# Magazin erwachsenenbildung.at

Meb

**Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs**

https://erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 42, 2021

## Erwachsenenbildung in der Weltgesellschaft

ISSN 1993-6818
Ein Produkt von https://erwachsenenbildung.at
Erscheint 3x jährlich

Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

bifeb
bundesinstitut für erwachsenenbildung

CONEDU

Magazin
erwachsenenbildung.at

Meb

**Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs**

https://erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 42, 2021

# Erwachsenenbildung in der Weltgesellschaft

Herausgeber der Ausgabe:
Dr. Lorenz Lassnigg und
Mag. Kurt Schmid

Wien

Online verfügbar unter:
https://erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

# Inhaltsverzeichnis

## Aus der Redaktion


01 **Editorial**
Lorenz Lassnigg und Kurt Schmid


## Thema


02 **Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen für die Weltgemeinschaft: Aktivitäten, Berichte, Empfehlungen**
Heribert Hinzen

03 **Beeinflussen europäische Organisationen der Zivilgesellschaft die EU-weite Bildungspolitik? Eine erfahrungsgestützte Fallstudie am Beispiel des Europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung**
Gerhard Bisovsky

04 **Toxisches Wahrsagen und sein Gegengift: Zur Förderung der epistemischen Neugier in der Erwachsenenbildung**
Tanja Obex und Edgar Forster

05 **„Zwischenwelten" der Erwachsenenbildung. Relationales Denken als Navigationsmittel in kontingenten Zeiten**
Malte Ebner von Eschenbach

06 **Globalisierung: Mehrsprachigkeit oder „English only"**
Thomas Fritz

07 **Berufliche Weiterbildung im Zuge von Migration, Internationalisierung und Globalisierung. Impulse für eine diversitätsorientierte Weiterbildung**
Sara Reiter, Eva Humt und Halit Öztürk

08 **Das Subjekt in einer globalisierten Bildungswelt. Lerntheoretische Überlegungen zum interkulturellen Lernen sozial situierter Subjekte**
Oliver Kustner

09 **Internationalisierung, Europäisierung, Globalisierung und Weltgesellschaft in der Literatur zu Bildung und Bildungspolitik – Review Essay**
Lorenz Lassnigg

## Praxis

10 **Das Zusammenspiel digitaler Entwicklungen und Bildungsinitiativen im westafrikanischen Benin**
Martina Kainz

11 **Internationale Perspektiven der österreichischen Bildungshäuser**
Franz Jenewein und Gaby Filzmoser

## Kurz vorgestellt

12 **Internationalisierung der Erwachsenenbildungsforschung. Ein Porträt der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA)**
Annette Sprung

13 **„Connect!" – Berufs- und Karriereberatung im Rahmen der betrieblichen Personalentwicklung**
Monika Petermandl

14 **„Vielfalt bildet! Rassismuskritische Bildungsarbeit gemeinsam gestalten". Einblicke in ein partizipatives Bildungsprojekt**
Lisa Freieck, Tatjana Kasatschenko, Olga Zitzelsberger und Derman Aygün

15 **Global Citizenship Education. Impulse für die Erwachsenenbildung**
Wilma Hauser

## Rezensionen

16 **Aktuelle Publikationen zu Internationalisierung, Europäisierung, Globalisierung, Weltgesellschaft**
Lorenz Lassnigg

17 **Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung. Malte Ebner von Eschenbach**
Tobias Künkler

Da alle Artikel sowohl einzeln als auch in der Gesamtausgabe erhältlich sind, wurde jeder Beitrag mit laufender Nummer (01, 02 ...) versehen. Die Seitennummerierung beginnt jeweils bei 1.

Englischsprachige bzw. bei englischsprachigen Artikeln deutschsprachige Abstracts finden sich im Anschluss an die Artikel (ausgenommen Rezensionen).

# Editorial

**Lorenz Lassnigg und Kurt Schmid**

Zitation
Lassnigg, Lorenz/Schmid, Kurt (2021): Editorial.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 42, 2021. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/meb21-42.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Globalisierung, Internationalisierung, Europäisierung, Weltgesellschaft, Bildungspolitik, Weltgemeinschaft

## Kurzzusammenfassung

In der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at versammeln sich Beiträge zu drei Themenbereichen von Erwachsenenbildung in der Weltgesellschaft. Dies sind zunächst die inhaltlichen Möglichkeiten der Erwachsenenbildung im Lichte der Globalisierung, dann die Frage der (politischen) Positionierung einer Erwachsenenbildung für die Weltgemeinschaft sowie schließlich Europäische Organisationsformen, Projekte oder Bildungskonzepte, die für die Erwachsenenbildung relevant sind. So wird etwa in einigen Beiträgen Migration als globales Phänomen aufgegriffen und in diesem Kontext nach den Herausforderungen der Weltgesellschaft für die Erwachsenenbildung gefragt. Andere Beiträge befassen sich mit Bildungspolitik auf der Ebene der Vereinten Nationen oder der EU; aber auch österreichische Entwicklungen hinsichtlich international ausgerichteter Erwachsenenbildungsarbeit werden beleuchtet. Gesellschaftsanalysen sind ebenso vertreten wie eine Auseinandersetzung mit dem Individuum in der „Weltgesellschaft“ und Vorstellungen von Projekten, Konzepten und Initiativen. Die Herausgeber gelangen trotz der inhaltlichen Breite der Ausgabe zu einem ernüchternden Resümee: Blickt man nämlich anhand der enthaltenen Literatur Reviews auf den internationalen Diskurs und vergegenwärtigt sich so die vielen Facetten des Themas, zu denen in dieser Ausgabe nicht publiziert wurde, so wird klar: Erwachsenenbildung in der Weltgesellschaft wird vergleichsweise wenig diskutiert und es gilt, noch „PionierInnenarbeit“ zu leisten, um den Diskurs hierzulande voranzubringen.

# Editorial

**Lorenz Lassnigg und Kurt Schmid**

**Ausführliche Literatur Reviews im Rahmen der Arbeit an dieser Meb-Ausgabe haben ergeben, dass es zum Thema der Beziehung von Globalisierung und Erwachsenenbildung bisher fast keine Literatur gibt – in der deutsch-regionalen[1] Literatur noch weniger als in der internationalen –, es also bis zu einem gewissen Grad noch um „PionierInnenarbeit" geht. Nach einem vorübergehenden Abschwung der allgemeineren Publikationstätigkeit zu Globalisierung und Bildung scheint die Thematik nun wieder mehr Aufmerksamkeit zu gewinnen, so ist z.B. auch das Heft 2/2020 der Hessischen Blätter für Volksbildung diesem Thema gewidmet.**

## Allgemeine wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Dimensionen der Globalisierung…

Im ausführlicheren Hintergrundpapier zum Call für diese Meb-Ausgabe[2] wurden acht Dimensionen angesprochen, auf die die Entwicklungen der Globalisierung über vielfältige Kanäle und Mechanismen einwirken können. Dabei geht es um breitere gesellschaftliche Entwicklungen wie auch um Dimensionen, die direkt die Bildung und Erwachsenenbildung betreffen.

Allgemeine Entwicklungen sind erstens die – durch die Covid 19-Pandemie verstärkte und für das Bildungswesen besonders bedeutsame – Durchdringung aller Lebensbereiche mit Digitalisierung, zweitens die sich ausbreitende kapitalistische Vermarktung und die Entstehung von internationalen und globalen Bildungsmärkten und -konzernen (Global Education Industries) (siehe dazu Parreira do Amaral/Steiner-Khamsi/Thompson 2019; Verger/Lubienski/Steiner-Khamsi 2016) und in enger Verbindung damit die Frage von Bildungsexporten und, für Österreich wahrscheinlich noch wichtiger, von Bildungsimporten z.B. seitens der Globalen Research Universities (siehe Lassnigg et al. 2017) oder seitens der mittlerweile etablierten transnationalen Konzerne der Bildungs- und Kulturproduktion und Bildungsdienstleistung.

Eine dritte Dimension betrifft – in enger Verbindung mit dem Begriff der Weltgesellschaft – die Rolle der nationalen und internationalen Politik in der Globalisierung von Bildung mit dem vielfältigen institutionellen Feld transnationaler Institutionen (von UNESCO über die OECD oder WTO bis zur Weltbank) und den – oft als hegemonial kritisierten – globalen Diskursen um Herausforderungen und neue Lösungen (z.B. das Global Education Reform

1 Der Ausdruck „deutsch-regional" wird verwendet, da er gegenüber dem gewohnten Ausdruck „deutsch-sprachig" die Dimensionalität zutreffend erweitert; z.B. wird der „deutsch-regionale" Diskurs offensichtlich durchaus auch teilweise in englischer Sprache im „internationalen" Raum geführt.

2 Ein umfangreiches Hintergrundpapier zu diesem Call for Papers findet sich unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb20-42_callforpapers-hintergrundpapier.pdf

Movement – GERM; siehe dazu Adamson/Åstrand/Darling-Hammond 2016; Sahlberg 2012), die quasi „hinter unserem Rücken" ihre Einflüsse ausüben. So hat die EU in den 2000er Jahren die Mitglieder aufgerufen, umfassende „Lifelong-Learning-Strategien" zu entwickeln, und es haben sich – auch über den Europäischen Raum hinaus – die Begrifflichkeiten von „good practice" sowie von „policy transfer" und „policy learning" verbreitet; die Frage nach den geeigneten Formen und Praktiken für das lebenslange Lernen steht nach wie vor im Raum (siehe Käpplinger/Robak 2014).

Mit den Sustainable Development Goals (SDGs) und der damit zusammenhängenden Berichterstattung wurden im Rahmen der UN globale Politikziele und -vorschläge formuliert, die alle Länder und Regionen unserer Welt ansprechen und um deren Umsetzung es gehen soll. Das International Panel on Social Progress (IPSP) hat versucht, die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts in kritischer und fortschrittlicher Richtung neu zu denken und auch Entwicklungslinien für das Bildungswesen vorgeschlagen (siehe IPSP 2018; Fleurbaey et al. 2018).

Eine vierte eher übergreifende Dimension betrifft konzeptionelle Veränderungen. Die Perspektive auf Globalisierung und Weltgesellschaft wirkt sich auf die vergleichende Bildungsforschung (Comparative Education) aus, indem zu den traditionellen Vergleichen nationaler Strukturen eine übergreifende transnationale Dimension hinzutritt, die entsprechend berücksichtigt werden muss (vgl. die Kontroverse Milana 2017 vs. Field/Künzel/Schemmann 2016). So wird in manchen Konzeptualisierungen der begriffliche Unterschied zwischen Internationalisierung und Globalisierung daran festgemacht, dass es in der Internationalisierung um die seit langem zunehmenden Verflechtungen zwischen nationalen Einheiten („bottom-up") geht, während Globalisierung die umgekehrten Einflüsse von der globalen Ebene („top-down") aus betrachtet.

## …und Betroffenheit des Bildungswesens

Weitere Dimensionen der Globalisierung können im engeren Zusammenhang mit dem Bildungswesen unterschieden werden.

Hier haben sich die Konzepte und Praktiken von Governance als wichtiges Diskursfeld herausgebildet, das in doppelter Weise mit der Globalisierung zu tun hat: einerseits in der Etablierung globaler Diskurse über neue organisatorische und politische Gestaltungsformen (New Public Management, Ergebnis- und Kompetenzorientierung, „Weltklasse"; siehe Schleicher 2018), andererseits über Fragen der Regulierung der zunehmend tatsächlichen transnationalen Formen der Bildungsproduktion und des Bildungs-Dienstleistungs-Handels (WTO, Privatisierung, Marktregulierungen, Anerkennung von Zertifikaten).

Schließlich greifen die Entwicklungen und Perspektiven von Globalisierung und Weltgesellschaft auch in die direkten Praktiken und Formen von Bildungsinstitutionen und -prozessen ein, wobei hier die sich überschneidenden Dimensionen der Leistungen und Arbeitsfelder, der Inhalte und der Methoden des Lernens betroffen sind.

Im Bereich der Arbeits- und Praxisfelder der Bildungs- und Erwachsenenbildungsinstitutionen können die Entwicklungen der Globalisierung und Weltgesellschaft in vielerlei Hinsicht eine Rolle spielen (siehe Gieseke/Robak/Wu 2009). Die Etablierung von Marktmechanismen wirkt sich beispielsweise auf die Verteilung und Bewertung der verschiedenen Arbeitsfelder, etwa auf das Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Erwachsenenbildung, oder auch auf die Bewertung demokratischer Bildung aus. Die erwähnte Digitalisierung wie auch die globalen Arbeitsmärkte und die damit verbundene Personalpolitik der transnationalen Konzerne wie auch die verschiedenen Formen von Migration und Fluchtbewegungen sind hier wichtige Einflussfaktoren auf die Arbeit in der Erwachsenenbildung.

Im Hinblick auf die Inhalte wird bereits seit den Anfängen der Globalisierungsdiskurse die Wichtigkeit des Verständnisses für diese Veränderungen betont (siehe Suárez-Orozco 2007); aktuell gibt es eine Auseinandersetzung um die Implikationen bzw. Vor- und Nachteile eines „Global Competence"-Frameworks im Rahmen von OECD-PISA. Auf Basis dieser Inhalte stellt sich auch die Frage, was der Beitrag der Erwachsenenbildung zum Leben in der Globalisierung und Weltgesellschaft sein kann. Darüber hinaus stellen sich viele Fragen hinsichtlich

der Veränderungen für alle herkömmlichen Inhalte, wie z.B. für die Sprachpolitik im Bildungswesen oder für die bildungsmäßigen Erfordernisse der Digitalisierung (MINT vs. Medienkompetenz). Schließlich sind – in Analogie zur internationalen Bewegung der „Reformpädagogik" vor einem Jahrhundert – auch die Lernformen und -methoden betroffen, die heute in der Spannung zwischen Partizipation und Effizienz, zwischen Lernen und Prüfen/Zertifizieren bereits globalen Diskursen unterworfen sind. Dies ist ein Bereich, in dem sich die expliziten und impliziten Implikationen des GERM in die Praktiken und Diskurse einschleichen, ohne dass sich die Akteurinnen und Akteure dessen immer bewusst sind.

Aus diesem breiten Spektrum an Dimensionen, die für das Verständnis der Globalisierung im Bildungswesen erforderlich sind und die im Call for Papers für die „Erwachsenenbildung in der Weltgesellschaft" skizziert wurden, haben nur wenige Themen Resonanz gefunden.

Interessanterweise wurde der eigentlich provokativ ins Zentrum gerückte Begriff der „Weltgesellschaft" in der Spannung zur vorherrschenden nationalen Perspektive nicht problematisiert, obwohl hier eigentlich viel Diskussionsbedarf besteht. Die allgemeineren Fragen zu den Auswirkungen der transformativen wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Veränderungen auf das Bildungswesen und die Fragen des genaueren Verständnisses von Globalisierung wurden ebenfalls eher implizit vorausgesetzt als explizit angesprochen. Beispielsweise wurde nur wenig Augenmerk auf die begrifflichen Unterscheidungen von Europäisierung, Internationalisierung, Trans- und Supranationalisierung oder Globalisierung gelegt und es wurden häufig die speziellen Fragen und Erfahrungen Europäischer Kooperationen innerhalb einer politischen Union mit den viel offeneren und weitergehenden Prozessen der Internationalisierung oder Globalisierung in Eins gesetzt. Dies verdeckt viele Fragen und erzeugt eher Vorstellungen von einer „Scheinglobalisierung", als dass zum besseren Verständnis der historischen Transformationen beigetragen wird. Trotz des weiten Spektrums an eröffneten Dimensionen wurde auch kritisiert, dass in der Auseinandersetzung mit Bildung und Lernen das Subjekt und die Subjektivierung nicht verloren gehen sollten.

Die mit dieser Ausgabe vorliegenden Beiträge sprechen vor allem drei Themenbereiche aus dem breiteren Spektrum an:

- Erstens die inhaltlichen Möglichkeiten der Erwachsenenbildung, auf destruktive Veränderungen im Zuge der Globalisierung produktiv zu reagieren: durch die Aufrechterhaltung von Wahrheit, Erkenntnis und Kritik, durch Reflexion auf die Beziehung zwischen Wissensproduktion und Wissenserwerb oder durch die Problematisierung von identitätslogischem Denken durch relationales Denken. Speziellere Beiträge zu den Inhalten der Erwachsenenbildung behandeln Mehrsprachigkeit vs. hegemoniale Sprachpolitik, Rassismus als Bildungsthema, Global Citizenship Education, berufliche Bildung im Kontext von Migration und interkulturelle Bildung und Subjektivierung.
- Zweitens werden Fragen der Politikformulierung im Kontext der Positionierung der Erwachsenenbildung für die Weltgemeinschaft thematisiert, wobei die längerfristigen Entwicklungen im Rahmen der UNESCO kritisch-optimistisch reflektiert werden.
- Drittens beschäftigen sich mehrere Beiträge mit v.a. Europäischen Organisationsformen und Initiativen, die die nationale Ebene überschreiten, wobei es ebenfalls um Politikformulierung und Lobbying (EAEA) sowie um die Forschung (ESREA) oder um auch spezielle Initiativen (Internationalisierung der Bildungshäuser) oder Projekte (Erfahrungsaustausch zur Personalentwicklung) geht.

## Die einzelnen Beiträge im Überblick

**Heribert Hinzen** gibt in seinem Beitrag einen detailreichen historischen Einblick in die Erwachsenenbildung im Rahmen der Vereinten Nationen und ihrer Sonderorganisationen. Der Autor blickt dabei auf eine jahrzehntelange Berufsbiografie in diesem Kontext zurück. Er selbst war und ist an der Etablierung einer an den Zielvorstellungen von Frieden und Menschenrechten ausgerichteten Erwachsenenbildung für die Weltgemeinschaft maßgeblich beteiligt.

Wie Erwachsenenbildung Einfluss auf die Bildungspolitik der EU nehmen kann, fragt sich

**Gerhard Bisovsky** in seinem Beitrag. Am Beispiel des Europäischen Verbands für Erwachsenenbildung (EAEA) stellt er exemplarisch dar, was in den Bereichen Interessensvertretung (Advocacy), Politikbeeinflussung (Lobbying) und Bildungstransfer (Policy Transfer) umgesetzt und bewirkt wurde.

Deutungsmuster, Begriffe und Kategorien bilden die Grundlage des gesellschaftlichen Selbstverständnisses. In Zeiten der Globalisierung verlieren zentrale Kategorien wie Wahrheit, Erkenntnis oder Kritik zunehmend an Bedeutungskraft – mit erheblichen Konsequenzen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Von dieser Diagnose ausgehend, fordern **Tanja Obex** und **Edgar Forster**, dass Erwachsenenbildung hier mit der Bildung epistemischer Neugier entgegenhalten sollte, welche durch aktive Forschung – beispielsweise in research communities – entwickelt werden kann.

Der Ausgangspunkt des Beitrags von **Malte Ebner von Eschenbach** liegt in der Analyse von zunehmend als bedrohlich wahrgenommenen Transformationsdynamiken globalen Ausmaßes: steigende Kontingenz, Pluralität und Heterogenität. Ein Denken in vermeintlich sicheren Ordnungs- und Orientierungsrastern wird diesen nicht gerecht. Vielmehr ginge es darum, „Zwischenwelten" in der Erwachsenenbildung aufzuspüren – also Ermöglichungsräume von Bildungsprozessen durch konstellatives Denken zu ermöglichen.

**Thomas Fritz** befasst sich mit dem Thema Sprache in der Migrationsgesellschaft. Er analysiert das sich global immer stärker verbreitende Englisch als Herrschaftsinstrument einer top-down Globalisierung und stellt dem eine bottom-up Globalisierung entgegen. Diese erkennt Mehrsprachigkeit und nicht-hegemoniale Sprachen an. Eine Folge für die Erwachsenenbildung: Ideologische Hintergründe jeder gelernten Sprache müssen im Deutsch-Unterricht für Erwachsene thematisiert werden.

Aus der Perspektive der beruflichen Weiterbildung fragen **Sara Reiter**, **Eva Humt** und **Halit Öztürk** nach Zugangsbarrieren für Personen mit sogenanntem Migrationshintergrund und fordern darauf aufbauend eine diversitätsorientierte Weiterbildung. Zu diesem Zweck diskutieren sie drei wichtige Impulse mit Blick auf die AdressatInnen, Kompetenzen und Organisationen in der Migrationsgesellschaft.

Der Beitrag von **Oliver Kustner** stellt die Lernenden in den Mittelpunkt der Diskussion über Erwachsenenbildung in der Weltgesellschaft. Anhand einer Verknüpfung der Theorie des situierten Lernens mit dem subjektwissenschaftlichen Zugang Holzkamps wird ein auf objektivierbare Lernergebnisse verengter Kompetenzbegriff kritisiert und werden demgegenüber die subjektiven Handlungsproblematiken der Lernenden in den Mittelpunkt der Überlegungen gestellt.

In einem diskursanalytischen Review-Essay vergleicht **Lorenz Lassnigg** drei Werke zum Thema Globalisierung in der Erwachsenenbildung. Angereichert durch weitere Literatur verfolgt der Autor fast zwei Jahrzehnte der akademischen Diskussion zum Thema „Erwachsenenbildung in der Weltgesellschaft" in den deutsch-regionalen und international anglophonen Räumen und versucht dabei wesentliche Themen und konzeptionelle Entwicklungen zu fassen.

Einen Blick auf den Zusammenhang zwischen Digitalisierung und Erwachsenenbildung im westafrikanischen Benin wirft **Martina Kainz**, die zwischen 2015 und 2017 eine Reihe von Interviews in Cotonou und Djougou mit VertreterInnen des Kommunikationsministeriums sowie mit Menschen verschiedener sozialer Schichten und Altersgruppen geführt hatte.

Die Internationalisierung der österreichischen Erwachsenenbildung schreitet voran und wird zunehmend relevant, um die globalen Herausforderungen unserer Zeit bewältigen zu können. Wie die internationale Ausrichtung zentraler Bestandteil der Bildungsarbeit österreichischer Bildungshäuser wurde, zeigen **Franz Jenewein** und **Gaby Filzmoser** anhand einer historischen Skizze und ausgewählter Beispiele.

Andreas Fejes, der Vorsitzende des Leitungskomitees der europäischen Vereinigung von ErwachsenenbildungsforscherInnen (ESREA), spricht im Interview mit **Annette Sprung** über die Rolle der Erwachsenenbildung im internationalen und globalen Kontext sowie über die aktuellen Ziele von ESREA.

**Monika Petermandl** stellt in ihrem Beitrag das EU-Projekt „Connect!“ (Laufzeit 2019-2022) vor. Ziel dieses Projektes ist es, Bildungs-, Berufs- und Karriereberatung als Bestandteil von Personalentwicklung zu verankern, um ArbeitnehmerInnen fit für die Entwicklungen des Arbeitsmarktes aufgrund globaler Wirtschaftsdynamiken zu machen.

An der TU Darmstadt läuft unter Einbezug zivilgesellschaftlicher und außeruniversitärer AkteurInnen seit 2020 ein rassismuskritisches Bildungsprojekt, das im Beitrag von **Lisa Freieck**, **Tatjana Kasatschenko**, **Olga Zitzelsberger** und **Derman Aygün** kurz vorgestellt wird. Ziel des Projekts ist die Sensibilisierung (angehender) PädagogInnen und MultiplikatorInnen für das Thema Rassismus und für damit verbundene Diskriminierungspraktiken an der Hochschule.

Die Implementierung des Konzepts „Global Citizenship Education“ in der LehrerInnenausbildung der lehramtsausbildenden Institutionen der Steiermark, des Burgenlands und Kärntens wird von **Wilma Hauser** beschrieben. Für das Feld der Erwachsenenbildung lassen sich daraus, der Autorin zufolge, erste Impulse ableiten.

**Lorenz Lassnigg** rezensiert vier kürzlich im deutschregionalen Raum erschienene Publikationen zum Thema der Ausgabe: die Ausgabe 2/2020 der Hessischen Blätter für Volksbildung zu „Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive“, den Sammelband „Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung“, die Monografie „Education und Training Politics in Europe. A Historical Analysis with Special Emphasis on Adult and Continuing Education” sowie das Werk “Vertrauter Fremder. Ein Leben zwischen zwei Inseln”.

Den Abschluss der Ausgabe bildet eine Rezension von **Tobias Künkler**. Der Autor widmet sich dem Werk „Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung“ von Malte Ebner von Eschenbach.

## Aus der Redaktion

### Ausblick auf die nächsten Ausgaben

Ausgabe 43 des Magazin erwachsenenbildung.at beschäftigt sich mit dem Thema der (Un-)Sichtbarkeit von Frauen in der Erwachsenenbildung. Die Beiträge befassen sich mit der Sichtbarkeit, Repräsentation und Beteiligung von Frauen in der Erwachsenenbildung, stellen Bildungsprojekte für Frauen vor oder porträtieren ErwachsenenbildnerInnen, die das Feld in der Vergangenheit maßgeblich geprägt haben. Die Ausgabe soll ab Juni 2021 verfügbar sein.

Die Ausgabe 44 des Magazin erwachsenenbildung.at, die im Oktober 2021 erscheinen soll, fragt nach der Digitalisierung unter einem „inklusiven“ Gesichtspunkt: Werden analog und digital nicht als Gegensätze, sondern zusammen gedacht, was ergibt sich daraus für die digitale Erwachsenenbildung? Eine weitere Frage des Call for Papers ist, wie Lernsettings, Unterrichtsformate sowie Bildungsräume in der digitalen Erwachsenenbildung gestaltet werden können. Beiträge können bis 24. Mai 2021 eingereicht werden.

In der Ausgabe 45 steht die Frage nach den Aufgaben von Politischer Bildung im Lichte der Covid-19-Pandemie im Zentrum. Außerdem sind Beiträge erwünscht, die sich mit den grundlegenden und bedrohten Bedingungen von Erwachsenenbildung als Politischer Bildung in Zeiten der Krise befassen und erwachsenenbildnerische Ansätze und Angebote auf ihre Möglichkeiten zur Förderung der Demokratie hin untersuchen. Beiträge können bis 30. August 2021 eingereicht werden. Die Ausgabe soll im Februar 2022 veröffentlicht werden.

Alle aktuellen Calls sowie weitere Informationen zum Einreichen von Artikeln finden Sie unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/calls.php

# Literatur

**Adamson, Frank/Åstrand, Björn/Darling-Hammond, Linda (Hrsg.) (2016):** Global Education Reform. How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes. New York: Routledge.

**Field, John/Künzel, Klaus/Schemmann, Michael (2016):** International Comparative Adult Education Research. Reflections on theory, methodology and future developments. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 39 (1), S. 109-133.

**Fleurbaey, Marc/Bouin, Olivier/Salles-Djelic, Marie-Laure/Kanbur, Ravi/Nowotny, Helga/Reis, Elisa (2018):** A Manifesto for Social Progress. Ideas for a Better Society. Foreword by Amartya Sen. Cambridge: CUP.

**Gieseke, Wiltrud/Robak, Steffi/Wu, Ming-Lieh (Hrsg.) (2009):** Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. transcript.

**IPSP (2018):** Rethinking Society for the 21st Century. Report of the International Panel on Social Progress. Vol.1-3. Cambridge: CUP. Zusammenfassung. Online im Internet: https://www.dropbox.com/s/ydnqyr9diz55pes/Executive%20Summary%202018%20Report%20v2%20with%20titlepage.pdf [Stand: 2021-03-15].

**Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi (Hrsg.) (2014):** Changing Configurations in Adult Education in Transitional Times. International Perspectives in Different Countries. Studies in Pedagogy, Andragogy and Gerontagogy. Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Lassnigg, Lorenz/Unger, Martin/Binder, David/Terzieva, Berta/Thaler, Bianca (2017):** Vielfältige Exzellenz. Fallstudien exzellenter Universitäten. IHS-Forschungsbericht. Online im Internet: https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4449/1/2017-ihs-report-lassnigg-unger-vielfaeltige-exzellenz-fallstudien-exzellenter-universitaeten.pdf [Stand: 2021-03-15].

**Milana, Marcella (2017):** Global and Comparative Adult Education Research: A Response to John Field, Klaus Künzel and Michael Schemmann. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 40(1), S. 13-27.

**Parreira do Amaral, Marcelo/Steiner-Khamsi, Gita/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2019):** Researching the Global Education Industry. Commodification, the Market and Business Involvement. Cham: Palgrave.

**Sahlberg, Pasi (2012):** How GERM is infecting schools around the world? Blog. Online im Internet: https://pasisahlberg.com/text-test/ [Stand: 2021-03-15].

**Schleicher, Andreas (2018):** World Class. How to Build a 21st-Century School System. Strong Performers and Successful Reformers in Education. Paris: OECD.

**Suárez-Orozco, Marcelo M. (Hrsg.) (2007):** Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education. Los Angeles: UCP.

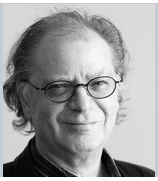
**Verger, Antoni/Lubienski, Christopher/Steiner-Khamsi, Gita (Hrsg.) (2016):** World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry. New York: Routledge.

## Weiterführende Links

**IPSP – International Panel on Social Progress:** https://www.ipsp.org/de

**Global Competence (Frameworks im Rahmen von OECD-PISA):** https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm

**SDGs – Sustainable Development Goals:** https://www.sdgwatch.at/de/ueber-sdgs/


Foto: IHS


## Dr. Lorenz Lassnigg

lassnigg@ihs.ac.at
http://www.ihs.ac.at
+43 (0)1 59991-214


Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik, Politikwissenschaft und Soziologie in Wien und am IHS, wo er seit 1985 tätig ist. 1990, 2004 und 2006 war er Gastwissenschafter am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (WZB), 1991 Visitor an der UC-Berkeley (Center for Studies of Higher Education, CSHE), 1995 Reviewer der Berufsbildung von Minas Gerais (Brasilien), 1998-1999 für die OECD in Finnland (Transition Projekt), 2004 Experte für die ILO (Social Dialogue), 2010 für die ETF-Turin, 2012-2013 in einem EU-Twinning Projekt in Mazedonien, 2011-2016 Experte im OECD Projekt „Governing Complex Education Systems (GCES)". Seine Erfahrungen bringt er auch fallweise in Lehraufträge an verschiedenen Universitäten ein, darunter 2009 als Gastprofessor an der Universitat Autònoma de Barcelona und seit 2010 an der Universität Tampere (Finnland). Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung.


Foto: Franz Helmreich


## Mag. Kurt Schmid

schmid@ibw.at
http://www.ibw.at
+43 (0)1 5451671-26


Kurt Schmid studierte Volkswirtschaft an der Universität Wien. Seit 1998 ist er Bildungsökonom und Projektleiter am Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Er verfasste zahlreiche Publikationen zu Themen der beruflichen Bildung mit Arbeitsschwerpunkten in den Feldern: Schulwahl und Bildungsstromprognosen, Nutzen beruflicher Weiterbildung, Qualifikationsbedarfsforschung sowie diverse internationale Vergleichsstudien zu Berufsbildungssystemen, SchülerInnenleistungen, Schulgovernance, Schulfinanzierung sowie zu Berufsbildungsreformprozessen (Know-how Transfer Lehre / WBL work based learning).

# Editorial


## Abstract

This issue of The Austrian Open Access Journal on Adult Education (Meb) features articles on three topics related to adult education in global society: the potential content of adult education in light of globalization, the issue of the (political) positioning of adult education for global society and European forms of organization, projects or educational concepts that are relevant for adult education. Several articles address migration as a global phenomenon and in this context the challenges of a global society for adult education. Other articles are concerned with educational policy at the level of the United Nations or the EU, yet Austrian developments in adult education work with an international orientation are also illuminated. Social analyses are also presented as is an examination of the individual in „global society“ and ideas for projects, concepts and initiatives. Despite the broad range of content in this issue, the editors come to a sobering conclusion. If the reader takes a look at the international discourse described in the literature reviews and realizes the many facets of the subjects which were not published in this issue, it is clear: Adult education in global society is relatively rarely discussed and „pioneering work“ must be done in order to advance the discourse in Austria. (Ed.)

# Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen für die Weltgemeinschaft: Aktivitäten, Berichte, Empfehlungen

**Heribert Hinzen**

Zitation

Hinzen, Heribert (2021): Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen für die Weltgemeinschaft: Aktivitäten, Berichte, Empfehlungen.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 42, 2021. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/meb21-42.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: UNESCO, DVV International, Erwachsenenbildung, Lebenslanges Lernen, nachhaltige Entwicklung, aktive BürgerInnenschaft, UNESCO Weltkonferenzen, Globalisierung

## Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag gibt einen detailreichen historischen Einblick in die Geschichte und Stellung der Erwachsenenbildung in der Weltgesellschaft – allen voran im Rahmen der Vereinten Nationen und ihrer Sonderorganisationen. Der Autor ist selbst seit vielen Jahrzehnten an der Entwicklung von bedeutsamen internationalen Papieren und Empfehlungen sowie an der Planung und Durchführung von Konferenzen – z.B. der CONFINTEA, der von der UNESCO organisierten Weltkonferenz für Erwachsenenbildung – beteiligt. Aus dieser Perspektive verwebt sich der Rückblick auf fast ein halbes Jahrhundert bewegte (Berufs-)Biografie mit der Entwicklung eines Projekts einer Erwachsenenbildung für die Weltgemeinschaft, die an der Zielvorstellung von Frieden und Menschenrechten ausgerichtet ist. Das alles bestimmende Motiv: der Erwachsenenbildung und dem Lebenslangen Lernen einen angemessenen Platz in den internationalen Erklärungen der Weltgemeinschaft sichern. Der Beitrag schildert Erreichtes und Rückschläge, und am Ende steht: ein unbeirrt positiver Blick in die Zukunft, denn „die nächste CONFINTEA ist just around the corner“ (Red.)

# Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen für die Weltgemeinschaft: Aktivitäten, Berichte, Empfehlungen

**Heribert Hinzen**

**Humanisierung und Globalisierung werden oft als Bausteine auf dem Weg zu einer universalen Weltordnung genannt, die die Weltgemeinschaft anstrebt. Die Vereinten Nationen und ihre Sonderorganisationen sind gefordert, durch Aktivitäten und Programme, Empfehlungen und Stellungnahmen, Berichte und Monitoring diesem Weg eine völkerverbindende und verbindliche Richtung zu geben.**

Die eigentlichen Träger sind die Mitgliedstaaten durch ihre Regierungen und diplomatischen Vertretungen, gestützt in wachsendem Maße durch Initiativen der Zivilgesellschaften und diverse staatliche und nicht-staatliche Fachorganisationen. Welche Befunde können wir geltend machen, wenn wir mit Recht danach fragen, welchen Beitrag denn nun Erwachsenenbildung und das Lebenslange Lernen für die Weltgemeinschaft haben? Wir können die Frage natürlich auch in eine andere Richtung lenken: Welchen Beitrag leistet die Weltgemeinschaft, damit Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen sich voll entfalten können?

Mit dem Ersten Weltkrieg erreichte die Anzahl der beteiligten Länder und die Zahl der Toten bei Militär und Zivilbevölkerung erstmals ein globales Ausmaß. Das Projekt „1914-2014 – Remembering the past to live the present and shape the future. The contribution of European adult education“ (siehe Kelbert/Avdagič 2016) stellte sich der notwendigen Geschichtsaufarbeitung. Deutschland begann mit dem Überfall auf Polen den Zweiten Weltkrieg, der dann mit gezieltem Genozid und als Vernichtungskrieg an Toten und Gräueltaten das bisher Dagewesene übertraf.

Schon kurz nach Ende des Zweiten Weltkrieges hatte der Versuch begonnen, Frieden und Versöhnung im globalen Rahmen eine neue Perspektive zu geben. Die UN (United Nations) wurde 1945 gegründet, Völker und Staaten mussten neue Wege zur Weltgemeinschaft suchen, in der die Menschenrechte für alle gelten. Weltfrieden sollte das Ziel sein.

Man braucht allerdings nur die Ländernamen Vietnam, Afghanistan, Irak, Syrien oder Jemen zu nennen, und schon wissen wir, wie weit wir davon entfernt sind. Insofern sind jegliche Bemühungen der UN begrüßenswert, den Menschenrechten in allen Staaten Geltung zu verschaffen und zu fordern, *„Menschenrechte, humanitäres Recht, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit in die Lehrpläne aller Bildungseinrichtungen aufzunehmen, und [...],*

*dass zu den Inhalten der Menschenrechtsbildung auch Frieden, Demokratie, Entwicklung und soziale Gerechtigkeit zählen"* (UN 2011, S. 409).

Der Autor hat gemeinsam mit vielen Partnerinnen und Partnern weltweit diese Prozesse in einem bewegten Leben – Studium, Beruf, Unruhestand – fast ein halbes Jahrhundert lang intensiv begleitet (siehe Duke/Hinzen 2018). Institutionell sind es besonders die UNESCO und das DVV International (Internationales Institut des Deutschen Volkshochschul-Verbandes) sowie fachlich in professioneller Perspektive Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen, die im Hinblick auf die globalen Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und eine aktive BürgerInnenschaft involviert sind und diskutiert werden (siehe Hinzen 1994; Samlowski 2009; Hirsch/Jost/Waschek 2019). Die CONFINTEA (Conférence internationale sur l'éducation des adultes), die UNESCO Weltkonferenzen zur Erwachsenenbildung, und die SDG, die Sustainable Development Goals, stehen dabei im Mittelpunkt.

## Biographischer Zugang…

Lassen Sie mich für diesen Beitrag durchgängig einen biographischen Zugang wählen, der persönliche, professionelle und politische Aspekte verknüpft (siehe Hinzen 2019). Ein geistes- und sozialwissenschaftliches Studium in den Zeiten der Studentenbewegung lagen hinter mir, als ich in den 1970er Jahren an der Universität Heidelberg in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft mit einer Dissertation zu „Erwachsenenbildung und Entwicklung in Tanzania" promovierte (siehe Hinzen 1978). Die Schriften und Reden „Education for Self-reliance" und „Education never Ends" von Staatspräsident Julius Nyerere übten zu dieser Zeit eine hohe Anziehungskraft auf mich aus (siehe Nyerere 1979). Die Graduiertenförderung ermöglichte mir Feldaufenthalte und die Mitarbeit an einer Evaluierung der Bildungskampagne „Chakula ni Uhai" (Gesunde Nahrung für ein gutes Leben) des halbstaatlichen Instituts für Erwachsenenbildung in Dar es Salaam.

So kam ich auch zu meiner ersten Begegnung mit der UNESCO, die 1975 in Kenia das „International Seminar on Comparative Structures of Adult Education in Developing Countries" veranstaltete. Daraus erwuchs schnell eine große Nähe zum UNESCO Institute of Lifelong Learning (UIL) in Hamburg und damit verbunden die Koordination der Studie „The Tanzanian Experience. Education for Liberation and Development" (siehe Hinzen/Hundsdörfer 1979), die Eingang fand in eine Serie des UIL mit Länderberichten zu Bildungssystemen und deren Reformen.

In die Praxis der Erwachsenenbildung stieg ich als Kursleiter an Volkshochschulen und über die Mitarbeit in Fortbildungsseminaren ein. Im Jahr 1977 begann ich dann hauptberuflich bei DVV (Deutscher Volkshochschul-Verband) International mit einem vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) geförderten Projekt zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit an Volkshochschulen, heute das Programm „Globales Lernen". Schon 1978 wechselte ich in die Leitungsebene mit Stationen in der Zentrale, in Regional- und Länderbüros, in denen ich dann bis 2015 und dem Ende meiner Vollberuflichkeit verblieb.

Dazwischen lag die Mitwirkung an einer großen Anzahl von lokalen, nationalen und globalen Initiativen, die der Erwachsenenbildung und dem Lebenslangen Lernen einen angemessenen Platz in den internationalen Erklärungen der Weltgemeinschaft sichern sollten. Dieser Prozess hält an – wir befinden uns schließlich auf dem Weg zu CONFINTEA VII in Marrakesch im Jahr 2022. Das UIL organisierte bereits Mitte 2020 online vorbereitende Workshops auf kontinentaler Ebene für Regierungen und die Zivilgesellschaft zum Monitoring von Erwachsenenbildung gemeinsam mit dem ICAE (International Council for Adult Education) und DVV International, die durch Beratung auf Länderebene verdichtet werden.

CONFINTEA VII und die Internationalität der Erwachsenenbildung werden im Masterstudiengang und in der „Adult Education Academy: International & comparative studies in adult education & lifelong learning" thematisiert und angeboten (vgl. Universität Würzburg 2020, S. 38). Die daraus entstehenden Sammlungen, beispielhaft „International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education" (siehe Egetenmeyer/Boffo/Kröner 2020), bieten inzwischen hilfreiche Angebote für vergleichende Fragestellungen im Studium und in der Praxis der Erwachsenenbildung.

## … Weltkriege, Weltfrieden und Weltgemeinschaft

Früher wurde ich oft als Nachkriegskind bezeichnet. Meine Familie mütterlicherseits war in Düsseldorf ausgebombt worden und der Vater kam aus russischer Kriegsgefangenschaft zurück. Die Neuansiedelung und der Wiederaufbau in der Nachbarstadt hatten ihre Tücken. Vielleicht liegt in dieser Ausgangssituation begründet, dass ich eine hohe Sensibilität und Gegnerschaft für Kriege aller Art und den Wunsch nach Frieden entwickelte. Schon als 15-jährige Jugendliche verteilten wir Flugblätter gegen den Vietnamkrieg vor Kirche und Schule in unserer Heimatstadt. Später im Studium waren es zahlreiche Demonstrationen gegen die andauernde Ausweitung des Krieges in Indochina. Vermutlich prägten sie meinen Weltblick so sehr, dass ich bereit war, für meine letzten Vollzeit-Berufsjahre (2009-2015) in Vientiane die Leitung des Regionalbüros Südostasien von DVV International zu übernehmen. Hier wurde ich wieder mit der Realität konfrontiert, dass Laos das pro Kopf am stärksten bombardierte Land der Welt ist. Täglich explodierende Minen erhöhen auch heute noch weiterhin die Anzahl der Verletzten und Toten.

Mit den Kolonialkriegen in Afrika hatte ich mich schon im Rahmen meiner Dissertation befasst. Der Völkermord an den Herero in Deutsch-Südwest-Afrika (1904-1908), heute Namibia, ist noch immer Gegenstand von Politik und Diplomatie mit dem Ziel der Versöhnung. Dagegen ist es um den Kolonialkrieg „Maji Maji“ (Wasser, Wasser), der in Deutsch-Ost-Afrika (1905-1907), heute Tanzania, geführt wurde, eher ruhig, obgleich die vermuteten Opferzahlen beträchtlich höher liegen. Es ist jedenfalls hilfreich, sich mit der Ausbreitung Europas über die Welt auseinanderzusetzen, um heutige Migrationsprozesse besser zu verstehen (vgl. Hinzen 2017a, S. 172f.). Eine unerlässliche Hilfe waren mir dabei die auf mehr als 1600 Seiten zusammengefassten Details und die Sicht des Bandes „Die Unterwerfung der Welt. Globalgeschichte der europäischen Expansion 1415–2015“ (siehe Reinhard 2016).

## Weltkonferenzen zur Erwachsenenbildung

1945 erfolgte die Gründung der UNESCO in London. Noch im gleichen Jahr rief sie zur ersten Weltkonferenz für Erwachsenenbildung nach Helsingör, die seither alle zwölf Jahre als CONFINTEA benannt auf wechselnden Kontinenten stattfindet. Joachim H. Knoll hat den Weg von Helsingör als einer kleinen Konferenz (79 Delegierte und Beobachter), die sich kurz nach dem Kriege neben Erwachsenenbildung viel mit Völkerverständigung und Versöhnung befasste, hin zur bisher größten CONFINTEA V im Jahr 1997 in Hamburg (1411 Teilnehmende, davon 428 aus Nicht-Regierungsorganisationen) nachgezeichnet und die Bedeutung ihrer Erträge für die Gestaltung der Erwachsenenbildung analysiert (vgl. Knoll 2014, S. 15).

Demnach war CONFINTEA III in Tokio 1972 für die Entwicklung der Erwachsenenbildung als Profession besonders relevant (siehe Hinzen/Knoll 2008). Hier wurden die Grundlagen gelegt für die 1976 von der UNESCO Generalversammlung verabschiedete „Recommendation on the Development of Adult Education“ (UNESCO 1976), die als Magna Charta, fast 40 Jahre gültig blieb (siehe Knoll 2014).

**Wesentliche internationale Organisationen seit 1945**

**UNESCO** (UN Educational, Scientific, Cultural Organisation, Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur), gegründet 1945 in London

**EAEA** (European Association for the Education of Adults, Europäischer Verband für Erwachsenenbildung), gegründet 1953 in Amersfoort

**ASPBAE** (Asia South Pacific Association of Basic and Adult Education), gegründet 1964 in Melbourne

**ICAE** (International Council for Adult Education, Internationaler Rat der Erwachsenenbildung), gegründet 1973 in Toronto

Die UNESCO hat die Weltkonferenz CONFINTEA VI in Belem 2009 genutzt, um gemeinsam mit den Mitgliedstaaten eine neue Empfehlung zur Erwachsenenbildung vorzubereiten. In meinen damaligen Funktionen als Direktor von DVV International und Vize-Präsident des ICAE war ich in das Vorbereitungskomitee berufen worden, das die kontinentalen Vorkonferenzen 2008 begleitete, in denen die vielfältigen Perspektiven zur Erwachsenenbildung in Afrika, im arabischen Raum, in Asien und im Pazifik, in Europa, in der Karibik, in Nord- und Südamerika deutlich wurden. Alphabetisierung hatte einen anderen Stellenwert in den Entwicklungs- und Schwellenländern als in den Industriestaaten. Die Erwachsenenbildung gewann in der Perspektive des Lebenslangen Lernens global weiter an Bedeutung: *„We recognize that adult education represents a significant component of the lifelong learning process, which embraces a learning continuum ranging from formal to non-formal to informal learning"* (UIL 2010, S. 6). In der Umsetzung verlangt dies eine andauernde und ausreichende Absicherung durch Politik, Gesetzgebung und Finanzierung, vergleichbar den anderen Säulen des Bildungssystems von Kindergarten und Schule, berufliche Bildung und Universitäten.

Viele Details konnten in die Abschlusserklärung „Belem Framework for Action" (BFA) (siehe UIL 2010) aufgenommen werden. Allerdings fanden wenig konkrete Zahlen Eingang in das BFA. Dem Autor ist als Mitglied der BFA Drafting Group noch unangenehm in Erinnerung, wie einflussreiche und meinungsstarke Lobbyisten aus den reicheren Ländern entsprechende Selbstverpflichtungen ihrer Regierungen verhindern wollten. Ein bereits früher erhobenes Ziel für die Bildungsfinanzierung konnte erneuert werden: *„accelerating progress towards achieving the CONFINTEA V recommendation to seek investment of at least 6% of GNP in education, and working towards increased investment in adult learning and education"* (UIL 2010, S. 7).

## Lebenslanges Lernen und Nachhaltigkeitsziele

Die Weltbildungsforen von 2000 in Dakar und 2015 in Incheon waren breiter aufgestellt und hatten die Bildungssysteme insgesamt im Blick. Die UNESCO hatte eine Führungsaufgabe, aber einige der anderen UN-Sonderorganisationen wie FAO (Food and Agricultural Organisation), ILO (International Labor Organisation), WHO und UNDP (UN Development Programme) bereicherten die bildungs- und entwicklungspolitischen Perspektiven durch ihre eigenen darauf gerichteten Programme (siehe Hinzen/Schmitt 2015). Die Weltbank und andere regionale und internationale Organisationen aus dem staatlichen (EU, OECD) und zivilgesellschaftlichen Sektor (ASPBAE – Asia South Pacific Association of Basic and Adult Education, CEAAL – Latin American Council for Adult Education, ICAE – International Labor Organisation) waren aktiv beteiligt. Auf den jeweiligen Delegationen der Deutschen UNESCO Kommission (DUK) waren das Ministerium für Bildung und Forschung (BMBF), die Kultusministerkonferenz (KMK), das Bundesministerium für Entwicklung und wirtschaftliche Zusammenarbeit, die Gewerkschaften und auch DVV International vertreten.

2000 wurden die Ergebnisse im „Dakar Framework for Action: Education for All" (EFA) (siehe UNESCO 2000) mit der zeitlichen Vorgabe bis zum Jahr 2015 gebündelt (siehe Hinzen/Müller 2001). In den Zielen wurden neben frühkindlicher und schulischer Bildung auch die Verstärkung und Verbesserung der Jugend- und Erwachsenenbildung, Alphabetisierung und Skills-Training gefordert, die Bedeutung von Geschlechtergerechtigkeit und Qualität in der Bildung hervorgehoben. Im Grunde war damit schon eine Perspektive auf das Lebenslange Lernen angelegt. Der eigentliche Rückschlag kam erst mit der Verabschiedung der Millennium Development Goals (MDG) im November des gleichen Jahres auf dem UN-Gipfel in New York. Dort fand nur das Ziel der universellen Primarschulbildung Eingang. EFA (Education for All) hatte danach nur eine geringe Bedeutung für die Industrienationen und bei der Entwicklungszusammenarbeit wurde es ein kaum berücksichtigter Förderbereich, außer der Primarschulbildung, und auch das nicht zureichend. Die UNESCO versuchte danach, dies durch einige Initiativen zu kompensieren, die die Erwachsenenbildung im Blick behielten (siehe Hinzen 2007).

Schon um 2010 wurde deutlich, dass weder die Ziele der MDG (Millennium Development Goals) noch von EFA (Education for All) würden erreicht werden

können. Die UN förderte Berichte, Konferenzen und Beratungen, die den Weg von einem reduzierten Blick auf die Entwicklungsländer und deren Förderung durch die reichen Industrienationen hin auf eine für alle Staaten geltende globale Entwicklungsagenda und gemeinsame Ziele der Nachhaltigkeit lenkten. Eine Post-2015 Debatte begann auch für den Bildungsbereich.

Schon früh forderten Reflexionen aus dem UN-Sektor einen Paradigmenwechsel hin zum Lebenslangen Lernen als Prinzip, das seine Bedeutung nur bei massiver Ausweitung und quer durch alle Bildungsbereiche erlangen könnte. Vor allem die Übergänge zwischen ihnen müssten stärker berücksichtigt werden, da nur so alle Menschen auf Dauer erreicht werden können (siehe UNESCO 2013). Im Rückblick erscheint dies umso wichtiger und richtiger: Die ILO (International Labor Organisation) hat die Perspektive inzwischen ausgeweitet auf die Bedürfnisse und Erfordernisse des Lebenslangen Lernens auch für die zwei Milliarden Menschen, die im informellen Sektor ihr Aus- und Einkommen sichern müssen, ohne je eine Schule von innen gesehen zu haben (siehe Palmer 2020).

DVV International widmete eine Ausgabe der Zeitschrift Adult Education and Development dem Thema „Post-2015“ – und der Artikel „Lifelong Learning for All – A potential global goal for the post 2015 education and development agendas!” (Hinzen 2013) fasste die damaligen Diskussionen richtungsweisend zusammen.

In den Konsultationen der zivilgesellschaftlichen Organisationen wurde dieser Paradigmenwechsel zustimmend aufgenommen und in gezielt formulierten Konferenzen wie „At the Sunset of MDG and EFA: Lifelong Learning, National Development and the Future“ (siehe Duke/Hinzen 2014) und im Folgejahr mit „Education and Lifelong Learning for Sustainable Development. Asia-Pacific Regional Consultations“ (siehe Hinzen et al. 2015) erfolgreich umgesetzt.
Eine breite Debatte begann im Kontext des ICAE (International Council for Adult Education), wobei die EAEA (European Association for the Education of Adults) mit den Erfahrungen aus der Umsetzung des EU-Memorandums zum Lebenslangen Lernen und ASPBAE (Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education) durch die Nähe zum Regionalbüro der UNESCO in Bangkok als treibende Kräfte wirkten. Dieser Prozess wurde ausführlich und schrittweise dokumentiert, um auch die Verschiebungen durch Nuancierungen festzuhalten. Die Dokumentation steht heute bereit für die vertiefte Auswertung internationaler Bildungsprozesse in historisch-vergleichender Perspektive (siehe Fernandez/Hinzen/Khan 2014). Kritische Positionen wurden zu den Zielen und zu den zu erwartenden Ergebnissen auch im ICAE laut, und die Generalsekretärin sah in *„Post-2015 and EFA: The Emperor´s new clothes?“* (Popović 2015, S. 72).

Das Weltbildungsforum in Incheon 2015 stand vor der historischen Aufgabe, ein Programm für die Jahre 2015 bis 2030 zu entwickeln, das in den parallel laufenden Prozess der Erarbeitung der SDG integriert werden und ihm zugleich bildungspolitische Impulse geben konnte (siehe UN 2015). Im Vorfeld war abgeklärt worden, dass die zu verabschiedende Education 2030 Agenda vollständig als das Bildungsziel der SDG aufgenommen werden sollte (siehe UNESCO 2015b). So wurde die Incheon Erklärung als Ziel 4 zu einem der 17 Ziele der SDG. In den Debatten wurde zugleich als Selbstverständnis immer wieder betont, dass zur Umsetzung aller SDG-Ziele eine hochwertige Bildung für alle notwendig sei. Diese Bedeutung der Jugend- und Erwachsenenbildung für die SDG wurde von DVV International für die Umsetzung in der Praxis analysiert (siehe Schweighöfer 2019).

Als Oberziel wurde nach langwierigen Beratungen verabschiedet: *„Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all“* (UNESCO 2015b, S. 20). Noch im Muscat Agreement (vgl. Fernandez/Hinzen/Khan 2014, S. 78) fehlte der Begriff „promote“ – und damit galt das „ensure“ auch für das Lebenslange Lernen: Sicherstellen und Fördern haben wahrlich eine andere Bedeutung. In den zehn Unterzielen wurde in biographischer Perspektive an das Lernen vom Kindes- bis ins Erwachsenenalter und aus systemischer Sicht an die entsprechenden Institutionen frühkindlicher Bildung, über Schulen hin zu beruflicher und akademischer Bildung, gedacht. Die Perspektive der Nachhaltigkeit wurde besonders betont: *„By 2030, ensure that all learners acquire knowledge and skills needed to promote*

Abb. 1: Sustainable Development Goals




Quelle: United Nations, https://www.un.org/sustainabledevelopment/news/communications-material/

*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"* (UNESCO 2015b, S. 48).

Sicherlich kann es im Rückblick als Erfolg gelten, dass das Lebenslange Lernen im obersten Bildungsziel benannt worden ist. Das schließt alle Erwachsenen gleich welchen Alters ein. Aus der Sicht des Lobbyisten muss allerdings als defizitär benannt werden, dass es uns nicht gelungen ist, die Erwachsenenbildung als wesentlichen Bestandteil und Subsektor des Bildungssystems, als Profession und als akademische Disziplin erkennbar zu machen und eigenständig abzusichern (siehe ICAE 2020). Dies steht noch aus und CONFINTEA VII im Jahre 2022 ist die nächste große Chance.

## Bildungsberichte und globales Monitoring

Es sind bald 50 Jahre her, dass der Bericht „Learning to be: The world of education today and tomorrow" (siehe Faure et al. 1972) erschien. Die UNESCO hatte dazu eine Kommission unter dem Vorsitz des Franzosen Edgar Faure, in dieser Zeit Bildungs- und Sozialminister, beauftragt, Perspektiven für die Bildungsreformen einer besseren Zukunft zu entwickeln. Die Popularisierung dieses Berichts gelang durch eine große Zahl von Übersetzungen; in Deutschland erschien er in hoher Auflage in der für kritische Diskussionen geschätzten rororo-Reihe. 25 Jahre später war es der Bericht „Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century" (siehe Delors et al. 1996). Jacques Delors hatte als Präsident der Europäischen Kommission die Bedeutung von Bildung in lebenslanger Perspektive betont und das Memorandum für Lebenslanges Lernen erschien nur wenig später im Jahre 2000. Die Delors-Kommission hatte auch den ICAE (International Council for Adult Education) zu einer Stellungnahme eingeladen, die als „Adult education and lifelong learning: Issues, concerns and recommendations" (siehe ICAE 1994) eine wichtige Positionierung für diesen UNESCO Bericht bedeutete.

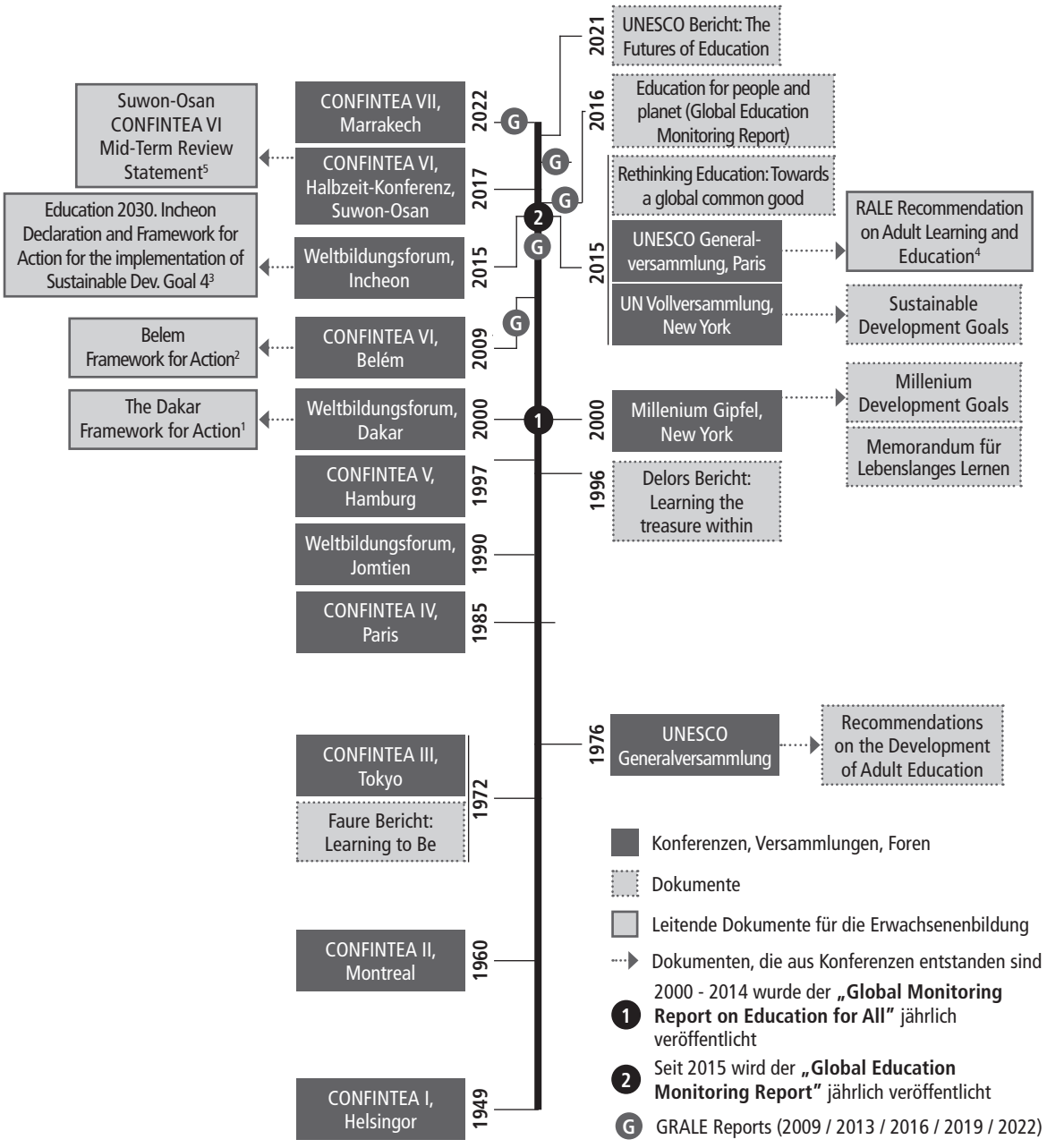
„Learning to Become: The Futures of Education" – unter diesem Arbeitstitel gestaltet seit 2019 eine

von der UNESCO einberufene Kommission unter Leitung von Sahle-Work Zewde, Präsidentin der Bundesrepublik Äthiopien, einen neuen Bericht. Bereits im Jahr 2015 hatte die UNESCO-Abteilung für Education Research and Foresight, rechtzeitig zum Weltbildungsforum, das Dokument „Rethinking Education: Towards a global common good?“ (siehe UNESCO 2015a) vorgelegt. Deren Leiter, Sobhi Tawil, betreut heute die Kommission und hatte mit dem ICAE (International Council for Adult Education) eine Stellungnahme aus der Perspektive der Erwachsenenbildung vereinbart. Dies nahm der ICAE zum Anlass, an einer übergreifenden Position zur Erwachsenenbildung in der Zukunft zu arbeiten, die dann auch für die aktuell laufenden Prozesse zu CONFINTEA und Sustainable Development Goals genutzt werden kann. Der ICAE lud für diesen Prozess zu einer Arbeitsgruppe ein und nach einer intensiven Debatte und vielen Entwürfen, die in Teilen übernommen oder verworfen wurden, waren wir froh, zeitgerecht die Stellungnahme „Adult learning and education (ALE) – because the future cannot wait. Contribution of the International Council for Adult Education (ICAE) to the UNESCO's Futures of Education initiative" (siehe ICAE 2020) einreichen zu können. Zeitgleich wurde im UIL "Embracing a culture of lifelong learning. Contribution to the Futures of Education Initiative. Report. A transdisciplinary expert consultation" (siehe UIL 2020) erstellt. Beide Stellungnahmen gemeinsam werden, so ist zu hoffen, die Dimension der Erwachsenenbildung für das Lebenslange Lernen in dem für 2021 zu erwartenden Bericht stärken können.

