entwicklungen des *Antigonish-Movement* vorgestellt, die ihren Ausgangspunkt in Nova Scotia in Kanada zu Beginn des 20. Jahrhunderts haben. Sie entstand vor dem Hintergrund spezifischer regionaler Bedingungen und entwickelte ihre Ansätze nach dem Zweiten Weltkrieg stetig weiter, sodass sie mittlerweile als transnationaler *Community Development and Education*-Ansatz eingeschätzt werden kann. Der Beitrag schließt mit einer Einschätzung der Befunde (6).

Die Überschrift „Konzeptionelle Positionierungen zwischen Affirmation und Emanzipation“ weist auf die Diversität möglicher *Community Development and Education*-Ansätze in Bezug auf ihre Zielsetzungen und Interessen hin, von denen ausgehend je nach politischen, theoretischen Verortungen und organisatorischen Anbindungen vielfältige konkrete Handlungsansätze abgeleitet werden. Damit legt die Darstellung den Fokus bewusst auf eine einführende theoretische und konzeptionelle Einordnung und Systematisierung von *Community Development and Education*-Konzepten und erhebt nicht den Anspruch einer umfassenden Referierung der Praxis.²

2 Begriffe und Definitionen

Schon der Begriff *Community* selbst ist vieldeutig. *Community* kann sich erstens beziehen auf geografische Dimensionen, also räumlich definiert werden, indem ein Ort oder eine Region als *Community* bezeichnet werden (Christenson, Findley u. Robinson 1994, 6). Zweitens bezeichnet *Community* eine Gruppe von Personen, die gleiche Interessen verfolgen (ebd.). Der Begriff Interessen ist dabei weit gefasst, sie können intellektuelle, politische, wirtschaftliche, soziale Angelegenheiten betreffen, für die sich eine *Community* gemeinsam einsetzt, die handlungsleitend und identitätsbestimmend wirken. Die gemeinsamen Interessen „communities of interests“ erzeugen Ab- und Ausgrenzungen nach außen, womit eine *Community* zwar nach innen Stabilität erzeugt, gleichzeitig aber Inklusions- und Exklusionsmechanismen inkorporiert (Shaw 2007, 29).

Communities können sich auf lokal begrenzte Einheiten wie Nachbarschaften beziehen, die einen Mikrokosmos und damit eine lokale Interaktionsarena innerhalb einer größeren Gesellschaft darstellen. In der Regel kommunizieren sie mit der Gesellschaft, in die sie eingebettet und von der sie in ihrer Existenz abhängig sind (Christenson u. a. 1994, 7). Soziale Interaktion kann dabei zum einen soziale Praktiken betreffen, die in Organisationen einer *Community* stattfinden und in Beziehung zu lokalen Regierungsformen stehen. Zum anderen kann sie sich auf gemeinsame Werte, Normen, Gebräuche, Traditionen, Regeln usw. beziehen, die Grundlagen des Handelns werden (ebd.). In diesem Sinn gilt: „Community is a way of living and being“ (Cnaan u. Milowsky 2018, V).

Eine erweiterte Definition versteht unter *Communities* Netzwerke von Personen, die gleiche Zielsetzungen und Interessen verfolgen, aber nicht an einen besonderen Ort oder Raum gebunden sind. Besonders in den letzten zwei Jahrzehnten haben in diesem Zusammenhang digitalisierte Formen der sozialen Interaktion und Kommunikation an Bedeutung gewonnen (English u. Mayo 2012, 139–140; Christenson u. a. 1994, 7). Trotz eines möglichen weiten Begriffs wird *Community* im Folgenden im Anschluss an Christenson u. a. definiert als „people that live within a geographically bounded area who are involved in social interaction and have one or more psychological ties with each other and with the place in which they live“ (ebd., 1994, 9).

Im Rahmen der Diskussionen um *Community Development and Education* sind für den Begriff *development* mindestens drei jeweils normativ begründete Definitionsvarianten auszumachen:

1. *Improvement*: Ziel ist die Verbesserung v. a. der sozialen Lage einer Community. Soziale Transformationsprozesse sollen zu höherer Verteilungsgerechtigkeit in Bezug auf Dienstleistungen und Gemeingüter wie Gesundheitsvorsorge, soziale Fürsorge, Bildung führen, aber auch größere ökonomische und politische Gerechtigkeit erzeugen (ebd.).
2. *Growth*: Es geht primär um ökonomisches Wachstum, einschließlich technologischer Entwicklungen.
3. *Social change*: Gezielter sozialer Wandel erfordert die Festlegung von Zielen für angestrebte Transformationen, die wiederum auf Aushandlungsprozessen zwischen den Beteiligten beruhen und gleichzeitig Steuerungsmechanismen auf politischer Ebene unterliegen.

Als problematisch gilt, dass die Ziele und auch die Wege zu Veränderungen nicht unbedingt von allen Beteiligten geteilt werden und jede Form von *Community Development* sich dem Problem gegenübersehen kann, dass „No major restructuring of benefits in society, country or community occurs without some cost to a segment of that society, country, or community (ebd., 10).“

Verbunden mit *Development* werden Überlegungen zur Art und Weise des sozialen Wandels und möglicher zielgerichteter Interventionen, die Christenson u. a. im Wesentlichen drei Typen zuordnen: Hilfe zur Selbsthilfe („self-help“), technische Unterstützung („technical assistance“) und die sog. „conflict approaches“. Vor dem Hintergrund der Analyse sozialer Konflikte sollen politische und gesellschaftliche Transformationen durchgesetzt werden – auch wenn die Strategien selbst wieder Konflikte erzeugen (ebd., 11). Die Autoren betonen, dass die Typen sich nicht gegenseitig ausschließen müssen, sondern sich auch ergänzen oder überlappen können und v. a. aus analytischen Gründen differenziert werden, um verschiedene Praxisansätze zu erklären. Shaw nimmt diese komplementären Funktionen von *Community Development* auf, indem sie feststellt: „community development is both a professional practice and a political practice“ (2007, 26).

Die Rolle, die *education*, also Bildung im Rahmen von Konzepten der *Community Development and Education* spielen kann, ist sehr unterschiedlich. Es werden vielfältige Bildungskonzepte benannt, die bedeutsam sind (Westoby u. Dowling 2013; English u. Mayo 2012). Die konkreten Ziele, die Bildungsprozessen zugeschrieben werden, ergeben sich jeweils aus dem Kontext und der Konkretisierung in spezifischen Konzepten zu *Community Development and Education*. Ansätze, die Hilfe zur Selbsthilfe oder technische Unterstützung verfolgen, verstehen unter Bildung eher Qualifikation und die Vermittlung von Kompetenzen zur Ausübung bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dagegen greifen konfliktorientierte Ansätze zumeist auf emanzipatorische oder auch radikale bildungstheoretische Konzepte zurück, die eine Analyse und Kritik der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Dimen-

sionen und ihre Auswirkungen auf die Einzelnen und eine Community mit einschließen sowie Veränderungen im Sinne der Mitglieder der Community durchsetzen wollen.

Um zu verdeutlichen, welche unterschiedlichen Funktionen Bildung im Rahmen von *Community Education* haben kann, differenziert Brookfield (1995, 84–89) zwischen Bildung *für* die Community, Bildung *in* der Community und Bildung *der* Community. Im ersten Fall geht es v. a. um die professionelle Planung von organisierten Bildungsprozessen, die Mitglieder der Community in Anspruch nehmen können. Bildung *in* der Community bedeutet die Unterstützung der Bevölkerung bei der Inanspruchnahme der Angebote und schließt informelle Bildungsprozesse mit ein, die innerhalb einer Community möglich sind. Bildung *der* Community beruht auf normativen Vorannahmen, einer bestimmten Idee von Community, die mittels Bildung umgesetzt werden soll. Beteiligt sind sowohl Bildungsarbeiter*innen als Moderator*innen als auch die Mitglieder der Community. Bildungsarbeit im Rahmen kritischer, emanzipatorischer Ansätze von *Community Development* analysiert gemeinsam mit den Mitgliedern einer Community eigene Stärken und Schwächen und formuliert Zielsetzungen

„(...) to heighten the motivation and capacity for self-direction in individuals and community groups. Education of the community and community development are both based on preferences regarding the form of a good, healthy, fully-developed community” (Brookfield 1995, 89).

Die Differenzierung der Perspektive auf die Rolle der Bildung *für* die Community, Bildung *in* der Community und Bildung *der* Community und die damit verbundenen unterschiedlichen Zielsetzungen spiegeln sich auch in einer Systematik von Westoby und Shevellar (2016, 21–22). Sie unterscheiden zwischen Konzepten der „societal guidance“, also der Anleitung von Veränderungen durch externe Personen; der „social mobilisation“, die auf die Mobilisierung der Mitglieder einer Community zur Verbesserung ihrer Lebensverhältnisse zielt, die v. a. von ihnen selbst ausgeht und getragen wird, und des „social learning“, das sich v. a. an Bildungskonzepten orientiert, die den Mitgliedern einer Community zur Kritik- und Urteilsfähigkeit verhelfen mit dem Ziel der individuellen und kollektiven Transformation im Sinne der Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse.

Zielsetzungen und (politische) Reichweite von *Community Development and Education*-Prozessen können also variieren und oszillieren v. a. bezogen auf ihr jeweiliges Selbstverständnis: So können sie sich als soziale oder politische Bewegung verstehen und auf sozialen Wandel, Partizipation und Empowerment ihrer Mitglieder zielen (Itzhaky und Bustin 2018, 247). Oder es werden Strukturveränderungen auf der Mikroebene einer Community angestrebt, womit existierende Machtverhältnisse weitgehend akzeptiert, grundlegende politische und ökonomische Strukturen einer Gesellschaft nicht infrage gestellt und damit adaptive Formen sozialer Inklusion anerkannt werden (Shaw 2007, 27).

3 Systematiken und Positionierungen

Die Ausführungen zeigen, dass es nicht „den“ Ansatz von *Community Development and Education* geben kann. Hilfreich zum Verständnis und zur Einordnung ist eine bereits 1958 von T. Sanders entwickelte Systematik, nach der *Community Development*-Ansätze verstanden werden können als Prozess, als Methode, als Programm und als Bewegung (Christenson u. a. 1994, 12–13).

- *Prozess*: Neutrale Beschreibung von Transformationsprozessen, die eine Community durchlaufen kann, um von einem Zustand zu einem anderen zu kommen. Zum Beispiel bezogen auf den Grad der Beteiligung an Entscheidungen; auf die Nutzung und Einbringung von Ressourcen; auf veränderte Interaktions- und Kooperationsformen innerhalb einer Community. „Emphasis is upon what happens to *people*, socially and psychologically“ (ebd., 13; Hervorhebung im Original).
- *Methode (Prozess und Zielsetzungen)*: Es geht um die praktische Umsetzung eines zielgerichteten Prozesses (s. o.). *Community Development* wird als ein Instrument verstanden, mithilfe dessen bestimmte, vorher festgelegte Ziele umgesetzt werden. Der Wandel, also die intendierten Zustandsveränderungen einer Community, kann über technische Unterstützung, Reorganisation und strukturelle Veränderungen erfolgen oder mithilfe von Qualifizierungs- oder Bildungsprozessen. „Emphasis is upon some *end*“ (ebd.).
- *Programm (Methode und Inhalt)*: *Community Development* soll mittels formalisierter Programme umgesetzt werden, die zumeist von Regierungsseite gesteuert werden. Basierend auf Zielsetzungen werden Inhalte und Methoden festgelegt, um mithilfe gezielter Interventionen Entwicklungsprozesse in die Wege zu leiten. Solche Programme können Bereiche wie Gesundheit, Soziales oder Wirtschaft betreffen und bezogen auf die jeweilige Bedeutung und den Bedarf einer Community durchgeführt werden. „Emphasis is upon *activities*“ (ebd.).
- *Bewegung (Programm und emotionale Dynamik)*: Wird *Community Development* als Bewegung verstanden, verfolgt sie eine Mission, der sich die Beteiligten verpflichten und an die sie sich binden. Charakteristischerweise ist eine Bewegung nicht neutral, sondern bezieht Position. Fortschritt für die Community steht im Mittelpunkt, dabei spielen Werte und Zielsetzungen eine Rolle, aus denen eine Verbesserung der Lebensverhältnisse der Mitglieder einer Community resultiert. – Und zwar nicht nur wirtschaftlich, sondern auch im Rahmen von mehr Selbstbestimmung, Partizipation und Gestaltungsmöglichkeiten entsprechend den eigenen Zielen und Interessen. „It stresses the *idea* of community development as interpreted by its devotees“ (ebd.).

Ohne dass in der neueren Literatur konkret auf diese Systematisierung zurückgegriffen wird, spiegelt sie sich in verschiedensten Versuchen, *Community Development and Education* zu definieren und ihre jeweilige Reichweite einzuschätzen. So unterscheiden Westoby und Dowling (2013, 3) zwischen geografischen, methodologischen

und intellektuellen Traditionen. English und Mayo weisen hin auf eine Verlagerung von *Community Development*-Ansätzen zu individualisierenden Konzepten, die den Bürger/die Bürgerin („citizen“) in den Vordergrund stellen, womit eine Verlagerung von Schwerpunkten einhergeht: „away from the community working together for collectively determined goals to one where individuals are responsible for themselves, and it is everyone for his or her self“ (English u. Mayo 2012, 134).

Deutlich werden Unterschiede jeweils, wenn gefragt wird, wer in Entwicklungsprozesse von Communities involviert wird: Welche Rolle auf der einen Seite der Staat bzw. eine kommunale Regierung oder Vertreter*innen der Zivilgesellschaft übernehmen und auf der anderen Seite, wie aktiv die Mitglieder einer Community selbst Veränderungsprozesse gestalten und beeinflussen (können). Die mögliche Reichweite solcher Beteiligungen spiegelt eine frühe, viel zitierte Definition von *Community Development* der Vereinten Nationen von 1963. Danach kann darunter ein Prozess verstanden werden,

„by which the efforts of the people themselves are united with those of governmental authorities to improve the economic, social, and cultural conditions of communities and enable them to contribute fully to national progress. This complex process is made up of two essential elements: the participation by the people themselves in efforts to improve their level of living, with much reliance as possible in their own initiative; and the provision of technical and other services in ways that encourage initiative, self-help and co-operation“ (ohne Seitenangabe).

Zwar werden grundlegende Zielsetzungen und mögliche Akteure bei *Community Development*-Prozessen definiert, Kritik an dieser Definition wurde aber im Laufe der Zeit v. a. hinsichtlich der starken Betonung der Rolle von Staaten bzw. Regierungen geübt. – Selbst wenn anerkannt wird, dass mittlerweile Regierung, verstanden im Sinne von Governance, den Blick auf die intermediäre Ebene der Zivilgesellschaft öffnet, ohne deren Unterstützung *Community Development* in vielen gesellschaftlichen, politischen und sozialen Kontexten gar nicht erfolgen könnte (English und Mayo 2012, 131; Holst 2018). Dies erfordert den Aufbau partnerschaftlicher Beziehungen zwischen verschiedenen Gruppen, die bis zu einem gewissen Grad notwendig sind, um Veränderungen nachhaltig implementieren zu können.

Aber dennoch verweisen English und Mayo darauf, dass viele neuere Ansätze eher neoliberale Tendenzen aufweisen und sich die Akteure in einer Community immer ihrer Zielsetzungen, verbunden mit ethischen Grundsätzen und Prinzipien, vergewissern sollten (ebd., 138). Diese sehen sie v. a. in Gefahr, wenn Geldgeber mittels staatlich finanzierter Programme *Community Development* in ihrem Sinn steuern wollen (ebd., 139).

4 Bildungstheoretische Begründungen für die Praxis

Die vielfältigen Möglichkeiten, *Community Development and Education* zu verstehen und umzusetzen, spiegeln sich in Ansätzen der Praxis, zu der mittlerweile eine unübersehbare Fülle an Literatur vorliegt (vgl. Campfens 1997, Cnaan u. Milowsky 2018; Shevellar u. Westoby 2018). Es ist an dieser Stelle nicht möglich, genauer auf die differenzierten Ausprägungen einzugehen, vielmehr werden wesentliche bildungstheoretische Begründungen referiert, die bei Bildungsinterventionen in *Community Development*-Prozessen eine Rolle spielen. Die Konzepte enthalten, wie English und Mayo (2012, 131) hervorheben, als Element immer auch Aspekte des lebenslangen Lernens, die sowohl non-formale als auch informelle Lern- und Bildungsprozesse beinhalten können.

Die Entwicklung einer Community beruht u. a. auf der Fähigkeit der involvierten Akteure, Zielsetzungen für notwendig oder wünschenswert angesehene Transformationen zu definieren und Prozesse und Prozeduren zu entwickeln, die Veränderungen bewirken. Voraussetzung ist die Diskussion von Ideen, Bedürfnissen und Wünschen, deren Umsetzung gewisser Strukturen und Operationalisierungen bedarf, die wiederum Bildungsprozesse der Beteiligten erfordern. Deren Ziel ist es „empowering the local community and cultivating its ability, in order to improve the quality of life, by both developing the ability of the community to address problems independently and promoting changes in the environment” (Itzhaky und Bustin 2018, 248).

Es liegt auf der Hand, dass je nach Zielsetzung eines *Community Development*-Prozesses – eher strukturbewahrend oder -verändernd – und der beteiligten Akteure auf sehr unterschiedliche Bildungsansätze und -traditionen sowie Lernkonzepte zurückgegriffen wird (Gilchrist 2013). Westoby und Dowling (2013, 2–3) geben einen Überblick über die vielfältigen Ausprägungen und differenzieren sie v. a. hinsichtlich ihrer theoretischen Grundlagen und methodischen Zielsetzungen. So finden sich Traditionen, die eher kommunitaristischen, anarchistischen oder kritischen Richtungen zuzuordnen sind, es wird auf Konzepte von Saul Alinsky oder Paulo Freire verwiesen. Eine aktuelle Definition zu *Community Development* aus kritischer Sicht betont sowohl den Bildungsaspekt als auch die politischen Perspektiven. Die Autorin vertritt

„...a broad idea of ‘community development’ by defining it as a political and social process of education and action to achieve self-determination and social justice for marginalized groups. Community development is not simply reducible to an unproblematic professional practice whereby a practitioner enters a community to support the interests of a particular group. Community development also includes social actions that seek to disrupt and transform unequal political, social and economic institutions and structures” (Emejulu 2011, 379–380).

Weitere theoretische Rahmungen beziehen sich auf die Menschenrechte, den Nachhaltigkeitsdiskurs, den Feminismus, Antirassismus, Transformative Learning, die

Unterstützung von Fähigkeiten und Kompetenzen („people centred capacity building approach“). Sodann wird unterschieden zwischen Ansätzen des sozialen Lernens (*social learning*), sozialer Mobilisierung (*social mobilisation*) und sozialer Führung (*social guidance*) (Westoby und Shevellar 2016, 21–22). Methoden umfassen narrative und dialogische Verfahren, aber auch Ansätze aus der politischen und kulturellen Bildungsarbeit wie Theaterarbeit, Kunst, Medien, Filme und Dokumentarfilme werden genutzt zur Aufklärung und Selbstaufklärung der Beteiligten in den Communities (English u. Mayo 2012, 136–137). Auch existieren Vorschläge, die konkrete Handlungsanleitungen für gelingende Interventionen für *Community Development and Education*-Prozesse umfassen (Shevellar u. Westoby 2016).

5 Von der Theorie zur Praxis: Historische Verortung und Entwicklungen

Während sich die bisherige Darstellung darauf konzentrierte, *Community Development and Education* als transnationale Entwicklungs- und Bildungskonzepte bezogen auf Zielsetzungen und theoretische Begründungen zu systematisieren, ist es zunächst Ziel des folgenden Abschnitts, *Community Development and Education*-Praktiken in historischer Perspektive zu verorten. Im zweiten Teil werden im Sinne eines Praxisbeispiels Grundlagen und Entwicklungen des kanadischen *Antigonish-Movement* skizziert, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der Provinz Nova Scotia entstand und in deren Tradition bis heute vielfältige *Community Development and Education*-Prozesse in aller Welt angestoßen und verstetigt werden. Sie ist ein Beispiel für einen Prozess, der sowohl Elemente der *social mobilisation* als auch des *social learning* inkorporiert und in deren Mittelpunkt Bildungsprozesse der Mitglieder einer Community stehen, die Grundlage für Veränderungen politischer, sozialer und ökonomischer Problemlagen in Communities sind.

Historische Verortung und Entwicklung

Erste Konzepte zu *Community Development* wurden im angelsächsischen Sprachraum bereits Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelt. Industrialisierung und Landflucht veränderten die ökonomischen und sozialen Bedingungen der armen Bevölkerung, ihre Proletarisierung und Prekarisierung führte zu problematischen Zuständen in den städtischen Industriegebieten Englands. Um diesen Tendenzen etwas entgegenzusetzen, wurde 1884 die *Toynbee Hall* in London von jungen Akademiker gegründet. Humanitäre Zielsetzungen spielten beim Aufbau der sog. „Settlements“ – sozialkulturellen Zentren, in denen Akademiker und die Arbeiterschaft gemeinsam lebten und arbeiteten – eine wesentliche Rolle (Oelschlägel 2013a, 181). Soziale Arbeit in Kombination mit Bildungsinterventionen zielte darauf, die soziale Lage der Arbeiterschaft zu verbessern (Brookfield 1995, Kap. 5; Wagner 2013).

Die Idee der Settlements verbreitete sich in den USA, Kanada und auch in Deutschland jeweils vor dem Hintergrund ökonomischer Transformationsprozesse

und deren einschneidenden sozialen Konsequenzen für die Arbeiterschaft. In den USA und Kanada bezog sich *Community Development* um die Jahrhundertwende zunächst auf die soziale und infrastrukturelle Entwicklung ländlicher Siedlungsgebiete, später wurden in großen Städten entsprechend britischen Vorbildern Konzepte zur Unterstützung der Industriearbeiterschaft entwickelt. So gründete die amerikanische Feministin, Soziologin und Sozialarbeiterin Jane Adams (1860–1935) nach englischem Vorbild 1889 das *Hull House* in Chicago (Oelschlägel 2013a, 181). Neben den humanitär begründeten, eher der Sozialarbeit zuzuordnenden Ansätzen von *Community Development* entwickelte Saul Alinsky (1909–1972) in Chicago einen radikalen Ansatz für *Community Organization*, der auf die Entwicklung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit der Arbeiterschaft zielte. Als radikaler Demokrat setzte sich Alinsky für ihre Selbstbestimmung und Partizipation ein, damit die Arbeiterschaft die Möglichkeiten politischer Beteiligung auf allen politischen Ebenen der Demokratie in ihrem Sinne zu nutzen lernte (Stövesand 2013). Saul Alinskys Denken und Wirken ist für Konzeptionen zu *Community Development and Education* bis heute maßgeblich, wenn es um Ansätze wie *social learning* und *social mobilization* geht.

Auch in Deutschland wurden Ideen der Settlement-Bewegung rezipiert und adaptiert. So entstand 1901 nach dem Vorbild der Toybee-Hall in Hamburg das erste Volkshaus (Oelschlägel 2013a, 181). Größere Bekanntheit erlangte die 1911 in Berlin von dem Theologen Friedrich Siegmund-Schulze (1885–1969) gegründete „Soziale Arbeitsgemeinschaft“ (SAG) Berlin Ost. Gemeinsam mit Gleichgesinnten zog Siegmund-Schulze in den Stadtteil Prenzlauer Berg und gründete dort Beratungs-, Kultur- und Bildungseinrichtungen zur Unterstützung der Arbeiterschaft. Die SAG setzte sich darüber hinaus für kommunal- und sozialpolitische Initiativen ein (Oelschlägel 2013). Nach ihrem Vorbild wurden in Deutschland weitere Initiativen und Einrichtungen gegründet, die sich 1925 zur „Deutschen Vereinigung der Nachbarschaftssiedlungen“ zusammenschlossen. Ihre Arbeit wurde von den Nationalsozialisten unterbunden, viele Akteure mussten emigrieren (ebd., 46). Die Idee der Settlements wurde im Rahmen politisch initiierten Gemeinwesenarbeit nach dem Zweiten Weltkrieg in der Bundesrepublik wieder aufgenommen, diese hatte aber zunächst v. a. soziale Aufgaben, sie vertrat „ein harmonistisches Gesellschaftsverständnis [...], das Widersprüche und gesellschaftliche Konflikte weitgehend ausklammert“ (Oelschlägel 2013a, 183).

Es ist hier nicht der Ort, die weitere Entwicklung der Gemeinwesenarbeit in der Bundesrepublik zu beschreiben, sie ist auch nicht gleichzusetzen mit dem, was in diesem Aufsatz als *Community Development and Education* dargestellt wurde, da diese Ansätze, v. a. wenn sie sich auf kritische Traditionen berufen, sowohl der politischen Partizipation der Betroffenen selbst als auch den dafür notwendigen Bildungsprozessen einen wesentlich höheren Stellenwert zuordnen, als es für die Sozialarbeit gilt. Das heißt aber nicht, dass es in der Geschichte der Gemeinwesenarbeit in Deutschland nicht auch kritische Konzepte gegeben hätte – v. a. in den 1970er Jahren –, die mehr wollten als „curative Sozialtherapie“ zu leisten (ebd., 187). Das Ziel bspw. des

„Arbeitskreises Kritischer Sozialarbeiter“ (AKS) war es, in der Tradition Alinskys systemkritische und konfliktorientierte Ansätze zu entwickeln, um das kritische Bewusstsein der Betroffenen zu stärken und ihnen Hilfe zu Selbsthilfe auch im politische Raum zu bieten (ebd., 188).

Die historische Entwicklung weist auf einen Umstand hin, der bis heute für die Etablierung von *Community Development and Education*-Ansätzen in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Zusammenhängen von Bedeutung ist: Zumeist entstehen Problemlagen in Communities aufgrund veränderter ökonomischer Entwicklungen in einem größeren Rahmen (Christenson u. a. 1994, 15–16). Folgen ökonomischer und technologischer Transformationsprozesse diffundieren bis in die Mikroebene von Gesellschaften und beeinflussen damit Communities v. a. auch bezogen auf ihre wirtschaftlichen Möglichkeiten.

Während viele der frühen Ansätze von *Community Development* aus philanthropischen Gründen initiiert wurden, kritisch werden sie auch als „paternalistisch“ bezeichnet, die harmonistisch und staatstragend ausgerichtet waren, gab es immer auch *Community Development*-Projekte, die dezidiert politische Zielsetzungen verfolgten und zumeist von der Arbeiterbewegung getragen wurden (Shaw 2007, 26). Dabei ging es nicht nur um eine Verbesserung der Lebensbedingungen mit dem Ziel der Durchsetzung sozialer Gerechtigkeit („social justice“), sondern um die Infragestellung aktueller politischer, sozialer und ökonomischer Zustände, die genau die geforderte soziale Gerechtigkeit infrage stellen (Brookfield 1995, 67). Ziel waren und sind politische und gesellschaftliche Transformationsprozesse zur Veränderung dieser Zustände hin zu mehr Demokratie und Partizipation sowie zu einer Umverteilung gesellschaftlicher und ökonomischer Güter. Bevölkerungsgruppen oder Regionen sollten unterstützt werden, die aufgrund ökonomischer Entwicklungen immer stärker in das gesellschaftliche Abseits gerückt und sozial benachteiligt wurden (Shaw 2007, 27).

Das Antigonish-Movement in Nova Scotia, Kanada seit Beginn des 20. Jahrhunderts

Antigonish-Movement bezeichnet eine *Community Development and Education*-Bewegung, die ihren Ursprung und Ausgangspunkt um 1900 in der Stadt Antigonish im Nordosten der Provinz Nova Scotia in Kanada hatte. Die Bewegung ist ein Beispiel für einen Ansatz von *Community Development and Education*, der Grundsätze der *Social Mobilization* und des *Social Learning* miteinander verbindet und in dessen Konzept die Bildungsarbeit v. a. mit der erwachsenen Bevölkerung der Provinz eine besondere Rolle spielt (Zeuner 2020).

