



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“ (Faulstich & 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“ (Faulstich & 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
<p>WISSENSCHAFT</p> <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
<p>POLITIK & WIRTSCHAFT</p> <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.
<p>PRAXIS</p> <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.
<p>GESELLSCHAFT</p> <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 richtungweisendes 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*) (ibd., 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) (ibd.).

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 Arnove (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.
- Arnové, 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.