Das globale Monitoring zum Bildungssektor gewann durch das Weltbildungsforum 2000 erheblich an Bedeutung. Seither erschien jährlich der „Global Monitoring Report on Education for All“, seit 2015 dann unter neuem Namen als „Global Education Monitoring Report“. Jeder der Berichte widmet sich einem besonderen Thema, verbunden mit den Zielen von EFA (Education for All): 2006 – Literacy for Life; 2012 – Youth and Skills; 2020 – Inclusion and Education. Zum Weltbildungsforum 2015 erschien mit „Education for people and planet: Creating sustainable futures for all“ (siehe UNESCO 2016) eine vorausschauende und integrierende Sicht auf die SDG. Alle diese Berichte haben neben dem inhaltlichen Teil einen ausführlichen Datenüberblick, der vom UNESCO Institute for Statistics in Montreal bereitgestellt wird.
Da diese Daten auf den Erhebungen der Mitgliedstaaten beruhen, stehen die zu Schule und Universität im Vordergrund. In vielen Mitgliedstaaten werden kaum Daten zur allgemeinen Erwachsenenbildung erhoben. Der Slogan: „you measure what you treasure“ verweist in der Umkehrung darauf, dass der Bedeutungszuwachs, den die Erwachsenenbildung als integraler Bestandteil des Lebenslangen Lernens erlangt hat, bislang nur in wenigen Ländern wirklich spürbar ist. Dies ist bedauernswert und diametral zu der Realität, dass die Mehrzahl der Menschen im Erwachsenenalter ist, länger lebt und die gesellschaftlichen und technischen Veränderungen ein permanentes Weiterlernen verlangen. Daran hatten auch die jährlichen Berichte des EFA Global Monitoring Report wenig ändern können. Die mangelnde Aufmerksamkeit und Unterstützung der Erwachsenenbildung sowie die Feststellungen und Diskussionen dazu in dem betreffenden Editorial Board wurden seitens der zivilgesellschaftlichen Vertretung der Erwachsenenbildung mit einer Umwidmung von EFA als „Except for Adults“ (siehe Khan 2000) geführt.

Die Notwendigkeit, ein verbessertes Monitoring und eine erweiterte Datenerhebung für die Erwachsenenbildung zu erreichen, wurde ausführlich auf der CONFINTEA VI behandelt. Folgerichtig hatten wir im BFA (Belem Framework for Action) festgeschrieben, dass das UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning) in regelmäßigen Abständen einen „Global Report on Adult Learning and Education“ (GRALE) erstellen soll. Dies wurde inzwischen in einem dreijährigen Rhythmus umgesetzt. GRALE 3 griff mit dem Titel „The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and the Labour Market; and Social, Civic and Community Life“ (siehe UIL 2016) die internationale Debatte um die „wider benefits of learning“ (siehe Motschilnig 2012; BeLL 2014) auf, um die Bedeutung der Erwachsenenbildung für Individuum und Gesellschaft zu demonstrieren. GRALE 4 zeigte die neuesten Befunde zum Thema Particpation in Adult Education auf; zumindest in ausgewählten Ländern konnte man Verbesserungen der Finanzierung feststellen (siehe UIL 2019). Gegenwärtig arbeitet UIL an GRALE 5 mit dem Thema „Active and Global Citizenship“. Diverse Hintergrundpapiere wurden in Auftrag gegeben

Abb. 1: Globale Meilensteine von Erwachsenenbildung und Lebenslangem Lernen




1 The Dakar Framework for Action: Education for All. Meeting our Collective Commitments (siehe UNESCO 2000)

2 CONFINTEA VI Belem Framework for Action: Harnessing the Power and Potential for Adult Learning and Education for a Viable Future (siehe UIL 2010)

3 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 (siehe UNESCO 2015b)

4 Recommendation on Adult Learning and Education (siehe UNESCO 2015c)

5 Suwon-Osan CONFINTEA VI Mid-Term Review Statement. The Power of Adult Learning and Education: A Vision Towards 2030 (siehe UIL 2017)

Quelle: Eigene Darstellung

und sind zum Teil bereits erschienen (siehe Milana/Tarozzi 2019; Eidoo 2019).

## Empfehlungen zur Erwachsenenbildung

Ins BFA (Belem Framework for Action) hatten wir die Aufforderung an das UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning) aufnehmen lassen, eine weitgehende Revision der Empfehlungen von 1976 einzuleiten (vgl. UIL 2010, S. 9). Dies führte in einem systematischen Prozess 2015 zu der Verabschiedung der „Recommendation on Adult Learning and Education" (RALE) durch die UNESCO Generalversammlung (siehe UNESCO 2015b). Wichtig war, in RALE auch die Ziele der Education 2030 Agenda der SDG aufzunehmen.

Von RALE liegt eine deutschsprachige Version vor. Da heißt es in der Empfehlung gleich zu Beginn: *„Ergreifung angemessener Maßnahmen, einschließlich legislativer oder anderer erforderlicher Maßnahmen, gemäß der verfassungsrechtlichen Praxis und der Verwaltungsstrukturen jedes Staates, um den Prinzipien dieser Empfehlung innerhalb ihres Hoheitsgebietes Wirkung zu verleihen; […] diese Empfehlung den für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter verantwortlichen Behörden und Organisationen sowie anderen mit Lernen und Bildung im Erwachsenenalter befassten Akteuren zur Kenntnis zu bringen […]"* (UNESCO 2015d, S. 1). Ob dies im gewünschten und notwendigen Umfang geschehen ist, wäre eine eigene Untersuchung wert. In meinen internationalen Beratungsprozessen waren BFA und RALE zunächst eher unbekannt.

Was kann als Ertrag von CONFINTEA, SDG und RALE für die Erwachsenenbildung gelten? Als Beispiel dient hier der Blick auf die Aussagen zur Institutionalisierung, die für die Einrichtungen und deren Professionalisierung und damit auch für die Volkshochschulen (siehe Avramovska/Hirsch/Schmidt-Behlau 2017; Schrader/Rossmann 2019) als Zentren der Erwachsenenbildung entscheidend sind (siehe Hinzen/Jost 2018). In Asien und zunehmend in Afrika sind es die Community Learning Centers (CLC), die Bildungsangebote für Jugendliche und Erwachsene organisieren (siehe Duke/Hinzen 2016):

- Das BFA (Belem Framework for Action) empfiehlt *„creating multi-purpose community learning spaces and centres and improving access to, and participation in, the full range of adult learning and education programmes for women, taking account of the particular demands of the genderspecific life-course…"* (UIL 2010, S. 8).
- Die SDG fordern: *„make learning spaces and environments for non-formal and adult learning and education widely available, including networks of community learning centres and spaces and provision for access to IT resources as essential elements of lifelong learning"* (UNESCO 2015b, S. 52).
- RALE (Recommendation on Adult Learning and Education) übernimmt dies weitgehend und fordert *„creating or strengthening appropriate institutional structures, like community learning centres, for delivering adult learning and education and encouraging adults to use these as hubs for individual learning as well as community development"* (UNESCO 2015c, S. 6)

Im definitorischen Teil finden sich im RALE allerdings auch Aussagen zur wachsenden Bedeutung digitaler Medien: *„Information and communication technologies (ICT) are seen as holding great potential for improving access by adults to a variety of learning opportunities and promoting equity and inclusion. They offer various innovative possibilities for realizing lifelong learning, reducing the dependence on traditional formal structures of education and permitting individualized learning. Through mobile devices, electronic networking, social media and online courses, adult learners can have access to opportunities to learn anytime and anywhere"* (UNESCO 2015c, S. 2). Wenn man einen unmittelbaren Bezug zu den aktuellen Befunden zur Bildung in Zeiten von COVID-19 herstellt, dann wird leicht erkennbar, dass die massive Ausweitung der digitalisierten Lehr- und Lernformen eine baldige Neujustierung von RALE verlangen könnte.

## Ausblick

Eingangs war auf die bevorstehende CONFINTEA VII in Marrakesh im Jahr 2022 verwiesen worden. 2017 hatte die Regierung der Republik Korea zu einer globalen Konferenz eingeladen und mit dem

„Suwon-Osan CONFINTEA VI Mid-Term Review Statement. The Power of Adult Learning and Education: A Vision Towards 2030“ (siehe UIL 2017) wurde eine Orientierung vorgegeben, die Ziele und Indikatoren des BFA (Belem Framework for Action) von CONFINTEA und der Education 2030 Agenda in den SDG (Sustainable Development Goals) stärker aufeinander zu beziehen. Es steht zu hoffen, dass diese Integration nun besser gelingt als vor einer Dekade, wo wir entsprechend formulierten: „Knowing More, Doing Better. Challenges for CONFINTEA VI from Monitoring EFA in Non-formal Youth and Adult Education” (siehe Duke/Hinzen 2008).

In den Tagen, als ich diesen Artikel schrieb, war ich natürlich sensibilisiert für den Begriff der Weltgemeinschaft, der mir dann gleich in drei unterschiedlichen Zusammenhängen begegnete:

- *„Weltbildungsbericht: Mit der Verabschiedung der Globalen Nachhaltigkeitsagenda hat sich die Weltgemeinschaft verpflichtet, bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicherzustellen. Die UNESCO koordiniert die Umsetzung dieses Ziels, evaluiert die Fortschritte und veröffentlicht jährlich den Weltbildungsbericht….Die Veranstaltung findet online statt.“* (Website DUK 17.6.2020)
- *„UN-Sprecherin: Corona größte Herausforderung der Weltgemeinschaft und die Vereinten Nationen seit ihrer Gründung vor 75 Jahren.“* (Tagesspiegel, 26.4.2020)
- Die Publikation Global Citizenship – Perspektiven einer Weltgemeinschaft lässt Roland Bernecker fragen: *„Ist dies heute, da wir die Menschheit als ökonomisch, sozial, ökologisch und kommunikativ vernetzt und interdependent beschreiben, vielleicht sogar die einzige noch angemessene Dimension von Bürgerlichkeit? Ist die Propagierung der Weltbürgerschaft gar eine ethische Notwendigkeit?“* (Website DUK 17.6.2020)

Damit sind wir wieder bei GRALE 5, der „Active and Global Citizenship Education“ als Beitrag der Erwachsenenbildung für die Weltgemeinschaft thematisiert. Nicht so ganz neu, denn es war bereits 2012 eine Initiative des damaligen UN-Generalsekretärs Ban Ki-moon, der dies in seiner „Global Education First Initiative“ forderte und das Team um Werner Wintersteiner zu einem eigenen Masterstudiengang „Global Citizenship Education. Citizenship Education for Globalizing Societies” herausforderte (siehe Wintersteiner et al. 2015).
Am 24. Juli 2020 habe ich an einem globalen Webinar von ActionAid zu „Sustainable Domestic Financing of Education in the Post-COVID Context” teilgenommen. Im Einladungstext heißt es: „Worldwide school closures as a result of COVID-19 have already affected the education of over 1.5 billion children.” Leider fehlten mal wieder vergleichbare Zahlen, die verdeutlichen könnten, wie Corona auch die Erwachsenenbildungszentren schließt und die Lernmöglichkeiten von Millionen Erwachsenen einschränkt.

# Literatur


**Avramovska, Maja/Hirsch, Esther/Schmidt-Behlau, Beate (Hrsg.) (2017):** Adult education centres as a key to development – challenges and success factors. IPE 78. Bonn: DVV International.

**BeLL (2014):** Benefits of Lifelong Learning: Final Report. Brüssel: Education and Culture DG. Lifelong Learning Programme.

**Delors, Jacques et al. (1996):** Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century. Paris: UNESCO.

**Duke, Chris/Hinzen, Heribert (Hrsg.) (2008):** Knowing More, Doing Better. Challenges for CONFINTEA VI from Monitoring EFA in Non-formal Youth and Adult Education. IPE 58. Bonn: DVV International.

**Duke, Chris/Hinzen, Heribert (Hrsg.) (2014):** At the Sunset of MDG and EFA: Lifelong Learning, National Development and the Future. Vientiane: DVV International.

**Duke, Chris/Hinzen, Heribert (2016):** Synthesis Report on the State of Community Learning Centres in Six Asian Countries. Hamburg: UIL.

**Duke, Chris/Hinzen, Heribert (2018):** Adult learning and education: Active global citizens for sustainable development – a political, professional and personal account. CR&DALL Working Paper Series, WP 401/2019. University of Glasgow. Online im Internet: http://cradall.org/workingpapers/adult-learning-and-education-active-global-citizens-sustainable-development-political [Stand: 2021-03-10].

**Egetenmeyer, Regina/Boffo, Vanna/Kröner, Stefanie (Hrsg.) (2020):** International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education. Studies on Adult Learning and Education. Firence University Press.

**Eidoo, Sameena (2019):** The professionalization and training of adult educators in global citizenship education for youth and adults. Paper commissioned by UIL/APCEIU. Hamburg: UIL.

**Faure, Edgar et al. (1972):** Learning to be: The world of education today and tomorrow. Paris: UNESCO.

**Fernandez, Maria Cecilia/Hinzen, Heribert/Khan, Maria Lourdes Almazan (Hrsg.) (2014):** On the Eve of EFA and MDG – Shaping the Post 2015 Education and Development Agendas: Contributions to the Debate and a Collection of Documents. Vientiane: DVV International.

**Hinzen, Heribert (1978):** Erwachsenenbildung und Entwicklung in Tanzania. Eine Darstellung und Analyse ihrer konzeptionellen Vorstellungen und praktischen Maßnahmen (Arbeiten aus dem Institut für Afrika-Kunde, Bd. 22). Hamburg.

**Hinzen, Heribert (1994):** Our story and history. 25 Years of the Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association. In: Adult Education and Development, 43, S. 7-56.

**Hinzen, Heribert (2007):** CONFINTEA VI – the UNESCO international conference on adult education in the context of MDGs, EFA, UNLD, LFE and DESD. In: CONVERGENCE. CONFINTEA VI Special Edition, Vol. XL, No. 3-4, S. 265-283.

**Hinzen, Heribert (2009):** Adult Education, Development and Cooperation. Notes on 40 Years of dvv international, Inspired by the Institution and the People who Made it – a Review of Documents, Viewpoints and Personalities. In: Adult Education and Development, 72, S. 273-306.

**Hinzen, Heribert (2013):** Lifelong Learning for All – A potential global goal for the post 2015 education and development agendas! In: Adult Education and Development, 80, S. 4-7.

**Hinzen, Heribert (2017a):** Zeitzeuge auf Spurensuche. Von der Entkolonialisierung bis zu den globalen Nachhaltigkeitszielen: Internationalität der Erwachsenenbildung und Bildungshilfe in der Entwicklungszusammenarbeit – am Beispiel von UNESCO und DVV International. In: Spurensuche, 26. Jg., S. 161-175.

**Hinzen, Heribert (2017b):** Comparing Global Documents, Recommendations, and Commitments on Adult Education and Lifelong Learning: Communalities, Similarities and Differences. Conference Procedings. 6th ISCAE Conference at Julius-Maximilian University Würzburg, February 15-18, 2017, S. 119-128.

**Hinzen, Heribert (2019):** Adult and higher education as lifelong learning for sustainable development. Some biographical reflections on receiving the Doctor Honoris Causa title from the Moldova State University. In: Studia Universitas Moldaviae, 2019, Nr. 9 (129), S. 3-9.

**Hinzen, Heribert/Hundsdörfer, Volkhard (Hrsg.) (1979):** Education for liberation and development. The Tanzanian experience. London: Evans.

**Hinzen, Heribert/Jost, Christoph (2018):** Erwachsenenbildungszentren als Entwicklungsfaktor – Verantwortung, Strukturen, Nutzung. In: Hinzen, Heribert/Meilhammer, Elisabeth (Hrsg.): 100 Jahre Volkshochschule. In: Bildung und Erziehung, 71. Jg., Heft 2, S. 251-259.

**Hinzen, Heribert/Khammang, Ounpheng/Southivong, Somsy/Vaioleti, Timote (Hrsg.) (2015):** Education and Lifelong Learning for Sustainable Development. Asia-Pacific Regional Consultations. Vientiane: DVV International.

**Hinzen, Heribert/Knoll, Joachim H. (Hrsg.) (2008):** CONFINTEA VI: Die UNESCO-Weltkonferenzen zur Erwachsenenbildung. Bildungspolitische Kontexte und Konsequenzen. In: Bildung und Erziehung, 61. Jg., Heft 2.

**Hinzen, Heribert/Müller, Josef (Hrsg.) (2001):** Bildung für Alle – lebenslang und lebenswichtig. Die großen internationalen Konferenzen zum Thema Grundbildung: Von Jomtien (Thailand) 1990 bis Dakar (Senegal) 2000. Ihre Ergebnisse, ihre Wirkungen und ihr Echo. IPE 27. Bonn: DVV International.

**Hinzen, Heribert/Schmitt, Sylvia (Hrsg.) (2015):** Agenda 2030 – Education and Lifelong Learning in the Sustainable Development Goals. IPE 75. Bonn: DVV International.

**Hirsch, Ester/Jost, Christoph/Waschek, Gisela (Hrsg.) (2019):** 50 Years DVV International. Half a Century of Adult Education. Bonn: DVV International.

**ICAE (1994):** Adult education and lifelong learning: Issues, concerns and recommendations. Submission to the International Commission on Education and Learning for the Twenty-First Century by the International Council for Adult Education. In: Adult Education and Development, 42, S. 175-184.

**ICAE (2020):** Adult learning and education (ALE) – because the future cannot wait. Contribution of the International Council for Adult Education (ICAE) to the UNESCO's Futures of Education initiative. Belgrade: ICAE.

**Kelbert, Thekla/Avdagič, Emir (Hrsg.) (2016):** 1914-2014 – Remembering the past to live the present and shape the future. The contribution of European adult education. IPE 72. Bonn: DVV International. Online im Internet: https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/IPE/IPE_72_web.pdf [Stand: 2021-03-10].

**Khan, Maria Lourdes Almazan (2000):** Does EFA stand for „Except for Adults"? In: Adult Education and Development, 55, S. 171-174.

**Knoll, Joachim H. (2014):** The History of the UNESCO International Conferences on Adult Education – From Helsingör (1949) to Hamburg (1997): International education policy through people and programmes. In: Ireland, Timothy/Spezia, Hernandes (Hrsg.): Adult Education in Retrospective. 60 Years of CONFINTEA. Brasilia, S. 11-28.

**Milana, Marcella/Tarozzi, Massimiliano (2019):** Addressing global citizenship education (GCED) in adult learning and education (ALE). Paper commissioned by UIL/APCEIU. Hamburg: UIL.

**Motschilnig, Ricarda (2012):** Wider Benefits of Adult Education – An Inventory of Existing Studies and Research. In: Adult Education and Development, 78, S. 79-88.

**Nyerere, Julius Kambarage (1979):** Education for Self-Reliance. Education Never Ends. In: Hinzen, Heribert/Hundsdörfer, Volkhard (Hrsg.): Education for liberation and development. The Tanzanian experience. London: Evans, S. 17-37.

**Palmer, Robert (2020):** Lifelong Learning in the Informal Economy: A Literature Review. Geneva: ILO.

**Popović, Katarina (2015):** MDG and EFA – from the mud to the stars and back: What went wrong? A reminder. In: Gartenschlaeger, Uwe/Hirsch, Esther (Hrsg.) (2015): Adult education in an interconnected world. Cooperation in lifelong learning for sustainable development. Festschrift in honor of Heribert Hinzen. IPE 71. Bonn: DVV International, S. 65-76.

**Reinhard, Wolfgang (2016):** Die Unterwerfung der Welt. Globalgeschichte der europäischen Expansion 1415–2015. München: C. H. Beck Verlag.

**Samlowski, Michael (2009):** dvv international – 40 Years: How We Became What We Are. In: Adult Education and Development, 72, 2009, S. 39-72.

**Schrader, Josef/Rossmann, Ernst-Dieter (Hrsg.) (2019):** 100 Jahre Volkshochschulen. Geschichten ihres Alltags. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

**Schweighöfer, Britta (2019):** Youth and Adult Education in the Agenda 2030 and the Sustainable Development Goals. Role, Contribution and Further Potential. Bonn: DVV International.

**UIL – UNESCO Institute for Lifelong Learning (2010):** CONFINTEA VI Belem Framework for Action: Harnessing the Power and Potential for Adult Learning and Education for a Viable Future. Hamburg: UIL. Online im Internet: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789?posInSet=3&queryId=297d0b46-287a-42f6-8a3b-4d071560fc1c [Stand: 2021-03-10].

**UIL – UNESCO Institute for Lifelong Learning (2016):** 3rd GRALE: The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and the Labour Market; and Social, Civic and Community Life. Hamburg: UIL.

**UIL – UNESCO Institute for Lifelong Learning (2017):** Suwon-Osan CONFINTEA VI Mid-Term Review Statement. The Power of Adult Learning and Education: A Vision Towards 2030. Hamburg: Online im Internet: https://uil.unesco.org/adult-education/confintea/suwon-osan-confintea-vi-mid-term-review-statement [Stand: 2021-0310].

**UIL – UNESCO Institute for Lifelong Learning (2019):** 4th GRALE: Participation in Adult Education. Hamburg: UIL.

**UIL – UNESCO Institute for Lifelong Learning (2020):** Embracing a culture of lifelong learning. Contribution to the Futures of Education Initiative. Report. A transdisciplinary expert consultation. Hamburg: UIL.

**UN (2011):** Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -ausbildung. Resolutionen aufgrund der Berichte des Dritten Ausschusses. 66/137, S. 408-411.

**UN (2015):** Transforming Our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development, Resolution Adopted by the General Assembly on 25th. September 2015. Online im Internet: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E [Stand: 2021-03-10].

**UNESCO (1976):** Recommendation on the Development of Adult Education. Online im Internet: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114038.page=119 [2021-03-11]

**UNESCO (1997):** Final Report: Fifth International Conference on Adult Education. Hamburg, UNESCO. Online im Internet: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110364 [Stand: 2021-03-10].

**UNESCO (2000):** The Dakar Framework for Action: Education for All. Meeting our Collective Commitments. Online im Internet: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120240_eng [Stand: 2021-03-10].

**UNESCO (2013):** UN Development Agenda: Education and skills for inclusive and sustainable development beyond 2015. Paris: UNESCO.

**UNESCO (2015a):** Rethinking Education: Towards a global common good? Paris: UNESCO.

**UNESCO (2015b):** 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. Online im Internet: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656 [Stand: 2021-03-10].

**UNESCO (2015c):** Recommendation on Adult Learning and Education. Online im Internet: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245179e.pdf [Stand: 2021-03-10].

**UNESCO (2015d):** UNESCO-Empfehlung über Lernen und Bildung im Erwachsenenalter. Übersetzung der Deutschen UNESCO-Kommission. Bonn: DUK.

**UNESCO (2016):** Education for people and planet: Creating sustainable futures for all. Global Education Monitoring Report 2016. Paris: UNESCO Publishing.

**Universität Würzburg (2020):** Adult Education Academy 2021 for master´s students, doctoral students & practitioners. International & comparative studies in adult education & lifelong learning. Programme 1. – 12. February 2021. Online im Internet: https://www.lifelonglearning.uni-wuerzburg.de [Stand: 2021-03-10].

**Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer, Gertraud/Reitmair-Juárez, Susanne (2015):** Global Citizenship Education. Citizenship Education for Globalizing Societies. Klagenfurt/Salzburg/Vienna. Online im Internet (dt. Fassung 2014): https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2014_GCED_Politische_Bildung_fuer_die_Weltgesellschaft.pdf [Stand: 2021-03-10].



Foto: Kitti Hinzen

## Prof.(H) Dr. Dr. h. c. mult. Heribert Hinzen

hinzen@hotmail.com
http://www.ihs.ac.at
+49 (0)2222 648263

Heribert Hinzen ist den Volkshochschulen als Kursleiter und Fortbildner, dann von 1977 bis 2015 als hauptberuflicher Mitarbeiter und langjähriger Leiter des DVV International verbunden. Er war Vizepräsident von EAEA und ICAE, Mitglied der CONFINTEA VI Consultative Group, der UN Literacy Decade Expert Group, im Editorial Board des EFA Global Monitoring Report und nahm an den Weltbildungsforen 2000 und 2015 teil. Heute ist er Vizepräsident von PIMA, Mitglied im Beirat des „International Review of Education. Journal of Lifelong Learning", berät staatliche und zivilgesellschaftliche Partner und lehrt an Universitäten im In- und Ausland zu Lebenslangem Lernen und Nachhaltiger Entwicklung. Seine Forschungsinteressen liegen in institutionalisierten Formen von Erwachsenenbildung in lokaler und globaler, historischer und vergleichender Perspektive.

# Adult Education and Lifelong Learning for the Global Community: Activities, reports, recommendations


## Abstract

This article provides a detailed historical look at the development and position of adult education in global society – above all as part of the United Nations and its agencies. For many decades, the author has participated in the development of important international papers and recommendations as well as the planning and carrying out of conferences – for example CONFINTEA, the International Conferences on Adult Education organized by UNESCO. From this perspective, the review of nearly half a century of eventful (professional) biography is interwoven with the development of a project on adult education for the global community which is oriented towards the goal of peace and human rights. The motif that defines everything: Guaranteeing that there is a suitable place for adult education and lifelong learning in the international declarations of the world community. The article describes achievements and setbacks, and at the end concludes with an unwaveringly positive look into the future, for „the next CONFINTEA is just around the corner." (Ed.)

# Beeinflussen europäische Organisationen der Zivilgesellschaft die EU-weite Bildungspolitik?

## Eine erfahrungsgestützte Fallstudie am Beispiel des Europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung

**Gerhard Bisovsky**

Zitation

Bisovsky, Gerhard (2021): Beeinflussen europäische Organisationen der Zivilgesellschaft die EU-weite Bildungspolitik? Eine erfahrungsgestützte Fallstudie am Beispiel des Europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 42, 2021. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/meb21-42.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: EAEA, Erwachsenenbildungspolitik, Politikgestaltung, Interessensvertretung, Politikbeeinflussung, Bildungstransfer, EU-Politik

### Kurzzusammenfassung

Bildung in der Europäischen Union fällt in den Kompetenzbereich der einzelnen Mitgliedstaaten, doch Dokumente der EU und Projektförderungen steuern die nationale Politikgestaltung der Erwachsenenbildung maßgeblich mit. Es stellt sich daher die Frage, wie Erwachsenenbildung Einfluss auf die Bildungspolitik der EU nehmen kann. Der Autor beschreibt dies am Beispiel des Europäischen Verbands für Erwachsenenbildung (EAEA) mit Sitz in Brüssel und 133 Mitgliedern aus 43 Ländern. Er stellt exemplarisch dar, was der EAEA in den Bereichen Interessensvertretung (Advocacy), Politikbeeinflussung (Lobbying) und Bildungstransfer (Policy Transfer) umgesetzt und bewirkt hat. Außerdem werden zukünftige Herausforderungen auf EU-Ebene für die Erwachsenenbildung benannt: Es komme unter anderem darauf an, Lobbying- und Advocacy-Strategien gezielt einzusetzen, damit die Erwachsenenbildung auf europäischer Ebene Anerkennung findet und Kontinuität erlangt. Aus der Untersuchung von erfolgreichem Bildungstransfer könnten sich zusätzliche strategische Ansätze für bildungspolitische Interventionen ergeben. (Red.)

# Beeinflussen europäische Organisationen der Zivilgesellschaft die EU-weite Bildungspolitik?

## Eine erfahrungsgestützte Fallstudie am Beispiel des Europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung

**Gerhard Bisovsky**

**Bildung fällt zwar in den Kompetenzbereich des jeweiligen EU-Mitgliedslandes, durch viele Dokumente, Strategiepapiere und Benchmarks nimmt die Europäische Union dennoch Einfluss auf die nationale Politikgestaltung auch in der Erwachsenenbildung, nicht zuletzt durch die Förderung von (europäischen) Projekten. Die Einflussnahme auf die europäische Bildungspolitik ist folglich für die Erwachsenenbildung der einzelnen EU-Mitgliedstaaten von Interesse.**

Da die Erwachsenenbildung über einen europäischen Dachverband mit Sitz in Brüssel verfügt, stellt sich die Frage, wie die Bildungspolitik der Europäischen Union durch den Europäischen Verband für Erwachsenenbildung (European Association for the Education of Adults, kurz EAEA) beeinflusst wird bzw. werden kann und wie die Interessen der Erwachsenenbildung in Brüssel vertreten werden. Die leitende Fragestellung in diesem Beitrag ist: Worin liegen Wirkung und Einfluss (Impact) des EAEA auf der europäischen/internationalen Ebene und auf der Ebene der Mitgliedstaaten?

### Hintergrund und Ausgangslage

Anfang der 2000er Jahre war ich als Experte Mitglied in einer EU-Arbeitsgruppe für Erwachsenenbildung und von 2012 bis 2017 Vorstandsmitglied des EAEA. Bis heute bin ich dem EAEA durch meine ehrenamtliche Tätigkeit und über die Teilnahme an europäischen Projekten sowie mit den Länderberichten (EAEA country reports) verbunden. Darüber hinaus arbeite ich seit 2016 als unabhängiger Länderexperte für die Generaldirektion Beschäftigung, Soziales und Inklusion (EMPL). Diese Expertise und die Analyse der österreichischen Erwachsenenbildungspolitik unter dem Gesichtspunkt der Politikevaluation (siehe Bisovsky 1991, 2021)[1] sowie meine laufende wissenschaftsbasierte und praktische Beschäftigung mit der Erwachsenenbildungspolitik sind Hintergrund dieses Beitrages. Die theoretischen Rahmungen stammen aus Befunden aus der Lobbyismus-Forschung zur Europäischen Union, die von erfahrenen PraktikerInnen und von ForscherInnen, die überwiegend aus der Politikwissenschaft kommen, durchgeführt

1 Zur Politikevaluation siehe das einführende Werk von Christoph Knill und Jale Tosun (2015).

wird. Weitere Befunde kommen aus der vergleichenden politikwissenschaftlichen Forschung, und zwar aus den Themenfeldern Policy Borrowing bzw. Policy Learning, die mehr und mehr in den Bildungswissenschaften Anwendung finden.

Konkret werden im vorliegenden Beitrag entlang der EAEA-History timeline und der zur Verfügung stehenden Literatur und Dokumente Meilensteine in Bezug auf den Impact des EAEA identifiziert. Ausgewählt werden hierfür vier Beispiele, die als kennzeichnend für die Aktivitäten des EAEA gesehen werden. Dabei werden die Kernbereiche Interessensvertretung und Politikbeeinflussung (Advocacy und Lobbying) benannt sowie das Kernthema Bildungstransfer (Policy Transfer) identifiziert. Bereits Ende 2017 führte ich zur Vertiefung und zur Einholung von Positionen und Einschätzungen Interviews mit ausgewählten AkteurInnen durch[2], die zusätzlich Berücksichtigung finden werden[3].

## Was bedeuten Lobbying und Advocacy?

Lobbying ist ein Prozess, um politische Entscheidungen zu beeinflussen. Lobbying spielt eine wichtige Rolle im Sinne des policy making, es ist legitim und ein wichtiger Teil im Prozess der Gesetzeswerdung (vgl. Dialer/Richter 2019, S. 5). Advocacy, wie sie insbesondere von NGOs bzw. Civil Society Organisations (CSOs) betrieben wird, beinhaltet den Einsatz für eine gesamtgesellschaftlich relevante Institution, wozu die Erwachsenenbildung jedenfalls zu zählen ist. In diesem Sinn betreibt der EAEA beides, nämlich Lobbying und Advocacy. Lobbying dort, wo es darum geht, die Politik der Europäischen Union zu beeinflussen, und Advocacy dort, wo es um ein besseres Verständnis von Erwachsenenbildung geht.

Zahlreiche NGOs bzw. CSOs sind in Brüssel tätig. Sie sind Bestandteil eines politischen Systems, das den Dialog mit der Zivilgesellschaft vorsieht, womit der EU-Politik eine größere Legitimität verliehen werden soll. Im Transparenzregister der EU[4] 2019 werden 11.899 Einzelpersonen und Organisationen angeführt, die sich auf sechs Sektoren verteilen: Beratungsfirmen/Anwaltskanzleien/selbstständige BeraterInnen (9%); In-House-LobbyistInnen, Gewerbe-, Wirtschafts- und Berufsverbände (52%); Nichtregierungsorganisationen (26%); Denkfabriken, Forschungs- und Hochschuleinrichtungen (7%); Organisationen, die Kirchen und Religionsgemeinschaften vertreten (1%), und Organisationen, die lokale, regionale und kommunale Behörden, andere öffentliche oder gemischte Einrichtungen vertreten (5%) (siehe European Parliament/

**Europäischer Verband für Erwachsenenbildung, kurz EAEA**

Seit 1953 widmet sich der Europäische Verband für Erwachsenenbildung (bis 1992: Europäisches Büro für Erwachsenenbildung mit Sitz in Bergen und später in Amersfoort) der Interessensvertretung der Erwachsenenbildung auf europäischer Ebene und ist darüber hinaus im Internationalen Rat für Erwachsenenbildung (ICAE) tätig. Der EAEA hat 133 Mitglieder, die in 43 Ländern beheimatet sind. Tätigkeitsbereiche sind u.a. der Erfahrungsaustausch der Mitgliedseinrichtungen und Fortbildungen für ErwachsenenbildnerInnen zu europäischen Fragestellungen.

Der EAEA vermittelt die Anliegen der Erwachsenenbildung an sich, ihre Aufgaben und Funktionen und beeinflusst die Bildungspolitik der Europäischen Union; führt europäische Projekte durch und beteiligt sich an Projekten der Mitglieder. Mit diesen Tätigkeiten und durch den Erfahrungsaustausch der Mitglieder sowie durch die Beteiligung an anderen europäischen und internationalen Organisationen wird das spezifische Know-how verbessert, was in weiterer Folge die Kompetenz Bildungstransfer fördert.

Mehr dazu unter: https://eaea.org/

2 Die Interviews wurden geführt mit: Gina Ebner, Generalsekretärin von EAEA seit 2007 (das Interview wurde persönlich in Wien geführt und transkribiert), mit Ellinor Haase, EAEA Generalsekretärin von 2001 bis 2007 (das Interview erfolgte per E-Mail), mit Doris Pack, Mitglied des Europäischen Parlaments von 1989 bis 2014 (Telefoninterview), mit André Schläfli, EAEA Vorstandsmitglied von 1992 bis 2004 (das Interview erfolgte per E-Mail).

3 Um die Interviews kenntlich zu machen, wird den Fließtextzitaten das Wort „Interview“ beigefügt werden; Anm.d.Red.

4 Zur Kritik am Transparenzregister vgl. Corporate Europe Observatory (CEO)/The Austrian Federal Chamber of Labour (Arbeiterkammer)/The Austrian Trade Union Federation (ÖGB) (2014), S. 6.

European Comission 2019). NGOs bzw. CSOs stehen an zweiter Stelle im Transparenzregister. Akteurinnen und Akteure, welche die EU-BürgerInnen vertreten, können die EU-Politik besser beeinflussen als Business-Akteurinnen und Business-Akteure, wie Untersuchungen an 70 Gesetzesfällen gezeigt haben (vgl. Greenwood 2019, S. 29).

## Worum geht es bei Policy Transfer?

Beim Policy Transfer geht es, ähnlich wie beim Policy Learning darum, wie und mit welchen Instrumenten Ideen und Maßnahmen bzw. Beispiele guter Praxis in andere Länder transferiert und implementiert werden (vgl. Federighi 2007, S. 30). Zunehmend mehr wird Policy Transfer von supranationalen Organisationen wie beispielsweise der Europäischen Union angestoßen bzw. unterstützt.

Ursprünglich lag diesem Konzept die Übertragung erfolgreicher Systeme und Modelle eines Landes in ein anderes zugrunde. Heute herrscht hingegen weitgehend Einigkeit darüber, dass ganze Systeme kaum zu transferieren sind. Denn zu sehr sind Kontext- und Rahmenbedingungen maßgeblich, die ein System, aber auch Modelle in einem Land erfolgreich machen, welche in einem anderen Land, das über diese Rahmenbedingungen nicht verfügt, oft nicht wirksam werden können. Daher spielt der Kontext eine zentrale Rolle für einen erfolgreichen Policy Transfer (vgl. Langthaler 2017, S. 13).

Policy Transfer ist letzten Endes ein politischer Prozess, in den verschiedene Akteurinnen und Akteure, Institutionen und Netzwerke auf allen Ebenen eingebunden sind. Ein erfolgreicher Policy Transfer ist daher nicht nur mit guten Ideen und Konzepten oder Beispielen guter Praxis zu bewerkstelligen, sondern es handelt sich um eine komplexe Mischung aus Ideen, Fragen, Kompromissen und Praktiken, die die Politik ausmachen (Page 2000 in: Federighi 2007, S. 19).

Policy Learning ist nicht immer durch Erfolg gekrönt: Die Akteurinnen und Akteure können dogmatisch sein, Koalitionen können von Gruppendenken dominiert sein, selbst Reflexion kann unproduktiv sein, Lernen kann darauf konzentriert sein, Argumente zu finden, anstatt Probleme zu lösen. Auch der Rationalität sind mitunter Grenzen gesetzt, denn *„policy actors learn under the condition of bounded rather than comprehensive rationality“* (Cairney 2020, S. 207). Ein offener und ein methodisch pluraler Zugang können hier zu einem erfolgreichen Policy Transfer beitragen.

David Phillips und Kimberly Ochs (2003) unterscheiden in ihrem Modell des Transfer-Ablaufs vier Etappen: Länderübergreifende Anziehungskraft, Entscheidungsfindung, Implementierung und Internalisierung.

- Länderübergreifende Anziehungskraft: Lösungen werden außerhalb des eigenen Landes gesucht.
- Entscheidungsfindung: Hinsichtlich der Art der Übertragung wird eine Entscheidung getroffen, kritisch sind dabei Entscheidungen für schnelle Lösungen ohne Beachtung der entsprechenden Rahmenbedingungen.
- Implementierung: Die Adaptierung an die jeweiligen Rahmenbedingungen ist von Bedeutung, ebenso die Beachtung verschiedener Akteurinnen und Akteure.
- Die Internalisierung führt schließlich zu einer Zustimmung oder einer Ablehnung, im ersteren Fall kommt es zur Einbindung in das Bildungssystem des Ziellandes (vgl. Langthaler 2017, S. 9).

Besonders zu beachten sind die jeweiligen Rahmenbedingungen und kontextuellen Faktoren in den Herkunftsländern wie auch im Zielland. Angesichts der Bedeutung von Regionen, von NGOs und Netzwerken sind Bezugskategorien wie Nationalstaaten zu hinterfragen und ist die Komplexität von Transferprozessen in ihrer *„Multiplizität und Gleichzeitigkeit“* (ebd., S. 10) in Betracht zu ziehen, was im wissenschaftlichen Diskurs zu einer Erweiterung des erwähnten Modelles geführt hat.[5]

## Befunde aus Fallbeispielen und Erfahrungen

Die hier vorgestellten Fallbeispiele haben einen exemplarischen Charakter, sie stehen keinesfalls

5 Einen guten und gerafften Überblick bietet der Research Report von Margarita Langthaler (2017).

für die Gesamtheit der Aktivitäten des EAEA. Jedoch markieren sie wesentliche Tätigkeitsbereiche. Sie stehen für den Kernbereich der Interessensvertretung (Advocacy) und der professionellen Politikbeeinflussung (Lobbying). Weitere Beispiele werden für den Policy Transfer bzw. Bildungstransfer gebracht.

## Kernbereich Interessensvertretung

Die European Civil Society Platform on Lifelong Learning (EUCIS-LLL), heute: Lifelong Learning Platform - European Civil Society for Education (LLP) vereinigt gegenwärtig 42 europäische und internationale Organisationen, die allesamt im Bildungsbereich tätig sind und alle Sektoren repräsentieren: Schule, Hochschule, berufliche Bildung, Jugendbildung und Erwachsenenbildung. Alle Mitgliedsorganisationen teilen die Vision über die Bedeutung des lebenslangen Lernens für demokratische und nachhaltige Gesellschaften.[6]

Der EAEA war eine der europäischen Organisationen, die gemeinsam mit dem European Students Forum AEGEE, den beiden Organisationen für die berufliche Bildung EfVET und EVTA, der heute nicht mehr bestehenden EURO-WEA (Workers' Educational Association – Europe) und der sozialpolitisch agierenden SOLIDAR die EUCIS-LLL gegründet haben. Der EAEA führte von Beginn an die laufenden Geschäfte und trug so zum Bestehen der Plattform bei (siehe Haase 2017, Interview).

Eine wesentliche Motivation der beteiligten Organisationen war die Schaffung einer breiten Plattform, die nicht nur die Interessen eines einzelnen Bildungssektors vertritt (vgl. Ebner 2017, Interview, S. 2), sondern eine strukturierte Kommunikation ermöglicht. Anfangs wurde die neue Plattform von der Generaldirektion Bildung durchaus kritisch betrachtet. Durch die Erarbeitung von Positionen und konstruktiven Vorschlägen gelang es jedoch, die Akzeptanz als „Critical Friend" zu erlangen (vgl. Ebner 2017, Interview, S. 7), und schließlich wurde EUCIS als „Unique Representation" von der Kommission anerkannt und erhielt damit auch eine Förderung (vgl. ebd., S. 8).

Der Zugang zur Kommission hat sich, wie Gina Ebner 2017 im Interview ausführte, verbessert. Zuvor hatten die Organisationen meist nur den Zugang zu ihrer eigenen Abteilung. Es gab in weiterer Folge sogar auch Treffen mit der zuständigen Kommissarin. Und: *„Wir hatten dann relativ regelmäßige Treffen mit dem zuständigen Direktor und damit wurde das etwas normaler, dass eigentlich alle Niveaus bei der Vertretung der Kommission sich auch mit Vertretern der Zivilgesellschaft zusammengesetzt haben"* (Ebner 2017, Interview, S. 8). Bei jeder Jahreskonferenz von EUCIS bzw. LLP ist der zuständige Direktor nunmehr anwesend und die Plattform wird auch regelmäßig zu Konsultationen eingeladen (vgl. Haase 2017, Interview, S. 10).

## Wider benefits of learning

1999 wurde an der Universität London das „Centre for Research on the wider Benefits of Learning" (WBL) durch das Department for Education and Skills gegründet. Es ressortierte später bis zu seiner Auflösung 2010 beim Institute of Education. Im Gegensatz zur klassischen Wirkungsforschung in der Tradition des humanökonomischen Paradigmas befasste sich die WBL-Forschung mit den Effekten des Lernens in Bezug auf das Wohlbefinden, die Lebensqualität der Menschen und den sozialen Zusammenhalt[7] (siehe Schuller et al. 2002).

2007 führten Jyri Manninen und Saara Luukannel von der Joensuu University in Finnland ein Forschungsprojekt mit TeilnehmerInnen von Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung durch. Sie wollten wissen, welche „wider benefits" Erwachsenenbildungsmaßnahmen für die TeilnehmerInnen aufweisen. Dazu wurden 1.744 Fragebögen ausgewertet, 12 Fokusgruppeninterviews mit 77 Erwachsenen und 19 thematische Interviews geführt (siehe Manninen 2013).

In der Stellungnahme des EAEA im Rahmen des Konsultationsprozesses zum EU-Memorandum definierte Sue Waddington die Wider Benefits of Learning: Sie seien nicht direkt mit den Arbeitsmarktbedarfen verbunden, beträfen aber „citizenship and social

6 Mehr dazu unter: http://lllplatform.eu/who-we-are/history/

7 Nachzulesen unter: https://iris.ucl.ac.uk/iris/browse/researchActivity/13847

cohesion“ (vgl. CSR Europe et al. 2002, S. 13). Und sie forderte die Durchführung einer transnationalen Studie. Diese wurde schließlich in den Jahren 2011 bis 2014 durchgeführt, gefördert aus Mitteln des Lifelong Learning Programms.

Bis dahin sollte noch ein weiter und nicht einfacher Weg liegen. Das Thema fand breite Zustimmung im EAEA-Vorstand, doch musste in den EAEA News vom Mai 2006 nüchtern festgestellt werden, dass das Thema Wider Benefits of Learning zwar in einigen Ländern mehr und mehr wahrgenommen, dass aber in der Mehrzahl der Länder Erwachsenenbildung hauptsächlich auf den Arbeitsmarkt bezogen werde (vgl. EAEA 2006, S. 4). Selbst der „Joint Report on Social Inclusion“ der Europäischen Kommission betonte die Bedeutung von Bildung für soziale Inklusion in der Zivilgesellschaft. Darin wird aber ebenfalls festgehalten, dass *„interconnections between progress in learning and other dimension that affect people's lives such as health, environment, family and community circumstances are not generally well represented“* (vgl. European Commission 2004, S. 68).

Österreich hatte an der BeLL-Studie leider nicht teilgenommen, allerdings wurden die BeLL-Studie und das Thema der Wider Benefits mehrfach rezipiert (siehe Bisovsky 2014a, 2014b, 2015, 2016; Vater 2012, 2019). In einer Kooperation mit der Donau-Universität Krems konnte schließlich eine BeLL-AT-Studie im Bereich der Volkshochschulen umgesetzt werden (siehe Keser Aschenberger/Kil 2020).

## Kernbereich Bildungstransfer: Learning Festivals und Beratung

### Learning Festivals

> *Vom EAEA aus entwickelten wir die Lernfestivals, welche ihrerseits als Basis für das European Year of Lifelong Learning dienten.*
>
> Schläfli 2017, Interview, S. 2

Das NIACE (National Institute of Adult and Continuing Education) aus England und Wales (heute: Learning and Work Institute) startete bereits 1992 mit Adult Learners‘ Weeks. Mit lokalen und nationalen Kampagnen wurden erwachsene Lernende vor den Vorhang geholt, die Teilnahme am Erwachsenenlernen sollte stimuliert und der Fokus insbesondere auf sozial Benachteiligte gelegt werden. Konferenzen mit PolitikerInnen wurden veranstaltet, über eine Telefon-Helpline wurden kostenfreie Beratung und Information angeboten und auch Fernsehen und Radio beteiligten sich mit Beiträgen.

Im EAEA-Arbeitsprogramm für die Jahre 1992 bis 1994 war eine „European Adult Learners‘ Week“ als eine von 22 Aktivitäten vorgesehen, die eine Grundlage für den Dialog mit den betreffenden Abteilungen der Europäischen Kommission bilden sollten (vgl. Bax o.J., S. 40).

Der EAEA entwickelte ein Projekt, an dem sich Partner aus Deutschland, Frankreich, Belgien, den Niederlanden, aus Italien, Spanien und der Schweiz beteiligten (vgl. ebd., S. 41). 1996 wurden Lernfestivals in der Schweiz etabliert und 22 Jahre lang erfolgreich von der Schweizerischen Vereinigung für Weiterbildung (SVEB) umgesetzt. Ab 2013 entwickelten sich die Adult Learners‘ Weeks in Großbritannien zu einem zweimonatigen Lernfestival mit dem Ziel, Lernende zu motivieren und Anbieter sowie PolitikerInnen für das lebenslange Lernen zu begeistern.[8]

Dem EAEA ist es gelungen, die Lernfestivals bzw. Adult Learners‘ Weeks bei der CONFINTEA[9] 1997 in Hamburg als eine der Hauptforderungen des Europäischen Verbandes zu präsentieren. André Schläfi bemerkte hierzu 2017 im Interview: *„Schließlich breitete sich die Idee auf über 55 Länder aus“*. Nicht gelungen ist es, dass die Lernfestivals europaweit zu gleichen Zeiten angeboten werden (vgl. Schläfli 2017, Interview, S. 2).

Im EU-Memorandum über lebenslanges Lernen (2000) wurde die Bedeutung des Lokalen und der Regionen betont (Botschaft Nr. 6: Das Lernen den

8 Mehr dazu unter: https://www.festivaloflearning.org.uk/festival-of-learning-history/

9 Conférence Internatonale sur l'Éducation des Adultes - Internationale Konferenz zur Erwachsenenbildung, durchgeführt vom UNESCO-Institut for Lifelong Learning (UIL).

Lernenden auch räumlich näherbringen); der EAEA brachte im Konsultationsprozess die Lernfestivals ein (vgl. CSR Europe et al. 2002, S. 14).

In Österreich wurde dieses Konzept Anfang der 2000er Jahre durch Aktionen wie „Tage der Erwachsenenbildung", die vom damaligen Bildungsministerium angestoßen wurden, umgesetzt. In weiterer Folge wurden in Regionen solche Lernfeste durchgeführt. Das Bildungsnetzwerk Steiermark war hier besonders aktiv und organisierte mehr als zehn Jahre lang Lernfeste in der Region Oberes Murtal.[10]

## National Literacy Plan für Portugal und Beratung der zypriotischen Regierung zur LLL-Strategie

In Zusammenarbeit mit der Europäischen Kommission, mit dem EAEA und der Nationalen Agentur für Qualifizierung und berufliche Bildung entwickelt die portugiesische Regierung seit 2018 einen Nationalen Plan zur Alphabetisierung von Erwachsenen. Finanziert wird dieses Vorhaben vom Structural Reform Support Service der Europäischen Kommission.[11]

Das Projekt zielt darauf ab, das Qualifikationsniveau der erwachsenen Bevölkerung in Portugal zu verbessern, indem die Teilnahmequote von Erwachsenen am lebenslangen Lernen gefördert wird, insbesondere unter denjenigen mit sehr niedrigen Grundfertigkeiten. In Zusammenarbeit mit dem portugiesischen Bildungsministerium wurden relevante Interessensgruppen und zivilgesellschaftliche Organisationen in die Entwicklung des Nationalen Plans einbezogen.

Der Projektpartner EAEA bringt seine gesamte Expertise ein und darüber hinaus die seiner Mitglieder. Der Autor hat als Experte für Strukturfragen der Erwachsenenbildung und Implementierung von Projekten und Maßnahmen an einem Workshop Anfang Oktober 2018 in Lissabon teilgenommen. Dort wurden die Erfahrungen mit und die Learnings aus europäischen und nationalen Maßnahmen und Projekten von weiteren ExpertInnen präsentiert und diskutiert.

Im Rahmen der gleichen Supportmaßnahme der Kommission berät der EAEA gegenwärtig die Regierung von Zypern zur Entwicklung einer Lifelong Learning Strategie. Im Rahmen eines Online-Workshops Ende November 2020 war ich eingeladen, unsere Erfahrungen und Einschätzung der österreichischen Strategie zu diskutieren.

## Kompetente Advocacy, professionelles Lobbying und Policy Transfer trotz nicht optimaler Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen für Erwachsenenbildung waren – einmal abgesehen von den nordeuropäischen Ländern – noch nie optimal. Neuerdings wird Erwachsenenbildung wieder stark auf Beschäftigungsfähigkeit reduziert; die Gesamtheit der Erwachsenenbildung und ihre Effekte in Richtung sozialer Zusammenhalt, Zusammenleben, Persönlichkeitsentwicklung, aber auch Demokratieentwicklung werden zu wenig gesehen. Dazu kommt, dass Erwachsenenbildung – im Gegensatz zu Schule oder Universität – schwer „fassbar" ist. Die nationalen und regionalen Diversitäten, ihre unterschiedlichen Geschichten, Hintergründe und Rahmenbedingungen dominieren, auch differieren die Funktionen von Erwachsenenbildung geografisch sehr stark (siehe Gartenschlaeger 2020).
Doris Pack, Mitglied des Europäischen Parlaments von 1989 bis 2014, engagierte sich sehr für die Erwachsenenbildung. Sie trug entscheidend zum Grundtvig-Programm bei und setzte sich in der Diskussion der Erasmus-Programme sehr dafür ein, dass Erwachsenenbildung ein eigener Teilbereich mit einem eigenen Budgetanteil bleibt, während die Kommission ein Erasmus-Programm ohne Teilbereiche und zugeordnete Budgets wollte. In meinem Telefoninterview mit ihr berichtete sie 2017 über die gute Zusammenarbeit mit dem EAEA. Schließlich sei es gemeinsam gelungen, den Teilbereich Erwachsenenbildung zu halten. Aktuell wird über eine Lifelong Learning Interest Group mit mehreren MEPs zusammengearbeitet.

Uwe Gartenschlaeger, Präsident der EAEA, erachtet es für besonders wichtig, dass wieder auf ein

10 Näheres dazu unter: https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/6982-steirische-lernfeste-eine-erfolgreiche-tradition.php

11 Mehr dazu unter: https://ec.europa.eu/info/departments/structural-reform-support_de#department_plans

breiteres Verständnis von Erwachsenenbildung gesetzt und ihr transformativer Charakter stärker herausgestrichen wird (vgl. Gartenschlaeger 2020, S. 57f.).

## Resümee

Dieser Beitrag wollte in Ansätzen zeigen, dass der EAEA über ein professionelles Lobbying verfügt, das durch eine hohe Sachkompetenz bestimmt ist. Im Detail wäre dies sicherlich noch genauer zu untersuchen, wozu hier aber nicht der Platz ist.

Die Advocacy spiegelt die ausgeprägte fachliche Kompetenz der Interessensorganisation EAEA wider, die im Laufe einer langen Geschichte mit mehreren Studien und Publikationen entwickelt wurde. Diese hohe Kompetenz und die Funktion des EAEA als Plattform für den Austausch von Erfahrungen und Wissen bringen es mit sich, dass sich die Mitglieder Beratung abholen und Strategien, Politiken und Modelle implementieren können, wie die vorgebrachten Fallbespiele gezeigt haben. Darüber hinaus bietet sich die Gelegenheit, voneinander zu lernen und den Rahmenbedingungen, die für einen erfolgreichen Transfer maßgeblich sind, mehr Aufmerksamkeit zu schenken. In weiterer Folge sollte auch aus Fehlern gelernt werden können. Der Impact des EAEA wird an anderer Stelle noch weiter und detaillierter zu analysieren sein.
Ein wesentlicher Teil des Erfolges von Advocacy und Lobbying wird durch die Bereitstellung von Information ermöglicht. Information wird gar als eine Form der „lobbying currency" gesehen (vgl. Chalmers 2019, S. 65). Denn politische EntscheidungsträgerInnen, die sich gleichzeitig mit unterschiedlichen Gesetzesmaterien befassen müssen, sind auf gute Informationen angewiesen. Zudem werden die Themen immer komplexer.

Interessensgruppen sind SpezialistInnen und verfügen über einen Informationsvorteil gegenüber den politischen EntscheidungsträgerInnen. Daher sind Kontakte zu Interessensgruppen entscheidend für die Performance von EntscheidungsträgerInnen. Je mehr Interessensgruppen für das gleiche politische Ziel kämpfen, umso besser können sie den Gesetzgebungsprozess beeinflussen. Lobbyingkoalitionen, die Informationen bereitstellen, sind daher ein wichtiger Aspekt für Erfolg (vgl. Klüver 2012, S. 212). Der EAEA und andere mit Bildung befasste Organisationen haben mit der Gründung einer eigenen europäischen Dachorganisation für das lebenslange Lernen einen wichtigen Schritt gesetzt, der professionelle Advocacy- und Lobbying-Aktivitäten unterstützt. Gemeinsam haben diese Organisationen auch mehr Gehör bei der Kommission gefunden. Die Herausforderung wird sein, ein holistisches Verständnis von Bildung in einer Zeit umzusetzen, in der die Verengung von Bildung im Trend zu liegen scheint.
Advocacy und Lobbying sind, wie die angeführten Beispiele gezeigt haben, notwendig. Für einen Bildungsbereich wie die Erwachsenenbildung, über die in den Mitgliedstaaten stark divergierende Auffassungen bestehen, sind beide Strategien meiner Meinung nach essenziell, um auf europäischer Ebene Anerkennung zu finden und Kontinuität zu erlangen. In Hinkunft wird es noch mehr als bisher darauf ankommen, die Aktivitäten auf der europäischen Ebene stärker mit den Aktivitäten der EAEA-Mitglieder abzustimmen, damit letzten Endes auch die Erwachsenenbildung vor Ort gestärkt wird.

Evident ist, dass Advocacy und Lobbying jeweils spezifisch gestaltet sind und die „Brussels bubble" nochmals ein Spezifikum darstellt. Denn das mit dem Vertrag von Amsterdam 2004 eingeführte „informelle Trialogverfahren" wird immer häufiger praktiziert. Bereits mehr als 80 Prozent der EU-Gesetzgebung werden auf diesem Weg „durchgepeitscht"[12], schon vor der ersten Lesung im Parlament berät eine kleine Gruppe von VertreterInnen des Parlaments, der Kommission und des Rates und sucht einen Kompromiss. Das Verfahren ermöglicht zwar raschere Entscheidungen, der Meinungsfindungsprozess ist jedoch höchst intransparent und undemokratisch (vgl. Guéguen 2019, S. 96ff.).

Angesichts der Komplexität von Policy Transfer und der Attraktivität, die dem Bildungstransfer

12 Elisa Simantke schrieb hierzu im Tagesspiegel vom 21.06.2015 einen Beitrag mit dem bezeichnenden Titel: „Wie Brüssel im Hinterzimmer die Demokratie aushöhlt". Nachzulesen unter: https://www.tagesspiegel.de/themen/agenda/eu-trilog-wie-bruessel-im-hinterzimmer-die-demokratie-aushoehlt/11793136.html

nach wie vor zugesprochen wird, wäre es sinnvoll, erfolgreichen Transfer im Bereich des lebenslangen Lernens bzw. der Erwachsenenbildung zu untersuchen. Gerade für die Erwachsenenbildung mit ihrer partiellen Eigenständigkeit und der Attraktivität für verschiedene gesellschaftliche Gruppen können sich aus weiterführenden Studien interessante strategische Ansätze für bildungspolitische Interventionen und die Interessensvertretung ergeben. Eine solche Forschung wird eine sein, in der forschende PraktikerInnen wie auch an der Praxis forschende WissenschaftlerInnen gleichermaßen tätig sind.

# Literatur


**Bax (Hrsg.) (o.J.):** From European Bureau of Adult Education to European Association for the Education of Adults 1953-1998. Girona: EAEA.

**BeLL-Project (2014):** Final report: Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL Project: Research Report. Online im Internet: http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/final-report1.pdf [Stand: 2021-03-19].

**Bisovsky, Gerhard (1991):** Blockierte Bildungsreform. Staatliche Erwachsenenbildungs-Politik in Österreich seit 1970. Wien: Picus.

**Bisovsky, Gerhard (2014a):** Vier Gründe, warum in die Erwachsenenbildung investiert werden muss. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung. Juni/Juli 2014, Heft 252/65. Jg., Wien. S 1. Online im Internet: http://magazin.vhs.or.at/wp-content/uploads/2015/03/OVH_Magazin_252_06_07_2014.pdf [Stand: 2021-03-07].

**Bisovsky, Gerhard (2014b):** Wirkungen von Erwachsenenbildung in Volkshochschulen. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung. Oktober 2014, Heft 253/65. Jg., Wien. S 1. Online im Internet: http://magazin.vhs.or.at/wp-content/uploads/2015/03/OVH_Magazin_253_10_2014.pdf [Stand: 2021-03-19].

**Bisovsky, Gerhard (2015):** Warum sich Investitionen in Erwachsenenbildung lohnen. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung. Dezember 2015, Heft 257/66. Jg., Wien. Online im Internet: http://magazin.vhs.or.at/magazin/2015-2/257-dezember-2015/schwerpunkt-erwachsenenbildung-effekte-finanzierung-politik/warum-sich-investitionen-in-erwachsenenbildung-lohnen/ [Stand: 2021-03-19].

**Bisovsky, Gerhard (2016):** Bildung zahlt sich aus. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung. April 2016, Heft 258/67. Jg., Wien. Online im Internet: http://magazin.vhs.or.at/magazin/2016-2/258-april-2016/editorial/bildung-zahlt-sich-aus/ [Stand: 2021-03-19].

**Bisovsky, Gerhard (2021):** Erwachsenenbildung in Österreich: Finanzierung als Materialisierung von Politik. In: Egger, Rudolf/Härtel, Peter (Hrsg.): Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47-73.

**Cairney, Paul (2020):** Understanding Public Policy: Theories and Issues. 2nd edition. Red Globe Press.

**Chalmers, Adam William (2019):** Informational Lobbying in the EU: Mechanisms of Probity, Dissembling, and Transparency. In: Dialer, Doris/Richter, Margarete (2019): Lobbying in the European Union. Strategies, Dynamics and Trends. Cham: Springer, S. 65-79.

**Corporate Europe Observatory (CEO)/The Austrian Federal Chamber of Labour (Arbeiterkammer)/The Austrian Trade Union Federation (ÖGB) (2014):** The Fire Power of the Financial Lobby. A Survey of the Size of the Financial Lobby at the EU level. Online im Internet: https://corporateeurope.org/sites/default/files/attachments/financial_lobby_report.pdf [Stand: 2021-03-07].

**CSR Europe et al. (2002):** Focus on Lifelong Learning. Making lifelong learning a reality. A joint adventure by CSR Europe, The European Association for the Education of Adults, The European Forum of Technical and Vocational Education and Training, The European University Association, The European Vocational Training Association, Solidar. In association with the European Youth Forum. In cooperation with the European Commission. Bruxelles: CSR Europa.

**Dialer, Doris/Richter, Margarete (2019):** Lobbying in Europe: Professionals, Politicians and Institutions Under General Suspicion? In: Dialer, Doris/Richter, Margarete (2019): Lobbying in the European Union. Strategies, Dynamics and Trends. Cham: Springer, S. 1-18.

**EAEA – European Association for the Education of Adults (2006):** Newsletter May 2006, Vol 3, Issue 2. Special edition: Trends and Issues of Adult Learning in Europe.

**EAEA – European Association for the Education of Adults (2019):** Adult Education in Europe 2019 – A Civil Society View. Brussels: European Association for the Education of Adults. Online im Internet: https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/12/Country-Reports-2019.pdf [Stand: 2021-03-07].

**European Commission (2004):** Joint report on social inclusion 2004. Directorate for Employment and social Affairs Unit E.2. Luxembourg: Office for Offial Publications oft he European Communities. Online im Internet: https://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/final_joint_inclusion_report_2003_en.pdf [Stand: 2021-03-07].

**Europäische Kommission (2003):** Bericht der Kommission über Europäisches Regieren. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Online im Internet: https://ec.europa.eu/governance/docs/comm_rapport_de.pdf [Stand: 2021-03-07].

**European Parliament/European Comission (2019):** Annual Report on the operations of the Transparency Register 2019. Online im Internet: https://ec.europa.eu/transparencyregister/public/staticPage/displayStaticPage.do?locale=de&reference=ANNUAL_REPORT [Stand: 2021-03-07].

**Federighi, Paolo (2007):** Policy learing and transfer in regional lifelong learning policies. In: Abreu, Carina/Federighi, Paolo/Nuissl Ekkehard (Hrsg.): Learning among Regional Governments: Quality of Policy Learning and Policy Transfer in Regional Lifelong Learning Policies. Bielefeld: WBV, S. 9-36.

**Gartenschlaeger, Uwe (2020):** Vor neuen Aufgaben. Die europäische Erwachsenenbildung in unruhigen Zeiten. In: Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis. 66. Jg., Heft 2. Bonn: Katholische Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft, S. 56-58.