Wie in den historischen Begründungen für die Entwicklung von *Community Development and Education*-Konzepten dargestellt, ist auch diese Bewegung auf besondere ökonomische und soziale sowie personenbezogene Konstellationen zurückzuführen. Nova Scotia war am Ende des 19. Jahrhunderts eine der ärmsten kanadischen Provinzen, deren Bevölkerung v. a. als Farmer und Fischer ein sehr ärmliches Dasein fristete. Die Provinz war wirtschaftlich weitgehend vom Rest Kanadas abge-

hängt, Lebensgrundlage war ursprünglich die Subsistenzwirtschaft, die aber durch intensivierte Handelsbeziehungen ihre Grundlage verlor und sich ein marktwirtschaftlich geprägtes System entwickelte, durch das die Erträge fielen (Dodardo u. Pluta 2012, 28). Die Jüngeren zogen in die Städte oder in den Westen Kanadas, um Geld zu verdienen.

Im Mittelpunkt des *Antigonish-Movement* – eine Bezeichnung, die der Bewegung erst Mitte des 20. Jahrhunderts gegeben wurde – standen die kapitalismuskritischen Überlegungen und praktischen Umsetzungsstrategien des katholischen Priesters Moses M. Coady (1882–1959) zur Verbesserung der ökonomischen Lage der Landbevölkerung in Nova Scotia (Welton 2001). Er war Mitglied der St. Xavier University und stammte selbst aus einem kleinen Ort in Cape Breton, dem nördlichen Teil der Provinz Nova Scotia. Durch sein Studium der katholischen Theologie in Rom war er geprägt von Ideen der katholischen Soziallehre, auf der seine Vorstellung eines „full and abundant life for everyone in the community“ beruhte (Coady 1945, 7). Alle Menschen sollten die Möglichkeit erhalten, ein erfülltes und reichhaltiges Leben in Gemeinschaft zu führen.

Als überzeugter Demokrat war er zudem der Auffassung, dass eine gerechte Welt nur in einer funktionierenden Demokratie verwirklicht werden könne, auf Grundlage einer gerechten ökonomischen Teilhabe für alle.

„Democracy is the rule of the people. It is not the rule of one man, one clique of men, or any particular class. The minimum essentials of democracy are freedom of assembly, freedom of conscience, freedom of speech and freedom to join mutual self-help associations. It matters not how oppressed a people may be economically or politically, whilst they have these basic freedoms, they have the instrument to free themselves in the perfect sense“ (Coady o. J., 22).

Aus dieser demokratischen Überzeugung heraus entstand das *Antigonish-Movement*. Organisatorische Voraussetzung und Ausgangspunkt der Bewegung war das „Extension Department“, das 1928 an der katholischen St. Francis Xavier University in Antigonish 1928 im Sinne der Universitätsausdehnungsbewegung gegründet wurde. Ihr Ziel war die Demokratisierung der Bildung, indem auch Menschen ohne formale Bildungsabschlüsse die Möglichkeit zu selbstbestimmter Entwicklung durch universitäre Bildungsangebote und damit zur Organisation ihrer eigenen Angelegenheiten gegeben werden sollte. Die Universität suchte die Menschen auf und erwartete nicht, dass die Menschen in die Universität kommen (Zeuner 2020).

Über das Extension-Department wurden abgestufte Bildungsveranstaltungen in der Region um den Ort Antigonish und die Region Cape Breton initiiert. Mithilfe von Lehrenden des Extension-Departments wurde die Landbevölkerung bei der Gründung und Durchführung von Studienzirkeln und weiteren Bildungsveranstaltungen unterstützt. Ziel war die Hilfe zur Selbsthilfe. Die Veranstaltungen sollten inspirieren und dazu beitragen, „[to] sent people back to their homes with a new vision of the possibilities of education and social action by the people themselves“ (Coady 1943, 90). Auch kulturelle Ereignisse sowie Jugendprogramme wurden angeboten. Über den Aufbau kleinerer lokaler Leihbibliotheken, den Versand von Bildungsmate-

rial und die Nutzung des Radios als Bildungsmedium konnten die Menschen erreicht werden (Irving 2018).

Die Bildungsarbeit für Erwachsene beruhte auf sechs Prinzipien (Coady 1945, 6–7; ausführlich Zeuner 2020):

1. Das Individuum steht im Vordergrund der Bildungsbemühungen
2. Soziale Reformen entstehen durch Bildungsprozesse
3. Ausgangspunkt der Bildungsprozesse ist die Ökonomie
4. Bildungsprozesse müssen in Lerngruppen stattfinden
5. Effektive soziale Reformen erfordern fundamentale Veränderungen sozialer und ökonomischer Institutionen
6. Ziel ist ein erfülltes Leben für alle in der Gemeinschaft.

Inhaltlich beschäftigten sich die Menschen mit Themen, die ihre Lebenswelt betrafen. Durch neu erworbene Kenntnisse sollten sie befähigt werden, ihre ökonomischen Grundlagen zu verbessern. Um dies zu erreichen, unterstützten Coady und seine Mitstreiter die Bevölkerung v.a. bei der Einrichtung von Kreditanstalten (Credit Unions), landwirtschaftlichen Kooperativen oder Fischereikooperativen bzw. Genossenschaften, Lebensmittelkooperativen, der Gründung von Versicherungen usw. mit dem Ziel, größere wirtschaftliche Unabhängigkeit und Selbstbestimmung zu erlangen.

Grundlage hierfür waren die vielfältigen Formen der Bildungsarbeit. Erwachsenenbildung sollte nicht nur Bildungsdefizite kompensieren, die durch das unzureichende staatliche Bildungssystem entstanden. Vielmehr betonte Coady, Erwachsenenbildung „stands in its own right as a necessary phase of the educative process of our day“ (Coady 1939, 31). Ziel des Extension-Departments war es, den Menschen Möglichkeiten zu geben, „by education and enlightenment, to create opportunities for themselves“ (ebd., 35).

Diese grundlegenden Prinzipien der Bildungsarbeit wurden nicht nur in der ersten Phase des *Antigonish-Movement* verfolgt, die bis in die 1950er Jahre reichte. Bis zu Coadys Tod 1959 war sie als *Community Development and Education*-Bewegung weitgehend regional auf Nova Scotia und die angrenzende Provinz New Brunswick beschränkt. 1959 wurde als Ergänzung zum Extension Department der Universität, unterstützt von der kanadischen Regierung, das *Coady International Institute* gegründet, dessen Aufgabe es war – und ist – über *Community Development and Education*-Konzepte grundlegende Ideen Coadys weiterzuentwickeln, sie international bekannt zu machen und zu verbreiten. Dies erfolgte zunächst über die Ausbildung von Multiplikatoren, v.a. aus Lateinamerika, Indien und Afrika in einem neunmonatigen „leadership-course“. Die Angebote haben sich im Laufe der Jahre differenziert, es werden Kurse für bestimmte Zielgruppen und Themen angeboten (vgl. <https://coady.stfx.ca>).

Während Coadys Ideen von Bildung stark an John Deweys handlungsorientiertes pädagogisches Konzept erinnern, orientierten die Protagonist*innen in den 1980er und 1990er Jahren ihre Bildungsarbeit v.a. an Paulo Freires *Pädagogik der Un-*

terdrückten und betonten den emanzipatorischen Aspekt. Nicht die Vermittlung anwendbaren Wissens und Handlungsstrategien standen im Vordergrund, vielmehr sollten die Bildungsprozesse der Teilnehmenden selbst unterstützt werden. Neben anwendungsbezogenem Wissen spielten bewusstseinsbildende und reflektive Elemente eine Rolle, um die Entwicklung der Kritik- und Urteilsfähigkeit der Lernenden zu unterstützen. In Anlehnung an Freire beruhte das Bildungskonzept auf drei Grundsätzen (Bean 2019, 28):

- „Everyone Teaches; Everyone Learns!“
- „Education must be Relevant!“
- „Education Moves to Action!“

Ziel der Erwachsenenbildung war es „to share, both in content and methods, an approach of transformative adult education and social empowerment which could be adopted to participant’s own contexts“ (Bean 2019, 33). Diese Ausrichtung setzte sich bis in die erste Dekade des 21. Jahrhunderts fort. Seit 2016 sind deutliche Umbrüche in der Bildungsarbeit zu bemerken. Der Bezug auf den emanzipativen pädagogischen Ansatz nach Freire wurde zugunsten von eher pragmatischen, handlungsbezogenen Trainingskonzepten weitgehend aufgegeben (Zeuner 2020).

Die mittlerweile 60-jährige Geschichte des Coady-Institutes und des weiterhin existierenden Extension-Departments zeigt das Bemühen der jeweiligen Protagonistinnen und Protagonisten, *Community Development and Education*-Konzepte zu entwickeln und weiterzugeben. Die Konzepte entsprechen im Wesentlichen den Prinzipien der „social mobilisation“ und dem „social learning“. Immer ging und geht es darum, die Bevölkerung marginalisierter oder ökonomisch abgehängter Communities anzuregen, ihre eigene soziale und ökonomische Situation zunächst mithilfe von Bildungskonzepten zu analysieren und dann Strategien und Ansätze zu entwickeln, sie zu verbessern. Die Idee der Hilfe zur Selbsthilfe spielt eine wesentliche Rolle. Bildungsprozessen – selbstorganisiert und selbstbestimmt, teilweise auch unter Anleitung – kommt dabei eine wesentliche Bedeutung zu.

6 Community development and education: Zwischen Affirmation und Emanzipation

Der Beitrag sollte einen Einblick geben in Perspektiven und Positionen, die bezogen auf *Community Development and Education* transnational diskutiert werden und in vielfältigen Ausprägungen praktische Anwendungen zeitigen mit dem Ziel, die Lebensbedingungen von Menschen in einer globalisierten Welt zu verbessern. Stichwörter wie Hilfe zur Selbsthilfe, Empowerment, Anwaltschaft, reflexive Praxis zu Erreichung sozialer Gerechtigkeit werden vor allem den kritischen Konzepten zugrunde gelegt. Rückblickend auf Traditionen zwischen strukturbewahrenden, also eher affirmativen Ansätzen und sozialen bis hin zu politisch radikalen Bewegungen,

also emanzipativen Ansätzen, werden die Interventionen bezogen auf ihre Wirkungen und Reichweite unterschiedlich eingeschätzt.

Die Ansätze können entsprechend ihren theoretischen Begründungen und Programmatiken unterschiedliche Reichweite haben und oszillieren zwischen Systembewahrung und Systemkritik, sie zielen im ersten Fall eher auf Anpassung an bestehende politische Verhältnisse unter Verbesserung der sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen benachteiligter Bevölkerungsgruppen, was sich auch in den referierten Systematiken spiegelt. Im zweiten Fall sollen idealerweise auch die politischen Verhältnisse verändert werden und die Betroffenen ihre Partizipationsrechte und politischen Handlungsspielräume nutzen.

Hervorzuheben ist, dass die Ansätze in der Regel in demokratisch organisierten Staaten zum Tragen kommen und die grundlegenden Zielsetzungen der Demokratie selten infrage gestellt werden. Vielmehr wollen die Konzepte demokratische Werte wie Menschenwürde, Menschenrechte und Freiheitsrechte umsetzen. Lern- und Bildungsprozesse spielen dabei zumeist eine wichtige Rolle. Sie können aber ebenfalls schwanken zwischen Formen wie Training und Qualifizierung für bestimmte Tätigkeiten („technical knowledge“ und „practical knowledge“) und der Initiierung von Bildungsprozessen zur Entwicklung kritischen Bewusstseins etwa in der Tradition Freires („emancipatory knowledge“) (Westoby u. Shevellar 2016, 19). In diesem Zusammenhang spielen dann sowohl formale als auch informelle Lernprozesse eine wesentliche Rolle.

Aus der Perspektive der Erwachsenenbildung weisen English und Mayo (2012) kritisch darauf hin, dass neoliberale Tendenzen der Ökonomisierung des Bildungswesens seit der Jahrtausendwende dazu geführt haben, dass der *Bildungsaspekt* und die politischen Aspekte und Zielsetzungen, die den kritischen und radikalen Ansätzen inhärent sind, zunehmend aufgeweicht wurden. Im aktuellen globalisierten Zeitalter werden Community Development and Education-Konzepte in Richtung von „global citizenship“ transformiert, was zu einer Depolitisierung der Konzepte führe. Damit einhergehend sehen sie die Gefahr, dass Verantwortung für Wandel individualisiert wird, dass autonome Subjekte sich (teilweise unsichtbaren) hegemonialen Kräften unterwerfen, indem sie als Mitglieder einer Community zu „stakeholdern“ gemacht werden, denen demokratische Räume zugewiesen werden, über die sie aber nicht selbst bestimmen können (ebd., 132). – Damit dominieren also zurzeit affirmative Positionierungen gegenüber emanzipativen Ansätzen von *Community Development and Education*.

Anmerkungen

¹ In diesem Artikel wird durchgehend der Begriff *community development and education* verwendet, v. a. um die Schwierigkeit zu umgehen, den Begriff *community* zu übersetzen. Er umfasst, wie die Ausführungen zeigen werden, zumeist mehr als die im deutschen Sprachraum übliche Übersetzung „Gemeinschaft“ und „Gemeinheit“ (Löbbecke 1989, 19) oder auch die Begriffe „Gemeinwesen“ bzw. „Gemeinwesenarbeit“ für *community development* (ebd.). Denn es geht nicht nur um soziale Interven-

tion, sondern auch um Fragen einer auf gemeinsamen Werten, Normen und Regeln beruhenden Gestaltung von Gemeinschaft. Zuweilen wird auf die Unterscheidung zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft nach Tönnies verwiesen (Shaw 2007, 27; Hoffmann 1995). Zugehörigkeitsgefühl, Identifikation mit gemeinsamen Zielen, Solidarität, Durchsetzung kollektiver Interessen, Partizipation und gesellschaftlich-politische Gestaltung von Communities auch jenseits des politischen Mainstreams sind Elemente, die in unterschiedlicher Intensität *community* und *community development* prägen können. Damit geht das Verständnis über den in der sozialen Arbeit genutzten Begriff des Gemeinwesens zumindest für Deutschland in Teilen weit hinaus (vgl. Löbbecke 1989, 19; Alke 2013, 22).

² *Community Development and Education* wird im Rahmen dieses Beitrags verstanden als ein Sammelbegriff für eine mittlerweile unüberschaubare Anzahl von praktischen Konzepten und Ansätzen. Interessierte Leser*innen können sich in verschiedenen internationalen Handbüchern über ihre vielfältigen Zielsetzungen, Begründungen und praktischen Ausprägungen ein Bild machen (z. B. Cnaan u. Carl Milowsky 2018; Shevellar u. Westoby 2018; Leal Filho, Mifsud u. Pace 2018).

Literatur

- Alke, Matthias (2013). Zur Bestimmungsproblematik von Community Education. Befunde aus einer Fallstudie zum irischen Community Education Network. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at* 19, 22–29.
- Bean, Wilf (2019). Towards an Abundant Life for all through Transformative Adult Education. In: Debbie Castle, David Fletcher, David und Olga Gladkikh (Hrsg.). *Seeds of Radical Education at the Coady Institute. An Anthology of Personal Essays*. Independently Published, S. 21–34.
- Brookfield, Stephen (1995). *Adult Learner, Adult Education and the Community*. 5. Auflage. Milton Keynes: Open University Press.
- Campfens, Hubert (Hrsg.) (1997). *Community Development around the World. Practice, Theory, Research, Training*. Toronto: University of Toronto Press.
- Christenson, James A., Kim Fendley und Jerry W. Robinson Jr. (1994). Community Development. In: Christenson, James A. und Jerry Robinson (Hrsg.). *Community Development in Perspective*. Ames, Iowa: Iowa State University, 3–25.
- Cnaan, Ram A. und Carl Milowsky (Hrsg.) (2018). *Handbook of Community Movements and Local Organizations in the 21st Century*. Cham: Springer International.
- Coady, Moses M. (1939). *Masters of their own Destiny. The Story of the Antigonish Movement of Adult Education through Economic Cooperation*. New York: Harper & Row Publishers. <https://coady.stfx.ca/wp-content/uploads/2018/07/Masters-of-their-own-Destiny.pdf> (letzter Abruf: 13. März 2020).

- Coady, Moses M. (1945). Brief to the Royal Commission on Taxation of Co-operatives 1945. In: Extension Department, St. Francis Xavier University (Hrsg.) (n. d.). The Antigonish Movement Yesterday and Today: Antigonish: Extension Department, St. Francis Xavier University.
- Coady, Moses M. (1943). The Technique of Adult Education. From 'The Antigonish Way,' CBC-Broadcast Series. In: Laidlaw, Alexander F. (Hrsg.) (1971). The Man from Margaree. Writings and Speeches of M. M. Coady. Toronto: McClelland and Stewart Limited, S. 88–93.
- Coady, Moses M. (o. J./1971). What is this Thing – Democracy? In: Laidlaw, Alexander F. (Hrsg.) (1971). The Man from Margaree. Writings and Speeches of M. M. Coady. Toronto: McClelland and Stewart Limited, S. 22–23.
- Dodardo, Santo und Leonardo Pluta (2012). The Big Picture. The Antigonish Movement of Eastern Nova Scotia. Montreal: McGill-Queen's University Press. Ottawa: Novalis, St. Paul University.
- Emejulu, Akwugo (2011). Re-theorizing feminist community development: Towards radical democratic citizenship. *Community Development Journal*, 46, 3, 378–390.
- English, Leona M. and Peter Mayo (2012). *Learning with Adults. A Critical Pedagogical Introduction*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Field, John (2009). Lifelong Learning and Community. In: Peter Jarvis (Hrsg.). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London: Routledge, 153–163.
- Gilchrist, Alison (2013). Community development as a learning process. Insights from the U. K. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at* 19, 14–21.
- Hoffmann, Dieter (1995). *Gemeinschaft in der deutschen Erwachsenenbildung. Historische Analysen und Perspektiven für die Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Holst, John D. (2018). From Radical Adult Education to Social Movement Learning. In: Milana Marcella, Sue Webb, John Holford, Richard Waller and Peter Jarvis (eds.). *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Learning*. London: Palgrave Macmillan, 75–92.
- Irving, Catherine J. (2018). Extension in the Box: The Creation and Dispersal of the Little Library that Fed the Study Clubs of the Antigonish Movement. In Bernd Käßlinger und Marion Elfert (Hrsg.). *Verlassene Orte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Abandoned Places of Adult Education in Canada. Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik* 74. Berlin: Peter Lang, S. 161–173.
- Itzhaky, Haya und Edna Bustin (2018). Community Practice and Community Organization: A Conceptual understanding. In: Ram A. Cnaan und Carl Milowsky (Hrsg.) (2018). *Handbook of Community Movements and Local Organizations in the 21st Century*. Cham: Springer International, 245–263.
- Leal Filho, Walter, Mark Mifsud and Paul Pace (Hrsg.). *Handbook of Lifelong Learning for Sustainable Development*. Cham: Springer 2018.
- Löbbecke, Peter (1989). *Erwachsenenbildung und Community Education. Theoretische Überlegungen und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag. Burgbücherei Schneider GmbH.

- Oelschlägel, Dieter (2013). Die Soziale Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost: Friedrich Siegmund Schulze. In: Sabine Stövesand, Christoph Stoik und Ueli Trexler (Hrsg.). *Handbuch Gemeinwesenarbeit. Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden. Deutschland - Schweiz – Österreich*. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 4. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 44–47.
- Oelschlägel, Dieter (2013a). Geschichte der Gemeinwesenarbeit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Sabine Stövesand, Christoph Stoik und Ueli Trexler (Hrsg.). *Handbuch Gemeinwesenarbeit. Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden. Deutschland - Schweiz – Österreich*. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 4. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 181–202.
- Schreiber-Barsch, Silke (2020). Erwachsenenbildung transnational: Ein Beitrag zur Systematisierung. *Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland* 70, 2, im Erscheinen.
- Shaw, Mae (2007). Community development and the politics of community. *Community Development Journal* 43, 1, 24–36.
- Shevellar, Lynda and Peter Westoby (2016). Conclusion: A Community-based Education and Training framework. In: dies. (Hrsg.): *Learning and Mobilizing for Community Development. A Radical Tradition of Community-Bases Education and Training*. Farnhem: Ashgate Publishing Limited, 205–220.
- Shevellar, Lynda and Peter Westoby (Hrsg.) (2018). *The Routledge Handbook of Community Development Research*. Routledge International Handbooks. London: Routledge.
- Stövesand, Sabine (2013). Community Organization als Soziale Arbeit: Saul D. Alinsky und Co. In: Dies., Christoph Stoik und Ueli Trexler (Hrsg.). *Handbuch Gemeinwesenarbeit. Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden. Deutschland - Schweiz – Österreich*. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 4. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 44–47.
- United Nations (1963). Community Development and national development: A report by the committee appointed by the secretary General of the United Nations. New York.
- Wagner, Ingrid (2013). Gemeinwesenarbeit in der Sozialen Arbeit. Traditionslinien – aktuelle Entwicklungen – (Ziel-)Richtungen. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at* 19, 30–39.
- Welton, Michael R. (2001). *Little Mosie from the Margaree: A Biography of Moses Michael Coady*. Toronto: Thompson Educational Publishers.
- Westoby, Peter und Lynda Shevellar (2016). A Perspective on Community-based Education and Training. In: dies. (Hrsg.): *Learning and Mobilizing for Community Development. A Radical Tradition of Community-Bases Education and Training*. Farnhem: Ashgate Publishing Limited, 13–24.
- Westoby, Peter and Gerard Dowling (2013). *Theory and Practice of Dialogical Community Development. International Perspectives*. London: Routledge.
- Zeuner, Christine (2020). Antigonish-Movement in Nova Scotia, Canada – Das „soziale Laboratorium“ als realistische Utopie. In: Melanie Benz-Gydat, Antje Pabst, Katja Petersen und Katja Schmidt, (Hrsg.). *Utopie und Erwachsenenbildung*. Frankfurt: Wochenschau Verlag (im Erscheinen).

Autorin

Christine Zeuner, Dr. phil., Jahrgang 1959, Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Erwachsenenbildung, international-vergleichende Erwachsenenbildung, historische Erwachsenenbildungsforschung, Forschung zur Bildungsfreistellung, Numeralität und Literalität.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 20. Februar 2020 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on 20th February 2020.



Influence of Comparative Education on Comparative Adult Education Research and Practice

EMMANUEL JEAN-FRANCOIS

Zusammenfassung

Comparative Education bietet vielfältige Möglichkeiten für kulturell kontextualisierte Analysen zu länderspezifischen Besonderheiten von Bildungssystemen und Erwachsenenbildung. Ziel des Beitrags ist es komparative Zugänge vorzustellen und deren Wirkungen zu erkennen und zu analysieren. Zwei Fragestellungen sind leitend: (1) Welchen Einfluss hat Comparative Education auf eine (komparative) Erwachsenenbildungsforschung? (2) Welche Faktoren werden dabei für die Praxis der Erwachsenenbildung relevant und bedeutsam? Im Ergebnis werden ausgewählte Schlüsselfaktoren und -prinzipien sichtbar, die zukünftig zu einer möglicherweise größeren Wertschätzung vergleichender Forschung in der Erwachsenenbildung beitragen können.

Stichworte: international education, comparative research, comparative analysis, transnational education, comparative studies

Abstract

Comparative education offers a wide range of opportunities for culturally contextualized analyses of country-specific characteristics of education systems and adult education. The aim of this article is to present comparative approaches and to identify and analyse their effects. Two questions are leading: (1) What influence does Comparative Education have on (comparative) adult education research? (2) Which factors become relevant and significant for the practice of adult education? As a result, selected key factors and principles will become visible that may contribute to a potentially greater appreciation of comparative research in adult education in the future can.

Keywords: international education, comparative research, comparative analysis, transnational education, comparative studies

1 Introduction

The meaning, perception, and significance of adult education vary between and within certain countries in the world. In some corners of the globe, adult education is perceived as the provision of basic literacy courses. In some other corners, adult education is perceived as popular education offered by community-based or civic organizations. On the other hand, adult education is also seen as formal and non-formal education programs for adult students (in contrast to youth) and non-traditional adult students. Consequently, adult education scholars have used research paradigms, approaches, and strategies offered by comparative education to explore and analyze similarities and differences in philosophies, policies, and practices of adult learning policies and practices between countries or societies. Obviously, critical inquiry plays an important role in comparative education in the sense that it allows to „bringing the interested inquirer into a deeper examination of tension among society, development, and education and the roles that citizen, either directly or indirectly, play in the educative process” (Kubow & Fossum, 2007, p.6). The purpose of this article is to analyze the implications of comparative education for comparative studies in adult education and learning. The following research questions guided the inquiry for this paper: (1) What is the influence of comparative education on comparative adult education research? (2) What are some factors of relevance and significance for comparative adult education studies and practice? The methodology that guided this article is based on reviews of exiting literature encompassing selected journal articles, books, and research reports related to comparative and international education, comparative research, comparative education research, adult education, comparative adult education, and comparative adult learning. Keywords such as adult education, comparative education, comparative adult education, and adult learning were used to search for peer-reviewed articles in scholarly databases (e.g., Education Research Complete, ERIC, and Google scholars). Information from articles and books were used based on the credibility of the sources, the credentials of the authors, and their adequacy to help address the research questions.

2 Influence of Comparative Education on Comparative Adult Education Research and Practice

Comparative education has influenced comparative adult education research and practice. The following sections will identify and analyze ways comparative education influence comparative adult education research and practice, as well as comparative studies in adult education.

2.1 Comparative adult education research

Comparative adult education research is the investigation of adult education and learning policies, systems, structures, stakeholders, and practices through compara-

tive research methods and analyses. Comparative adult education research is a twined specialized area of knowledge or line of scholarship that is positioned at the juncture of comparative education and adult education. According to Charters and Hilton (1989),

"Comparative study is not the mere placing of data side by side [...] such juxtaposition is only the prior requisite 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 attempts to understand why the differences and similarities occur and what their significance is for adult education and the countries under examination (p. 3)."

Adult education is specific to each country, and tends to be a reflection of the culture, policies, and priorities of a society. Nuissl and Pielorz (2008) argued that comparative adult education serves four purposes:

1. *Benchmarking*: Comparing the locate, national or regional strategic social and economic systems of a country with other nation-states.
2. *Learning from 'abroad'*: Analyzing and reflecting on national/regional situations for cross-national understandings.
3. *Transfer of knowledge and procedures*: Exploring the potential to borrow actions and strategies that appear to help solve problems in other countries.
4. *Fostering of cooperation*: Promoting links between individuals, institutions/agencies, governments, and non-governmental organizations (NGOs) between at least two different countries.

Having said that, it is important to acknowledge that there is a debate regarding whether or not comparative adult education constitute a distinctive disciplinary arena (Reischmann & Bron Jr, 2008; Field, Künzel & Schemmann, 2016). Whether or not comparative adult education represents a distinct disciplinary arena, it is still relevant to look at the implications of comparative education for comparative adult education studies.

2.2 Influence of comparative education for comparative adult education research and studies in adult education

The implications related to comparative studies in adult education will be considered in the light of the Tilly (1984) framework for comparative analysis, the Bray and Thomas (1995)'s cube for multilevel comparative education research, and the Egetenmeyer (2016) framework for comparative adult education studies.

The Tilly (1984) framework for comparative analysis

Tilly (1984) advised four types of comparative analysis, which can also inform research in comparative adult education: individualizing, universalizing, variation-finding and encompassing (p.82).

Individualizing comparison: This type of analysis is performed to fully describe the characteristics or features for each of the cases being studied in order to grasp

the peculiarities of each case (Tilly, 1984, p. 82). Such analysis enables to see cases in-depth, although Frederickson (1997) argued that this is not a true comparison. In the context of comparative adult education research, Roland (1997) published a comparative adult education study on Asia and the Pacific, which individualized the cases of Cambodia, India, Papua New Guinea, The Philippines, Thailand, Uzbekistan, and Vietnam, with respect to policies, issues, and trends in adult education.

Universalizing comparison: According to Tilly (1984, p.82), this form of comparison ‘aims to establish that every instance of a phenomenon follows essentially the same rule’. This involves the use of comparison to develop conceptual or theoretical framework. For example, Bhola (1998) published a study that analyzed „world trends and issues in adult education on the eve of the twenty-first century” (p. 485).

Variation-finding comparison: This analysis is to „establish a principle of variation in the character or intensity of a phenomenon by examining systematic differences between instances” (Tilly, 1984, p. 82). This enables to compare numerous facets of a single phenomenon to discover logical differences among instances and establish a standard of variation in the character or intensity of that phenomenon. A good example of a variation-finding comparison would be Schuetze and Slowey’s (2002) study, which compared variation related to participation and exclusion of non-traditional adult students and lifelong learners in higher education.

Encompassing comparison: Tilly (1984, p.83) explained that such analysis „places different instances at various locations within the same system, on the way to explaining their characteristics as a function of their varying relationships to the system as a whole”. Encompassing comparison is a subset of variation-finding comparison, which focuses on explaining a variation through an underlying general causal mechanism. One example of encompassing analysis would be Grabowski et al. (2016) study that compared traditional and non-traditional adult students in order to analyze their distinctiveness, as well as the impact of age, major selection, socio-culture, environmental factors, and enrollment status on their degree completion.

The Bray and Thomas (1995) Cube for comparative education

The Bray and Thomas (1995, p. 475) cube offers levels of comparative studies to guide research in comparative education. As Figure 1 indicates, the cube depicts 7 geographic/location levels of analysis (i. e., World regions/continents, countries, states/provinces, districts, schools, classrooms, and individuals), 6 categories of non-local demographic groups (i. e., ethnic, age, religious, gender and other groups, and entire populations), and aspects of education and society (i. e., curriculum, teaching methods, finance, management structures, political change and labor markets) that can be combined based on specific research problems or research interest to conduct multilevel, multifaceted, and systemic comparative education research studies.

The Bray and Thomas (1995) provides a framework to conduct comprehensive comparative education studies, including comparative adult education studies that go beyond a single level of analysis.

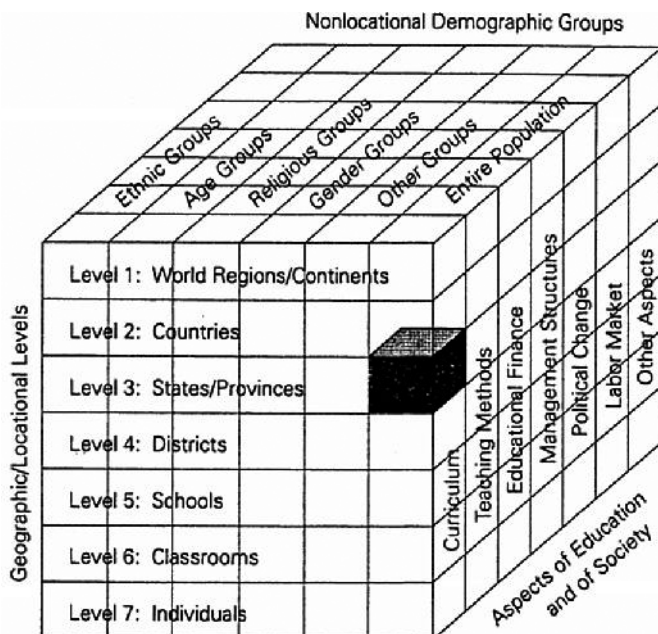


Figure 1: A Framework for Comparative Education Analyses (Source: Bray & Thomas, 1995, p. 475)

The Bray and Thomas (1995) cube is a classic in the literature on comparative education, and it is therefore relevant for studies in comparative adult education. However, critiques have raised concerns about the hierarchical orientation and the strong focus on national levels of comparison of the Bray and Thomas (1995) cube. Further, given the varieties of adult education programs and adult learners, and the influence of globalization on education, the Bray and Thomas (1995) may not enable to conduct comparative studies that account for transnational contexts. The criticism the Bray and Thomas (1995) cube is even more relevant in contemporary times heavily influenced by globalization and transnationalness. Egetenmeyer (2016) had meaningfully added new facets to the Bray and Thomas (1995)'s cube, and such contribution could be very well labelled The Egetenmeyer (2016) framework. Egetenmeyer (2016) had modified the Bray and Thomas (1995)'s cube to account for transnational contexts, among other factors.

The Egetenmeyer framework (2016) for comparative adult education studies

According to Egetenmeyer (2016), a comparison enables to analyze individual cases, identify similarities and differences, and search for justifications. Egetenmeyer (2016) proposed a framework based on the foundations of the Bray and Thomas (1995)'s cube, which includes three comparative dimensions:

- (Non) Participants and learners
- Provisions/effects,
- The transnational context

The first dimension is about (non-)participants and learners in adult education and learning with respect to educational biography, migration biography, employment situation, civic engagement, and gender. The provisions and effects concern policies and politics, professional situation, providers and institutions, educational provision, and learning and competences. The transnational contexts are related to country(ies), community(ies), province(s), group(s) of (adult) learners, place(s) of adult learning, and (international) organizations. Egetenmeyer (2016) also accounted for sectors (i. e., state, market, civil society) and time (i. e., past, current, and future). In a sense, the Egetenmeyer (2016) combines elements of the Bray and Thomas (1995)'s cube, and implicitly some aspects of the Bray, Adamson and Mason (2014) framework, which presents comparative education research based on units of comparison, such as places, systems, times, race, class and gender, cultures, values, policies, curricula, pedagogical innovations, ways of learning, and educational achievements.

The Egetenmeyer (2016) has meaningful implications for comparative adult education research. It provides a framework for research design in comparative adult education that fills the gaps identified in Bray and Thomas (1995)'s cube. Contrary to Bray and Thomas (1995)'s cube that was designed for comparative education in general, the Egetenmeyer (2016) framework focuses primarily on the contexts and realities of adult education. Egetenmeyer (2016) framework provides an opportunity for multilevel analyses in comparative adult education that account for transnational contexts, (non)participants and learners, provisions and effects, as well as sectors and time. The opportunity to conduct comparative studies in adult education that go beyond the mere surface descriptions of similarities and differences is now limitless.

However, it is important to stress that the Egetenmeyer (2016) framework can still be improved to perfect its transnationalness. For example, in the facet related to (non)participants and learners, Egetenmeyer (2016), lists educational biography, migration biography, employment situation, civic engagement, and gender as key factors to consider. There is an implicit implication that such factors are characteristics of adult learners in general. Migration biography while relevant for some countries is not a relevant characteristic of adult learners across the globe. Many adult learners in Western and non-western countries are natives of their town/city or country who do not have a personal migration biography to account for in a comparative analysis. Therefore, instead of migration biography, the framework could be enhanced by account for social and cultural identity, and social roles, which play an important role in influencing adult learning.

3 Factors of Relevance and Significance for Comparative Adult Education Studies and Practice

Beside the basic principles of research such as a sound research design or validity and reliability of an inquiry, appropriate data analysis and reporting, comparativists in adult education should take intentional steps to ensure the relevance and signifi-

cance of their studies. This is especially important given the fact that culture, cross-culturality, and transculturality play a key role in comparative research, and consequently carry potential for misinterpretation, bias, judgmentalism, and even ethnocentric abuse in a comparative inquiry. As a result, comparativists in adult education should account for factors such as justification of case selection, appropriateness of research question/s, positionality, comparability, cross-cultural context, equivalence, suitable analytical framework, applicability, and glocality/glocalness.

Justification of case and variable selection. Ragin (2014) advised several types of analytical methods to perform comparative analysis that are based on cases and variables. Case-oriented comparative methods aim at conducting historically interpretive and causal analysis (Ragin, 2014, p. 35). The purpose of a case-oriented comparison is to produce generalizations on theoretically defined categories. The variable-oriented comparative methods are theory-centered in the sense that they intend to test theories, provide macro-societal explanations about a phenomenon, or establish probabilistic relationships between/among variables. Obviously, Ragin (2014) explained that cases and variables can be combined in a comparative study in order to perform some form of hybrid comparative analysis. Comparative studies can be mononational (i. e., comparison of cases/variables within a single country), cross-national (i. e., comparison of cases/variables between two countries), regional (i. e., comparison of cases/variables within the geographic region of several countries or between several geographic regions), or transnational (i. e., comparison of cases/variables across/beyond the single borders of multiple countries regardless of geographic locations). A justification is required for cases or/and variables selected to conduct a comparative adult education study. Comparative adult education should not be conducted just because it is fun, but instead because there is a scholarly or fact-based justification to compare the cases and/or variables under consideration.

Appropriateness of research question/s: Asking appropriate comparative research question/s is key for a valid comparative adult education study. An appropriate research question should include a (a) stem (i. e., What...? How...? To what extent ...? In what ways...?), (b) one or more variables or concepts, (c) cases or target populations related to the variables, (d) a comparative setting (i. e., mononational, cross-national, regional, or transnational units of comparison), and (e) (non)projected relationship between/among variable/s and/or the cases. Depending on the nature of the research design, comparative research question/s can be (a) descriptive (i. e., asking about the occurrences of a phenomenon and the similarities and differences between cases), (b) exploratory (i. e., asking about relationship between cases/variables and potential for more in-depth studies), (c) explanatory (i. e., asking about cause-and effect relationships or relation and consequences between variables or between variables and cases or target populations).

Positionality: Trethewey (1976) argued that comparative education „may take the form of study of responses in other societies to problems that appear very (much) similar like the ones that you recognize in your own educational system” (p.2). In other words, a comparativist tends to explore, study, analyze, or compare the educa-

tional value system of other countries through a comparative approach that equips evaluating one's own culture and educational values (Kubow & Fossum, 2007). This comparative dynamic brings to light the positionality of the researcher who carries specific social and cultural backgrounds with potential to pass judgment about another country, society, or system. The positionality of a comparativist is factual, and unavoidable by virtue of being an outsider when making comparison with another unit or case. Merriam, et. al (2001) assert that „Positionality is thus determined by where one stands in relation to ‘the other’” (p. 411). Positionality in comparative adult education should be viewed as intersectional. In other words, the positionality of a comparative adult researcher can be based on one or several factors that intersect with respect to culture or sub-culture, ethnic identity, gender, sexual orientation, ideology, religion, values, region, and other similar factors. Positionality is particularly important for comparative adult education studies that involve data collection from human subject. In the context of comparative adult education, and any comparative study for that matter, positionality must be acknowledged by the researcher, and plans should be put in place to negate its effect that can affect the entire comparative inquiry process. Further, reports of research findings should include statements about specific strategies used to neutralize the potential bias effect of positionality.

Comparability: According to Good (cited in Raivola 1985), comparability in comparative and international educational research explains a situation that occurs „when two measures are expressed in the same units thus making possible direct comparison” (Raivola 1985, p. 362). In other words, variables, units of comparison or cases should involve components of phenomena that appear at the same level. For example, the categories of adult learners may be different for two given countries. The U. S. is a good example, because adult learning can take place within the traditional school system. For example, the General Educational Development (GED) is traditionally an adult education program in the U. S. However, it has become an acceptable credential for high school dropouts who were supposed to be in the traditional secondary (high school) education system. So, a comparison between learners in a high school GED and a language or literacy program for a group of young adult learners in another country would fail the comparability fit test. The comparability fit test is basically the extent to which it is possible and justified to compare, scientifically, various social and/or cultural systems, units of comparison or cases. Triandis and Berry (1981) asked and answer an important question about comparability, which can help guide comparative adult studies „...when a common underlying process exists can there be the possibility of interpreting differences in behavior? When such dimensional identity or common underlying process is demonstrated, then comparability is established” (p. 8). Warwick and Osherson (1977) suggested some key steps that can inform comparative adult education research:

- a) Do the concepts under comparison correspond? In other words, do the concepts have identical definitions although the meanings might be contextually different with respect to general-specific continuum definition given to concepts and linguistic and operational formulation of such concepts?

- b) How will the correspondence of measurements be established or assessed? In other words, how will the correspondence of measurements account for concepts that have bonds with culture?
- c) To what extent the problem of how concepts are linguistically expressed can be resolved? In other words, how will the linguistic and operational formulation of concepts account for variations between and within cultures?

Comparability requires that comparative adult education studies focus on cases that are related. Obviously, the question of comparability is associated with other factors such as cross-cultural context and equivalence.

Cross-cultural context: Culture affects societies, communities, institutions, systems, as well as the teaching and learning processes in adult education. In a comparative adult education study, it is possible for assumptions, cultural backgrounds, and systems of values to potentially induce prejudice and cultural bias in the process of designing a study, gathering and analyzing data, and reporting the findings. As such, a comparative adult education study involves implicitly or explicitly a cross-cultural comparison that implicates at least some aspects of cultural values. Farell (1979) argued that „each hypothesis concerning education calls for cross-cultural treatment” and emphasized that „a claimed relationship holding true in a given community is not particularly useful unless the nature of that relationship is understood” (Farell, 1979, as cited in Raivola, 1985, p. 365). The implication is that comparative adult education studies should account for the cross-cultural context, because this would assist in studying issues heuristically, thus „enables terms to be more precisely formulated, helps in the classification of phenomena, and points to testable hypotheses” (Raivola, 1985, p. 365). A systematic intentional plan for factoring cross-culturality can help reduce the potential for prejudice in comparative adult education research (Osborn, 2004). At the end of the day, one of the purposes of comparative adult education is to analyze educational issues related to adult learning or adult education phenomena in a cross-cultural context. Raivola (1985) cautioned that it is „out of the question for researcher from a foreign culture to penetrate the relationship using only statistical methods” (p. 373). The cross-culturality in comparative adult education also involves issues of ethical procedures when a comparison involves the participation of human subjects. Simons and Usher’s (2000) advocate for situated ethics that reflects specific local/cultural practices, which have implications for comparative adult education with respect to fundamental ethical consideration elements in empirical research such as, participants’ informed consent form (i. e., written versus oral), privacy, disclosure, use of recording devices, intrusion of gate keepers, among many others.

Equivalence: Vijver and Leung (1997) asserted that the meaning of equivalence is „a function of characteristics of an instrument and of the cultural groups involved” (Vijver & Leung, 1997, p. 9). Equivalence helps capture different characteristics of a concept, phenomenon, or systems in cultures. In other words, equivalence allows to make comparisons by creating individuality/uniqueness levels of the studied instrument and the groups. Nowak (1977) mentioned several types of equivalences that in-

volve comparative education research, and consequently comparative adult education studies:

- a) *Cultural equivalence*: Observations and judgment of phenomena occur in the same way in different cultures;
- b) *Contextual equivalence*: The object of comparison belongs to a higher level of systems that have earlier definition as equivalents;
- c) *Functional equivalence*: The objects of comparison have a similar role in the functioning of the system;
- d) *Correlative equivalence*: Phenomena correlate empirically in similar way with the criteria of variables;
- e) *Genetic equivalence*: Phenomena under comparison derive from the same source, or conceptual class.

Suitable Analytical Framework (Theoretical or conceptual): Comparative adult education studies should be rooted in an analytical framework to avoid producing findings that are surface descriptions of similarities and differences. A suitable framework should enable to establish the link between the mega/macro (i. e., a scholarly establish framework) and the micro (i. e., the specific context of a comparative adult education study). Analytical frameworks are based on philosophical and methodological assumptions and interrelationships that help design a research study, thus influencing the data gathering and analysis processes. Analytical frameworks can be theoretical (theoretical framework) or conceptual (conceptual framework). A theoretical framework is simply the utilization of an established theory to inform an inquiry process. According to Chinn and Kramer (1999, p. 258), a theory is an „expression of knowledge.... a creative and rigorous structuring of ideas that project a tentative, purposeful, and systematic view of phenomena”. A theory includes a set of assumptions or interrelated propositions, concepts and definitions, articulates the relationships between/among concepts, and provides explanations/predictions about a phenomenon or phenomena based on specific relationships. A conceptual framework tends to derive from one or several theoretical frameworks, and includes concepts and operational definitions, articulates the relationships between/among concepts, in order to provide empirical or more concrete explanations/predictions about a phenomenon or phenomena. Liehr and Smith (1999, p. 7) define a concept as „an image or symbolic representation of an abstract idea”. According to Miles and Huberman (1994, p. 18), a conceptual framework is a written or visual presentation that „explains either graphically, or in narrative form, the main things to be studied – the key factors, concepts or variables and the presumed relationship among them”. Grant and Osanloo (2014) argued that an analytical framework (i. e., theoretical or conceptual) helps bring clarity, structure, evidence of academic standard, and strength to a research study.

Applicability: Applicability is an important factor to consider when conducting comparative adult education research. The purpose of a comparison is not to pass judgment on another society, culture, or system of education. It is instead to explore,

identify, and analyze similarities and differences, and consequently contribute to the literature, and decide on potential for adopting, altering, or avoiding what works in a comparative setting or context. As Figure 2 indicates, adopting, altering, and avoiding are facets of an appreciative perspective of comparative education with respect to the applicability of findings from a comparative inquiry. *Adopting* consists of borrowing what works in comparative settings or contexts.

Altering implies adopting partially and with significant local adaptation what works in a comparative setting or context.

Avoiding implies to learn from experiences of failures in comparative settings or contexts, in order to decide on what not to do.

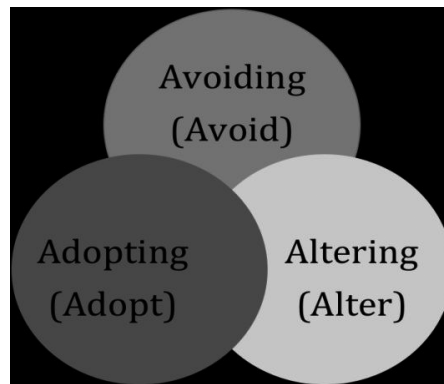


Figure 2: Appreciative Comparative Education

The applicability of a comparative adult education study could be ensured by providing as much detail as possible regarding the inquiry process. Obviously, applicability should be based not sole on the findings from a comparative adult education study, but also on the justification for comparability, cross-cultural context, and equivalence. As Koufogiannakis and Crumley (2004, pp.1–4) and Booth (2004, p. 3) explained, applicability should help determine whether findings from a comparative study are: (a) directly applicable, (b) requires local validation, (c) adaptable, or (d) useful to inform one’s understanding about a situation or a phenomenon.

Account for Glocality/Glocalness: The world has become a globally interdependent community with bidirectional relationship between the global and the local (Jean-Francois, 2015, Robertson, 1995). The reality of the global has affected policies, curriculum, instructions and practices of education through international migration, conflicts and wars, as well as the windows of opportunities opened by Information and Communication Technologies (ICT). However, the impacts of the global play into local/national contexts with specific cultures, values, and histories inherent to adult education that do not always align with the fundamental assumptions of globalization. Esser and Pfetsch (2004) argued that „in times of growing globalization and supranational integration...it is becoming increasingly difficult to treat societies and cultures as isolated units” (p. 401). Consequently, the design of comparative adult

education studies should account for the dynamic of relationships or interactions between the global and the local, since such dynamic may affect research feasibility, design, validity, and relevance of a comparative inquiry. In a transnational context, adult education policies, scholarship, and practices may have been influenced by similar global trends, but such influences may play out, be received or interpreted differently within local/national contexts. Analyses in comparative adult education studies should incorporate the link between adult education cases or variables with transnational structures or contexts.

4 Conclusion

The paper identified and discussed the influence of comparative education on comparative adult education research and practice. It further elaborated on some key factors that can contribute to the relevance and significance of comparative studies in adult education. The aforementioned factors, namely justification of case selection, appropriateness of research question/s, positionality, comparability, cross-cultural context, equivalence, suitable analytical framework, applicability, and glocality/glocalness, are not necessarily required for all types of comparative studies. There may be studies for which all of them are applicable and other studies where some of them only are applicable.

References

- Bhola, H. S. (1998). World trends and issues in adult education on the eve of the twenty-first century. *International Review of Education*, 44(5/6), 485–506.
- Booth, A. (2004). Using research in practice: What research studies do practitioners actually find useful? *Health Information and Libraries Journal*, 21(3), 197–200.
- Charters, A. N., & Hilton, R. J. (1989). *Landmarks in international adult education: A comparative analysis*. New York: Routledge.
- Chinn, P. L., & Kramer, M. K. (1999). *Theory and nursing: Integrated knowledge development*. St. Louis: Mosby.
- Egetenmeyer (2016). What to compare? Comparative studies in adult education. In M. Slowey. *Comparative adult education and learning* (pp. 79–116). Firenze, Italy: Firenze University Press.
- Esser, F., & Pfetsch, B. (2004). *A review of: Comparing political communication: Theories, cases and challenges*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Farell, J. P. (1979). The necessity of comparisons in the study of education: The salience of science and the problem of comparability. *Comparative Education Review*, 23(1), 3–16.
- Field, J., Künzel, K. & Schemmann, M. (2016). International comparative adult education research. Reflections on theory, methodology and future developments. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 39(1), 109–134.

- Grabowski, C., Et. Al. (2016). Today's non-traditional student: Challenges to academic success and degree completion. *Inquiries Journal/Student Pulse*, 8(03). Retrieved from <http://www.inquiriesjournal.com/a?id=1377>
- Grant, C., & Osanloo, A. (2014). Understanding, selecting, and integrating a theoretical framework in dissertation research: Creating the blueprint for your house. *Administrative Issues Journal: Education, Practice, and Research*, 4(2), 12–23.
- Jean-Francois, E. (2015). *Building global education with a local perspective: An introduction to global higher education*. New York: Palgrave Mcmillan.
- Koufogiannakis, D., & Crumley, E. (2004). Applying evidence to your everyday practice. In A. Booth and A. Brice (Eds.), *Evidence-based practice for information professionals: a handbook* (pp. 119–126). London: Facet Publishing.
- Kubow, P., & Possum, P. (2007). *Comparative education. Exploring issues in international contexts*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Manzon, M. (2011). *Comparative education: The construction of a field*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre and Springer.
- Marshall, J. (2014). *Introduction to comparative and international education*. Los Angeles: Sage.
- Merriam, S. B., Johnson-Bailey, J., Lee, M., Kee, Y., Ntseane, G., & Muhamad, M. (2001). Power and positionality: Negotiating insider/outsider status within and across cultures. *International Journal of Lifelong Education*, 20, 405–416.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source-book*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Niranjana, T. (2000). Alternative frames? Questions for comparative research in the third world. *Inter-Asia Cultural Studies*, 1(1), 97–109.
- Nowak, L. (1977). On the structure of Marxist dialectics: An attempt towards a categorial interpretation. *Erkenntnis*, 11, 341–363.
- Nuissl E., Pielorz M. (2008), *International comparative studies: Module 8 educational research*. Unpublished study text prepared with EC support for Post and Undergraduate Studies (PUS) for the Ministry of Education, Eritrea.
- Osborn, M. (2004). New methodologies for comparative research? Establishing 'constants' and 'contexts' in educational experience. *Oxford Review of Education*, 30(2), 265–285.
- Raivola, R. (1985). What is comparison? Methodological and philosophical considerations. *Comparative Education Review*, 29(3), 362–374.
- Reischmann J., Bron Jr. M. (eds.) (2008). *Comparative adult education 2008: Experiences and examples*, Peter Lang: Frankfurt am Main.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity- heterogeneity. In: Featherstone L. S. Mike & R. Robertson (eds.), *Global modernities* (pp.23–44). London: Sage.
- Roland, L. (1997). Adult education in Asia and the Pacific: Policies, issues, and trends. *Bangkok, Thailand: UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific*.
- Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44(3/4), 309–327.

- Smith, M. J., & Liehr, P. (1999). Attentively embracing story: A middle-range theory with practice and research implications. *Scholarly Inquiry for Nursing Practice*, 13, 187–204.
- Tilly, C. (1984). *Big structures, large processes, huge comparisons*. New York: Russell Sage Foundation.
- Trethewey, A. R. (1976). *Introducing comparative education*. Elmsford, NY: Pergamon Press
- Triandis, H. C., & Berry, J. W. (1998). *Methodology: Handbook of cross-cultural psychology*. Boston: Allyn and Bacon, INC.
- Vijver, F. V. D., & leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Warwick, D., & Osherson, S. (1973). Comparative analysis in the social sciences. In: *Comparative research methods* (ed.). Warwick and Osherson. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Autor

Emmanuel Jean-Francois, Associate Professor, Ohio University (USA), Educational Studies Department, The Gladys W. and David Patton College of Education, Faculty 'Center for International Studies'.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 20. Februar 2020 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on 20th February 2020.



Verleihung des „Rita-Süssmuth-Preises für die internationale Volkshochschule“

THOMAS LICHTENBERG

Zusammenfassung

Am 7. Mai 2019 hat DVV International erstmalig den „Rita-Süssmuth-Preis für die internationale Volkshochschule“¹ verliehen. Mit dem Preis zeichnet das Institut, gemeinsam mit dem Vorstand des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und unter Schirmherrschaft des Deutschen Städtetages, künftig alle zwei Jahre Volkshochschulen aus, die sich dem Thema der Internationalisierung im besonderen Maße widmen. Der nachfolgende Beitrag wird die drei „Leuchtturmprojekte“ der Preisträger 2019 (Volkshochschulen Bonn, Hannover, Ulm) beleuchten, um internationales Engagement aufzuzeigen – zur Illustration wie auch als Anregung für mehr Internationalität an deutschen Volkshochschulen.

Stichworte: Internationalisierung, Nachhaltigkeit, Sustainable Development Goals (SDGs), Integration von Migranten

Abstract

On May 7th, 2019, DVV International awarded the "Rita Süssmuth Prize for the International Adult Education Centre "1 for the first time. Together with the Board of the German Adult Education Association and under the patronage of the German Association of Cities, the Institute will award the prize every two years to adult education centres that are particularly dedicated to the topic of internationalisation. The following article will highlight the three "lighthouse projects" of the award winners 2019 (Adult Education Centres Bonn, Hannover, Ulm) in order to show international commitment - for illustration purposes as well as a suggestion for more internationality at German adult education centres.

Keywords: internationalisation, sustainability, Sustainable Development Goals (SDGs), integration of migrants

1 Einleitung

Die Volkshochschulen sind deutschlandweit stark in ihren Kommunen verankert und doch geht ihr Blick weit über diese Grenzen hinaus. Mit einem vielfältigen Angebot schaffen sie es, vor Ort internationale Bezüge herzustellen, Brücken zu bauen, Menschen willkommen zu heißen und Perspektiven zu erweitern. Mit interkulturellen Angeboten, internationalen Partnerschaften und globalen Themen bringen sie internationale Perspektiven in ihre Stadt und tragen Lokales hinaus in die Welt.

Mit dem „Rita-Süssmuth-Preis für die internationale Volkshochschule“ zeichnet DVV International, das Institut für Internationale Zusammenarbeit des DVV, alle zwei Jahre Volkshochschulen aus, die

- mit international ausgerichteten Strategien, Konzepten und Ideen ihre kommunale Gesellschaft zukunftsweisend mitgestalten und/oder
- internationale und interkulturelle Bezüge in ihr Programmangebot und ihre Organisationskultur integrieren und/oder
- im Rahmen von internationalen Partnerschaften, Fachexkursionen, Beratungseinsätzen und anderen Aktivitäten den Wissensaustausch von EB-Einrichtungen weltweit ermöglichen.

DVV International stellt die Preisvergabe unter wechselnde Mottos, um zeitgemäße Themen aufzugreifen und dem vielfältigen und facettenreichen Angebot der Volkshochschulen Rechnung zu tragen. Im Jahr 2019 wurde der „Rita-Süssmuth-Preis für die internationale Volkshochschule“ erstmalig unter dem Motto „Zusammenleben. Zusammenhalten“ vergeben. Bis zu drei Volkshochschulen werden für ihre internationale Ausrichtung mit der Auszeichnung „internationale Volkshochschule“ prämiert. Hierfür hat der DVV International ein Logo entwickelt, welches von den Preisträgern öffentlichkeits- und werbewirksam genutzt werden kann. Die Auszeichnung ging im Jahr 2019 an die Volkshochschulen Bonn, Hannover und Ulm.

2 Internationale Ausrichtung und „Leuchtturmprojekte“ der Volkshochschulen

Die drei Volkshochschulen zeichnen sich dadurch aus, dass sie sogenannte „Leuchtturmprojekte“ vorzuweisen haben, in denen sie ganz konkret Projekte durchführen, die darauf abzielen, die Internationalität der Volkshochschulen sichtbar zu vergrößern.