**Greenwood, Justin (2019):** Interest Representation in the EU: An open and structured Dialogue? In: Dialer, Doris/Richter, Margarete (2019): Lobbying in the European Union. Strategies, Dynamics and Trends. Cham: Springer, S. 21-31.

**Guéguen, Daniel (2019):** Reshaping European Lobbying: How to Be One Step Ahead. In: Dialer, Doris/Richter, Margarete (Hrsg.): Lobbying in the European Union. Strategies, Dynamics and Trends. Cham: Springer, S. 93-102.

**Keser Aschenberger, Filiz/Kil, Monika (2020):** Welche „Benefits" für die Lernenden hat Erwachsenenbildung nach der Teilnahme am Kursangebot von Volkshochschulen? In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung. Sommer 2020, Heft 270/71. Jg., Wien. Online im Internet: http://magazin.vhs.or.at/magazin/2020-2/270-sommer-2020/schwerpunkt-benefit-lernen-in-der-vhs/welche-benefits-fuer-die-lernenden-hat-erwachsenenbildung-nach-der-teilnahme-am-kursangebot-von-volkshochschulen/ [Stand: 2021-03-07].

**Klüver, Heike (2012):** Die Macht der Informationen: Eine empirische Analyse von Lobbyingerfolg in der Europäischen Union. In: Politische Vierteljahresschrift, Vol. 53, No. 2, S. 211-239. Online im Internet: http://www.jstor.org/stable/24201826 [Stand: 2021-03-07].

**Knill, Christoph/Tosun, Jale (2015):** Einführung in die Policy-Analyse. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.

**Langthaler, Margarita (2017):** Policy Transfer im Bildungswesen mit einem Fokus auf den Transfer des dualen Lehrlingssystems im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit. Briefing Papers 15, Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung (ÖFSE) / Austrian Foundation for Development Research. Online im Internet: https://ideas.repec.org/p/zbw/oefseb/15.html [Stand: 2021-07-07].

**Manninen, Jyri (2013):** „Wider Benefits" freier Erwachsenenbildung. Ergebnisse aus Finnland. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 01 2013, S. 26-29. Online im Internet: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/52364/ssoar-die-2013-1-manninen-Wider_Benefits_freier_Erwachsenenbildung_Ergebnisse.pdf?sequence=1 [Stand: 2021-03-07].

**OECD (2007):** Understanding the social outcomes of learning. Paris: OECD.

**Phillips, David/Ochs, Kimberly (2003):** Processes of policy borrowing in education. Some explanatory and analytical devices. In: Comparative Education, Vol. 39 No. 4, S. 451-461.

**Schuller, Tom/Brassett-Grundy, Angela/Green, Andy, Hammond, Cathie/Preston, John (2002):** Learning, Continuity and Change in Adult Life, Wider Benefits of Learning Research. Report No.3. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. London: Institute of Education.

**Vater, Stefan (2012):** „The Wider Benefits of Learning" und die Ambivalenz der Messung des Lernerfolgs. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung. Juni 2012, Heft 244/63. Jg., Wien. S. 23-24. Online im Internet: http://magazin.vhs.or.at/wp-content/uploads/2015/03/OVH_Magazin_244_02_2012.pdf [Stand: 2021-03-07].

**Vater, Stefan (2019):** Wie wirkt Erwachsenenbildung und wem nutzt Erwachsenenbildung? In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung. Frühjahr/Sommer 2019, Heft 267/70. Jg., Wien. Online im Internet: http://magazin.vhs.or.at/magazin/2019-2/267-fruehjahrsommer-2019/schwerpunkt-wirkungen/wie-wirkt-erwachsenenbildung-und-wem-nutzt-erwachsenenbildung/ [Stand: 2021-03-07].

## Weiterführende Links

**EAEA country reports:** https://eaea.org/our-work/influencing-policy/eaea-country-reports/

**EAEA History timeline:** http://cdn.knightlab.com/libs/timeline3/latest/embed/index.html?source=15kyfH931_-gPGuXgyZqaXqU3CVfuQDXu3iUtE2DshJE&font=Default&lang=en&initial_zoom=2&height=650

**Lifelong Learning Platform - European Civil Society for Education (LLP):** http://lllplatform.eu


Foto: K.K.


**Dr. Gerhard Bisovsky**

gerhard.bisovsky@vhs.or.at
http://www.vhs.or.at
+43 (0)1 2164226 11


Gerhard Bisovsky studierte Politikwissenschaft an der Universität Wien. Er war 1996 Gründungsdirektor der Volkshochschule Meidling in Wien, die er bis 2012 leitete. Von 2009 bis 2012 war er Leiter des Netzwerks „Bildungsberatung in Wien". Seit April 2012 ist Bisovsky Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen sowie Vorstandsmitglied des Europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung (EAEA) und der Europäischen Plattform der Zivilgesellschaft für Lebenslanges Lernen (EUCIS-LLL).

# Do European Civil Society Organizations Influence EU-wide Educational Policy?

## A case study based on the experience of the European Association for the Education of Adults


### Abstract

Education in the European Union falls under the jurisdiction of the individual member states, yet EU documents and project funding significantly shape national adult education policy making. The question arises as to how adult education can have an influence on the educational policy of the EU. The author describes this using the example of the European Association for Education of Adults (EAEA), whose seat is in Brussels and whose 133 members come from 43 countries. He provides examples of what the EAEA has implemented and achieved in the areas of advocacy, lobbying and policy transfer. In addition, future challenges for adult education at the EU level are identified: Among other things, specific lobbying and advocacy strategies must be implemented so that adult education receives recognition and secures continuity at the European level. The investigation of successful policy transfer may yield additional strategic approaches for educational policy interventions. (Ed.)

# Toxisches Wahrsagen und sein Gegengift: Zur Förderung der epistemischen Neugier in der Erwachsenenbildung

**Tanja Obex und Edgar Forster**

Zitation

Obex, Tanja/Forster, Edgar (2021): Toxisches Wahrsagen und sein Gegengift: Zur Förderung der epistemischen Neugier in der Erwachsenenbildung.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 42, 2021. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/meb21-42.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Wissensproduktion, Wahrheitsanspruch, kritische Bildung, wissenschaftliche Bildung, Globalisierung, research communities, epistemische Neugier

## Kurzzusammenfassung

Globalisierung verändert neben Handelsbeziehungen und Finanztransaktionen auch die Erfahrungen und das Denken von Menschen. So wandeln sich Deutungsmuster, Begriffe und Kategorien, die die Grundlage des gesellschaftlichen Selbstverständnisses bilden. Verlieren nun Begriffe wie Wahrheit, Erkenntnis und Kritik ihre Bedeutungskraft und verschwimmen damit die Unterschiede zwischen Fakten, Meinungen und Wissen, ergeben sich daraus immer virulenter werdende Probleme für den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Erwachsenenbildung könnte, wie die AutorInnen ausführen, durch Bildung einer epistemischen Neugier hier entgegenhalten. Gegenstand derselben ist der Modus (wissenschaftlicher) Wissensproduktion, der nicht durch bloßen Wissenserwerb, sondern durch aktive Forschung – beispielsweise in research communities – erschlossen werden kann. Es gilt, so eine der Schlussfolgerungen, eine Form der Kritik zu entwickeln, die sich von der Einsicht leiten lässt, dass sich Wissen über die Gesellschaft nicht von seiner Produktion trennen lässt. (Red.)

# Toxisches Wahrsagen und sein Gegengift: Zur Förderung der epistemischen Neugier in der Erwachsenenbildung

**Tanja Obex und Edgar Forster**

**Wir verfechten die Idee, dass Erwachsenenbildung die Auseinandersetzung mit der epistemischen Dimension von Globalisierung zu einer zentralen Bildungsaufgabe machen sollte. Die Globalisierung verändert nicht nur Handelsbeziehungen und Finanztransaktionen, politische Systeme und kulturelle Produktionen, sondern auch Erfahrungen und Denken. Die epistemische Dimension bezieht sich auf Erzählungen, Deutungsmuster, Begriffe und Kategorien, die Erfahrungsräume und Handeln strukturieren sowie den Sinn unseres Tuns begründen. Denkmuster bilden die Grundlage des gesellschaftlichen Selbstverständnisses und Zusammenhalts.**

Unser Vorschlag, dass Erwachsenenbildung die „Bildung des wissenschaftlichen Geistes" (siehe Bachelard 1987[1938]) unterstützt, resultiert aus der Beobachtung, dass Begriffe wie Wahrheit, Erkenntnis, Kritik, Gewissheit oder Tatsachen ihre Kraft, Gesellschaft rational zu organisieren, verlieren. Der Unterschied zwischen Fakten, Meinungen und Wissen verschwimmt, und schrankenloser Skeptizismus, mit dem jede Debatte subvertiert werden kann, gilt als eine Form des kritischen Bewusstseins. Für unsere Ausführungen wollen wir zunächst einige Aspekte dieses Skeptizismus benennen und Probleme für die gesellschaftliche Kohäsion diskutieren.

Die Sozialwissenschaften sehen sich mit dem Vorwurf konfrontiert, an der Zersetzung von Rationalität durch fake news und alternative facts indirekt mitzuwirken. Diese Entwicklung veranlasst uns zur Forderung, dass die Erwachsenenbildung eine epistemische Neugier bilden müsste. Wissenschaftliche Bildung kann nicht darin bestehen, einfach nur mehr Wissen zu erwerben, sondern zu studieren, wie gesellschaftlich relevantes Wissen produziert wird. Epistemisches Wissen erwirbt man sich durch Forschung, und wir plädieren mit Arjun Appadurai (2006) für ein Recht auf Forschung und die Einrichtung von research communities.

## Red pill: ungeschminkte Wahrheit

*„Meine Quelle ist mein Gehirn … Mein Verstand … Mein Herz … was ich hier wahrnehme spüre höre, hieraus entsteht meine* Meinung*!"*[1] Diese Aufschrift

1 Nachzulesen unter: http://download.taz.de/Entschwoerungstaz_2020_05_20.pdf

konnte man auf einem Plakat lesen, mit dem eine Frau im Frühjahr 2020 gegen Covid-Maßnahmen protestierte. Das Bild wurde im Dossier entschwörungs-taz (vom 20./21. Mai 2020) abgedruckt, mit dem die deutsche Tageszeitung taz unter anderem jenen LeserInnen antwortete, die der Zeitung im Zuge der Covid-19-Pandemie vorwarfen, ihre kritische Haltung aufzugeben, alternative Sichtweisen zur Pandemie zu unterdrücken und so Teil des Machtapparats einer gesellschaftlichen Elite zu werden, die das „Volk" über Wahrheit im Dunkeln lasse.

Solche Auffassungen bilden eine wiederkehrende Grundlage für Verschwörungstheorien und haben eine lange Tradition (siehe Butter 2018). Red pill ist in den vergangenen Jahren zu einem Code für rechte Politik, aber auch für antifeministische Plattformen und Männerrechtsbewegungen geworden (siehe Forster 2020). Im Film Matrix wird der Protagonist Neo aufgefordert, zwischen einer roten und einer blauen Pille zu wählen. The red pill eröffnet die ungeschminkte Wahrheit einer schwer zu ertragenden Realität, während the blue pill ein Leben in Sicherheit und Glück verspricht, das freilich auf Illusion beruht und ignoriert, dass die Menschen Sklaven einer ihnen fremden Macht sind.

Radikale red pillers gehören einer Minderheit an. Die meisten von ihnen leben ihre Aggressionen und Verschwörungstheorien in sozialen Medien aus, aber ihre Einstellungen bilden das Symptom einer verbreiteten Haltung zur Welt, die durch einen schrankenlosen Systemskeptizismus geprägt ist. Ein solcher Skeptizismus erweist sich als nützliche Waffe in Interessenskonflikten. Politische Gruppierungen stellen Fakten der Wissenschaften über die Pandemie oder zum neuen Klimaregime in Frage und sehen sich als MahnerInnen gegen ökonomische und politische Eliten und international agierende Konzerne. Wissenschaften gelten als Teil des Machtapparates und ihre Wahrheit ist in den Augen der Demonstrierenden nicht mehr als die interessengetriebene Propaganda der Mächtigen. Seit einigen Jahren wird Globalisierungskritik von nationalistischer Rhetorik überlagert: „Globalisierung" sei eine Ideologie, gegen die nur die Rückbesinnung auf nationale Werte helfe: *„We reject the ideology of globalism and we embrace the doctrine of patriotism."*[2]

## Wahrheit – who cares!

Der aktuelle Diskurs über Wahrheit, Fakten und Meinungen hat eine zweite Facette. Die Rede über alternative facts und fake news[3] suggeriert, dass die Wahrheit durch eine selbst getroffene Entscheidung, einen Willensakt inauguriert werden könne. Wir möchten an dieser Stelle an den Dezisionismus[4] von Carl Schmitt (2009[1934]) erinnern: Entscheidung und Tat begründen und demonstrieren Wahrheit. Aber natürlich verliert der Begriff Wahrheit hier jeden Sinn und stellt keinerlei Referenz für einen Realitätstest dar. Harry G. Frankfurt (2006) sieht darin das zentrale Merkmal von bullshit. Tatsachen sind gleichgültig, und Wahrheit hat keinerlei Bedeutung. Wahrheitssuche ist kein wertvolles Bestreben, aber diese ist, so Eva Illouz (2018, S. 22), *„unverzichtbar für die bloße Möglichkeit, in einer berechenbaren politischen Ordnung zu leben"*.

Bullshit und Dezisionismus gehen nicht ineinander auf, aber beide Formen des Handelns bedrohen wie die red pillers einen gesellschaftlichen Grundkonsens der Vernunft. Ohne gemeinsame Basis können Interessensgegensätze nicht verhandelt werden. Chantal Mouffe (2007) benennt mit dem Begriff des Politischen zwar das Problem, aber sie löst es nicht zufriedenstellend. Sie möchte antagonistische Forderungen durch demokratische Institutionen darstellen und verhandeln, aber genau diese Institutionen repräsentieren in den Augen ihrer WidersacherInnen den elitären Machtapparat, den es zu bekämpfen gilt.

## Krise der Realität?

Wenn einfache Evidenzen und „nackte" Tatsachen umstritten oder gleichgültig sind, dann erodiert

2 2018 hat dies Donald Trump beim jährlichen Treffen des Internationalen Währungsfonds unmissverständlich kundgetan. Nachzulesen unter: https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/sep/26/donald-trump-globalisation-nation-state (letzter Zugriff am 7.7.2020).

3 Auch fake news haben, wie Robert Darnton (2017) zeigt, eine lange Geschichte.

4 Unter „Dezisionismus" versteht man eine rechtsphilosophische Anschauung, nach der das als Recht anzusehen ist, was die Gesetzgebung zum Recht erklärt.

das gesellschaftliche Gefüge. Schrankenloser Skeptizismus und bullshit negieren die Rationalität, auf der das Zusammenleben und die Organisation der Gesellschaft beruhen, und diejenigen Institutionen, die über Rationalität in der Gesellschaft wachen: Wissenschaften, Bildungseinrichtungen und aufklärerischen Journalismus.

Schon lange wird in erbittert geführten wissenschaftlichen Debatten der Verdacht geäußert, dass die Sozialwissenschaften ihren eigenen Niedergang als gesellschaftliche Wissensautorität betrieben haben und nicht mehr imstande seien, zur gesellschaftlichen Integration beizutragen. Behauptungen wie „Die Realität ist eine soziale Konstruktion" oder „Keine Realität vermag wissenschaftlich so repräsentiert zu werden, wie sie ist" scheinen auf eine eigentümliche Schwäche der Sozialwissenschaften hinzuweisen: Die Wahrheit hänge von der Perspektive ab und könne auch anders sein, und die Sozialwissenschaften seien unfähig, wahre Aussagen über Sachverhalte zu treffen. Karen Van den Berg und Jan Söffner (2018) machen daraus in der Zeitschrift Berliner Debatte Initial „Krisen der Realität". Despoten kapern, so ihre Diktion, Errungenschaften der KulturwissenschafterInnen, PhilosophInnen und KünstlerInnen für antiemanzipatorische Zwecke. Wo diese „Deutungsspielräume" eröffnen und den Sinn für das Mögliche schärfen, berufen sich PopulistInnen auf ihre persönlichen Überzeugungen und stilisieren diese zu *„einer nicht verhandelbaren Wirklichkeit [...], die dann ‚Wahrheit' oder ‚Volkswillen' genannt wird"* (Van den Berg/Söffner 2018, S. 3).

Es wäre tatsächlich ein Problem, wenn die Erkenntnisfähigkeit davon abhängen würde, dass die dafür notwendigen Instrumente in die „richtigen Hände" fallen, oder wenn Theoriearbeit von PopulistInnen auf derart einfache Weise unterminiert werden könnte. Müsste man sich dann nicht eingestehen, dass die Theorien und Verfahren nicht überzeugend genug sind, um einen exklusiven Wahrheitsanspruch zu behaupten oder zumindest die Institution Wissenschaft zu repräsentieren? Aber weshalb ist dies eine Krise der Realität und nicht der Institutionen der Wissensproduktion? Und verfolgen Sozial- und KulturwissenschafterInnen mit ihren Studien auf gleiche Weise die Erkundung der Welt, wie dies KünstlerInnen tun? Ist es schließlich legitim, den politischen Begriff des Volkswillens mit dem epistemologischen der Wahrheit gleichzusetzen? Uns scheint, dass die hier vorgeführte Konfusion Teil eines epistemologischen und politischen Problems ist, mit dem sich die Sozialwissenschaften der Kritik aussetzen.

Für die Beantwortung der genannten Fragen werden wir uns hier auf eine grobe Positionierung der Sozialwissenschaften beschränken müssen und können auf das Verhältnis zur Kunst ebenso wenig eingehen wie auf die Heterogenität der Sozialwissenschaften. Wir werden zunächst den Status der Realität klären und greifen dafür auf die Unterscheidung zwischen Welt und Realität bei Luc Boltanski (2013, S. 19) zurück: Die Realität beruhe auf einer *„Auswahl und Gestaltung einiger Möglichkeiten, die die Welt bietet"*. Diese Realität bildet für soziale AkteurInnen und ForscherInnen ein Arrangement, das sich untersuchen lässt. Eine ähnliche Unterscheidung findet man auch bei Gilles Deleuze und Félix Guattari (1996), und für Karen Barad (2012, S. 21) ist die Welt *„ein offener Prozess der Materialisierung und Relevanzbildung"*.
Wir würden also antworten, dass die Realität, die der Gegenstand von Sozialwissenschaften ist, durch die Realisierung von Handlungsmöglichkeiten generiert wird. Sie materialisiert sich in Institutionen und hat eine epistemische Dimension, denn sie erzeugt und reproduziert Kategorisierungen und Prinzipien, die unsere Wahrnehmung und unser Denken strukturieren. Boltanski (2010, S. 140) weist auf den Doppelcharakter dieser Materialisierungen hin: Sie sind deskriptiv und deontisch: Zum einen könne man sagen, *„was es mit dem, was wirklich ist, auf sich hat"* (= deskriptiver Charakter) und zum anderen könne man ihre Vorschriften und Verbote studieren (= deontischer Charakter). Institutionen gehen aus Materialisierungen hervor und sie arbeiten an der Konstitution der Realität mit. Dementsprechend tragen sie dazu bei, andere Möglichkeiten auszuschließen, *„das heißt die Welt fernzuhalten"* (Boltanski 2010, S. 148), aber Kunst, Wissenschaft, Politik und ökonomische Institutionen tun dies auf unterschiedliche Weise.

## „Das Elend der Kritik"

Ausgerechnet Bruno Latour, der lange den zweifelhaften Ruf hatte, dem zu misstrauen, was die

Wissenschaften Fakten nannten, hat in den vergangenen Jahren immer wieder dazu aufgerufen, die Institution Wissenschaft zu schützen (siehe Latour 2017). Angestachelt von KlimaskeptikerInnen und -leugnerInnen hatte er damit begonnen, die Logik der Verdrehungen von Kritik zu untersuchen und der Auffassung entgegenzutreten, wissenschaftliche Erkenntnisse würden eine Meinung unter anderen repräsentieren; es gäbe immer ein Für und Wider, so dass man nie genau Bescheid wissen könne (siehe Latour 2017). Tatsächlich beruhe dieser strategische Skeptizismus, mit dem versucht wird, *„die präskriptive Potenz wissenschaftlicher Gewissheiten"* (Latour 2017, S. 51) anzufechten, auf der Annahme, die Realität als solche sei der Erfahrung nicht unmittelbar zugänglich. Eine solche Kritik verschlingt ihren Gegenstand, nichts entzieht sich ihr, und übrig bleibt nur die kritische Geste als solche (siehe Boltanski 2010).

VertreterInnen der Science and Technology Studies und der historischen Epistemologie zeigen, dass die einzige Realität diejenige ist, die wir „realisieren" oder materialisieren und damit zugleich mit Bedeutung versehen (siehe Forster/Obex 2020). Was wir Realität nennen, lasse sich einzig durch die *„große Maschine"* (Latour 2017, S. 63) der Wissensproduktion prüfen. Sie verarbeite empirische Befunde, erstelle Modelle, prüfe und korrigiere Annahmen usw. Auf ähnliche Weise zeigt Hans-Jörg Rheinberger (2006), dass Realität durch die Realisierung einer Experimentalanordnung zustande kommt. Latour (2007) wiederum unterscheidet in seinem Realismus matters of concern von matters of fact. Wirklichkeit werde nicht durch Tatsachen, sondern durch „Dinge von Belang" definiert, durch bedeutsame Materialisierungen. Tatsachen hingegen seien nur eine partielle, politische Wiedergabe von Dingen, die uns angehen. Und Karen Barad (2012, S. 17ff.) zeigt, dass Sprache und Messungen nicht nur eine vermittelnde Funktion in der Erkenntnis ausüben, sondern dem Sachverhalt zugehören.

## Bildung durch Forschen

Schrankenloser Skeptizismus und die Ästhetisierung von Kritik diskreditieren schließlich jede Form der Kritik. Sie verkommt zum Nebengeräusch einer demokratischen Kultur, die autoritäre Züge annimmt. Wir sind der Auffassung, dass es darum gehen müsste, eine Form der Kritik zu entwickeln, die sich von der Einsicht leiten lässt, dass sich Wissen über die Gesellschaft nicht von seiner Produktion trennen lässt. Kritik und kritische Bildung sollten sich deswegen mit der Institution Wissenschaft und ihrer Wissensproduktion auseinandersetzen. Dazu benötigen wir nicht einfach mehr Wissen, sondern eine neue Form wissenschaftlicher Bildung, in der Fragen nach Wahrheit, Erkenntnis und Kritik anders gestellt werden. Weder geht es dabei um die Rückkehr zu einer Wissenschaftsgläubigkeit, die vor langer Zeit unter Verdacht geraten ist, ihre Autorität zu missbrauchen, noch um eine Skepsis, die den Wahrheitsanspruch aushebelt und damit populistischer Politik Tür und Tor öffnet. Eine solche wissenschaftliche Bildung verbündet sich mit engagierten Sozialwissenschaften, die in ihren Wissensproduktionen zwischen Tatsachen und „Dingen von Belang" unterscheiden. Evidenzen schaffen keine gesellschaftliche Grundlage für Verständigung. Das leistet wissenschaftliche Bildung, die darauf abzielt, Materialisierungen oder Realisierungen, kurz das, was wir Realität nennen, verständlich zu machen.

Wir berufen uns dafür auf Gaston Bachelards (1987[1938]) Überlegungen zur einer „Bildung des wissenschaftlichen Geistes". Sie beginnt nicht am Nullpunkt, sondern stellt sich den Veränderungen, Erfahrungen und Vorurteilen. Epistemische Bildung müsse sich mit epistemologischen Hindernissen auseinandersetzen: Unsere Alltagserfahrungen sperren sich gegen wissenschaftliche Erfahrungen. Beide seien durch einen Bruch voneinander getrennt. Meinungen, die sich aus Alltagserfahrungen speisen, bilden die Realität (der Sozialwissenschaften) nicht ab, sondern *„die Meinung* denkt *falsch, sie* denkt *nicht: sie übersetzt Bedürfnisse in Erkenntnisse"* (Bachelard 1987[1938], S. 47; Hervorhebungen i.Orig.). Alltagserfahrungen seien das erste Hindernis, das zur Bildung des wissenschaftlichen Geistes überwunden werden müsse. Richtigstellungen durch die Addition von Wissensaspekten seien dabei nicht zielführend. Wer epistemisch denke, versteht Erkenntnis als Antwort auf eine Frage. Fragen stellen sich nicht von selbst, sie sind ein immanenter Bestandteil der Wissensproduktion in den Wissenschaften.

Bachelard trennt nicht nur alltägliche von wissenschaftlicher Erkenntnis, sondern auch die Stadien der Wissenschaftsentwicklung. Wissenschaftliches Denken zeige sich als epistemische Neugier, das heißt, sich nicht durch herrschende Ideen blockieren zu lassen und Fragen neu zu stellen. Erst das ermögliche die Entdeckung von Neuem. Andernfalls gerate der wissenschaftliche Geist zum Stillstand. Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes müsse Beunruhigungen und Umwälzungen zulassen. Wissenschaftliches Denken bewahrt nicht, sondern gestaltet. Es scheut nicht davor zurück, für die Suche nach dem Anderen die Betrachtung des Gleichen aufzugeben. Dafür verändert es Perspektiven und variiert die Bedingungen seiner Untersuchungen. Nur so sei Erkenntnis möglich.

Bachelard (1987[1938]) wendet seine Überlegungen auf die naturwissenschaftliche Bildung an, aber die Sozialwissenschaften unterscheiden sich von den Naturwissenschaften durch das Verhältnis der ForscherInnen zu ihrem Gegenstand. SozialwissenschafterInnen gehören derjenigen Welt an, die sie zum Gegenstand ihrer Forschung machen. Diese Welt haben sie sich immer schon angeeignet und sie tun dies mit jenen Symbolsystemen, mit denen sie auch als ForscherInnen diese Welt beschreiben, verstehen und erklären. Die Aneignung der Welt und ihre Analyse erfolgen im Medium einer Sprache (siehe Elias 2020). Dies betrachten wir nicht als Erkenntnishindernis, sondern als Voraussetzung, um Erkenntnisse gewinnen zu können. Tatsächlich aber gibt es ebenso wie in jeder anderen Forschung eine Diskontinuität zwischen Alltagserfahrungen und wissenschaftlichem Wissen. Zwar gebe es eine Kontinuität der Worte, aber keine Kontinuität der Begriffe (siehe Lepenies 1987). Die Interpretation eines Interviews zeichnet sich durch einen radikalen Bruch zur Erzählung aus, und eine Beobachtung ohne Experimentalanordnung ist blind für „Dinge von Belang". Nichts an solchen Analysen ist zufällig, keine Annahme und kein methodischer Schritt sind willkürlich gesetzt. Aus der Unabschließbarkeit von Deutungen folgt keineswegs, dass die Ergebnisse nur eine Meinung unter vielen sind. Der gesamte Prozess der Wissensproduktion erzwingt ein Ergebnis, das objektiv genannt werden kann. Objektivierung bewahrt hier die Doppelbedeutung, zugleich real und sozial zu sein (siehe Bachelard 1988[1934]).

## Research communities als Intervention in globale Verhältnisse

Unser Vorschlag ist keineswegs abstrakt und allgemein, sondern es geht um kritische Bildung durch Forschung, mithin um eine Intervention in globale gesellschaftliche Verhältnisse. Wir möchten zwei Aspekte hervorheben: Erstens soll es darum gehen, eine „Globalisierung von unten" (siehe Santos 2006) zu unterstützen und gegen einen „gesellschaftlichen Faschismus" zu arbeiten. Dieser besteht darin, dass insbesondere im globalen Süden große Teile der Bevölkerungen ohne eine sichere Existenzgrundlage leben, was ihnen auch nur die einfachsten Lebensperspektiven verwehrt (siehe Santos 2014). Zweitens muss diese Auseinandersetzung auch dazu führen, die Grundlagen der westlichen Moderne, die sich im eigenen Denken und Handeln zeigen und den Begriff Bildung prägen, zu überdenken (siehe Quijano 2007). Das könnte im besten Fall zu einer *„unerzwungenen Neuanordnung von Wünschen"* (Spivak 2008, S. 12) führen. Sie generieren andere „Dinge von Belang". Wissenschaftliche Bildung heißt, die epistemische Neugier zu provozieren und theoretisches und praktisches Wissen über die Wissensproduktion zu erwerben. Wir schlagen kritische Bildung durch gemeinsame Forschungsprojekte vor und plädieren dafür, in der Erwachsenenbildung research communities einzurichten. Sie stehen allen interessierten Personen offen, unabhängig von ihrem Vorwissen und ihren Erfahrungen. Wie in Lehrforschungsprojekten an Universitäten bilden sich TeilnehmerInnen durch gemeinsame sozialwissenschaftliche Forschung. Wir nehmen hier Appadurais (2006, S. 168) Forderung nach einem Recht auf Forschung auf: *„By this I mean the right to the tools through which any citizen can systematically increase that stock of knowledge which they consider most vital to their survival as human beings and to their claims as citizens."* Research communities in Institutionen der Erwachsenbildung appellieren an die epistemische Neugier und überwinden diejenigen Hindernisse, die Erkenntnisse blockieren. Am Beginn steht dabei eine *„intellektuelle und affektive Katharsis"* (Bachelard 1987[1938], S. 53), durch die man sich von herrschenden Ideen befreit und systematisch Erkenntnisse über „Dinge von Belang" generiert.

Dieser Vorschlag führt zurück zur Tradition der „Fachgruppen" in den Volkshochschulen der Wiener

Moderne (siehe Filla 2001 u. 2013). Jenseits der Universitäten waren die Volkshochschulen nicht nur Stätten des Wissenstransfers, sondern der demokratischen Bildung durch Wissensproduktion. Sie können heute Forschungsaktivitäten beleben und BürgerInnen zu WissensproduzentInnen und damit auch zu kritischen RezipientInnen wissenschaftlicher Debatten machen.

# Literatur


**Appadurai, Arjun (2006):** The right to research. In: Globalisation, Societies and Education 4, 2, 2006, S. 167-177.

**Bachelard, Gaston (1987[1938]):** Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Bachelard, Gaston (1988[1934]):** Der neue wissenschaftliche Geist. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Barad, Karen (2012):** Agentieller Realismus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken. Berlin: Suhrkamp.

**Boltanski, Luc (2010):** Soziologie und Sozialkritik. Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2008. Berlin: Suhrkamp.

**Boltanski, Luc (2013):** Rätsel und Komplotte. Kriminalliteratur, Paranoia, moderne Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.

**Butter, Michael (2018):** „Nichts ist wie es scheint." Über Verschwörungstheorien. Berlin: Suhrkamp.

**Darnton, Robert (2017):** The true history of fake news. Online im Internet: https://www.nybooks.com/daily/2017/02/13/the-true-history-of-fake-news/?printpage=true [Stand: 2022-02-28].

**Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1996):** Was ist Philosophie? Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Elias, Norbert (2020):** Engagement und Distanzierung. Gesammelte Schriften, Band 8. Berlin: Suhrkamp.

**Filla, Wilhelm (2001):** Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell. Wien: Edition Volkshochschule.

**Filla, Wilhelm (2013):** Die Alternative politische Bildung. Hannover: Offizin.

**Forster, Edgar (2020):** Männlichkeit und soziale Reproduktion. Zur Geschichtlichkeit der „Critical Studies on Men and Masculinities". In Forster, Edgar/Kuster, Friederike/Rendtorff, Barbara/Speck, Sarah: Geschlecht-er denken. Theoretische Erkundungen. Opladen: Barbara Budrich, S. 83-150.

**Forster, Edgar/Obex, Tanja (2020):** Historische Epistemologie. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, S. 641-651.

**Frankfurt, Harry G. (2006):** Bullshit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Illouz, Eva (2018):** Wahrheit, Bullshit und Ignoranz. In: Berliner Debatte Initial 29, 4, 2018, S. 15-22.

**Latour, Bruno (2007):** Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang. Zürich: diaphanes.

**Latour, Bruno (2017):** Kampf um Gaia. Acht Vorträge über das neue Klimaregime. Berlin: Suhrkamp.

**Lepenies, Wolf (1987):** Vergangenheit und Zukunft der Wissenschaftsgeschichte – Das Werk Gaston Bachelards. In: Bachelard, Gaston: Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-34.

**Mouffe, Chantal (2007):** Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Quijano, Aníbal (2007):** Coloniality and modernity/rationality. In: Cultural Studies 21, 2007, S. 168-178.

**Rheinberger, Hans-Jörg (2006):** Epistemologie des Konkreten. Studien zur Geschichte des Konkreten. Studien zur Geschichte der modernen Biologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Santos, Boaventura de Sousa (2006):** Globalizations. In: Theory, Culture & Society 23, 2006, S. 393-399.

**Santos, Boaventura de Sousa (2014):** Epistemologies of the South. Justice against epistemicide. Boulder: Paradigm.

**Schmitt, Carl (2009[1934]):** Politische Theologie. Vier Kapitel zur Lehre von der Souveränität. 9. Aufl. Berlin: Duncker & Humblot.

**Spivak, Gayatri Chakravorty (2008):** Righting wrongs. Unrecht richten. Zürich: diaphanes.

**Van den Berg, Karen/Söffner, Jan (2018):** Krisen der Realität. Zur Einleitung. In: Berliner Debatte Initial 29, 4, 2008, S. 3-5.



Foto: Digital Studio

## Tanja Obex, MA

tanja.obex@uibk.ac.at
https://www.uibk.ac.at/ils/
+43 (0)51250744451

Tanja Obex ist Universitätsassistentin am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck und seit 2015 Gastdozierende am Departement für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Fribourg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Pädagogisches Ethos, Professionalität von Lehrpersonen, Wissensproduktion in der Erziehungswissenschaft und Pädagogik.

## Prof. Edgar Forster

edgar.forster@unifr.ch
https://www3.unifr.ch/pedg/de/
+41 (0) 26300 7560

Edgar Forster ist Professor am Departement für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Fribourg. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Globalisierung und Bildung, Kritische Männlichkeitsforschung.

# Toxic Predictions and Their Antidote on promoting epistemic curiosity in adult education


## Abstract

Globalization changes not only trade relations and financial transactions but also the experiences and thinking of human beings. Patterns of interpretation, concepts and categories that form the basis of society‘s image of itself are changing. If concepts such as truth, understanding and criticism are losing their significance and thus the differences between facts, opinions and knowledge are blurring, increasingly virulent problems for social cohesion are the result. As the authors explain, adult education could counter this by developing epistemic curiosity. Its object is to cultivate a mode of (scientific) knowledge production that can be tapped into not by simple acquisition of knowledge but by active research - for example in research communities. One conclusion is that it is worth allowing the development of a form of criticism guided by the insight that knowledge of society cannot be separated from its production. (Ed.)

# „Zwischenwelten“ der Erwachsenenbildung

## Relationales Denken als Navigationsmittel in kontingenten Zeiten

**Malte Ebner von Eschenbach**

Zitation

Ebner von Eschenbach, Malte (2021): „Zwischenwelten“ der Erwachsenenbildung. Relationales Denken als Navigationsmittel in kontingenten Zeiten.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 42, 2021. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/meb21-42.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Orientierungsverlust, Kontingenz, Unbestimmtheit, Zwischenwelt, Beziehung, Relationalität, Abstand

### Kurzzusammenfassung

Als Ausgangspunkt des Beitrags dient die Analyse gesellschaftsstruktureller Transformationsdynamiken globalen Ausmaßes: Steigende Kontingenz, Pluralität und Heterogenität sind gesellschaftliche Grunderfahrungen, die zunehmend als Bedrohungsszenario wahrgenommen werden, während der Ruf nach vermeintlich sicheren Ordnungs- und Orientierungsrastern etwa in Form von (wieder-)erstarkendem Ethnozentrismus und Rassismus immer lauter wird. Dahinter steht der Wunsch nach Eindeutigkeit und Kontrolle, dem ein identitätslogisches Denken zugrunde liegt. Dieses erweist sich als unfähig, Kontingenz als gesellschaftlicher Realität gerecht zu werden, indem es nach zwanghafter Vereindeutigung strebt. Diese gewaltförmige Denkpraxis muss von der Erwachsenenbildung problematisiert werden, so der Autor. Dabei könnten sich „Zwischenwelten“ auftun. Das sind Ermöglichungsräume von Bildungsprozessen, die sich im Denken in Konstellationen und Relationen realisieren und auf die Entfaltung nicht vorweggenommener Entwicklungsmöglichkeiten zielen. (Red.)

# „Zwischenwelten“ der Erwachsenenbildung

## Relationales Denken als Navigationsmittel in kontingenten Zeiten

**Malte Ebner von Eschenbach**

**Dass nachgerade die Erwachsenenbildung im Umgang mit aufziehenden kontingenten Erfahrungshorizonten eine zentrale gesellschaftliche Rolle für sich beanspruchen kann, ist in ihrer gesellschaftlichen Reflexions- und Reproduktionsfunktion begründet. Erwachsenenbildung ist stetig (Re)-Produzentin und Rezipientin, Empfängerin und Mitgestalterin gesellschaftlicher Verhältnisse; verantwortlich, betroffen und in der Lage, einen Umgang mit derlei aufkommender Kontingenz zu entwickeln. Sofern eine „weltweite Erwachsenenbildung“ nicht territorial auf Entfernungsparameter bezogen, sondern als Aufgabe verstanden wird, sich den durch Kontingenzsteigerung in Erscheinung tretenden „Zwischenwelten“ zu widmen, vermag sie ihre gesellschaftliche Relevanz eindrücklich herauszustellen.**

### Perspektivwechsel – Vom Weltmaßstab zu den „Zwischenwelten“

Die prinzipielle Eingebundenheit der Erwachsenenbildung in gesellschaftsstrukturelle Transformationsdynamiken verleiht ihr ihren seismographischen Charakter (siehe Schäffter 2001). Spätestens seit der Moderne übersteigt ihre gesellschaftsstrukturelle Eingebundenheit einen nationalstaatlichen Rahmen und die Erwachsenenbildung sieht sich in einem Weltmaßstab – pointiert: als eine „weltweite Erwachsenenbildung“ – situiert, wie Hellmut Becker (1968) vor über einem halben Jahrhundert es darlegte.

Unabhängig davon, welchen begrifflichen Zuschnitt diese Einsicht in der Erwachsenenbildung beigemessen bekommt – ob als „Globalisierung“, „Inter- oder Transnationalisierung“, „Transkulturalität“, „Dritte Welt“, „Postkolonialismus“, „Weltgesellschaft“ oder „Regionalität“ –, der kleinste gemeinsame Nenner der genannten Ansätze liegt in der Einsicht, dass dem Umgang mit gesellschaftsstrukturellen Transformationsdynamiken auf nationalstaatlicher Ebene nur mehr unzureichend beizukommen sei.

Damit ist die Vorstellung verknüpft, dass innerhalb nationalstaatlicher Grenzen Risiken und Schwierigkeiten auftreten, deren „Ursprung“ außerhalb des nationalstaatlichen Wirkungsbereichs liegt. Ulrich Beck sprach 2017 davon, dass der Nationalstaat nicht mehr souverän sei und nicht mehr hinreichend über genug Handlungsmacht verfüge, um auf weltweite

Transformationsdynamiken adäquat zu reagieren. Vielmehr sei der Nationalstaat eingewoben in einen Verdichtungsprozess globaler Verflechtungsprozesse von Wirtschaft, Kultur, Politik, Technologie usf., die miteinander interferieren und die staatliches Handeln komplex werden lassen (siehe Beck 2017).

Während die weltweiten Verflechtungsdynamiken bislang, zwar nicht ungebrochen, dennoch überwiegend Zustimmung erhielten und das Herausbilden einer kosmopolitischen „World Society" einen emphatischen und euphorisierenden Grundzug verhieß, deutete sich in den letzten Jahren eine Umkehr an: Die Zunahme weltweit verlaufender Verdichtungs- und Verflechtungsschübe wird weniger als Bereicherung, denn als Bedrohung wahrgenommen (siehe Holzinger/May/Pohler 2010; Bauer 2018). Spätestens seit dem II. Weltkrieg und zunehmend seit den 1980er Jahren reifte die gesellschaftliche Erkenntnis, so der Historiker und Zeitforscher Lucien Hölscher, dass eine gezielte *„Risikovermeidung […] unter Umständen auch wieder zu neuen Risiken [führt]"* (Hölscher 2016, S. 310). Wo die Zunahme von Handlungsoptionen, Vielfalt und Heterogenität als Befreiung und Ermöglichung von Zukünften wahrgenommen wurden, zeichnet sich heute ein Umschlag ab: Die mit der Ausdifferenzierung verbundene Komplexität schränke Handlungsoptionen vielmehr ein; je größer die Wahl, desto voraussetzungsreicher die Auswahl der Handlungsmöglichkeiten („Paradox of Choice") (vgl. Schäffter 2001, S. 5-7).

Die Kehre zur gesellschaftlichen Wahrnehmung weltweiter Verflechtungen als Bedrohungsszenario mündet nunmehr in Diskurse einer Renaissance des souveränen Nationalstaats, in die Vereindeutigung von Vielfalt, in ein Wiedererstarken von Rassismus und Ethnozentrismus sowie in vielfältige identitätspolitische Kämpfe, die nunmehr Pluralität und Heterogenität zum Problem erheben (siehe z.B. Bauman 2016). In dieser Hinsicht schüren die weltweit interferierenden Verflechtungen ein Konfliktpotential, das als Verunsicherung und Infragestellung etablierter Ordnungs- und Orientierungsraster aufscheint und bekämpft wird (siehe Butter 2018; Lindemann 2020). Wird von dieser Skizze abstrahiert, zeigt sich, dass die weltweiten Verflechtungen die Infragestellung von Selbstverständlichkeiten vorantreiben. Die Kontingentsetzung von Gewohntem und Bekanntem revisibilisiert die historisch gewachsene Gewordenheit und versetzt etablierte Ordnungs- und Orientierungsgewissheiten unter Legitimationsdruck. Die Kontingenzzunahme fördert dabei nicht nur die Sichtbarkeit von vormals unsichtbar Gemachtem, sondern emergiert einen enormen gesellschaftlichen Aushandlungs- und Koordinierungsbedarf (siehe Holzinger 2007). Ottmar Ette spitzt diese Dynamik zu, indem er das *„Zusammenleben in Differenz [als, dV] die größte Herausforderung für die Menschheit im 21. Jahrhundert"* (Ette 2008, S. 314) markiert und darauf verweist, dass vonseiten wissenschaftlicher Forschung dies verstärkt zu berücksichtigen sei.

Dass die Skalierung einer Erwachsenenbildung im Weltmaßstab eine Kontingenz- und Komplexitätszunahme zum Ausdruck bringt (siehe Ebner von Eschenbach 2017a), sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass neue und andere Erfahrungshorizonte sich auch im „Kleinsten" abzuspielen vermögen (siehe Forster 2017) und in Erscheinung treten, sofern sich von einem naiv-realistischen Raumverständnis gelöst wird. Wird das Nachdenken über Erwachsenenbildung hingegen von einer topologischen Perspektive aus konzeptualisiert, ohne in die Falle eines räumlichen „Containerdenkens" zu tappen (siehe Ebner von Eschenbach/Mattern 2019), gibt die in einem Weltmaßstab sichtbar werdende Kontingenzsteigerung einen Hinweis darauf, dass neue „(Welt-)Horizonte" hervortreten.

Diese „neuen (Welt-)Horizonte" zeichnen sich aber nicht dadurch aus, dass sie besonders weit entfernt liegen, sondern dadurch, dass sie überhaupt erst durch die Anerkennung von Kontingenz in Erscheinung treten können. Derartige kontingente Erfahrungshorizonte lassen sich Ortfried Schäffter folgend als „Zwischen" (siehe Schäffter 2014; auch Jullien 2018) oder, wie Alfred Schäfer sie nennt, als „Zwischenwelt" auffassen (siehe Thompson/Schenk 2017). Mit der Hervorhebung des „Zwischen" wird eine Kategorie vorgeschlagen, die eine Perspektive für den (erwachsenen-)pädagogischen Umgang mit gesellschaftlicher Unbestimmtheit eröffnet.

Dass nachgerade die Erwachsenenbildung im Umgang mit aufziehenden kontingenten Erfahrungshorizonten eine zentrale gesellschaftliche Rolle für sich beanspruchen kann, ist in ihrer gesellschaftlichen Reflexions- und Reproduktionsfunktion begründet. Erwachsenenbildung ist stetig

(Re-)Produzentin und Rezipientin, Empfängerin und Mitgestalterin gesellschaftlicher Verhältnisse; verantwortlich, betroffen und in der Lage, einen Umgang mit derlei aufkommender Kontingenz zu entwickeln. Sofern eine „weltweite Erwachsenenbildung" nicht territorial auf Entfernungsparameter bezogen, sondern als Aufgabe verstanden wird, sich den durch Kontingenzsteigerung in Erscheinung tretenden „Zwischenwelten" zu widmen, vermag sie ihre gesellschaftliche Relevanz eindrücklich herauszustellen.

## Kontingenzperspektive als Ermöglichung

In „Das Wissen der Gesellschaft" beschreibt Gerhard Gamm eine paradoxe Situation, mit der Gesellschaftsformationen seit der Moderne konfrontiert seien: *„Je bestimmter, das heißt analytisch differenzierter, genauer, in immer mehr Variablen und Kombinationen zerteilt, man die Gegenstände und Ereignisse beschreibt, desto unbestimmter, bloß wahrscheinlicher und mehrdeutiger wird das Wissen darüber, wie sich ein System oder ein Gegenstand verhalten wird"* (Gamm 1995, S. 178). Das Paradoxon zunehmender Erwartungsunbestimmtheit bei gleichzeitiger Zunahme gesellschaftlicher Wissensbestände hat zur Folge, dass die *„moderne Gesellschaft ununterbrochen eine Masse von Produkten und Handlungen, Problemen und Programmen [erzeuge], die einzuholen und rational zu durchdringen sie nicht in der Lage ist"* (ebd., S. 188). Der gemeinhin sich aufdrängenden Annahme, dass ein Mehr an Wissen „stante pede" ein Mehr an Bestimmtheit und damit ein Mehr an Orientierung mit sich bringe, erteilt Gamm eine Absage. Die Zunahme und Steigerung von Unbestimmtheit erweist sich weder als eine nur vorübergehende Schwierigkeit, die sich nach erfolgreicher Bearbeitung aufzulösen anschickt. Noch führt sie zu einer neuen Gewissheit, die umfängliche Prognostizier- und Planbarkeitsvorstellungen ermöglicht. Vielmehr zeichnet sich eine Entwicklung ab, nach der Unbestimmtheit zu einer gesellschaftlichen Grunderfahrung avanciert, die sich immer wieder neu einzustellen vermag (siehe von Felden/Schäffter/Schicke 2014). Diese Grunderfahrung der Unbestimmtheit basiert für Richard Rorty auf der gesellschaftlichen *„Erkenntnis der Kontingenz"* (Rorty 1992, S. 87), die zum sozialtheoretischen Grundbegriff der Moderne erhoben wird (siehe Makropoulos 1997).

In Anschluss an Niklas Luhmann stellt Michael Makropoulos fest, dass Kontingenz einem vielfältigen Begriffsgebrauch unterliegt, gleichwohl wäre Kontingenz auf die berühmte Formel zu bringen, dass *„(k)ontingent ist, was auch anders möglich ist"* (Makropoulos 2004, S. 2). Eine Synonymsetzung von (totaler) Unbestimmtheit und Kontingenz sei seiner Ansicht nach nicht hinreichend zutreffend, weshalb er dafür plädiert, die Rede zu präzisieren. Mit Kontingenz sei *„nicht einfach Unbestimmtheit überhaupt"* (ebd.) begriffen, *„sondern jene spezifische Unbestimmtheit, in der etwas weder notwendig noch unmöglich ist und sich darin als wirkliche Alternative manifestiert"* (ebd.). Kontingenz als „spezifische Unbestimmtheit" begrifflich zu fassen, weist einen ambivalenten Bereich von Handlungsfähigkeit aus, *„in dem sich sowohl Handlungen als auch Zufälle realisieren"* (ebd., S. 3). In dieser Hinsicht meint Kontingenz gerade nicht Beliebigkeit, sondern es handelt sich um ein *„permanentes Abwägen und ein andauerndes Entscheiden"* (Holzinger 2007, S. 330).

Es ist vor allem die zugewandte Seite des „Es-kann-auch-anders-Seins" (siehe Nowotny 1999), die die produktive Gestaltbarkeit und Wandelbarkeit von Kontingenz hervorhebt. Entgegen dieser Zustimmung erhaltenden Seite besitzt die Zunahme „spezifischer Unbestimmtheit" zugleich eine problematische Seite. Die gesellschaftliche Erfahrung zunehmender Kontingenz beinhaltet daher nicht nur einen Zugewinn an Möglichkeiten, sondern geht einher mit dem Verlust von Routinen und Gewohntem, von Orientierung und Grenzen. Der Gewinn an Handlungsmöglichkeiten geht danach gerade zu Lasten einer vorher als sicher geglaubten Ordnung, die Gewissheit versprach und Orientierung bot. Es ist daher nur wenig verwunderlich, dass die Rufe nach Gewissheit und (befestigten) Grenzen gewissermaßen zu einem (neuen) Rettungsanker erkoren werden, um Sicherheit und Kontrolle gegenüber der im Zuge der Moderne kontingent gesetzten Ordnungen zurückzugewinnen. Vor allem an den Stellen, an denen nicht nur innerhalb der Ordnung Kontingenz erzeugt wird, sondern an denen das Ordnungsgefüge selbst infrage gestellt wird, zeigt sich eine erstarkende Orientierungssehnsucht, die auf einen Gewissheit verbürgenden

und garantierenden unumstößlichen Grund abzielt (siehe Waldmann 2017).

Kontingenz manifestiert sich als Signatur der Moderne indes nicht nur als *„Ungewissheitsgewissheit“* (Marchart 2013, S. 28), sondern ist darüber hinaus nicht mehr stillstellbar. Versuche, eine „spezifische Unbestimmtheit“ dadurch bewältigen zu wollen, indem auf einen „festen Boden“, auf eine unumstößliche Ordnung, auf eine sinnstiftende Identität gewettet wird, von der aus Gewissheit erwächst, von der aus Routinen und eindeutige Wahrheiten postuliert werden können, führen prinzipiell in eine Sackgasse (siehe Wimmer 2014a). Zu meinen, über die Stillstellung von Kontingenz Gewissheit haben zu können, entzieht sich – so wie Gamm darlegt – auf paradoxe Weise. Überdies: Mit dem Vorantreiben von „Kontingenzrevisibilisierung“ (siehe Reckwitz 2003) werden nicht nur gesellschaftliche Strukturen als „kontingente Grundlagen“ erfahrbar (siehe Marchart 2013), sondern es zeichnet sich auf einer grundsätzlichen Ebene eine Krise ab: Die Dominanz eines Substanzdenkens, welches einen verlässlichen „festen Boden“ zu liefern verspricht und von eben jenem ausgeht, hat in dieser Hinsicht ausgedient (siehe Ebner von Eschenbach 2019). Im Lichte der Revisibilisierung von Kontingenz, maßgeblich angetrieben über die weltweiten Verflechtungs- und Verdichtungsschübe (vgl. Holzinger 2007, S. 135-184), werden vor diesem Hintergrund nunmehr diejenigen Ansätze intelligibel und problematisierbar, die ihre Erträge weiterhin auf dem Boden eines Substanzdenkens entwickeln.

## Zur Problematik (identitätslogischer) Bestimmungslogik

Die durch Kontingenz erfahrbar gewordene Dynamisierung selbstverständlicher Ordnungen manifestiert eine Ausgangslage für das Nachdenken über erwachsenenpädagogische Problemstellungen, die – mit Alfred Schäfer gesprochen – als *„aporetisch[]“* (Schäfer zit.n. Thompson/Schenk 2017, S. 8) apostrophiert werden kann. Christiane Thompson und Sabrina Schenk begreifen diese aporetische Ausgangslage als *„Verlust eines Ordnung stiftenden Ursprungs“* (Thompson/Schenk 2017, S. 8) und betonen, dass sich dadurch *„das [neuzeitliche] Bestimmungs- und Begründungsproblem des pädagogischen Denkens und Handelns [konstituiert]“* (ebd.). Aus dieser Einsicht folgt in Anschluss an Gerhard Gamm die Notwendigkeit, *„von der Identitäts- und Bestimmungslogik Abschied zu nehmen“* (Gamm 1994, S. 19) und sich deren Problematisierung zu widmen. Für Gamm steht seit dem Aufkommen der Moderne fest, dass die *„Identitätslogik des vergegenständlichenden und festsetzenden Denkens nicht (mehr) als Grundlagentheorem der Philosophie [taugt]“* (ebd.) und deshalb ein Übergang von Identität zu Differenz (siehe Clam 2002) anzustreben sei. Ohne ausführlich an dieser Stelle auf den Übergang von Identität zu Differenz eingehen zu können, sei lediglich darauf hingewiesen, dass identitätslogische Konzepte nicht nur ihre Kontingenzresistenz eint, sondern sie von einem naiven Realismus ausgehen und unterstellen, dass die Welt aus verdinglichten Substanzen bestehend unmittelbar, einheitlich zugänglich und unveränderlich wäre. Michael Wimmer und Alfred Schäfer kritisieren vor allem, dass dabei davon ausgegangen wird, dass ein *„Gegenstand sich ohne Probleme identifizieren, d.h. begrifflich fassen und als Wissen aneignen, [ließe]“* (Wimmer/Schäfer 1999, S. 10).

Die Kritik, die sich an identitätslogischen Ansätzen entzündet, haben Wimmer und Schäfer als Identifikations- und Repräsentationsproblematik ausgearbeitet. Sie betonen, dass – in Anschluss an Adorno – das *„identifizierende Denken mitverantwortlich gemacht werden kann für Gewaltverhältnisse zwischen Subjekt und Objekt, Mensch und Natur sowie zwischen Selbst und Anderen“* (ebd., S. 12). Es ist die Identifizierungspraxis, die immer nur eine verfehlende und verzerrende Repräsentation darstellt, weil die Identifikation *„ein relativ unproblematisches, wenn nicht gar ein ungebrochenes Verhältnis der Identifikation mit dem Anderen und seiner anschließenden Repräsentanz im Ich (unterstellt). Wenn man demgegenüber […] davon ausgehen muß, daß schon in der Identifikation des Anderen eine Repräsentanz gebildet wird, die dem Anderen nicht zu entsprechen vermag, daß mithin das Identifizierte schon eine verzerrende Repräsentation ist, dann wird man zusätzlich berücksichtigen müssen, daß eine angenommene Repräsentation dieses Anderen im Individuum nicht dessen ungebrochene Einheit mit dem Anderen darstellt“* (ebd., S. 13). Die begriffliche Identifikation und Repräsentation sind Ergebnisse eines Unter- und Entscheidungsprozesses

und mit Vorsicht zu genießen, weil sie bereits immer eine Differenz zwischen Begriff und Sache mitführen. Die epistemische Gewalt identifizierenden Denkens verschärft sich insbesondere dann, wenn in der Diagnose einer aporetischen Ausgangslage gefolgt wird: Es stellt sich die Frage, wer wird als was von wem wie bestimmt, identifiziert, repräsentiert und begründet? Mit der Einnahme der Kontingenzperspektive und der Problematisierung einer derartig identifizierenden Bestimmungslogik wird daher deutlich gemacht, dass naturalisierte Ordnungen und Selbstverständlichkeiten jeweils eine spezifische pfadabhängige Aktualisierung darstellen, die auch anders möglich sein können – es ist eben nicht immer wie es ist!

## Relationales Denken als Navigationsmittel in kontingenten Zeiten

Über die Einnahme einer Kontingenzperspektive wird der Verlust eines Ordnung stiftenden Ursprungs manifest und der Blick auf eine identifizierende, feststellende und fixierende Bestimmungspraxis gelenkt. Es ist vor allem die Dethematisierung, die Aussparung der Infragestellung der Identifikations- und Bestimmungslogik, deren latentes Wirken erheblichen Einfluss auf die Konstruktion sozialer Wirklichkeit ausübt, die als problematisch einzustufen ist. Das In-den-Blick-Bekommen der Voraussetzungen der Identitäts- und Bestimmungslogik erweist sich dabei nicht nur epistemologisch besehen als erkenntnisrelevant, sondern auch als normativ gehaltvoll, weil die latenten Voraussetzungen der Identifikationspraxis intelligibel und verhandelbar gemacht werden. Insbesondere für eine Erwachsenenbildung in kontingenten Zeiten ist eine derartige Problematisierungsperspektive konstitutiv, nicht nur weil es sich an dieser Stelle um machtförmige Praktiken und Prozesse der Identifikation, Repräsentation und Legitimation handelt, sondern auch weil in einer demütigen Geste einem Immer-bereits-besser-Wissen, was für Andere von Gewicht sei, eine Absage erteilt wird (siehe Ebner von Eschenbach 2021). Die Revisibilisierung einer derartigen „Macht der Gewohnheit“ öffnet die Augen für die aufkommenden Zwischenwelten als Ermöglichungsraum von Bildungsprozessen. Eine bedeutsame Weichenstellung für Gelingens- und Versagensbedingungen von Artikulations- und Werdensprozessen wird an dieser Stelle sichtbar; sie schafft die Voraussetzungen, um die Mannigfaltigkeit der differenten Horizonte überhaupt in Beziehung setzen zu können (siehe Wimmer 2014b).

Das „identifizierende Denken“ sowie das damit verbundene historisch gewachsene Vokabular richten häufig (neu) Aufkommendes zu, indem dieses unter dem bekannten und gewohnten Begriffsinstrumentarium rubriziert wird (siehe Stäheli 1998). Bereits die harmlos klingende Bestrebung, soziale Wirklichkeit „auf den Begriff zu bringen“, ist mitnichten harmlos oder neutral, sondern macht das Unbekannte, das Neue, das Fremde oder das Andere begrifflich verfügbar und tilgt dabei gerne die Differenz zwischen Sache und Begriff. Gerade in kontingenten Zeiten kann sich der für gewöhnlich erachtete Vorteil begrifflicher Bezeichnung und Verstehbarmachung von Wirklichkeit mit bekanntem Vokabular auch als Nachteil erweisen. François Jullien stellt in kulturtheoretischer Perspektive diesbezüglich heraus, dass *„[m]an ermessen [muss], welche – politischen – Gefahren es mit sich bringt, wenn man die Vielfalt der Kulturen in Begriffen von Unterschiedlichkeit und Identität betrachtet, sich bewusst machen [muss], welche negativen Folgen das nicht nur für das Denken, sondern auch für die Geschichte haben kann“* (Jullien 2018, S. 49).

Die Sensibilisierung und die Abschwächung identifizierenden Vokabulars sind daher ein zentraler Schritt für das Nachdenken über erwachsenenpädagogische Problemstellungen in kontingenten Zeiten. Adorno schlägt vor diesem Hintergrund vor, in „Konstellationen“ zu denken (siehe Adorno 1988; siehe auch Holzer 2017, S. 334ff.), wodurch ein Verhältnis zum Gesuchten angestrebt wird, das nicht begrifflich erschließt und definiert, sondern vielmehr darauf aus ist, begriffliche Offenheit für Andersheit und Unbekanntes zuzulassen, um der „Sache“ gerechter werden zu können. In diesem Lichte besitzen die gegenwärtigen Diskurse zum relationalen Denken in den Sozial- und Kulturwissenschaften (siehe z.B. Dépelteau 2018) eine Inspiration für das Nachdenken über Erwachsenenbildung in kontingenten Zeiten, weil sie ein Denken in Konstellationen bzw. in Relationen zum Primat erheben (siehe Schäffter 2014; Ebner von Eschenbach 2019).

Die Stillstellung von Kontingenz und die (Wieder)-Einsetzung „identifizierenden Denkens“ sind hegemoniale epistemische Praktiken, die die Wege zu den „Zwischenwelten“ der Erwachsenenbildung verstellen. Die Infragestellung absoluter Identitätsvorstellungen manifestiert hingegen eine Ausgangslage, deren Produktivität Erwachsenenbildung hervorzubringen in der Lage ist, wenn sie sich auf epistemologischer und methodologischer Ebene auf die Umstellung auf Relation einzulassen vermag. Mit der Umstellung auf Relation und auf ein relationsphilosophisch informiertes Vokabular wird nicht nur der identifizierende Charakter von Begriffen abzuschwächen angestrebt, sondern auch eine Möglichkeit erwägt, begrifflich weniger Gewalt auszuüben, als dies eine identitätslogische Perspektive vollführt. Eine Umstellung auf Relation wäre gleichwohl missverstanden, wenn damit gemeint werden würde, dass es an dieser Stelle um eine intensivere Berücksichtigung sozialer Beziehungen ginge. Relationalität in dem hier verstandenen Sinne verweist auf ein spezifisches Denken in Beziehung, dass weder einzelnen Relata noch Relationen ein Primat einräumt – also auch keinem „Relationismus“, der Relationen überbetont und Relata vernichtet, das Wort redet[1]: Wer „vor lauter Bäumen den Wald nicht sieht“, räumt einzelnen Elementen (Relata) einen Vorrang ein; wer „vor lauter Wald nicht die Bäume sieht“, räumt der Ganzheit einen Vorrang ein (vgl. Leisegang 1972, S. 7ff.). Mit anderen Worten: Von einer relationalen Perspektive ist erst dann zu sprechen, wenn weder der „Wald vor lauter Bäumen“ noch wenn „vor lauter Bäumen der Wald“ erblickt wird, sondern erst an der Stelle, an der Relata und Relationen gleichursprünglich berücksichtigt werden (vgl. Seyfert 2019, S. 19). Erst dann erlangt eine relationale Perspektive ihre umfängliche Geltung. Relationales Denken lehnt daher weder die Relata absolut ab, noch affiziert sie absolut die Relationen. Vielmehr interessiert sich eine relationale Perspektive für das Zusammenspiel der Differenzen und ihre Artikulationsweisen (siehe z.B. Schäffter 2017; auch Giesen 2010). Eine derartig verstandene relationale Perspektive vermag einen Weg zu den „Zwischenwelten“ zu weisen.