2.1 Volkshochschule der Stadt Bonn

Die Volkshochschule Bonn versucht in vielerlei Hinsicht das Thema „Internationalisierung“ in einer international geprägten Stadt voranzutreiben. So ist das Thema „Internationalisierung“ beispielsweise ein konkreter Bestandteil des QM-Strategiepapiers der Volkshochschule. Und genau dieser strategischen Ausrichtung versucht

die VHS Bonn auch in ihrer täglichen Arbeit konsequent Rechnung zu tragen. So arbeiten beispielsweise viele der hauptberuflichen Mitarbeitenden in DVV Beratungsprogrammen in verschiedenen Ländern konkret mit, um mit ihren Erfahrungen aus Deutschland die Erwachsenenbildung in anderen Ländern zu unterstützen. Darüber hinaus lebt die VHS Bonn ein Haus der offenen Tür für internationale Gäste, sodass internationale Organisationen der Stadt Bonn (DVV International, GIZ, BIBB und andere) das Haus und die Aufbauorganisation der Volkshochschule kennenlernen, hier Veranstaltungen durchführen können und dabei auch über die Struktur der Volkshochschularbeit und der Erwachsenenbildung in Deutschland informiert werden.

Um die Internationalisierung der Volkshochschule konkret voranzutreiben, arbeitet die VHS aktiv mit diversen internationalen Organisationen wie z. B. der „European Association for the Education of Adults“ (EAEA, assoziiertes Mitglied) oder mit der Regionalvertretung der EU-Kommission in Bonn zusammen. Hier wird unter anderem die fünfteilige Reihe „Europa im Fokus“ (2018/2019) in Zusammenarbeit mit dem Dezernat Internationales der Universität Bonn durchgeführt.

Darüber hinaus greift die VHS auch in ihrer Programmgestaltung zunehmend internationale Themen auf. So findet beispielsweise seit 2013 eine Reihe zu „Europa“ zweimal jährlich im Alten Rathaus zu europapolitischen Themen, Ökonomie, Politik, Gesellschaft, Entwicklungszusammenarbeit, Arbeitsmarkt etc. statt. Um auch den Mitarbeitenden des internationalen Bonn (UNO, Forschungseinrichtungen, DAX- und andere Unternehmen) eine Möglichkeit zur Teilnahme an Angeboten der Erwachsenenbildung zu geben, finden sich im Programm englischsprachige Angebote, die genau diese Zielgruppe adressieren.

Als „Leuchtturmprojekt“ der VHS Bonn wird die seit 2010 bestehende Reihe zu den Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen (SDG) präsentiert, die auch für die Länder des globalen Nordens gelten. Dabei widmet sich die VHS Bonn dem ganzen thematischen Spektrum, welches in den SDGs behandelt wird: von Themen der Energie und Nachhaltigkeit, Welternährung, Müll, Gesundheit, Wasser, Rohstoffe und Stadtentwicklung, hin zu Biodiversität, Mobilität und Verkehr, Klimawandel, Flucht und Migration sowie Geschlechtergleichstellung. Auch Themen der zunehmenden Digitalisierung wie Digitale Kultur und Big Data werden dabei aufgegriffen. Genauso geht es um Themen wie nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster, die auf die konkrete Lebenswelt der Teilnehmer abstellen.

Während die VHS das Thema vorgibt, kommen Ideen zur Ausgestaltung auch von den Kooperationspartnern. Vor allem die regionalen Reihen zu Afrika, Lateinamerika, dem Maghreb und Südostasien entstehen in intensivem Austausch.

Die Bonner Stadtwerke, die Verbraucherzentrale NRW in Bonn und die Bonner Energie Agentur sind Partner bei der Unterreihe „Energie für Bonn“, die konkrete Informationen dafür liefert, wie der und die Einzelne einen Beitrag zum Klimaschutz leisten und dabei Geld sparen kann. Wann immer es sich anbietet, werden diese Veranstaltungen unter das übergreifende SDG-Thema gestellt.

Alle SDG-Reihen werden im Archiv des Fachbereichs Politik, Wissenschaft und Internationales auf der Homepage veröffentlicht und dort archiviert, um sie allgemein zugänglich zu machen (<https://www.vhs-bonn.de/programm/politik-wissenschaft-und-internationales/archiv-der-themenswerpunkte.html>, Zugriff 11.12.2019).

Bemerkenswert ist dieses Projekt deshalb, da es auf der einen Seite erfolgreich gelingt, das abstrakte Thema „Nachhaltigkeit“ für die Lebenswelt der Menschen in der Stadt Bonn greifbar und verständlich zu machen. Denn durch die Kooperation mit Praxispartnern geht es vor allem auch darum, praktische Anregungen für die eigene Lebensgestaltung zu geben, um konkret zur Erreichung der Nachhaltigkeitsziele beizutragen. Wie kann ich beispielsweise den Energieverbrauch reduzieren, spare dabei bares Geld und leiste zudem einen Beitrag zu den Nachhaltigkeitszielen? Auf der anderen Seite bettet diese Reihe die Themen der Nachhaltigkeitsziele in den globalen Kontext ein und stellt damit anschaulich die Verbindung zwischen der eigenen Lebenswelt und den globalen Zielen und Entwicklungen zum Thema Nachhaltigkeit her. Dieses Konzept der „Nachhaltigkeit zum Anfassen“ in Verbindung mit der globalen Perspektive ist ein Erfolgsfaktor für diese Veranstaltungsreihe.

2.2 Ada-und-Theodor-Lessing-Volkshochschule Hannover

Die VHS Hannover setzt im Rahmen ihrer Internationalisierungsbemühungen vornehmlich auf internationale Zusammenarbeit. Durch zahlreiche multinationale Kooperationsprojekte ist es der VHS Hannover gelungen, mit mehr als 20 Organisationen aus verschiedenen europäischen Ländern Arbeitskontakte aufzubauen. Ziel dieser internationalen Projektarbeit ist der Austausch über europäisch relevante gesellschaftliche Themen der Bildungsarbeit und die Entwicklung gemeinsamer Strategien und Methoden. Eine Herausforderung, mit der zunehmend mehr Länder Europas umgehen müssen, ist die Integration von Geflüchteten in die verschiedenen europäischen Gesellschaften. Gemeinsame Projektarbeit mit europäischen Partnern soll hier das gegenseitige Verständnis und die Zusammenarbeit stärken und nach innen motivierend und stärkend wirken.

Seit 2016 beteiligt sich die VHS an drei europäischen Projekten zur Integration von Geflüchteten unter unterschiedlichen Zielsetzungen:

1. Networking Refugees: Sammlung guter Beispiele der Integration Geflüchteter durch Bildung sowie gegenseitige Implementation eines Best Practices in die eigene Organisation.
2. Refugees in Vocational Training (Projektleitung VHS Hannover) zum Austausch über gute Praxisbeispiele, Geflüchteten den Zugang und die erfolgreiche Teilnahme in der beruflichen Weiterbildung zu ermöglichen.

Als „Leuchtturmbeispiel“ präsentiert die VHS Hannover das dritte europäische Projekt mit dem Namen „In Modelli di inclusione e lavoro per rifugiati“ (MILAR) (Modelle für die Integration von Geflüchteten in die Gesellschaft und die Arbeitswelt). Konkret werden in diesem Projekt Akteure aus Deutschland, Italien, Großbritannien und Schweden verbunden, um zu erproben, wie sozialwirtschaftliche Unternehmen

zur wirtschaftlichen und sozialen Integration Geflüchteter beitragen können. Der Idee eines „Community Social Enterprise“ folgend geht es dabei um die Förderung des Zusammenhalts der lokalen Gemeinschaft.

In den vier Partnerländern wurde eine Analyse sozialwirtschaftlicher Initiativen vorgenommen. Diese Erfahrungen flossen in einen „Europäischen Leitfaden“ ein, der in der lokalen Praxis getestet wurde: Gestützt auf vielfältige Akteure vor Ort wurden Initiativen gegründet oder begleitet, die eine Verbesserung des Gemeinschaftslebens und gleichzeitig die Förderung der Arbeitsintegration Geflüchteter zum Ziel haben und bei denen Geflüchtete selbst zu den Akteuren gehören.

Die VHS Hannover organisierte in diesem Rahmen das BarCamp „WeStartUp! – Geflüchtete kreativ und aktiv in Wirtschaft und Gesellschaft“ im Dezember 2017, bei der sich über 100 Personen und rund 30 Organisationen einen Tag lang austauschten, wie die Eigeninitiative und Kreativität Geflüchteter gestärkt und genutzt werden kann, z. B. für Vereins- und Unternehmensgründungen.

Zudem wurde ein Fortbildungsprogramm mit „Unter einem Dach“ gestartet, einer lokalen Initiative, die Geflüchtete und Handwerksfirmen zusammenbringt: Die praxisorientierte Workshop-Reihe diente der Förderung der unternehmerischen Kapazitäten von „Unter einem Dach“. An den Trainings nahmen sowohl Mitarbeiter*innen als auch Geflüchtete teil. Unter Anleitung von Fachleuten entwickelten sie die Materialien für eine Crowdfunding-Kampagne mit dem Ziel, die Integrationsarbeit fortzusetzen und von staatlicher Förderung unabhängiger zu werden.

Insbesondere mit ihrem Leuchtturmprojekt nimmt sich die VHS eines gesellschaftlich hoch relevanten Themas an: Wie können Migranten besser in unsere Gesellschaft integriert werden? Dabei setzt sie auf die Einbeziehung verschiedener gesellschaftlicher Gruppen, zu denen u. a. regionale Handwerksbetriebe zählen, die den Migranten auch wirtschaftliche Perspektiven aufzeigen sollen, sodass hier ein breiter Integrationsansatz zugrunde gelegt wird. Schließlich verfolgt sie diesen Ansatz in enger Kooperation mit anderen europäischen Partnern, sodass Ansätze der sozialen Integration in verschiedenen kulturellen Kontexten entwickelt, getestet und verglichen werden können. Auf diese Weise gelingt es der Volkshochschule, ein Leuchtturm für gelebte intersektorale Integration von Migranten zu sein.

2.3 Ulmer Volkshochschule

Die Volkshochschule Ulm präsentiert ihre Volkshochschule als „Ermöglichungsort und Ort zur gesellschaftlichen Teilhabe“, der explizit die Internationalisierung in den Blickpunkt rückt. „Dozent*innen, Teilnehmer*innen und Mitarbeiter*innen eröffnen mit ihrer unterschiedlichen kulturellen und nationalen Herkunft – aus über 100 Ländern – glaubwürdig neue Perspektiven des Zusammenlebens und -lernens.“ Von den 1960er bis 1990er Jahren war die Volkshochschule Ulm vor allem inhaltlich international ausgerichtet, etablierte sich aber schnell als Begegnungsort und unterstützende Institution für bestimmte Zuwanderergruppen (z. B. Gastarbeiter*innen und deren Kinder, Solidaritätsarbeit mit Chile, Nicaragua und vietnamesischen Boat-People). 2007 erfolgte ein Paradigmenwechsel von der „Schule der Demokratie“ zur

„Schule der Integration“. Die Volkshochschule versteht sich heute als Willkommensort für Menschen mit internationalen Wurzeln und als Begegnungsort von Alt- und Neubürgern, an dem Debatten in einer Atmosphäre von gegenseitigem Respekt und Toleranz ausgetragen werden können.

Zudem ist die Partizipation von Zugewanderten unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben hier explizites Ziel der Volkshochschul-Arbeit. Im Rahmen des humanistischen Bildungsauftrags werden Zuwandererinnen und Zuwanderer nicht nur als Arbeitskräfte gesehen, die es für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren gilt, sondern als die Gesellschaft bereichernde Menschen mit vielfältigen Interessen und Entfaltungswünschen. Im Sinne des Gründungsmottos „Einmischung erwünscht“ und einer „Ermöglickungskultur“ versucht die Volkshochschule, vielfältige Partizipations-, Qualifizierungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für alle zu schaffen. Durch diese internationale Ausrichtung, die Kurse und Veranstaltungen integriert sich die Volkshochschule mit ihrer überregionalen Strahlkraft in die kommunale Strategie von „Ulm – Internationale Stadt“.

Als konkrete Handlungsfelder hat die Volkshochschule 2017 zusätzlich folgende Punkte verankert:

- „Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung als interdisziplinäres Bildungskonzept“, das „Ideen zur eigenen Beteiligung an einer sozialen, politisch und ökologisch verantwortlichen Gesellschaft“ vermitteln soll, orientiert an den SDGs und den Zielen der BNE.
- „Das entschiedene Eintreten für Menschenrechte ... und für ein offenes Europa – ohne Abgrenzung und mit globaler Verantwortung.“

Mit ihrem Leuchtturmprojekt „Teatro International“ trägt die Volkshochschule der Erfahrung Rechnung, dass sich Deutschlernende aufgrund der eingeschränkten sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten als defizitär erfahren und ihre Persönlichkeit nicht angemessen entfalten können. Vor diesem Hintergrund richtete die Volkshochschule Ulm 2012 einen „Sprach- und Kommunikationstreff über die Methode der Theaterarbeit“ ein. Die Teilnehmenden haben hier die Möglichkeit, verbale und non-verbale Ausdrucksmöglichkeiten und den Austausch ihrer ähnlichen Erfahrungen als Ankommende kreativ zu nutzen. Die Gruppe setzt sich jeden Herbst immer wieder neu zusammen aus Menschen unterschiedlicher sozialer und nationaler Herkunft und unterschiedlicher Motivation des Zuwanderns. Jeder ist willkommen, bringt seine Fähigkeiten zum Nutzen des Ganzen ein und vernetzt sich mit den anderen. Seit 2013 erarbeitete die Gruppe sechs Eigenproduktionen zu Themen von Migration und Globalität, wie Fußball, Kunst, Familie, aber auch Arbeit. Die kulturelle Vielfalt spiegelt sich in den szenischen Collagen und den theatralen Mitteln wider.

Die Volkshochschule berichtet von der vielfältigen Bühnenerfahrung und den positiven Rückmeldungen. Die Teilnehmenden geben an, dass ihr Selbstbewusstsein gewachsen sei, was ihnen im privaten und beruflichen Alltag zugutekommt.

Mittlerweile gibt es zwei Gruppen, eine Projektgruppe, die zielorientiert und künstlerisch an einem Stück arbeitet, und eine offene Gruppe, bei der der soziale Aspekt im Fokus steht. Beide Gruppen sind Modelle einer sozialen Utopie des Zusammenlebens und -arbeitens in einer internationalen Gesellschaft.

Bemerkenswert an diesem Beispiel ist, dass die Volkshochschule sich ebenfalls dem Thema „Integration“ widmet, aber dafür gezielt künstlerische Stilmittel einsetzt, um sprachliche und kulturelle Hürden zu überwinden und damit zur Persönlichkeitsentwicklung von Migranten beizutragen. Dies hat nicht nur positive Effekte für die Individuen, die sich in einer ganz anderen Rolle als dem „Migranten“ erleben dürfen, sondern es erzeugt auch eine neue Offenheit gegenüber der gastgebenden Gesellschaft sowie den Zuwanderern aus anderen Kulturen. Die Volkshochschule zeigt beispielhaft, wie es mit künstlerischer Kreativität gelingen kann, gegenseitiges Verständnis und Respekt für ein interkulturelles Zusammenleben zu entwickeln.

3 Abschließendes Fazit

Internationale Themen spielen eine zunehmend bedeutungsvolle Rolle in der öffentlichen Diskussion, sowohl aufgrund der medialen Berichterstattung, die die „große, weite Welt“ quasi direkt in unsere Wohnzimmer holt, als auch in unserer persönlichen Lebenswelt, da ausländische Mitbürger zunehmend zu unserem Alltag gehören. Insbesondere durch die Integrationsarbeit und Sprachvermittlung spielen die Volkshochschulen bundesweit eine tragende Rolle, um „Internationalisierung“ ganz konkret zu meistern. Somit hat das Thema „Internationalisierung“ in den letzten Jahren in der Landschaft der Volkshochschulen enorm an Bedeutung gewonnen, was sich in vielerlei Hinsicht in der konkreten Arbeit niederschlägt, wie die drei oben genannten Beispiele eindrucksvoll belegen. Dabei gelingt es vielen Volkshochschulen, sowohl nach innen „Internationalität“ zu leben als auch nach außen in der internationalen Erwachsenenbildung einen Beitrag zu leisten. Und die oben genannten Beispiele sind hier nur exemplarisch genannt für eine Vielzahl an Volkshochschulen, die dem Thema „Internationalisierung“ ein zunehmendes Gewicht in ihrer Arbeit geben.

Dabei wissen insbesondere diejenigen, die in die konkrete internationale Arbeit eingebunden sind, dass interkulturelle Zusammenarbeit sowohl ihren Reiz als aber auch ganz eigene Herausforderungen zeitigt. Nur allzu oft stoßen gerade in der Erwachsenenbildung interkulturelle Differenzen konkret aufeinander, und es fällt nicht immer leicht, das „Andere“ zu verstehen und zu akzeptieren. Aber die Volkshochschulen stellen sich bewusst dieser Herausforderung und entwickeln eine erstaunliche Kreativität und Innovationskraft, um mit diesen Schwierigkeiten der Internationalisierung konstruktiv umzugehen und konkrete Lösungen zu finden. Dieser Trend wird anhalten, da Internationalisierung in Zukunft weiter zunehmen wird. So kommt den Volkshochschulen auch in Zukunft durch ihre innovativen, internationalen und interkulturellen Angebote an Erwachsene verschiedener Couleur

eine signifikante Rolle zu, damit sich der Traum von einer friedvollen multikulturellen Gesellschaft erfüllen kann.

Anmerkung

¹ Namensgeberin Prof. Dr. Rita Süssmuth war 27 Jahre lang Präsidentin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV). Sie ist heute Ehrenpräsidentin des Verbandes und setzt sich auch weiterhin im nationalen, europäischen und internationalen Kontext für die Belange der Erwachsenenbildung ein.

Autor

Thomas Lichtenberg, Dr. rer. nat., Jahrgang 1969, Leitung Stabsstelle Monitoring und Evaluation sowie Funding DVV-International.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 20. Februar 2020 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative review at the editorial meeting on 20th February 2020.



Politische Interessenvertretung für die Erwachsenenbildung im internationalen Kontext

UWE GARTENSCHLAEGER

Zusammenfassung

Erwachsenenbildung hat es auf globaler Ebene schwer. Dies zeigt schon ein Blick auf die Sustainable Development Goals (SDGs), die zentrale Zielsetzungen für die Weltgemeinschaft zusammenfassen und von der UN-Vollversammlung 2015 verabschiedet wurden. Auch wenn hier Lebenslanges Lernen als zentrales Konzept für den Bildungsbereich festgeschrieben wurde, dominiert weiterhin ein Fokus auf das formale Bildungssystem. Der Artikel gibt einen Überblick über wichtige globale und europäische Debatten, Tendenzen und Trägerstrukturen und plädiert für eine verbesserte und vereinheitlichte Darstellung der Ansätze und Errungenschaften sowie Nutzung existierender globaler Netzwerke.

Stichworte: Nachhaltigkeit, SDG, Europa, Lebenslanges Lernen

Abstract

Adult education has a hard time on a global level. This is already evident from a glance at the Sustainable Development Goals (SDGs), which summarise central objectives for the world community and were adopted by the UN General Assembly in 2015. Even though lifelong learning has been established as a central concept for the education sector, a focus on the formal education system still dominates. The article provides an overview of important global and European debates, trends and carrier structures, and pleads for an improved and unified presentation of approaches and achievements as well as the use of existing global networks.

Keywords: sustainability, SDG, Europe, lifelong learning

1 SDGs, Education 2030 und CONFINTEA: Der problematische globale Rahmen

Im September 2015 verabschiedete die Vollversammlung der Vereinten Nationen die sogenannten Sustainable Development Goals (SDGs). Die Weltgemeinschaft einigte sich auf 17 Ziele, die wiederum in 169 Zielvorgaben beschrieben wurden und bis 2030 erreicht werden sollen. Damit gelang es erstmals, global verbindliche Entwicklungsziele zu vereinbaren, die nicht nur, wie das Vorgängerdokument, die Millennium Development Goals (MDGs), für den „globalen Süden“ gelten, sondern universell. Die Bandbreite der in einem relativ partizipativen Prozess unter Einbeziehung auch der Zivilgesellschaft entwickelten Vorgaben ist groß. Einerseits vermied man so Engführungen, andererseits erschwert diese Vielfalt die Fokussierung und Lobbyarbeit für bestimmte, herausragende Ziele.

Dies wird sehr gut am Bildungsziel, dem SDG 4 mit seinen sieben Zielsetzungen und drei flankierenden Maßnahmen deutlich:

Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all

4.1 By 2030, ensure that all girls and boys complete free, equitable and quality primary and secondary education leading to relevant and effective learning outcomes

4.2 By 2030, ensure that all girls and boys have access to quality early childhood development, care and pre-primary education so that they are ready for primary education

4.3 By 2030, ensure equal access for all women and men to affordable and quality technical, vocational and tertiary education, including university

4.4 By 2030, substantially increase the number of youth and adults who have relevant skills, including technical and vocational skills, for employment, decent jobs and entrepreneurship

4.5 By 2030, eliminate gender disparities in education and ensure equal access to all levels of education and vocational training for the vulnerable, including persons with disabilities, indigenous peoples and children in vulnerable situations

4.6 By 2030, ensure that all youth and a substantial proportion of adults, both men and women, achieve literacy and numeracy

4.7 By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development

4.A Build and upgrade education facilities that are child, disability and gender sensitive and provide safe, non-violent, inclusive and effective learning environments for all

4.B By 2020, substantially expand globally the number of scholarships available to developing countries, in particular least developed countries, small island developing States and African countries, for enrolment in higher education, including vocational training and information and communications technology, technical, engineering and scientific programmes, in developed countries and other developing countries

4.C By 2030, substantially increase the supply of qualified teachers, including through international cooperation for teacher training in developing countries, especially least developed countries and small island developing States

(<https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4>)

Aus Sicht der Erwachsenenbildung ist es ein großer Erfolg, dass mit der Aufnahme des Lebenslangen Lernens als leitendes Prinzip in die globalen Bildungsziele der Bildungsbegriff über die formale (Erst-)Ausbildung jetzt auch hoch offiziell erweitert wird. Auch die einzelnen Zielsetzungen sind durchaus für die Erwachsenenbildung anschlussfähig (etwa 4.3, 4.6 oder 4.7). Allerdings fällt auf, dass im Gegensatz zu anderen Bildungssektoren (Primary Education, Tertiary Education usw.) Erwachsenenbildung nicht als eigenständiger Sektor benannt wird und somit auch nicht in den Genuss einer eigenständigen Zielsetzung kommt. In gewissem Sinne kann von der Gefahr gesprochen werden, dass die Erwachsenenbildung sich im Begriff des Lebenslangen Lernens auflöst und unsichtbar wird.

Diese Gefahr wird besonders manifest in der Incheon Declaration, die ebenfalls 2015 verabschiedet wurde und den Handlungsrahmen für die Implementierung des Bildungsziels SDG 4 absteckt. Die Deklaration und das dazugehörige „Framework of Action“ ist insofern ein Erfolg, als sie die Bildungsagenda klar an die SDGs koppelt und nicht, wie der Vorläuferprozess „Education for All“ (EFA), unabhängig und neben der globalen Agenda agiert. Dies hatte zu einem erheblichen Bedeutungsverlust des Bildungssektors geführt, da die weltweite Aufmerksamkeit primär auf den MDGs¹ lag und es EFA schwer hatte wahrgenommen zu werden. Auch das Konzept des Lebenslangen Lernens ist in der Incheon Deklaration stark vertreten. Erwachsenenbildung allerdings wird im gesamten Dokument nur an einer Stelle erwähnt: Im vorgeschlagenen Indikator für SDG 4.4. heißt es „Youth/adult educational attainment rates by age group, economic activity status, levels of education and programme orientation“ (Incheon Declaration, 2015, Seite 78). Das war's!

Natürlich besitzt die Erwachsenenbildung darüber hinaus noch ein eigenständiges globales Format: den sogenannten CONFINTEA-Prozess² in der Verantwortung der UNESCO. Alle zwölf Jahre versammeln sich Vertreter der Mitgliedstaaten und ausgewählte Repräsentanten der Zivilgesellschaft, um über den Zustand des Sektors und die Zielsetzungen für die nächste Dekade zu beraten. Dies war letztmalig 2009 im brasilianischen Belem der Fall, und das dort verabschiedete Belem Framework

for Action (BFA) formuliert auch zukunftsweisende Forderungen in den Bereichen Alphabetisierung/Grundbildung, berufliche Qualifizierung und politische Bildung, jeweils bezogen auf politische Rahmenbedingungen, Finanzierung, Zugang und Qualität (Belem Framework of Action, 2010). Da das Papier allerdings aufgrund des Zeitpunktes der Konferenz 2009 nicht mit dem SDG-Prozess synchronisiert werden konnte, blieb seine Wirkung beschränkt. Es wird die Hauptaufgabe der für 2022 geplanten CONFINTEA VII sein, den Prozess mit den SDGs abzustimmen und ihm so mehr Durchschlagskraft zu verleihen.

Als sinnvolles Element hat sich demgegenüber der in Belem beschlossene „Global Report on Adult Learning and Education“ (GRALE) erwiesen. Damit verfügt die Erwachsenenbildung erstmals über ein Format, das nicht nur regelmäßig Auskunft über den globalen Zustand gibt, sondern auch wechselnde Themen eingehender untersucht. GRALE III etwa widmete sich der Wirkung von Erwachsenenbildungsteilnahme auf die Gesundheit, die Beschäftigungsfähigkeit und das soziale Engagement von Menschen und lieferte so wertvolle Argumentationshilfen. Die Tatsache, dass das UNESCO Institut für Lebenslanges Lernen verantwortlich für die Erstellung des Berichtes ist, verleiht ihm zusätzliches Gewicht (GRALE III, 2016), da der Bericht als offizielles Dokument der Vereinten Nationen erstellt wird, dem die Mitgliedstaaten zuarbeiten und der dann über die offiziellen UNESCO-Vertretungen verbreitet wird, etwa im Rahmen von nationalen oder regionalen Präsentationen mit den zuständigen Ministerien.

Die internationalen Prozesse geben so aus dem Blickwinkel der Erwachsenenbildung ein eher zwiespältiges Bild ab. Zwar gelang es mit der Etablierung des Lebenslangen Lernens als Konzept den Horizont zu öffnen, dies führte aber leider bisher nicht zu einer Aufhebung der Marginalisierung innerhalb der noch immer sehr auf die formale Bildung fixierten Konzepte.

2 Mehr Gegenwind als Unterstützung: Die globale Akteurslandschaft

Dieser Befund verstärkt sich, betrachtet man die globale Akteurslandschaft. Die für die Implementierung von SDG 4 verantwortlichen Institutionen wie die Global Partnership for Education, die Education Can't Wait Initiative oder die Education Commission fokussieren ausschließlich oder hauptsächlich auf die (formale) Bildung von Kindern und Jugendlichen (Khan, 2019, S. 13). Ein gutes Beispiel hierfür ist die Global Partnership for Education (GPE). Gemanagt von der Weltbank, soll sie die internationalen Bemühungen zur Implementierung von SDG 4 koordinieren und die dafür notwendigen Mittel für die Länder des globalen Südens zur Verfügung stellen. Wie GPE diesen Auftrag allerdings interpretiert, wird bereits im Mission Statement deutlich: „The Global Partnership for Education supports close to 70 developing countries to ensure that **every child** (Hervorhebung durch den Autor) receives a quality basic education, prioritizing the poorest, most vulnerable and those living in countries affected by fragility and conflict.“ (GPE, 2019). Deutlicher kann man den

Auftrag der SDG Lebenslanges Lernen zu fördern nicht negieren. Leider dominieren ähnliche Engführungen noch immer die Sichtweise großer internationaler Bildungsakteure auf den Bildungssektor, insbesondere aus dem Spektrum der Entwicklungsbanken und zwischenstaatlichen Organisationen. Fragt man nach den Motiven, so ist zunächst die Dominanz von bildungsökonomischen Ansätzen in der Debatte zu nennen, die postulieren, dass die Effektivität von Investitionen in die Bildung von Kindern höher sei als im Falle von Erwachsenenbildung. Sehr erfolgreich war in diesem Kontext besonders die Lobbyarbeit der Netzwerke der frühkindlichen Bildung. Hinzu kommt, dass viele der großen internationalen Nicht-Regierungsorganisationen (etwa Save the Children, World Vision, Care) explizit und implizit einen Fokus auf die Bildung von Kindern legen, auch weil dies auf dem hart umkämpften Spendenmarkt erfolgversprechender scheint.

Eine gewisse Ausnahme bildet allein die UNESCO, die u. a. durch ihr in Hamburg beheimatetes UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) versucht, den Diskurs zu öffnen. Hierzu dienen eine Vielzahl von Initiativen und Publikationen, etwa ein Globales Netzwerk Lernender Städte und Regionen (GNLC) oder zu Bildung für nachhaltige Entwicklung im kommunalen Kontext (Fumiko Noguchi; Jose Roberto Guevara; Rika Yorozu: *Communities in Action. Lifelong Learning for Sustainable Development*, 2015). Auch im regionalen und nationalen Kontext versucht UNESCO den Begriff des Lebenslangen Lernens zu etablieren, in Asien beispielsweise durch jährlich organisierte Treffen für Regierungsvertreter zur Implementierung von SDG 4 (Asia-Pacific Meetings on Education 2030) oder die Beratung von Regierungen zur Erarbeitung stimmiger Lifelong Learning-Politiken (zu Laos siehe Gartenschlaeger, Khammang, 2019). Durch interne und politische Schwierigkeiten ist UNESCO allerdings zurzeit in der Gefahr, gegenüber anderen Akteuren ins Hintertreffen zu geraten: Wegen politischer Differenzen im Zuge des Palästina-Konflikts haben die USA und andere Länder seit Jahren ihren Mitgliedsbeitrag zurückgehalten und sind 2019 schließlich ausgetreten, ein weiterer Konflikt mit Japan über die Anerkennung von Kriegsverbrechen in China führte zeitweise sogar dazu, dass Deutschland zum größten Beitragszahler wurde.

Von zivilgesellschaftlichen Netzwerken wird die Bedeutung des Lebenslangen Lernens (und der Erwachsenenbildung als Teil davon) hingegen wahrgenommen und artikuliert, was sich bereits in der Formulierung der Mission ausdrückt. Dies wird etwa an der Selbstbeschreibung der Global Campaign for Education (GCE) deutlich, die sich als Zusammenschluss zivilgesellschaftlicher Akteure im Bildungsbereich begreift³: The Global Campaign for Education is a civil society movement that promotes and defends education as a basic human right. We campaign and advocate at the international, regional and national level to put pressure on governments and the international community to deliver the right of everyone to a free, quality, public education. (GCE 2019). Der Unterschied zur Formulierung der GPE ist deutlich sichtbar und symbolisiert, dass ironischerweise die nicht-staatlichen globalen Akteure die von den UN-Mitgliedstaaten ratifizierte Bildungsagenda aktiver aufnehmen als die meisten der staatlich dominierten Institutionen.

Bedauerlicherweise leidet der als Vertretung der Zivilgesellschaft in der Erwachsenenbildung gegründete International Council für Adult Education (ICAE) im Moment unter der veränderten Geberlandschaft, die globale Netzwerke nicht-staatlicher Akteure nur sehr zurückhaltend fördert. Aufgrund dieser Tatsache fokussiert sich ICAE stark auf die Lobbyarbeit im Rahmen des SDG-Prozesses. Gemeinsam mit anderen Akteuren gelang es, eine institutionalisierte Vertretung des Bildungssektors bei der UN in New York zu etablieren, die sogenannte Education and Academia Stakeholder Group (EASG).

Erwachsenenbildung ist traditionell durch zivilgesellschaftliche Trägerstrukturen und non-formale, flexible und vielfältige Angebote geprägt. Dies erschwert die Wahrnehmung des Sektors durch staatliche Akteure erheblich, insbesondere in Zeiten, in denen der Spielraum für nicht-staatliche Akteure durch eine zunehmende Zahl autoritärer Regimes immer mehr eingeschränkt wird (Raya, Soriano 2019; FORUM SYD 2017).

3 Europa: Der Fokus liegt auf der EU

Traditionell kommt insbesondere im europäischen Kontext der regionalen Ebene eine große Bedeutung zu, die die Wirkung der SDGs deutlich übertrifft. Seit den 1990er Jahren hatte sich hier die Europäische Union als Vorreiter für die Ideen der Erwachsenenbildung und des Lebenslangen Lernens etabliert. Meilensteine waren dabei die Erklärung der Kommission von 2001 „Making a European Area of Lifelong Learning a Reality“, die Entschließung des Rates der Staats- und Regierungschefs von 2002 zum Lebenslangen Lernen sowie die Resolution des Europäischen Parlaments von 2008 „Adult learning: it’s never too late to learn“ (Hinzen 2009, S. 385 ff.). Seit vielen Jahren fördert die EU zudem mit wechselndem Fokus und Intensität innovative Projekte der Erwachsenenbildung, aktuell über das Bildungsprogramm Erasmus+. Der Schwerpunkt lag hier in der vergangenen Dekade auch auf Betreiben der mächtigen Wirtschaftslobby eindeutig auf der beruflichen Weiterbildung und Qualifizierung, was auch darin seinen Ausdruck findet, dass die Erwachsenenbildung als einziger Bildungsbereich nicht in der Generaldirektion Bildung (seit 2019 „Youth and Innovation), sondern in der Generaldirektion Beschäftigung (seit 2019 „Jobs“) angesiedelt ist. Diese verengte Sicht erweist sich zunehmend als problematisch und es bleibt abzuwarten, wie die neue Kommission unter Ursula von der Leyen agieren wird.

Mit mehr als 130 Mitgliedern aus über 40 Ländern vertritt die European Association for the Education of Adults (EAEA) die Interessen der Zivilgesellschaft auf europäischer Ebene. Ihre Lobbyarbeit bezieht sich dabei hauptsächlich auf die Institutionen der Europäischen Union. Während in den vorhergegangenen Dekaden dabei vor allem eine gesteigerte Anerkennung der Erwachsenenbildung erreicht wurde, wird in den letzten Jahren zusätzlich die Verankerung eines holistischen Verständnisses der Erwachsenenbildung wichtig. Das Konzept wird in dem nun in Überarbeitung vorliegenden „Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: The Power and Joy

of Learning“ (EAEA 2019) dargelegt. Es legt die Bedeutung und Wirkung von Erwachsenenbildung in folgenden Sektoren dar:

Active Citizenship und Demokratiebildung: Menschen, die an Erwachsenenbildungsmaßnahmen teilnehmen, beteiligen sich aktiver in der Gesellschaft, haben eine höhere Wahlbeteiligung, sind eher zu ehrenamtlicher Tätigkeit bereit und engagieren sich in ihrer Kommune. Erwachsenenbildung ist ein Mittel zur Entwicklung des kritischen Denkens.

Gesundheit und Well-being: Erwachsenenbildung trägt zu einem gesünderen Lebensstil, persönlicher Entwicklung und Zufriedenheit bei. Die Gesundheit unserer Gesellschaft hängt vom Lebenslangen Lernen ab.

Life skills: Erwachsenenbildung verändert Lebenswege. Sie eröffnet neue Beschäftigungsmöglichkeiten, schafft Wege zum Lernen, aktiviert die kreativen Potenziale von Menschen und kreiert neue Netzwerke.

Zusammenhalt und Chancengleichheit: Erwachsenenbildung erhöht soziale Mobilität und ermöglicht die Begegnung von Menschen aus unterschiedlichen sozialen Gruppen. Dies fördert Demokratie und sozialen Frieden.

Arbeit und Beschäftigung: Lernen am Arbeitsplatz ist eine Schlüsselkomponente des Lebenslangen Lernens. Die Erwachsenenbildung verbessert die Innovationsfähigkeit und Produktivität von Beschäftigten und Unternehmen.

Digitalisierung: Erwachsenenbildung trägt dazu bei digitale Gräben zu schließen und verbessert die digitalen Kompetenzen als wichtige Voraussetzung persönlicher Erfüllung, Beschäftigung und aktiver Bürgerbeteiligung.

Migration und demografischer Wandel: Politische Bildung und interkulturelles Lernen ermöglichen inklusive Gesellschaften und Kulturen. Ältere Menschen im Lernprozess sind aktiver, arbeiten länger und bleiben länger gesund. Intergenerationales Lernen ermöglicht es Jüngeren und Älteren voneinander zu profitieren.

Nachhaltigkeit: Erwachsenenbildung vermittelt Kompetenzen, Informationen, Debattenräume und Kreativität, die für eine nachhaltige Entwicklung notwendig sind. Ein Paradigmenwechsel ist nur durch kritische, bewusste und innovative Bürger möglich.

Europäische und internationale Politik: Erwachsenenbildung trägt maßgeblich zur Erreichung europäischer und globaler Zielsetzungen bei.

4 Was tun?

Doch zurück zur globalen Perspektive: Eine Ursache für den niedrigen Stellenwert der Erwachsenenbildung im globalen Diskurs ist die Tatsache, dass der Sektor erhebliche Herausforderungen in der Selbstwahrnehmung und – daraus abgeleitet – in der Selbstdarstellung hat (Gartenschlaeger 2019). Eine Ursache ist der Mangel an einer einheitlichen Identität, was bereits in der heterogenen Benennung dessen zum

Ausdruck kommt, was wir tun: Allein in Europa finden wir „Erwachsenenbildung“, „Popular Education“, „Folkbildning“, „Weiterbildung“ und wahrscheinlich noch Dutzende weiterer Begriffe nebeneinander. Global kommen noch etwa „non-formale Bildung“, „alternative Bildung“ oder „Adult Literacy“ hinzu. Ebenso divers wie die Benennungen sind die Beschreibungen dessen, was die Erwachsenenbildung (oder welcher Begriff immer genutzt wird) tut. Zu Recht sind viele Erwachsenenbildner stolz auf diese Vielfalt, die lokale Gegebenheiten und Traditionen respektiert. Allerdings macht es diese bunte Vielfalt inzwischen auch zunehmend schwierig, Außenstehenden (seien es Bürger*innen, Geldgeber oder Vertreter der Wirtschaft) schlüssig darzulegen, wer wir sind, was wir tun und welche Wirkungen dies hat. Im 21. Jahrhundert, in einer Zeit, in der eine wirkungsvolle Kommunikation immer wichtiger wird, bedeutet dies einen fatalen Nachteil etwa gegenüber der formalen (Primar-) Schulbildung, der es mit wenigen, prägnanten Botschaften gelingt, für sich zu werben und ihre Anliegen als prioritär darzustellen. Aus diesem Grund unternehmen DVV International, ICAE, UIL, GCE und weitere globale und regionale Netzwerke der (Erwachsenen-) Bildung zurzeit den Versuch, eine globale Marke für unseren Sektor zu entwickeln und zu etablieren. Dabei dient die von der UNESCO vorgegebene Begrifflichkeit Adult Learning and Education (ALE) als Ausgangspunkt.

In den kommenden Jahren stehen mit der CONFINTEA VII und dem Mid-term Evaluation Prozess der SDGs wichtige Ereignisse für die Erwachsenenbildung ins Haus. Dabei sollte es die Aufgabe sein, den Sektor mehr als bisher als unverzichtbaren Bestandteil moderner Bildungssysteme im Bewusstsein von Bevölkerung und Entscheidungsträgern zu verankern, dessen Finanzierung und Wertschätzung zentral ist, will man Lebenslanges Lernen ernsthaft implementieren und will man die heute lebenden Generationen in die Lage versetzen, mit den mannigfaltigen Herausforderungen der kommenden Jahrzehnte gut vorbereitet umzugehen. Dabei kann auf existierende Konzepte, etwa Bildung für Nachhaltige Entwicklung oder Life Skills ebenso zurückgegriffen werden wie auf die Institutionen und Netzwerke der globalen und regionalen Erwachsenenbildung. Diese Institutionen bedürfen allerdings der Unterstützung durch nationale und lokale Träger, ihre Existenz ist gerade in Zeiten sinkender Finanzierung und schrumpfender Spielräume für zivilgesellschaftliche Lobby-Netzwerke kein Selbstläufer.

Anmerkungen

¹ Das Bildungsziel in den MDGs war bekanntlich auf Primarschulbildung für alle eingeeengt: Achieve universal primary education (MDG 2).

² Die Abkürzung stammt aus dem Französischen: „Conférence Internationale sur l'Education des Adultes“, was aber inzwischen wenig bekannt ist und kaum genutzt wird.

³ Wichtige Mitglieder sind etwa die Lehrergewerkschaften, aus Deutschland die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).

Literatur

- EAEA: Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: The Power and Joy of Learning; Brussels 2019
- FORUM SYD: Shrinking Space for civil Society. Challenges in Implementing the 2030 Agenda; Stockholm 2017
- Uwe Gartenschlaeger: Why is Adult Education neglected – and what can we do to change this?, ELM Magazine 2019, <https://elmmagazine.eu/news/why-is-adult-education-neglected-and-what-can-we-do-to-change-this/>
- Uwe Gartenschlaeger, Ounpheng Khammang: The Process of Adopting a Lifelong Learning Decree in Laos; in: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Seite 35–50, Bielefeld 2019
- Global Campaign for Education (GCE): <https://www.campaignforeducation.org/en/who-we-are/about-gce/>
- Global Partnership for Education (GPE): <https://www.globalpartnership.org/>
- Heribert Hinzen (Ed.): 40 Years of dvv international, Bonn 2009
- Maria Khan: Why is Adult Education neglected by governments and the global community – and what can we do to change this?; in: Uwe Gartenschlaeger (Ed.): Rethinking adult education – Asian perspectives, S. 11–18; Bonn 2019
- Fumiko Noguchi, Jose Roberto Guevara, Rika Yorozu (Ed): Communities in Action. Lifelong Learning for Sustainable Development, Hamburg 2015
- René R. Raya, Cecilia Soriano: Shrinking civil society spaces: Implications for adult learning and education; in: Uwe Gartenschlaeger (Ed.): Rethinking adult education – Asian perspectives, S. 27–36; Bonn 2019
- UNESCO Global Network of Learning Cities (GNLC): <http://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities>
- 3rd GLOBAL REPORT ON ADULT LEARNING AND EDUCATION (GRALE III): The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and the Labour Market; and Social, Civic and Community Life, Hamburg 2016

Autor

Uwe Gartenschlaeger, M. A., Jahrgang 1962, Stellvertr. Leiter Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) International, Bonn

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 20.02.2020 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative review at the editorial meeting on 20th February 2020.



Globale Trends in der Erwachsenenbildung – auf dem Weg zu CONFINTEA VII (2022)

WERNER MAUCH

Zusammenfassung

Der Beitrag beschreibt die Methode der UNESCO, mithilfe der Weltkonferenzen über Erwachsenenbildung, die sie ca. alle zwölf Jahre veranstaltet, einen politischen Konsens unter den Mitgliedstaaten darüber herzustellen, über welche geeigneten Maßnahmen insbesondere durch die Regierungen, aber auch die anderen relevanten Akteure, die Erwachsenenbildung in der Folge der Weltkonferenz in den UNESCO-Mitgliedsländern gefördert werden soll. Anhand einiger zentraler UNESCO-Dokumente bzw. -Veröffentlichungen werden einige zentrale Themen herausgearbeitet, die den internationalen Diskurs in der nahen Zukunft und auch auf der nächsten Weltkonferenz 2022 in Marokko aus der Sicht des Autors vermutlich bestimmen werden.

Stichworte: UNESCO, nachhaltige Entwicklung, Bildungspolitik, Politikberatung, Erwachsenenalphabetisierung

Abstract

The paper describes UNESCO's method of using the World Conferences on Adult Education, which it organises approximately every twelve years, to build a political consensus among Member States on the appropriate measures to be taken, particularly by governments but also by other relevant actors, to promote adult education in UNESCO Member States in the wake of the World Conference. On the basis of a number of key UNESCO documents and publications, some key issues are being examined which, from the author's perspective, are likely to determine international discourse in the near future and also at the next World Conference in Morocco in 2022.

Keywords: UNESCO, sustainable development, education policies, political advice, adult literacy

Die UNESCO veranstaltet seit ihren Anfangszeiten regelmäßig die Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung. Die erste fand 1949 in Helsingør (Dänemark) statt, elf Jahre später die zweite in Montreal, es folgte 1972 die dritte in Tokio, die vierte 1985 in Paris, die fünfte 1997 in Hamburg und 2009 die bisher letzte in Belém (Brasilien). Die nächste ist für 2022 in Marokko vorgesehen. Seit 1997 hat sich für diese Konferenz, abgeleitet aus der französischen Bezeichnung „CONFérence INTernationale sur l'Education des Adultes“ die Abkürzung „CONFINTEA“ eingebürgert.¹

Auf den genannten Konferenzen treffen sich die für Erwachsenenbildung bildungspolitisch und bildungspraktisch Verantwortlichen aus den UNESCO-Mitgliedsländern, um über die weitere Entwicklung der Erwachsenenbildung aus internationaler Sicht zu beraten und die dafür geeigneten Schritte zu beschließen. Sie verabschieden schließlich eine Reihe von Empfehlungen, die die Mitgliedsländer im Sinne dieser Förderung in den kommenden Jahren unternehmen sollten. In der Regel werden diese Empfehlungen dann auch von der UNESCO-Generalkonferenz verabschiedet, sodass sie für alle Mitgliedsländer – und nicht nur für die auf der Konferenz vertretenen – Gültigkeit erlangen.

Kurz gesagt soll so also ein für alle Mitgliedsländer gültiger Konsens über den derzeitigen Zustand und die hilfreichsten Schritte zur weiteren Entwicklung der Erwachsenenbildung bis zur nächsten Bestandsaufnahme gefunden werden. Diese Bestandsaufnahmen erfolgten bis zur sechsten Konferenz im Rhythmus der Konferenzen, also grob alle zwölf Jahre. Seit 2009 steht dafür in Form des Globalen Berichts zur Erwachsenenbildung (Global Report on Adult Learning and Education – GRALE) ein sensibleres Instrument zur Verfügung, das diese Bestandsaufnahme alle drei Jahre vornimmt und auf dieser Grundlage die notwendigen weiteren Schritte zum Erreichen der formulierten Ziele bis zur nächsten Konferenz benennt.

Es soll an dieser Stelle nicht vertieft auf die Stärken und Schwächen dieser Vorgehensweise eingegangen werden, wobei zu den Stärken sicherlich schon die Erstellung eines konsensbasierten Rahmens zählen kann, der für die unterschiedlichsten kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Kontexte der Mitgliedsländer anwendbar sein und handlungsleitende Vergleichsmöglichkeiten eröffnen soll; bei den Schwächen kann die doch eher schmale und ausgesprochen heterogene empirische Grundlage der Bestandsaufnahmen nicht verschwiegen werden, die in wesentlichen Teilen aus den von den Mitgliedsländern erstellten Länderberichten besteht.

Zu den Rahmenbedingungen der UNESCO-Arbeit gehört auch, dass diese im Zusammenhang des Wirkens der Vereinten Nationen insgesamt steht. Insofern ist die UNESCO gehalten, ihre Mitgliedsländer bei der Umsetzung der 17 Nachhaltigkeitsziele zu unterstützen, die von den UN 2015 zur weltweiten Überwindung der Armut bis 2030 beschlossen wurden. Die UNESCO ist federführend bei der Umsetzung des vierten Nachhaltigkeitsziels (Sustainable Development Goal – SDG 4) durch das Bildungswesen der Mitgliedsländer.² SDG 4 strebt an, allen Menschen qualitativ hochwertige, inklusive und chancengerechte Bildung zu ermöglichen und entsprechende Voraussetzungen zum lebenslangen Lernen zu schaffen.

In der Folge soll versucht werden, unter Heranziehung einiger hauptsächlicher Dokumente bzw. Publikationen der UNESCO bzw. des UNESCO-Instituts für Lebenslanges Lernen³ einige allgemeine Trends herauszuarbeiten, die die Erwachsenenbildung aus internationaler Sicht derzeit kennzeichnen bzw. in der näheren Zukunft, also insbesondere bis zur nächsten Internationalen Konferenz über Erwachsenenbildung im Jahr 2022 kennzeichnen werden.

1 Erwachsenenbildung ist integraler Bestandteil des nationalen Bildungswesens

Als roter Faden durch die gesamte CONFINTEA-Geschichte zieht sich der Wille, die Erwachsenenbildung als Teil des – möglichst für alle zugänglichen – Bildungsangebots der Mitgliedsländer zu begreifen. Diese sollen Maßnahmen ergreifen, die einer breiten Anerkennung der Erwachsenenbildung Vorschub leisten bzw. Rechnung tragen. Als vorrangiges Mittel hierfür gilt stets, entsprechende politische Leitlinien zu formulieren und anzuwenden. Insofern werden die Mitgliedsländer auch weiterhin angehalten sein, die Erwachsenenbildung zu fördern und ihr Wirken durch gesetzgeberische Maßnahmen abzusichern. CONFINTEA VI (2009) hat dieser Vorstellung insofern Rechnung getragen, dass „Policy“ als erstes Handlungsfeld für die Mitgliedsländer herausgestellt wurde.⁴ Die Erwachsenenbildung soll umfassend im Zusammenhang des lebenslangen Lernens als Mittel der staatlichen Bildungsarbeit gefördert werden, politische Leitlinien bzw. Gesetze sollen verabschiedet werden, die geeignet sind, die Zusammenarbeit der mit Erwachsenenbildung befassten Ministerien zu befördern, und es sollte möglichst ein Koordinationsmechanismus geschaffen werden, der diese Zusammenarbeit fruchtbar organisiert.

Die Umsetzung der auf den Weltkonferenzen verabredeten (Selbst-)Verpflichtungen der Mitgliedsländer wird in festen Abständen kontrolliert, dazu werden von den Mitgliedsländern Berichte angefordert, die die entsprechenden Fortschritte dokumentieren sollen und als Grundlage zusammenfassender Weltberichte (i. e. Global Report on Adult Learning and Education, GRALE)⁵ dienen. Bis 1997 (CONFINTEA V) wurde nur ein Bericht für die dann folgende Weltkonferenz gefertigt. Seit 2009 (CONFINTEA VI) erfolgt ein regelmäßiges „Monitoring“ der Umsetzung des verabredeten Aktionsrahmens (in diesem Fall des Belém Framework for Action, BFA) alle drei Jahre, zusätzlich zu einer Bestandsaufnahme zur Halbzeit der Laufzeit des Aktionsrahmens. Auf die Halbzeitbestandsaufnahme wird im Folgenden noch zurückgekommen. In der Folge des ersten Weltberichts (GRALE I), der als Grundlage der Beratungen von CONFINTEA VI diente, wurden entsprechende Weltberichte im dreijährigen Abstand erstellt, die jeweils den Stand der Umsetzung des gültigen weltweiten Aktionsplans der UNESCO-Mitgliedsländer abbildeten und insofern durchaus geeignet waren, einen globalen Zustandsbericht der Erwachsenenbildung zu liefern. Wie schon ähnlich in den vorhergehenden Ausgaben, fasst GRALE IV den Stand der Umsetzung hinsichtlich der bildungspolitischen Leitlinien so zusam-

men, dass in zwei Drittel der Mitgliedsländer signifikante Fortschritte hinsichtlich der Erarbeitung bzw. Verabschiedung der Leitlinien (*Policy*) und in drei Viertel Fortschritte hinsichtlich der Schaffung entsprechenden Strukturen (*Governance*) zu vermelden sind, gleichwohl aber weiter durchaus breiter Handlungsbedarf besteht, insbesondere was die Anerkennung von Lernergebnissen aus non-formalem und informellem Lernen und den Abbau der wichtigsten Lernhindernisse für benachteiligte Gruppen anbelangt.⁶

Insofern wird dieses Bedürfnis, die Erwachsenenbildung weiter durch geeignete Maßnahmen als unabdingbaren Bestandteil des Bildungswesens der Mitgliedsländer mit seinen staatlichen und nicht-staatlichen Komponenten zu sehen und ggf. entsprechend aufzuwerten, auch weiterhin bildungspolitisch relevant bleiben und entsprechende Maßnahmen die bildungspolitische Agenda mitbestimmen.

2 Erwachsenenalphabetisierung und -grundbildung bleibt Hauptaufgabe

Angesichts von weltweit über 750 Millionen Erwachsenen, die nicht über genügende Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten verfügen, wird die Förderung entsprechender Bildungsarbeit ein Zentralpunkt der Erwachsenenbildungsentwicklung praktisch aller Mitgliedsländer bleiben. Entsprechende Forderungen der Mitgliedsländer gibt es auch schon seit der ersten Weltkonferenz und die Notwendigkeit weiterer Anstrengungen wird unbestritten bestehen bleiben. In dieser Hinsicht ist sicherlich erwähnenswert, dass die UNESCO-Mitgliedsländer 2015 ihr Instrumentarium zur Förderung der Erwachsenenbildung durch eine Neuformulierung der „UNESCO-Empfehlung über Lernen und Bildung im Erwachsenenalter“ verfeinert haben. Gleichzeitig mit der Verabschiedung des Bildungsrahmens 2030 (Education 2030 Framework for Action) im Zusammenhang der Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen trat diese Empfehlung in Kraft, die die Ausrichtung und die Ziele der Erwachsenenbildung zusammen mit einer ausgiebigen Definition formuliert.⁷ Diese Empfehlung bezeichnet drei hauptsächliche Lernfelder der Erwachsenenbildung, nämlich 1) Alphabetisierung und Grundbildung, 2) berufliche Weiterbildung und 3) staatsbürgerliche Bildung. Die Mitgliedsländer sind aufgefordert, nach Maßgabe ihrer eigenen Entwicklungsziele für alle drei Lernfelder die notwendige Infrastruktur für die bildungspraktische Umsetzung zur Verfügung zu stellen.

Nicht zufällig wird in der Empfehlung Alphabetisierung und Grundbildung als erstes Lernfeld herausgestellt. Lebenslanges Lernen ist nur auf der Basis entsprechender Grundfertigkeiten möglich, alle Weiterentwicklung bedarf dieser Grundlage. Die Empfehlung unterstreicht hierbei, dass Alphabetisierung einerseits ein kontinuierlicher Prozess ist, der ständiger Übung und Vertiefung bedarf, andererseits als ein Kontinuum von Fertigniveaus verstanden werden muss, das von geringer über mittlere zu hoher Kompetenz reicht und nicht dichotomisch (als lese-, schreib- und rechenfähig einerseits bzw. lese-, schreib- und rechenunfähig andererseits) betrachtet werden kann. Dieses Verständnis führt dann auch zu einem

entsprechenden Konzept der Messung von Schriftsprachenkompetenz, das sich zwingend der erwähnten Niveaus bedienen sollte und insofern möglichst genau beschreibbare Fertigkeiten in der Schriftsprache darstellt (und sich eben nicht auf die beschriebene dichotomische Darstellung beschränkt).

Die weltweite Überwindung des Analphabetismus wurde seitens der UNESCO verschiedentlich ins Auge gefasst und als Ziel formuliert, durchgreifende Erfolge im Sinne einer vollständig alphabetisierten Weltgemeinschaft blieben allerdings aus und eine nüchternere Betrachtung wird einen gewissen Bestand an nicht oder nur gering lese- und schreibfähigen Erwachsenen in allen, auch den weitentwickelten Gesellschaften konzedieren müssen. Insofern werden Grundbildungsmaßnahmen für Erwachsene weiter und vielleicht auf unabsehbare Zeit zur Grundausrüstung von Erwachsenenbildungsarbeit in den UNESCO-Mitgliedsländern gehören und entsprechende Maßnahmen müssen mit Nachdruck umgesetzt werden (s. UNESCO 2019), um das Recht auf Bildung für alle realisierbar zu machen. Auch hier genießt aus UNESCO-Sicht die Formulierung entsprechender bildungspolitischer Leitlinien und Strategien Priorität, um staatliches (aber auch nichtstaatliches) Handeln voranzutreiben, wobei die Umsetzung dieser Leitlinien in praktische Verbesserung der Erwachsenenbildungsangebote vorrangiges Ziel von Erwachsenenbildungspolitik und -praxis bleiben wird, um Erwachsene mit ungenügenden Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten nachhaltig zu unterstützen.