## Zwischenwelten als Wege zur Alterität

Ein Denkstil, der weder einzelnen Elementen, Polen, Entitäten oder Relata ein Primat zuweist, noch Relationen einen Vorrang zuspricht, markiert eine zentrale epistemische Voraussetzung, relationalem Denken zu seinem Recht zu verhelfen. Für das Nachdenken über erwachsenenpädagogische Problemstellungen in einer aporetischen Ausgangslage hat der Einsatz einer solchen relationalen Perspektive erhebliche Konsequenzen. Die Auseinandersetzung mit der zunehmenden Intelligibilität einer kaum überschaubaren Vielzahl heterogener Identitäts- und Alteritätsentwürfe, welche nicht nur als Bereicherung fungieren, sondern massive Bedrohungs- und Unsicherheitsszenarien attestiert bekommen, stellt der Erwachsenenbildung eine gesellschaftliche Aufgabe. Ein relationsphilosophisch informiertes erwachsenenpädagogisches Denken vermag dieser gesellschaftlichen Aufgabe gewachsen zu sein. Denken in Beziehung fördert nicht nur die Anerkennung anderer Selbst- und Fremdwahrnehmungen, sondern begünstigt überdies Suchbewegungsprozesse, ohne vorschnell identifizieren zu müssen. Das Eröffnen von Handlungs- und Interaktionsspielräumen auf Grundlage von Relationalität erweist sich daher als Möglichkeit, auf die „Zwischenwelten“ eingehen zu können, indem die Differenzen nicht zum Verschwinden gebracht, sondern sie auf der Grundlage von Relationalität zum Prozessieren gebracht werden.

In diesem Zusammenhang sind die Überlegungen von Jullien (2015, 2018) zu verorten, der sich von kulturphilosophischer Perspektive aus der Eröffnung eines „Zwischen“ über den Eintrag eines „Abstands“ widmet. Jullien betont, dass sich mit der Figur des Abstands, anders als mit der der Differenz, adäquater beschreiben lässt, wie in Zwischenwelten einer Alterität gerecht werden kann, ohne sie von vornherein identitätslogisch festzustellen: *„Im Unterschied zur Differenz, die beide Terme auf die jeweilige Seite, in die je eigene Isolierung zurückfallen lässt, ist allein der Abstand […] in der Lage, wirklich ein* Gemeinsames *hervorzubringen“* (Jullien 2018, S. 77; Hervorhebung i.O.). Der Abstand verabschiedet sich

1 Eine ausführliche Darstellung relationslogischer Grundbestimmungen, vor allem hinsichtlich der vielfältigen Auffassungen zum Verhältnis zwischen Relata und Relation, ist an dieser Stelle nicht möglich (siehe grundsätzlich Schaaf 1966; siehe auch Ebner von Eschenbach 2019, S. 123-189).

von einer identifizierenden Perspektive, er erweist sich als eine Denkfigur *„der Exploration, die andere Möglichkeiten zutage fördert“* (ebd., S. 37), und der Abstand erlaubt es, *„Ressourcen zu entdecken, die wir bislang noch nicht in Betracht gezogen, ja nicht einmal vermutet haben“* (ebd., S. 43). Die Produktivität eines im Zwischen eingetragenen Abstands, sofern der Abstand in Spannung gehalten und nicht bei erstbester Gelegenheit aufzuheben beabsichtigt wird, steht für Jullien daher außer Zweifel.

In diesem Sinne ginge es darum, der kontingenten Vielfalt einen möglichkeitsreichen Zwischenraum einzurichten, der nicht Anderes zu „identifizieren“ versucht, sondern ästhetische Erfahrungen des Werdens befördert, um (noch unbekannten) Artikulations- und Formbildungsprozessen stattzugeben und für einander zu übersetzen (siehe Jullien 2015, S. 49-58; siehe aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive Engel 2019). Von bildungsphilosophischer Seite ließe sich an die Überlegungen von Jürgen-Eckardt Pleines (2000) anknüpfen, der ein derartiges Zusammenspiel in den Zwischenwelten als „gegenwendige Beziehung“ entwickelt. Zu einer *„Wissenschaft vom Zusammenleben“* (Ette 2008, S. 314), für die Ottmar Ette plädiert und wirbt, hätte daher eine Erwachsenenbildung, die sich den Zwischenwelten zu widmen beabsichtigt, einen erheblichen Beitrag anzubieten. Bei aller Unvorhersagbarkeit und Unheimlichkeit derartiger Kontaktsphären und Schnittstellenbereiche im Zwischen (siehe Haensch/Nelke/Planitzer 2019) sollte dies nicht davon abschrecken, sich auf eine Perspektive einzulassen, die sich für in wechselseitigen Beziehungen verzwirnte Gestaltfindungs- und Bildungsprozesse interessiert (siehe auch Pleines 1997). Nicht einer *„identitäre[n] Annäherung“* (Jullien 2018, S. 52) an Alterität, nicht der Identifikation und Veränderung des Anderen, Unbekannten und Aufkommenden gilt daher die Aufmerksamkeit, sondern der Entfaltung nicht vorweggenommener Entwicklungsmöglichkeiten im Horizont aufzuspannender Zwischenwelten.

# Literatur


**Adorno, Theodor (1988):** Negative Dialektik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Bauer, Thomas (2018):** Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Stuttgart: Reclam.

**Bauman, Zygmunt (2016):** Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache. Berlin: Suhrkamp.

**Beck, Ulrich (2017):** Die Metamorphose der Welt. Berlin: Suhrkamp.

**Becker, Hellmut (1968):** Weltweite Erwachsenenbildung. Bildung und Erziehung in neuen Dimensionen. In: Ritters, Claus (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz, S. 11-26.

**Butter, Michael (2018):** „Nichts ist, wie es scheint“: Über Verschwörungstheorien. Berlin: Suhrkamp.

**Clam, Jean (2002):** Was heißt, sich an Differenz statt an Identität orientieren? Zur De-ontologisierung in Philosophie und Sozialwissenschaft. Konstanz: UVK.

**Dépelteau, Francois (Hrsg.) (2018):** The Palgrave Handbook of Relational Sociology. Palgrave Macmillan.

**Ebner von Eschenbach, Malte (2017a):** Migration in weltgesellschaftlicher Perspektive. Erwachsenenpädagogisches Denken jenseits des „methodologischen Nationalismus“. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 31, Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/07_ebner-eschenbach.pdf [Stand: 2021-03-02].

**Ebner von Eschenbach, Malte (2017b):** Im Grenzbereich des Räumlichen. Vorüberlegungen zu einer topologischen Perspektive in der erwachsenenpädagogischen Raumforschung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 40(1), S. 91-118.

**Ebner von Eschenbach, Malte (2019):** Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

**Ebner von Eschenbach, Malte (2021).** Der kommende Irrtum. Anmerkungen zur epistemologischen „Lebendigkeitsfunktion" des Irrtums in Anschluss an Gaston Bachelard. In: Karcher, Martin/Rödel, Sales (Hrsg.): Lebendige Theorie. Hamburg: textem, S. 297-310.

**Ebner von Eschenbach, Malte/Mattern, Philipp (2019):** Eine „Raumfalle" für die erwachsenenbildungswissenschaftliche Raumforschung? Die konkrete räumliche Wirklichkeit von Lernorten und Bildungsräumen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 35/36, Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/08_ebner-von-eschenbach_mattern.pdf [Stand: 2021-03-02].

**Engel, Nicolas (2019):** Übersetzungskonflikte. Zu einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 65 (5), S. 730-747.

**Ette, Ottmar (2008):** Wissen schafft Zukunft: Sieben Thesen zu Kulturwissenschaft und Lebenswissen. In: Gipper, Andreas/Klengel, Susanne (Hrsg.): Kultur, Übersetzung, Lebenswelten. Beiträge zu aktuellen Paradigmen der Kulturwissenschaften. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 301-330.

**Forster, Edgar (2017):** Das Ganze denken. Notizen zum Begriff der „Globalität". In Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 285-296.

**Gamm, Gerhard (1994):** Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang aus der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Gamm, Gerhard (1995):** Das Wissen der Gesellschaft. In: Ders. (2000): Nicht nichts. Studien zu einer Semantik des Unbestimmten. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 178-191.

**Giesen, Bernhard (2010):** Zwischenlagen. Das Außerordentliche als Grund der sozialen Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.

**Haensch, Konstantin Daniel/Nelke, Lara/Planitzer, Matthias (Hrsg.) (2019):** Uncanny Interfaces. M. Hamburg: textem.

**Hölscher, Lucien (2016):** Die Entdeckung der Zukunft. 2. Aufl. Göttingen: Wallstein Verlag.

**Holzer, Daniela (2017):** Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript.

**Holzinger, Markus (2007):** Kontingenz in der Gegenwartsgesellschaft. Dimensionen eines Leitbegriffs moderner Sozialtheorie. Bielefeld: transcript.

**Holzinger, Markus/May, Stefan/Pohler, Wiebke (2010):** Weltrisikogesellschaft als Ausnahmezustand. Weilerswist: Velbrück.

**Jullien, François (2015):** Der Weg zum Anderen. Alterität im Zeitalter der Globalisierung. Wien: Passagen Verlag.

**Jullien, François (2018):** Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur. Berlin: Suhrkamp.

**Leisegang, Dieter (1972):** Dimension und Totalität. Entwurf einer Philosophie der Beziehung. Frankfurt am Main: Heiderhoff.

**Lindemann, Gesa (2020):** Die Ordnung der Berührung. Staat, Gewalt und Kritik in Zeiten der Coronakrise. Weilerswist: Velbrück.

**Makropoulos, Michael (1997):** Modernität und Kontingenz. München: Wilhelm Fink Verlag.

**Makropoulos, Michael (2004):** Kontingenz Aspekte einer theoretischen Semantik der Moderne. In: Archives Européennes de Sociologie 45(3), S. 369-399. Auch online im Internet: https://www.michael-makropoulos.de/Kontingenz.pdf [Stand: 2021-03-02].

**Marchart, Oliver (2013):** Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Nowotny, Helga (1999):** Es ist so. Es könnte auch anders sein: Über das veränderte Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Pleines, Jürgen-Eckardt (1997):** Neuzeitliche Bildung zwischen Bildung und Wissenschaft und Metaphysik. In: Frischmann, Bärbel/Mohr, Georg (Hrsg.): Erziehungswissenschaft – Bildung – Philosophie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 149-168.

**Pleines, Jürgen-Eckardt (2000):** Harmonie als Bildungsziel? Fuge als Weltsymbol. In: Ders.: Bildung im Umbruch. Hildesheim/Zürich/New York: Olms Verlag, S. 246-260.

**Reckwitz, Andreas (2003):** Die Krise der Repräsentation und das reflexive Kontingenzbewusstsein. Zu den Konsequenzen der post-empiristischen Wissenschaftstheorien für die Identität der Sozialwissenschaften. In: Bonacker, Thorsten/Brodocz, André/Noetzel, Thomas (Hrsg.): Die Ironie der Politik. Über die Konstruktion politischer Wirklichkeiten. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 85-103.

**Rorty, Richard (1992):** Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Schaaf, Julius Jakob (1966):** Beziehung und Beziehungsloses (Absolutes). In: Henrich, Dieter/Wagner, Hans (Hrsg.): Subjektivität und Metaphysik. Festschrift für Wolfgang Cramer. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, S. 277-289.

**Schäfer, Alfred (2007):** Das Problem der Grundlosigkeit als Provokation der Pädagogik. In: Ricken, Norbert (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, S. 137-158.

**Schäffter, Ortfried (2001):** Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider.

**Schäffter, Ortfried (2014):** Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel. Ulm: Klemm und Oelschläger.

**Schäffter, Ortfried (2017):** Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In: Hörr, Beate/Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 221-240.

**Seyfert, Robert (2019):** Beziehungsweisen. Elemente einer relationalen Soziologie. Weilerswist: Velbrück.

**Stäheli, Urs (1998):** Die Nachträglichkeit der Semantik. Zum Verhältnis von Sozialstruktur und Semantik. In: Soziale Systeme, 4(2), S. 315-340.

**Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (2017):** Zwischenwelten der Pädagogik – ein Auftakt. In: Dies. (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 7-18.

**von Felden, Heide/Schäffter, Ortfried/Schicke, Hildegard (Hrsg.) (2014):** Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: VS Verlag.

**Waldmann, Maximilian (2017):** Erkenntniszüge – „Erkenntnisfortschritt" in der Erziehungswissenschaft aus postfundamentalistischer Perspektive. In: Rucker, Thomas (Hrsg.): Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft. Lernt die Disziplin? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 183-196.

**Wimmer, Michael (2014a):** Pädagogik in Zeiten der Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzbedingungen. In: Ders.: Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn: Schöningh, S. 45-77.

**Wimmer, Michael (2014b):** Unmögliche Empirie oder Empirie des Unmöglichen? Zum Status des Undarstellbaren in der empirischen Bildungsforschung. In: Ders.: Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn: Schöningh, S. 391-429.

**Wimmer, Michael/Schäfer, Alfred (1999):** Einleitung: Zu einigen Implikationen der Krise des Repräsentationsgedankens. In: Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hrsg.): Identifikation und Repräsentation. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9-26.



Foto: K.K.

**Malte Ebner von Eschenbach**

malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de
https://paedagogik.uni-halle.de/arbeitsbereich/erwachsenenbildung/mitarbeiter_innen/eveschenbach/
+49 (0)345 55 23814

Malte Ebner von Eschenbach hat an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin Soziale Arbeit/Sozialpädagogik und an der Humboldt-Universität zu Berlin Erziehungswissenschaften von 2004 bis 2011studiert. Aktuell ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg an der Professur Erwachsenenbildung/berufliche Weiterbildung und habilitiert zur Geschichte der empirischen Erwachsenenbildungsforschung. Zu seinen Forschungsinteressen zählen Politische Erwachsenenbildung, Wissenschaftsgeschichte, relationale Theorieentwicklung, Migrationsforschung sowie Raumtheorie in der Erwachsenenbildung.

# The „In-between Worlds“ of Adult Education

## Relational thinking as a navigational aid in times of contingency


### Abstract

The point of departure of this article is an analysis of the dynamics of transformation of social structures on a global level: Growing contingency, pluralism and heterogeneity are basic experiences in society that are increasingly perceived as a threatening scenario while the call for supposedly safe categories of order and orientation, for example in the form of (resurgent) stronger ethnocentrism and racism, is becoming louder and louder. Behind this is the wish for unambiguity and control at the basis of an identity-based way of thinking. Through a striving for compulsive disambiguation, this has proven to be incapable of doing justice to contingency as a social reality. The author believes the problems of this violent thought practice must be discussed in adult education. This could open up „in-between worlds,“ which are spaces in which education is possible that arise when one thinks in constellations and relations and that aim for the unfolding of unanticipated opportunities for development. (Ed.)

# Globalisierung: Mehrsprachigkeit oder „English only“

**Thomas Fritz**

Zitation

Fritz, Thomas (2021): Globalisierung: Mehrsprachigkeit oder „English only“.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 42, 2021. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/meb21-42.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Mehrsprachigkeit, Globalisierung, Sprachenpolitik, lingua franca, Superdiversität, Metrolingualismus

## Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit Sprache in der Migrationsgesellschaft. Im Sinne einer top-down Globalisierung wird die englische Sprache seit 1945 zunehmend hegemonial, beispielsweise im Bereich der Wissenschaft oder der Bildung. Das ist nicht wertneutral, sondern Herrschaftspolitik: Einerseits bildet sich darin ein Erbe des Kolonialismus ab, andererseits kommt darin ein Vorherrschaftsstreben im globalen Kontext zum Ausdruck. Dem kann eine bottom-up Globalisierung gegenübergestellt werden. Diese erkennt Mehrsprachigkeit an und sieht die simultane Verwendung verschiedener, auch nicht-hegemonialer Sprachen und deren Vermischung als individuelle und gesellschaftliche Ressource. In den Blick kommt so die kollaborative Bedeutungserzeugung anhand des Sprachenrepertoires der Individuen. Doch wie können breit gefächerte sprachliche Repertoires etwa in den Unterricht für Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache integriert werden? Ein Fazit des Autors: Ideologische Hintergründe jeder gelernten Sprache müssen thematisiert werden, um die (globalen) Kontexte der Sprache auch im Zusammenhang mit Kolonialgeschichte und Geopolitik erkennbar zu machen. (Red.)

# Globalisierung: Mehrsprachigkeit oder „English only“

**Thomas Fritz**

**In diesem Beitrag möchte ich die Auswirkungen der sogenannten „Globalisierung“ auf die internationale Sprachenpolitik mit Schwerpunkt auf die Verbreitung des Englischen als neue lingua franca/lingua nullius (vgl. Phillipson 2013, S. 3) im Sinne einer scheinbar „wertneutralen“ Sprache, und die Tatsache einer Mehrsprachigkeit von „unten“ in europäischen Gesellschaften betrachten sowie mögliche Konsequenzen für die Erwachsenenbildung in Österreich skizzieren.**

Zu diesem Zweck werde ich zwei Arten der Globalisierung unterscheiden: die ökonomisch-politische Globalisierung, bedingt durch eine Globalisierung der Handels- und Produktionsbeziehungen, und die beobachtbare Globalisierung der europäischen Städte, bedingt durch einen wahrgenommenen Zuwachs an Migration und einer Diversifizierung dieser Migration. Wir können diese beiden Arten der Globalisierung auch als Top down- und Bottom up-Prozesse bezeichnen. Jan Blommaert (2010) nennt diese beiden Stränge der Globalisierung geopolitical (top down) und geocultural (bottom up), den zweiten Strang versteht er als *„developments within globalization“* (Blommaert 2010, S. 13).

## Top down-Globalisierung und Englisch

Sprachenpolitik ist historisch gesehen immer auch Herrschaftspolitik. Peter Burke (2004) beschrieb in seinem Überblick über Sprachenpolitiken in der Zeit der Renaissance (15./16. Jh.) die Rolle von transnationalen, Eliten-spezifischen Sprachen unter anderem am Beispiel von Latein, einer Sprache, die in den Bereichen der Wissenschaften und der katholischen Kirche eine Vormachtstellung einnahm – auch mit der Begründung einer internationalen Verständigungsmöglichkeit und vor allem begründet mit der Abgrenzung der Anwender und Anwenderinnen der Sprachen von den sogenannten „Vernakularsprachen“, also den Sprachen und „Dialekten“ der Bevölkerung (*„A sense of distance from everyday life and a sense of universality”*; Burke 2004, S. 49). Doch auch das Latein mischte sich mit als „inferior“ betrachteten Sprachen, zum Beispiel im Bereich der Judikatur (vgl. ebd., S. 57); ein Phänomen, das geringschätzend von den Zeitgenossen als *„Küchenlatein“* (ebd.) oder noch diskriminierender als *„dog latin“* (ebd.) bezeichnet wurde.

Bis zur Entdeckung von Sprache als Mittel der nationalen Identitätsfindung war Europa ein Kontinent gewesen, der geprägt war von einer Vielfalt von Sprachen und „Dialekten“ (siehe van der Horst 2019). Erst in der Zeit der Renaissance begann das Bewusstsein für Sprache im Sinne von abgrenzbaren Einheiten, abgrenzbar von Dialekten und anderen Sprachen – es begann das Projekt der Nationalsprachen im Zusammenhang mit der Entstehung der Nationalstaaten (nationbuilding) (siehe Hobsbawm 2010). 1492 veröffentlichte etwa Antonio de Nebrija die „Gramática de la lengua castellana“

(vgl. Busch 2013, S. 107), um der „Vernakularsprache“ Spanisch (Castellano) ein System zu verleihen.

Neben der Funktion von Sprache als Mittel, um die „imagined communities“ (siehe Anderson 1991) zu konstruieren, bestand in der Zeit der Renaissance der Wunsch nach einer Community-übergreifenden Sprache, einer lingua franca, vor allem um Handelsbeziehungen, aber auch den wissenschaftlichen Austausch zu fördern. Die ursprüngliche lingua franca Europas war aber nicht Latein, sondern es setzte sich eine Mischung aus Venetianisch, Portugiesisch und Arabisch durch (vgl. Burke 2004, S. 127) und diente den Händlern des Mittelmeerraumes bis ins späte Mittelalter zur Verständigung.[1]

Eine Wende in der globalen, vor allem regional vorhandenen Mehrsprachigkeit können wir ab dem 15. Jahrhundert auch in den „Kolonialreichen“ der europäischen (Handels-)Mächte in „Übersee“ feststellen. Die sprachliche Vielfalt der kolonialisierten Gebiete wurde vernichtet, die erzwungene monolinguale Verfasstheit der „neuen“ Gebiete ging mit einer Neuerfindung dieser Gebiete als Territorien einher, die den „Mutterländern“ gleichen sollten, wie Alastair Pennycook und Sinfree Makoni (2007) beschreiben. Die Kolonien und ihre Menschen wurden als „fremd“ und „exotisch“ angesehen – es war das das Ergebnis eines eurozentrischen Blicks, der ebengleich zuvor schon den Orient als „fremd“ rezipiert hatte (siehe Said 2003). Die Kolonialgebiete „mussten“ folglich nicht nur ökonomisch, sondern auch kulturell und damit sprachlich vereinnahmt werden. Die Nachwirkungen dieser Entwicklungen, die immer auch das Vernichten oder Entwerten der vorhandenen Sprachen(vielfalt) bedeuteten und somit nicht nur eine eigenständige sprachliche Entwicklung dieser Sprachen verunmöglichten, sondern auch eine Abhängigkeit von den Kolonialsprachen erzeugten, lassen sich noch heute in den sprachideologischen Debatten in ehemaligen Kolonialgebieten erkennen (siehe Blommaert 1999; vgl. auch Piller 2016, S. 165), zum Beispiel wenn in Mozambik Portugiesisch bis heute als offizielle Landessprache gilt.

Die Rolle des Englischen ist in diesem Kontext mehrfach interessant: Das Englische besitzt als Kolonialsprache, d.h. als Sprache der Kolonialherrschaft, in vielen Ländern noch heute einen offiziellen Status, andererseits gilt sie als die Sprache des Fortschritts, des „Modernen“ und der nationalen Einheit (vgl. Phillipson 2013, S. 2). Nach 1945 ist Englisch auch die Sprache der Wissenschaft geworden. An europäischen Universitäten werden Lehrveranstaltungen in Englisch angeboten, Publikationen müssen, um eine internationale LeserInnenschaft zu erreichen, in Englisch verfasst werden. 2007 waren 1.865 wissenschaftliche Journale im „Social Sciences Citation Index“ enthalten, einer Datenbasis im Besitz eines in den USA befindlichen Unternehmens (Thomason Reuters) (vgl. Piller 2016, S. 183). Das bedeutet, Ingrid Piller folgend, dass sich WissenschaftlerInnen stark am anglophonen Raum orientieren, was einen Wissenstransfer in anglophone Länder forciert, allen voran in die USA, sowie erhebliche finanzielle Transferleistungen nach sich zieht (vgl. ebd., S. 189). Piller beschreibt weiters den enormen Druck, der auf Eltern und Kinder, vor allem im asiatischen Raum lastet, ein englischsprachiges Studium vorweisen zu können. Familien aus Süd(ost)asien schicken ihre Kinder auf englischsprachige Schulen – oftmals in einem anderen Land – und verzichten so auf ein Familienleben, um ihren Kindern eine adäquate Karriere zu ermöglichen. So waren es im Jahr 2006 19.522 koreanische Kinder im Volksschulalter und in der Sekundarstufe, die ein Visum für die USA beantragten, um dort eine Schule besuchen zu können (vgl. ebd., S. 194).

Robert Phillipson (2013) nennt dieses Phänomen, d.h. die Hegemonialität des Englischen in vielen Lebensbereichen zuungunsten der Sprachen, die in den Ländern verwendet werden, „Linguistic Imperialism“. Piller (2016, S. 201) zufolge ist *„The global spread of English […] a legacy of colonialism“* und somit ein Aspekt des Vorherrschaftsbestrebens der anglophonen und vor allem der US-amerikanischen Wissenschaftspolitik. Ein weiterer interessanter Aspekt in Bezug auf die Vorherrschaft des Englischen ist

1 Alastair Pennycook (2012) und Ingrid Piller (2016) beschreiben aus einer historischen Perspektive die Mehrsprachigkeit in den Häfen und Städten des Mittelalters und der Antike. Einen ähnlichen (erfundenen?) Prozess der Sprachenmischung zur Verständigung von Menschen aus verschiedenen Regionen der Welt in Südasien beschreibt Amitav Ghosh in seiner Ibis Trilogie (siehe Choudhury 2019).

die – vorerst nicht mehr aktuelle – Diskussion um eine gemeinsame Europäische Sprache[2].

Wir können also auf mehreren Gebieten, sei es in der Politik oder in der Wissenschaft, eine Dominanz der Hegemonialsprache Englisch beobachten, die nach Ansicht des Autors ein Resultat einer wirtschaftsorientierten, vielfach neoliberalen Globalisierung darstellt.

## Bottom up-Globalisierung und Mehrsprachigkeit

Dass wir eine *„globalisation from below"* (Pennycook/Otsuji 2015, S. 13) in den neuen, mehrsprachigen europäischen Gesellschaften erleben, ist der leitende Gedanke für die folgenden Überlegungen.

Ein integrales Element dieser Globalisierung ist Migration, entweder freiwillig oder erzwungen (Flucht). Diese Migrationsbewegungen bedeuten – zumindest für europäische Orte – eine zunehmende Diversifizierung der schon existierenden Diversität. Mehr Menschen aus verschiedenen Regionen der Welt mit unterschiedlichen weltanschaulichen Konzepten, unterschiedlichem legalen Status und vor allem unterschiedlichen Sprachen leben in den europäischen Groß- und Kleinstädten. Damit gleichen sich europäische Orte Weltgegenden an, die traditionelle Einwanderungsgesellschaften aufweisen, wie zum Beispiel Sydney. Steven Vertovec (2007) nennt dieses Phänomen „Superdiversität". Superdiversität und Mehrsprachigkeit treten gemeinsam auf.

Der Soziolinguist Jan Blommaert (2010, S. 1) sieht Globalisierung als das Entstehen eines *„complex web of villages, towns, neighbourhoods, settlements connected by material and symbolic ties in often unpredictable ways"*; er sieht Globalisierung also auf einer lokalen Ebene, vielleicht sogar auf einer individuellen. Ihm zufolge hat diese Form der Globalisierung auch das Konzept von Mehrsprachigkeit wesentlich verändert (vgl. ebd., S. 3).

In den letzten 15 Jahren ist in der sprachwissenschaftlichen Diskussion um Mehrsprachigkeit das Konzept einer additiven Form, also das nahezu perfekte Beherrschen von zwei oder mehr Sprachen (vgl. Busch 2013, S. 45), einem Konzept gewichen, das Sprachen zum einen als nicht total voneinander abgrenzbare Einheiten ansieht – sie werden als soziale Konstruktion beschrieben (vgl. Makoni/Pennycook 2007, S. 1) –, zum anderen von einem sprachlichen Repertoire ausgeht, das alle sprachlichen Mittel umfasst, die ein/e SprecherIn im Sinne einer kommunikativen Handlungsfähigkeit verwendet (vgl. Busch 2013, S. 52ff.).

Es entstand geradezu eine Flut neuer Begriffe (vgl. ebd., S. 58; siehe auch Jacquemet 2016). Ofelia Garcia (2009) führte den Terminus „Translanguaging" für das simultane Verwenden zweier oder mehrerer Sprachen ein, Blommaert (2010) den Begriff „truncated multilingualism" für das Verwenden von Elementen verschiedener Sprachen bzw. Elementen von Sprachen im kommunikativen Handeln, Suresh Canagarajah (2013, 2014) den Begriff des „code meshing", ebenfalls bezogen auf die gemeinsame Verwendung von mehreren Sprachen. Das wohl radikalste Konzept ist das von Alastair Pennycook und Emi Otsuji (2015): der Metrolingualismus.

Pennycook und Otsuji (2015) analysierten hierfür die Verwendung von sprachlichen Repertoires von Menschen auf Märkten und Baustellen in Sydney sowie in einem Restaurant in Tokio. Menschen kommunizieren, so ihre Schlussfolgerungen, zumeist erfolgreich miteinander, indem sie verschiedene „Sprachen" verwenden und kollaborativ Bedeutung erzeugen. Der Fokus der Betrachtungen wendet sich hier ab von einer von oben verordneten Sprachenpolitik und analysiert den realen Umgang mit Mehrsprachigkeit im Alltag vieler Menschen. Pennycook und Otsuji (2015, S. 13) wörtlich: *„Metrolingualism – as multilingualism from below – focuses therefore on local language practices rather than the local implementation and appropriation to top-down language policies."*

2 Die Europäische Union verwendet ungefähr 1,1 Milliarden Euro für Übersetzungen von offiziellen Texten in alle Sprachen der Mitgliedsländer der Union, das sind ca. 1% des Jahresbudgets. Aus einer Außenperspektive stellte der damalige US-Botschafter in Dänemark 1997 fest: *"The most serious problem for the European Union is that it has so many languages, this preventing real integration and development oft he Union"* (zit. in Phillipson 2003, S. 1).

Damit werden die persönlichen Sprachenrepertoires der Individuen besonders relevant, ihr Umgang mit den Elementen von Sprachen, derer sie sich bedienen, und die Sprachenpraxis, die daraus entsteht. Metrolingualismus bedeutet demnach weder Einsprachigkeit noch Mehrsprachigkeit, sondern beschreibt die *„dynamic interrelationship between language practices and urban space“* (ebd., S. 19). Die Idee der Einsprachigkeit wird von Pennycook und Otsuji wie auch von Brigitta Busch (2012) als eine rein politisch konstruierte und damit als eine alleine dem Nationalstaat nützliche Vorstellung zurückgewiesen.

## Wien, eine globalisierte Stadt?

Ist Wien eine mehrsprachige Stadt? Im Rahmen des Mikrozensus werden die Sprachen der Menschen seit der Jahrtausendwende nicht mehr abgefragt. Um die Frage zu klären, ob Wien eine mehrsprachige Stadt ist, müssen wir uns daher auf andere Daten beziehen.

In einer Gesamterhebung von VolksschülerInnen aller 3. und 4. Klassen in Wien im Jahr 2009 wurden insgesamt 20.000 Kinder nach ihren Sprachen befragt (siehe Brizic/Hufnagl 2011). Das Resultat zeigte, dass die Kinder insgesamt über 100 Sprachen verwendeten. Das vorläufige Ergebnis einer Erhebung des lernraum.wien/Die Wiener Volkshochschulen ergab mehr als 200 Sprachen, die von WienerInnen gesprochen werden. In einem weiteren Projekt des lernraum.wien „Linguistic Landscapes Wien“ wurde erhoben, welche Sprachen in schriftlicher Form, von Beschilderungen bis hin zu Graffitis, in vier Regionen Wiens vorhanden sind (siehe Fritz/Taşdemir 2018). Das Ergebnis waren hier 37 Sprachen.
Wir erkennen aus diesen Daten, dass Wien eine mehrsprachige Stadt ist, in der eine Vielzahl verschiedener Sprachen verwendet werden.

## Die Sprachen Wiens

Als wir im Rahmen des Projekts „Linguistic Landscapes Wien“ die Verteilung von Sprachen vor allem auf den Märkten Wiens und hier im Speziellen am Brunnenmarkt betrachteten, bemerkten wir, dass neben klar abgrenzbaren Sprachen die häufigste „Sprache“, die dokumentiert wurde, keine Sprache im traditionellen Sinn war, sondern hier Sprachen gemischt wurden oder besser: mehrsprachige Repertoires benutzt wurden, um ein Produkt zu beschreiben (siehe Fritz/Taşdemir 2018). Ähnliche Phänomene beobachtete im schulischen Kontext Blommaert (2010, S. 173ff.). Blommaert analysierte hierfür die schriftlichen Texte eines Schülers hinsichtlich der Einflussnahme der Sprachen, die er beherrschte, nämlich Niederländisch, Bulgarisch und Englisch, auf dessen Textproduktion.

Ein Forschungsprojekt, das von den Wiener Volkshochschulen (lernraum.wien) gemeinsam mit dem Integrationshaus Wien im Jahr 2020 durchgeführt und vom BMBWF finanziert wurde, ermöglichte es einem Team von ForscherInnen drei Gruppen von Lernenden (insgesamt 32 Personen) über einen längeren Zeitraum im Unterricht zu beobachten sowie ihre Sprachenbiografien und mehrsprachigen Netzwerke zu erheben (siehe Fritz et al. 2020). Die Ergebnisse dieser Forschung zeigen eine Vielfalt an sprachlichen Repertoires, über die die Lernenden verfügen, und beindruckend weitreichende, mehrsprachige Netzwerke, die aufgrund der Diaspora, in der MigrantInnen leben, sehr international gestaltet sind. Sie zeigen aber auch, wie effektiv und mitunter sehr kreativ die Lernenden ihr gesamtes Sprachenrepertoire im Rahmen des Deutschunterrichts einsetzen. Die Bedeutung der Worte und sprachliche Strukturen werden in einem gemeinsamen, mehrsprachigen Reflexionsprozess erarbeitet.

Nachfolgend findet sich hierzu das Transkript einer beobachteten Unterrichtssequenz (vgl. Fritz et al. 2020, S. 90-91). Es handelte sich dabei um einen DaZ-Kurs für Frauen (Mama lernt Deutsch), in dem die Lernenden über die Bedeutung des Wortes Friseur – unter Zuhilfenahme aller zu Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen – diskutierten:

Transkript der gesamten Unterrichtssequenz (vgl. Fritz 2020, S. 90-91)

*U = Unterrichtende*
*Fat = Fatma*
*I = Isa*
*D = Daria*
*S = Sahra*
*L = Lale*

*Fid = Fida*
*Fik = Fikrete*
Schrift regular = Deutsch
**Schrift fett** = Arabisch
Schrift unterstrichen = Somali

*U-Fat:* Fatma, was ist Friseur?
*Fat-I:* Ich kann das nicht sagen.
*I-Fat:* Sag noch einmal Friseur! Friseur [versucht, das Wort richtig auszusprechen]
*I-Fat:* Friseur – Coiffeur.
*I-U:* Friseur Mann. Friseurin Frau.
*D-U:* Hairdresser. Hairdresser auf Englisch, ja.
*I-S:* Friseur Mann oder?
*I-S:* Friseurin Frau.
[…]
Frizer. Ah ok. Das ist ähnlich. Mhm. Arabisch? **Coiffeur**.
*U-I:* Coiffeur – das ist Französisch. Friseur kommt auch aus dem Französischen. Deswegen sagt man „Frisööör".
*I-U:* Somali auch Coiffeur.
*L-U:* Meine Sprache Kurdisch halla. [Anm.: Das ist eine Kurzform. Auf Kurmancî heißt Friseur(in) [ħaˈlla:q(a)]]
*I-L:* Arabisch auch halla.
*S-L:* Arajeschgar für Kurdisch. Arajeschgar.
*L-S:* Nein. [unverständlich]
*L-I:* Meine Sprache... Arajeschgar!
*L-S:* Nein. Kurdisch halla.
*S-L:* **Ja, ja, ja. Es gibt bei uns kein Arajeschgar. Vielleicht ist das Afghanisch. Aber bei uns nicht.** [Anm.: Auf Farsi heißt Friseur tatsächlich [ārāješ-gar].

Wir erkennen an dieser Sequenz, dass die Lernenden gemeinsam unter Verwendung aller ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel langsam das Wort Friseur einkreisten und in seiner Bedeutung zu fixieren versuchten. Gleichzeitig wurden die Wörter für Friseur in den Sprachen der Lernenden miteinander verglichen und somit eine sprachliche Übersicht über das Wort in Deutsch, Englisch, Französisch, Somali, Kurmanci, Farsi und Arabisch erarbeitet. Dies ist genau das, was wir unter Nutzung von Ressourcen und der Schaffung neuer Ressourcen verstehen. Deutsch wird im Kurs als Hauptsprache verwendet, jedoch sind alle Lernendensprachen beteiligt. Pennycook und Otsuji nennen genau diese Verwendung von mehreren Sprachen im Sinne einer gemeinsamen sprachlichen Handlung und eines *„multilingualism from below"* (Pennycook/Otsuji 2015, S. 13) Metrolingualismus. Mehrsprachigkeit, und damit das, was Blommaert als *„globalisation from below"* bezeichnet, ist omnipräsent.

## Fazit

Ein Fazit aus den oben ausgeführten Beobachtungen und Überlegungen zu ziehen, ist relativ einfach: Sprachen sind in ihrer Verwendung immer politisch und folgen entweder einer „von oben" verordneten Ideologie oder aber sie sind im Gegenteil Basis-orientiert (grassroots multilingualism; vgl. Pennycook/Otsuji 2015, S. 13).

Schlüsse für die Erwachsenenbildung zu ziehen, ist gleichzeitig einfach und komplex. Einfach erscheint es, qualitative hochwertige Englischkurse auf einem hohen Niveau anzubieten, eventuell in Kooperation mit Universitäten, die es Studierenden ermöglichen, ihre Textkompetenz in einem akademischen Sinne (weiter) zu entwickeln. Es können das aber auch fachbezogene Kurse auf Englisch sein.

Komplexer wird es, wenn wir überlegen, dass im Fremdsprachen- und DaZ-Unterricht das breit gefächerte sprachliche Repertoire der Lernenden in den Unterricht integriert werden soll. Doch auch hier gibt es konkrete Beispiele, die helfen können, diesen Schritt zu vollziehen (siehe Fritz et al. 2020). So zum Beispiel in dem an der VHS Wien entwickelten sogenannten „Vierstufenmodell": Mehrsprachigkeit sichtbar machen, Mehrsprachigkeit anerkennen, somit Ressourcen nutzen und damit neue Ressourcen schaffen (siehe auch Wurzenrainer/Laimer 2018).

Ein interessantes Projekt stellten Melanie Cooke et al. (2018) vor. Sie führten mit SchülerInnen in London nicht nur eine Untersuchung zur Sprachverwendung von Menschen aus Bangladesch durch und diskutierten deren Ergebnisse, sondern beobachteten und bearbeiteten auch ganz konkret das Erleben der Mehrsprachigkeit im Umfeld der Lernenden und der Schule. So gingen sie beispielsweise gemeinsam mit den SchülerInnen der Frage nach: „Welche Sprachen begegnen dir auf dem Weg in die Schule?" Dieses interessante Projekt, das soziolinguistische Forschung und Sprachunterricht sowie die Arbeit am Sprachenbewusstsein der Schüler und Schülerinnen verbindet, bietet sich zum Transfer in andere Kontexte an. Übertragen auf Wien oder andere größere Städte Österreichs würden sich hier gemeinsame partizipative Forschungsprojekte (wie zum Beispiel Erhebungen im Sinne der linguistic landscapes im Umfeld der Schule) und/oder die

Erhebung der Mehrsprachigkeit in einer Kursgruppe an einer VHS (zum Beispiel in einer Deutsch als Zweitsprache Gruppe) anbieten.

Generell wäre wesentlich, die sprachideologischen Hintergründe jeder Sprache, die in einem Kurs gelernt wird, gemeinsam mit der LernerInnengruppe zu thematisieren, nicht um Ideologie in die Kurse zu tragen, sondern um die (globalen) Kontexte der Sprache auch im Zusammenhang mit ihrer Kolonialgeschichte und der Geopolitik erkennbar zu machen.

Wichtig wären auch weitere Studien, um den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Erwachsenenbildung zu erheben. So könnten die vorhandenen Sprachenregime (vgl. Busch 2013, S. 18), also die „internen Regeln" für die Sprachverwendung in der Institution, sichtbar gemacht werden, nicht zu vergessen die Mehrsprachigkeit der Lehrenden im Unterricht selbst.

# Literatur


**Anderson, Benedict (1991):** Imagined Communities. London/New York: Verso.

**Blommaert, Jan (2010):** The Sociolinguistics of Globalization. Cambridge: Cambridge University Press.

**Blommaert, Jan (Hrsg.) (1999):** Language Ideological Debates. Language, Power and Social Progress. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

**Brizic, Katharina/Hufnagl, Claudia Lo (2011):** Multilingual Cities Wien: Bericht zur Spracherhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen. Vienna: Akademie der Wissenschaften.

**Burke, Peter (2004):** Languages and Communities. Cambridge: Cambridge University Press.

**Busch, Brigitta (2012):** Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Klagenfurt: Drava.

**Busch, Brigitta (2013):** Mehrsprachigkeit. Vienna: facultas wuv.

**Canagarajah, Suresh (2013):** Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations. London/New York: Routledge.

**Canagarajah, Suresh (2014):** Theorizing a Competence for Translingual Practice at the Contact Zone. In: May, Stephen: The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education. New York/London: Routledge, S. 78-102.

**Choudhury, Murshed Haider (2019):** Amitav Ghosh's experimentation with languages and dialects in the Ibis trilogy. In: European Journal of English Language and Literature Studies 7(2), S. 1-8.

**Cooke, Melanie, et al. (2018):** "Our Languages": Sociolinguistics in multilingual participatory ESOL classes (= Working Papers in Urban Language and Literacies 37).

**Fritz, Thomas/Taşdemir, Dilek (2018):** Linguistic Landscape Wien. Mehrsprachigkeit von unten. In: Badstübner-Kizik, Camilla/Janíková, Věra: Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik. Perspektiven für die Sprach-, Kultur- und Literaturdidaktik. Berlin: Peter Lang, S. 325-348.

**Fritz, Thomas (2017):** Mehr, multi, poly metro, trans Sprachigkeit, Von der Verwirrung der Begriffe zu einer neuen Perspektive. In: ÖdaF Mitteilungen 33(1), S. 49-62.

**Fritz, Thomas/Helbok, Anna/Klingseis, Susanne/Laimer, Thomas/Lummerstorfer, Ursula/Taşdemir, Dilek/Weihs, Nina/Wurzenrainer, Martin (2020):** super, divers und mehrsprachig in Basisbildung und DaZ-Kursen. Vienna: edition Volkshochschule.

**Garcia, Ofelia (2009):** Bilingual Education in the 21st century. A global perspective. Wiley-Blackwell.

**Hobsbawm, Eric John (2010):** Nations and Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality. Cambridge: Canto.

**Jacquemet, Marco (2016):** Sociolinguistic Superdiversity and Asylum (= Tilburg Papers in Culture Studies. 171).

**Makoni, Sinfree/Pennycook, Alastair (Hrsg.) (2007):** Disinventing and Reconstituting Languages. Clevedon/Tonawanda/North York: multilingual matters.

**Pennycook, Alastair (2012):** Language and Mobility. Unexpected Places. Bristol/Buffalo/Toronto: multilingual matters.

**Pennycook, Alastair/Otsuji, Emi (2015):** Metrolingualism: Language in the City. Abingdon, U.K./New York: Routledge.

**Phillipson, Robert (1993):** Linguistic Imperialism. Oxford: OUP.

**Phillipson, Robert (2003):** English-Only Europe? Challenging Language policy. London/New York: Routledge.

**Phillipson, Robert (2013):** Linguistic Imperialism. The Encyclopedia of Applied Linguistics. C. A. Chapelle. London: Blackwell publishers.

**Piller, Ingrid (2016):** Linguistic Diversity and Social Justice. Oxford: Oxford University Press.

**Rampton, Ben et al. (2015):** Superdiversity and sociolinguistics (= Working Papers in Urban Language and Literacies).

**Said, Edward (2003):** Orientalism. London: Penguin.

**Van der Horst, Joop (2019):** The End of the Standard Language: The Rise and Fall of a European Language Culture. In: Weth, Constanze/Juffermans, Kasper: The Tyranny of Writing. Ideologies of the Written Word. London: Bloomsbury, S. 47-61.

**Vertovec, Steven (2007):** Super-Diversity and its implications. In: Ethic and Racial Studies 30, S. 1024-1054.

**Weth, Constanze/Juffermans, Kasper (Hrsg.) (2018):** The Tryranny of Writing. Advances in Sociolinguistics. London: Bloomsbury.

**Wurzenrainer, Martin/Laimer, Thomas (2018):** Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht mit MigrantInnen – eine Ressource und keine Komplikation! In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 33, 2018. Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/10_wurzenrainer_laimer.pdf [Stand: 2021-03-07].



Foto: K.K.

## Thomas Fritz

thomas.fritz@vhs.at
http://www.vhs.at/lernraumwien.html
+43 (0)1 89174100000

Thomas Fritz hat an der Universität Wien Germanistik und Anglistik studiert und ein PhD-Studium an der Universität Manchester absolviert. Er ist Leiter des lernraum.wien, Institut für Mehrsprachigkeit, Integration und Bildung der VHS Wien, Vorsitzender des Kuratoriums des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD) und Lektor am Institut für Germanistik an der Universität Wien.

# Globalization: Multilingualism or „English only“


## Abstract

This article is concerned with language in the migration society. Since 1945, the English language has become increasingly hegemonic in the sense of top-down globalization, for example in the field of science or in education. This is not value-neutral but a politics of domination: On the one hand, it reflects a legacy of colonialism; on the other hand, it expresses a striving to dominate on a global level. It can be compared to bottom-up globalization, which recognizes multilingualism and sees the simultaneous use of different, non-hegemonic languages and their mixing as a resource of the individual and society. This leads to a focus on the collaborative production of meaning through the language repertoire of individuals. Yet how can diverse linguistic repertoires be integrated into lessons, for example German as a foreign or second language? One of the author‘s conclusions: Ideological backgrounds of each language that has been learned must be addressed in order to make the (global) contexts of the language discernible in connection with colonial history and geopolitics as well. (Ed.)

# Berufliche Weiterbildung im Zuge von Migration, Internationalisierung und Globalisierung

## Impulse für eine diversitätsorientierte Weiterbildung

**Sara Reiter, Eva Humt und Halit Öztürk**

Zitation

Reiter, Sara/Humt, Eva/Öztürk, Halit (2021): Berufliche Weiterbildung im Zuge von Migration, Internationalisierung und Globalisierung. Impulse für eine diversitätsorientierte Weiterbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 42, 2021. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/meb21-42.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Bildungsungleichheit, Zugangsbarrieren, Migrationsgesellschaft, Weiterbildungspersonal, Weiterbildungsorganisationen, Teilnehmendenforschung, Diversität

### Kurzzusammenfassung

Im Zuge weltweiter Krisen und einer global vernetzten Welt ist Migration zu einem alltäglichen und selbstverständlichen Bestandteil unserer Gesellschaft geworden. Auch die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist permanent gefordert, sich neben den global und/oder regional bedingten technologischen, wirtschaftlichen und politischen Entwicklungen den migrationsbedingten Veränderungen zu stellen und diese stets zielgerichtet, bedarfsorientiert und adressatInnengerecht zu gestalten. Aus einer Perspektive auf Zugänge zu beruflicher Weiterbildung setzt und diskutiert der Beitrag drei wichtige Impulse mit Blick auf die AdressatInnen, Kompetenzen und Organisationen in der Migrationsgesellschaft und plädiert für eine diversitätsorientierte Gestaltung beruflicher Weiterbildungsarbeit. (Red.)

# Berufliche Weiterbildung im Zuge von Migration, Internationalisierung und Globalisierung

## Impulse für eine diversitätsorientierte Weiterbildung

**Sara Reiter, Eva Humt und Halit Öztürk**

**Migrationsprozesse gestalten in vielen Ländern das gesellschaftliche Leben und spiegeln sich in einer zunehmenden Diversität der jeweiligen Bevölkerung wider. Wird die Migration nach Deutschland und Österreich betrachtet, lässt sich konstatieren, dass hier mittlerweile circa ein Viertel der Bevölkerung einen sog. Migrationshintergrund hat (siehe hierzu Statistisches Bundesamt 2020; Statistik Austria 2020). In diesen Ländern ist Migration somit ein selbstverständliches Merkmal der Gesellschaft. Diese Selbstverständlichkeit und zugleich Vielfalt von Migrationsformen und mit Migration verbundenen gesellschaftlichen Phänomenen bringt Paul Mecheril (2016, S. 15) mit dem Begriff der „Migrationsgesellschaft“ zum Ausdruck.**

An ein solches Migrationsverständnis anknüpfend, ergeben sich unterschiedliche Herausforderungen für die Gestaltungsbereiche der beruflichen Weiterbildung. Der vorliegende Beitrag fokussiert eine dieser Herausforderungen, die in der Bildungsungleichheit in den Zugängen zu beruflicher Weiterbildung für Erwachsene mit einem sog. Migrationshintergrund besteht. Dabei geht es nicht nur um Zugänge zu zielgruppenspezifischen Angeboten, sondern auch um die Stärkung der Zugänge zum Regelangebot beruflicher Weiterbildung. Lösungsansätze für ungleiche Weiterbildungszugänge können mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand einerseits auf der individuellen Ebene der AdressatInnen, andererseits auf der organisationalen Ebene der AnbieterInnen beruflicher Weiterbildung identifiziert werden. Der Beitrag behandelt diese beiden Ebenen exemplarisch in drei Impulsen, wobei der erste Impuls ausführlich auf die Ebene der AdressatInnen eingeht und die Impulse zwei und drei überblicksartig Lösungsansätze auf Ebene der AnbieterInnen aufgreifen.

### Impuls 1: AdressatInnen in der Migrationsgesellschaft

„Personen mit Migrationshintergrund“ bzw. jene, denen aufgrund bestimmter Merkmale wie dem eigenen Geburtsland oder dem der Eltern ein Migrations-

hintergrund zugeschrieben wird, bilden eine äußerst diverse AdressatInnengruppe beruflicher Weiterbildung. Denn sie unterscheiden sich im Hinblick auf ihre soziale Lage, ihre berufliche Situation und somit auch hinsichtlich ihrer (Weiter-)Bildungsbedarfe und -erfahrungen (vgl. Heinemann 2014, S. 19; Öztürk 2014, S. 16f.). Diese Diversität spiegelt sich auch in unterschiedlichen Teilnahmechancen wider. So lassen sich differenziert nach Generationszugehörigkeit, wie Befunde für Deutschland zeigen, deutliche Divergenzen hinsichtlich der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung beobachten, wobei Erwachsene der ersten im Vergleich zu Erwachsenen der zweiten Zuwanderungsgeneration seltener an beruflicher und betrieblicher Weiterbildung partizipieren (vgl. Erlinghagen/Scheller 2011, S. 319; Öztürk 2011, S. 161f.; Öztürk/Reiter 2016, S. 53f.; Reiter 2019, S. 144). Das Merkmal des „Migrationshintergrundes" erscheint für die Zielgruppenorientierung in der beruflichen Weiterbildung somit wenig geeignet zu sein, zumal mit einer solchen Zielgruppenansprache nicht nur die Gefahr der Homogenisierung von Personen mit Migrationshintergrund einhergehen kann, sondern auch die der Stigmatisierung und Ausgrenzung (siehe Egblomassé 2012). Aus eben diesen Gründen werden auch von einzelnen Weiterbildungsorganisationen, wie Befunde einer Organisationsbefragung in Nordrhein-Westfalen zeigen, Angebote kritisch hinterfragt, die speziell an Personen mit Migrationshintergrund adressiert sind (vgl. Öztürk/Reiter 2017, S. 102f.). Gleichwohl können in Zusammenhang mit migrationsbiografischen Erfahrungen spezifische Bildungsanliegen bestehen, die für Personen mit Migrationshintergrund mehr oder weniger von Belang sind und entsprechend einer thematischen Ausrichtung des Weiterbildungsangebots bedürfen. Mit der Zielsetzung, die Beschäftigungschancen von Ungleichheit betroffener Personen mit Migrationshintergrund zu stärken und ihre Zugänge zum Regelangebot beruflicher Weiterbildung zu verbessern, geraten hier die berufsbezogene Sprachförderung und Maßnahmen zur Unterstützung der Verwertung und Anerkennung ausländischer Abschlüsse in den Blick.

## Förderung berufsbezogener Deutschsprachkenntnisse

Kenntnisse der Landessprache bilden häufig eine Voraussetzung für die Teilnahme an beruflichen Qualifizierungsangeboten. Zudem begünstigt ein hohes Sprachniveau im Deutschen für Erwerbstätige den Zugang zum Arbeitsmarkt in Deutschland und zu qualifizierten Tätigkeiten (vgl. u.a. Brücker et al. 2014, S. 25f.). Der Zugang zum Arbeitsmarkt ist wiederum bedeutsam für den Zugang zu betrieblichen Weiterbildungsangeboten. Hinzu kommt, dass in der modernen beruflichen Handlungspraxis bildungssprachliche Kompetenzen an Bedeutung gewinnen, was zur Folge hat, dass die Beherrschung der Alltagssprache nicht mehr ausreicht, den sprachlichen Ansprüchen des beruflichen Handelns und Lernens zu begegnen (vgl. Ohm 2010, S. 30f.).

Gerade für Personen der ersten Zuwanderergeneration können sprachliche Anforderungen zur Teilnahmebarriere werden. Nach Angaben der AES-Migra Studie[1] gibt ein Viertel der Befragten der ersten Zuwanderergeneration an, dass fehlende Deutschkenntnisse für sie ein Hinderungsgrund für die Teilnahme an Weiterbildung darstellen. Mit Blick auf die zweite Generation trifft dies hingegen lediglich auf vier Prozent der Befragten zu (vgl. BMBF 2018, S. 41).

In Deutschland wurde die bundesweite berufsbezogene Deutschsprachförderung von Personen mit Migrationshintergrund zwischen 2007 und 2017 durch ein Pilotprojekt des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) unter Beteiligung des Europäischen Sozialfonds (ESF) unterstützt. Diesem ESF-BAMF-Förderprogramm folgten die sog. Berufssprachkurse des BAMF unter Beteiligung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS). Wenngleich sich inzwischen diese berufsbezogenen Deutschsprachkurse in einigen Weiterbildungseinrichtungen als ein Bestandteil ihres Angebotsspektrums etabliert haben (vgl. Ambos/Koschek/Martin 2017, S. 19ff.; Öztürk/Reiter 2017, S. 80f.), bleibt

1 Die Studie „Weiterbildungsverhalten von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland 2016" (kurz AES-Migra) ermöglicht Einblicke in die Bildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Hierfür wurde 2016 die Stichprobe des deutschen AES *„um eine Zusatzstichprobe unter Personen mit Migrationshintergrund sowie um einige Zusatzfragen erweitert"* (BMBF 2018, S. 6). Näheres unter: https://www.forschungsdaten-bildung.de/studiendetails.php?id=415; Anm.d.Red.

in diesem Zusammenhang kritisch anzumerken, dass die Teilnahme an solchen berufsbezogenen Sprachkursen zwar eine wichtige, jedoch keine hinreichende Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen darstellt, da *„der Erwerb komplexer Sprachstrukturen nur im Kontext der Bearbeitung komplexer Inhalte möglich ist“* (Bethscheider et al. 2010, S. 7).

Dies macht es erforderlich, die Aneignung fachlicher und sprachlicher Kompetenzen in die berufliche Weiterbildung zu integrieren (vgl. ebd., S. 7ff.; Ohm 2010, S. 33f.). In der Weiterbildungspraxis werden Konzepte für eine Verzahnung des fachlichen und sprachlichen Kompetenzerwerbs aktuell im Rahmen des Förderprogramms „Integration durch Qualifizierung (IQ)“[2] für unterschiedliche Berufsgruppen erprobt und umgesetzt (vgl. Laxczkowiak 2019, S. 226). Eine bedeutsame Herausforderung für Forschung und Praxis wird es zukünftig sein, erfolgversprechende Ansätze des integrierten Fach- und Spracherwerbs zu identifizieren und in das Regelangebot beruflicher Weiterbildung zu integrieren.

## Weiterbildungsangebote im Rahmen der Anerkennung ausländischer Qualifikationen

Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung ist im Hinblick auf das Bildungsniveau und die berufliche Position der AdressatInnen selektiv, woraus sich, wie u.a. Befunde des „Deutschen Weiterbildungsatlas“ zeigen, vor allem für Geringqualifizierte Barrieren im Zugang zu beruflicher Weiterbildung ergeben (vgl. Frick/Wittenbrink 2018, S. 10f.). Im Migrationsfall kann hinzukommen, dass Qualifikationen, die im Ausland erworben wurden, im Zielland nicht adäquat auf dem Arbeitsmarkt verwertet werden können (vgl. Herwig 2017; Weins 2010). Die Folge ist, wie Befunde für Österreich und Deutschland zeigen, dass Personen mit Migrationshintergrund bzw. ausländischen Bildungsabschlüssen im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund bzw. mit inländischen Bildungsabschlüssen häufiger Tätigkeiten ausüben, deren Anforderungen unter ihrem Qualifikationsniveau liegen (vgl. u.a. Biffl 2016, S. 33f.; Santiago Vela 2018, S. 47).

Gezeigt werden konnte überdies, dass die Ausübung einer Tätigkeit mit deutschen Sprachanforderungen sowie die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen das Risiko, für die Arbeit überqualifiziert zu sein, für Personen mit ausländischen Bildungsabschlüssen reduzierten (vgl. Santiago Vela 2018, S. 47f.). Dies unterstreicht die Bedeutung der Förderung deutscher Sprachkenntnisse von Zugewanderten sowie die Bedeutung ihrer Weiterbildungsteilnahme. Über die Weiterbildungsteilnahme von Personen mit ausländischen Abschlüssen (sog. „BildungsausländerInnen“) liegen bisher erst wenige Erkenntnisse vor. Befunde im Rahmen der betrieblich finanzierten Weiterbildung zeigen für Deutschland, dass „BildungsausländerInnen“ vergleichsweise selten von solchen Weiterbildungsmaßnahmen profitieren (vgl. Reiter 2019, S. 144).

Diesem Kenntnisstand zufolge ergeben sich für die berufliche Weiterbildung verschiedene Ansatzpunkte. Einer dieser Ansätze betrifft die Beratung und Unterstützung von „BildungsausländerInnen“ bei der Anerkennung beruflicher Bildungsabschlüsse sowie die Entwicklung von Angeboten der beruflichen Anpassungsqualifizierung. Zuletzt genannte Maßnahmen zielen in Österreich wie in Deutschland zuvorderst darauf, die in den Anerkennungsverfahren festgestellten Qualifikationslücken zu schließen (siehe BMBF 2020; Kirilova 2016). Ein umfassender Überblick über die Angebots- und Nachfragestrukturen in diesem Qualifizierungsfeld steht von Seiten der Weiterbildungsforschung allerdings noch aus (siehe BMBF 2020).

Die Anerkennung von Qualifikationen sollte sich zudem nicht auf formale Bildungsprozesse beschränken. Denn ein nicht unerheblicher Teil des beruflichen Kompetenzerwerbs findet außerhalb des allgemeinen und beruflichen Bildungssystems im Rahmen non-formaler und informeller

2 Das in allen 16 deutschen Bundesländern vertretene Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“ verfolgt das Ziel, die Arbeitsmarktchancen für Menschen mit Migrationshintergrund zu verbessern. Handlungsschwerpunkte sind u.A. die Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen und die ArbeitgeberInnenberatung zur Fachkräfteeinwanderung. Gefördert wird das Programm durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und den Europäischen Sozialfonds (ESF); Partner in der Umsetzung sind das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Bundesagentur für Arbeit (BA). Mehr dazu unter: https://www.netzwerk-iq.de/; Anm.d.Red.

Bildungskontexte statt, wobei der Besuch von Weiterbildungsmaßnahmen, das Lernen am Arbeitsplatz oder die Nutzung medialer Lernangebote nur einige Beispiele hierfür sind (siehe Reglin 2012). In Deutschland und Österreich wie auch in anderen Ländern sind in den vergangenen Jahren unterschiedliche Verfahren und Instrumente zur Kompetenzfeststellung und -validierung entstanden (vgl. u.a. Döring 2019, S. 140ff.; Petanovitsch/Schmid 2019). Für Personen ohne (anerkannten) Berufsabschluss sind diese Verfahren mit Chancen verbunden, auch solche Kompetenzen sichtbar zu machen, die beispielsweise im Rahmen bisheriger beruflicher Tätigkeit erworben wurden. Für die berufliche Weiterbildungsarbeit bieten sie wichtige Potenziale für die Umsetzung eines ressourcenorientierten Ansatzes, indem Bildungsangebote entwickelt werden können, die an bisherige Kompetenzen und individuelle Stärken anschließen (vgl. Kucher/Wacker 2011, S. 162.; Lintner 2017). Das methodische Spektrum der Instrumente ist vielfältig und reicht von standardisierten Tests bis hin zu Arbeitsproben, Portfolios oder Fragebögen für die Selbsteinschätzung (vgl. Dehnbostel 2011, S. 107; Döring/Kreider 2017, S. 9f.; siehe auch Petanovitsch/Schmid 2019).

Für eine migrationsbezogene Umsetzung sind u.a. die Berücksichtigung sprachlicher Voraussetzungen sowie der zusätzliche Einsatz von Instrumenten zur Sprachkompetenzfeststellung und zur Erfassung von Mehrsprachigkeit bedeutsam (siehe IQ-Facharbeitskreis Kompetenzfeststellung 2010). Eine verlässliche Zertifizierung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen setzt neben geeigneten Instrumenten jedoch auch verbindliche Standards und entsprechende rechtliche Rahmenbedingungen voraus, die in Deutschland im Vergleich zu anderen europäischen Ländern noch weniger stark entwickelt sind (vgl. Gaylor/Schöpf/Severing 2015, S. 30ff.; Ziegler/Müller-Riedlhuber 2018, S. 5ff.).

## Impuls 2: Kompetenzen in der Migrationsgesellschaft

Der Begriff der Migrationsgesellschaft lenkt den Blick auf vielfältige Migrationsformen und mit Migration verbundene gesellschaftliche Phänomene wie post-nationale Identitäten, mehrfache Staatsbürgerschaft, aber auch Diskriminierung und rassistische Konstruktionen des/der Anderen (vgl. Mecheril 2016, S. 15). Im Folgenden werden interkulturelle und Diversitätskompetenz(en) thematisiert, die im Kontext von Bildungsungleichheit dazu beitragen sollen, Diskriminierung abzubauen und Zugänge zu Weiterbildungsangeboten zu stärken.

Berufliche Weiterbildung umfasst nicht nur Angebote zur Kompetenzentwicklung, sondern pädagogische Berufsgruppen sind selbst Zielgruppen von Bildungsangeboten zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz (vgl. Sprung 2012, S. 16). Konzeptionen interkultureller Kompetenz differieren jedoch deutlich in ihren Zielsetzungen, ihrer Generik bzw. Spezifik, ihren Anwendungsgebieten und Kulturbegriffen (vgl. Rathje 2006, S. 2f.) und eröffnen damit unterschiedliche Spielräume, Zugangsbarrieren zu beruflicher Weiterbildung abzubauen: Sprach- und qualifikationsbezogene Barrieren, deren Relevanz im ersten Impuls hervorgehoben wurde, sind durch interkulturelle Kompetenz kaum zu adressieren, sofern diese sich auf die pädagogische Interaktionsebene bezieht. Annette Sprung (vgl. 2012, S. 17) sieht jedoch Möglichkeiten, durch die Entwicklung kritisch-reflexiver Kompetenzen in Bildungseinrichtungen und in der Mehrheitsbevölkerung den notwendigen Abbau auch solcher strukturellen Benachteiligungen zu unterstützen.