Es wird somit auch in Zukunft wohl keine verantwortungsvolle Erwachsenenbildungspolitik und -praxis ohne Berücksichtigung der Lernbedürfnisse von nicht alphabetisierten Erwachsenen geben, neue Methoden zum Schriftspracherwerb, insbesondere für bestimmte Zielgruppen, einschließlich besonders benachteiligter Gruppen werden dazu benötigt, entsprechende Forschung muss dafür unternommen werden. Dazu braucht es allerdings auch ein breites Bewusstsein dieser Notwendigkeiten und den Willen, bildungspolitisch und bildungspraktisch in diesem Sinne weiterzugehen – und eine gewisse Fähigkeit, angesichts dieser fortwährend notwendigen Mühen und Anstrengungen nicht den Mut zu verlieren.

3 Potenziale der Informations- und Kommunikationstechniken nutzen

Erwachsenenbildungsarbeit stützt sich in der Praxis, also in Programmen, Kursen, Seminaren, Veranstaltungen, Workshops ggf. auf Medien, die geeignet sind, organisierte Lernprozesse ziel- und teilnehmendenorientiert zu steuern und zu unterstützen. Das Internet erleichtert den Zugang zu Wissen und Information und kann so durchaus als namhafte Ressource im Sinne verbesserter Bildungschancengerechtigkeit gelten, auch und gerade für traditionell benachteiligte Gruppen, mit vielerlei Vorteilen gegenüber traditionellen Programmen, so z. B. der Möglichkeit zu viel flexiblerer Zeiteinteilung.⁸ Der Zugang zu höherer Bildung über entsprechende, netzbasierte Programme ist für erwachsene Lernende in vielen Ländern Alltag gewor-

den.⁹ Auch in der Grundbildung haben sich entsprechende Programme, auch in Deutschland, gut etabliert¹⁰, die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechniken für Bildungsarbeit wird auch und gerade in Entwicklungsländern mit großen Hoffnungen betrachtet.

Es ist ausgesprochen wahrscheinlich, dass die Rolle moderner Kommunikationstechniken in der Erwachsenenbildungsarbeit von breitem Interesse bleibt. Es lohnt sich sicherlich, weiter darüber nachzudenken, wie der Zugang zu organisiertem Lernen noch weiter vereinfacht und erleichtert werden kann, ebenso wie eine kritische Begleitung der sich so rapide verändernden Kommunikationsformen im Netz durchaus angezeigt scheint. Eine Haltung der weltweiten Erwachsenenbildungs-Community wird hierzu bestimmt mit Interesse vernommen werden. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass dieser Bereich mit Sicherheit eine nicht unerhebliche Rolle in den kommenden Fachdebatten mit Blick auf CONFINTEA spielen wird und diese auch ihren Niederschlag in den Empfehlungen zur künftigen Förderung der Erwachsenenbildung finden werden.

4 Staatsbürgerliche Bildungsarbeit im Globalisierungszusammenhang

Der Terminus „Citizenship Education“ bleibt auf Deutsch recht sperrig, die mögliche Übersetzung „Staatsbürgerkunde“ geht sicherlich schwer von den Lippen, zumal wem die Verächtlichkeit, mit der seinerzeit Steffi Spira vor vieltausendköpfiger Menge zu Wendezeiten auf dem Alexanderplatz den Begriff förmlich ausgespuckt hat¹¹, noch im Gedächtnis ist; man wird sehen, ob noch eine passendere Übersetzung auftaucht. Man kann vielleicht von „Weltbürgertum“ sprechen, wenn man sich auf Deutsch über „global citizenship“ unterhalten will, so recht gefallen will der Begriff ob seiner Mehrdeutigkeit oder möglicher Zwischentöne irgendwie nicht. Es soll hier also die Rede sein von „Global Citizenship Education“ (GCED). Also vielleicht „Welt-Gemeinschaftskunde“? Unwillkürlich denkt man an ein Schulfach, insofern vielleicht für den Gebrauch in der Erwachsenenbildung auch nicht vorbehaltlos zu empfehlen.

Die Bildungsarbeit, die hier gemeint ist, setzt sich zum Ziel, gesellschaftliche Zugehörigkeiten und damit einhergehende Bewertungen und Zuschreibungen im Zusammenhang einer sich herausbildenden oder möglicherweise im Entstehen begriffenen Weltgemeinschaft zu sehen und verstehbar bzw. nutzbar zu machen.

„Global Citizenship Education“ versteht sich als „politische Bildung im globalen Maßstab“ und bezieht sich im Ansatz oft eng auf den Nachhaltigkeitsbegriff, dem sie verpflichtet ist. Entsprechende Bildungsarbeit steht somit auch im Zusammenhang von „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und den drei Säulen nachhaltiger Entwicklung, also Gesellschaft, Wirtschaft und Ökologie, die gemeinsam – und möglichst gleichzeitig und gleichberechtigt – diese Entwicklung tragen sollen.¹² Aus der Sicht der Erwachsenenbildung soll GCED als Bestandteil von lebenslangem Lernen

dazu beitragen, den künftigen Weltbürgerinnen und Weltbürgern ein Rüstzeug für ein Dasein in der globalisierten Welt zur Verfügung zu stellen, das hat mit Bildung für den Frieden bzw. für ein friedliches Zusammenleben zu tun, mit der Förderung von Demokratie, mit einem Bewusstsein gegen Unterdrückungsmechanismen und Gewalt, aber z. B. für Geschlechtergerechtigkeit oder zumindest für die Dimension „Gender“, bis hin zu Prävention von gewalttätigem Extremismus oder auch dem gezielten Management von Veränderungsprozessen allgemein. Aus Sicht der UNESCO soll GCED sicherlich zentraler Bestandteil formaler und non-formaler Bildungsarbeit sein, gerade um Gemeinschaftlichkeit als gesellschaftliches Anliegen zu stärken und um gegenläufigen Tendenzen, wie z. B. Nationalismus, aber auch Fremdenfeindlichkeit, Homophobie oder dem Hang zu vermeintlich einfachen Lösungen für komplexe Probleme etwas entgegenzusetzen. Ein erster internationaler Überblick zu GCED in der Erwachsenenbildung unterstreicht deren Bedeutung gerade für nachhaltige Entwicklung und somit auch für die Umsetzung der Nachhaltigkeitsagenda der Vereinten Nationen.¹³ Insofern kommt der GCED sicherlich eine Schlüsselrolle für das Verständnis und die prinzipiellen Anliegen politischer Bildung im Rahmen der Erwachsenenbildung zu, entsprechende Debatten werden auf dem Weg zur nächsten Weltkonferenz über Erwachsenenbildung und auch auf der Konferenz selbst mit Sicherheit geführt werden.

5 Erwachsenenbildung als Motor nachhaltiger Entwicklung

Insgesamt wird sich die Erwachsenenbildung schließlich der Herausforderung stellen, ein schon länger gegebenes Versprechen einzulösen, nämlich echter nachhaltiger Entwicklung Vorschub leisten zu können. Dieser Ansatz gehört sozusagen zur Grundausstattung der Erwachsenenbildung aus internationaler Perspektive und stellt eine seit vielen Jahren immer wieder unterstrichene Überzeugung dar.¹⁴ Danach ist nachhaltige Entwicklung nur möglich, wenn Bürgerinnen und Bürger über entsprechende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen verfügen, also die entsprechenden Konzepte praktisch umzusetzen in der Lage sind. Somit werden sie zu echten Akteuren nachhaltiger Entwicklung, Erwachsenenbildung ist die treibende Kraft für Nachhaltigkeit.¹⁵ Nicht nur das Nachhaltigkeitsziel Nr. 4 über Bildung und Bildungsarbeit, sondern alle 17 Nachhaltigkeitsziele sind nur unter der Voraussetzung erreichbar, dass die Menschen über das entsprechende Rüstzeug verfügen. Und dieses Rüstzeug sichert eben insbesondere Bildungsarbeit mit erwachsenen Lernenden. Die nächste Weltkonferenz über Erwachsenenbildung (CONFITEA VII, Marokko, 2022) wird sich ausgiebig mit diesem Anspruch beschäftigen und versuchen, den entsprechenden Nachweis zu erbringen. Diesen Weg hat auch schon nachdrücklich die oben erwähnte Halbzeitbestandsaufnahme im Jahr 2017 vorgezeichnet.¹⁶ „Erwachsenenbildung im Dienste der Weltgemeinschaft“ würde wohl der entsprechende Wegweiser aussagen.

Anmerkungen

¹ Zusammenfassend s. <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea>

² S. UNESCO 2016; zusammenfassend auch <https://en.unesco.org/themes/education2030-sdg4>

³ Insbesondere den Aktionsrahmen von Belém (Belém Framework for Action, UNESCO 2010), der die Ausgangslage zum Zeitpunkt der letzten Weltkonferenz im Jahr 2009 beschreibt und die darauf fußenden Empfehlungen für die Mitgliedsländer benennt, die UNESCO-Empfehlung zur Erwachsenenbildung (Recommendation on Adult Learning and Education, UNESCO 2015), die den Aktionsrahmen mit Blick auf die UN-Nachhaltigkeitsziele für das Jahr 2030 ergänzt, und den Bericht der CONFITEA VI Zwischenbilanz im Jahr 2017 (Towards CONFITEA VII. Adult Learning and Education and the 2030 Agenda, UIL 2019c), der den Stand der Umsetzung des Aktionsrahmens von Belém untersucht und die Perspektive ins Jahr 2022 zur nächsten Weltkonferenz eröffnet bzw. beschreibt.

⁴ Die weiteren Handlungsfelder sind: Governance, Finanzierung, Teilhabe, Inklusion und Chancengerechtigkeit, Qualität (s. UNESCO 2010: 7f.); in der „Empfehlung zur Erwachsenenbildung“ werden diese Handlungsfelder erneut, z. T. leicht variiert, abgehandelt (s. UNESCO 2015: 8 ff.).

⁵ Zu den Weltberichten GRALE I (2009) – GRALE IV s. <https://uil.unesco.org/adult-education/global-report>

⁶ S. UIL 2019a: 21.

⁷ Zur Empfehlung über Erwachsenenbildung s. <https://uil.unesco.org/adult-education/unesco-recommendation>.

⁸ S. UNESCO 2015: 7, pt. 7.

⁹ S. Carlsen et al., 2016.

¹⁰ S. z. B. das VHS-Lernportal für Grundbildung und Integration des Deutschen Volkshochschulverbands (DVV), <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/projekte/vhs-lernportal/index.php>.

¹¹ Die bekannte (Volks-)Schauspielerin hielt am 4. November 1989 auf dem Berliner Alexanderplatz während der Alexanderplatz-Demonstration eine Rede vor rund einer halben Million Menschen und sprach sich gegen die Arroganz der Macht und für die Freiheit ihrer Nachkommen aus: „Ich wünsche für meine Urenkel, dass sie aufwachsen ohne Fahnenappell, ohne Staatsbürgerkunde und dass keine Blauhemden mit Fackeln an den hohen Leuten vorbeugehen!“ (s. https://de.wikipedia.org/wiki/Stefanie_Spira), s. besonders auch <https://www.youtube.com/watch?v=nKdNz6x6TBg>, ab ca. 1:30 min.

¹² „Lernende sollen in die Lage versetzt werden, ein Zugehörigkeitsgefühl zur Weltgemeinschaft zu entwickeln, sich zu engagieren und eine aktive Rolle in der Gesellschaft zu übernehmen, um einen Beitrag zu leisten zu einer friedlichen, gerechten Welt, in der ökologische Ressourcen bewahrt werden“, s. <https://www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/global-citizenship-education>.

¹³ Vgl. UIL 2019b.

¹⁴ “We, the participants in the Fifth International Conference on Adult Education, meeting in the Free and Hanseatic City of Hamburg, reaffirm that only human-centred development and a participatory society based on the full respect of human rights will lead to *sustainable and equitable development*”. (UIE 1997: 1, pt. 1).

¹⁵ S. Schreiber-Barsch, S., Mauch, W. 2019.

¹⁶ S. UIL 2019c; enthält auch einen Überblick über die hier besprochenen zentralen Elemente der Erwachsenenbildungsarbeit der UNESCO, einschließlich der Weltberichte (GRALE) und der Recommendation on ALE (RALE).

Literatur

- Carlsen, A., Holmberg, C., Neghina, C., Owusu-Boampong, A. (2016). Closing the Gap. Opportunities for distance education to benefit adult learners in higher education, Hamburg (UIL), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243264>
- Schreiber-Barsch, S., Mauch, W. (2019). Adult learning and education as a response to global challenges: Fostering agents of social transformation and sustainability. In: International Review of Education, Vol. 65, No. 4, 515–536
- UIE (1997). The Hamburg Declaration on Adult Learning, in: Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future. Fifth International Conference on Adult Education, 14–18 July 1997, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114>
- UIL (2019a). 4th global report on adult learning and education: leave no one behind: participation, equity and inclusion, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372274>
- UIL (2019b). Addressing global citizenship education in adult learning and education. Summary report, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372425>
- UIL (2019c). Towards CONFINTEA VII. Adult Learning and Education and the 2030 Agenda, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368899>
- UNESCO (2010). Belém Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789>
- UNESCO (2015). Recommendation on Adult Learning and Education, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179>; deutsche Übersetzung in Vorbereitung
- UNESCO (2016). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO (2019). UNESCO strategy for youth and adult literacy (2020–2025), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371411?posInSet=2&queryId=fab6406f-989c-4049-b36b-a2fb1c00bda3>

Autor

Werner Mauch, Senior Programme Specialist, UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen, Hamburg.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 20. Februar 2020 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative review at the editorial meeting on 20th February 2020.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

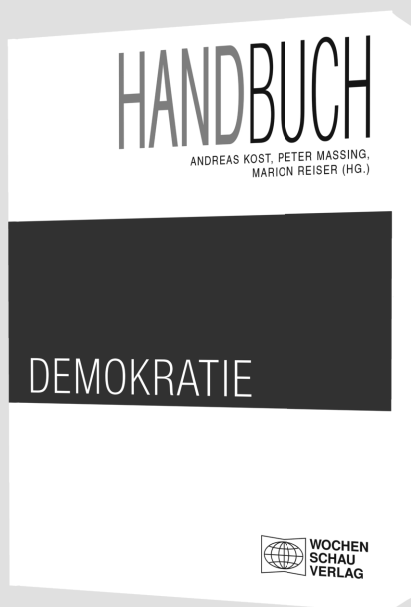
Standardwerk

Andreas Kost, Peter Massing, Marion Reiser (Hg.)

Handbuch Demokratie

Das Handbuch bietet eine umfassende politikwissenschaftliche Einordnung des Begriffs „Demokratie“. Die Autor*innen gehen der Frage nach, was die Demokratie als politisches System auszeichnet. Dazu werden theoretische Grundlagen ebenso berücksichtigt wie aktuelle Herausforderungen.

Was macht das Demokratiemodell der Bundesrepublik im Vergleich zu anderen Typen moderner Demokratien aus? Als Nachschlagewerk für Multiplikator*innen der politischen Bildung ermöglicht der Band das gezielte und systematische Erschließen von Themenfeldern mit Fokus auf zentralen Begriffen und Kernkonzepten.



ISBN 978-3-7344-0951-6, 368 S., € 39,90

PDF: ISBN 978-3-7344-0952-3, € 31,99

EPUB: ISBN 978-3-7344-1075-8, € 31,99

Mit Beiträgen von

Frank Decker, Christoph Held, Everhard Holtmann, Dirk Jörke, Uwe Jun, Ulrike Klinger, Sacha Kneip, Karl-Rudolf Korte, Andreas Kost, Bernd Ladwig, Franziska Martinsen, Peter Massing, Wolfgang Merkel, Sybille Münch, Marion Reiser, Emanuel Richter, Helmar Schöne und Marcel Solar

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)

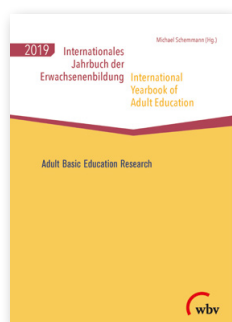


[www.twitter.com/
Wochenschau.Ver](https://www.twitter.com/Wochenschau.Ver)

Grundbildung im Fokus internationaler Forschung

➔ wbv.de/ijeb

Schwerpunkt ist die Grundbildung: Anforderungen an Teilnehmende in Alphabetisierungskursen und arbeitsplatznahen Bildungsangeboten, Professionalisierung und Unterrichtskompetenzen der Lehrkräfte und Digitalisierung in der Erwachsenenbildung.



Michael Schemmann (Hg.)

Internationales Jahrbuch Erwachsenenbildung 2019

Adult Basic Education Research

Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, 42
2019, 132 S., 39,00 € (D)
ISBN 978-3-7639-5999-0
Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de





Erwachsenenbildung und Corona-Krise – zur Einführung

CHRISTIANE EHSES, BERND KÄPPLINGER, WOLFGANG SEITTER

Unser Schwerpunktheft sichtet internationale Perspektiven in der und auf die Erwachsenenbildung. Die derzeitige Corona-Pandemie ist ebenfalls ein internationales Phänomen, auf paradoxe Weise einigend und trennend: Wie kaum je ein Thema zuvor prägt sie Europa und die gesamte Welt. Keine Nation, keine Region bleiben global unberührt, wenngleich Form und Ausmaß der Betroffenheit sehr unterschiedlich ausfallen dürften. In diesem Sinne ist die Corona-Pandemie das weltweit dominierende Diskursthema schlechthin. Dies erfahren wir auch über Krisenberichte in der Erwachsenenbildung, insbesondere bezüglich der Existenzängste von Erwachsenenbildungsinstitutionen weltweit, ihrem Personal und ihrem Angebot für alle Schichten. Auf der anderen Seite erleben wir Abschottungen in ungeahntem Ausmaß: Reise- und Kontaktverbote, Grenzkontrollen, Absagen sämtlicher internationaler Tagungen, Seminare und Begegnungen. In nicht allzu ferner Zukunft drohen Kürzungen für Erwachsenenbildung.

Angesichts dieser gegenwärtigen Krisensituation hat sich die Redaktion der Hessischen Blätter für Volksbildung dazu entschlossen, den Serviceteil – anders als sonst üblich – in Gänze dem Thema „Erwachsenenbildung und Corona-Krise“ zu widmen. Mit dieser frühen Reaktion möchten die Hessischen Blätter ihren Leserinnen und Lesern zeitnah Einsichten ermöglichen, indem sie Stellungnahmen, Kommentierungen, Verfahrensweisen und erfahrungsbezogene Rekapitulationen bündeln, die insbesondere im Kontext des vierwöchigen *Shutdown* zwischen Mitte März bis Mitte April (16.3. bis 19.4.2020) entstanden sind.

In einem ersten Teil sind verbandliche Stellungnahmen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (18.3.2020) sowie der European Association for the Education of Adults (24.3.2020) zusammengestellt, die allesamt auf die prekäre Situation der Erwachsenenbildung – insbesondere mit Blick auf die im Bildungsbereich untypische Konstellation von Beschäftigungsverhältnissen – hinweisen und einen entsprechenden Rettungsschirm auch für Erwachsenenbildung fordern (1).

In einem zweiten Teil werden exemplarisch für den Bereich der integrations-, berufssprach- und arbeitsmarktbezogenen Maßnahmen die Entwicklung von einer frühen verbandlichen Stellungnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (18.3.2020) über Modi der standardisierten Anfragebearbeitung des Bundes-

amtes für Migration und Flüchtlinge (3.4.2020) bis hin zu einer Zusammenstellung von verfahrensbezogenen Erleichterungen (Agentur für Arbeit) und der Sozialschutz-Paketmaßnahmen für die Träger der beruflich geförderten Weiterbildung (20.4.2020) aufgezeigt (2).

In einem dritten Teil werden zwei kommentierende Berichte von Peter Brandt (16.3.2020) und Bernd Käßlinger (17.3.2020) abgedruckt, die erste Deutungsversuche der Auswirkungen für die Erwachsenenbildung samt den damit verbundenen Herausforderungen/Risiken präsentieren (3).

Der letzte Teil versammelt zwei erfahrungsverdichtende Berichte des Bayerischen Volkshochschulverbandes (Geschäftsstelle und Vorstand) (3.4.2020) und der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung des Landes Niedersachsen (Martin Dust) (19.4.2020), die erste resümierende Einsichten über Innovationkraft, Funktion und Stellenwert von Erwachsenenbildung (in der Krise) sowie eine differenzierte chronologische Beschreibung der Aktivitäten und Interventionen einer intermediären Erwachsenenbildungseinrichtung geben (4).

Der Situation geschuldet, sind diese Stellungnahmen und Berichte Momentaufnahmen, die möglicherweise beim Erscheinen des Heftes in Teilen schon wieder historischen Charakter haben. Sie zeigen an, wie sich die Erwachsenenbildung und die sie steuernden Akteure in der aktuellen Krisensituation positionieren, worauf sich Aufmerksamkeitsfoki richten, welche Risiken, aber auch Chancen (z. B. Digitalisierung) diesem insgesamt lose gekoppelten System inhärent sind. Prekäre Existenzbedingungen, besondere Legitimationsanstrengungen, aber auch: ein hohes Maß an situativer Flexibilität, Krisenfestigkeit und Innovationsfähigkeit geben Hinweise auf die ambivalente Verortung der Erwachsenenbildung in Deutschland. Die Redaktion der Zeitschrift hat bereits beschlossen, im kommenden Jahr ein Themenheft „Erwachsenenbildung in Zeiten von Corona“ zu gestalten, um mit größerem zeitlichem Abstand (absehbare) Auswirkungen und (dauerhafte) Herausforderungen für die Erwachsenenbildung besser analysieren und empirisch fundieren zu können.

(1) Verbandliche Stellungnahmen

Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV)

Kommunale Daseinsvorsorge durch Corona-Krise bedroht Volkshochschulen, und ihre Lehrkräfte benötigen finanzielle Hilfen

Die Ausbreitung des gefährlichen Corona-Virus stellt unser Land vor die größte Herausforderung seit dem Zweiten Weltkrieg. Nun sind Vernunft und die Solidarität aller Menschen in Deutschland gefragt. Die Volkshochschulen, die sich dem gesellschaftlichen Zusammenhalt besonders verpflichtet fühlen, werden alles in ihrer Macht stehende tun, um die notwendigen einschneidenden Maßnahmen von Bund, Ländern und Kommunen zu unterstützen.

COVID-19 wird das öffentliche Leben, die Wirtschaft und nicht zuletzt das Bildungssystem über Monate lähmen. Auch in der Weiterbildung werden Kurse, Lehr-

gänge und Prüfungen für längere Zeit ausgesetzt bleiben, sofern sie nicht online durchgeführt werden können. Bürgerinnen und Bürgern werden somit zuhauf Weiterbildungsangebote fehlen, die sie für ihr persönliches und berufliches Fortkommen und für ihre gesellschaftliche Teilhabe brauchen.

Als kommunale Weiterbildungszentren in öffentlicher Trägerschaft treffen die Folgen der Corona-Krise auch die Volkshochschulen schwer. Die seit dem 16. März 2020 von Bund und Ländern angeordnete Schließung von Volkshochschulen für den öffentlichen Betrieb führt zu erheblichen Einnahmeausfällen. Unabhängig von ihrer Rechtsform fehlen den gemeinnützigen Volkshochschulen die notwendigen Reserven, um die fehlenden Einnahmen kompensieren zu können. Viele der bis zu 200.000 freiberuflichen Kursleiterinnen und Kursleiter an Volkshochschulen sind durch den Unterrichtsausfall in ihrer Existenz bedroht.

Die derzeitigen Beschränkungen des Lehrbetriebs sind sinnvoll und notwendig, dürfen aber nicht dazu führen, dass Einrichtungen der kommunalen Daseinsvorsorge wie die Volkshochschulen strukturell gefährdet werden und ihre Leistungsfähigkeit verlieren. Denn wenn die Corona-Krise ausgestanden ist und die Wirtschaft wieder anspringt, werden vor Ort in den Städten und Gemeinden ganz schnell ausreichend Kapazitäten benötigt werden, um versäumte Integrationskurse, Maßnahmen der beruflichen Qualifizierung, Schulabschlusskurse und andere für das Gemeinwohl unverzichtbare Weiterbildungen für Tausende von Menschen zur Verfügung zu stellen. Die Volkshochschulen und ihre Kursleiterinnen und Kursleiter sehen sich in der Pflicht, ein entsprechendes quantitatives und qualitatives Angebot vorzubereiten. Sie benötigen staatliche Hilfen, um die Krise überstehen zu können.

Im politischen Raum setzen wir uns ein für ein Gesamtpaket:

- *Volkshochschulen gehören unter den Corona-Schutzschirm der Bundesregierung.* Den rund 900 Volkshochschulen entstehen durch die verfügten Betriebsschließungen *Einnahmeausfälle aus Kursgebühren*, die nicht kompensiert werden können. Benötigt werden Zuschüsse und keine Kredite, damit die Volkshochschule als Zentraleinrichtung der kommunalen Bildungslandschaft keinen irreparablen Schaden nimmt.
- *Der von der Kultusministerkonferenz und der Bundesregierung vorgesehene Nothilfefonds für Kulturschaffende muss auch den Bildungsschaffenden offenstehen.* In den Volkshochschulen sind bis zu 200.000 freiberufliche Kursleiterinnen und Kursleiter tätig. Viele unter ihnen sind durch Kursausfälle existenziell bedroht. Die Kursleitenden bedürfen einer schnellen und unbürokratischen Unterstützung.
- *Bundesbehörden wie die Bundesagentur für Arbeit und das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge sind in der Pflicht, den Trägern die vereinbarte Vergütung für die Zeit der Unterbrechung der Maßnahmen zu erstatten.* Die Träger haben für die Maßnahmen nicht nur viel Planungs- und Konzeptionsarbeit aufgewandt, sondern sie sind auch finanzielle Verpflichtungen eingegangen, derer sie sich angesichts der kurzfristig verfügten Betriebsschließungen nicht entledigen können.
- Die Zuwendungsgeber auf Bundes- und Landesebene müssen sicherstellen, dass den Zuwendungsempfängern *keine Nachteile durch Projektunterbrechungen/-an-*

passungen sowie durch verzögerte oder nicht vollständig erfüllte Zielerreichung infolge der Corona-Krise entstehen. Abgesagte Veranstaltungen dürfen sich nicht negativ auf die einkalkulierten Overheads auswirken.

- *Die Abrechnungsmodalitäten mit staatlichen Einrichtungen müssen rasch und unbürokratisch geregelt und umgesetzt werden, damit keine Liquiditätsengpässe entstehen.*
- *Um den Menschen auch ohne Präsenzkurse Weiterbildung und Austausch zu ermöglichen, bauen Volkshochschulen derzeit überall im Land ihre Online-Lernangebote aus. Zum Ausbau ihrer digitalen Infrastruktur brauchen Volkshochschulen jetzt die Unterstützung der Länder und zusätzliche Mittel, wie sie der Bund im Koalitionsvertrag in Aussicht gestellt hat.*

Quelle: <https://www.volkshochschule.de/pressemitteilungen/corona-bedroht-kommunale-daseinsvorsorge.php>

European Association for the Education of Adults (EAEA)

Support for ALE providers needed to mitigate consequences of the Coronavirus (COVID-19) pandemic

Society across Europe and beyond is hit hard by the Coronavirus (COVID-19). People are affected in their daily life and afraid of the consequences for their health, jobs and well-being. All across the continent, ALE providers are forced to close with dramatic consequences for employers, the sustainability of the institutions, employees, and, not least, the learners.

As no other education sector, ALE employs thousands of freelance trainers who are struggling hard to cope with this situation. This particular employment model that is precarious for many freelance trainers even without a crisis, has been the result of insufficient structural and financial support of ALE providers over a long period, in almost all European countries.

While, in some contexts, courses and training programmes can still be continued online, a vast majority of them had to be cancelled. Non-formal ALE not only transmits knowledge, skills and competencies, but it is also a key measure for social inclusion of the most vulnerable groups of society. These groups suffer most from the crisis as they are most likely to lack access to ICT devices and strong internet connections. Furthermore, in this difficult economic and social situation, people's priorities shift to fulfilling their most urgent basic needs and those of their families.

EAEA, the voice of non-formal ALE in Europe will monitor the situation closely and advocate for measures to mitigate the impact of the crisis. We expect national governments and the European institutions to take effective measures to enable ALE providers and staff to manage the consequences of this unpredictable crisis. Europe needs a strong ALE sector to cope with the economic, social and environmental challenges of the next years, now more than ever!

Quelle: <https://eaea.org/2020/03/24/support-for-ale-providers-needed-to-mitigate-consequences-of-the-coronavirus-covid-19-pandemic/>

(2) Integrations-, berufssprach- und arbeitsmarktbezogene Maßnahmen

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)

Honorarlehrkräfte geraten in existenzielle Not

Die Corona-Krise wird für die Lehrkräfte und Träger in der Weiterbildung zum Problem. Durch den Unterrichtsausfall ist ihre Finanzierung gefährdet, besonders dort, wo das geltende Recht ihnen das Risiko der höheren Gewalt zuschreibt.

Der Geschäftsführende Vorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft hat die Bundesregierung Anfang der Woche auf einen *dringenden Handlungs- und Regelungsbedarf für Einrichtungen und Kurse der Integration und der Weiterbildung mit der Zuständigkeit des Bundes* hingewiesen. Betroffen sind hier besonders Lehrkräfte und Träger auf den Gebieten der

1. Integrationskurse,
2. Berufssprachkurse,
3. von der Bundesagentur für Arbeit (BA) ausgeschriebenen Arbeitsmarktdienstleistungen (AMDL).

Hintergrund: Mit dem Träggerrundschreiben 05/2020 vom 14.03.2020 empfiehlt das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, „Kurse für zunächst 14 Tage zu unterbrechen und den Beginn neuer Kurse für den gleichen Zeitraum zu verschieben“.

Die Bundesagentur hat die Träger der Kurse unter Punkt 3 mit folgender Aussage informiert: „Sollten Maßnahmeträger aufgrund einer Anordnung der Gesundheitsbehörde einen Maßnahmenstandort schließen müssen, werden sie von der Verpflichtung zur Leistungserbringung frei. Es liegt ein Fall der höheren Gewalt vor. Im Gegenzug entfällt die Leistungspflicht der Bundesagentur für Arbeit, die Maßnahme für die Dauer der Schließung zu vergüten.“ Die BA verweist ferner auf mögliche Ausgleichsansprüche aus dem Infektionsschutzgesetz.

Die Träger der AMDL-Maßnahmen sehen sich durch die Auslegung der geltenden Rechtslage durch die BA, sich einer Zahlungsverpflichtung im Falle einer vorübergehenden behördlichen Schließung aufgrund des Coronavirus zu entziehen, einer existenziellen Bedrohung ausgesetzt.

Soloselbstständige geraten in Not

Die GEW verweist zudem darauf, dass die Lehrkräfte in den Integrations- und Berufssprachkursen zum allergrößten Teil sogenannte Soloselbstständige sind. Sie müssen ihren Lebensunterhalt überwiegend aus den Honoraren ihrer Lehrtätigkeit bestreiten. Wenn kein Ausgleich für ihren Honorarausfall geschaffen wird, geraten sie in eine Notlage.

Ihre Einkommen liegen ohnehin an der Armutsgrenze, da sie u. a. als Selbstständige ihre Sozialversicherungsbeiträge alleine schultern müssen. Eine mögliche Entschädigung nach dem Infektionsschutzrecht erhalten Selbstständige nur, sofern

sie selbst erkrankt sind und folglich unter Quarantäne gestellt werden. Auch Kurzarbeitergeld, womit die Bundesregierung Einkommensausfall ausgleichen will, gibt es nur für versicherungspflichtige Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, nicht für Selbstständige.

Schutzschild reicht nicht weit genug

Die GEW begrüßt, dass die Bundesministerien für Finanzen sowie für Wirtschaft und Energie am 13. März die Erklärung „Ein Schutzschild für Beschäftigte und Unternehmen“ herausgegeben haben. Wörtlich heißt es darin: „Die Bundesregierung tritt entschlossen und mit aller Kraft den wirtschaftlichen Auswirkungen des Corona-Virus entgegen. Der Bundesminister der Finanzen, Olaf Scholz (SPD), und der Bundesminister für Wirtschaft und Energie, Peter Altmaier (CDU), haben sich auf ein weitreichendes Maßnahmenbündel verständigt, das Arbeitsplätze schützen und Unternehmen unterstützen wird. Die Regierung errichtet einen Schutzschild für Beschäftigte und Unternehmen. ... Die zentrale Botschaft der Bundesregierung: Es ist genug Geld vorhanden, um die Krise zu bekämpfen und wir werden diese Mittel jetzt einsetzen. Wir werden alle notwendigen Maßnahmen ergreifen. Darauf kann sich jede und jeder verlassen.“

Die GEW gibt jedoch zu bedenken, dass die zuvor genannten freiberuflichen Lehrkräfte in diesem Plan nicht vorkommen.

Bund soll Risiko der höheren Gewalt übernehmen

Der Geschäftsführende Vorstand der GEW hat sich deshalb in einem Brief an Bundeskanzlerin Angela Merkel gewandt. Er schlägt eine vorübergehende Regelung für den Fall des durch den Coronavirus bedingten Unterrichtsausfalls vor: Der Bund solle als öffentlicher Auftraggeber das Risiko der höheren Gewalt übernehmen. In die Durchführungsbestimmungen einer solchen Regelung sei die Sicherung der finanziellen Lage der Lehrkräfte explizit aufzunehmen, heißt es in dem Brief weiter.

Auch für die politischen Stellen der Kommunal- bzw. Landesverwaltung, die die Entscheidung über die Schließung des Unterrichts von Volkshochschulen und anderen Weiterbildungsstätten getroffen haben, gelten ähnliche politische Lösungsvorschläge, die die Untergliederungen und Landesverbände der GEW einbringen.

Quelle: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/honorarlehrkraefte-geraten-in-existentielle-not/>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)

FAQ zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Integrations- und Berufssprachkurse

Diese FAQ werden regelmäßig aktualisiert, um Ihnen neue Informationen so schnell wie möglich zugänglich zu machen [...] Wir weisen darauf hin, dass es sich bei den Ausführungen zu rechtlichen Sachverhalten um unverbindliche und allgemeine Einschätzungen handelt. Diese FAQ können eine persönliche Rechtsberatung im Einzelfall nicht ersetzen.

Finden noch Integrations- und Berufssprachkurse statt?

Die Bundesregierung hat sich am 16.03. mit den Regierungschefs der Länder auf Leitlinien zum einheitlichen Vorgehen zur weiteren Beschränkung von sozialen Kontakten im öffentlichen Bereich angesichts der Corona-Epidemie geeinigt. Diese sehen u. a. vor, die Wahrnehmung von Angeboten in Volkshochschulen, Musikschulen und sonstigen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen im außerschulischen Bereich zu verbieten.

Die Bundesländer haben dies mittlerweile umgesetzt. Gegenwärtig dürfen daher keine Integrations- oder Berufssprachkurse mehr stattfinden. Die Verbotsdauer ist teilweise je nach Bundesland unterschiedlich und kann den einzelnen Allgemeinverfügungen/Rechtsverordnungen der Bundesländer entnommen werden.

Die vom BAMF bereits am 14.03. an die Träger kommunizierte eindringliche Aufforderung zur sofortigen Unterbrechung der Kurse ist durch die schärferen Vorgaben der Bundesregierung/Länder ersetzt [...]

Können die Kursträger während der Schließung auf Online-Unterricht umstellen?

Die Corona-bedingte Unterbrechung aller Integrations- und Berufssprachkurse stellt einen großen Einschnitt für die Lernprogression der Kursteilnehmenden dar. Um dennoch den Lernfortschritt zu erhalten bzw. zu festigen, fördert das Bundesamt den Einsatz von unterschiedlichen digitalen Lernangeboten. Auf die Trägerrundschreiben an die Träger der Integrationskurse (09/2020) und an die Träger der Berufssprachkurse (05/20) wird verwiesen. In Kürze werden an dieser Stelle weitere Informationen zur Verfügung gestellt [...]

Haben Kursträger und Lehrkräfte Entschädigungsansprüche nach dem Infektionsschutzgesetz?

Die Rechtslage ist hier noch nicht eindeutig geklärt. Voraussetzung für solche Ansprüche ist nach aktueller Rechtslage in jedem Fall eine behördlich angeordnete Schließung der konkreten Sprachschule. Die Bundesregierung prüft derzeit weitere Möglichkeiten der Unterstützung von Betroffenen.

Wird es eine finanzielle Absicherung der Kursträger durch das BAMF geben, insbesondere, wenn Kurse länger als bis Ostern pausieren (müssen)?

Dieser Situation trägt das BAMF zunächst dadurch Rechnung, dass vorliegende Abrechnungen kurzfristig ausbezahlt werden. Bei den Integrationskursen können Sonderabschlagszahlungen für unterbrochene Kurse beantragt werden. Für gestartete Berufssprachkurse sollen die regulären Anträge auf Abschlagszahlungen eingereicht werden. Das weitere Vorgehen auch zu Finanzierungsfragen wird auf Bundesebene fortlaufend abgestimmt. Weitere Unterstützungsmöglichkeiten werden derzeit geprüft. Nähere Informationen dazu werden mitgeteilt, sobald dies möglich ist.

Quelle: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/faq-integrationskurse-corona.html?nn=282388> (Stand: 02.04.2020).

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK)

KNUT DIEKMANN

Schutzschirm für Weiterbildungsträger

Die Bestimmungen und Verordnungen des Bundes und der Bundesländer vom 16.03.2020 haben auch die Bildungsträger zu einem Stopp ihrer gewohnten Bildungsarbeit gezwungen. Denn analoge bzw. Veranstaltungen in Präsenz können so nicht mehr durchgeführt werden. Gerade die Träger, die im Bereich Erwerbslosen- und Beschäftigtenqualifizierung Agentur-finanzierte Maßnahmen durchführen, haben durch staatliches Handeln eine Perspektive erhalten. Zu den Maßnahmen:

1) Lockerung des Gebots der Neuzulassung/Zertifizierung von Einzelmaßnahmen

Das Regelwerk der Qualitätssicherung gibt vor, dass die Änderung von Maßnahmen (für die Erwerbslose und Beschäftigte nach SGB II und III gefördert werden können) eine erneute Zertifizierung vorsieht. Die müssen sich dann die Träger bei ihrer jeweiligen Fachkundigen Stelle holen.

Für die Krisen-bedingte Auszeit wird dies ausgesetzt. So sollen die Träger nun den Fachkundigen Stellen Vorab-Bescheinigungen geben, die zu einem späteren Zeitpunkt dann erst geprüft werden müssen. Damit können die Maßnahmen als „alternative Methoden“ weitergeführt werden.

Die Deutsche Akkreditierungsstelle (DAkkS) hat dazu einen verbindlichen Rundbrief an die Fachkundigen Stellen geschickt, die Handlungsanweisungen der DAkkS zum Umgang mit den Risiken der im Zusammenhang mit der Ausbreitung von COVID-19 für die Tätigkeit von Fachkundigen Stellen (FKS) im Bereich AZAV vom 23.03.2020.

Die Regelung ermöglicht die Fortsetzung von Weiterbildung in einem – experimentellen – digitalen Format.

2) Rettungsschirm für Träger im Bereich der geförderten beruflichen Weiterbildung

Hierbei handelt es sich um die Aussetzung von Maßnahmen bei gleichzeitiger Stützung der Träger. Voraussetzung ist allerdings, dass die Träger nach dem 5. und 11. Sozialgesetzbuch Erbringer von sozialen Dienstleistungen und Maßnahmeträger sind.

Das Sozialschutz-Paket hat in Art.10 einen Schutzschirm für Träger aufgespannt, damit sie nicht aufgrund des Entgehens von Einnahmen in ihrer Existenz bedroht werden. Die Träger können so Anträge auf Leistungen stellen, um das Wegbrechen des Geschäftes zu kompensieren. Es handelt sich dabei um einen sog. Sicherstellungsauftrag. Die Maßnahmen werden dann ausgesetzt, nicht alternativ durchgeführt.

Träger können auf Antrag nicht rückzahlbare Zuschüsse erhalten. Der Sicherstellungsauftrag soll durch monatliche Zuschüsse der Leistungsträger an die sozialen Einrichtungen und Dienste erfolgen. Dabei wird ein Betrag zugrunde gelegt, der grundsätzlich monatlich höchstens 75 Prozent des Durchschnittsbetrages der letzten zwölf Monate entspricht.

Das Gesetz für den erleichterten Zugang zu sozialer Sicherung und zum Einsatz und zur Absicherung sozialer Dienstleister aufgrund des Coronavirus SARS-CoV-2 (Sozialschutz-Paket) ist am Montag, den 30.03.2020 in Kraft getreten.

(3) Einzelkommentierungen

Corona und die Weiterbildung – Krise oder Katalysator?

PETER BRANDT

Die Ausbreitung des Coronavirus SARS-CoV-2 stellt die Gesellschaften der europäischen Nationen – ja, die Weltgemeinschaft – vor größte Herausforderungen. Schulen und Kitas werden geschlossen, Großveranstaltungen abgesagt, Regionen wird Quarantäne verordnet. Firmen schicken ihre Mitarbeitenden ins Home Office; das öffentliche Leben kommt weitgehend zum Erliegen, jetzt, wo auch noch vor Cafébesuchen und Sozialkontakten gewarnt wird. Soziale Isolation als gesundheitsfördernde Zwangsmaßnahme – ist das auf Wochen hinaus das Ende der Erwachsenen- und Weiterbildung?

Das Ende der Erwachsenenbildung?

Auf den ersten Blick muss man dies bejahen: Während ich diese Zeilen schreibe, hat die Münchner Volkshochschule auf ihrer Webseite die Aussetzung aller Kurse bis 19. April angekündigt. Die Bonner VHS hält noch am Kursbetrieb fest, macht diese Praxis aber von den landesseitigen Entscheidungen zum Schulbetrieb abhängig. Zuvor hat die Landeszentrale für politische Bildung des Landes Baden-Württemberg alle Veranstaltungen bis zum 3. Mai abgesagt. Diese an den wenigen Beispielen illustrierte hochdynamische Entwicklung fordert allen Bildungseinrichtungen größte Flexibilität ab. Sie ist aber besonders für jene wirtschaftlich dramatisch, die in nennenswertem Umfang von Teilnehmergebühren abhängig sind. So forderte bereits vorgestern der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) die Bundesregierung auf, mit ihren Maßnahmenpaketen zur Abmilderung der Folgen von SARS-CoV-2 insbesondere auch die zivilgesellschaftlichen Akteure der Jugend- und Bildungsarbeit zu unterstützen.

Aber natürlich hört mit dem Aussetzen von Veranstaltungen der organisierten Weiterbildung nicht die Bildung Erwachsener auf. Mir scheint das Gegenteil der Fall.

1. Der Bedarf nach fundierter Information ist in der Bevölkerung größer als üblich. Massenmedien und Informationsanbieter im Netz reagieren mit kreativen Vermittlungsformen mathematisch-naturwissenschaftlichen Wissens. Erwachsene lernen anschaulich, warum Desinfektionsmittel nicht gegen Viren helfen und in welche Größenordnungen kleine Zahlen durch exponentielle Entwicklung katapultiert werden.

2. Zudem zeigen sich Politik und Behörden in hohem Maße lernbereit und offen für die Beratung durch wissenschaftliche Experten. Mein Eindruck ist, dass dabei beide Seiten akzeptieren, dass sich Wissen ständig ändert. Das schafft zwar Unsicherheit in der Bevölkerung, zeugt aber von einer gewissen Reife im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen.
3. Schließlich ergeben sich enorme Veränderungen in Einstellungen und Verhaltensweisen. Die damit verbundenen Lern- und Selbstbildungsprozesse sind nicht zu unterschätzen. Der durch COVID-19 drohende massenhafte vorzeitige Tod von Teilen der Bevölkerung führt zu breit akzeptierten Vorsichtsmaßnahmen, generationsübergreifender Rücksichtnahme und lässt die Menschen sogar mehr oder weniger klaglos akzeptieren, dass ihnen Fußballspiele und Konzerte entzogen werden. Welches Konfliktpotenzial mit der dauerhaften Zumutung solcherlei Einschränkungen einhergeht, muss abgewartet werden.
4. Noch nicht abzusehen, aber nicht minder wahrscheinlich sind Lernprozesse Erwachsener in Sachen Entschleunigung. Ist erstmal der Pendlerweg zur Arbeit aus dem Tagesablauf gestrichen und sind die Steuererklärung und die per Home Office möglichen Aufgaben bearbeitet, entsteht ein neues Freizeit-Vakuum. Damit umzugehen ist nach Jahren der Arbeitsverdichtung für viele eine mehr oder weniger gut zu bewältigende Lernaufgabe.

Chance für die digital unterstützte Bildung

Eine besondere Chance bietet das Coronavirus für die digital unterstützte Bildung, und damit komme ich auch wieder zurück zu den Bildungsanbietern. Haben sie sich in den letzten Jahren doch oft schwergetan mit der Digitalisierung des Lernens, so ist jetzt schnelles Handeln mit vorhandenen Lösungen gefragt. Schulen müssen innerhalb kürzester Zeit Wege finden, wie Lehrende mit Schülerinnen und Schülern Aufgaben bearbeiten können, ohne dabei im selben Gebäude zu sein. Und zwar meist ohne verfügbare Lernsoftware oder Lernmanagementsysteme geschweige denn Erfahrung im Umgang damit. Selbiges gilt für Weiterbildungsanbieter.

Genau deswegen herrscht jetzt Goldgräberstimmung in der E-Learning-Branche. Ich konnte in den letzten Tagen beobachten, wie sich unter dem freundlichen Vorwand des „Aushelfens in schwierigen Zeiten“ Anbieter von Lernmanagementsystemen per Presse mailing in Erinnerung rufen. Mancher bietet kostenpflichtige Lösungen gleich zum Nulltarif an. Das kann Ausdruck gelebter Solidarität sein oder eben doch eine allzu durchsichtige Form der Kundengewinnung.

Wie man auch immer diese Randerscheinungen bewerten mag – entscheidend ist doch, dass sich in der Coronakrise eine alternativlose Pflicht zum Nutzen digitaler Tools für Bildungsprozesse abzeichnet, in der diese Instrumente nicht mehr in Konkurrenz zum Lernen in der Präsenzgruppe treten, sondern zur notwendigen Bedingung organisierten Lernens im Ausnahmezustand werden. Vielleicht wird man deshalb in einigen Jahren die Krise von 2020 als den zentralen Katalysator der Digitalisierung in der Bildung identifizieren.

Quelle: <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/corona-und-die-weiterbildung-krise-oder-katalysator>

Bildung unter den Schutzschirm!

BERND KÄPPLINGER

In der Corona-Krise drohen hunderttausenden Honorarkräften massive Einnahmeausfälle. Politik und Gesellschaft müssen sich jetzt fragen, was ihnen Bildung und Kultur wert sind. Ein Gastbeitrag von Bernd Käßplinger.

Wir erleben eine außergewöhnliche Situation. Das soziale Leben kommt zum Erliegen. Social Distancing ist das neudeutsche Gebot der Stunde. Dies betrifft auch den Bildungsbereich. Aktuell stehen die Schulschließungen im Mittelpunkt des Interesses. Die meisten Hochschulen haben durch die vorlesungsfreie Zeit noch relativ wenig akuten Handlungsbedarf, wenngleich Klausuren und mündliche Prüfungen teilweise verschoben worden sind. Was ist aber mit anderen Bildungsbereichen wie der Weiterbildung?

Laut der einschlägigen Studie „Personalmonitor“ handelt es sich bei rund 70 Prozent der Beschäftigungsverhältnisse in der Weiterbildung um selbstständige Arbeit in Form von Honorar- und Werkverträgen. Experten zählen 945.917 Verträge dieser Art, die sich jährlich auf die insgesamt rund 700.000 Beschäftigte in der Branche verteilen.

Auch an hundertn Volkshochschulen und Bildungsstätten wird die Bildungsarbeit ausgesetzt

An hundertn öffentlichen wie privaten Tagungshäusern, Bildungsstätten oder Volkshochschulen wird nun auch die Bildungsarbeit ausgesetzt. Einnahmen brechen massiv weg, doch die laufenden Kosten können oft nur begrenzt reduziert werden. Die Honorarausgaben werden so wie in jeder Krise zu einem der zentralen Streichposten. Freiberuflerinnen und Freiberufler haben die schwächste Position von allen Beschäftigten. Zwar sind ganz sicherlich nicht alle Freiberufler als prekär Beschäftigte einzustufen. Auch gehört es zur unternehmerischen – auch zur kleinunternehmerischen – Verantwortung, Rücklagen für Krisenzeiten zu bilden. Allerdings ist die Problemlage offensichtlich, wenn man zum Beispiel an eine alleinerziehende Dozentin denkt, die freiberuflich Lehrverträge auf Mindestlohnhöhe bekommt, sich privat kranken- und rentenversichern muss und der nun plötzlich die Aufträge wegbrechen. Ähnliches gilt für den gesamten Kulturbereich.

Die Politik verweist auf Kurzarbeitergeld als Maßnahme des Krisenmanagements, wo bereits Anpassungen vorgenommen wurden. Vielleicht gibt es ja schon noch weitergehende Pläne, aber bislang gilt dieser Anspruch nur für versicherungspflichtig Beschäftigte. Freiberufler bekommen kein Kurzarbeitergeld bzw. nur dann, wenn sie selbst erkrankt sind oder unter Quarantäne gestellt werden. Das sieht das Bundesgesetz zur Verhütung und Bekämpfung von Infektionskrankheiten vor. Die Höhe der Entschädigungssumme für die Zeit der Quarantäne bemisst sich an den letzten Jahreseinnahmen laut Steuerbescheid.

Es zeigt sich eine Förderlücke, bei der man sich fragen muss, was der Gesellschaft und Politik Bildung und Kultur sowie die dort Beschäftigten wert sind. Es ist

zu hoffen, dass die Rechtslage der sich schnell verändernden Situation angepasst wird und keine Beschäftigten ohne Überbrückungshilfe bleiben.

Einige sehen in der weiteren Digitalisierung die Antwort auf die aus der Coronakrise resultierende Bildungskrise. Tatsächlich sollten nun alle digitalen Möglichkeiten genutzt werden, um Präsenztermine zu ersetzen. Gelingt das, könnte die aktuelle Ausnahmesituation ein Motor sein, um die Digitalisierung des ganzen Bildungssystems, einschließlich der Weiterbildung, weiter zu befördern.

In ländlichen Regionen ist der Ausgang des erzwungenen Digitalisierungsexperiments schon absehbar

Allerdings müssen dafür sowohl die technischen Voraussetzungen als auch die sozialen Rahmenbedingungen stimmen. Es wird ein spannendes Experiment mit offenem Ausgang werden, wenn jetzt von heute auf morgen jeglicher Unterricht von Schulen, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland in großen Teilen per Videos, Plattformen und Streaming erfolgen soll. Der Energieverbrauch dürfte enorm ansteigen und die Bedenken sind groß, ob das die IT-Netze wirklich stemmen können. In ländlichen Regionen mit den oft langsamen und schlecht ausgebauten Netzen ist der (negative) Ausgang des Experiments schon absehbar. Und einen Digital-Crash durch Virusangriffe ähnlich wie in Gießen seit Dezember 2019 dürfte es nicht geben, wobei in Bayern aktuell eine Schulplattform bereits gehackt wurde. Virale Gefahren gibt es real und virtuell.

Es gehört zu einem Tabu in der Digitalisierungsdebatte: Diskussionen über ihre ökologische wie ökonomische Nachhaltigkeit werden wenig geführt, doch den Ressourcenverbrauch bei Gedrucktem betonen Digitalisierungsfans gern. Vor Corona war der Energieverbrauch aller Server in Frankfurt am Main schon größer als der des dortigen internationalen Flughafens.

Zurück zu den prekär beschäftigten Dozenten in der Bildung. Es ist mehr als fraglich, ob diese nun mal schnell in die digitalisierte Lehre umsteigen können – und ob sie dafür ein Bezahlmodell etablieren können angesichts der vielen kostenfreien Digitalangebote. Crowdfunding oder Pay-per-View hat im Journalismus bislang ökonomisch nicht richtig in der Breite überzeugt. Warum sollte das in der Bildungsbranche besser gelingen?

Wie reagiert die Nationale Weiterbildungsstrategie agil auf die neue Situation?

So kann die Digitalisierung nur einen kleinen Teil zur Lösung beitragen. Viel wichtiger ist es, die aktuell besonders prekäre Situation von Freiberuflerinnen und Freiberuflern in Bildung und Kultur gleichermaßen wahrzunehmen und im Rahmen des Möglichen zu lindern. Dies kann private Hilfe meinen. Vielleicht könnten Spendenaktionen gestartet werden? Wäre es denkbar, dass es Solidarität zwischen den pädagogischen Berufsgruppen gibt? Könnten verbeamtete Lehrende in Schulen und Hochschulen mit krisenfestem Gehalt nicht in einen Fonds spenden?

Doch auch dann wird es ohne weitere staatliche Maßnahmen nicht gehen. Es ist überfällig, dass Freiberuflerinnen und Freiberufler besser sozial abgesichert wer-

den. Temporär könnte die Bundesregierung eine große steuerliche Entlastung für freie Berufe mit geringen Einkommen beschließen. Wie reagiert die Nationale Weiterbildungsstrategie agil auf die neue Situation?

Krise bedeutet etymologisch nicht Niedergang, sondern Entscheidung. Wie entscheiden wir hier über die Zukunft unseres Bildungssystems?

Quelle: <https://www.jmwiarda.de/2020/03/17/bildung-unter-den-schutzschirm/>

(4) Erfahrungsverdichtungen

Bayerischer Volkshochschulverband (bvv)

REGINE SGODDA, CHRISTIAN HÖRMANN

Volkshochschule – jetzt erst recht!

Das Coronavirus erschüttert die Bildungslandschaft. Die nachvollziehbaren und dringend erforderlichen Ausgangsbeschränkungen führen dazu, dass sich rund zwei Millionen Teilnehmer und Teilnehmerinnen von Volkshochschulen in Bayern nicht mehr auf gewohntem Wege weiterbilden können.

1. Erschütterungen und kreative Potenziale

Von heute auf morgen ist ihr zuverlässiges Bildungsangebot weggebrochen. Bildungsarbeit bedeutet aber mehr als Wissensvermittlung: Die physischen Bildungsorte sind Orte gelebter Demokratie und Integration! Durch die aktuelle Gesundheitskrise und die gebotene „soziale Distanzierung“ ist die Erwachsenenbildung in ihrem Innersten getroffen – und herausgefordert. In diesem Bewusstsein entsteht Neues. Volkshochschulen zeigen einmal mehr (wie schon 2015 während der Flüchtlingskrise), was in ihnen steckt. Gerade jetzt ist es existenziell für die Gesellschaft und jeden Einzelnen, der physischen Abschottung intellektuelle Offenheit, gelebte Freiheit und ein tolerantes Miteinander entgegenzusetzen. Die Volkshochschulen verwirklichen dies durch offene Lernformate und diskursive digitale Begegnungs- und Beteiligungsmöglichkeiten. Ein Baustein dafür ist unser bayernweites Programm „vhs.daheim“. Für alle kostenfrei, jederzeit abrufbar, aber auch live und interaktiv mittels Chats zu nutzen. Viele Volkshochschulen entwickeln darüber hinaus in atemberaubender Geschwindigkeit alternative Angebote zum Präsenzlernen. Volkshochschulen leisten auch jetzt ihren Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt und erfüllen ihren Weiterbildungsauftrag gerade in Krisenzeiten aus Überzeugung verantwortlich, kreativ und digital-gestützt mit Leben.