Insbesondere der Kulturbegriff ist immer wieder Ansatzpunkt kritischer Perspektiven auf interkulturelle Kompetenz. Während kohärenzorientierte Kulturverständnisse in ausdifferenzierten und globalisierten Gesellschaften nicht mehr tragen (vgl. Rathje 2006, S. 10), erfordern offene und dynamische Kulturbegriffe die pädagogische (Selbst)-Beobachtung, *„unter welchen Bedingungen […] wer mit welchen Wirkungen ‚Kultur' [benutzt]"* (Mecheril 2013, S. 27). So sind die Wahrnehmung von Menschen mit Migrationshintergrund als interkulturelle ExpertInnen und die Adressierung von (beruflichen) Kompetenztrainings ausschließlich an Angehörige der Mehrheitsbevölkerung ohne Migrationshintergrund kritisch zu hinterfragen (vgl. Sprung 2012, S. 16; Mecheril 2013, S. 16ff.). Kompetenztrainings, die dazu beitragen sollen, Weiterbildungsbarrieren abzubauen, müssen daher selbst differenzreflexiv konzipiert sein.

Mit dem Diversity-Ansatz eröffnen sich umfangreichere Differenzsystematiken, die den Fokus auf Einzelmerkmale wie Kultur oder Migrationshintergrund zu erweitern vermögen. Breite Bekanntheit hat das Modell der „Four Layers of Diversity" von Lee Gardenswartz und Anita Rowe (2009) erlangt, das vielfältige soziale Gruppenmerkmale listet. Der Begriff Diversitätskompetenz legt daher die Ergänzung interkultureller Kompetenz um weitere Merkmale nahe. Neben interkulturelle Kompetenz träten bspw. Kompetenzen für den Umgang mit Generationenvielfalt, (Dis-)Ability oder Gender-Kompetenz. Derart umfassende Kompetenztrainings werden aber teilweise hinsichtlich ihres Verdrängungspotentials interkultureller Perspektiven kritisch begleitet. So wies bspw. Rudolf Leiprecht 2008 darauf hin, dass in der Sozialen Arbeit die stark spezialisierte interkulturelle Pädagogik durch neuere Ansätze der Diversity Education nicht ersetzt, sondern allenfalls ergänzt werden könne (vgl. Leiprecht 2008, S. 19). Eine weitere Möglichkeit ist die Berücksichtigung zusätzlicher Diversitätsmerkmale in Modellen der interkulturellen Kompetenz, um der Diversität der AdressatInnen beruflicher Weiterbildung Rechnung zu tragen. Halit Öztürk und Daniela Schuldes entwarfen 2014 ein Modell für die Weiterbildung, das Kritikpunkte an interkultureller Kompetenz mit Perspektiven auf kulturelle Vielfalt verknüpft. Für den Abbau struktureller migrationsspezifischer Zugangsbarrieren zu beruflicher Weiterbildung im Sinne Sprungs (2012) können daraus einzelne kritisch-reflexive Teilkompetenzen hervorgehoben werden. Dazu gehören Sachkenntnisse über globale Zusammenhänge und die nationale Gleichstellungspolitik, die Überwindung einer ethnozentrischen Perspektive sowie die Reflexion der eigenen (welt)gesellschaftlichen Position und Rolle (vgl. Öztürk/Schuldes 2014, S. 99ff.). Diese reflexiven Perspektiven können AnbieterInnen der beruflichen Weiterbildung darin bestärken, den Abbau sprachlicher und qualifikationsbezogener Zugangsbarrieren zu ihren Regelangeboten als eigene Aufgabe zu begreifen und anzugehen.

## Impuls 3: Weiterbildungsorganisationen in der Migrationsgesellschaft

Migrationsgesellschaftliche Herausforderungen wie die große Diversität der AdressatInnen beruflicher Weiterbildung, individuelle und strukturelle Teilnahmebarrieren, ein reflexiver Umgang mit Differenzzuschreibungen und die Reproduktion von Bildungsungleichheit werden auch in der beruflichen Weiterbildung auf organisationaler Ebene durch Ansätze der Organisationsentwicklung wie Diversity Management und Interkulturelle Öffnung zu bearbeiten versucht. Vor dem Hintergrund der ersten beiden Impulse können aus diesen organisationsumfassenden Ansätzen die Handlungsfelder der Programm- und Angebotsgestaltung sowie der Personalentwicklung hervorgehoben werden.

Migrationsbezogene Angebote in der beruflichen Weiterbildung wie die berufsbezogene Sprachförderung im Rahmen der Berufssprachkurse des deutschen Bundesamts für Migration und Flüchtlinge und des deutschen Bundesministeriums für Arbeit und Soziales sind zumeist zielgruppenorientiert. Im ersten Impuls wurde darüber hinaus aufgezeigt, dass die Verankerung berufsbezogener Sprachförderung auch im Regelangebot der AnbieterInnen den Erwerb komplexer Sprachstrukturen und damit einen verbesserten Arbeitsmarkt- und Weiterbildungszugang unterstützen kann. Auch Ansätze der interkulturellen Öffnung, die einen Perspektivwechsel von individuellen zu organisationalen Zugangsbarrieren vollziehen (vgl. Handschuck/Schröer 2013, S. 32), betonen als Zielsetzung die Öffnung des Regelangebots für unterrepräsentierte Gruppen.

Analog zur Deutschsprachförderung auf Ebene der AdressatInnen rückt damit bspw. die Stärkung der organisationalen Mehrsprachigkeit zur Förderung der Weiterbildungsbeteiligung in den Blick. Sprachliche Zugangsbarrieren erscheinen somit als Passungsproblematik individueller und organisationaler Merkmale, die auf beiden Seiten bearbeitet werden können. Fehlende Deutschsprachkenntnisse aufseiten der AdressatInnen verlieren als Zugangsbarriere bspw. durch mehrsprachiges Bildungspersonal und -marketing der AnbieterInnen an Gewicht (vgl. Öztürk/Humt 2020, S. 91). Für eine weitere Öffnung des Regelangebots könnte zudem die Brückenfunktion zielgruppenspezifischer Angebote genutzt werden, indem deren Teilnehmende durch gezielte Beratung für das Regelangebot gewonnen werden (vgl. Öztürk/Reiter 2017, S. 116). Dieses Übergangsmanagement kann bspw. in Zielgruppenangeboten

der berufsbezogenen Sprachförderung eingesetzt werden und deren TeilnehmerInnen dabei unterstützen, auch an Kursen des Regelangebots teilzunehmen – sofern der oder die AnbieterIn nicht ausschließlich Zielgruppenangebote bereitstellt, sondern über ein darüberhinausgehendes Regelangebot verfügt.

Im Rahmen der Personalentwicklung betonen Ansätze des Diversity Managements neben dem Aufgabenbereich der Kompetenzentwicklung, der im zweiten Impuls diskutiert wurde, die mit einer vielfältigen Belegschaft verbundenen Potenziale. In Weiterbildungsorganisationen werden diese Potenziale bspw. in der Arbeit mit heterogenen Zielgruppen und der (mehrsprachigen) Ansprache neuer AdressatInnen gesehen (vgl. Sprung 2016, S. 130). Jedoch empfehlen u.a. die „Leitlinien für die Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft", die partizipativ von rund 100 VertreterInnen der österreichischen Erwachsenenbildung entwickelt und 2015 durch das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) veröffentlicht wurden, Mitarbeitende mit Migrationshintergrund auf allen Positionen zu beschäftigen und nicht allein auf *„‚spezialisierte' (migrationsbezogene) Arbeitsfelder"* (bifeb 2015, S. 5) zu verweisen. In diesem Zusammenhang formulierte Sprung (2016) die Herausforderung, dass *„[p]otenzielle Ressourcen, die aus Migrationserfahrung und Herkunft resultieren, […] entsprechend anerkannt und entwickelt werden [sollten] – ohne jedoch pauschale Zuschreibungen vorzunehmen oder die Akteure auf ihre Migrationsbiografien zu reduzieren"* (ebd., S. 137). Die ressourcen- bzw. potenzialorientierte Perspektive auf eine vielfältige Belegschaft, die häufig durch Diversity Management-Ansätze eingenommen wird, wurde schließlich durch Katharina Walgenbach (2017, S. 118) dahingehend kritisch hinterfragt, dass diese Diversität vor allem dann Wertschätzung zuteilwerden lässt, wenn sie für die Organisation verwertbar und mit Vorteilen verbunden ist. Vor diesem Hintergrund ist auch die Erwartung zu reflektieren, dass eine vielfältige Personalstruktur in Weiterbildungsorganisationen quasi automatisch zu einer heterogenen Teilnehmendenstruktur führe.

Eine für die Migrationsgesellschaft repräsentative Personalstruktur ist auch unabhängig von den damit verbundenen Potenzialen allein aus Gleichstellungsperspektive geboten. Diskriminierungsfreie Bewerbungs- und Auswahlverfahren nutzen unter dieser Zielstellung bspw. Anonymisierungen und möglichst heterogene Entscheidungsgremien (vgl. Öztürk/Reiter 2017, S. 113). Die Frage der Zugänglichkeit von beruflicher Weiterbildung stellt sich somit nicht nur mit Blick auf das Regelangebot der Einrichtungen, sondern auch hinsichtlich ihrer Rolle als ArbeitgeberInnen.

## Fazit und Ausblick

Die Impulse aus den Bereichen der AdressatInnen, der Kompetenzen des Weiterbildungspersonals und der Weiterbildungsorganisationen konnten mehrperspektivische Lösungsansätze für den Abbau von Bildungsungleichheit und Zugangsbarrieren zu beruflicher Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft aufzeigen. Als besondere Herausforderung wurde die eingeschränkte Zugänglichkeit des Regelangebots für Erwachsene der ersten Zuwanderergeneration erkennbar. Stärker als die Teilnahme an den vielfältigen zielgruppenspezifischen Angeboten beruflicher Weiterbildung, die sich an diese AdressatInnengruppe richten, ist die Teilnahme am Regelangebot häufig an die Arbeitsmarktpositionierung geknüpft. Personen der ersten Zuwanderergeneration müssen Arbeitsmarktanforderungen wie das geforderte Deutschsprachniveau und anerkannte Bildungsabschlüsse und Berufsqualifikationen erst erlangen, bevor sie als AdressatInnen des Regelangebots in den Blick rücken. Einerseits können zielgruppenspezifische Angebote diese Arbeitsmarktintegration der AdressatInnen unterstützen und damit indirekt Zugänge auch zum Regelangebot der beruflichen Weiterbildung schaffen. Als solche zielführenden Angebote wurden im ersten Impuls die berufsbezogene Sprachförderung, die Anerkennung im Ausland erworbener Abschlüsse und die Zertifizierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen genannt. Andererseits können solche Ansätze auch zu einer direkten Förderung der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung beitragen, indem sie, wie am Beispiel der Deutschsprachförderung deutlich wurde, als integrale Bestandteile beruflicher Weiterbildungsarbeit gestaltet werden.

Die Konzeption von Maßnahmen für die Stärkung der Teilnahme am Regelangebot erfordert zudem

eine Auseinandersetzung mit ungleichheitsfördernden Strukturen auf der Ebene der AnbieterInnen. Entsprechende Maßnahmen wurden in den Impulsen zwei und drei mit einer mehrsprachigen Programmgestaltung, einem gezielten Übergangsmanagement und der differenzsensiblen Personalakquise und -entwicklung beschrieben.

Für den gezielten Abbau von Zugangsbarrieren ist es notwendig, eine die individuelle und die organisationale Ebene integrierende Perspektive einzunehmen. In der Entwicklung einer solchen Perspektive steht die Weiterbildungsforschung vor der Herausforderung der großen Pluralität der AnbieterInnen und der Diversität der AdressatInnen, die in ihrem Zusammenspiel äußerst vielfältige Zugangsbarrieren hervorbringen können. Eine differenzierende Teilnehmenden- und AdressatInnenforschung kann jedoch dazu beitragen, Zugangsbarrieren auf spezifische Personenmerkmale unterhalb der Ebene von Sammelkategorien zurückzuführen und zielgerichtete Maßnahmen zu ihrem Abbau zu entwickeln, während eine differenzreflexive Organisationsforschung auch die Zugänglichkeit erwachsenenpädagogischer Tätigkeitsfelder thematisieren kann. Schließlich ist die Bearbeitung von Zugangsbarrieren nicht allein durch die AnbieterInnen der beruflichen Weiterbildung und deren Personal selbst zu leisten, sondern erfordert auch kontinuierliche Anstrengungen auf bildungspolitischer und gesellschaftlicher Ebene.

# Literatur


**Ambos, Ingrid/Koschek, Stefan/Martin, Andreas (2017):** Kulturelle Vielfalt. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2016. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Online im Internet: https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20170411.pdf [Stand: 2021-02-25].

**Bethscheider, Monika/Dimpl, Ulrike/Ohm, Udo/Vogt, Wolfgang (2010):** Positionspapier. Weiterbildungsbegleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung. Zur Relevanz von Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache in der beruflichen Weiterbildung. Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main. Online im Internet: https://www.vielfalt-bewegt-frankfurt.de/sites/default/files/medien/downloads/Arbeit_Beruf/amka_positionspapier_wbh-final.pdf [Stand: 2021-02-25].

**bifeb – Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (2015):** Leitlinien für die Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. Online im Internet: https://www.bifeb.at/fileadmin/samba/Diverses/Leitlinien_f%C3%BCr_die_Eb_in_der_Migrationsgesellschaft.pdf [Stand: 2021-02-25].

**Biffl, Gudrun (2016):** Betroffenheit von Überqualifikation. In: Österreichischer Integrationsfonds (Hrsg.): Anerkennung von Qualifikationen. Fakten, Erfahrungen, Perspektiven. Eine theoretische und empirische Auseinandersetzung zu im Ausland erworbenen Qualifikationen in Österreich, S. 33-36. Online im Internet: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Publikationen/OeIF_Anerkennung_von_Qualifikationen_Forschungsbericht_web.pdf [Stand: 2021-02-25].

**BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018):** Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse der erweiterten Erhebung des Adult Education Survey (AES-Migra 2016). Bielefeld: wbv. Online im Internet: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_von_Personen_mit_Migrationshintergrund.pdf [Stand: 2021-02-25].

**BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020):** Bericht zum Anerkennungsgesetz 2019. Online im Internet: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Bericht_zum_Anerkennungsgesetz_2019.pdf [Stand: 2021-02-25].

**Brücker, Herbert/Liebau, Elisabeth/Romiti, Agnese/Vallizadeh, Ehsan (2014):** Arbeitsmarktintegration von Migranten in Deutschland. Anerkannte Abschlüsse und Deutschkenntnisse lohnen sich. IAB Kurzbericht 21.3/2014, S. 21-28. Online im Internet: http://doku.iab.de/kurzber/2014/kb2114_3.pdf [Stand: 2021-02-25].

**Dehnbostel, Peter (2011):** Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – der Deutsche Qualifikationsrahmen als Schrittmacher? In: Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 99-113.

**Döring, Ottmar (2019):** Erkennung und Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen. Einstieg in eine breite Nutzung fragmentierter Beschäftigungsfähigkeit? In: Seifried, Jürgen/Beck, Klaus/Ertelt, Bernd-Joachim/Frey, Andreas (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld: wbv, S. 137-159.

**Döring, Ottmar/Kreider, Irina (2017):** Erkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen: Stand der Debatte, aktuelle Ansätze zur Kompetenzerkennung und ihre Beiträge für die Kompetenzanerkennung. Online im Internet: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hochschultage-bk/2017beitraege/WS_07_Erkennung_non-formal_und_informell_erworbener_Kompetenzen_Dring_Kreider.pdf [Stand: 2021-02-25].

**Egblomassé, Anke (2012):** Zwischen Zielgruppenförderung und gleichberechtigter Teilhabe: Migration in der Erwachsenenbildung. In: einBlick Migration. Das Themenheft der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung, S. 12.

**Erlinghagen, Marcel/Scheller, Friedrich (2011):** Migrationshintergrund und Beteiligung an Beruflicher Weiterbildung. In: Berger, Peter A./Hank, Karsten/Tölke, Angelika (Hrsg.): Reproduktion von Ungleichheit durch Arbeit und Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 301-325.

**Frick, Frank/Wittenbrink, Lena (2018):** Deutscher Weiterbildungsatlas. Teilnahme und Angebot in Kreisen und kreisfreien Städten. Bertelsmann Stiftung. Online im Internet: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/deutscher-weiterbildungsatlas-2/ [Stand: 2021-02-25].

**Gardenswartz, Lee/Rowe, Anita (2009):** The Effective Management of Cultural Diversity. In: Moodian, Michael A. (Hrsg.): Contemporary leadership and intercultural competence. Exploring the cross-cultural dynamics within organizations. Thousand Oaks, California: Sage Publications, S. 35-43.

**Gaylor, Claudia/Schöpf, Nicolas/Severing, Eckart (2015):** Wenn aus Kompetenzen berufliche Chancen werden. Wie europäische Nachbarn informelles und non-formales Lernen anerkennen und nutzen. Bielefeld: Bertelsmann. Online im Internet: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/LL_Wenn_aus_Kompetenzen_berufl._Chancen_werden_19.05.15.pdf [Stand 2021-02-25].

**Handschuck, Sabine/Schröer, Hubertus (2013):** Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 63 (1), S. 29-36.

**Heinemann, Alisha M. B. (2014):** Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund". Bielefeld: transcript Verlag.

**Herwig, Andreas (2017):** Arbeitsmarktchancen von Migranten in Europa. Analysen zur Bedeutung von Bildungsherkunft und Bildungssystemen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

**IQ-Facharbeitskreis Kompetenzfeststellung (2010):** Kompetenzfeststellung braucht Qualität. Arbeitshilfen für die Praxis. Online im Internet: https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Bilder/Fachstelle_Beratung_und_Qualifizierung/Kompetenzfeststellung/2010_KF_braucht_Qualit%C3%A4t.pdf [Stand: 2021-02-25].

**Kirilova, Sofia (2016):** Der Anerkennungsprozess in der Praxis. In: Österreichischer Integrationsfonds (Hrsg.): Anerkennung von Qualifikationen. Fakten, Erfahrungen, Perspektiven. Eine theoretische und empirische Auseinandersetzung zu im Ausland erworbenen Qualifikationen in Österreich, S. 67-75. Online im Internet: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Publikationen/OeIF_Anerkennung_von_Qualifikationen_Forschungsbericht_web.pdf [Stand: 2021-02-25].

**Kucher, Katharina/Wacker, Nadine (2011):** Kompetenzfeststellung für Migrantinnen und Migranten – Ansatzpunkte, Problemfelder und Handlungsperspektiven. In: Granato, Mona/Münk, Dieter/Weiß, Reinhold (Hrsg.): Migration als Chance. Bielefeld: Bertelsmann, S. 161-174.

**Laxczkowiak, Jana (2019):** Integriertes Fach- und Sprachlernen als Anforderung beruflicher Weiterbildung. In: Gryszko, Anna/Lammers, Christoph/Pelikan, Kristina/Roelcke, Thorsten (Hrsg.): Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 215-232. Online im Internet: https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-412-3/MatDaF101_Gryszko.pdf?sequence=1& [Stand: 2021-02-25].

**Leiprecht, Rudolf (2008):** Diversity Education und Interkulturalität in der Sozialen Arbeit. In: Sozial Extra, 32 (11-12), S. 15-19.

**Lintner, Claudia (2017):** Ressourcen auf dem Abstellgleis? Die Anerkennung von Kompetenzen, Lebens- und Arbeitserfahrungen im Migrationskontext. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 31, 2017. Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-31/11665-ressourcen-auf-dem-abstellgleis.php [Stand: 2021-02-25].

**Mecheril, Paul (2013):** „Kompetenzlosigkeitskompetenz": Pädagogisches Handeln und Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4. Aufl. Interkulturelle Studien. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-34.

**Mecheril, Paul (2016):** Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 8-30.

**Ohm, Udo (2010):** Sprachförderung als integrativer Bestandteil beruflichen Lernens in der Aus- und Weiterbildung. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): „Sprache ist der Schlüssel zur Integration". Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund, S. 30-42. Online im Internet: https://library.fes.de/pdf-files/wiso/07666.pdf [Stand 2021-02-25].

**Öztürk, Halit (2011):** Weiterbildung im Kontext heterogener Lebenswelten. In: Zeitschrift für Bildungsforschung (ZBF) 1 (2), S. 151-164.

**Öztürk, Halit (2014):** Migration und Erwachsenenbildung. Studientexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.

**Öztürk, Halit/Humt, Eva (2020):** Migration und demografische Diversität – Weiterbildung in der Einwanderungsgesellschaft des langen Lebens. In: Schmidt-Hertha, Bernhard/Haberzeth, Erik/Hillmert, Steffen (Hrsg.): Lebenslang lernen können – Herausforderungen für Bildung und Weiterbildung in der Gesellschaft des langen Lebens. Bielefeld: wbv, S. 83-94.

**Öztürk, Halit/Reiter, Sara (2016):** Berufliche Weiterbildungsteilhabe von Erwachsenen mit „Migrationshintergrund" unter Berücksichtigung ausgewählter Diversitätsaspekte anhand des Nationalen Bildungspanels. In: Dollhausen, Karin/Muders, Sonja (Hrsg.): Diversität und lebenslanges Lernen. Aufgaben für die organisierte Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 47-64.

**Öztürk, Halit/Reiter, Sara (2017):** Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme in NRW. Bielefeld: wbv.

**Öztürk, Halit/Schuldes, Daniela (2014):** Kompetenzen im Umgang mit kultureller Vielfalt. In: Öztürk, Halit: Migration und Erwachsenenbildung. Studientexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv, S. 81-106.

**Petanovitsch, Alexander/Schmid, Kurt (2019):** Internationaler Überblick zu Verfahren und Instrumenten der Kompetenzfeststellung im beruflichen Kontext. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 37, 2019. Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-37/13199-internationaler-ueberblick-zu-verfahren-und-instrumenten-der-kompetenzfeststellung-im-beruflichen-kontext.php [Stand: 2021-02-25].

**Rathje, Stefanie (2006):** Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11 (3), S. 1-21. Online im Internet: http://stefanie-rathje.de/wp-content/uploads/2014/08/Rathje_Interkulturelle-Kompetenz_2006.pdf [Stand: 2021-02-25].

**Reglin, Thomas (2012):** Anerkennung und Anrechnung informellen und non-formalen Lernens. Systemfragen und Konsequenzen für die politische Umsetzung. Forschungsinstitut betriebliche Bildung. Online im Internet: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/stst_foko_120330_anerkennung_informellen_non_formales_lernen_reglin.pdf [Stand: 2021-02-25].

**Reiter, Sara (2019):** Betriebliche Weiterbildung und Migrationshintergrund. Analysen zur Teilnahme an Weiterbildung auf Basis der Daten des Nationalen Bildungspanels. Berlin: Peter-Lang.

**Santiago Vela, Ana (2018):** Verwertung beruflicher Qualifikationen im Kontext der Mobilität nach Deutschland: Ergebnisse der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2018. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 47 (4), S. 45-49.

**Sprung, Annette (2012):** Migration bewegt die Weiterbildung (?). Entwicklung, Trends und Perspektiven in Wissenschaft und Praxis. In: Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (4), S. 11-20. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf [Stand: 2020-09-01].

**Sprung, Annette (2016):** Pädagogische Fachkräfte mit Migrationsgeschichte: Befunde und Reflexionen zu einer diversitätsorientierten Personalentwicklung in der Weiterbildung. In: Dollhausen, Karin/Muders, Sonja (Hrsg.): Diversität und lebenslanges Lernen. Aufgaben für die organisierte Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 127-140.

**Statistik Austria (2020):** Bevölkerung mit Migrationshintergrund seit 2008. Online im Internet: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/069443.html [Stand: 2021-03-02].

**Statistisches Bundesamt (2020):** Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019. Online im Internet: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf;jsessionid=35AAE933F0DD404908B9572A995B7F8C.internet8741?__blob=publicationFile [Stand: 2021-02-25].

**Walgenbach, Katharina (2017):** Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

**Weins, Cornelia (2010):** Kompetenzen oder Zertifikate? Die Entwertung ausländischer Bildungsabschlüsse auf dem Schweizer Arbeitsmarkt. In: Zeitschrift für Soziologie 39 (2), S. 124-139.

**Ziegler, Petra/Müller-Riedlhuber, Heidemarie (2018):** Zur Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen. Good-Practice-Beispiele für gering Qualifizierte aus ausgewählten europäischen Ländern. Projektbericht des Wiener Instituts für Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung (WIAB). Wien: WIAB.


Foto: Philipp Reiter


## Dr.in phil. Sara Reiter

sara.reiter@uni-muenster.de
https://www.uni-muenster.de/EW/
+49 (0)251 8324564


Sara Reiter studierte Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Freien Universität Berlin und promovierte 2019 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Seit 2013 ist sie am Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Münster als wissenschaftliche Mitarbeiterin in Forschung und Lehre tätig und befasst sich u.a. mit migrationsbezogenen Fragestellungen im Bereich der Adressaten- und Teilnahmeforschung in der Weiterbildung.


Foto: Foto Köster


## Eva Humt, M.A.

eva.humt@uni-muenster.de
https://www.uni-muenster.de/EW/
+49 (0)251 8324564


Eva Humt studierte an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung und ist dort seit 2016 am Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig. In Forschung und Lehre befasst sie sich mit Fragen der Migrations- und Organisationsforschung im Bereich der Organisationsentwicklung in der Weiterbildung.


Foto: Glasow Fotografie


## Prof. Dr. Halit Öztürk

halit.oeztuerk@uni-muenster.de
https://www.uni-muenster.de/EW/
+49 (0)251 8329276


Halit Öztürk ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Seine Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind u.a. Empirische Teilnehmer- und Adressatenforschung mit Fokus auf das Weiterbildungsverhalten von Erwachsenen mit „Migrationshintergrund", diversitätsorientierte Organisations- und Personalentwicklung sowie Begleitforschung/Evaluation im (Weiter)-Bildungsbereich.

# Professional Development in the Course of Migration, Internationalization and Globalization

## Impulses for diversity-oriented professional development


### Abstract

In the course of global crises and a globally networked world, migration has become a commonplace and acknowledged element of our society. Adult education/continuing education is also permanently challenged to respond to migration-related changes along with global and/or regional technological, economic and political developments and to organize them in a targeted, needs-oriented and target group appropriate manner. From the perspective of access to professional development, the article identifies and discusses three important impulses with regard to addressees, competences and organizations in the migration society and argues for a diversity-oriented organization of professional development. (Ed.)

# Das Subjekt in einer globalisierten Bildungswelt

## Lerntheoretische Überlegungen zum interkulturellen Lernen sozial situierter Subjekte

**Oliver Kustner**

Zitation

Kustner, Oliver (2021): Das Subjekt in einer globalisierten Bildungswelt. Lerntheoretische Überlegungen zum interkulturellen Lernen sozial situierter Subjekte.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 42, 2021. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/meb21-42.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Lernende, Holzkamp, Subjektwissenschaft, interkulturelle Kompetenz, Lernbiografien, Erwachsenenbildung, Weltbezug

### Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag stellt die Lernenden in den Mittelpunkt der Diskussion über Erwachsenenbildung in der Weltgesellschaft. Dazu verknüpft der Autor die Theorie des situierten Lernens mit dem subjektwissenschaftlichen Zugang Holzkamps. Auf dieser Basis kritisiert er einen auf objektivierbare Lernergebnisse ausgerichteten Kompetenzbegriff. Interkulturelle Kompetenz sei in diesem Verständnis nicht ausreichend auf subjektive Handlungsproblematiken und deren Bewältigung gerichtet. Denkt man interkulturelle Kompetenz vom Subjekt und seiner sozialen Situierung her, stellen sich für die Erwachsenenbildung herausfordernde Fragen: Wie berücksichtigt interkulturelles Lernen individuelle Lernbiografien und den subjektiven Kontext? Wie werden Fragen von Partizipation und Zugehörigkeit in den Mittelpunkt gerückt, um Lernen als sozialen Prozess zu ermöglichen? Damit rücken die Problemlagen des Individuums in ihrem Weltbezug in den Vordergrund, die es in der Erwachsenenbildung zu bearbeiten gilt. (Red.)

# Das Subjekt in einer globalisierten Bildungswelt

## Lerntheoretische Überlegungen zum interkulturellen Lernen sozial situierter Subjekte

**Oliver Kustner**

**In einer Diskussion über Erwachsenenbildung in einer Weltgesellschaft sind viele Fragestellungen denkbar. Neben den Megatrends Globalisierung und Digitalisierung kann man sich trefflich über künftig notwendige Kompetenzen streiten, sich Fragen zu internationaler Vernetzung und internationalen Bildungsdiskursen stellen oder sich mit Bildungsinhalten, Bildungsstrukturen und institutionellen Herausforderungen befassen. Erstaunlich daran ist, dass man sich diese Diskussionen vorstellen kann, ohne dass ein einziges Mal der Begriff „Lernende" verwendet wird.**

Dieser Beitrag wagt aus diesem Grund einen Perspektivwechsel und stellt Lernende in den Mittelpunkt, nimmt also eine Sichtweise ein, wie sie sich am deutlichsten in der auf Klaus Holzkamp zurückgehenden subjektwissenschaftlichen Lerntheorie zeigt. Hierzu soll zunächst dessen Vorstellung über das Lernen skizziert werden, wobei ein Anschluss an das situierte Lernen versucht wird, welches für die Erwachsenenbildung seit den 1990er Jahren nichts an Attraktivität eingebüßt hat. Im zweiten Teil des Beitrags werden anhand von Überlegungen zu interkulturellen Bildungsangeboten, denen häufig eine Schlüsselfunktion in einer Weltgesellschaft zugedacht wird, Konsequenzen für die Erwachsenenbildung diskutiert, sollte man sie subjektorientiert und nicht von zu vermittelnden Kompetenzen aus denken.

### Lernen vom Subjekt aus gedacht

Lernen beschreibt einen lebenslangen Prozess, der für Lernende im Sinne des Erinnerns, des Behaltens, der Verhaltensänderung oder der Erfindung dann besonders effektiv ist, wenn inneres Begehren, die Spiegelung in anderen und die damit einhergehende Anerkennung, hohe Selbsttätigkeit sowie Selbstbestimmung ineinandergreifen (vgl. Reich 2008, S. 221f.).

Bis in die 1990er Jahre hinein war die Vorstellung vorherrschend, dass ein Lernprozess zunächst die Lernbereitschaft der Lernenden braucht, die wiederum mit Fragen der Motivation und Konzentration zusammenhängt. Ist diese Bereitschaft vorhanden bzw. wird sie durch geeignete Bedingungen und

Interventionen hergestellt, kann unter Anleitung von Lehrenden gelernt werden.[1]

Mit der Abkehr vom Behaviorismus entstand in der Erwachsenenbildung ab den 1980er Jahren das Konzept des selbstgesteuerten Lernens. Dieses befasst sich mit den externen Faktoren und internen Dispositionen, die es dem/der Einzelnen erleichtern, Verantwortung für die Planung, Durchführung und Bewertung des eigenen Lernens, zugleich aber auch die Verantwortung für das eigene Denken und Handeln zu übernehmen (vgl. Brockett/Hiemstra 2018, S. 29). Die stärkere Subjektorientierung korrelierte mit einer humanistisch orientierten Psychologie, die zeitgleich als Folge von Diskussionen um die Erwachsenensozialisation entstand und Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden in den Vordergrund rückte (vgl. Malwitz-Schütte 2006, S. 10).

Bekanntester deutschsprachiger Vertreter dieser subjektwissenschaftlichen Idee ist Holzkamp. Wie Anke Grotlüschen in ihrem Beitrag beschreibt, wies Holzkamp in einem 1996 mit Rolf Arnold geführten Interview auf den „Lehr-Lernkurzschluss" hin, welcher *„die Pädagogik durchzieht und besagt: Wo gelehrt wird, wird scheinbar auch gelernt"* (Grotlüschen 2005, S. 17). Holzkamp konzeptionalisiert Lernen als Aktivität des Lernsubjekts so, *„dass dabei ‚Lehren' im weitesten Sinne, als Spezialfall fremdgesetzter Lernbedingungen, nicht als wesentliche Bestimmung des Lernprozesses eingeführt werden muss"* (Holzkamp 1996, S. 122). Er beantwortet die Frage, warum ein Mensch lernt, wenn er nicht durch Lehrende dazu angehalten wird, indem er zwei für seine Lerntheorie zentrale Begriffspaare konzipiert. Das erste: expansives und defensives Lernen. Nach Grotlüschen bedeutet expansives Lernen bei Holzkamp: *„‚Ich' lerne aufgrund meines Handlungsproblems genau das, was ich lernen muss, um meine Aktivitäten fortzusetzen und meine Handlungsmöglichkeiten zu erweitern"* (Grotlüschen 2005, S. 18). Der entgegengesetzte Begriff ist das defensive Lernen und er beschreibt, dass ich nur lerne, *„weil ich meine bisherige Welt bedroht sehe und notgedrungen nicht anders als mit Lernen darauf reagieren kann"* (ebd.). Defensives Lernen ist, wie Grotlüschen argumentiert, nicht effektiv, weil es *„alle Arten des Schummelns, Abschreibens, Auswendig-Lernens mit anschließendem Vergessen"* (ebd.) umfasst. Sie bezieht sich dabei auf Holzkamp, der selbst schreibt, dass es möglich sei beim defensiven Lernen *„sogar gänzlich ohne wirkliches Lernen auszukommen"* (Holzkamp 1995, S. 193 zit.n. ebd.), etwa durch *„alles, was dazu dient, ‚die Lehrenden zur Abwendung von Sanktionen zufrieden zu stellen, d.h. Lernerfolge zu demonstrieren bis vorzutäuschen'"* (Holzkamp 2004, S. 32 zit.n. ebd.). Diese *„widersprüchliche Mischung aus Lernen und Lernverweigerung"* bezeichnet Holzkamp (1995, S. 193) folgerichtig als widerständiges Lernen.

Das zweite Begriffspaar Bedingungslogik und Begründungslogik kritisiert die Konzentration auf die Bedingungen des Lernens und versucht die Weltsicht des lernenden Menschen zu erfassen, in der sich nach Holzkamp (1995, S. 21) *„das Subjekt mit seinen Ansichten, Plänen, Vorsätzen bewusst auf die Welt und sich bezieht"*, womit die Subjektwissenschaft Grotlüschen zufolge über *„subjektive Handlungs-Begründungen und Gegenstands-Bedeutungen"* (Grotlüschen 2004, S. 197) hinausgeht. Es geht nicht darum, das Subjekt zu verstehen, sondern vielmehr darum, die Welt aus Subjektsicht zu denken.

Obwohl sich Holzkamp auf Schule bezieht, ist dessen Lerntheorie in der Erwachsenbildung breit rezipiert, aber auch kritisiert worden (vgl. Grotlüschen 2005, S. 20). So wurde von Frigga Haug angemerkt, dass das lernende Subjekt bei Holzkamp kaum in Kultur, Gemeinschaft oder Historie eingebunden ist (vgl. Haug 2004, S. 28ff.) bzw. der Eindruck entsteht, dass, wie Helmut Bremer schreibt, *„von einer Entgegensetzung ‚Subjekt-Gesellschaft' ausgegangen wird"* (Bremer 2004, S. 273). Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die vorgenommene strikte Abgrenzung zum nicht-intendierten Lernen. Grotlüschen (2005, S. 21) erachtet es ergänzend für notwendig, Lernenden ihre impliziten und informellen Lernprozesse bewusst zu machen, um ihnen so zunehmende Selbstlernkompetenz zu ermöglichen. Sie verweist dabei auf Haug (2004), die im Einklang mit Jean Lave (1997) eine Erweiterung des Lernbegriffs vorschlägt,

1 Inzwischen sind Lernmodelle, die Lernen in die Nachahmung oder ein einfaches Reiz-Reaktions-Modell stellen und Lernende in eine Abhängigkeit von Lehrenden bringen, von einer konstruktivistischen Sicht abgelöst worden. Wissen, das auf das Lernen zielt, wird als ein Konstrukt *„und damit als veränderlich, unabgeschlossen und auch fehlbar angesehen"* (Reich 2008, S. 191f.).

der den Einschluss informellen Lernens ermöglicht (vgl. ebd., S. 21).

## Das lernende Subjekt im situierten Lernen

Wie Holzkamp kritisieren Jean Lave und Etienne Wenger (2008) klassische Lerntheorien, die Lernen in erster Linie als Veränderung kognitiver Zustände auffassen. Bereits 1991 modellierten sie in „Situated Learning – Legitimate peripheral participation" Lernen als sozialen Prozess, d.h. sie betrachteten, wie André Czauderna in seiner Dissertation ausführt, Lernen als eine Veränderung der Partizipation in sozialen Gruppen und damit verbunden als eine permanente Identitätsentwicklung (vgl. Czauderna 2014, S. 38). Situierte Lernansätze beschäftigen sich mit dem Verhältnis von Wissen und Handeln und knüpfen an konstruktivistische Grundthesen an, nach denen menschliche Kognitionen in sozialhistorisch definierten Kontexten entstehen, in denen Individuen miteinander interagieren (vgl. Reich 2008, S. 207). In diesem Verständnis gewinnen die Situationen, in denen Lernende stehen, an Bedeutung. Situiertes Lernen basiert dabei auf zwei Grundannahmen: Lernen ist situiert, wenn erlebte Situationen *„markant genug sind, um als Episode erinnert und in zukünftigem Handeln berücksichtigt zu werden"* (Spieler 2006, o.S.), und ist zugleich in wesentlichen Teilen soziale Kognition, da *„sich kognitive Prozesse nicht allein im Individuum abspielen, sondern vor allem im Austausch mit Anderen"* (ebd.). Für Lave und Wenger ist Lernen somit einerseits ein zutiefst individueller Prozess der Wissensaneignung, der jedoch in der sozialen Auseinandersetzung mit der Praxis und dem Austausch von Erfahrungswissen (vgl. ebd.) stattfindet. Zudem verstehen Lave und Wenger Lernen als zunehmende Beteiligung an soziokulturellen Praktiken und beschreiben „Communities of Practice" (CoP), die Wissen, Fähigkeiten und Identität produzieren (vgl. Lave 1991, S. 68). CoP bieten die Möglichkeit des selbstgesteuerten Lernens, die Chance, „widerständiges Lernen" zu überwinden, und schließen dabei informelles Lernen ein.

Holzkamp führt aus, dass es immer dann zum Lernen kommt, *„wenn das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse oder Widerstände gestoßen ist"* (Holzkamp 2004, S. 29) und dadurch das praktische Interesse zur Lernmotivation beiträgt. Grotlüschen (2005, S. 17f.) vermutet, dass Lave und Wenger hier beipflichten würden, da ihre Teilhabe an einer CoP genau ein solches Lerninteresse darstellt. Teilhabe wird zum entscheidenden Grund für das Lernen: „Ich" lerne, weil „ich" an der Praxisgemeinschaft teilhaben möchte. Dass diese Beschreibung dem Handlungsproblem bei Holzkamp sehr nahekommt, ist Grotlüschen zufolge nicht verwunderlich, denn Lave und Holzkamp pflegten einen kreativen Austausch (vgl. ebd.).

Betrachtet man Adaptionen des situierten Lernens oder zeitgleich entstandene Lernkonzeptionen, wird deutlich, wie die Institutionalisierung und die Frage der Verwertbarkeit von Bildung das Subjekt in den Hintergrund drängten.

Jeroen van Merriënboer und Paul Kirschner (2018, S. 169f.), Entwickler des in der technischen Weiterbildung verbreiteten Instruktionsdesigns 4C/ID, beschreiben in ihrem Beitrag die in den 1980er und 1990er Jahren geführten Diskussionen, wie Bildung zu verbessern sei. So sollten zum einen Inhalte und Kursgestaltung besser verbunden werden, um die Relevanz für die Berufstätigkeit zu erhöhen, andererseits sollte der von den Erziehungswissenschaften geforderte Übergang zu einem sozialkonstruktivistischen Ansatz vollzogen werden, bei dem Lernen als Prozess des aktiven Interpretierens und Konstruierens von Wissensrepräsentationen gesehen wird (vgl. ebd.). Van Merriënboer und Kirschner selbst ordnen ihr 4C/ID in eine Reihe weiterer ganzheitlicher Modelle ein (cognitive apprenticeship, goal based scenarios, first principles of instruction etc.). Diese Konzepte betonen die Präsentation und die Vermittlung der Lerninhalte ebenso wie die Gestaltung von Lernumgebungen und -bedingungen. Czauderna zufolge reihen sich hier auch die konzeptionelle Weiterentwicklung der Communities of Practice in Büchern wie „Cultivating communities of practice" (Wenger/McDermott/Snyder 2009) oder „Digital habitats" (Wenger/White/Smith 2009) ein, denn sie rücken die praktische Ausgestaltung von CoP in einem organisationalen Umfeld und die wirtschaftlich und zweckrational begründete Verwertbarkeit von Lernen in den Vordergrund (vgl. Czauderna 2014, S. 38).

## Das Verständnis interkulturellen Lernens als Schlüsselkompetenz

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie unterscheidet sich damit grundlegend von einer an Bedingungen und Lerninhalten ausgerichteten Vorstellung von Lernen, wie sie sich auch in der heute vorherrschenden Kompetenzorientierung findet. Allgemein sind Kompetenzen, die *„bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“* (Weinert 2002, S. 27). Die häufig gewählte Einschätzung von interkultureller Kompetenz als Schlüsselkompetenz nimmt Bezug auf den von Dieter Mertens 1974 verwendeten Begriff „Schlüsselqualifikationen“, unter denen er übergeordnete Bildungsziele und Bildungselemente versteht, die *„den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem SpezialWissen [sic] bilden“* (Mertens 1974, S. 36).

Die OECD definierte 2005 im Rahmen des Projekts DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) einen anforderungsorientierten Ansatz solcher Schlüsselkompetenzen. Im Mittelpunkt steht die Frage, *„welche Fähigkeiten der Einzelne benötigt, um die Welt zu verstehen und sich in seinem jeweiligen Umfeld zurechtzufinden“* (Rychen 2008, S. 16). Dabei werden ethische, soziale, emotionale, motivationale und verhaltensbezogene Komponenten, über die ein Individuum verfügt oder durch Lernen verfügen kann, zusammengefasst, die als System effektives Handeln in konkreten Situationen ermöglichen, um Anforderungen erfolgreich zu meistern (vgl. ebd.). Der Kompetenzbegriff ist folglich auf beobachtbares, empirisch messbares Spezialwissen ausgelegt (vgl. Pfadenhauer/Kunz 2012, S. 8) und zielt nicht auf das subjektive Vermögen, sondern auf *„objektivierte Leistungen, Produkte und Äußerungen, das heißt die Performanz, das Auftreten, die Selbstpräsentation eines Subjekts“* (ebd., S. 12).

Um interkulturelle Kompetenz zu erfassen, gibt es unterschiedliche Ansätze. Listenmodelle sind Merkmalslisten, die sich seit den 1950er Jahren – zunächst abgeleitet aus Persönlichkeitsmerkmalen erfolgreicher Expatriates – zu immer komplexeren Typologien entwickelt haben, zu denen Strukturmodelle eine Systematisierung vornehmen. Mit Blick auf die interkulturelle Wirtschaftskommunikation zeichnet Jürgen Bolten diese Entwicklung nach und führt dabei Stefan Müller und Katja Gelbrich (2004) an. Diese greifen, wie Bolten ausführt, eine auf Martine Gertsen (1990) zurückgehende und heute weit verbreitete Unterteilung interkultureller Kompetenz in affektive, kognitive und konative Teilkonstrukte auf und ergänzen „Effektivität“ und „Angemessenheit“ als „Außenkriterien“ interkultureller Kompetenz, um Aussagen über den Zusammenhang von interkultureller Kompetenz und Auslandserfolg treffen zu können (vgl. Bolten 2018, S. 117). Interkulturelle Kompetenz bezeichnet im Sinne Müllers und Gelbrichs demgemäß die Fähigkeit, mit Angehörigen anderer Kulturen *„effektiv und angemessen zu interagieren“* (Müller/Gelbrich 2014, S. 28). Obwohl weitgehend offenbleibt, was unter „Effektivität“ oder „optimaler Zielerreichung“ zu verstehen ist, birgt dieses Verständnis die Gefahr der Instrumentalisierung interkultureller Kompetenz zur Durchsetzung eigener Vorteile bzw. die Gefahr, dass interkulturelles Lernen die Vorteile des/der jeweils mächtigeren Interaktionspartners/Interaktionspartnerin manifestiert (vgl. Rathje 2006, S. 5).

In Prozessmodellen lässt sich interkulturelle Kompetenz als Zusammenspiel unterschiedlicher Teilkompetenzen verstehen, die sich aus emotionalen Eindrücken, Wissen und Verhaltensintentionen speisen und durch eine Wahrnehmung von Andersartigkeit in interkulturellen Überschneidungssituationen im Rahmen eines individuellen Lernprozesses ausdifferenziert werden. Interkulturelle Kompetenz ist so als anwendungsbezogener Spezialfall allgemeiner Handlungskompetenz zu verstehen, der sich aus einem kontextbezogenen Zusammenspiel domänenspezifischer Kompetenzbereiche ergibt (vgl. Ringeisen/Genkova/Schubert 2016, S. 5f.). Sie ist somit keine fünfte Kompetenz neben Personal-, Sozial-, Fach- und Methodenkompetenz, da immer wieder als signifikant beschriebene Merkmale interkultureller Kompetenz wie Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz oder (Meta-)Kommunikationsfähigkeit auch den Handlungserfolg in Kontexten bestimmen, die nicht durch kulturelle Überschneidungssituationen gekennzeichnet sind (vgl. Bolten 2018, S. 189f.).

Phasen- oder Stufenmodelle verstehen den Erwerb interkultureller Kompetenz als Lernprozess. Diesen beschreibt Milton Bennett 1986 als *„continuum [...] divided into six ‚stages' of development"* (Bennett 1986, S. 181), womit er darauf hinweist, dass diese Stufen nicht zwangsläufig als prozesshafte Abfolge zu verstehen sind. Bennetts Modell der Entwicklung einer intercultural sensitivity, die er aufsteigend von den ethnozentrierten Stufen (Leugnung, Abwehr, Minimisierung) zu ethnorelativen Stufen (Akzeptanz, Anpassung, Integration) kategorisiert (vgl. ebd., 182), wird häufig zur Operationalisierung interkultureller Lernergebnisse eingesetzt.[2]

## Vom Ich gedachtes interkulturelles Lernen

Diese theoretischen Überlegungen zu interkultureller Kompetenz sind davon geprägt, dass Lernende letztlich als Objekte verstanden werden, über die das Füllhorn zu erwerbender Kompetenz ausgegossen wird. Aus der Perspektive des Subjekts lässt sich dieses Vorgehen normativ in Frage stellen, wenn z.B. der Wirtschaftsjurist Christoph Philipp Schließmann die auffallende Heile-Welt-Sicht bemängelt. Für ihn kann das Ziel interkultureller Kompetenz auch sein, die *„Kenntnis der Fremdheit und Andersartigkeit des anderen dafür auszunutzen, ihn gezielt mit seinen kulturellen Schwächen zu besiegen"* (Schließmann 2014, S. 56f.). Eine andere Kritiklinie bemängelt, dass sich interkulturelle Bildungsmaßnahmen in ihrem Kulturverständnis auf die Schlagworte Defizit, Differenz und Diskriminierung (vgl. Nohl 2006, S. 10) reduzieren lassen und sie in letzter Konsequenz durch die Zuschreibung einer Kultur des Anderen dazu beitragen, dass gesellschaftliche Ausschlüsse kulturalisiert werden (vgl. Knappik/Mecheril 2018, S. 167). Die Kritik an (inter-)kultureller Bildung ist dabei nicht neu, denn Wolfram Welsch formulierte bereits 1997 drei Kritikpunkte: (1) die behauptete Homogenität und Einheitlichkeit der Kultur (diese gelte empirisch unter den Bedingungen von allseitiger und vielfältiger Grenzüberschreitung nicht), (2) die „völkische" Fundierung von Kultur und (3) die begriffsarchitektonisch für den Erhalt der Einheit der (eigenen) Kultur erforderliche Imagination des Außen und des Fremden. *„Zusammengefasst: Das klassische Kulturmodell ist nicht nur deskriptiv falsch, sondern auch normativ gefährlich und unhaltbar. [...] Heute gilt es, die Kulturen jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken"* (Welsch 1997, S. 136), wofür er den Begriff Transkulturalität vorschlägt.

Während Multikulturalität das Bild einer additiven und Interkulturalität das einer interagierenden Pluralität befördert, verweist Transkulturalität auf sich überlagernde Pluralität (vgl. Mecheril 2020, S. 310), die in der in jüngster Zeit diskutierten „postmigrantischen Perspektive" (siehe Foroutan 2018) deutlich wird. Hierbei wird eine Gesellschaft beschrieben, die durchdrungen ist von vielfältigen Erfahrungen nach Migration. Ein solches Kulturverständnis, verbunden mit einer subjektorientierten Perspektive, stellt gerade in Gesellschaften wie Deutschland oder Österreich andere Anforderungen an interkulturelle Schulungen. So stellt sich z.B. im Anschluss an Holzkamps Interesse an Begründungen und Bedeutungen die Frage, welche Begründung die rund 2 Millionen Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund (siehe Statistik Austria 2020) haben, sich mit interkulturellen Fragestellungen auseinanderzusetzen. In einer postmigrantischen Gesellschaft geht es um gesellschaftspolitische Aushandlungsprozesse, die aufgrund des gesellschaftlichen Faktums der Migration erfolgen (vgl. Foroutan 2015, S. 18). Im Mittelpunkt kann also nicht das Aushandeln zwischen den Kulturen stehen, sondern der Umgang mit Ambiguität und Hybridität (vgl. ebd., S. 120). Identität kann nicht mehr aus einer eindeutigen Zuordnung zu einer Gruppe abgeleitet werden, sondern muss mehrfach und multipel gedacht werden (vgl. ebd.). Eine (inter-)kulturelle Pädagogik steht vor der Herausforderung, wie sie statische Ansichten auf identitäre Narrationen wie Kultur oder Nation mit den damit einhergehenden Exklusionsmechanismen überwindet statt bestärkt. Naika Foroutan weist für Deutschland auf Überwindungshürden hin, denn *„während die deutsche Identität als etwas Exklusives angeboten wird, dessen Erlangung mit Hürden wie Sprachkompetenz, Landeskunde und Absage an ehemalige Herkunftsländer verbunden wird, ist nach Erlangung dieses*

2 Beispielsweise nimmt die Studie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International" (DESI), die im Jahr 2001 eine der ersten Schulleistungsstudien im deutschen Sprachraum war, Bezug auf Bennetts Modell (vgl. Göbel 2008, S. 399).

*‚Ritterschlags' weder die Anerkennung durch die autochthone Gesellschaft noch eine authentische Verbundenheit mit dieser nationalen Identität gewährleistet"* (Foroutan 2010, S. 12).

Subjektwissenschaftlich übersetzt, gibt es subjektive Handlungsproblematiken, die keinerlei Bezug zu konventionellen interkulturellen Kompetenzen haben. Holzkamp verwendet Laves Begriff der „ongoing activities". Wenn Menschen während ihrer fortlaufenden Aktivitäten auf Behinderungen, Widersprüche oder Dilemmata stoßen, sind sie gezwungen, von *„bloßer, ‚selbstverständlicher' Lebens*aktivität *zu bewusstem, intentionalem* ‚Handeln' *zur Überwindung der Behinderungen und Dilemmata"* (Holzkamp 1996, S. 124; Hervorhebungen im Original) umzuschalten; Lernen im engeren Sinne, also intentionales Lernen wird dann für das Subjekt unausweichlich. In der Folge entstehen neue Fragestellungen auch für Lehrende und Weiterbildungsinstitutionen.

Welche Antworten gibt Erwachsenenbildung auf die subjektiven Handlungsproblematiken in der Migrationsgesellschaft? Wie berücksichtigt interkulturelles Lernen individuelle Lernbiografien und den jeweils subjektiven situativen Kontext? Wie werden Fragen von Partizipation und Zugehörigkeit in Gemeinschaften (oder der Gesellschaft) in den Mittelpunkt gerückt, um Lernen als sozialen Prozess zu ermöglichen? Und schließlich: Welche Rolle wollen Lehrende und Weiterbildungsinstitutionen in diesem individuell-subjektiven Prozess des Lernens einnehmen?

## Fazit: Erwachsenenbildung als Wegbereiter in der globalisierten Welt

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich durch die Subjektorientierung andere Blickwinkel eröffnen, sich neue Fragen stellen bzw. Fragen neu gestellt werden. Es ist in der Erwachsenenbildung dabei gar nicht notwendig, die subjektwissenschaftliche Sichtweise gegen Institutionen als „kontaminierte Lernverhältnisse" zu positionieren. Holzkamps Kritik kann vielmehr als wohltuende Mahnung vor Fehlentwicklungen verstanden werden. Auch in der Erwachsenenbildung – man denke an manche beruflich oder betrieblich, ggf. vom Arbeitsamt „verordnete" Bildungsmaßnahme – sind zum Teil institutionelle Zwänge, unnötige Zumutungen, Hierarchisierung, Disziplinierung oder Selektion (vgl. Gnahs 2004, S. 99) an der Tagesordnung.

Ein Blick in Holzkamps Werk kann den Blick dafür schärfen, dass Lehren nicht allein die Gestaltung von Lernbedingungen oder die Vermittlung von Inhalten meint, dass es bei Bildung nicht nur um struktur-funktionalistische Überlegungen geht oder um die Produktion von verwertbarem Humankapital, sondern dass auch eine Sichtweise im Humboldtschen Sinne eine Berechtigung hat, die *„die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen"* (Humboldt 1851, S. 9) als wahren Zweck des Menschseins sieht. Holzkamps *„konkrete Utopie"* (Holzkamp 1996, S. 130) kann eine lohnende Lektüre sein, damit insbesondere beim Betrachten der globalen Bildungsthematik das einzelne lernende Subjekt nicht aus dem Auge verloren wird. Eine subjektorientierte Annäherung stellt in diesem Kontext in Frage, ob es für die Erwachsenenbildung primäre Aufgabe sein kann, die globalisierte Welt zu erklären oder vermeintlich notwendige Kompetenzen für sie zu vermitteln. In den Vordergrund rücken so die Fragen und Problemlagen des Individuums in ihrem Weltbezug, die es zu bearbeiten gilt. Bildung, insbesondere Erwachsenenbildung, ist in dieser Logik nicht Wegweiserin in einer globalen Welt, sondern Wegbereiterin.

# Literatur


**Bennett, Milton J. (1986):** A developmental approach to training for intercultural sensitivity. In: International Journal of Intercultural Relations 10 (2), S. 179-196.

**Bolten, Jürgen (2018):** Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

**Bremer, Helmut (2004):** Milieus, Habitus, soziale Praxis und Lernen. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 263-274.

**Brockett, Ralph G./Hiemstra, Roger (2018):** Self-Direction in Adult Learning. Routledge.

**Czauderna, André (2014):** Lernen als soziale Praxis im Internet. Objektiv hermeneutische Rekonstruktionen aus einem Forum zum Videospiel Pokémon (= Zugleich Diss., Mainz 2013). Wiesbaden: Springer VS.

**Foroutan, Naika (2010):** Neue Deutsche, Postmigranten und Bindungs-Identitäten. In: APUZ – Aus Politik und Zeitgeschichte 2010 (46/47), S. 9-15.

**Foroutan, Naika (2015):** Die postmigrantische Gesellschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung, Kurzdossiers, vom 20.4.2015. Online im Internet: https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/205190/die-postmigrantische-gesellschaft [Stand: 2021-03-09].

**Foroutan, Naika (2018):** Die postmigrantische Perspektive. Aushandlungsprozesse in pluralen Gesellschaften. In: Hill, Marc/Yıldız, Erol (Hrsg.): Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen – Reflexionen. Bielefeld: transcript, S. 15-28.

**Gnahs, Dieter (2004):** Institutionen als kontaminierte Lernverhältnisse. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 92-99.

**Göbel, Kerstin (2008):** Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht. In: Klieme, Eckhard (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz, S. 398-410.

**Grotlüschen, Anke (2004):** Begründungslogik virtuellen Lernens. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 196-208.

**Grotlüschen, Anke (2005):** Expansives Lernen. Chancen und Grenzen subjektwissenschaftlicher Lerntheorie: Expansive Learning: benefits and limitations of subject-scientific learning theory. In: Berufsbildung – Europäische Zeitschrift 36, S. 17-22. Online im Internet: https://www.cedefop.europa.eu/files/36-de.pdf [Stand: 2021-03-09].

**Haug, Frigga (2004):** Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. 2. Aufl. Hamburg: Argument-Verlag.

**Holzkamp, Klaus (1995):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.

**Holzkamp, Klaus (1996):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung – Einführung in die Hauptanliegen des Buches. In: Forum Kritische Psychologie (36), S. 113-131. Online im Internet: https://www.kritische-psychologie.de/1996/lernen-subjektwissenschaftliche-grundlegung [Stand: 2021-03-09].

**Holzkamp, Klaus (2004):** Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema „Lernen". In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 29-38.

**Humboldt, Wilhelm von (1851):** Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Breslau: Verlag von Eduard Trewendt.

**Knappik, Magdalena/Mecheril, Paul (2018):** Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 159-177.

**Lave, Jean (1996):** The practice of learning. In: Chaiklin, Seth/Lave, Jean (Hrsg.): Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context. Cambridge: Cambridge University Press, S. 3-32.

**Lave, Jean (1997):** On Learning. In: Forum Kritische Psychologie (38), S. 120-135. Online im Internet: https://www.kritische-psychologie.de/1997/on-learning [Stand: 2021-03-09].

**Lave, Jean/Wenger, Etienne (2008):** Situated learning. Legitimate peripheral participation. 19. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.

**Malwitz-Schütte, Magdalena (2006):** Lebenslanges Lernen (auch) im Alter? Selbstgesteuertes Lernen, Medienkompetenz und Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien älterer Erwachsener im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Bildungsforschung 3 (2). Online im Internet: https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/32/30 [Stand: 2021-03-09].

**Mecheril, Paul (2020):** Kulturelle Differenz. In: Weiß, Gabriele /Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, S. 305-316.

**Merrill, M. David (2002):** First principles of instruction. In: Educational Technology Research and Development 50 (3), S. 43-59.

**Mertens, Dieter (1974):** Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB) 7, S. 36-43. Online im Internet: http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf [Stand: 2021-03-09].

**Müller, Stefan/Gelbrich, Katja (2014):** Interkulturelle Kommunikation. München: Vahlen.

**Nohl, Arnd-Michael (2006):** Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Pfadenhauer, Michaela/Kunz, Alexa Maria (2012):** Der Kompetenzstreit um Bildung. Kontexte und Konsequenzen der Kompetenzerfassung. In: Kompetenzen in der Kompetenzerfassung: Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa, S. 7-17.

**Rathje, Stefanie (2006):** Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11 (3). Online im Internet: https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/396/384 [Stand: 2021-03-09].

**Reich, Kersten (2008):** Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool 4. Aufl. Weinheim: Beltz.

**Ringeisen, Tobias/Genkova, Petia/Schubert, Saskia (2016):** Kultur und interkulturelle Kompetenz: Konzeptualisierung aus psychologischer Perspektive. In: Genkova, Petia/Ringeisen, Tobias (Hrsg.): Handbuch Diversity Kompetenz: Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1-10.

**Rychen, Dominique Simone (2008):** OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick. In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 15-22.

**Schließmann, Christoph Philipp (2014):** Leistungspotenziale im Fadenkreuz. Die acht Dimensionen persönlicher und unternehmerischer Hochleistung. Berlin: Springer Gabler.

**Spieler, Brita (2006):** Ansätze situierten Lernens in der (wirtschaftsberuflichen) Lehrerbildung. Online im Internet: https://www.sowi-online.de/book/export/html/336 [Stand: 2021-03-09].

**Statistik Austria (Hrsg.) (2020):** Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesländern (Jahresdurchschnitt 2019). Bundesanstalt Statistik Österreich. Im Internet: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/033241.html [Stand: 2021-03-09].

**van Merriënboer, Jeroen J. G./Kirschner, Paul A. (2018):** 4C/ID in the Context of Instructional Design and the Learning Sciences. In: Fischer, Frank et al. (Hrsg.): International Handbook of the Learning Sciences. New York: Routledge, S. 169-179.

**Weinert, Franz E. (2002):** Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 17-31.

**Welsch, Wolfram (1997):** Transkulturalität. Thesis. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Bauhaus-Universität Weimar 1997, 1. Online im Internet: https://e-pub.uni-weimar.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/1153/file/Wolfgang_Welsch_pdfa.pdf [Stand: 2021-03-09].

**Wenger, Etienne/Snyder, William M. (2000):** Communities of practice: The organizational frontier. In: Harvard Business Review 78 (1), S. 139-146.


Foto: K. K.

**Oliver Kustner**

oliver.kustner@gmx.net

Oliver Kustner war über 25 Jahre in der Versicherungsbranche im Vertrieb, im Schulungsbereich und als Führungskraft tätig und studierte Bildungswissenschaften an der Fernuniversität in Hagen. Seit 2012 begleitet der Businesscoach, betriebliche Gesundheitsmanager (IHK) und interkulturelle Trainer insbesondere kleine und mittlere Unternehmen (KMU). Im Mittelpunkt seiner Arbeit steht dabei eine neue Qualität von Arbeit und die Umsetzung von kompetenzorientierter und gesundheitsbewusster Unternehmensführung. Mit der Lernumgebung „in-kult-digital" entwickelte er ein an das jeweils konkrete Unternehmensbedürfnis anpassbares Online-Training zu interkultureller Kompetenz.

# The Subject in a Globalized World of Education

## Considerations of learning theory on the intercultural learning of socially situated subjects

### Abstract

This article focuses on learners in a discussion of adult education in global society. The author combines the theory of situated learning with Holzkamp's phenomenological approach from the perspective of the subject. On this basis, he criticizes a concept of competence aimed at objectifiable learning output in which subjects are mainly viewed as a „cornucopia" to be filled. In this understanding, intercultural competence is not sufficiently directed to subjective problems with action and overcoming them. If intercultural competence is thought about in terms of the subject and its social situation, adult education must answer the following challenging questions: How does intercultural learning take into account individual learning biographies and the subjective context? How do questions of participation and belonging become the center of interest in enabling learning as a social process? This brings to the fore the problems of the individual's relationship to the world that need to be addressed in adult education. (Ed.)

# Internationalisierung, Europäisierung, Globalisierung und Weltgesellschaft in der Literatur zu Bildung und Bildungspolitik – Review Essay

**Lorenz Lassnigg**

Zitation

Lassnigg, Lorenz (2021): Internationalisierung, Europäisierung, Globalisierung und Weltgesellschaft in der Literatur zu Bildung und Bildungspolitik – Review Essay.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 42, 2021. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/meb21-42.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Globalisierung, Internationalisierung, Bildungspolitik, Literaturreview, Europäisierung, internationaler Diskurs

## Kurzzusammenfassung

Die Literatur zu Globalisierung und (Erwachsenen-)Bildung überschauend, zeigt sich: Die Erwachsenenbildung spielt im Diskurs über Internationalisierung, Europäisierung, Globalisierung und Weltgesellschaft nur eine marginale Rolle – zentrale Fragestellungen und Probleme, die bereits in den 1990er Jahren aufgeworfen worden waren, wurden für dieses Feld bis heute kaum nennenswert weiterbearbeitet. Vor den ForscherInnen im Erwachsenenbildungsbereich liegt folglich, wie der Autor betont, ein breites Untersuchungsfeld, in dem es weit mehr zu entdecken und zu klären gibt als kulturbezogene Thematiken, auf die die Fragen rund um die „Weltgesellschaft" oftmals reduziert werden. Grundlage dieser Einschätzung ist ein detailreicher diskursanalytischer Review des Autors, in dessen Zuge er das schon etwas ältere Werk zum Thema Globalisierung „International Handbook on Globalisation, Education und Policy Research" (2005) mit zwei aktuelleren Handbüchern zur Erwachsenenbildung vergleicht, nämlich mit „The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning" (2018) und „The Handbook of Adult and Continuing Education" (2020). Angereichert durch weitere Literatur vergleicht der vorliegende Review Essay fast zwei Jahrzehnte der akademischen Diskussion zum Thema „Erwachsenenbildung in der Weltgesellschaft" in den deutschregionalen und international anglophonen Räumen und versucht dabei wesentliche Themen und konzeptionelle Entwicklungen zu fassen. (Red.)

# Internationalisierung, Europäisierung, Globalisierung und Weltgesellschaft in der Literatur zu Bildung und Bildungspolitik – Review Essay

**Lorenz Lassnigg**

**Ekkehard Nuissl, Susanne Lattke und Henning Pätzold (2010) haben vor einem Jahrzehnt in ihrem Studientext zur Europäisierung der Erwachsenenbildung für Deutschland noch festgestellt, dass *„in der Wissenschaft von der Weiterbildung [...] die systematische Bezugnahme auf die europäische und internationale Diskussion noch am Anfang“* (Nuissl/Lattke/Pätzold 2010, S. 7) steht und die *„Diskurse ohne die Betrachtung der internationalen Forschungen und Standards geführt“* (ebd.) werden. In den 1980er Jahren wurden *„Diskurse im Ausland [...] nur in Ausnahmefällen zur Kenntnis genommen“* (ebd., S. 9) und es bestand ein weitgehendes Desinteresse *„an einer Diskussion der eigenen Position im internationalen Kontext“* (ebd.), aber: *„Die Globalisierung hat diese Situation beendet“* (ebd.).**

Während sich in der internationalen Forschung die wissenschaftlichen Diskurse und die damit verbundene Publikationstätigkeit über die Internationalisierung und Globalisierung im Bildungswesen zwischen Mitte der 2000er und Mitte der 2010er Jahre stark entwickelten (im Jahr 2020 sind eine ganze Reihe von globalen „Mammut-Bänden“ mit 500-800 Seiten zum Thema erschienen), gibt es in den deutsch-regionalen[1] Diskursen eher erst jetzt zögerliche Resonanz (siehe dazu auch Schreiber-Barsch 2020 sowie die Sammelrezension in der vorliegenden Meb-Ausgabe[2]).

Eine große Ausnahme bzgl. Internationalität in der deutschen Erwachsenenbildungsforschungslandschaft, auf die bereits auch Nuissl, Lattke und Pätzold (2010) explizit hinwiesen, ist das Internationale Jahrbuch der Erwachsenenbildung/International Yearbook of Adult Education (gegr. 1969). Dieses verbindet die deutsch-sprachige mit der internationalen Community und ist de facto eher Teil der zweiteren. Eine kleine Stichwortanalyse für die Ausdrücke „global“ und „Weltgesellschaft/world society“, die für die Jahrgänge 1969-2017 möglich ist, zeigt für den Verlauf des Diskurses in diesem

1 Der Ausdruck „deutsch-regional“ wird verwendet, da er gegenüber dem gewohnten Ausdruck „deutsch-sprachig“ die Dimensionalität zutreffend erweitert und der Ausdruck „deutsch“ die Bedeutung wiederum auf Deutschland reduzieren würde; z.B. wird der „deutsch-regionale“ Diskurs offensichtlich durchaus auch teilweise in englischer Sprache im „internationalen“ Raum geführt.

2 Nachzulesen unter:https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/16_lassnigg.pdf

deutsch-internationalen Organ keine durchgängige Steigerung, sondern drei Perioden: ein frühes geringes Vorkommen der Ausdrücke bis in die Mitte der 1980er Jahre hinein, eine Steigerung und höchste Werte Mitte der 1990er Jahre bis 2000, dann eine U-förmige Welle bis 2017. Der deutsche Begriff „Weltgesellschaft" kommt nur vereinzelt in der mittleren Periode vor, der englische Begriff „world society" häufiger als „global" (ob dt. oder engl.); Beiträge mit beiden Begriffen gemeinsam steigen anteilsmäßig leicht in der Zeit[3].

Dabei gehen ernsthafte sozialwissenschaftliche Diskurse über die Globalisierung in der deutschen Publizistik auf die 1990er zurück: Ulrich Beck, der internationale Erforscher der „zweiten Moderne", schrieb bereits 1997 über die transnationale Zivilgesellschaft und die Konturen der Weltgesellschaft (siehe Beck 1997).

In der vergleichenden Forschung über das Bildungswesen wurde das Konzept Globalisierung im Rahmen der neo-institutionalistischen Soziologie von der Gruppe um John W. Meyer in Stanford früh eingeführt, aber erst sehr spät im deutschsprachigen Raum rezipiert (siehe dazu z.B. Koch/Schemmann 2009, die Beiträge in Meyer 2005; Hölscher 2006). Eine Grundidee dieser Gruppe bestand darin, dass in der Globalisierung definitive Wirkungen von der globalen Ebene auf die nationalen oder lokalen Ebenen festzustellen sind, d.h. die Internationalisierung über verstärkte (emergente) Verbindungen oder Interdependenzen zwischen den Nationalstaaten hinausgeht. Es entstehen eine World-Polity (in der dt. Version „Weltkultur") und eine World Society (siehe Krücken/Drori 2009; die in Deutschland auch in der Systemtheorie von Luhmann etabliert wurde). Die nationalen Bildungsstrukturen sind demzufolge nicht mehr nur funktionale nationale „Problemlösungen", sondern auch eine Anpassung an Formen, die im globalen Wertesystem als erwünscht/notwendig angesehen werden, Stichwort: Mimesis (siehe dazu auch Lassnigg 2010). Dieser Ansatz bietet nicht nur eine Alternative zum Funktionalismus, sondern interpretiert auch die Nutzung der Qualifikationen alternativ zum Humankapital, indem bei den Abschlüssen des global homologen Hochschulwesens die Produktion und Integration einer gemeinsamen Rationalität und Denkweise der globalen Eliten (und weniger die vordergründigen „technischen" Skills) im Vordergrund stehen (siehe Drori/Meyer 2006). Die Idee der Interdependenz zwischen den Aggregationsebenen, wie auch die Kritik an der umstandslosen nationalen Definition von Gesellschaft sind mittlerweile zumindest in den Sozialwissenschaften fest etabliert. Sehr wichtig für den (kritischen) Diskurs war in diesem Kontext der Band von Roger Dale und Susan Robertson (2009), in dem die Europäisierung in einem breiteren globalen Rahmen in Bezug auf die Wissensgesellschaft und auf die „Citizenship", Sprachpolitik und das Nord-Süd-Verhältnis analysiert wurde.

Unterschiedlich rasch und unterschiedlich weitgehend haben Internationalisierung und Globalisierung in den verschiedenen Bereichen des Bildungswesens selbst Aufmerksamkeit erfahren. Das Hochschulwesen wurde spätestens mit dem „Higher Education System" von Burton Clark (1983) übernational etabliert, im (Pflicht-)Schulwesen haben die internationalen Leistungsvergleiche (TIMSS, PIRLS und v.a. PISA) einen Schub der internationalen Betrachtung gebracht, der aber in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft (gegenüber der Ökonomie) eher mit Widerwillen zur Kenntnis genommen wurde (siehe Meyer/Benavot 2013).

In verschiedenen Publikationsreihen werden die vergleichende Betrachtung und auch explizit die Globalisierung im Bildungswesen thematisiert. Die verstärkte Aufmerksamkeit auf die politische Dimension mit dem 2008 begonnenen ESREA-Netzwerk „Policy Studies in Adult Education" verstärkte die Beschäftigung mit der Internationalisierung, Europäisierung und Globalisierung im Bildungswesen, wobei die in verschiedenen Zusammenhängen veröffentlichten Projekte und Kooperationen von Marcella Milana (s.u.) eine zentrale Rolle spielten.

Die Erwachsenenbildung hat in dieser Literatur erst mit der Zeit an Aufmerksamkeit gewonnen und gleichbleibend wenig Gewicht. Das „Journal Globalisation, Societies and Education" erscheint seit 2003 nun im 19. Jg. und außer dem 2014

3 Ausführlicher hierzu in der Langfassung dieses Beitrages einschließlich einer grafischen Aufbereitung unter: https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5742/1/preprint-2021-lassnigg-review-magazin-erwachsenenbildung-42.pdf

herausgegebenen Special Issue über die ESREA Konferenz 2012 gibt es nur vereinzelt weitere Beiträge, die Erwachsenenbildung (Adult) im Titel tragen. In einer Buchreihe von bisher 22 Bänden über „Globalisation, Comparative Education and Policy Research“, die seit 2008 erscheint und die Themen Menschenrechte, Citizenship, Ungleichheit, kulturelle Werte wie auch Reformpolitiken bearbeitet, gibt es keinen Band ausdrücklich zur Erwachsenenbildung. Ebenso kommt in der Reihe der „Oxford Studies in Comparative Education“ die Erwachsenenbildung so gut wie nicht vor, und auch ein neu erschienenes Handbuch mit Schwerpunkt auf dem globalen Lernen (siehe Bourn 2020) geht nicht auf die Erwachsenenbildung ein.

In diesem Beitrag wird versucht, einen Eindruck über die Literatur zu Globalisierung und (Erwachsenen)-Bildung zu geben, die internationale Reichweite der Literatur zu berücksichtigen und den „deutsch-regionalen“ mit dem „international-anglophonen“ Diskurs zu vergleichen. Im Zentrum steht ein Review des „International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research“ (siehe Zajda 2005a), eines englischen Bandes, das einen älteren Diskurs „generierte“ und so erstens einen intensiveren Vergleich der zeitverschobenen Diskursstände ermöglicht und zweitens sehr anschaulich die Globalisierungsdiskurse mit dem Stand der vergleichenden Betrachtung der Internationalisierung in den Jahrzehnten der „Vor-Globalisierung“ verbindet (und so einen Anschluss an die Literatur herstellt). Als „Gegenprobe“ wird die Berücksichtigung der Globalisierung in zwei aktuellen Handbüchern zur Erwachsenenbildung diskutiert: in „The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning” (siehe Milana et al. 2018) und in „The Handbook of Adult and Continuing Education” (siehe Rocco et al. 2020).

## Ein frühes Beispiel aus dem anglophon-globalen Diskurs über Globalisierung und Bildung

Das „International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research“ (2005) als frühes Beispiel aus dem anglophon-globalen Diskurs bietet bei Interesse am Thema noch immer einen guten Einstieg in den Diskurs. Der Herausgeber Joseph Zajda stammt aus Australien, die 59 AutorInnen sind zu mehr als drei Vierteln in den Ländern des anglo-amerikanischen Raumes (die größte Zahl in den USA) und vereinzelt in den Nordischen Ländern, in Ost- und Südostasien sowie in Chile und Südafrika angesiedelt. Thematisch deckt der Band einerseits wesentliche allgemeine problematische Schwerpunkte im Zusammenhang von Globalisierung und Bildung ab, andererseits werden auch viele Themen in regionalen oder nationalen Kontexten abgehandelt; wodurch ein Bild der globalen Diversität im Bildungswesen entsteht.

Die Erwachsenenbildung wird nur wenig angesprochen, v.a. in vier Kapiteln zu WissensarbeiterInnen (David N. Wilson), zu Tacit Skills in der (globalen) beruflichen Mobilität (Karen Evans), zu GATS - General Agreement on Trade in Services und dem Handel mit „Bildungsdienstleistungen“ (Daniel Schugurensky und Adam Davidson-Harden) und zu Erwachsenenbildungszentren in Italien (John Polesel). Darin spiegelt sich der Fokus der globalen Diskurse auf den Bereich der Pflichtschule (und im globalen Süden auf die Primarschule) und parallel dazu auf das bereits globalisierte Hochschulwesen, in dem in den anglophonen Strukturen die Erwachsenenbildung großteils angesiedelt ist bzw. das (v.a. in den weiterführenden Zyklen Master, PhD) als Erwachsenenbildung angesehen wird.

Eine Stärke des Bandes besteht darin, dass die Thematik der „Globalisierung“ nicht – wie tendenziell im deutsch-regionalen und Europäischen Diskurs – der „Bildung“ als etwas „Feindliches“ aus anderen Bereichen (Wirtschaft, Politik, Ideologie etc.) gegenübergestellt wird, sondern in den längerfristigen internationalen Diskurs der vergleichenden Bildungsforschung eingebettet wird mit der Absicht, zentrale weitertreibende Themen im Nexus zwischen Globalisierung, Bildung, Bildungspolitik, -reform und -forschung zu bearbeiten. Zwei Beiträge aus diesem Band betten die Globalisierung in die vorgängige Literatur und Politik ein[4].

4 Siehe dazu ausführlich: https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5742/1/preprint-2021-lassnigg-review-magazin-erwachsenenbildung-42.pdf

## Paradigmenwechsel in Comparative Education 1955-2001 und längerfristige politische Veränderungen

Das Eröffnungskapitel „Globalisation, Education and Policy: Changing Paradigms" von Joseph Zajda (2005b) präsentiert Ergebnisse aus einem langfristigen Review über den Wandel der Paradigmen im Nexus von Globalisierung, Politik und vergleichender Forschung unter den Gesichtspunkten von Methodologie, Themen und (Bildungs-)Strukturen. Ein wichtiger Aspekt auf der Ebene der Weltpolitik ist der Wandel der dominierenden Vorstellungen von Weltordnung, der seit den 1980er Jahren mit dem Washington Consensus und der Öffnung des real-sozialistischen Blocks gegenüber den Vorstellungen der 1960er und 1970er Jahre mit den (heute teilweise vergessenen) Ideen von Einkommensumverteilung und mit der (temporären) Entwicklung der Blockfreien-Bewegung vor sich gegangen ist. In diesem Zusammenhang wird die bessere Verbindung von Bildung und Arbeit noch als wichtige Reform im Sinne der Bevölkerung und nicht – wie später – im Sinne der Wirtschaft/des Kapitals gesehen. Man kann auch feststellen, dass verschiedene Aspekte, die sich später als Teile des New Public Managements und der Ergebnisorientierung in das neoliberale Global-Education-Reform-Regime einfügten, bereits früher als fortschrittliche Verbesserungen in den Diskurs eingebracht wurden, z.B. Dezentralisierung oder zielorientierte Reformen. Der Autor stellt drei Paradigmenwechsel fest: (i) den Wechsel vom Positivismus zum Antipositivismus – mit der „postmodernistischen Revolte" der 1980er Jahre, (ii) parallel dazu den Wechsel von der quantitativen Planung zu komplexer Policy (erstmals 1976) und (iii) das „restatement" der Ungleichheitsproblematik vs. Humankapital und Meritokratie. (Siehe Zajda 2005b)

In einem Überblick über Veränderungen der Politik in fünf Weltregionen: Westeuropa, USA, Post-Sowjetunion, Subsahara-Afrika, China wird von Val D. Rust und W. James Jacob – im Unterschied zur Internationalisierung als Interaktion zwischen Staaten – Globalisierung neben den supranationalen Organisationen auch in mehr subtilen „Räumen" jenseits der Nationalstaaten verortet. *„Education plays a large role in the globalisation agenda. The contemporary educational reform debate has been taken over by so-called neoliberal groups that popularise a special language not found in conventional education discourse. This language is based on a free-enterprise economic metaphor. […] private initiative and enterprise are sources of efficiency and productivity, and any initiative on the part of the state to operate government sponsored programs is inimical to efficiency and productivity"* (Rust/Jacob 2005, S. 236).

Globalisierung wird auch bereits in der Einleitung als multidimensionales ideologisches Konstrukt der Konvergenz von ökonomischen, politischen und kulturellen Aspekten konzipiert, dem in unterschiedlichen Perspektiven unterschiedliche Bedeutungen zukommen (vgl. Zajda 2005c, S. xxvii). Zum einen impliziert dies eine wesentlich erweiterte Auffassung von Kultur (*„the synthesis of technology, ideology, and organisation, specifically border crossings of people, global finance and trade, IT convergence, as well as cross-cultural and communication convergence"*; ebd.), zum anderen wird auf ein post-struktualistisches Verständnis verwiesen, in dem verschiedene disziplinäre Diskurse zusammenkommen (*„homogenisation and hybridisation of cultures, the growth of social networks that transcend national boundaries, supranational organisations, the decline of the nation-state, and the new mode of communication and IT that changes one's notion of time, and space"*; ebd.). Die Auswirkungen der Globalisierung werden im Sinne von etablierten diskursiven „Wahrheitsregimen (regimes of truth)" zwar sehr kritisch analysiert, aber im Unterschied zu hierzulande oft praktizierten Argumentationen werden diese nicht als unvermeidlich (im Sinne der Gouvernementalität) „zurücktheoretisiert", sondern es wird nach politischen Alternativen v.a. im Sinne von Demokratisierung zumindest gesucht.

## Second International Handbook 2015 – neue veränderte Ausgabe

Eine stark veränderte neue Version des Buches erschien zehn Jahre später (siehe Zajda 2015). Mehr als die Hälfte der Beiträge ist neu (ähnlich viele sind weggefallen) und einige bestehende wurden stark umgeschrieben. Veränderungen im Diskurs werden deutlich. Obwohl ca. zwei Fünftel der AutorInnen ausgetauscht wurden, hat sich die globale Repräsentation nicht verändert: Nach wie vor stammen

80% aus dem anglophonen Bereich (mit einer Verschiebung zugunsten Australiens), 10% aus dem nicht anglophonen Europa (v.a. Nordische Staaten), 10% aus Asien und Afrika. Die Erwachsenenbildung kommt noch seltener vor, sieben Treffer im gesamten Band, alle nur en passant; die früheren Beiträge mit Bezug zur Erwachsenenbildung fielen wie auch die AutorInnen weg.

Im ersten allgemeinen Abschnitt über die Konzepte der Globalisierung bieten mehrere neue Beiträge kritische Sichtweisen. Ein erster Beitrag (Marko Ampuja) arbeitet bestimmte Überschneidungen zwischen der ersten Generation der GlobalisierungstheoretikerInnen (Giddens, Castells, tw. Beck) und dem Neoliberalismus heraus und diskutiert deren Erklärungskraft (siehe Ampuja 2015).

Im zweiten Beitrag von Holger Daun (2015) geht es um Entwicklungen der Bildungspolitik in der Globalisierung. Mit einem gewissen Fokus auf Schweden als Beispiel werden interessante ideologische Verflechtungen zwischen paradigmatischen Grundpositionen (Liberalismus, Etatismus, alter und neuer Kommunitarismus) und deren spezifischeren Verfeinerungen herausgearbeitet. Aus diesen Grundpositionen werden idealtypisch drei bildungspolitische Paradigmen abgeleitet: ein marktorientiertes, ein etatistisches und ein kommunitaristisches, das noch einmal in zwei Varianten auftritt. Im Kern der Argumentation wird die Heraufkunft einer „global hegemonic meta-ideology" der Bildungspolitik gesehen, die aus zehn Werte-Polaritäten konstruiert wird[5]. In dieser Sicht führt die Globalisierung bildungspolitisch nicht zu einer Polarisierung, sondern zu einem „Hybrid". (Siehe Daun 2015)

Eine andere Sicht von Globalisierung in der Bildung wird in einem Beitrag zur langfristigen Entwicklung der internationalen Leistungserhebungen gezeichnet, der die Bildungsergebnisse als entscheidenden Faktor des nachhaltigen Überlebens der Welt hervorhebt (John P. Keeves, I Gusti Ngurah Darmawan, Petra N. Lietz). Die Geschichte der Leistungserhebungen wird in die Anfänge zur ersten IEA Studie 1959-1961 am UNESCO-Institut in Hamburg zurückgeführt und in die internationale Beobachtung der globalen Wohlfahrt und der Gender-Gerechtigkeit sowie in die langfristige Entwicklung der globalen bildungspolitischen Initiativen eingebettet. Dies wird von den AutorInnen als Basis für die Verbesserung der Qualität gesehen, *„the needs of each of the 200 countries or regions forming the political structure of the world in which we live must also be considered"* (Keeves/Darmawan/Lietz 2015, S. 71) – die Widersprüche und Ambivalenzen dieser „Globalisierung der Maßstäbe" werden jedoch nicht weiter thematisiert.

Der Autor, der im Handbook aus dem Jahr 2005 offensiv die Verbindung von Globalisierung und Cultural Studies bzw. Postkolonialismus hergestellt hatte Crain Soudien, ist in der neuen Version mit einem zusätzlichen Beitrag vertreten, der die Reaktionen im Bildungsdiskurs auf die Globalisierung thematisiert. Soudien findet typischerweise *„two dominant educational critiques of globalisation, namely, the delinking position and the subverting position"* (Soudien 2015, S. 79). Die erste Position, er nennt sie auch die „Outsiders", versucht Bildung gegen die Globalisierung zu verteidigen bzw. in Stellung zu bringen (als Quellen nennt er Samir Amin und Frantz Fanon, der Fokus ist die Hegemonie); dies ist auch die vorherrschende Position im deutschregionalen Diskurs. Die zweite Position akzeptiert die Veränderungen und versucht diese von innen heraus zu beeinflussen, er nennt sie daher auch die „Insiders" (hier klassifiziert er sozial-konstruktivistische und post-fordistische Positionen einerseits und multikulturalistische und marxistische Positionen und kritische Pädagogik andererseits). Die Argumentation versucht die Argumentationskerne der beiden Positionen zu identifizieren und aufzunehmen und plädiert für ihre produktive Verbindung. (Siehe Soudien 2015)

## Zwischenresümee

In der Vielfalt der Beiträge des Herausgeberwerkes von Joseph Zajda (2005a) werden viele Facetten des international-globalen Diskurses zur Globalisierung in den frühen 2000er Jahren sichtbar.

Globalisierung wird seit den 1980er Jahren als neue Qualität in der Welt gesehen, häufig als (neoliberale)

5 Ausführlicher hierzu in der Langfassung dieses Beitrages einschließlich einer grafischen Aufbereitung unter: https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5742/1/preprint-2021-lassnigg-review-magazin-erwachsenenbildung-42.pdf

ökonomische-politische Bewegung mit Folgen für die verschiedenen Gesellschaftsbereiche, häufig auch als qualitative Transformation, die das gesamte Gesellschaftsleben betrifft, wie es die Position der TransformalistInnen nach David Held et al. (1999) frühzeitig modelliert hat. Die Begrifflichkeit der Weltgesellschaft ist aber noch keine verbreitete und wird 2005 nur von zwei Autoren (Mark Bray, Holger Daun) aufgegriffen, in der Ausgabe aus dem Jahr 2015 hat sich das nicht geändert.[6]

Crain Soudien drückt diese Zusammenhänge ohne Bezug auf den Begriff der Weltgesellschaft folgendermaßen aus: *„It would be naïve in the extreme to discuss globalisation outside of a consideration of capital flows, trade relations and market arrangements, but there is a good deal more to it. An economistic reading of it misses the cultural, social, political implications of globalisation at the personal level, particularly the extraordinarily complex ways in which we ourselves – viscerally and in our consciousness – have become enmeshed in it. It misses also our articulations, personal and collective, with globalisation at the super structural levels of the very economy which supposedly sits at its heart"* (Soudien 2015, S. 77f.). Bereits 2005 sagte er sogar – die Lage ziemlich überschätzend – mit Bezug auf „a new form of global mass culture" nach Stuart Hall über die BeobachterInnen und KommentatorInnen *„Almost everyone […] has come to accept the idea that we have reached a point in history where the globe has become, irreversibly and irretrievably, a single social space"* (Soudien 2005, S. 501) und wiederholt dies auch 2015 (vgl. Soudien 2015, S. 559).

Im Bildungswesen werden vor allem Veränderungen im Schul- und Hochschulwesen aufgegriffen, die Erwachsenenbildung wird einerseits als Teil des Hochschulwesens (z.B. auch im Zusammenhang mit den Marktregulationen der WTO) oder im Zusammenhang mit Wissensarbeit und berufsbezogenen Lernprozessen und Mobilität bzw. mit den Berufsbildungsreformen in Italien thematisiert. In einem kurz darauf erschienenen Konferenzband zum Thema, der auf das Lernen und die Mikroprozesse fokussiert, wird die Erwachsenenbildung so gut wie überhaupt nicht thematisiert (siehe dazu Suárez-Orozco 2007).

## Die „Gegenprobe": Globalisierung in aktuellen „Handbooks" zu „Adult Education"

### Globalisierung in der Erwachsenenbildung aus Perspektive des „Entwicklungsstandes"

Der Band von Marcella Milana und Tom Nesbit (2015) „Global Perspectives on Adult Education and Learning Policy" behandelte die Globalisierung in der Erwachsenenbildung noch aus der Perspektive der Internationalisierung in Form von – ausdrücklich nach „Entwicklungsstand" und Kontextmerkmalen – ausgewählten Länder-, Regional- oder Organisations-/Politikstudien. Das abschließende zusammenfassende Kapitel gab einen ziemlich pessimistischen Überblick über Veränderungen der Erwachsenenbildungspolitik im Vergleich zur Situation 15 Jahre zuvor nach der Studie von Paul Bélanger und Paolo Federighi (2000), die noch einen Nachfrage-Boom sowie eine wenigstens teilweise erhöhte und verspätete politische Aufmerksamkeit und eine Erweiterung und Diversifizierung des Angebotes, der Finanzierungsformen und der politischen Strukturen konstatierte (siehe Bélanger/Federighi 2000). Gegenüber dem radikal-optimistisch-utopischen Ausblick der CONFINTEA 1997 für die Erwachsenenbildung wird dabei von Milana und Nesbit (2015, S. 238) eine Verlangsamung und Verengung der Entwicklung festgestellt: *„the evidence suggests that there is both a deceleration and a narrowing of activity with an increasing shift towards technical and vocational education, combined with a failure or reluctance to back up such activity with appropriate legislative changes."* Diese Rückschläge werden von den beiden AutorInnen wesentlich auf die neoliberale Politik zurückgeführt, die auch im Rahmen der supranationalen Organisationen globale Plattformen gefunden hat. Ein zweites wichtiges Ergebnis der

6 Bei Stichwortsuchen im Text kommt 2005 auf den mehr als 800 Seiten „world society" nur viermal vor (2015 sechsmal), neoliberal 160-mal (2015: 220-mal), das Buch von Held et al. (1999) taucht 50-mal auf (2015 nur noch 30-mal). Im Vergleich dazu konnten 2005 entsprechend dem Titel und der Thematik „globalisation" ca. 1.000-mal und „global" ca. 2.000-mal gezählt werden (2015 hat sich ersteres nicht wesentlich verändert, „global" hat sich auf fast 3.000 Erwähnungen deutlich erhöht).

Auswertung von Milana und Nesbit (2015) ist eine verstärkte Bedeutung der Organisationen der Zivilgesellschaft in der EB-Politik, das jedoch durch ihre vergleichsweise Schwäche und ihr geringeres Gewicht gegenüber den anderen mächtigen AkteurInnen wiederum relativiert wird.

## Globalisierung und Weltgesellschaft – immer noch wenig beachtet

Drei Jahre später im Herausgeberwerk „The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning" (siehe Milana et al. 2018), das ausdrücklich auf „Adult and Lifelong Education and Learning" fokussieren will, werden Globalisierung und Weltgesellschaft nicht explizit als eigenes Thema behandelt.

Unter den AutorInnen des Sammelbandes hat sich der direkt anglophone Anteil gegenüber dem Band von Joseph Zajda (2005a) von drei Viertel auf die Hälfte reduziert, dafür ist der Anteil der AutorInnen aus Europa auf ein Viertel angestiegen, aus der gesamten übrigen Welt kommt ein weiteres Viertel – die Konzentration auf Nordamerika und Europa hat sich also insgesamt nicht reduziert. Das Stichwort „Globalisierung" wird im Index nicht eigens angeführt, sondern nur in Sub-Phrasierungen von Einträgen zu „Capitalism" (als hegemoniales Projekt) und zu „Neoliberalism" (unter wirtschaftlicher Globalisierung und Performativity); der Begriff der „Weltgesellschaft" kommt überhaupt nicht vor, auch auf den Band von Zajda (2005a) gibt es keine Verweise.

Näher betrachtet, beschäftigen sich sieben der insgesamt 55 Beiträge mehr als nur en passant mit Aspekten der Globalisierung. Neben der Einleitung und dem Übersichtsbeitrag zur Adult Education-Forschung werden bei folgenden Themen Bezüge zur Globalisierung hergestellt: Epistemologie der Adult Education, kritische Adult Education, „Learning Turn", Migration, Kreativität und im Beitrag zu Singapur.

Die Einleitung wie auch die Analyse der Muster der Policy Forschung von Marcella Milana (2018) betrachten die Globalisierung mehr oder weniger als Fakt, problematisieren/analysieren diese jedoch nicht weiter als Phänomen.

In der Epistemologie sehen Richard G Bagnall und Steven Hodge (2018) einen Umschwung (Paradigmenwechsel) voraus: von der vorherrschenden global homogenisierenden instrumentellen Epistemologie in Richtung kultureller Konvergenz zu einer „situational educational epistemology", die den in den Vordergrund tretenden lokal-heterogenisierenden Globalisierungen in Richtung kultureller Pluralisierung gerecht wird. *„There may […] be seen as occurring now a shift to more localised forms of globalisation, foregrounding diversity, flexibility and situational responsiveness […] In essence, the globalised pluralization of social meaning is undermining the ascendancy of globalized homogenization"* (Bagnall/Hodge 2018, S. 2). Für die kritische Erwachsenenbildung wird die Kritik an der Globalisierung von Marxistischen Konzepten abgeleitet.

Der Beitrag über den „Learning Turn" (Terri Seddon) von Adult Education zu Lifelong Learning analysiert mit hohem theoretischen und begrifflichen Impetus, u.a. getragen von Zygmunt Baumans Fluid Modernity, am Beispiel der TAFE-Reform in Australien der 1990er Jahre, die komplexen und multiplen Beziehungen und symbolischen global-nationalen Räume (Analytic Borderlands), die zwischen Neoliberalismus und Sozialdemokratie, zwischen Australien und Europa, unter Nutzung der supranationalen OECD bespielt wurden (siehe Seddon 2018). Dieser Beitrag zeigt gewissermaßen die Globalisierung der TransformalistInnen in Aktion.

Die Beziehung von Erwachsenenbildung, Globalisierung und Migration behandelt Shibao Guo am Beispiel Kanadas, eingebettet in einem globalen empirischen Überblick (u.a. auf Basis des klassischen Quellenwerks von Stephen Castles, Hein de Haas und Mark J. Miller 2014) und in eine theoretische Diskussion von Diaspora und Transkulturalismus (begleitet von einem zweiten Beitrag über Skilled Migration in Kanada). Das Analyseergebnis ist sehr negativ. *„The analysis shows that lifelong learning has failed to respond positively to the demographic and cultural diversity resulting from transnational migration, and that it has failed to integrate cultural difference and diversity into adult education to create an inclusive educational environment. Rather than facilitating immigrants' settlement and adaptation in a new*

*society, lifelong learning has become a serious barrier and a vehicle for assimilating immigrants into the dominant norms and values of the host society"* (Guo 2018, S. 681). Stark aufbauend auf den (normativen) Vorschlägen von Peter Jarvis wird eine Konzeption von *„transnational lifelong learning for recognitive justice and inclusive citizenship (transnational lifelong learning for short)"* (ebd., S. 679) vorgeschlagen.

Im letzten Beitrag des Bandes über Kreativität, Kunst und transformatives Lernen werden wiederum aus kanadischer Perspektive, basierend auf Ulrich Beck (Risikogesellschaft) und Jürgen Habermas (System und Lebenswelt, Verrechtlichung), die kritischen Möglichkeiten der Erwachsenenbildung in den alternativen Sichten der Globalisierung behandelt (Patricia Gouthro). Die neoliberalen politischen Strategien der Fokussierung der Bildung auf die Generierung von Profit und v.a. die Festlegung von Kreativität auf Innovation im Sinne der Generierung wirtschaftlicher Vorsprünge werden – auch mit Verweis auf die kritischen Traditionen lt. Brookfield und auf die Klassiker der Cultural Studies – kritisiert. Die Erwachsenenbildung wird dabei in engem Zusammenhang mit dem Hochschulwesen gesehen, und es wird auch ein starkes Nachgeben der Institutionen selbst gegenüber dem globalen technisch-rationalen Ansatz festgestellt, demgegenüber die sozialen Traditionen der Lebensqualität und der Demokratie zurück erkämpft werden sollten. *„For many adult educators, teaching and learning environments and assessment practices are impacted by the extent to which the institutions that we work within ‚buy in' to technical-rational belief systems promulgated by neoliberal values oriented towards the competitive global marketplace"* (Gouthro 2018, S. 1015).

## Globalisierung und Internationalisierung – ein ganzes Kapitel

Das Herausgeberwerk von Tonette S. Rocco et al. (2020) „The Handbook of Adult and Continuing Education" fokussiert auf die Erwachsenenbildung in den USA mehr oder weniger als Teil des Hochschulsystems (Higher Education) und enthält ein Kapitel zur Internationalisierung mit einem Abschnitt über Globalisierung von Mary V. Alfred und Shibao Guo. Dieses Kapitel beruht auf einem Literatur Review und es wird gleich eingangs festgestellt, dass die Literatur stark das Hochschulwesen einschließt (die AutorInnen sprechen von „higher education and its related discipline of adult and continuing education"), und zwischen Internationalisierung und Globalisierung nicht unbedingt unterscheidet („used interchangeably"). Im Review wurde viel mehr Literatur über das Hochschulwesen gefunden als über Adult Education (als rezente AutorInnen im Erwachsenenbildungsbereich werden Regina Egetenmeyer, Derise E. Tolliver und Feng Xiao genannt) und – entsprechend dem nordamerikanischen Kontext – wird die Internationalisierung der Erwachsenenbildung weitgehend dem Hochschulbereich zugeordnet; die Erwachsenenbildung wird sozusagen von den Hochschulen mitgezogen.

Zunächst rekurrieren die beiden AutorInnen auf die Geschichte internationaler Organisationen seit der WAAE – World Association of Adult Education 1919 und auf deren internationale Konferenzen ab 1929, fortgesetzt im Rahmen der UNESCO, und auf die Gründung des ICAE – International Council for Adult Education 1972 seitens der NGOs (basierend auf Joachim H. Knoll und John Field). Die Globalisierung wird als Disruption der jahrzehntelangen internationalen Diskursentwicklung charakterisiert. *„[…] contemporary globalization is noted to be the overarching influence that disrupts the promotion of an international agenda for education and human development globally […] Moreover, some adult education scholars argue the demands of the knowledge economy in an era of contemporary globalization are also responsible for the limited progress in the agenda for adult education and lifelong learning in civil society"* (Alfred/Guo 2020, o.S.). Die traditionellen Aufgaben und Werte der Bildung für das öffentliche Gut, für Citizenship Building, und die Verbreitung von Wissen für die Zivilgesellschaft werden den AutorInnen zufolge durch die kapitalistische Globalisierung des freien Marktes denn auch gefährdet: Die Einschränkungen der öffentlichen Mittel und die dadurch bedingte Einwerbung privater Mittel ebenso wie der Druck auf die Wettbewerbsfähigkeit verstärken diese Prozesse. Konzepte der Globalisierung seien umstritten, der Mainstream negiere soziale Ungleichheit, Macht und die lokal-globalen Beziehungen sowie Evidenzen über Umweltprobleme, Probleme der politischen Beteiligung und Demokratie in den lokalen Gemeinschaften, Misstrauen und Entfremdung.

Alfred und Guo unterscheiden hier zwischen Globalisierung und neoliberaler Globalisierung. Letztere fördere Märkte und Managerialismus sowie das internationale Engagement der Institutionen, die zum akademischen Kapitalismus führen. Die Diskurse der Kapitalisierung beträfen v.a. die Universitäten und umfassen zunehmend mehr Aspekte des Bildungswesens. Es werden Empfehlungen der Weltbank zitiert, die (a) Gebühren und Verkauf der Leistungen, (b) institutionelle Privatisierung, (c) regionale Dezentralisierung und (d) institutionelle Autonomie umfassen; in Europa wird die Internationalisierung über die Mobilität hinaus auf die Curricula und die Lernergebnisse ausgedehnt. Als spezielle Problematik dieser Internationalisierung wird die Ausbeutung der auswärtigen Studierenden durch höchste Gebühren erwähnt. Mit Verweis auf Khoo (2011) werden von Alfred und Guo für den Hochschulbereich zudem zwei unterschiedliche Diskurse zur Internationalisierung unterschieden: ein Markt-geleiteter und ein Ethik-geleiteter Diskurs. (Siehe Alfred/Guo 2020)

Frank Coffield (2000) hat bereits ein Jahrzehnt früher ein sehr ähnliches technokratisches marktorientiertes Szenario der Lernenden Gesellschaft mit einem demokratischen Szenario konfrontiert (siehe Coffield 2000). *„The technocratic model envisages continuation of the present policy lines, emphasising individuals' responsibility to maximise their competitive position within markets. The democratic scenario emphasises the individual, social and political rights which are minimum conditions in a democracy"* (Evans 2005, S. 80).

## Resümee: Wenig Veränderung im Diskurs 2005 bis 2020

Die Stichwortsuche im „International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research" zeigt den diskontinuierlichen Verlauf des Diskurses mit einem quantitativen Anstieg der Publikationstätigkeit zwischen 1995 und 2001. Eine Gegenprobe für die „aktuelleren" Beiträge im „Second International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research", und hier v.a. im Überblick und in der Einführung sowie in den Beiträgen von Ampuja, Daun und Soudien ergibt einen ähnlichen Verlauf, mit etwas unterschiedlicher zeitlicher Verortung[7].

Vergleicht man die beiden Auflagen des „Handbook on Globalisation" (Zajda 2005a u. 2015), so hat sich der Diskurs verdichtet. Weggefallen sind v.a. Beiträge, die sich eher im traditionellen Paradigma internationaler Vergleiche von Ländern oder Regionen bewegten. Es haben aber auch thematische Verschiebungen stattgefunden, die durch eine Stichwortsuche illustriert werden können. Die erkennbare Abkoppelung von der Vorgeschichte im Band aus dem Jahr 2015 kann als gewisse Enthistorisierung gesehen werden; die Verweise auf GATS/WTO haben sich reduziert von 190/80 auf 15/20 Treffer, eine Verschiebung von kollektiver democracy (Reduzierung um die Hälfte von 290 auf 140 Treffer) zu individuellen Menschenrechten (human right, Zunahme von 380 auf 630 Treffer). Neue Beiträge gibt es auch zu pädagogischen Neuerungen wie „global education" oder neuen Kompetenzen, es kann eine Zunahme von technischen Begriffen (wie z.B. curriculum von 410 auf 480 Treffer oder assessment von 120 auf 210 Treffer verzeichnet werden).

Die Gegenüberstellung der rezensierten Sammelbände von Zajda (2005a u. 2015) mit den „Handbooks" von Milana et al. (2018) und Rocco et al. (2020) zeigt, dass die gegenseitige Rezeption nicht sehr ausgeprägt ist (Zajda 2005a und 2015 werden in den späteren Publikationen nicht erwähnt). Auch lässt sich kein inhaltlicher Fortschritt in dem Sinne feststellen, dass die früheren Sichtweisen/Aussagen „outdated" wären – eher wird von globalen Entwicklungen und Globalisierung als Tatbestand ausgegangen, ohne dies zu reflektieren. Die anspruchsvolleren theoretischen Beiträge aus dem Jahr 2005 im Band von Zajda, die aus Sicht der TransformalistInnen (siehe Held et al. 1999) und im Sinne der Verbindung mit dem Post-Kolonialismus und den Cultural Studies argumentierten, wurden zehn Jahre später im „Second Handbook" nur teilweise aufgegriffen und kaum wesentlich weiterentwickelt.

Definitiv geändert hat sich die Sicht auf die Unterscheidung zwischen Erwachsenenbildung und

7 Ausführlicher hierzu in der Langfassung dieses Beitrages einschließlich einer grafischen Aufbereitung unter: https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5742/1/preprint-2021-lassnigg-review-magazin-erwachsenenbildung-42.pdf

Lebenslanges Lernen, indem die frühere ideologische und politische Entgegenstellung in ein komplementäres Verhältnis umgewandelt wurde (sowohl in Milana et al. 2018 als auch in Rocco et al. 2020) und außerdem die ursprünglich als gegensätzlich eingestufte Tradition des Human Resource Development (HRD) auch einen „Critical Turn" erlebt hat (siehe Rocco et al. 2018).

## Reflexion, Ausblick zur Entwicklung der Diskurse

Die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Globalisierung und Weltgesellschaft einerseits und Erwachsenenbildung andererseits setzte im „internationalen" anglophonen Raum früher ein und ist hier deshalb auch stärker verankert als im „deutsch-regionalen" Raum. Nichtsdestotrotz sind starke Beschränkungen feststellbar. Erstens ist die Globalisierung des Diskurses selbst sehr eingeschränkt, indem er nur wenig über Nordeuropa und Nordamerika hinausreicht (die spanischen und französischen Traditionen sind kaum vertreten), zweitens wird die Erwachsenenbildung im Vergleich zum Hochschul- und Pflichtschulwesen sehr wenig beachtet. Tendenziell bestand (besteht) hier weiters eine starke Gegenüberstellung von ökonomischen und politischen Phänomenen einerseits und Kultur andererseits, mit der (instinktiven) Besetzung der (neoliberalen) ökonomischen Globalisierung als „Pfui" oder einer Art „Four-Letter-Word" und mit dem Auftrag von (nationaler) Kultur und Bildung, sich dagegen zu wehren (die Beifügung „national" wurde dabei meistens weggelassen – im Diskurs wird dies vielmehr mit „delinking" oder „outsider"-Position benannt).

Die etwas plakative Sicht, dass die (neoliberal gesteuerten) supranationalen Organisationen (OECD, EU etc.) „uns" (der Bildung) die Globalisierung aufgezwungen haben und als Vehikel dazu die Formel des Lifelong Learning nutzten, wird im akademischen Diskurs nach wie vor aufgefunden (siehe Alfred/Guo 2020), aber es gibt starke Differenzierungen.

Die historische Analyse von Philipp Assinger (2020) zeigt, dass in der Tat der Umschwung von Adult Education zu Lifelong Learning in der EU keine Schwächung der Erwachsenenbildung, sondern eine (wenn auch konflikthafte) Stärkung gebracht hat. Auch Terry Seddon (2018) hat sich ins „analytic borderland" zwischen den Parteien begeben und für Australien die komplexen und widersprüchlichen global-nationalen Zusammenhänge herausgearbeitet.

Ein interessanter Punkt, der auch für das unmittelbar politische Verständnis wichtig ist, ist die Konzeption der „global hegemonic meta-ideology" der Bildungspolitik (siehe Daun 2015), die die beobachteten Ambivalenzen und Hybridisierungen unterstreicht und die Zuordnungen zu den verschiedenen Kräften schwierig und verwirrend macht. Man kann diese Konzeption als eine etwas andere Spielart des GERM - Global Educational Reform Movement ansehen, die parallel zum Band von Zajda (2015) in einer größeren Studie analysiert wurde (siehe Adamson/Åstrand/Darling-Hammond 2016).
Im Kern geht es bei diesen Reformen um die Schule; im Hochschulbereich waren marktorientierte Strukturen und Politiken in vielen Teil der Welt längst etabliert. Das ist nicht irrelevant für die Erwachsenenbildung, wie die US-Diskurse zeigen. In der Erwachsenenbildung ist neben zivilgesellschaftlichen Organisationen der private Markt eine selbstverständliche Bereitstellungsform, die öffentliche Bereitstellung die Ausnahme. Das heißt, in diesem Bereich stellt sich Frage umgekehrt: Welche Rolle soll die Politik im privaten Markt spielen?

Es erscheint angesichts dieser Entwicklungen wichtig, das Bildungswesen in seiner Gesamtheit zu sehen. Es ist auffallend, dass in der bearbeiteten Literatur der Diskurs um die „Global Education Industry" (siehe Lassnigg 2020; Verger 2016; Verger/Fontdevila/Zancajo 2016; Verger/Lubienski/Steiner-Khamsi 2016) als folgerichtiges Szenario der Vermarkt(wirtschaftlich)ung der Bildung in Form von transnationalen Konzernen, die der Öffentlichkeit ihre Leistungen analog der Pharma- oder Waffenindustrie verkaufen, nicht auftaucht. Dieser Diskurs scheint noch vom Mainstream der Globalisierung getrennt zu sein.

In der Entwicklung der Forschung in Richtung eines besseren Verständnisses der Globalisierung hat die Zuwendung von ErwachsenenbildungsforscherInnen zur intensiveren Erforschung der Politik, und dies zunächst in EU-Europa, wesentliche Schritte

gebracht. Eine Frage ergibt sich aus dem analysierten Muster der quantitativen Publikationen, mit dem auf den Höhepunkt gegen 2000 folgenden talförmigen Rückgang an Publikationen: Kann man dies als „Endogenisierung" der Globalisierung in die Erwachsenenbildungsforschung interpretieren? Der hier vorliegende ansatzweise Vergleich des Sammelwerks von Zajda (2005a) mit den „Handbooks" von Milana et al. (2018) und Rocco et al. (2020) deuten nicht darauf hin. Auch hat die Thematik der Weltgesellschaft bisher keine Resonanz gefunden. Insgesamt gibt es zur Thematik noch viel Klärungsbedarf.

Dieser Beitrag wurde vom Fachbeirat des Magazin erwachsenenbildung.at beauftragt, um den LeserInnen relevante Aspekte und Hintergründe zur aktuellen Magazinausgabe zu geben.

# Literatur

**Adamson, Frank/Åstrand, Björn/Darling-Hammond, Linda (2016):** Global Education Reform: How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes. New York: Routledge.

**Alfred, Mary V./Guo, Shibao (2020):** Internationalization of Adult and Continuing Education. In: Rocco, Tonette S./Smith, M Cecil/Mizzi, Robert C./Merriweather, Lisa R./Hawley, Joshua D. (Hrsg.): The Handbook of Adult and Continuing Education. Sterling, Virginia: Stylus, Chapter 6.

**Ampuja, Marko (2015):** Globalisation and Neoliberalism: A New Theory for New Times? In: Zajda, Joseph (Hrsg.): Second International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research. Dordrecht: Springer, S. 17-31.

**Assinger Philipp (2020):** Education and Training Politics in Europe. A Historical Analysis with Special Emphasis on Adult and Continuing Education. Wien/Zürich: LIT.

**Bagnall, Richard G./Hodge, Steven (2018):** Contemporary Adult and Lifelong Education and Learning: An Epistemological Analysis. In: Milana, Marcella/Webb, Sue/Holford, John/Waller, Richard/Jarvis, Peter (Hrsg.): The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning. London: Palgrave Macmillan, S. 13-34.

**Beck, Ulrich (1997):** Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Edition Zweite Moderne. Frankfurt: Suhrkamp.

**Bélanger, Paul/Federighi, Paolo (2000):** Unlocking People's Creative Forces: A Transnational Study of Adult Learning Policies. Hamburg: UNESCO Institute of Education. Online im Internet: https://uil.unesco.org/fr/node/5910 [Stand: 2021-03-15].

**Bourn, Douglas (Hrsg.) (2020):** The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning. London: Bloomsbury Publishing.

**Brookfield, Stephen (2018):** Critical Adult Education Theory: Traditions and Influence. In: Milana, Marcella/Webb, Sue/Holford, John/Waller, Richard/Jarvis, Peter (Hrsg.): The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning. London: Palgrave Macmillan, S. 53-74.

**Castles, Stephen/de Haas, Hein/Miller, Mark J. (2014):** The age of migration: International population movements in the modern world. 4. Aufl. New York: The Guilford Press.

**Clark, Burton R. (1983):** The higher education system: Academic organization in cross-national perspective. Berkeley: UCP.

**Coffield, Frank (2000):** Visions of a Learning Society. Bristol: Policy Press.

**Dale, Roger/Robertson, Susan (Hrsg.) (2009):** Globalisation and Europeanisation in Education. Oxford: Symposium Books.

**Daun, Holger (2015):** Globalisation, Hegemony and Education Policies. In: Zajda, Joseph (Hrsg.): Second International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research. Dordrecht: Springer, S. 33-51.

**Drori, Gili S./Meyer, John (2006):** Scientization: Making a World Safe for Organizing. In Djelic, Marie-Laure/Sahlin-Andersson, Kerstin (Hrsg.): Transnational Governance: Institutional Dynamics of Regulation. Cambridge: CUP, S. 31-52.

**Evans, Karen (2005):** Tacit Skills and Occupational Mobility in a Global Culture. In: Zajda, Joseph (Hrsg.): International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research. Dordrecht: Springer, S. 65-83.

**Field, John/Künzel, Klaus/Schemmann, Michael (2016):** International Comparative Adult Education Research. Reflections on theory, methodology and future developments. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 39 (1), S. 109-133.

**Gouthro Patricia (2018):** Creativity, the Arts, and Transformative Learning. In: Milana, Marcella/Webb, Sue/Holford, John/Waller, Richard/Jarvis, Peter (Hrsg.): The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning. London: Palgrave Macmillan, S. 1011-1026

**Guo, Shibao (2018):** Researching Transnational Migration and Lifelong Learning. In: Milana, Marcella/Webb, Sue/Holford, John/Waller, Richard/Jarvis, Peter (Hrsg.): The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning. London: Palgrave Macmillan, S. 667-686.

**Held, David/McGrew, Anthony/Goldblatt, David/Perraton, Jonathan (Hrsg) (1999):** Global Transformations: Politics, Economics and Culture. Cambridge: Polity Press.

**Hölscher, Michael (2006):** Rezension zu: Meyer, John W. (2005): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. In: Connections. A Journal for Historians and Area Specialists, vom 19.5.2006. Online im Internet: https://www.connections.clio-online.net/publicationreview/id/reb-7611 [Stand: 2021-03-15].

**Keeves, John P./Darmawan, I Gusti Ngurah/Lietz, Petra N. (2015):** Globalisation and Social Change. In: Zajda, Joseph (Hrsg.): Second International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research. Dordrecht: Springer, S. 53-76.

**Khoo, Su-ming (2011):** Ethical globalisation or privileged internationalisation? Exploring global citizenship and internationalisation in Irish and Canadian universities. In: Globalisation, Societies and Education 9(3-4), S. 337-353. DOI: 10.1080/14767724.2011.605320

**Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hrsg.) (2009):** Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS.

**Krücken, Georg/Drori, Gili S. (2009):** World Society: The Writings of John W. Meyer. Oxford: OUP.

**Lassnigg, Lorenz (2010):** Erziehungswesen: Schule, Berufsausbildung, Universität. In: Sieder, Reinhard/Langthaler, Ernst (Hrsg.): Globalgeschichte 1800–2010. Wien: Böhlau, S. 411-438.

**Lassnigg, Lorenz (2020):** Potentiale und Dynamiken privater Angebote und Beteiligungen im Bildungswesen. Systematischer Review der Literatur und vergleichende internationale Datenbasen. IHS-Forschungsbericht. Online im Internet: https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5407/1/ihs-report-2020-lassnigg-dynamiken-privater-angebote-review-literatur.pdf [Stand: 2021-03-15].

**Meyer, Heinz-Dieter/Benavot, Aaron (Hrsg.) (2013):** PISA, Power, and Policy. The emergence of global educational governance. Oxford: Symposium.

**Meyer, John W. (2005):** Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Milana, Marcella (2018):** Research Patterns in Comparative and Global Policy Studies on Adult Education. In: Milana, Marcella/Webb, Sue/Holford, John/Waller, Richard/Jarvis, Peter (Hrsg.): The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning. London: Palgrave Macmillan, S. 421-441

**Milana, Marcella/Nesbit, Tom (Hrsg.) (2015):** Global Perspectives on Adult Education and Learning Policy. Basingstoke: Palgrave Macmillan. DOI 10.1057/9781137388254

**Milana, Marcella/Webb, Sue/Holford, John/Waller, Richard/Jarvis, Peter (Hrsg.) (2018):** The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning. London: Palgrave Macmillan

**Nuissl, Ekkehard/Lattke, Susanne/Pätzold, Henning (2010):** Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung. Studientexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

**Rocco, Tonette S./Smith, M Cecil/Mizzi, Robert C./Merriweather, Lisa R./Hawley, Joshua D. (Hrsg.) (2020):** The Handbook of Adult and Continuing Education. Sterling, Virginia: Stylus.

**Rust, Val D./Jacob, W. James (2005):** Globalisation and Educational Policy Shifts. In: Zajda, Joseph (Hrsg.): International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research. Dordrecht: Springer, S. 235-252.

**Schreiber-Barsch, Silke (2020):** Erwachsenenbildung transnational: Ein Beitrag zur Systematisierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland, Ausgabe 2/2020, S. 9-21. DOI: 10.3278/HBV2002W002

**Seddon, Terri (2018):** Adult Education and the 'Learning' Turn. In: Milana, Marcella/Webb, Sue/Holford, John/Waller, Richard/Jarvis, Peter (Hrsg.): The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning. London: Palgrave Macmillan, S. 111-131.

**Suárez-Orozco, Marcelo M. (Hrsg.) (2007):** Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education. Berkeley: UCP.

**Soudien, Crain (2005):** Inside but Below: The Puzzle of Education in the Global Order. In: Zajda, Joseph (Hrsg.): International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research. Dordrecht: Springer, S. 501-516.

**Soudien, Crain (2015):** Working with the Discontentment Around Globalisation: In Pursuit of the Promise of Education. In: Zajda, Joseph (Hrsg.): Second International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research. Dordrecht: Springer, S. 77-91.

**Verger, Antoni (2016):** The Global Diffusion of Education Privatization: Unpacking and Theorizing Policy Adoption. In: Mundy, Karen/ Green, Andy/Lingard, Bob/Verger, Antoni (Hrsg.): Handbook of Global Education Policy. Chichester: Wiley-Blackwell, S. 64-81.

**Verger, Antoni/Fontdevila, Clara/Zancajo, Adrián (2016):** The Privatization of Education. A Political Economy of Global Education Reform. New York: Teachers College Press. Online im Internet: https://www.ei-ie.org/media_gallery/The_Privatization_of_Education.pdf [Stand: 2021-03-15].

**Verger, Antoni/Lubienski, Christopher/Steiner-Khamsi, Gita (Hrsg.) (2016):** World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry. New York: Routledge.

**Zajda, Joseph (Hrsg.) (2005a):** International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research. Dordrecht: Springer.

**Zajda, Joseph (2005b):** Globalisation, Education and Policy: Changing Paradigms. In: Zajda, Joseph (Hrsg.): International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research. Dordrecht: Springer, S. 1-22.

**Zajda, Joseph (2005c):** Globalisation, Education and Policy Research: Overview and Introduction. In: Zajda, Joseph (Hrsg.): International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research. Dordrecht: Springer, S. xix-xxxii.

**Zajda, Joseph (Hrsg.) (2015):** Second International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research. Dordrecht: Springer.

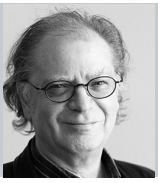


Foto: IHS

## Dr. Lorenz Lassnigg

lassnigg@ihs.ac.at
http://www.ihs.ac.at
+43 (0)1 59991-214

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik, Politikwissenschaft und Soziologie in Wien und am IHS, wo er seit 1985 tätig ist. 1990, 2004 und 2006 war er Gastwissenschafter am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (WZB), 1991 Visitor an der UC-Berkeley (Center for Studies of Higher Education, CSHE), 1995 Reviewer der Berufsbildung von Minas Gerais (Brasilien), 1998-1999 für die OECD in Finnland (Transition Projekt), 2004 Experte für die ILO (Social Dialogue), 2010 für die ETF-Turin, 2012-2013 in einem EU-Twinning Projekt in Mazedonien, 2011-2016 Experte im OECD Projekt „Governing Complex Education Systems (GCES)". Seine Erfahrungen bringt er auch fallweise in Lehraufträge an verschiedenen Universitäten ein, darunter 2009 als Gastprofessor an der Universitat Autònoma de Barcelona und seit 2010 an der Universität Tampere (Finnland). Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung.

# Internationalization, Europeanization, Globalization and Global Society in Literature on Education and Educational Policy—A Review Essay


## Abstract

An assessment of the literature on globalization and (adult) education reveals that adult education plays only a marginal role in the discourse on internationalization, Europeanization, globalization and global society: Key questions and problems in this field that were brought up in the 1990s have still hardly received significant academic attention. As the author emphasizes, the result is a wide open field of research for adult education researchers in which there is much more to discover and explain than culture-related topics to which the questions of ”global society“ are often reduced. The basis of this assessment is a detailed discourse analytical review by the author in the course of which he compares the somewhat older work on the topic of globalization, ”International Handbook on Globalisation, Education und Policy Research“ (2005), with two more contemporary handbooks on adult education, namely ”The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning“ (2018) and „The Handbook of Adult and Continuing Education“ (2020). Enriched by other literature, this review essay compares nearly two decades of “regional German” and “international English” academic discourse on adult education in globalization and global society and attempts to summarize important topics and conceptual developments .

# Das Zusammenspiel digitaler Entwicklungen und Bildungsinitiativen im westafrikanischen Benin

**Martina Kainz**

Zitation

Kainz, Martina (2021): Das Zusammenspiel digitaler Entwicklungen und Bildungsinitiativen im westafrikanischen Benin.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 42, 2021. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/meb21-42.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Westafrika, Digitalisierung, Smartphones, Erwachsenenbildung

## Kurzzusammenfassung

Was tun, wenn von einer institutionell geführten und staatlich unterstützten Erwachsenenbildung bzw. einem eigenen Markt an Bildungsangeboten für Erwachsene keine Rede sein kann? Der vorliegende Beitrag skizziert Initiativen und Formen der Aus- und Weiterbildung für in den Südsaharaländern lebende Erwachsene, welche nicht zuletzt von der Verbreitung von Mobiltelefonen und Smartphones profitierten. Hierfür blickt die Autorin, die zwischen 2015 und 2017 eine Reihe von Interviews in Cotonou und Djougou mit VertreterInnen des Kommunikationsministeriums sowie mit Menschen verschiedener sozialer Schichten und Altersgruppen geführt hatte, vor allem auf das westafrikanische Benin und fordert nicht zuletzt die lokalen Regierungen auf, die digitale Infrastruktur auch in ländlichen Regionen weiter auszubauen und verstärkt kostengünstige Bildungsangebote für Erwachsene zur Verfügung zu stellen. (Red.)

# Das Zusammenspiel digitaler Entwicklungen und Bildungsinitiativen im westafrikanischen Benin

**Martina Kainz**

**Eine der ersten IKT-Initiativen für Länder im globalen Süden, die 2005 von Nicholas Negroponte vom Massachusetts Institute of Technology initiiert wurde, war ein Programm unter der Bezeichnung OLPC (One Laptop per Child), deren Zielgruppe benachteiligte Kinder und Jugendliche aus Entwicklungs- und Schwellenländern waren.**

Der Erfolg dieser Initiative hielt sich jedoch in Grenzen (siehe Wooster 2018), was einerseits daran lag, dass die Geräte nicht optimal an die Bedürfnisse der Zielgruppe adaptiert waren, andererseits daran, dass die Verwendung von Computern, auch wenn diese noch so einfach und robust gestaltet waren, nicht den lokalen Voraussetzungen entsprachen bzw. quasi „von außen" implementiert worden waren.

Anders verhielt es sich mit der relativ raschen Verbreitung der internetfähigen Smartphones. Laut einer schon etwas älteren UNESCO-Studie (2014)[1] ist es besonders die Nutzung dieser Geräte, die den Kampf gegen den weitverbreiteten Analphabetismus in Subsaharaländern unterstützen könnte. In besagter Untersuchung zeigte sich zudem, dass die befragten Frauen generell eine höhere Bereitschaft als die befragten Männer aufwiesen, mit Hilfe von Applikationen das Lesen sekundär zu erlernen: *„When analysed by gender, the survey data show that women are more enthusiastic about mobile reading in general than men"* (UNESCO 2014, S. 45).

Als ausnehmend erfolgreiches Beispiel der IKT-Nutzung soll hier das bereits 2007 in Kenia entwickelte Zahlungssystem M-Pesa angeführt werden. Es ermöglicht auch Menschen, die über kein Bankkonto verfügen, den Zugang zu einem Geldtransfer und damit Handelsbeziehungen und andere Geldgeschäfte. Für die Finanztransaktionen bedarf es nicht einmal eines internetfähigen Smartphones, sondern es reicht ein herkömmliches Mobiltelefon: Die Geldtransfers werden über lokale Mobilfunkanbieter per SMS und in Form virtueller Gesprächsguthaben abgewickelt.