2. Gefahren und Sorgen

Menschen mit fehlender Digitalkompetenz, ohne Internetzugang und die entsprechenden Geräte können am digitalen Lernen nicht partizipieren. „Offen für alle“ – der Leitspruch der Volkshochschulen kann derzeit nicht umfassend erfüllt werden. Umso stärker werden Volkshochschulen in Zukunft Bürgerinnen und Bürger beim Erwerb digitaler Kompetenzen unterstützen, um soziale Spaltung zu verhindern. Sie müssen zu digitalen Informations- und Lernzentren vor Ort werden, ohne ihren Charakter als unverzichtbarer Begegnungsort für das demokratische Gemeinwesen zu verlieren. Es sind die Kommunen – ebenso wie der Freistaat –, die sich für die Volkshochschulen dabei noch stärker als bisher auch finanziell einsetzen müssen. Sie sind gefragt, wenn es darum geht das Fortbestehen und perspektivisch die (digitale) Entwicklung ihrer Volkshochschule als kommunaler Weiterbildungsträger abzusichern. Dies wird umso besser und nachhaltiger gelingen, je stärker eine Kommune ihre Volkshochschule als kommunalen Netzwerkpartner erkennt und in ihre Ziele einbindet. Auch unsere freiberuflichen Lehrkräfte, die „Gesichter“ unserer Volkshochschulen, müssen in Notprogrammen berücksichtigt werden. Der Ausfall aller Veranstaltungen derzeit bedeutet für viele Lehrkräfte eine Bedrohung ihrer Existenz. Die Nachwirkungen der Ausgangsbeschränkungen werden für die Volkshochschulen vermutlich über Jahre spürbar sein. Dies ist frühzeitig bei allen bildungspolitischen Entscheidungen auf allen politischen Ebenen mitzudenken. Die Volkshochschulen können gestärkt aus dieser Krise hervorgehen. Damit das geschieht, benötigen sie derzeit mehr denn je die Unterstützung von Politik und Gesellschaft.

Quelle: https://ttwportal.vhs-bayern.de/web/ttwbv.nsf/id/vhs--jetzt-erst-recht-bvv_de?open&ccm=050002

Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung des Landes Niedersachsen (AEWB)

MARTIN DUST

Ein Fallbeispiel aus Niedersachsen

Der nachfolgende Beitrag beschreibt den Beginn und den Ablauf der Corona-Krise aus Sicht der Geschäftsführung der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung des Landes Niedersachsen (AEWB) bis einschließlich Sonntag, 19.04.2020.

Träger der AEWB ist der Niedersächsische Bund für freie Erwachsenenbildung e.V. (nbeb) als Fach- und Interessenverband auf Grundlage des Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetzes (NEBG). Im Auftrag des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur (MWK) ist die AEWB mit der Wahrnehmung hoheitlicher Aufgaben beauftragt. Die AEWB steht damit unter der Fachaufsicht des MWK und der Dienstaufsicht des nbeb. Die Dienstleistungen der AEWB richten sich mit Schwerpunkt an die 87 anerkannten Einrichtungen der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung (57 Volkshochschulen, 23 Heimvolkshochschulen und sieben Landeseinrichtungen). In der AEWB arbeiten derzeit rund 40 Beschäftigte in den Bereichen

Prüfung und Anerkennung, Migration und Integration sowie Innovation, Beratung und Fortbildung.

Erstmals informierte die AEWB im Auftrag des MWK am Donnerstag, 05.03.2020, die Einrichtungen über Empfehlungen zum Umgang mit der sich durch das „Coronavirus“ SARS-CoV-2 ergebenden Situation. Im Mittelpunkt standen Hinweise zum Schutz der Beschäftigten und der Teilnehmenden der Einrichtungen sowie Ratschläge mit allgemeinen Prinzipien der Risikoeinschätzung und Handlungsempfehlungen zur Durchführung von Großveranstaltungen. In den folgenden Tagen kam es in der Öffentlichkeit immer mehr zur Absage von Großveranstaltungen; dies betraf zunächst Veranstaltungen mit mehr als 1.000 Teilnehmenden.

Am Mittwoch, 11.03.2020, fragte die AEWB auf Nachfrage des MWK bei den Einrichtungen an, ob bereits Veranstaltungen mit der Begründung „Corona“ abgesagt wurden und falls dies der Fall sein sollte, ob dies proaktiv durch die Einrichtung oder reaktiv aufgrund von Absagen der Teilnehmenden erfolgte. Darüber hinaus wurden Fragen zu Kulanzregelungen bezüglich der Stornogebühren sowie zum grundsätzlichen Umgang hinsichtlich der anstehenden Veranstaltungen gestellt. Zeitgleich wurde seitens des Ministeriums für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung des Landes Niedersachsen (MS) darauf hingewiesen, dass auch kleinere Veranstaltungen individuell zu überprüfen sind.

Vor diesem Hintergrund wurde am Donnerstagmorgen, 12.03.2020, in der AEWB nach Rücksprache mit dem nbeb die Entscheidung getroffen, die zentrale Festveranstaltung für das 50-jährige Jubiläum des NEBG am 17.04.2020 abzusagen. Der 12.03.2020 markiert für uns in der AEWB den eigentlichen Beginn der Corona-Krise für die Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Bis dahin hatten wir uns kaum vorstellen können, welche Dynamik die Situation für unseren Bildungsbereich entwickeln könnte. Diese Vorstellungen wurden weniger durch die Absage des Jubiläumsfestaktes erschüttert als vielmehr aufgrund der Tatsache, dass an diesem Tage Informationen aus dem Krisenstab der Landesregierung in die Öffentlichkeit durchsickerten, dass für den folgenden Montag, 16.03.2020, die Schließung sämtlicher Schulen sowie Kindergärten und -tagesstätten durch die Landesregierung bis zum Ende der Osterferien am 15.04.2020 verfügt werden solle. Am frühen Abend teilte das federführende Ministerium mit, die Landesregierung werde erst am kommenden Tag, am Freitag, 13.03.2020, mitteilen, welches die nächsten Schritte in der Bekämpfung des Coronavirus sein werden. In der AEWB liefen die ersten Nachfragen aus den Einrichtungen auf, wie im Falle von Schulschließungen in den Einrichtungen agiert werden solle.

Am Freitagvormittag, 13.03.2020, verkündete die Landesregierung in der Landespressekonferenz die Schließung der Schulen, Kindergärten und -tagesstätten in Niedersachsen bis zum 18.04.2020. Für den Bereich der Universitäten wurde die Verschiebung des Semesterbeginns auf den 20.04.2020 empfohlen, die Hochschulen sollten ihre Präsenzveranstaltungen bis zu diesem Datum ausfallen lassen. Ebenso sollten alle staatlichen Theater, Museen und Bibliotheken bis Mitte April geschlossen bleiben. Für den Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung wurden keine Aussa-

gen getroffen. Auf Nachfrage wurde seitens des MWK auf die Zuständigkeit der Träger der Einrichtungen bzw. die lokalen Gesundheitsbehörden als zuständige Ansprechpartner verwiesen; auch eine Empfehlung wurde nicht ausgesprochen. Seitens der AEWB wurden daraufhin die Präsenzveranstaltungen des eigenen Fortbildungsbereichs mit sofortiger Wirkung bis zum 19.04.2020 abgesagt. Auch die meisten Erwachsenenbildungseinrichtungen agierten in gleicher Weise. Am Abend des 13.03.2020 begannen jedoch bereits in Gesprächen mit dem MWK erste Überlegungen zur Bezifferung des finanziellen Ausfalls zur Anmeldung für den zu erstellenden Nachtragshaushalt des Landes. Hier zeigte sich erneut eine Fehlstelle der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung in Niedersachsen, da dies eines der Bundesländer ist, welches über keine eigene Statistik mit Angaben zu Finanzdaten der Erwachsenenbildungseinrichtungen verfügt. Die erste Bezifferung der Ausfälle erfolgte daher anhand einer Hochrechnung aus den Daten der Volkshochschul-Statistik. Die Ausfälle der 87 anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung wurden in einer kurzen Hochrechnung auf landesweit rund 5 Mio. Euro pro Woche beziffert.

Am Sonntag, 15.03.2020, wandte sich der Vorsitzende des nbeb an den Wissenschaftsminister des Landes Niedersachsen und wies vor allem auf die finanzielle Situation sowohl der Einrichtungen als auch der per Werkvertrag beschäftigten Honorarkräfte hin. Angeregt wurde hierzu die Einrichtung eines solidarischen Notfonds.

Setzte sich am Montag, 16.03.2020, die Frage um die Absage – zumindest von abschlussbezogenen Teilen – des Angebots zunächst fort, erhielten die Erwachsenenbildungseinrichtungen im Laufe des Tages durch den Runderlass des Ministeriums zur „Beschränkung von sozialen Kontakten im öffentlichen Bereich angesichts der Corona-Epidemie (Handel, Freizeit, Kultur)“ Rechtssicherheit. Danach wurde die Wahrnehmung von Angeboten in Volkshochschulen, Musikschulen und sonstigen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen verboten. Seit Dienstag, 17.03.2020, ruht der Präsenzbetrieb in den anerkannten Einrichtungen nach dem NEBG vollständig.

Für die AEWB stellte sich zunächst die Herausforderung, den Betrieb unter den veränderten Rahmenbedingungen aufrechtzuerhalten. Zwar waren dem Betriebsrat schon im Herbst 2018 durch die Geschäftsführung Entwürfe einer „Rahmenbetriebsvereinbarung EDV“ mit einer Anlage „Mobiles Arbeiten“ vorgelegt worden, doch hatten Bedenken in den Bereichen der Mitbestimmung, des Datenschutzes sowie der IT-Sicherheit einem Abschluss bisher im Wege gestanden. Vereinbarungen zum Mobilen Arbeiten gab es daher nur vereinzelt als Einzelfallentscheidungen. Am 17.03.2020 traf sich eine Arbeitsrunde in der AEWB, um sich mit einem Notfallplan zur Sicherstellung der unabdingbaren Funktionen der AEWB auseinanderzusetzen. Darüber hinaus wurden mit Beteiligung des Betriebsrats betriebliche Regelungen für die Beschäftigten der AEWB erarbeitet. Hierbei war auch zu berücksichtigen, dass ein Teil der Mitarbeitenden durch die Kinderbetreuung zu Hause gebunden war. Außerdem betrafen die Ausführungen Dienstreisen und -gänge, Besprechungen sowie Bestimmungen für die Anwesenheit im Büro und im Mobilen Arbeiten.

Innerhalb kürzester Zeit konnte so für 30 Beschäftigte die Möglichkeit des Mobilen Arbeitens eröffnet werden, teilweise allerdings nur unter freiwilliger Bereitstellung und Nutzung privater Endgeräte; die übrigen Beschäftigten machten von dieser Möglichkeit bisher keinen Gebrauch. Auf diese Weise gelang es aber, den Geschäftsbetrieb der AEWB vollständig aufrechtzuerhalten. Für die Nutzung der teilweise bereits vorhandenen digitalen Möglichkeiten wie Tools für Videokonferenzen oder ein Learning-Management-System mit virtuellem Klassenzimmer bedeutete dies einen enormen Sprung, der unter regulären Arbeitsbedingungen in dieser Umsetzungsschnelligkeit kaum denkbar gewesen wäre.

Überlegungen zur Kurzarbeit stellten sich in der AEWB nicht, da diese als weitgehend landesfinanzierte Einrichtung an den Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst der Länder (TV-L) gebunden ist, der die Möglichkeit der Kurzarbeit ausschließt. Darüber hinaus war der Arbeitsalltag im bisherigen Verlauf der Corona-Krise auf den meisten Arbeitsplätzen in der AEWB in der Tendenz eher von Mehrarbeit gekennzeichnet.

Am Dienstag, 17.03.2020, informierte die AEWB die Einrichtungen über die Aussetzung bzw. Pausierung der Angebote im landesgeförderten Projektbereich. Das Land hielt hier zunächst sowohl an den Durchführungs- wie an den Vorlage- und Berichtsfristen fest. Bei kurzfristig endenden Projekten wurde im späteren Verlauf der Krise die Laufzeit ebenso verlängert wie bei den Vorlage- und Berichtsfristen.

Im Fortgang der Woche rückten dann immer mehr die finanziellen Auswirkungen der Krise für die Einrichtungen in den Mittelpunkt. Hierzu wurden erneut in der AEWB entsprechende Hochrechnungen erstellt. Am Freitag 20.03.2020 wandte sich der nbeb an die erwachsenenbildungspolitischen Sprecher im Landtag sowie an das MWK und stellte noch einmal ausführlich die zu erwartenden finanziellen Risiken der Erwachsenenbildung im Hinblick auf den zu beschließenden Nachtragshaushalt dar. Erneut wurde bei vorsichtiger Kalkulation das Ausfallrisiko pro Woche auf bis zu 5 Millionen Euro beziffert. Darüber hinaus wurde auf die besonders stark betroffene Gruppe der Honorarkräfte in der Erwachsenenbildung verwiesen.

Ab Dienstag, 24.03.2020, versandte die AEWB die erste Ausgabe der „COVID-19-Pandemie-Rundmail“ mit aktuellen Mitteilungen an die Leitungen der 87 Erwachsenenbildungseinrichtungen in Niedersachsen. Im Mittelpunkt standen dabei zunächst Hinweise zur Sicherung der Liquidität der Einrichtungen, wie bspw. Informationen zum Kurzarbeitergeld, zu Förderprogrammen der NBank (der Investitions- und Förderbank des Landes Niedersachsen mit Sitz in Hannover), zu Unterstützungsmaßnahmen des Bundes, zu Abschlagszahlungen für die landesgeförderten Projekte, zum einzurichtenden Sonderfonds Nothilfe Erwachsenenbildung, zu Terminen in landesgeförderten Projekten sowie zur Bewertung des Leistungsumfangs der Einrichtungen nach dem NEBG. Hier ist in Gesprächen mit dem MWK vorgesehen, die Bewertung des Leistungsumfangs für die Einrichtungen in 2020 auszusetzen und stattdessen auf Vorjahreszeiträume zurückzugreifen. Von diesen Rundmails wurden mit Stand 19.04.2020 bisher sieben Ausgaben versandt.

Darüber hinaus richtete die AEWB auf ihrer Homepage einen Sonderbereich ein, auf welchem die Einrichtungen relevante Mitteilungen und Dokumente – zu meist per Link – finden können.

Am Freitag, 27.03.2020, informierte die AEWB die Einrichtungen über den Stand der Gespräche mit dem MWK zum Nachtragshaushalt des Landes und der Einrichtung und Ausgestaltung eines „Sonderfonds Nothilfe Erwachsenenbildung“, der mögliche Restrisiken für die Einrichtungen der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung auffangen soll. Vorrangig ist davon auszugehen, dass zunächst alle zugänglichen Möglichkeiten auf Bundes- und Landesförderung auszuschöpfen sind. Die mögliche Höhe und die Ausgestaltung eines Sonderfonds für die Erwachsenenbildung sind mit Stand 19.04.2020 noch offen. Um aber für die weiteren Gespräche und Überlegungen einen aktuellen Überblick über die finanzielle Lage der Einrichtungen zu bekommen, bat die AEWB um Rückantwort, falls die Liquidität der Einrichtungen in der Weise kurzfristig gefährdet ist, dass sich diese Lage existenzbedrohend auswirkt. Darüber hinaus wurde um Mitteilung zur Kurzarbeit gebeten. Von den 87 Einrichtungen gingen folgende Rückmeldungen ein: Liquiditätsprobleme meldeten 20 von 23 Heimvolkshochschulen, 3 von 5 Landeseinrichtungen und 7 von 27 Volkshochschulen. In Kurzarbeit befanden sich 20 von 23 Heimvolkshochschulen, 4 von 5 Landeseinrichtungen und 12 von 27 Volkshochschulen. Vom Rest der Einrichtungen gingen keine Rückmeldungen ein.

Ab Samstag, 28.03.2020, erweiterte die AEWB ihr Beratungsangebot für die Einrichtungen. Es wurden ein zentrales Beratungstelefon sowie eine zentrale E-Mail eingerichtet. Darüber hinaus können sich die Einrichtungen wie gewohnt auch an alle Mitarbeitenden in ihren originären Zuständigkeiten unter ihren dienstlichen Telefonnummern und E-Mail-Accounts wenden.

Am Donnerstag, 02.04.2020, eröffnete das MWK auf Vorschlag der AEWB vom 20.03.2020 den Einrichtungen die Möglichkeit zur Sicherung der Liquidität, die monatlichen Auszahlungen der Landeszuschüsse auf formlosen Antrag für die Monate Mai bis September (5 Monate) vorab zum Maitermin abzurufen. Mit Stand 19.04.2020 beabsichtigen von dieser Möglichkeit 16 Heimvolkshochschulen, 5 Landeseinrichtungen und 10 Volkshochschulen Gebrauch zu machen.

Ebenso erteilte das MWK bis 30.06.2020 dem Antrag der AEWB die Zustimmung, Bildungsurlaubsangebote als Online-Kurse durchzuführen. Neben den für die Anerkennung nötigen Kriterien sind dabei auch die Kriterien der Online-Kurse zu erfüllen. Darüber hinaus hat die AEWB dem MWK Vorschläge vorgelegt, um die Anforderungen an die erforderliche Nachweisführung der Einrichtungen bei Online-Kursen für das NEBG der aktuellen Lage zügig anzupassen. Mit Stand vom 19.04.2020 läuft die Abstimmung in diesem Bereich allerdings noch.

Am Montag, 06.04.2020, legte die AEWB dem MWK umfassende ergänzende Angaben zur Anmeldung für den Sonderfonds Nothilfe Erwachsenenbildung vor. Dieser Sonderfonds wird vor allem benötigt um möglicherweise entstehende Insolvenzrisiken in der Erwachsenenbildung abzudecken und die plurale, gemeinnützige Trägerlandschaft der Erwachsenenbildung in Niedersachsen mit dem Auftrag der

Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung zu sichern. Hierbei ist besonders zu berücksichtigen, dass die Finanzhilfeberechtigung nach § 3 NEBG die steuerrechtliche Gemeinnützigkeit voraussetzt. Aufgrund des Gebots der zwecknahen Mittelverwendung verfügen die Einrichtungen daher über keine Liquiditätsreserven. Die Berechnungen bezogen die Schließung des Präsenzbetriebs als auch in Teilen die Wiederaufnahme mit einer hälftigen Auslastung ein.

Von den 57 Volkshochschulen befinden sich 32 in kommunaler Trägerschaft (Gemeinde, Kreis, Zweckverband). Die übrigen 25 sind privatrechtlich als eingetragene Vereine oder Gesellschaften mit beschränkter Haftung organisiert. Aufgrund der engen Bindungen der VHS an die Gebietskörperschaften ist hier mit existenzbedrohenden Krisen vor allem im Bereich der privatrechtlich organisierten Volkshochschulen zu rechnen. Inwieweit Gebietskörperschaften letztlich bereit wären, die Volkshochschulen als kommunale Weiterbildungszentren aufzugeben bzw. nicht mehr zu fördern, ist sehr schwer einzuschätzen. Dies hängt vor allem von der zeitlichen Dauer und Intensität des weiteren Verlaufs der Krise ab. Der wöchentliche Verlust für die 57 VHS wurde bei vollständiger Schließung mit insgesamt 2,334 Mio. Euro und bei hälftigem Betrieb mit insgesamt 1,236 Mio. Euro pro Arbeitswoche beziffert.

Die sieben Landeseinrichtungen agieren als privatrechtlich eingetragene Vereine in einem unterschiedlichen Trägerumfeld gesellschaftlicher Interessengruppen. So bewegen sich die konfessionellen Landeseinrichtungen im Umfeld der evangelischen und katholischen Kirche, die gewerkschaftlichen Bildungswerke im Umfeld des DGB und der Gewerkschaft ver.di, das Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft im Umfeld der Unternehmerverbände, die Ländliche Erwachsenenbildung im Umfeld ländlicher Interessengruppen. Allein der Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen (VNB) verfügt über kein entsprechendes Trägerumfeld. Für die sieben Landeseinrichtungen wurde der wöchentliche Verlust bei vollständiger Schließung mit insgesamt 882.000 Euro pro Arbeitswoche beziffert.

Die 23 Heimvolkshochschulen sind überwiegend als privatrechtlich eingetragene Vereine organisiert. Hinter den meisten Häusern stehen keine unmittelbar verantwortlichen Finanzierungsgeber. Hier wiegen vor allem die hohen Fix- und Bereitstellungskosten für die rund 120 Gebäude und die rund 800 festangestellten Mitarbeitenden schwer beim Komplettausfall von Einnahmen. Für die 23 HVHS wurde der wöchentliche Verlust bei vollständiger Schließung mit insgesamt 244.000 Euro pro Arbeitswoche beziffert.

Als Verlust sind dabei die Risiken ausgewiesen, die entstehen, wenn nach Einkalkulierung aller zu berücksichtigenden Einsparmöglichkeiten der Betrieb aufrechterhalten bzw. mit geringerer Auslastung weitergeführt wird.

Für Mittwoch, 08.04.2020, lud die AEWB die Leitungsebene der Einrichtungen erstmals zu einem Digitalen Runden Tisch: „Leitung in der Corona-Krise“ ein. Die Zusammenschaltung der 16 Leitungen erfolgte in einer Videokonferenz. Im Mittelpunkt standen der Informationsaustausch und die kollegiale Beratung in der aktuel-

len Situation. Es wurde abhängig von der Lageentwicklung vereinbart, wieder digital zusammenzukommen.

Am Nachmittag des Tages erörterte der Minister für Wissenschaft und Kultur mit dem Vorstand des nbe die Lage der Erwachsenenbildung in Niedersachsen und stellte die Bemühungen des Landes zur Hilfe und Förderung dieses gesellschaftlich wichtigen Bildungsbereichs dar. Der Minister berichtete von den Gesprächen mit dem Ministerium für Finanzen (MF) und äußerte sich zuversichtlich zur Einrichtung eines Sonderfonds Nothilfe Erwachsenenbildung, der die existenziellen Risiken zur Sicherung der pluralen Trägerlandschaft der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung abfangen soll. Die mögliche Höhe sowie die Ausgestaltung sind mit Stand 19.04.2020 allerdings noch offen. Darüber hinaus stellte der Minister in Aussicht, die Festsetzung des Arbeitsumfangs nach dem NEBG für 2020 auszusetzen und in diesem Sonderfall auf das Vorjahr oder durchschnittliche Vorjahreszeiträume zurückzugreifen.

Am Donnerstag, 09.04.2020 startete die AEWB für Teilnehmende aus den niedersächsischen Einrichtungen eine kostenlose Webinar Reihe „Webinare gestalten und einsetzen“. Für das Angebot bildete sich schnell eine Warteliste mit über 100 Interessierten. Anschlusstermine dazu sollen zügig angeboten werden.

Am Freitag, 17.04.2020, konnte die AEWB die Einrichtungen über die weitere Schließung des Präsenzbetriebs bis einschließlich 06.05.2020 informieren. Am 15.04.2020 hatte die Bundesebene Beschlussempfehlungen zur Vorbereitung der Wiederaufnahme des öffentlichen Lebens in Deutschland gefasst. Dabei wurde empfohlen, die Wahrnehmung von Angeboten in Volkshochschulen, Musikschulen und sonstigen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen im außerschulischen Bereich weiterhin zu verbieten.

Mit dem schrittweisen Start des Schulbetriebs ab 27.04.2020 stellten sich aber mit Nachdruck auch die Nachfragen zur Wiederaufnahme des Präsenzbetriebs in den Erwachsenenbildungseinrichtungen. Fragen zur Wiederaufnahme des Präsenzbetriebs, der abschlussbezogenen Angebote (bspw. des Zweiten Bildungswegs), der landesgeforderten Projekte sowie zu Hygienemaßnahmen in den Einrichtungen wurden seitens der AEWB dem MWK im Nachgang zu den Empfehlungen der Bundesebene am 16.04.2020 vorgelegt. Das MWK bat dazu am 17.04.2020 die AEWB/den nbe um entsprechende Vorschläge und Vorlage eines Konzepts. Dieses wird derzeit erarbeitet und soll am kommenden Montag, 20.04.2020 beschlossen und vorgelegt werden.

So ist derzeit noch nicht absehbar, wann und in welcher Form der Präsenzbetrieb in der Erwachsenenbildung wiederaufgenommen werden kann. Sicher ist, dass auch dies zunächst schrittweise erfolgen wird und die Zeit bis zu einem „Normalbetrieb“ wie vor der Corona-Krise noch in weiter Ferne liegt.

Als Zwischenfazit lassen sich jedoch schon zum jetzigen Zeitpunkt einige Punkte festhalten:

- Auch und gerade zu Beginn der Krise stand die Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung als Bildungsbereich erneut hinter der Elementarstufe, der

Schule sowie den Universitäten und Hochschulen zurück. Regelungen für diesen Bereich wurden erst nachlaufend entwickelt.

- Die weitgehend privatrechtliche, gemeinnützige Struktur der Weiterbildungseinrichtungen macht diese für Krisen dieser Art höchst anfällig; die Grenzen der Liquidität sind schnell erreicht. Mit der vorzeitigen Auszahlung von Landeszuschüssen wurde schnell auf diese Lage reagiert, ob es darüber hinaus zu einem Sonderfonds Nothilfe Erwachsenenbildung kommt, ist derzeit noch völlig offen.
- Die unterschiedliche Träger- sowie komplexe Finanzierungsstruktur machen es den Einrichtungen nicht leicht an den allgemeinen Hilfsprogrammen, die zu meist für den wirtschaftlich-gewerblichen Bereich aufgesetzt wurden, zu partizipieren.
- Für die große Gruppe der per Werkvertrag in der Weiterbildung beschäftigten Honorarkräfte konnte bisher noch keine zufriedenstellende Lösung auf Landesebene erreicht werden.
- Eine Reihe von landesrechtlichen Gesetzen, Vorschriften und Bestimmungen (bspw. zur Festsetzung des Leistungsumfangs der Einrichtungen, zu den Mindestteilnehmerzahlen, etc.) müssen der aktuellen Lage noch angepasst werden. In Gesprächen wurde der politische Wille in Aussicht gestellt, die Umsetzung konnte in der Kürze der Zeit allerdings noch nicht erfolgen und steht daher noch aus.
- Innerhalb der Einrichtungen und für das Angebot der Weiterbildung ist mit einem deutlichen Digitalisierungsschub zu rechnen. Eine Umsteuerung zu digitalen Formaten verursacht jedoch zunächst enorme Kosten; dies vor allem in der Entwicklung der Angebote, aber auch in der Betreuung der Teilnehmenden. Die wenigsten dieser Formate können in der aktuellen Situation mit Teilnahmeentgelten belegt werden; damit können diese derzeit keine Einnahmeausfälle kompensieren.

Gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen

Voraussetzungen für Integration und weiterführende Bildung schaffen

➔ wbv.de/die

Mitarbeitende in Institutionen finden in diesem Band theoretisch fundiertes Erfahrungswissen sowie didaktische und methodische Empfehlungen für die Konzeption, Planung und Durchführung von Bildungsangeboten für Menschen mit Fluchthintergrund.



Silvester Popescu-Willigmann, Bernd Remmele (Hg.)

„Refugees Welcome“ in der Erwachsenenbildung

Adressatengerechte Programmgestaltung in der Grundbildung

Perspektive Praxis
2019, 191 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5978-5
Als E-Book bei wbv.de



Instrumente für eine innovative und nachhaltige Projektarbeit

Wie man nachhaltige Innovationsideen in Projekte umsetzt, welche Instrumente dabei helfen und wie die erarbeitete Lösung erfolgreich implementiert werden kann, stellen die Autorinnen und Autoren des Buchs vor.



Susanne Schön, Christian Eismann, Helke
Wendt-Schwarzburg, David Kuhn

Transdisziplinäres Innovationsmanagement

Nachhaltigkeitsprojekte wirksam umsetzen

2020, 131 S., 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-6026-2

Kostenloser Download: wbv-open-access.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de