Für die afrikanische Landwirtschaft wurden zahlreiche nützliche Apps entwickelt wie beispielsweise FBS Innova in Ghana (siehe Engelhardt 2019), die den Landwirten Informationen über die beste Form der Bepflanzung, aber auch für die Vermarktung ihrer

1 Die wenigen Studien, die derzeit für den afrikanischen Kontinent vorliegen, stammen überwiegend aus den Disziplinen der Anthropologie und Medienphilosophie (siehe dazu Chéneau-Loquay 2010, 2016; De Bruijn 2010; Hahn 2007, 2015; Kainz 2016a, 2016b, 2018, 2020).

Waren bietet. In den letzten Jahren wurden in sehr vielen afrikanischen Großstädten von jungen, gut ausgebildeten AfrikanerInnen zahlreiche erfolgreiche Start-ups gegründet. Nicht umsonst wird die blühende Start-up-Szene rund um Nairobi „Silicon Savannah" genannt, von der auch europäische UnternehmerInnen einiges lernen können (siehe Stoisser 2015).

Trotz aller Euphorie bezüglich der zunehmenden Verbreitung und der Chancen digitaler Technologien darf nicht übersehen werden, dass als eine der größten Schwachstellen in der digitalen Versorgung nach wie vor ein sehr großes Stadt-Land-Gefälle zu beobachten ist. Auch lässt vielerorts die Geschwindigkeit der Internet-Übertragung zu wünschen übrig. Beispielsweise sind in der westafrikanischen Republik Benin 60% der Internetverbindungen lediglich in 2G verfügbar und nur 10% der Verbindungen erfolgen in 4G-Qualität (siehe ARCEP-Bénin 2019). Ebenso erwiesen sich jene anfänglich fast ausschließlich euphorischen Prognosen, dass nunmehr durch das Internet BürgerInnen nahezu uneingeschränkt profitieren und an politischen Prozessen partizipieren würden, relativ bald als unhaltbar.

## IKT-basierte Bildungsinitiativen profitieren von Smartphones

Im Gesundheitsbereich kann als eine gelungene IKT-basierte Bildungsinitiative die von der Universität KwaZulu-Natal (Südafrika) entwickelte Hebammenausbildung für Frauen im ländlichen Raum genannt werden, die 2015 evaluiert wurde (siehe Chipps et al. 2015). Es zeigte sich, dass die Frauen dem Programm gut folgen konnten. Nur etwa die Hälfte absolvierte den Fernunterricht per Computer, die andere Hälfte bediente sich in Ermangelung der nötigen technischen Infrastruktur ihres Mobiltelefons bzw. Smartphones, und zwar über verschiedene Kanäle: *„They perceived mobile devices with their voice, text, and email functions as important tools for the educational and professional activities of searching for information and engaging with facilitators and peers from work and study contexts"* (Chipps et al. 2015, S. 1). Auch internationale Organisationen wie die UNO würden darauf hinweisen, dass der Einsatz des Mobiltelefons bzw. des Smartphones für Weiterbildungsangebote in Ländern des globalen Südens als durchaus erfolgversprechend zu bewerten ist (vgl. ebd., S. 1f.).

Sogenannte MOOCs (Massive Open Online Courses) stellen in afrikanischen Ländern nicht zuletzt aufgrund der geringen Verfügbarkeit bzw. Leistbarkeit von Büchern und herkömmlichen Lehrmitteln eine sehr effiziente Form von Bildungsangeboten dar, die auch von jenen Menschen genützt werden, die bereits im Arbeitsleben stehen und sich auf diesem Weg besser qualifizieren möchten. Als gelungenes Beispiel kann hier das NESAP-ICT (New Economy Skills for Africa Program – Information and Communication Technologies) in Tansania genannt werden oder das Kepler Projekt in Ruanda (vgl. Escher/Noukakis/Aebischer 2014, S. 204).

Jedoch weist der afrikanische Kontinent enorme Unterschiede hinsichtlich der Angebote im Bildungsbereich auf: Während mit Stand 2015 beispielsweise in Ruanda hinsichtlich des Einsatzes digitaler Technologien im Bildungsbereich gute Erfolge erzielt wurden, bildeten Länder wie Niger oder Burkina Faso in diesem Sektor das Schlusslicht (vgl. Agence Française de Développement et al. 2015, S. 15).

## Wie funktioniert Erwachsenenbildung?

In den meisten Ländern Westafrikas gibt es seitens des Staates kaum Angebote für die Erwachsenenbildung. Von einer – wie in europäischen Ländern üblichen – institutionell geführten, staatlich unterstützten und breitgefächerten Erwachsenenbildung bzw. einem eigenen Markt an Bildungsangeboten für Erwachsene kann im westafrikanischen Raum keine Rede sein. Und dennoch gibt es auch dort Formen der Aus- und Weiterbildung für erwachsene AfrikanerInnen, die insbesondere von der Verbreitung von Mobiltelefonen und Smartphones profitieren. Ganz allgemein sind diese Angebote durch folgende spezifische Charakteristika bestimmt:

- Hohes Maß an Eigeninitiative: Viele Dorfgemeinschaften oder lokale Gruppierungen entwickeln quasi in Eigenregie Angebote, insbesondere in den Bereichen Gesundheitsverhalten, Familienplanung oder Landwirtschaft.
- Große Affinität der Lernenden gegenüber digitalen Technologien: Diese äußert sich insbesondere

in der verbreiteten Aneignung bzw. Anwendung diverser Apps im Gesundheitsbereich, im Handel oder in der Landwirtschaft.
- Entrepreneurship und Innovationsgeist: Die Menschen sind in vielen Situationen für ihr Weiterkommen selbst verantwortlich. Wissen und Knowhow werden improvisiert und informell weitergegeben.

## Digitale Entwicklungen und Erwachsenenbildung am Beispiel der Republik Benin[2]

Die Republik Benin ist mit ca. 11,5 Mio. EinwohnerInnen eines der kleinsten und – dem Human Development Index folgend – eines der ärmsten Länder Westafrikas. Bereits zu Beginn der 2000er Jahre wurde in diesem westafrikanischen Land seitens der Regierung begonnen, eine zukunftsorientierte Politik im Rahmen der IKT-Entwicklung zu erarbeiten. Der Anstieg der MobilfunknutzerInnen ist beachtlich: 2019 wurden in der Republik Benin mit über 10 Millionen um 10,2% mehr SIM-Karten verwendet als im Jahr zuvor, das verbrauchte Datenvolumen hatte sich im selben Zeitraum sogar verdreifacht (siehe ARCEP-Bénin 2019).

Prinzipiell können die Bildungsangebote für Erwachsene m.E. in drei Kategorien zusammengefasst werden:

### Selbstorganisierte Gratisangebote und Sensibilisierungskampagnen

Diese Bildungsprogramme werden häufig durch VertreterInnen von Dorfgemeinschaften, Vereine oder auch von humanitären Organisationen angeboten und fokussieren inhaltlich in erster Linie auf Informationen über Gesundheitsverhalten und Landwirtschaft oder beinhalten Weiterbildungen in handwerklichen Berufen. Als Beispiele für die Republik Benin können hier die NGO Sud-Nord-Actions in Djougou, aber auch zahlreiche internationale NGOs genannt werden, die regelmäßig für Erwachsene derartige Angebote bereitstellen, meist gratis oder sehr kostengünstig. Ebenso finden sich zahlreiche zivilgesellschaftlich organisierte Facebook-Gruppen, die Aufklärungsarbeit und Sensibilisierung insbesondere im medizinischen Bereich anbieten.

### Institutionalisierte Einrichtungen der Erwachsenenbildung

Aufgrund des starken Stadt-Land-Gefälles befinden sich die überwiegend privat geführten Institutionen der Erwachsenenbildung fast ausschließlich in Cotonou, der größten Stadt und dem administrativen Zentrum des Landes. Inhaltlich werden viele Bereiche der Aus- und Weiterbildung abgedeckt: von Informatik über Handwerk bis hin zu administrativen Tätigkeiten, die in Kursform absolviert werden können. Angebote können beispielsweise an der ABFPA (Académie Béninoise pour la Formation Professionnelle des Adultes)[3] genutzt werden. Es existieren auch Ausbildungsinstitutionen für spezielle Zielgruppen wie das CEFES (Centre d'Études et de Formation en Énergie Solaire du Bénin)[4], das sich auf die Ausbildung von SolartechnikerInnen spezialisiert, oder auch Fernlehrinstitute wie das CFAD (Centre de Formation à Distance)[5]. Allen diesen Angeboten ist gemeinsam, dass sie für viele Menschen kaum leistbar sind, es gibt dafür auch wenige bis gar keine Zuschüsse seitens des Staates.

### Vernetzungsplattformen

Initiativen wie beispielsweise die sehr erfolgreiche, von der jungen beninischen Influencerin Mylène Flicka gegründete Plattform Irawotalents[6] dienen in erster Linie der Vernetzung und der Vermarktung der eigenen Geschäftsideen auf einer virtuellen Bühne. Die AfrikanerInnen, die sich dort präsentieren, erfüllen aber auch die sehr wichtige Funktion von MentorInnen oder Role-Models und animieren

2 Eine genauere Analyse der Nutzung von Mobiltelefonen, Smartphones und Internet in der Republik Benin ist unter Martina Kainz 2018 (S. 195-261) nachzulesen. Die Autorin führte im Zeitraum 2015 bis 2017 eine Reihe von Interviews in Cotonou und Djougou mit VertreterInnen des Kommunikationsministeriums sowie mit Menschen verschiedener sozialer Schichten und Altersgruppen.

3 Online verfügbar unter: http://abfpa.fr/index.php

4 Online verfügbar unter: https://www.cefesbenin.org/

5 Online verfügbar unter: https://cursus.edu/articles/1413/le-centre-de-formation-a-distance-de-luniversite-du-benin

6 Online verfügbar unter: https://irawotalents.com/

vor allem jüngere Menschen dazu, ihre Träume zu verwirklichen und dabei ökonomisch erfolgreich zu sein.

## Schlussworte: Perspektiven

Trotz der bereits existierenden Angebote der Erwachsenenbildung im westafrikanischen Raum besteht großer Bedarf an Verbesserungen des Ausbildungsangebots, wobei insbesondere die Regierungen der betroffenen Länder mehr Unterstützung finanzieller und struktureller Art bereitstellen müssten. Ein besonderer Nachholbedarf besteht in diesem Kontext zweifellos für Frauen, die hinsichtlich ihrer Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten nach wie vor benachteiligt sind. Es bedarf weiters der Erarbeitung gezielter Lifelong-Learning-Strategien mit dem Anspruch, dass diese auch tatsächlich realisiert werden können. Das Thema der sogenannten Wissensökonomie, also der Organisation von Wissen, wird eine zentrale Rolle spielen müssen. Der „Boom" der Nutzung digitaler Technologien auf dem afrikanischen Kontinent ist keineswegs an seinem Ende angelangt und die Zuwachsraten werden auch in den nächsten Jahren beträchtlich sein (vgl. Chéneau-Loquay 2016). Es wäre seitens der lokalen Regierungen dringend erforderlich, die digitale Infrastruktur auch in ländlichen Regionen weiter auszubauen und ebenso verstärkt kostengünstige Bildungsangebote für Erwachsene zur Verfügung zu stellen. Zusätzlich bietet der Einsatz digitaler Technologien in der Erwachsenenbildung für AkteurInnen der internationalen Entwicklungszusammenarbeit eine überaus effiziente Form der Armutsbekämpfung in den Subsaharaländern.

# Literatur


**Agence Française de Développement/Agence universitaire de la Francophonie/Orange/UNESCO (2015):** Le numérique au service de l'éducation en Afrique. Online im Internet: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231278 [Stand: 2021-02-28].

**ARCEP-Bénin (2019):** Rapport annuel d'activités 2019. Online im Internet: https://arcep.bj/wp-content/uploads/2020/04/Rapport-Annuel-2019-ARCEP-BENIN.pdf [Stand: 2021-02-28].

**Chéneau-Loquay, Annie (2010):** Modes d'approbation innovants du téléphone mobile en Afrique. Rapport de l'UIT 2010. Genève. Online im Internet: https://www.itu.int/ITU-D/cyb/app/docs/itu-maee-mobile-innovation-afrique-pro-f.pdf [Stand: 2021-02-28].

**Chéneau-Loquay, Annie (2016):** Quelle insertion de l'Afrique dans le Cyberspace? Vortrag beim 8e Festival de la Géopolitique Grenoble (16. – 19. März 2016). Video online im Internet: https://www.youtube.com/watch?v=vuyhyAZ1rTs&t=2759s [Stand: 2021-02-28].

**Chipps, Jennifer et al. (2015):** Using mobile phones and social media to facilitate education and support for rural-based midwives in South Africa. In: Curationis 2015 38/2, S. 1-8. Online im Internet: http://dx.doi.org/10.4102/curationis.v38i2.1500 [Stand: 2021-02-28].

**De Bruijn, Mirjam (2010):** Africa connects: Mobile communication and social change in the margins of African society. The example of the Bamenda Grassfields, Cameroon. In: Communication Technologies in Latin America and Africa: A Multidisciplinary Perspective. Universitat Oberta Catalunya: Agecia Catalona de Cooperacio al Desenvolupament, S. 165-191.

**Engelhardt, Marc (2019):** Digitalisierung in Afrika. Bits und Bytes für Kleinbauern. Online im Internet: https://www.deutschlandfunk.de/digitalisierung-in-afrika-bits-und-bytes-fuer-kleinbauern.724.de.html?dram:article_id=462596 [Stand: 2021-02-28].

**Escher, Gérard/Noukakis, Dimitros/Aebischer, Patrick (2014):** Boosting Higher Education in Africa through Shared Massive Open Online Courses (MOOCs). In: Carbonnier, Gilles/Carton, Michel/King, Kenneth (Hrsg.): Education, Learning, Training. Critical Issues for Development. Leyden: Koninklijke Brill NV, S. 195-214.

**Hahn, Hans Peter (2007):** Zur Ethnologie des Konsums in Afrika. In: Paideuma 53, 2007, S. 199-220.

**Hahn, Hans Peter (2015):** Mobile Kommunikation, Materielle Kultur und neue Verflechtungen. Ethnographische Erfahrungen aus Westafrika. In: Bender, Cora/Zillinger, Martin (Hrsg.): Handbuch der Medienethnographie. Berlin: Reimer Verlag, S. 153-171.

**Kainz, Martina (2016a):** Das andere Afrika. In: Weg in die Wirtschaft 1/2016, 67. Jg., Nr. 656, S. 4-6.

**Kainz, Martina (2016b):** Cultural Identity Constructions within the Context of the Global Usage of Digital Communication Technologies. In: Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, Seria: Organizacja I Zarządzanie z. 87, S. 207-218.

**Kainz, Martina (2018):** Globale Vernetzung – globale Identität? Kulturelle Identitätskonstruktionen im Zeitalter digitaler Technologien. Glückstadt: vwh.

**Kainz, Martina (2020):** Die Nutzung digitaler Kommunikationstechnologien in Ländern des globalen Südens am Beispiel der Republik Benin (Westafrika). In: Ruda, Sonja et al. (Hrsg.): Sicherheit und Risiko – Vermittlung, Verständnis und Verwirklichung der Kulturen. Berlin: trafo-Verlag, S. 197-207.

**Stoisser, Hans (2015):** Der schwarze Tiger. Was wir von Afrika lernen können. München: Kösel.

**UNESCO (2014):** Reading in the mobile era. A study of mobile reading in developing countries. Online im Internet: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227436 [Stand: 2021-02-28].

**Wooster, Martin Morse (2018):** The spectacular failure of One Laptop Per Child. Online im Internet: https://www.philanthropydaily.com/the-spectacular-failure-of-one-laptop-per-child/ [Stand: 2021-02-28].



Foto: Jakob Kainz

**Mag.ª Dr.in Martina Kainz, MSc**

office@mk-medienkompetenz.at
www.mk-medienkompetenz.at
+43 (0)676 5519658

Martina Kainz ist Pädagogin an der Wirtschaftsakademie Zwettl, Referentin der Fachstelle NÖ, Generalsekretärin des Vereins Stimmen für Afrika sowie freie Wissenschafterin und Moderatorin. Ihre wissenschaftlichen Arbeiten fokussieren die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Identität des Menschen und die Gesellschaft.

# The Interaction between Digital Developments and Educational Initiatives in West African Benin


## Abstract

What can be done if adult education that is directed by institutions and funded by the government as well as a separate market for educational opportunities for adults are out of the question? This article outlines initiatives and forms of education and professional development for adults living in the sub-Saharan countries, who have benefited particularly from the spread of mobile telephones and smartphones. The author primarily looks at West African Benin and challenges local governments to continue to expand digital infrastructure in rural regions and provide more lower-cost educational opportunities for adults. The basis for this article is provided by a series of interviews conducted between 2015 and 2017 in the Beninese cities Cotonou and Djougou with representatives of the Ministry of Digital Economy and Communications and people of different social classes and age groups. (Ed.)

# Internationale Perspektiven der österreichischen Bildungshäuser

**Franz Jenewein und Gaby Filzmoser**

Zitation

Jenewein, Franz/Filzmoser, Gaby (2021): Internationale Perspektiven der österreichischen Bildungshäuser.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 42, 2021. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/meb21-42.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Bildungshäuser, Internationalisierung, Geschichte, ARGE BHÖ

## Kurzzusammenfassung

Wie die internationale Ausrichtung zentraler Bestandteil der Bildungsarbeit österreichischer Bildungshäuser wurde und wie sie derzeit in der Praxis umgesetzt wird, ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags. Beginnend mit der Entstehung österreichischer Bildungshäuser zu Anfang des 20. Jahrhunderts nach skandinavischem Vorbild über den EU-Beitritt Österreichs im Jahr 1995 und die damit verbundenen neuen Perspektiven bis hin zu aktuellen Projekten zeichnen die AutorInnen den Weg der Internationalisierung von Bildungshäusern nach. Die Vielfalt internationaler Zusammenarbeit, wie sie seit vielen Jahren von den Bildungshäusern gepflegt wird, illustrieren sie anhand ausgewählter Beispiele. Ein abschließender Blick in die Zukunft verrät: Die Internationalisierung der Erwachsenenbildung wird in Österreich immer wichtiger, um grenzüberschreitend voneinander zu lernen und so den globalen Herausforderungen unserer Zeit begegnen zu können. (Red.)

# Internationale Perspektiven der österreichischen Bildungshäuser

**Franz Jenewein und Gaby Filzmoser**

**Die internationale Dimension der Erwachsenenbildung scheint auf den ersten Blick ein relativ neues Phänomen zu sein, und doch ist sie alt und jung zugleich.**

Alt, weil die Internationalisierung der Erwachsenenbildung am Beginn der modernen Volksbildung stand, wie sie sich im dritten Drittel des 19. Jahrhunderts in vielen Ländern Europas konstituiert hatte (vgl. Filla 2009, S.3); jung, weil sie durch die Europäische Union, aber auch durch die Gründung internationaler Organisationen und die Einbindung von Strategien des Lifelong Learnings eine historisch völlig neue Qualität annahm[1]: Die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Errichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (2006) war ausschlaggebend für die Ausformulierung einer Strategie zum lebensbegleitenden Lernen (LLL:2020) in Österreich im Jahre 2011.

Wir möchten in diesem Beitrag ausgehend von einer kurzen historischen Replik vor allem die internationalen Bemühungen der ARGE Bildungshäuser Österreich anhand ausgesuchter praktischer internationaler Herangehensweisen in einzelnen Bildungshäusern schildern und die 2018 von der ARGE BHÖ formulierte Internationalisierungsstrategie beleuchten.

## Gründungsgeschichte im internationalen Kontext

Die Geschichte der österreichischen Bildungshäuser reicht bis an den Anfang des 20. Jahrhunderts zurück. Ausschlaggebend waren die pädagogischen Erfahrungen in den dänischen und deutschen Heimvolkshochschulen gewesen, die wiederum auf die Ideen Grundtvigs zurückgingen.

**Nikolaj Frederik Severin Grundtvig**

Der dänische Pädagoge Nikolaj Frederik Severin Grundtvig gilt als Gründervater der Heimvolkshochschulidee (vgl. ARGE BHÖ 2014, S. 9). In den dänischen Heimvolkshochschulen, im Sinne Grundtvigs, steht auch heute noch das pädagogische Konzept „Bildung, Wohnen und Freizeit unter einem Dach" im Vordergrund. Lernende und Lehrende verbringen gemeinsam bis zu sechs Monate im Jahr in den Heimvolkshochschulen. Das gemeinsame Lernen individuell wählbarer Inhalte wird in das gemeinsame Leben und die Bewältigung von Alltagstätigkeiten eingebettet. Zielgruppe waren ursprünglich Bauern und Handwerker gewesen, später auch ArbeiterInnen und Angehörige anderer sozialer Schichten (vgl. Filla 2009, S. 67).

1 Die Gründung der World Association for Adult Education im Jahr 1919 war der erste institutionelle Ausdruck der Öffnung nationaler Grenzen der Erwachsenenbildung gewesen (vgl. Popović 2011, S. 65).

Wie Hubert Lendl 1973 ausführte, haben die österreichischen Bildungshäuser historisch gesehen zwei Wurzeln: die „christliche Erneuerung“, die nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzte und bis zum Zweiten Vatikanischen Konzil (1962-1965) andauerte, und die berufsständische Erneuerungsbewegung im „Landvolk“ (vgl. Lendl 1973, S. 57). Der Großteil der Bildungsheime wurde im Sinne der „geistigen Erneuerung“ in den Nachkriegsjahren gegründet. Schwerpunkt dieser Heime war ein mehrmonatiger oder mehrwöchiger Kurs der bäuerlichen Jugend für allgemeine und berufliche Weiterbildung. Inhaltliche Schwerpunkte waren: Kommunikation, Theorie und Praxis aus der Landwirtschaft und Küche, Familie, Politische Bildung, Gesundheit und Elternbildung; die Kurse wurden für Burschen und Mädchen organisiert, wenn auch ursprünglich getrennt.

Im Jahr 1954 erfolgte die Gründung der ARGE der Volksbildungsheime Österreich. 1972 wurden die Statuten überarbeitet und ein Verein gegründet. Pioniere der österreichischen Bildungsheime waren Josef Gruber, Leo Prüller, Hermann Weber, Hubert Lendl, Walter Schmutz und Karl Fritz (vgl. ebd., S. 60).

Viele Bildungshäuser, die bis in die 1990er Jahre (Volks-)Bildungsheime genannt wurden, übernahmen die Tradition der Heimvolkshochschulen nach dänischem Vorbild. Die Idee Grundtvigs hatte sich von Dänemark in den skandinavischen Raum über Deutschland, Polen bis nach Österreich verbreitet. In Österreich wurde von Prälat Dr. Josef Steinberger das Volksbildungsheim St. Martin bei Graz 1919 (siehe Kapfhammer 1970) als erstes nach dem Grundtvigschen Vorbild gegründet.

## Perspektiven im europäischen Kontext

Mit dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union 1995 taten sich auch neue Perspektiven für die österreichischen Bildungshäuser auf. Im Vorfeld des Beitritts wurden am bifeb (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung) etwa Seminare wie „Weiterbildung in der EU“ (1994), „Erwachsenenbildung in der EU – Förderungen und Forderung“ (1995) und „Bildung und Weiterbildung in der EU“ (1996) durchgeführt.

Neue Förderschienen und neue Bildungskonzepte der EU boten die Chance für professionelle Kooperationen und Erfahrungsaustausch, der europäische Integrationsprozess erzeugte aber auch einen grenzüberschreitenden Regulierungsbedarf. Als für die Erwachsenenbildung relevante Beispiele sind hier die Qualitätsnorm ISO 9000ff, das European Credit-Transfer-System, diverse Förderprogramme und die Vernetzungstendenzen auf der Ebene der Verbände und zentralen Institutionen zu nennen (vgl. Wittpoth 2000, S.5).

Aufbauend auf die guten und regelmäßigen Kontakte zu den Heimvolkshochschulen in Deutschland[2], den Bildungshäusern in Südtirol, in der Schweiz, Liechtenstein und in Slowenien wurde 1995 die internationale Zusammenarbeit mit einem Sokrateprojekt zur Qualitätssicherung in Bildungshäusern (siehe Grilz 1998) intensiviert. Einige Bildungshäuser wie beispielsweise das Bildungshaus Schloss Retzhof, das kath. Bildungshaus Sodalitas oder das Bildungshaus St. Hippolyt halten bis heute laufend Kontakte zu den europäischen Partnern. Mit der

Abb. 1: Int. Bildungshäusertreffen in Dänemark bestehend aus TeilnehmerInnen aus Deutschland, Südtirol und Österreich



Foto: Gaby Filzmoser

2 Bereits seit Ende der 1950er Jahre besteht ein Kontakt zum Verband der Bildungszentren im ländlichen Raum in Berlin.

Mitgliedschaft der ARGE BHÖ bei der European Association for the Education of Adults (EAEA) wurde ab 2014 zudem ein nach außen hin sichtbares Signal gesetzt. Bei der Generalversammlung der ARGE BHÖ im Jahr 2014 wurde letztlich ein Beschluss zur strategischen Umsetzung der Internationalisierung der Weiterbildung gefasst. Gemeinsam mit dem Verband der Bildungszentren im ländlichen Raum und der Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser Südtirols wurde 2018 eine Broschüre unter dem Titel „Bildungshäuser – Bildungszentren gemeinschaftlich leben und lernen“ herausgegeben. Bildungshäuser und Bildungszentren stehen für gemeinsame Werte, freiwilliges Engagement, aktive und demokratische Bürgerkultur, Innovation, kreatives und gelingendes Leben und für religiöse Toleranz und Pluralität.

## Internationalisierung konkret

Fast alle Bildungshäuser in Österreich verfügen über regionale und internationale Kontakte. Nachfolgend werden beispielshaft jene Einrichtungen (Schloss Hofen, Tiroler Bildungsinstitut Grillhof, Bildungshaus Schloss Retzhof, SPES Zukunftsakademie und das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung) beschrieben, die hier seit vielen Jahren besondere Schwerpunkte setzen.

Das Bildungshaus Schloss Hofen, eine Einrichtung des Landes Vorarlberg, hat sich in den vergangenen Jahren in seinem Bildungsprogramm unter anderem auf den tertiären Bildungsbereich konzentriert. Seit 20 Jahren ist Schloss Hofen Mitglied in der Internationalen Bodenseehochschule (IBH). Die IBH ist ein Verbund von Universitäten und Hochschulen aus Deutschland, dem Fürstentum Liechtenstein, der Schweiz und Österreich. Mit 30 Mitgliedshochschulen, über 3000 ProfessorInnen und über 100.000 Studierenden ist sie der größte länderübergreifende Hochschulverband Europas. Durch die regionale Verankerung und die grenzüberschreitende Zusammenarbeit trägt die IBH mit ihren Mitgliedshochschulen dazu bei, die Wissens- und Bildungsregion zu stärken, die Standortattraktivität zu erhöhen und so die Talentzuwanderung der Region zu fördern. Die Angebote sind gegenseitig offen und jede Hochschule vergibt einen akademischen Grad bzw. die AbsolventInnen erhalten ein Double-Degree. Beispielhaft angeführt sei die Kooperation der Hochschule Magdeburg-Stendal mit Schloss Hofen. Die Absolvierung eines berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiums mit dem Schwerpunkt Klinische Psychologie und Rehabilitation wird in Österreich anerkannt und als einem Universitätsabschluss gleichwertig eingestuft. Seit rund drei Jahren bestehen zudem Forschungs- und Weiterbildungsprojekte von Schloss Hofen und der Fachhochschule Vorarlberg in Kooperation mit CONCORDIA Rumänien.

Im Tiroler Bildungsinstitut Grillhof, einer Einrichtung des Landes Tirol, gibt es seit Jahrzehnten gute Kontakte zu deutschen Heimvolkshochschulen und den Bildungshäusern in Südtirol. Gegenseitige Besuche, die gemeinsame Planung und Durchführung von Studienlehrfahrten und der Austausch von Bildungsprogrammen waren und sind Bestandteile dieser Kooperation. Seit 20 Jahren wird im TBI-Grillhof zudem der internationale Friedensforschungslehrgang durchgeführt. Jedes Jahr nehmen im Winter- und Sommersemester (2-monatige Kurse) rund 30 bis 40 Studierende aus der ganzen Welt an diesem akademischen Studium teil. Träger des Lehrgangs ist die Universität Innsbruck. Das TBI-Grillhof ist Mitglied in der Lehrgangsleitung und stellt den Campus. Im Rahmen der EQUAL-Projekte der EU übernahm der Grillhof seit 2004 vermehrt die Aufgabe der koordinierenden Stelle in der Umsetzung zahlreicher beruflicher Bildungsmaßnahmen. Sehr erfolgreich ist es in den vergangenen Jahren auch gelungen, internationale Kongresse und Fachtagungen zu gewinnen.

Das Bildungshaus Schloss Retzhof wurde 1948 per Beschluss des Steiermärkischen Landtages zum Zwecke der Aus- und Weiterbildung der gewerblichen und kaufmännischen Jugend gegründet. Aufgrund seiner geopolitischen Lage, unweit der Grenze zum ehemaligen Jugoslawien gelegen, wurde der Retzhof rasch ein grenzüberschreitender Ort für den internationalen Austausch in pädagogischen Fragen, aber auch zu Themen wie Politik, Kultur und Kunst. Den damaligen Direktoren des Hauses war es in diesen Anfangsjahren ein Anliegen, PädagogInnen aus dem schulischen Bereich und der Erwachsenenbildung aus West und Ost für mehrere Tage zu einem Gedankenaustausch am Retzhof zu versammeln. Dem folgten in den 1970er und 1980er Jahren intensive und oft erfolgreiche Bemühungen, diese internationale

Ausrichtung auch auf die Bereiche Kunst und Kultur auszudehnen. Eine Zäsur in den internationalen Kontakten brachte im November 1989 der Fall der Berliner Mauer und in weiterer Folge das völlige Verschwinden des „Eisernen Vorhangs" zwischen Ost und West. Grenzüberschreitende Begegnungen und Treffen im Bildungsbereich sowie Kunst & Kultur wurden am Retzhof zunehmend Normalität. Ab Mitte der 2000er Jahre begann der Retzhof die EU-Mobilitäts- und Bildungsprogramme systematisch und kontinuierlich zu nutzen und für das Haus ein internationales Informations- und Bildungsnetzwerk aufzubauen. International ausgezeichnet wurde das Bildungshaus 2015 in Porto als erste Organisation der Erwachsenenbildung mit dem „Accessibility in Adult Education Award".

Bereits im Jahr 2001 begann das Bildungshaus „SPES Zukunftsakademie", in Schlierbach (Oberösterreich), im Rahmen des damaligen Grundtvig II-Erwachsenenbildungsprogrammes der EU grenzüberschreitendes Lernen zu praktizieren und zu fördern. In rund 30 verschiedenen Projekten wurde seitdem mit unterschiedlichsten europäischen Partnerorganisationen die Rolle der Erwachsenenbildung für aktive BürgerInnenschaft und die Sicherung der Lebensqualität in vorwiegend ländlichen Räumen thematisiert (u.a. im Projekt „ADORE – Adult Education as a Tool in Rural Development" in Zusammenarbeit mit der Universität für Bodenkultur Wien). Der Nutzen derartiger Kooperationen besteht für alle beteiligten Partnerorganisationen nicht nur im gegenseitigen Lernen, in der Bewusstseinsbildung, sondern vor allem in der Entwicklung geeigneter Tools, Methoden und Modellprozesse, um „active citizenship" zu initiieren und zu moderieren.

Eine Bildungseinrichtung, die die Entscheidung trifft, sich auf internationale Zusammenarbeit einzulassen bzw. diese als eigenes Geschäftsfeld etablieren will, muss Strukturen und Personalentwicklung entsprechend anpassen. Im Fall der SPES Zukunftsakademie wurde deshalb vor einigen Jahren die Position einer „Projektkoordination" als Supportstelle für internationale Zusammenarbeit geschaffen.

Das bifeb (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung), eine Einrichtung des für Bildung zuständigen Bundesministeriums, organisierte in den 1970er und 1990er Jahren im Auftrag des zuständigen Bildungsressorts des Bundesministeriums einige Europarechtsseminare. Der Europarat hatte zu diesem Zeitpunkt in einigen seiner Mitgliedsländer internationale Tagungen initiiert, um Erkenntnisse aus dem Vergleich länderspezifischer Strategien gegen die Negativeffekte des strukturellen und sozialen Wandels der späten 1980er Jahren zu gewinnen (siehe Wenidoppler 1991). Im Vorfeld des Beitritts und rund um den Beitritt zur Europäischen Union wurden am bifeb in den Jahren 1994 bis 1996 Seminare zu den Themen Weiterbildung in der EU, Förderprogramme und Fördermaßnahmen auf ExpertInnenebene veranstaltet (siehe Wieszt/Gattol/Kinnunen 1997) und es kam zur Durchführung der ersten gemeinsamen Konferenz der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) 1995. Die dabei gewonnenen Forschungsergebnisse bildeten den Grundstein für das Konzept der LLL-Strategie. Im Juli 1997 wurde am bifeb das Projekt „Integration contra Nationalismus" im Verbund mit der finnischen Arbeiterakademie und der deutschen Heimvolkshochschule Hustedt im Rahmen des Sokrates-Programms realisiert (siehe ebd.).

## Ausblick: Internationalisierungsstrategie

Zur strategischen Umsetzung der Internationalisierung formulierte die ARGE BHÖ 2019 eine eigene Internationalisierungsstrategie. Sie wurde aus der allgemeinen Unternehmensstrategie und der Nachhaltigkeitsstudie der ARGE BHÖ (siehe Jungmeier/Filzmoser 2018) abgeleitet und soll bei der Einreichung von EU-Projekten (z.B. Erasmus+) und bei anderen internationalen Maßnahmen unterstützen, u.a. bei der Organisation von internationalen Bildungshäuser-Vernetzungstreffen. Als übergeordnete Ziele soll:

- ein höheres Verständnis für bildungspolitische und (inter-)nationale Zusammenhänge gewonnen
- ein Blick über den eigenen pädagogischen Tellerrand durch Internationalisierung geworfen
- ein Schub an neuen Möglichkeiten und Innovationen in der Bildungsarbeit und strategischen Weiterentwicklung der Mitgliedshäuser und der ARGE BHÖ erlangt und
- die Professionalisierung und die Weiterentwicklung der Bildungsarbeitsqualität der ARGE BHÖ

selbst, aber auch die der Mitglieder gefördert werden.

Diese Ziele sollen in der Auseinandersetzung mit folgenden Schwerpunktthemen erreicht werden, die auch als Zielsetzung bei Erasmus+ Projekten einfließen: Regionen stärken; Nachhaltigkeit/Umwelt bewahren; Individualität ermöglichen und Digitalisierung/Bildung leben.

Internationale Kooperationen mit Bildungshäusern aus ganz Europa dienen dazu, sich gegenseitig auszutauschen und aus Best Practice Beispielen voneinander zu lernen. Konkret fließen Erfahrungen aus Weiterbildungsmaßnahmen im Ausland, aus dem europäischen Jobshadowing oder internationalen Bildungshäuser-Vernetzungstreffen in die regionale Bildungsarbeit ein und stärken die jeweilige Region. Die ARGE Bildungshäuser und ihre Mitgliedshäuser hoffen mit ihrer Internationalisierungsstrategie diesen Schwerpunktthemen zu begegnen und sie zu vertiefen. Als Maßnahmen dazu werden Erasmus+ Projekte eingereicht und durchgeführt. Bei der Wirksamkeit von EU-Programmen für die Mitgliedsländer wird auf den systematischen multilateralen Austausch von Erfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen gesetzt. So werden jetzt und künftig Netzwerke geschaffen, die durch MultiplikatorInneneffekte beispielhafte Praxis verbreiten sollen.

# Literatur


**ARGE BHÖ – Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser Österreich (2014):** Bildung bewegt. Klagenfurt. Eigenverlag.

**Filla, Wilhelm (2009):** Erwachsenenbildung in Europa. Ihre internationale Dimension. Einführung in die europäische Erwachsenenbildung am Beispiel ausgewählter Länder, Diskussionen und Projekte. Skriptum I. Online im Internet: https://files.adulteducation.at/voev_content/222-Erwachsenenbildung%20in%20Europa.Ihre%20internationale%20Dimension.pdf [Stand: 2021-03-01].

**Grilz, Wolfgang (1998):** Qualitätssicherung in Bildungsstätten. Anleitung zur Erstellung eines Qualitätshandbuches. Neuwied: Luchterhand.

**Jungmeier, Peter/Filzmoser, Gaby (2018):** Nachhaltige Gestaltungskraft der ARGE Bildungshäuser Österreich – Endbericht. Linz: Eigenverlag.

**Kapfhammer, Franz M. (1970):** Josef Steinberger der Gründer von St. Martin. Leben. Wirken. Schriften. Graz: Verlag Styria.

**Lendl, Hubert (1973):** Wege und Weggefährten 1945 – 1973. In: Arbeitsgemeinschaft der Volksbildungsheime Österreich. Erfolgreich Lernen. Wels: Eigenverlag.

**Popović Katarina (2011):** Entgrenzungen vom Lokalen zum Globalen – Das Zusammenspiel von Erwachsenenbildung und Internationalisierung. In: Arnold, Rolf (Hrsg.) (2011): Entgrenzungen des Lernens: Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 61-78.

**Wenidoppler, Heinrich (1991):** Die Rolle der Erwachsenenbildung bei lokalen und regionalen Entwicklungsprozessen. In: Erwachsenenbildung in Österreich 4/91, Wien.

**Wieszt, Jôzef/Gattol, Ernst/Kinnunen, Kari (Hrsg.) (1997):** Integration contra Nationalismus. Handbuch für Erwachsenenbildung. Duisburg: DISS - Duisburger Institut für Sozialforschung.

**Wittpoth, Jürgen (2000):** Internationalität der Erwachsenenbildung. In: Faulstich, Peter/Wiesner, Gisela/Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen, Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann, S. 5-6. Online im Internet: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/faulstich00_01.pdf [Stand: 2021-03-01].


Foto: Martin Weber


## Mag. Franz Jenewein

f.jenewein@grillhof.at
www.grillhof.at
Tel: +43 (0) 512 3838


Franz Jenewein ist Leiter des Tiroler Bildungsinstituts (TBI), das sich aus dem Weiterbildungszentrum Grillhof und dem Medienzentrum des Landes Tirol zusammensetzt. Nach dem Studium der Geschichte und Politikwissenschaft arbeitete er als Pädagogischer Mitarbeiter im Tiroler Volksbildungswerk, anschließend als Mitarbeiter in der Tiroler Förderungsstelle für Erwachsenenbildung und seit 1998 als Leiter des TBI. Er hat in den Bereichen Erwachsenenbildung, Bildungsmanagement und Qualitätsmanagement Lehrgänge abgeschlossen. Als Mitglied in mehreren Arbeitsgruppen im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, im Verein Erwachsenenbildung Tirol, dem Tiroler Bildungsforum und des Tiroler Bildungsservice ist er in vielen Bildungsnetzwerken vertreten.


Foto: Renate Katteneder


## Dr.in Gaby Filzmoser, BA MA

filzmoser@arge-bildungshaeuser.at
www.arge-bildungshaeuser.at
Tel: +43 (0) 664 2564828


Gaby Filzmoser ist Geschäftsführerin der ARGE Bildungshäuser Österreich und ist im Auftrag des Kooperativen Systems der Österreichischen Erwachsenenbildung für die Entwicklung, Planung und Durchführung der Bildungsmanagementlehrgänge am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) verantwortlich. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildungsmanagement, Qualitätsmanagement und Medienbildung.

# International Perspectives on Austrian Educational Centers


## Abstract

The subject of this article is how an international orientation has become a main component of education at Austrian educational centers and how it is currently being implemented. The authors trace the path of the internationalization of educational centers from the creation of Austrian educational centers at the start of the twentieth century according to the Scandinavian model to the accession of Austria to the EU in 1995 and the new perspectives associated with it to current projects. Presenting selected examples, they illustrate the diversity of international cooperation as it has been cultivated by the educational centers for many years. A final look into the future makes it clear: The internationalization of adult education is becoming increasingly important in Austria so we can learn from each other across borders and thus be able to meet the global challenges of our time. (Ed.)

# Internationalisierung der Erwachsenenbildungsforschung

## Ein Porträt der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA)

**Annette Sprung**

Zitation

Sprung, Annette (2021): Internationalisierung der Erwachsenenbildungsforschung. Ein Porträt der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA).
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 42, 2021. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/meb21-42.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: ESREA, Forschungsgesellschaft, Erwachsenenbildungsforschung, Internationalisierung

### Kurzzusammenfassung

Die europäische Vereinigung von ErwachsenenbildungsforscherInnen, besser bekannt als „European Society for Research on the Education of Adults“ (ESREA), zählt als 1991 gegründete Forschungsgesellschaft mittlerweile 182 Mitglieder aus 37 verschiedenen Ländern. Die transnationale Kooperation der beteiligten WissenschaftlerInnen umfasst neben der Veranstaltung einer gemeinsamen Konferenz und der Herausgabe von Publikationen u.a. auch die kontinuierliche Förderung wissenschaftlichen Nachwuchses. Der vorliegende Beitrag gibt einen kurzen Einblick in die Geschichte, Struktur und die Aufgaben von ESREA. Zu Wort kommt der Vorsitzende des Leitungskomitees von ESREA, Andreas Fejes, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Linköping in Schweden. Er sprach mit der Autorin über die Rolle der Erwachsenenbildung im internationalen und globalen Kontext sowie über die aktuellen Ziele von ESREA. (Red.)

# Internationalisierung der Erwachsenenbildungsforschung

## Ein Porträt der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA)

**Annette Sprung**

**Die Gründung von ESREA erfolgte im Dezember 1991 auf Initiative einiger ProfessorInnen für Erwachsenenbildung. Als frühe Zielsetzung wurde neben der Vernetzung von WissenschaftlerInnen die Schaffung eines interdisziplinären Forums zur Entwicklung erwachsenenbildungsrelevanter Forschungsansätze formuliert (vgl. Nicoll/Biesta/Morgan-Klein 2014, S. 9).**

Die Hauptaktivitäten von ESREA bestanden und bestehen in der Koordination von (mittlerweile) zwölf thematischen Netzwerken, der Veranstaltung einer gemeinsamen Konferenz im Dreijahresrhythmus und der Herausgabe von Publikationen sowie eines Newsletters. Des Weiteren betreibt ESREA die kontinuierliche Förderung des sog. „wissenschaftlichen Nachwuchses" – beispielsweise in Form von Winter- oder Summer-Schools für DoktorandInnen. Seit 2010 wird mit „RELA – The European Journal for Research on the Education and Learning of Adults" zudem eine Open-Access-Zeitschrift herausgegeben. Die unter dem Dach von ESREA versammelten, im Anschluss aufgelisteten Netzwerke veranstalten jeweils alle ein bis zwei Jahre Workshops und Konferenzen bzw. bringen Veröffentlichungen zu ihren spezifischen Schwerpunkten heraus.[1]

Die derzeit aktiven Netzwerke tragen folgende Bezeichnungen:

- Access, Learning Careers and Identities
- Active Democratic Citizenship and Adult Learning
- Adult Educators, Trainers and their Professional Development
- Between Global and Local - Adult Learning and Communities
- Education and Learning of Older Adults
- Gender and Adult Learning
- History of Adult Education and Training in Europe
- Transformative Processes in Learning and Education
- Life History and Biography
- Migration, Transnationalism and Racisms
- Policy Studies in Adult Education
- Working Life and Learning

Der Bezug auf den geographischen Raum „Europa" wird von ESREA im weitestmöglichen Sinn definiert, wobei

1 Alle Aktivitäten sind über eine zentrale Website abrufbar (www.esrea.org.).

aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen und Ressourcen eine ausgeglichene Partizipation von WissenschaftlerInnen aus allen Ländern noch nicht erreicht werden konnte.

Aktuell (Stand: Juli 2020) zählt die Forschungsgesellschaft 182 Mitglieder; in der Mehrzahl sind dies Einzelpersonen, aber auch zu rund einem Sechstel Institutionen. Die Mitglieder stammen aus 37 verschiedenen Ländern, darunter auch sechs Staaten außerhalb Europas (u.a. Kanada, Australien, Japan, USA).[2] Der Kreis an InteressentInnen, welche die Angebote auch ohne eine aktive Mitgliedschaft nutzen, ist jedoch deutlich größer.

ESREA wird von einem „Steering Committee" geleitet, die Koordination und Administration erfolgen über ein seit 2019 am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn angesiedeltes Sekretariat.

## Aktuelle und zukünftige Herausforderungen – ein Interview

Zur Frage, was die Erwachsenenbildungsforschung in Europa aktuell bewegt und mit welchen Herausforderungen sich ESREA konfrontiert sieht, habe ich im Juli 2020 ein Interview mit dem Vorsitzenden des Steering Committee geführt. Mein Gesprächspartner Andreas Fejes ist Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Linköping in Schweden.

***Annette Sprung: Andreas, what would you consider to be the most important current challenges for European researchers in adult education?***
Andreas Fejes: One of the main challenges concerns research funding. Looking at adult education specifically I think that this is a challenge because of the lack of interest in adult education in many places. There are institutions with professorships in adult education research, and others where there are none. It's an uneven balance in the European context. Also, many former professorships were cancelled, or they were transferred into something else. So, if you don't have the basic funding at universities you have to find the incomes by other means, which is highly competitive and often difficult to manage. Most of the European funding is actually more about best practice, policy driven rather than basic research. But of course, ESREA serves this kind of role–gathering people from different locations to do something together.

***Apart from structural questions, what do you think are relevant, current topics for adult education research in an international and global context?***
I would say there is a need for more cooperative and comparative research, and there is a need for more advanced quantitative research. The most important issues are still: who participates in adult education, who gets access? Another thing that I think is really missing is research on what is happening in the classroom, when adults gather together. More field-work based research, observations, what is happening in the teaching situation. And of course, digitalization is an important topic, as is adult education in relation to migration, to climate change and so on.

***What contribution can research in adult education make to resolve current global challenges?***
The most important role is to actually raise critical questions about what is happening in adult education. Of course, adult education deals with global challenges. But the first role from my perspective is not to provide policy advice. To take the role of a policy adviser can only be a further step for a researcher.

***What would you say are the central goals of ESREA nowadays?***
We try to create a forum, a platform for people in adult education research to meet and build a capacity for high quality research. Apart from the networking, providing RELA and the book series are ways of supporting the production of highly qualitative research. Another goal is to contribute to the development of early career researchers.

Main questions debated and always on the table since ESREA's creation would of course include

2 E-Mail-Anfrage vom 30.7.2020 an das Sekretariat von ESREA.

the issue of participation–the ambition to help participants from all across Europe. The French speaking community does not participate in ESREA very much, and of course one main issue there is language and scientific traditions. Through the years, we tried different strategies; we had bilingual conferences and people who can help with translations during the conferences and so on. Another part of Europe, which is not as involved yet is the Eastern/South Eastern part of Europe. One thing is language. The other thing is funding, and the third thing is tradition–different views on what a conference is about. We have always helped people to get involved in ESREA from different communities. The German case is a good example. The younger generation has become more and more engaged in ESREA. So, now Germany is quite active I would say, this was different 15 years ago. Hopefully that will happen with other regions too.

***I think these kinds of power relations and asymmetries play a role not only in terms of the dominant language English. What do you think about the issue of asymmetries related to epistemologies, in the sense that some are more recognised than others? Is there a discussion concerning this matter within ESREA?***

I think that discussion is going on in several of the networks. And I mean those issues are very active amongst the editors of RELA. What is good research? There is not any international standard really. I mean there is the anglophone dominated logic. So, what I mean is: there are these kinds of issues about how do our experiences and our locations influence what we think is research. For example: many of those papers that have been presented in conferences and subsequently submitted to RELA report on the European best practice projects. But then you end up being that kind of judge, who has to tell people this would fit perfectly in a policy-driven journal or a practice-oriented context. But not in an academic journal.

***Apart from publications, is there the idea of actively involving or connecting to the field of practice, for example in conferences?***

Basically, the conferences are all research conferences. However, there is a very inclusive notion, which I think is good in relation to conferences. It also depends on the networks, and basically it's up to the conveners to decide what finally happens there. We also have these kinds of different positions, some think we should be much more involved politically while others think that we are an academic society. We now have a person in the steering committee who is responsible for connections with the policy community in the European context.

***Finally, would you please give some perspectives for the future of ESREA. Where do you want to go?***

I hope that we will continue to attract young, early career researchers and colleagues across Europe and beyond, for conferences and journals and so on. My agenda would be the more generic one … to keep things going on. Looking at the steering committee for me its most important role is actually to make possible the smooth operation of the society and networks. A strategic topic for the steering committee is to try and find ways to work with the network conveners in a more communicative way.

***I have a last question for you. Many readers of "Magazin erwachsenenbildung.at" are practitioners in the field of adult education. What would you answer if they asked you if and how they can benefit from the work of ESREA?***

They would benefit by being able to access current research on adult education for free. I think that's one of the important policies of ESREA that we want to support publication of high-quality research, but we also want to make that freely available. Both for academics and practitioners. RELA and our book series are open access. And they can of course go to conferences as participants.

***Thank you very much for the interview.***

# Literatur

**Nicoll, Katherine/Biesta, Gert/Morgan-Klein, Natalie (2014):** (His)story of the European Society of Research on the Education of Adults (ESREA): A narrative history of intellectual evolution and transformation in the field of adult education in Europe. Online im Internet: https://esrea.org/wp-content/uploads/2016/11/ESREA_HISTORY_REPORT_SUBMITTED.pdf [Stand: 2021-02-15].

## Weiterführende Links

**European Journal for Research on the Education and Learning of Adults (RELA):** https://esrea.org/publications/rela/



Foto: K. K.

**Univ.-Prof.in Mag.a Dr.in Annette Sprung**

annette.sprung@uni-graz.at
https://erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at
+43 (0)316 380-2548

Annette Sprung ist Professorin für Migration und Bildung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz und leitet den Arbeitsbereich „Migration – Diversität – Bildung". Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Migration und Erwachsenenbildung, Diversität, Rassismus/Diskriminierung und Politische Bildung/Citizenship. Sie ist Mitglied im Leitungsgremium des Network on Migration, Transnationalism and Racisms der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA).

# Internationalization of Adult Education Research

## A portrait of the European Society for Research on the Education of Adults (ESREA)

### Abstract

Founded in 1991, the European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) is a research society that now has 182 members in 37 different countries. Examples of transnational cooperation between participating scientists include organization of a joint conference, production of publications and ongoing promotion of young researchers. This article provides a brief glimpse into the history, structure and tasks of ESREA. The chair of the ESREA Steering Committee is Andreas Fejes, Professor of Adult Education at Linköping University in Sweden. He spoke with the author on the role of adult education in an international and global context as well as the current goals of ESREA. (Ed.)

# „Connect!“ – Berufs- und Karriereberatung im Rahmen der betrieblichen Personalentwicklung

**Monika Petermandl**

Zitation

Petermandl, Monika (2021): „Connect!“ – Berufs- und Karriereberatung im Rahmen der betrieblichen Personalentwicklung.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 42, 2021. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/meb21-42.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: connect, Karriereberatung, Berufsberatung, Bildungsberatung, Kooperation, Personalentwicklung

## Kurzzusammenfassung

Kurz vorgestellt wird im vorliegenden Beitrag das als strategische Partnerschaft organisierte EU-Projekt „Connect!” (Laufzeit 2019-2022). Ziel dieses Projektes ist es, Bildungs-, Berufs- und Karriereberatung als Bestandteil von Personalentwicklung zu verankern. Zu diesem Zweck soll ein Know-how-Transfer zwischen VertreterInnen des Human Ressource Management in Unternehmen und Mitarbeitenden von Beratungseinrichtungen gefördert werden. Hochschulen sowie Bildungs- und Beratungsinstitute aus verschiedenen europäischen Ländern, die sich an den Schnittstellen dieser Felder engagieren, reagieren so gemeinsam auf die Tatsache, dass sich ArbeitnehmerInnen aufgrund globaler Wirtschaftsdynamiken laufend an die neuen Entwicklungen des Arbeitsmarktes anpassen und lebenslang weiterlernen müssen. (Red.)

# „Connect!" – Berufs- und Karriereberatung im Rahmen der betrieblichen Personalentwicklung

**Monika Petermandl**

**„Connect!" ist ein strategisches Partnerschaftsprojekt, angesiedelt im EU-Bildungsprogramm Erasmus+. Die vollständige Bezeichnung lautet: CONNECT! – Connecting Career Counselling and Human Resource Development in Enterprises for Higher Education and Training in Practice.**

Koordinatorin des Projekts ist die Hochschule der Bundesagentur für Arbeit in Mannheim. Österreichischer Partner ist das Zentrum für Kompetenz- und Personalentwicklung an der Donau-Universität Krems, das u.a. die postgradualen Universitätslehrgänge „Professional Teaching and Training MA" und „Bildungs- und Berufsberatung MA" anbietet. Weitere Partnerinnen und Partner sind Universitäten in Padua (IT) und Kaunas (LT), eine Fachhochschule in Enschede (NL) sowie eine Weiterbildungseinrichtung in Belgrad (RS) und ein Beratungsunternehmen in Athen (GR).

## Hintergrund des Projekts

Der Name des Projekts umreißt bereits die Leitidee – connect bedeutet „miteinander verbinden". Ziel ist es, Bildungs-, Berufs- und Karriereberatung als integrierten Bestandteil der Personalentwicklung in Unternehmen zu verankern. Das entspricht der Resolution der EU aus dem Jahr 2008[1], die thematisierte, dass sich ArbeitnehmerInnen während ihres Berufslebens aufgrund der dynamischen Entwicklung der Wirtschaft (Globalisierung, Digitalisierung, demographische Veränderungen, Krisen) immer häufiger an neue Gegebenheiten anpassen und weiterentwickeln müssen. Lebensbegleitende berufliche Beratung stellt in diesem Kontext eine wichtige Unterstützung dar.

**Neue Leitideen für die Personalentwicklung**

Moderne Führungskonzepte gehen in Richtung einer Individualisierung der Mitarbeitenden-Orientierung. Prägend war hierbei die Publikation von Peter Senge „Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation" (1990). Eine weitere, die Unternehmensstrategie prägende Leitidee hat ihre Wurzeln in der Unternehmensethik und fand ihren Niederschlag im „Grünbuch Europäische Rahmenbedingungen für die soziale Verantwortung der Unternehmungen" (2001). Die damit ausgelösten Diskussionen haben dazu beigetragen, dass der Bildungs- und Karriereentwicklung in den Unternehmungen immer mehr Gewicht gegeben wird.

1 Im Originalwortlaut: Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies.

Das Bild von den Mitarbeitenden hat sich gewandelt. In der zunehmend dynamischen Wirtschaftswelt sind initiative, selbstständig handelnde MitarbeiterInnen gefragt, die bereit sind, Verantwortung zu übernehmen – auch für ihre eigene Weiterentwicklung. Das hat bewirkt, dass sich Konzepte der Erwachsenenbildung und der Personalentwicklung vermehrt berühren, ohne aber bis jetzt eine synergetische Zusammenarbeit zu bewirken.

## Ziele und Arbeitsschritte

Das Projekt „Connect!“ zielt darauf ab, Verantwortliche der Personalentwicklung in Unternehmen und professionelle Bildungs-, Berufs- und KarriereberaterInnen zu vernetzen. Dabei soll es zu einem Wissens- und Methodenaustausch und zu unterstützenden Synergieeffekten kommen.

Folgende Arbeitsschritte wurden festgelegt:

- Literaturrecherche zu den aktuellen Herausforderungen der Arbeitswelt und dem daraus ableitbaren Bedarf nach Bildungs- und Karriereberatung; Auffinden von bereits gegebenen innovativen Konzepten der Bildungs- und Karriereberatung in Unternehmen; Erhebung von unterstützenden Angeboten zur Karriereberatung in Unternehmen; Erfassung der aktuell existierenden Bildungsangebote für KarriereberaterInnen, die in Unternehmen tätig sind; Zusammenfassung der aktuellen theoretischen und methodologischen Ansätze zur Bildungs- und zur Karriereberatung in Unternehmen
- Befragung von Verantwortlichen für die unternehmensinterne Personalentwicklung und von Akteurinnen und Akteuren in der Bildungs- und Karriereberatung zu den gemeinsamen Berührungspunkten und ihren Erwartungen an eine Zusammenarbeit
- Ausarbeitung von Seminaren und Workshops sowie anderen Möglichkeiten zur Begegnung; Einrichtung eines Media Centers und einer Homepage, über die relevante Informationen, Best Practice Beispiele und Leitfäden online verfügbar sind.

## Strategische Partnerschaft

Das Projekt ist als eine strategische Partnerschaft organisiert. Diese profitiert von der Diversität der Mitglieder. Die Partnerschaft ist geografisch weit aufgestellt. Der Bildungshintergrund der Mitglieder umfasst unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen. Sie vertreten Institutionen mit jeweils spezifischer KundInnenorientierung. Vier der PartnerInnen haben bereits in früheren Erasmus Programmen zusammengearbeitet.

## Unternehmenswelt und Erwachsenenbildung

Das Projekt soll den Know-how-Transfer zwischen der Unternehmenswelt und der Erwachsenenbildung intensivieren. Beide Bereiche haben vieles gemeinsam, agieren aber großteils getrennt voneinander. In beiden spielen Kompetenzentwicklung und berufliche Laufbahnen eine wesentliche Rolle.

Durch Zusammenarbeit könnte hier eine Win-win-Situation hergestellt werden:

- Konzepte der Erwachsenenbildung bereichern die betriebliche Personalentwicklung
- Vertieftes Wissen um die Arbeitsweisen und die Anforderungen in den Unternehmen ist für Bildungs- und KarriereberaterInnen eine wichtige Basis ihrer Arbeit
- Der Aufbau persönlicher Kontakte innerhalb beider Bereiche kann zu Netzwerken von hoher Nützlichkeit führen

## Erste Ergebnisse

Die Literaturrecherche ist bereits abgeschlossen. Sie zeigte in den am Projekt beteiligten europäischen Ländern vergleichbare, herausfordernde Megatrends in der Arbeitswelt. Der Einfluss der neuen Führungskonzepte auf die Personalarbeit in den Unternehmen hat sich bestätigt. Das Verständnis von den Mitarbeitenden als selbstständig handelnde „Intrapreneurs“ wird zum Treiber einer individualisierten Personalentwicklung. Ebenso wirkt sich die Leitidee der „Corporate Social Responsibility“ hinsichtlich der Bereitschaft zur Inklusion von

benachteiligten Gruppen und von nachhaltigem Wirtschaften in den Unternehmen aus.

Die Befragung der Akteurinnen und Akteure aus den Bereichen Personalentwicklung und Bildungs- und Karriereberatung hat als wichtigsten Berührungspunkt ihre aktive Rolle in Veränderungsprozessen, also beim „Change Management" ergeben, gefolgt von der „Entwicklung berufsrelevanten Wissens und von Fertigkeiten". Als wichtigen Grund, Karriereberatung im Unternehmen anzubieten, wird übereinstimmend neben dem Finden individueller Lösungen für die Mitarbeitenden die Erhöhung der Nachhaltigkeit des Lernens genannt. Unternehmen sehen als wichtigsten Grund die Bindung an das Unternehmen an. Kontakte und Kooperationen zwischen Akteurinnen und Akteuren der Personalentwicklung und der Bildungs- und Karriereberatung sind noch nicht sehr intensiv. Allerdings ist die Bereitschaft zur Zusammenarbeit erkennbar. Was sich beide Gruppen am meisten erwarten, sind ein Erfahrungsaustausch, ein Kennenlernen von Best Practice Beispielen und das Lernen voneinander.

Die Ausarbeitung relevanter Weiterbildungsmodule, einerseits für Studierende der Bildungs- und Berufsberatung, andererseits für PraktikerInnen der Personalentwicklung gemeinsam mit PraktikerInnen der Bildungs- und Karriereberatung hat gerade begonnen. Im Jahr 2021 werden in den Partnerländern die ersten Pilotveranstaltungen angeboten.

## Zusammenfassung: Mehrwert der europäischen Zusammenarbeit

Worin liegt nun aber der Mehrwert einer solchen europäischen Zusammenarbeit? Eine Partnerbefragung, die nach dem ersten Projektjahr von der Donau-Universität Krems durchgeführt wurde[2], zeigte, dass die ProjektpartnerInnen ihren Wissenszuwachs bezüglich der Aktivitäten der Bildungs- und Karriereberatung in den anderen europäischen Ländern als bereichernd und anregend einstuften. Manche Initiativen wurden mit Neugier aufgenommen und könnten sich auf das eigene Vorgehen auswirken.

Teamarbeit erweist sich immer wieder als effektiv, so auch bei dieser Partnerschaft. Der gemeinsame Output wurde als befriedigend und qualitätsvoll erlebt.

Die interkulturelle Verständigung wurde als immer weniger schwierig empfunden, sondern vielmehr als Chance zur Entwicklung persönlicher und sozialkommunikativer Kompetenzen. Die gegenseitige Wertschätzung wuchs; Vorurteile wurden korrigiert.

2 Im Herbst 2020, nach einem Jahr Projektarbeit, befragte die Donau-Universität Krems die am Projekt „Connect!" teilnehmenden europäischen PartnerInnen zu ihrer Einschätzung des persönlichen Nutzens, den die gemeinsame Arbeit für sie bereits gebracht hat. Ziel war festzustellen, ob europäische Projekte einen Mehrwert bringen und worin dieser besteht (siehe hierzu Internes Arbeitspapier zu den Ergebnissen der Partnerbefragung, Monika Petermandl, Donau-Universität Krems, unveröff.).

# Literatur

### Weiterführende Links

**Connect!:** https://connect-erasmus.eu/

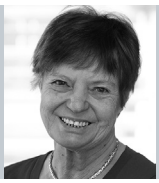


Foto: Andrea Reischer, DUK

**Univ.-Prof.in Dr.in Monika Petermandl**

monika.petermandl@donau-uni.ac.at
https://www.donau-uni.ac.at
+43 (0)2732 893-2267

Monika Petermandl ist Wissenschaftliche Programmverantwortliche der Donau-Universität Krems für die Universitätslehrgänge Bildungs- und Berufsberatung (MA) und Professional Teaching and Training (MA) im Department für Weiterbildungsforschung und Bildungstechnologien. Sie studierte Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspädagogik und habilitierte an der Johannes Kepler Universität in Linz im Fach Wirtschaftspädagogik. An der Wirtschaftsuniversität Wien wurde ihr der Titel Universitätsprofessorin verliehen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Didaktik und innovative Methoden der Berufsbildung und Erwachsenenbildung einschließlich E-Learning, Weiterbildung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung und betrieblichen Bildung, Methoden der Bildungs-, Berufs- und Karriereberatung, Netzwerkentwicklung, Qualitätsmanagement.

# „Connect!" Career guidance and counselling as part of human resource development

## Abstract

This article briefly presents the EU project „Connect" (2019–2022), which is organized as a strategic partnership. The goal of this project is to anchor educational, job and career counselling as a component of staff development. To this end, it aims to promote a transfer of know-how between representatives of human resource management in companies and employees of counselling services. Universities as well as educational and counselling institutes from different European countries that are active at the interfaces of these fields jointly react to the fact that employees must constantly adapt to new developments on the job market due to global business dynamics and continue to learn their whole life long. (Ed.)

# „Vielfalt bildet! Rassismuskritische Bildungsarbeit gemeinsam gestalten“

## Einblicke in ein partizipatives Bildungsprojekt

**Lisa Freieck, Tatjana Kasatschenko, Olga Zitzelsberger und Derman Aygün**

Zitation

Freieck, Lisa/Kasatschenko, Tatjana/Zitzelsberger, Olga/Aygün, Derman (2021): „Vielfalt bildet! Rassismuskritische Bildungsarbeit gemeinsam gestalten“. Einblicke in ein partizipatives Bildungsprojekt.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 42, 2021. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/meb21-42.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: PädagogInnenbildung, Rassismus, Antisemitismus, Diskriminierungspraktiken, Bildungsarbeit, Rassismuskritik, Deutschland

### Kurzzusammenfassung

Der Beitrag widmet sich der Vorstellung eines aktuellen rassismuskritischen Bildungsprojekts (Laufzeit 2020-2024) zur Sensibilisierung (angehender) PädagogInnen und MultiplikatorInnen an der TU Darmstadt. Im Zentrum steht die Frage, wie rassismuskritische Bildungsarbeit durch den Einbezug zivilgesellschaftlicher und außeruniversitärer Akteurinnen und Akteure gemeinsam gestaltet werden und somit zur Öffnung von Hochschulen beitragen kann. Gefragt wird nach konkreten Diskriminierungspraktiken innerhalb der Hochschule: Welche AutorInnen werden gelesen, kommen dadurch zu Wort und werden gehört, welche nicht? Wer lehrt was aus welcher Perspektive und wen erreichen die Bildungsangebote? Wer ist (un-)sichtbar und (un-)hörbar? Welche Perspektiven werden sichtbar gemacht, welche nicht? Darüber hinaus werden im Projekt partizipative Prozesse im Hinblick auf die Gestaltung von Bildungsangeboten angestoßen. (Red.)

# „Vielfalt bildet! Rassismuskritische Bildungsarbeit gemeinsam gestalten“

## Einblicke in ein partizipatives Bildungsprojekt

**Lisa Freieck, Tatjana Kasatschenko, Olga Zitzelsberger und Derman Aygün**

**Das Bildungsprojekt „Vielfalt bildet! Rassismuskritische Bildungsarbeit gemeinsam gestalten“ wird seit einem Jahr am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt in Hessen, Deutschland durchgeführt. Ziel des Projekts ist es, angehenden PädagogInnen und Lehrkräften eine kritische Auseinandersetzung mit Rassismus, Antisemitismus und diskriminierenden Strukturen zu ermöglichen und dabei auch die Pädagogikstudiengänge hinsichtlich obiger Aspekte zu reflektieren, da Hochschulen einen bedeutenden Anteil an der strukturellen Reproduktion von Rassismus und sozialer Ungleichheit haben.**

Zuschreibungen an Studierende aufgrund von Hautfarbe, religiöser und/oder kultureller Zugehörigkeit, nationaler Herkunft u. Ä. gehen oftmals Hand in Hand mit bestimmten und vor allem abwertenden Vorstellungen und Bewertungen hinsichtlich des Verhaltens, der Leistungsfähigkeit und Hand in Hand mit generellen Prognosen über erwartbare (Un-)Fähigkeiten. Gleichzeitig ist in den pädagogischen Studiengängen – ebenso wie in anderen Disziplinen – die rassismuskritische Reflexion der eigenen Fachinhalte häufig nicht gegeben: (Hochschul-)Lehre orientiert sich, so zumindest beobachtbar für Deutschland, bei der Auswahl und der Vermittlung von Inhalten noch immer weitgehend am unsichtbaren Maßstab einer weißen, heterosexuellen und mittelschichtigen Dominanzgesellschaft. Anliegen des Projekts ist es daher nicht nur, nach konkreten Diskriminierungspraktiken innerhalb der Hochschule zu fragen, sondern auch partizipative Prozesse im Hinblick auf die Gestaltung von Bildungsangeboten anzustoßen. Wer ist (un-)sichtbar und (un-)hörbar? Welche AutorInnen werden gelesen, kommen dadurch zu Wort und werden gehört, welche nicht? Wer lehrt was aus welcher Perspektive und wen erreichen die Bildungsangebote? Welche Perspektiven werden (un-)sichtbar gemacht? (siehe Kasatschenko/Zitzelsberger 2020).

### Projektakteurinnen und -akteure

Ein wichtiger konzeptioneller Aspekt des Projekts „Vielfalt bildet!“[1] ist die Kooperation mit außeruniversitären und zivilgesellschaftlichen Akteurinnen

1 Gefördert wird das Projekt vom deutschen Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“.

und Akteuren. Dabei handelt es sich um Interessenverbände von Minderheiten, um Zusammenschlüsse von Akteurinnen und Akteuren aufgrund ähnlicher Erfahrungen und/oder Interessen (Migrationsgeschichten und/oder -bewegungen, Diskriminierungs- und/oder Minderheitserfahrungen, Etablierung eines geschützten Raumes für Empowerment u. a.) sowie um außeruniversitäre Bildungseinrichtungen, deren Zielgruppe Jugendliche oder SchülerInnen sind. Ihre unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkte und Expertisen (z.B. Antiziganismus, Antisemitismus, Postkolonialität), ihre Herangehensweisen, Zielgruppen, (Praxis-)Erfahrungen und motivationalen Hintergründe für die Arbeit gegen und für die Auseinandersetzung mit Rassismus, Antisemitismus und Diskriminierung erweitern die Hochschul(aus)-bildung um neue Perspektiven und Expertisen. Zugleich erreichen sie als außeruniversitäre Bildungseinrichtungen, Interessenverbände und Vereine durch das Projekt die Gruppe der Studierenden, zu denen ihnen der Zugang ansonsten teilweise fehlt.

Konkret werden im Rahmen des Projekts „Vielfalt bildet!“ in Zusammenarbeit mit den MigrantInnenselbstorganisationen Die Brücke e.V. und Roza kurdischer Frauenrat e.V., der Selbstorganisation Initiative Schwarze Menschen in Deutschland Bund e.V., dem Verband deutscher Sinti und Roma/Landesverband Hessen, der Bildungsstätte Anne Frank sowie der Heinrich-Emanuel-Merck Schule (HEMS) seit 2020 Veranstaltungen jenseits des üblichen Hochschulformats konzipiert und Bildungsangebote entwickelt und erprobt, die sich den Studierenden, aber zugleich auch den Mitgliedern und den Zielgruppen der KooperationspartnerInnen widmen (SchülerInnen, Lehrpersonen, pädagogische MultiplikatorInnen u.a.).

Nachfolgend werden einige dieser Projektangebote exemplarisch vorgestellt. Dabei ist zu erwähnen, dass im Zusammenhang mit der Covid19-Pandemie 2020 einzelne Projektmaßnahmen (Lehrveranstaltungen sowie Vorträge und Workshops) kurzfristig in den digitalen Raum verlegt werden mussten, womit zwar zu Beginn der Umstellung auf Digitalität ein organisatorischer Mehraufwand verbunden war, gleichzeitig jedoch die Reichweite der Bildungsangebote teilweise erweitert werden konnte.

## Gemeinsame Konzeption von Lehrveranstaltungen

Mit Start im Wintersemester 2020/21 werden pro Semester zwei Lehraufträge an Personen aus dem Umfeld der KooperationspartnerInnen vergeben. Die Seminare werden in Zusammenarbeit mit dem Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik für eine Teilnehmendenzahl von 30 Studierenden konzipiert und sind sowohl im Hauptfachstudiengang „Bachelor of Arts – Pädagogik“ als auch in den Grundwissenschaften der Lehramtsstudiengänge im Pflichtbereich verankert. So wurden im Wintersemester 2020/21 ein Seminar zum Thema Sprache und Rassismus mit der MigrantInnenselbstorganisation Die Brücke e.V. sowie ein Seminar zum Thema Antisemitismus mit der Bildungsstätte Anne Frank entwickelt und umgesetzt. Einerseits wird es hierdurch möglich, dass Inhalte und Methoden aus einer (marginalisierten) Außenperspektive reflektiert und hinsichtlich potentieller Ausblendungen überprüft werden – gerade in der Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen MigrantInnenselbstorganisationen ist dieser Aspekt von besonderer Bedeutung. Andererseits werden die zumeist theoretisch und wissenschaftlich fokussierten Zugänge der Hochschullehre um alternative Zugänge aus der außeruniversitären Bildungspraxis ergänzt. Im Rahmen einer Lehrveranstaltung, die im Wintersemester 2021/22 anlaufen und in Kooperation mit dem Landesverband deutscher Sinti und Roma konzipiert wird, soll ein Seminarformat entwickelt werden, bei dem die Studierenden neben der Erarbeitung von wissenschaftlicher Theorie zu rassismusrelevanten Themen selbst an der Konzeption eines Stadtrundgangs mit dem Titel „Ausgrenzung, Verfolgung und Widerstand in Darmstadt“ maßgeblich beteiligt sein werden.

## Ausstellung zum Thema Antiziganismus

Im November 2020 fand eine Ausstellung mit dem Titel „Der Weg der Sinti und Roma“ statt. Die fünftägige Ausstellung wurde in den Vereinsräumen der ebenfalls im Projekt vertretenen MigrantInnenselbstorganisation Roza kurdischer Frauenrat e.V. präsentiert und als Angebot des Verbands deutscher Sinti und Roma/Landesverband Hessen umgesetzt. Inhaltlich hatte die Veranstaltung zum

Ziel, einen gesellschaftshistorischen Einblick in die Entwicklung antiziganistischer Stereotype sowie in die damit verbundene Verfolgung deutscher Sinti und Roma zu ermöglichen. Gleichzeitig entsprach die Veranstaltung dem generellen Projektanliegen, Zielgruppen aus dem weiten Kreis aller Projektbeteiligten zusammenzubringen und einen Austausch anzuregen, der über den eigenen institutionellen und soziokulturellen Raum hinausgeht. Zusätzlich wurde ein digitaler Vortrag seitens des Landesverbands für eine Schulklasse der HEMS gehalten, an dem auch interessierte Lehramtsstudierende teilnehmen konnten.

## Ringdiskussionsabende

Die Veranstaltungsreihe „Normaler Hass. Streifzüge durch Alltagsorte der Entwertung“ umfasst fünf Abende im Frühjahr 2021 und ist als eine digitale Diskussionsveranstaltung angelegt. Auf die fünf Abende verteilen sich fünf Felder/Räume (Musik, Sport, Schule, Medien/Journalismus und Politik), in denen jeweils zwei Formen von Rassismus, Antisemitismus und Diskriminierung thematisch im Fokus stehen. In den Feldern/Räumen wird anhand unterschiedlicher Materialien (z.B. Videos, Bilder, Reden, Lieder, Tweets, Magazincover oder Schulbuchauszüge) in die Themen eingeführt. Die jeweiligen ExpertInnen kommen sowohl miteinander als auch mit dem Publikum ins Gespräch, was neben den Funktionsweisen und Erscheinungsformen von Antiziganismus, Antisemitismus, antimuslimischem Rassismus, Sexismus u.a. auch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Diskurse sichtbar machen soll.

## Aktionswoche „Vielfalt bildet!“

Im November 2021 soll eine Aktionswoche an der TU Darmstadt mit dem Titel „Vielfalt bildet!“ stattfinden. Anliegen dieser Aktionswoche ist es, verschiedene Bildungsformate (Vorträge, Workshops, Film(diskussions)abende, Sportangebote, Öffnung von Hochschulseminaren im Themenfeld etc.) zu den Themen Differenz, Rassismus und Diskriminierung anzubieten. Die Angebote werden sich sowohl an Pädagogik- und Lehramtsstudierende richten als auch grundsätzlich allen interessierten BesucherInnen – insbesondere aus dem Aktionsradius der KooperationspartnerInnen – offenstehen. Die Veranstaltungen sollen zudem gemeinsam mit den KooperationspartnerInnen konzipiert und umgesetzt werden. Die Aktionswoche bietet den zivilgesellschaftlichen und außeruniversitären Beteiligten im Projekt eine Möglichkeit, ihre Perspektiven auf wissenschaftliche Forschung und pädagogische Bildungspraxis einzubringen und dabei mit kreativen Methoden zu experimentieren. Studierende wiederum können von der Erfahrung profitieren, ihren Wissensschatz zu den Themen Differenz, Rassismus und Diskriminierung auch durch Themen und Zugänge zu erweitern, die sich jenseits des theoretischen und methodisch-didaktischen Mainstreams bewegen.

## Fazit und Ausblick

Die beispielhaften Aktivitäten aus dem Projektkontext zeigen, dass aus der Kombination von wissenschaftlichen Ansätzen der Hochschullehre mit zivilgesellschaftlichen und außeruniversitären Perspektiven wichtige Synergien für die Auseinandersetzung mit Rassismus, Antisemitismus und Diskriminierung entstehen können. Für die Institution Hochschule und die Pädagogikstudiengänge ist dies ein Schritt hin zur Öffnung: Hochschule in ihren klaren und gleichzeitig stark exklusiven Strukturen kann als Organisation weitergedacht und -entwickelt werden. Dies geschieht mit dem Ziel – mit den zur Verfügung stehenden Kräften der Erwachsenenbildung –, Rassismus und Antisemitismus in dieser Gesellschaft nachhaltig abzubauen.

# Literatur

**Kasatschenko, Tatjana/Zitzelsberger, Olga (2020):** Un/hörbar und un/sichtbar: Rassismuskritische Überlegungen zur universitären Lehramtsausbildung und der Möglichkeit zur Anerkennung vielfältiger Perspektiven. In: Momentum Quarterly – Zeitschrift für sozialen Fortschritt, Vol. 9, No. 4, S. 200-209.

## Weiterführende Links

**Bildungsstätte Anne Frank:** https://www.bs-anne-frank.de/

**Bundesförderprogramm „Demokratie leben!":** https://www.demokratie-leben.de/

**Die Brücke e.V.:** http://www.diebruecke-darmstadt.de/

**Heinrich-Emanuel-Merck-Schule:** http://hems.de/

**Initiative Schwarze Menschen in Deutschland Bund e.V.:** http://isdonline.de/

**Projekt„Vielfalt bildet! Rassismuskritische Bildungsarbeit gemeinsam gestalten":**
https://www.pl.abpaed.tu-darmstadt.de/projekte_1/projekt_vielfalt_bildet__/index.de.jsp

**Roza Frauenverein:** http://ab-darmstadt.de/vereine/db.php?verein=7

**Verband deutscher Sinti und Roma/Landesverband Hessen:** https://sinti-roma-hessen.de/



Foto: Jan Nouki Ehlers

**Lisa Freieck M.A.**

l.freieck@apaed.tu-darmstadt.de

Lisa Freieck ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Rassismuskritische und migrationsgesellschaftliche Bildung, Intersektionalitätstheorie, differenzsensible Konzeptentwicklung in pädagogischer Professionalisierung.

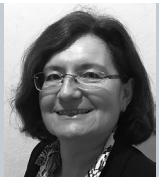


Foto: Tarik Calgici

**Tatjana Kasatschenko M.A.**

t.kasatschenko@apaed.tu-darmstadt.de

Tatjana Kasatschenko ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Rassismuskritische Bildung, Pädagogische Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft, Intersektionalität von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen.


Foto: K. K.

**Dr.in Olga Zitzelsberger**

o.zitzelsberger@apaed.tu-darmstadt.de

Olga Zitzelsberger leitet den Arbeitsbereich Praxislabor am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Migration und Bildung, Selbstorganisation von MigrantInnen, Tutorielle Lehre und Genderstudies.


Foto: K. K.

**Derman Aygün (1. StEx)**

d.ayguen@apaed.tu-darmstadt.de

Derman Aygün ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Tutorielle Lehre, Lehr-Lern-Forschung, Adoleszenz, Migration und Bildung.

# „Diversity Educates! Creating Antiracist Education Together"

## Glimpses into a participatory educational project

### Abstract

This article is dedicated to the idea of a current educational project (2020–2024) on sensitizing (prospective) educators and multiplicators at TU Darmstadt to racism and antisemitism. Its main question is how such an education can be jointly organized by including people active in civil society and outside the university, thereby contributing to opening up the universities. An inquiry is made into discriminatory practices within the university: Which authors are being read and thus speaking and being heard, and which are not? Who is teaching what from which perspective and who are the educational offerings reaching? Who is (not) seen and (not) heard? Which perspectives are made visible, and which are not? In addition, participatory processes are set into motion with regard to the organization of educational offerings. (Ed.)

# Global Citizenship Education

## Impulse für die Erwachsenenbildung

**Wilma Hauser**

Zitation

Hauser, Wilma (2021): Global Citizenship Education. Impulse für die Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 42, 2021. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/meb21-42.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Global Citizenship Education, LehrerInnenausbildung, Erwachsenenbildung

### Kurzzusammenfassung

Der Beitrag stellt kurz die Implementierung von Global Citizenship Education in der LehrerInnenausbildung der lehramtsausbildenden Institutionen der Steiermark, des Burgenlands und Kärntens vor. Davon ausgehend blickt die Autorin in das Feld der Erwachsenenbildung und schlussfolgert: Impulse für die Erwachsenenbildung können in Ansätzen bereits abgeleitet werden. Als Gesamtkonzept muss Global Citizenship Education aber in beiden Bildungsbereichen noch ihren Stand finden. (Red.)

# Global Citizenship Education

## Impulse für die Erwachsenenbildung

**Wilma Hauser**

**Lernen und Lehren sollen in einem lebensweltlichen Kontext stattfinden, der über die jeweilige fachliche Wissensgewinnung hinausgeht und gesellschaftliche Themen in den persönlichen Lern- und Entwicklungsraum überführt. Als transversales Thema und international erprobtes pädagogisches Konzept ist Global Citizenship Education dazu geeignet, die Verbindung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Bewältigung komplexer Herausforderungen der globalisierten Weltgesellschaft herzustellen – in Schule, Hochschule und auch in der Erwachsenenbildung.**

### Global Citizenship Education

Global Citizenship Education (GCED) ist ein multidimensionales pädagogisches Konzept, das Perspektiven für einen angemessenen und nachhaltigen Umgang mit der Komplexität einer globalisierten Weltgesellschaft eröffnet. Mit Start der PädagogInnenbildung NEU im Jahr 2015 wurde Global Citizenship Education als transversales Thema in den Curricula für die LehrerInnenausbildung des Entwicklungsverbundes Süd-Ost (EVSO) verankert[1].

GCED will eine kritische Auseinandersetzung mit globalen Herausforderungen fördern und Menschen darin unterstützen und motivieren, sich auf Veränderungsprozesse einzulassen. Dazu bedarf es der Vernetzung von pädagogischen Konzepten wie des Globalen Lernens, der Menschenrechtsbildung, der Friedenserziehung, der interkulturellen Bildung und der Bildung für nachhaltige Entwicklung und deren kritische, interdisziplinäre und auf Globalität gerichtete Zusammenschau. Für eine auf nachhaltiges Handeln ausgerichtete globale BürgerInnenschaft sollen die dafür benötigten kognitiven, sozial-emotionalen und verhaltensbezogenen Fähigkeiten bei den Lernenden initiiert und gefördert werden (vgl. UNESCO 2015, S. 15). Nationale Ausprägungen von „Citizenship“ sollen weiterentwickelt werden. Denn die StaatsbürgerInnenschaft (Citizenship) legt in einer konventionellen Betrachtungsweise grundsätzlich die Eingliederung in eine Nation und die damit verbundenen Rechte und Pflichten fest. Dadurch werden gleichzeitig jene Menschen exkludiert und von der Möglichkeit der Partizipation ausgeschlossen, die zwar im Nationalstaat leben, aber keine StaatsbürgerInnenschaft besitzen. Mit dem rechtlichen Status wiederum geht in der Regel ein Zugehörigkeitsgefühl einher, das dann auch

1 Der Entwicklungsverbund Süd-Ost (EVSO) setzt sich aus den lehramtsausbildenden Institutionen der Steiermark, des Burgenlandes und Kärntens zusammen. Die neue LehrerInnenausbildung startete in Österreich 2013 durch Beschluss des Bundesrahmengesetzes (BGBl. I Nr. 124/2013).

**Globales Lernen und GCED**

Einer der ersten wichtigen Meilensteine in der Etablierung von GCED bildete die Übernahme des Konzeptes im Jahr 2002 durch den Europarat in die Maastricht Global Education Declaration. Weltweite Beachtung fand das Konzept im Jahr 2012, als die „Global Education First Initiative" des damaligen UN-Generalsekretärs Ban Ki-Moon ins Leben gerufen wurde. Daraufhin erklärte die UNESCO (United Nations Education Scientific and Cultural Organisation) das Konzept zu ihrer pädagogischen Leitlinie. Aktuell findet sich GCED im Ziel Nr. 4 „Hochwertige Bildung" des UN-Aktionsplans „Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung" (engl.: Sustainable Development Goals) die 2015 von der UNO beschlossenen wurde (siehe UNESCO 2020).

Globales Lernen und GCED werden oftmals als Synonyme verwendet. Die beiden Konzepte stehen zwar im verwandten Themenzusammenhang und weisen große Schnittmengen auf, sind aber keine identischen Bildungskonzepte. Gregor Lang-Wojtasik führt dazu aus, dass Querschnittskonzeptionen, die die „Überlebensfrage der Menschheit" zum Inhalt haben (dazu zählt er Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, interkulturelle Pädagogik sowie Friedens- und Menschenrechtspädagogik), unter dem Label Global Citizenship Education zusammengefasst werden (vgl. Lang-Wojtasik 2019, S. 9f.).

Das heißt, dass sich Globales Lernen im Allgemeinen darum bemüht, globale Perspektiven im Bildungsbereich zu verankern und Lernangebote bereitzustellen, um die globalisierte Weltgesellschaft in Erfahrung zu bringen. GCED geht einen Schritt weiter, bindet Perspektiven globaler Citizenshipansätze ein und unterstützt eine ganzheitliche Bildung für eine umfassende Transformation der Gesellschaft, die von einer auf Teilhabe und Achtsamkeit basierenden kritischen BürgerInnenschaft getragen wird (vgl. dazu etwa bei Wintersteiner et al. 2015, S. 31; Sant et al. 2018, S. 125). Der Blick der Lernenden auf die globalen Ursachen von ungleichen Lebenschancen soll durch GCED geschärft und der Aufbau von Reflexions-, Urteils- und Handlungskompetenzen unterstützt werden. GCED soll dabei aber nicht die Tradierung eines westlich geprägten Universalismus befördern und damit ungleiche Strukturen und Machtverhältnisse reproduzieren (vgl. dazu Andreotti 2006, S. 44f.).

die Praxis des gesellschaftlichen Zusammenlebens bestimmt (vgl. Wintersteiner et al. 2015, S. 22f.). Nationale Citizenshipkonzepte können folglich bei der Bewältigung von transnationalen Herausforderungen nicht mehr greifen. Neue, erweiterte Konzepte von Citizenship sind zu diskutieren, wie z.B. ein ökologisch orientiertes Weltbürgerrecht (vgl. Bastian 2019, S. 58f.), eine transnationale Staatsbürgerschaft, die auf den Menschenrechten basiert, oder der Ausbau von Global Governance-Stukturen (siehe dazu auch bei Grobbauer 2019, S. 155f.).

## Global Citizenship Education in der LehrerInnenausbildung

In alle neuen Curricula im EVSO wurden sechs Querschnittsthemen aufgenommen, die für die Ausbildung von LehrerInnen bildungs- und gesellschaftspolitisch als relevant erachtet wurden. Diese sechs sogenannten „Kernelemente der Profession" wurden als überfachliche Kompetenzen in allen Studienplänen integriert. GCED zählt ebenso dazu wie die Inklusive Pädagogik (mit Fokus auf Behinderung und Begabung), Diversität (mit Fokus auf Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Interreligiosität), Sprache und Literalität, Gender sowie Medien und digitale Kompetenzen. Durch die Beschäftigung mit den genannten Querschnittsthemen sollen die AbsolventInnen u.a. Fähigkeiten zur Bewältigung komplexer Anforderungen des Lehrberufes erlangen (vgl. Seel 2014, S. 60). Als „Schlüsselberuf für Staat und Gesellschaft" erfüllen die LehrerInnen dabei auch grundlegende Funktionen für eine friedliche gesellschaftliche Weiterentwicklung, einen fairen Ausgleich in der Gesellschaft und die Bewahrung politischer Stabilität (vgl. Enzelberger 2001, S. 9).
Neben der Einbindung des Konzeptes als Kernelement der Profession und dessen Umsetzung als überfachliches Querschnittsthema haben alle Lehramtsstudierenden im EVSO die Möglichkeit, in den Bachelorstudien im Rahmen gebundener Wahlfächer die Lehrveranstaltung „Global Citizenship Education" zu belegen. Als Pflichtlehrveranstaltung ist GCED in der Bachelorausbildung zum/zur PrimarstufenlehrerIn in den Schwerpunkten „mutig & fair – Persönlichkeit entwickeln und Gemeinschaft stärken" und „Sprachliche Bildung und Diversität" verankert, in der Ausbildung zum/zur SekundarstufenlehrerIn als eine verpflichtende

Lehrveranstaltung im Bachelorcurriculum für das Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Lehramtsstudierende für die Berufsschulen absolvieren im Rahmen ihres Bachelorstudiums ebenfalls eine Lehrveranstaltung zu GCED.

## Umsetzungsparameter

Zentral ist es, Lernangebote zu schaffen, um das nötige Wissen (z.B. über Flucht und Migration, Menschenrechte, Rassismus, Frieden und Konfliktkultur, Möglichkeiten von Global Governance) zu generieren und zu reflektieren. Die Lernenden sollen die Themen nicht nur im Zuge des gebotenen Inputs in den jeweiligen Lehrveranstaltungseinheiten erfassen, sondern auch durch die Lektüre entsprechender (theoretischer sowie belletristischer) Literatur, durch die Reflexion themenspezifischer Filme, den Besuch einschlägiger Vortrags- und Diskussionsveranstaltungen und durch die kritische Auseinandersetzung mit der medialen Berichterstattung.
Wesentlich ist, den Lernenden Zeit und Gelegenheit zu bieten, die eigene globale Vernetztheit und deren Strukturen zu erkennen und zu reflektieren. Das Erkennen der „eigenen Globalität" und die Sensibilisierung für globale Zusammenhänge der eigenen Handlungen bilden die Grundlagen für die persönliche Weiterentwicklung. Anhand aktueller Themen- und Problemstellungen sollen – auf Basis des generierten Wissens und auf Basis der „eigenen reflektierten Globalität", Werte und Einstellungen (mit Hilfe von partizipativen Lernsettings) – persönliche und gesellschaftlich verantwortungsbewusste Handlungsoptionen auf lokaler und globaler Ebene erarbeitet werden.

Eine adäquate Umsetzung von GCED benötigt nicht zuletzt die Ausbildung entsprechender Kompetenzen bei jenen Hochschullehrenden, die im Rahmen der PädagogInnenbildung lehren (siehe dazu auch Strategiegruppe Globales Lernen/Global Citizenship Education 2019, S. 20).

## Impulse für die Erwachsenenbildung

Sollen die Zielsetzungen von GCED umfassende Wirkung entfalten, gilt es, das Konzept im gesamten Bildungssystem nachhaltig zu verankern (vgl. Grobbauer 2014, S. 31). Wesentlich scheint es deshalb, dass das an die erste Bildungsphase anschließende Feld der Erwachsenenbildung Formate zur Weiterführung von GCED anbietet.

Die Inhalte, Merkmale, Lernformen und Prinzipien der Erwachsenenbildung (lebenslanges Lernen, selbstgesteuertes Lernen, informelles Lernen, bürgerschaftliches Lernen, globales Lernen, Gender Mainstreaming, Inklusions- und Diversity-Konzepte, Generationensolidarität, Digitalisierungsstrategie) spiegeln wichtige pädagogisch-didaktische und inhaltliche Prämissen der GCED wider. Einen bedeutsamen, bereits bestehenden Baustein für die Verankerung von GCED und für die Ausbildung von MultiplikatorInnen für GCED stellt der Masterlehrgang GCED an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt dar, der bereits zum dritten Mal durchgeführt wird und im Sinne eines „Train the Trainer"-Programmes eine theoriebasierte und praxisorientierte Weiterbildung zu GCED mit Master-Abschluss anbietet.

Als Impuls für eine verstärkte Einbindung von GCED in Angebote der Erwachsenenbildung könnte Folgendes angedacht werden:

GCED könnte verpflichtend in den curricularen Ausbildungskanon von TrainerInnen integriert werden, die an institutionalisierten Erwachsenenbildungseinrichtungen (z.B. bfi, wifi) tätig sind. Dabei sollte eine grundlegende kritische Auseinandersetzung mit (Erwachsenen-)Bildung in der Weltgesellschaft ermöglicht werden, v.a. mit Citizenship-Konzepten, der eigenen globalen Verortung, mit politischem Denken, Migration, Rassismus und Menschenrechten im Kontext globalisierter Arbeitsteilung. Angedacht werden könnte auch, GCED als einen Pflichtgegenstand für eine qualifizierende Zertifizierung und darauf aufbauend für eine Diplomierung im Bereich Training, Beratung oder Bildungsmanagement bzw. Bibliothekswesen (etwa durch die Weiterbildungsakademie Österreich) zu installieren. Überdies sind Angebote im Bereich der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung anzudenken.

## Schlussworte

Angesichts des notwendigen gesellschaftlichen Transformationsprozesses ist es von größter Bedeutung,

dass die Umsetzung von GCED in der LehrerInnenbildung mit den entsprechenden (Zeit-)Ressourcen und mit aktuellen Fortbildungsangeboten sowohl für Hochschullehrpersonen als auch für LehrerInnen an Schulen österreichweit forciert wird. Der großen faktischen Bedeutung der Erwachsenenbildung ist es geschuldet, dass auch in diesem Bildungsbereich über eine verstärkte Implementierung des Konzepts der GCED reflektiert werden sollte; freilich erfordern dabei die im Verhältnis zur hochschulischen (Aus-)Bildung unterschiedlichen Zugänge in der Erwachsenenbildung (insbesondere betreffend Zielsetzungen und Zielgruppen) noch vertiefende Untersuchungen und Analysen, um den Transmissionsriemen der GCED-Vermittlung noch weiter spannen zu können.

# Literatur


**Andreotti, Vanessa (2006):** Soft versus critical global citizenship education. In: Policy and Practice: A Development Education Review, Vol. 3, Autumn, S. 40-51. Online im Internet: https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education [Stand: 2021-02-20].

**Bastian, Till (2019):** Antropozän als Transformation – Optionen und Notwendigkeiten eines Weltbürgertums. In: Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): Bildung für eine Welt in Transformation – Gobal Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 51-61.

**Enzelberger, Sabina (2001):** Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrer/innen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim/München: Juventa.

**Grobbauer, Heidi (2014):** Global Citizenship Education – Politische Bildung für die Weltgesellschaft. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 37 (2014) 3, S. 28-33.

**Grobbauer, Heidi (2019):** Global Citizenship Education als transformative politische Bildung zwischen Theorie und Praxis. In: Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): Bildung für eine Welt in Transformation – Gobal Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 107-120.

**Lang-Wojtasik, Gregor (2019):** Gesellschaftliche Transformation und transformatorische Bildungsarbeit – einleitende Gedanken. In: Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): Bildung für eine Welt in Transformation – Gobal Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 7-17.

**Sant, Edda/Davies, Ian/Pashby, Karen/Schultz, Lynette (2018):** Global Citizenship Education – A critical introduction to key concepts and debates. London/New York: Bloomsbury.

**Seel, Andrea (2014):** Die Kernelemente der Profession im Entwicklungsverbund Süd-Ost. In: Pädagogische Hochschule Steiermark (Hrsg.): Bildungs- und Wissensbilanz 2013/14, S. 60-61.

**Strategiegruppe Globales Lernen/Global Citizenship Education (2019):** Strategie Global Citizenship Education/Globales Lernen. Wien. Online im Internet: http://www.globaleslernen.at/fileadmin/user_upload/PDF/Strategie/Strategie_Neu_Jaenner_2019_25012019.pdf [Stand: 2021-02-23].

**UNESCO (2015):** Global Citizenship Education – Topics and Learning Objectives. Online im Internet: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf [Stand: 2021-02-23].

**UNESCO (2020):** Bildungsagenda 2030. Online im Internet: https://www.unesco.at/bildung/bildung-2030/bildungsagenda-2030 [Stand: 2021-02-23].

**Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer, Gertraud/Reitmair-Juárez, Susanne (2015):** Global Citizenship Education – Politische Bildung für die Weltgesellschaft. 2. Aufl. Online im Internet: http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/Materialien/GlobalCitizenshipEducation_Final.pdf [Stand: 2021-03-18].



Foto: Martin Größler, PH Steiermark

**Wilma Hauser, Bakk. MA**

Wilma.Hauser@phst.at

Wilma Hauser ist Professorin und Leiterin des Fachbereiches „Global Citizenship Education" an der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PHSt). Sie war fünf Jahre Leiterin des „Zentrums für Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit" an der PHSt und davor viele Jahre als selbständige Lektorin im Bereich der Erwachsenenbildung sowie als Lektorin an der Fachhochschule Joanneum und der Donau-Universität Krems tätig.

# Global Citizenship Education in Teacher Training

## Impulses for Adult Education

### Abstract

The article briefly presents the implementation of global citizenship education in teacher training at institutions that educate schoolteachers in Styria, Burgenland and Carinthia. Based on this, the author takes a look at the field of adult education and concludes: Impulses for adult education are already beginning to emerge. As a general concept, however, global citizenship education must still find its footing in both fields of education. (Ed.)

# Aktuelle Publikationen zu Internationalisierung, Europäisierung, Globalisierung, Weltgesellschaft

**Lorenz Lassnigg**

Zitation

Lassnigg, Lorenz (2021): Aktuelle Publikationen zu Internationalisierung, Europäisierung, Globalisierung, Weltgesellschaft.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 42, 2021. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/meb21-42.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Weltgesellschaft, Globalisierung, Erwachsenenbildung, EU-Bildungspolitik, Erwachsenenbildungsforschung, Cultural Studies, Stuart Hall

## Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Sammelrezension widmet sich vier Veröffentlichungen, die kürzlich im deutsch-regionalen Raum erschienen sind und dem Themenkreis „Erwachsenenbildung in der Weltgesellschaft“ zugerechnet werden können. Zwei der Werke – so die Einschätzung des Autors – spiegeln das noch eher wenig entwickelte Interesse und Verständnis für diese Thematik im deutsch-regionalen Erwachsenenbildungsdiskurs: Ausgabe 2/2020 der Hessischen Blätter für Volksbildung zu „Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive“ und der Sammelband „Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung“, eine Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft aus dem Jahr 2019. Das dritte rezensierte Werk, die Monografie „Education und Training Politics in Europe. A Historical Analysis with Special Emphasis on Adult and Continuing Education”, gibt eine sehr anschauliche Darstellung der EU-Politik der Erwachsenenbildung seit der Gründungsphase und wirft ein neues Licht auf die Bedeutung von Lifelong Learning. Schließlich widmet sich die Sammelrezension dem Werk „Vertrauter Fremder. Ein Leben zwischen zwei Inseln“, eine retrospektive Reflexion des Lebens und der (post-)kolonialen Erfahrungen von Stuart Hall im Begriffs- und Theoriefeld der Cultural Studies. (Red.)

# Aktuelle Publikationen zu Internationalisierung, Europäisierung, Globalisierung, Weltgesellschaft

**Lorenz Lassnigg**

**In diesem Beitrag werden vier im Jahr 2020 im deutsch-regionalen Raum erschienene Publikationen zum Thema „Weltgesellschaft und Erwachsenenbildung" besprochen. Die Auswahl der Beiträge ergab sich zum einen schlicht aus dem Angebot, zum anderen aus persönlichem Interesse, um einen vertieften Zugang zu den Cultural Studies zu erhalten und diesen wichtigen Diskurs zu fördern.**[1]




Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hrsg.)
**Hessische Blätter für Volksbildung 2/2020**
**Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive**
Bielefeld: wbv Media GmbH & Co 2020
104 Seiten

Die Hessischen Blätter für Volksbildung zählen zu den führenden (peer-reviewed) akademischen Journalen in Deutschland. Ausgabe 2/2020 bietet eine deutlich akademisch orientierte Einführung in verschiedene wichtige Aspekte der internationalen Dimension der Erwachsenenbildung.

Als Anlass, sich mit dieser Thematik zu befassen, werden in der Einleitung einerseits Fragen genannt, die im Zuge internationaler Kooperationen und Erfahrungen bottom-up entstanden waren, andererseits das Anliegen, reflektieren zu wollen, inwieweit internationale oder „sogar" globale Entwicklungen auch in Deutschland ihren Niederschlag finden (oder auch übersehen werden); betont werden das regional vorhandene Selbstbewusstsein und die historischen Traditionslinien.

Zwei der Beiträge beschäftigen sich mit konzeptionellen Zugängen: **Silke Schreiber-Barsch** geht es auf dem Hintergrund von Literaturauswertungen um „die begrifflichen Rahmungen einer transnationalen Erwachsenenbildung" und anschließend um „eine Systematisierung anhand von vier Ebenen". Diese vier Ebenen sind (1) das Feld, als dessen Eckpfeiler die AdressatInnenschaft, die professionell Tätigen, die Lernorte und die Steuerung/Regulierung genannt werden, (2) die Ebene der Interessen der Beteiligten an zwölf benannten Funktionsfeldern (Zielsetzungen) in Wissenschaft, Politik/Wirtschaft, Praxis und Gesellschaft. Die Ebene (3) betrifft die

1 Vgl. hierzu auch die ausführlichere Langfassung dieser Sammelrezension, in der einige Aspekte der globalen Entwicklung etwas vertieft werden. Nachzulesen unter: https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5742/1/preprint-2021-lassnigg-review-magazin-erwachsenenbildung-42.pdf

Theorien und Normen der Bestimmung des „Wie?“ der Erwachsenenbildung und auf Ebene (4) geht es um die Verfahren der Erkenntnisgewinnung mit Betonung des Vergleichs (und Alternativen dazu) sowie um die Mikro-, Meso- und Makroperspektiven. Transnationalität wird von Schreiber-Barsch als Überschreitung der nationalen Gesellschaften und Nationalstaaten in Richtung (Welt-)Gesellschaft im Sinne der „imagined communities“ und „imagined worlds“ von Benedict Anderson oder Arjun Appadurai konzipiert, wobei sie v.a. ein nicht-hierarchisches, relationales und kontextualisiertes Verhältnis zwischen den Dimensionen Lokalität, Globalität, Inter-Nationalität betont. In „Perspektive“ fordert Schreiber-Barsch für die transnationale Erwachsenenbildung einerseits v.a. eine weitere Strukturierung und Reflexion, andererseits plädiert sie in Anlehnung an Robert Arnove für eine fortschrittliche normative Wendung der Globalisierungsdiskurse, die gegenüber der Tradition der vergleichenden Forschung eine neue Qualität konstituiert. Der Beitrag endet mit einer Kritik an der selektiven selbstbeschränkten Wahrnehmung der internationalen Diskurse in Deutschland.

Der Beitrag von **Emmanuel Jean Francois** basiert auf einem Literaturüberblick und befasst sich – passend zu Schreiber-Barsch – unter dem Gesichtspunkt der Comparative Education (CE) mit der Strukturierung der vergleichenden Forschung in der Erwachsenenbildung. Gefragt wird, welchen Einfluss die weiter gefasst Comparative Education auf die vergleichende Erwachsenenbildungsforschung hat und welche Faktoren für letztere wichtig sind, um die Spannungen zwischen Gesellschaft, Entwicklung, Bildung und der Rolle der BürgerInnen im Bildungsprozess näher zu analysieren. Der US-amerikanische Autor bezieht sich dabei auf die Definitionen von Field, Künzel und Schemmann (2016) und gibt vier Zielsetzungen der vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung an: Benchmarking, Lernen von woanders, Transfer von Wissen/Praktiken und Kooperation. Um seiner Forschungsfrage (Einflüsse von vergleichenden Zugängen auf die Erwachsenenbildungsforschung) nachzugehen, nimmt der Autor drei grundlegende Strukturierungen des Feldes vor. Die erste Strukturierung basiert auf den allgemeinen Vergleichszugängen von Charles Tilly (individualisierend, universalisierend, unterscheidend, generalisierend), die zweite auf einer dreidimensionalen, teilweise hierarchisch-nationalstaatlich aufgebauten Strukturierung der Comparative Education nach dem Würfel von Mark Bray und R. Murray Thomas,[2] der drittens von Regina Egetenmeyer in stärkerer transnationaler Orientierung für die Erwachsenenbildung weiterentwickelt wurde. Bei der zweiten Forschungsfrage nach wichtigen Faktoren stellt der Autor v.a. auf die Relevanz der Forschung im Hinblick auf Kultur und Transkulturalität ab, die durch verschiedene konzeptionelle Vorkehrungen berücksichtigt werden soll. Dafür werden aus der Literatur einige zu berücksichtigende Aspekte herausdestilliert und kurz charakterisiert, von der Begründung der Fallauswahl bis zur „Glokalität“; eine umfassende Aufstellung, die wichtige Anregungen gibt.

**Comparative Education**

Comparative Education (CE) ist eine schwer zu fassende und schwer übersetzbare Art inter- oder multidisziplinärer Betrachtung von Bildung/Erziehung, die bestimmte Regeln des Vergleichs impliziert und durchaus empirische, praktische und normative Aspekte verbindet. Es gibt dazu internationale Communities aus ForscherInnen, PraktikerInnen und Studierenden, die weltweit in ca. 50 Gesellschaften organisiert sind.

Die wichtigsten sind CIES – Comparative and International Education Society seit 1956 die auch die Comparative Education Review herausgibt, sowie seit 1970 die übergreifende WCCES – World Council of Comparative Education Societies. Der „deutsch-regionale“ Raum scheint in diesem Rahmen so gut wie nicht auf. (Vgl. inhaltlich zum CE-Diskurs auch Noah/Eckstein 1969, 1998; Arnove/Torres 1999; Schriewer 2000).

Zwei weitere Beiträge beschäftigen sich mit der internationalen-globalen Szene im Bereich der Erwachsenenbildung. **Werner Mauch** arbeitet auf Basis zentraler UNESCO-Dokumente globale Trends

2 Nach diesem Würfel ergeben sich im Prinzip 7 Themenbereiche x 7 regionale Ebenen x 6 gesellschaftliche Gruppierungen, also nicht ganz 300 Subgebiete zur Erforschung - als Beispiel curriculare Fragen auf regionaler Ebene für die Gesamtbevölkerung.

heraus. Er erklärt die Entwicklung der politischen Konsensfindung auf den Weltkonferenzen, die im ca. 12-Jahresabstand seit 1949 stattfinden (als nächstes 2022 in Marokko), unterstützt seit 2009 durch den etwa 3-jährigen Weltbericht. Fünf Hauptthemen/-trends zeichnen sich dabei Mauch zufolge ab: Policy (Erwachsenenbildung soll durch die Regierungen systematisch gefördert werden und zu einem Hauptbestandteil des Bildungswesens im lebenslangen Lernen werden); Literacy als Hauptaufgabe; Informations- und Kommunikationstechniken; „Staatsbürgerliche Bildungsarbeit im Globalisierungszusammenhang" und Nachhaltige Entwicklung. Mauch setzt sehr hohe Erwartungen in die Erwachsenenbildung: *„Erwachsenenbildung ist die treibende Kraft für Nachhaltigkeit"* (Mauch 2002, S. 78) und solle bei den Sustainable Development Goals (SDGs) nicht nur das bildungsbezogene Ziel (SDG 4), sondern alle 17 Ziele unterstützen. Im Bereich der Policy als Handlungsfeld wird seit 2009 von den Mitgliedsländern gefordert: *„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"* (ebd., S. 74) – man kann fragen, wie weit dies in einem reichen Land wie Österreich erfüllt wird.

Der Beitrag von **Uwe Gartenschlaeger** zur internationalen Szene befasst sich kritisch mit den Schwierigkeiten der politischen Interessenvertretung der Erwachsenenbildung in der Weltgemeinschaft. Gartenschlaeger analysiert hierfür die Positionierung der Erwachsenenbildung in den maßgeblichen globalen politischen Dokumenten (SDGs, Incheon Declaration 2015 als Grundlage für die Bildungsagenda der SDG 4, Belem-Framework for Action der CONFINTEA 2009) und zeigt, dass die Erwachsenenbildung als Sektor nicht anerkannt ist. *„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"* (Gartenschlaeger 2020, S. 66). Die Analyse der globalen AkteurInnenlandschaft zeigt, dass die starken Strukturen zugunsten der formalen Erstausbildung (GPE – Global Partnership for Education der Weltbank, differentielle bildungsökonomische Effekte zugunsten früher Erziehung/Bildung) eher Gegenwind als Unterstützung für die Erwachsenenbildung bedeuten. Lediglich im Kontext der – selbst mit Schwierigkeiten kämpfenden – UNESCO gibt es unterstützende Organisationen, Initiativen und Publikationen (z.B. GNLC – Globales Netzwerk Lernender Städte und Regionen oder Bildung für nachhaltige Entwicklung im kommunalen Kontext) sowie zivilgesellschaftliche Strukturen (z.B. GCE – Global Campaign for Education, ICAE – International Council für Adult Education). Im Bereich der EU wird nach Gartenschlaeger der Erwachsenenbildung zwar mehr Bedeutung beigemessen, aber die Aufmerksamkeit ist stark auf die ökonomischen Beiträge fixiert. Die EAEA – European Association for the Education of Adults, die weit über die EU hinaus in 40 Ländern 130 Mitglieder hat, versucht die Anerkennung der Erwachsenenbildung in einem holistischen Verständnis zu fördern. 2019 wurde das Manifest von 2016 für die (nonformale) Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert als programmatische Basis überarbeitet und ist bereits in mehr als zehn Sprachen verfügbar (siehe EAEA 2019). Für die neun Dimensionen: Demokratie, Gesundheit, life skills, Zusammenhalt-Gerechtigkeit-Gleichheit, Beschäftigung, Digitalisierung, Migration-Demografie, Nachhaltigkeit, Politik werden Grundbotschaften, Evidenzen mit Literaturangaben und gute Beispiele präsentiert; abschließend gibt es 14 Politikempfehlungen in einem neuen Tonfall, der eine demokratische und nachhaltige Einbettung als gleichberechtigter Bildungssektor in die EU-Politik vorschlägt.

Ein weiterer Beitrag von **Christine Zeuner** zu Community Development und Bildung gibt eine interessante historische Aufarbeitung zu den internationalen Verbindungslinien und Unterschieden in diesem speziellen Feld.[3]

3 Siehe dazu die Langfassung der Rezension unter: https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5742/1/preprint-2021-lassnigg-review-magazin-erwachsenenbildung-42.pdf

Insgesamt geben die Beiträge des Heftes Einblick in wichtige Aspekte der Internationalisierung. Die konzeptionellen Beiträge sind tw. sehr grundlegend-abstrakt-klassifikatorisch ausgefallen, die Beiträge zur globalen Szene geben wichtige faktische Hinweise, sind aber eher deskriptiv und wenig theoretisch fundiert angelegt. Die Begründungen für die Auswahl der Thematik sind eher entschuldigend und wenig offensiv im Hinblick auf ihre große Bedeutung ausgefallen.




Olaf Dörner, Carola Iller, Ingeborg Schüßler, Heide von Felden, Sebastian Lerch (Hrsg.)
**Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung**
Opladen: Barbara Budrich 2020
370 Seiten

Dieser Band dokumentiert die Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) aus dem Jahr 2018 und kann als Gradmesser für die Resonanz in der deutschen Erwachsenenbildungsforschungs-Community auf das Themenfeld „Globalisierung" gesehen werden, die letztlich sehr gering ausfiel: Nur ein Beitrag führt den Begriff Globalisierung im Titel. Dieser beschäftigt sich aufgrund von Regionalstudien mit dem Verständnis von „Heimat", ansonsten finden sich nur in einem Viertel der Beiträge definitive Referenzen[4] zur Thematik von Globalisierung oder Internationalisierung; der Begriff „transnational" kommt vereinzelt (v.a. in Literaturangaben) vor, „supranational" überhaupt nicht, „Welt-Gesellschaft" einmal.

Für die vorliegende Rezension ist interessant, in welcher Weise die Globalisierungsdiskurse indirekt ihren Weg in den Tagungsband fanden. In der Einleitung (**Olaf Dörner**, **Heide von Felden**, **Carola Iller**, **Sebastian Lerch**, **Ingeborg Schüßler**) wird das Augenmerk v.a. auf den Aspekt der „Transformation" und deren Auswirkungen auf Bildung und Leben gelegt, Globalisierung und Transnationalisierung werden – mehr oder weniger in einem Atemzug mit der Digitalisierung – en passant als selbstverständliche Phänomene erwähnt, die den Status der Nationalstaaten berühren und verstärkte Mobilität und veränderte Lebensführung mit sich bringen.

Die beiden Beiträge, die die Themen der Globalisierung am stärksten aufgreifen, beziehen sich auf die – zumindest vordergründig – einander gegenüberliegenden Pole von Mobilität (Beatrix Niemeyer) und Heimat (Bernd Käpplinger, Anika Denninger, Torsten Denker).

Basierend auf den Variationen der Unverbindlichkeit von Zygmunt Baumann präsentiert **Beatrix Niemeyer** anhand der EU-Lern-Mobilitätsprogramme mit ihren ungebrochen positiven Versprechungen einen kritischen Zugang. Sie zeigt, dass die Mobilitätsprogramme in den meisten Ländern selektive Minderheitenprogramme sind, und dass die (seltene) bisherige Forschung zu Lernmobilität meistens affirmativ angelegt ist. *„Fragestellung und Erkenntnisinteresse sind zumeist darauf gerichtet, die Teilnahme an Austauschprogrammen zu erhöhen und die Reichweite der Maßnahmen zu erweitern; Reisen und Bildung, Auslandsaufenthalt und Persönlichkeitsentwicklung werden unhinterfragt in eins gesetzt"* (Niemeyer 2020, S. 124; siehe Gutknecht-Gmeiner 2012 diese Ergebnisse bestätigend für Österreich). Erste Analysen aus Lern-Mobilitätsprojekten mit benachteiligten Jugendlichen aus Deutschland und Dänemark weisen neben positiven Lernerfahrungen auch auf Grenzen und hohe emotionale Kosten in diesen Erfahrungen hin.

**Bernd Käpplinger**, **Anika Denninger** und **Torsten Denker** loten basierend auf einer Regionalstudie aus, ob „Heimat" von der lokalen Bevölkerung als ein Gegenbegriff zu den Erscheinungen und Erfahrungen der Globalisierung empfunden wird. Sie machen im Beitrag vier große Themen von „Heimat" aus: alte Handwerks-/Handarbeitstechniken (z.B. Bäckerei), Sprache/Dialekt (u.a. nach ursprünglich getrennten Ortsteilen und ihren Eigentümlichkeiten/Streitigkeiten), „Heimat" als physisch-emotionaler Ort (tw. sehr kleinräumig) und „Heimat" als ein intergenerationaler Ort (auch als Thema in Generationenkonflikten). Dass

4 Eine mechanische Suche nach den Stichworten erbringt eine höhere Zahl an Treffern, da es v.a. in vielen Beiträgen Verweise auf den Titel der Konferenz gibt; manchmal kommen die Stichworte auch vor, ohne dass näher auf die Thematik eingegangen wird.

„Heimat“ als ein Gegenbegriff zur Globalisierung empfunden wird, verneinen die empirischen Befunde.

Der Beitrag von **Steffi Robak**, **Marion Fleige**, **Christian Kühn**, **Stephanie Freide** und **Jessica Preuß** stellt die Programmplanung im Bereich kultureller Erwachsenenbildung in Beziehung zur digitalen Transformation, die nach kulturwissenschaftlichen und -soziologischen Ansätzen wiederum mit der Hybridisierung der Kultur in der Globalisierung zusammenhängt. Ein wichtiger Faktor, der zur Transkulturalität beiträgt, sind den AutorInnen folgend Migrationsprozesse. Digitalisierung wird als kultureller Transformationsprozess interpretiert, der die Gesellschaft durchdringt. Es werden unterschiedliche Portale kultureller Erwachsenenbildung identifiziert, die in bestimmten neuen Ausformungen als analytisch-reflexives Portal das aktive Verstehen von und die Teilhabe an Kulturformungsprozessen in Richtung Transkulturalität und Hybridisierung bewerkstelligen und sich dabei auf *„eine breite Auslegung von Kultur beziehen und sich nicht nur auf die künstlerisch ästhetischen Themen beschränken“* (Robak et al. 2020, S. 279).

Verweise auf globale und transnationale Fragen finden sich in drei weiteren Beiträgen, die sich mit allgemeinen epistemischen oder konzeptionellen Themen der Erwachsenenbildung befassen (**Jürgen Wittpoth**, **Heide von Felden**, **Jana Wienberg**).

Obwohl Teil des Titels der dokumentierten Jahreskonferenz der deutschen ErwachsenenbildungsforscherInnen, gehen nur vier von 27 Beiträgen etwas näher auf Fragen der Globalisierung bzw. Inter-Trans-Nationalisierung ein, drei davon eher wenig explizit, zwei weitere erwähnen diese Prozesse als Kontextbedingung. Genau genommen beschäftigt sich nur der Beitrag von Robak et al. zur kulturellen Erwachsenenbildung explizit mit den Transformationen, die durch die Globalisierung auch im nationalen oder lokalen Rahmen ausgelöst werden. Damit kann man wohl bestätigen, was die einleitenden Recherchen zu dieser Sammelrezension bereits ergeben haben: Die Thematik hat die deutsche EB-Forschungsszene noch nicht wirklich erreicht (vgl. dazu auch den Review Essay in dieser Magazin-Ausgabe).




Philipp Assinger
**Education and Training Politics in Europe. A Historical Analysis with Special Emphasis on Adult and Continuing Education**
Wien/Zürich: Lit Verlag 2020
224 Seiten

Diesem Buch liegt die Dissertation des Autors an der Universität Graz (2018) zugrunde. Es bringt einen neuen Ton in die Analyse der (Erwachsenen)-Bildungspolitik der EU, indem das über Jahre etablierte und in der Szene vorherrschende Narrativ der EU als mehr oder weniger feindliche Agentur der Globalisierung, die die Bildung der Ökonomie und Wettbewerbsfähigkeit unterwirft (siehe z.B. Maniscalco 2013), gründlich umgekehrt wird.

Eine zentrale – tautologische – Formel zur Bestätigung des etablierten Narrativs, dass die EU als im Kern wirtschaftliche Organisation eben auch das Bildungswesen den wirtschaftlichen Imperativen unterwerfen müsse, wird in der historischen Analyse einigermaßen ad absurdum geführt: Es zeigt sich, dass engagierte VertreterInnen und auch wichtige Institutionen der EU jahrzehntelang darum gekämpft haben, eine breitere EU Kompetenz und auch eine breitere Sicht für das Bildungswesen zu etablieren. Die Formel des Lifelong Learning wurde häufig mehr oder weniger als Ende der Pädagogik eingeschätzt – die Analyse zeigt, dass diese Formel letztlich eine sehr wichtige Legitimationsbasis für ein stärkeres Engagement in der Erwachsenenbildung abgab. *„The relevant academic literature and the documents of the EC give reason for the claim that ACE was a marginalized topic of ET up until the 1980s. This study will point out that the training and education of adults have been taken into consideration ever since the very beginning of the European Coal and Steel Community (ECSC). However, as will also be argued, it was only the rise of lifelong learning (LLL) in the mid-1990s that pushed ACE forward and led to specific policy action in this sub-area”* (Assinger 2020, S. 4)

Das Buch hat einen klaren Aufbau, der die wesentlichen Themen in eigenen Kapiteln bündelt. Eine Einleitung fasst nach anglophoner Manier die wesentlichen Botschaften der verschiedenen

Aspekte der Studie pointiert und übersichtlich zusammen. In einem ersten Kapitel werden ausgewählte Eckpunkte des akademischen Diskurses nach drei Themen (Bildung in Europa, Bildungspolitik, Bildungsgeschichte) knapp und gut lesbar skizziert, gefolgt von der Entwicklung der Forschungsfrage.

Im akademischen Review wird auf die Geschichte detaillierter eingegangen. Die Entwicklung der Erwachsenenbildung wird in einem kurzen Abschnitt v.a. unter dem Thema von Konvergenz und Divergenz auf dem Hintergrund der Dynamik von Globalisierung und Nationalisierung angesprochen, mit dem Zusammenspiel von Organisation und Markt und der Entwicklung von Quasi-Märkten als betonten Phänomenen. Die Entwicklung der Erwachsenenbildung wird als Steigerungsgeschichte skizziert. *„[…] the ACE in European countries is becoming more structured and equipped with more resources so that most likely the general quality of offers improves. Despite the still existing divergence, there are a number of indicators pointing toward progressively forward-moving convergence. This concerns primarily policies for the institutionalization of organizational structures, the introduction of laws and regulations or the promotion of professionalization and quality of ACE provision"* (ebd., S. 8).

Die Diskussion der EU-(Bildungs-)Politik wird zum einen auf die Frage der Gewichte der EU-Institutionen gegenüber den externen (globalen) vs. den nationalen Einflüssen fokussiert; zum anderen werden die Anforderungen der Wissensgesellschaft und die Anpassung durch Privatisierung, Ökonomisierung und Human Resource-Ansätze hervorgehoben. Wiederum als Reaktion, wird die Entwicklung eines Europäischen politischen Raumes mit den neuen NPM-Governance-Ansätzen angesprochen.

Im historischen Review wird auf die Seltenheit von übergreifenden Monografien hingewiesen, und die Zeitschriften-Literatur auf drei stilisierte Fakten und drei Beobachtungen eingeschmolzen. Fakten: (i) der Vertrag 1975 etablierte Berufsbildung, aber nicht Allgemeinbildung, (ii) der Vertrag 1992 etablierte zusätzlich die Allgemeinbildung als offizielles Politikfeld, (iii) Lissabon 2000 machte Bildung zu einer politischen Priorität mit wirtschaftlichen und sozialen Zielen; Beobachtungen: (i) die Kernthemen und die Governancestrukturen wurden bereits in den 1970er Jahren formuliert, (ii) die 1980er markierten eine Kehrtwendung von einer allgemeinen bildungspolitischen Orientierung zu Diversifizierung, Berufsbildung und Arbeitsmarkt, (iii) der Aufstieg von Lifelong Learning in den 1990er und in den frühen 2000er Jahren verstärkte die Erwartungen in die Ergänzung der ökonomischen durch eine soziale Perspektive. Anschließend werden aus der Literatur Meilensteine der bildungspolitischen Entwicklung destilliert.

Auf dem Hintergrund des akademischen Reviews werden recht allgemein (vielleicht zu allgemein?) die zentralen Forschungsfragen formuliert und die historische Periodisierung festgelegt: Welche historischen Entwicklungen haben die bildungspolitischen Themen und die EU-Governance bestimmt? Wie wurde die Erwachsenenbildung in diesem historischen Prozess berücksichtigt?

Die Analyse konzentriert sich auf primäre Quellen (gesetzliche und offizielle Dokumente, offizielle Berichte, Reden etc.) und ausgewählte sekundäre Quellen (akademische Literatur und Beiträge von EU-Persönlichkeiten). Diese werden mit der Methode der freien Dokumentenanalyse ausgewertet.

Der Hauptteil über die Ergebnisse der historischen Analysen gibt zuerst einen Überblick über die Entwicklung der primären EU-Gesetzgebung zur Bildungspolitik, die von allen Mitgliedstaaten mitbeschlossen und mitgetragen werden muss (mit einer detaillierten Zeittafel 1951-2010), und beschreibt anschließend in einer einheitlichen Strukturierung jeweils die Entwicklung in den vier Phasen mit dem jeweiligen Fokus auf die Jahre. Für diese Perioden erfolgt eine spannende, detaillierte Darstellung der politischen Entwicklung unter Berücksichtigung der AkteurInnen (z.B. das Engagement von Ralf Dahrendorf oder später von Jaques Delors, aber auch vieler anderer). Der sehr gut lesbare Text gibt auch eine sehr anschauliche und anteilnehmende Beschreibung der Europäischen politischen Praktiken im Zusammenspiel/Konflikt zwischen den EU-Institutionen und den Mitgliedstaaten sowie der wichtigen Rolle der Gerichtsbarkeit unter Berücksichtigung der sukzessiven EU-Erweiterungen. Die Abfolge der Zusammenfassungen ergibt eine konsistente Geschichte, die in den abschließenden

Bemerkungen noch einmal sehr pointiert zusammengefasst wird. Entgegen den vorherrschenden ablehnenden und kritischen Diskursen über die EU-Bildungspolitik wird diese (auch gegenüber anderen Politikfeldern) als eine der besten Erfolgsgeschichten eingeschätzt, wobei auch die instrumentelle Priorität von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zielen über Pädagogik konzediert wird – was dann letztlich als unvermeidliches „Fakt" hingestellt wird, eine für einen Forscher am Anfang seiner Karriere bemerkenswert „pragmatische" Auffassung von Fakten (vgl. ebd., S. 174-176).

Die Erwachsenenbildung, die in dieser Geschichte den Hauptfokus darstellt, spielt in den untersuchten Dokumenten und Beschreibungen bis in die 2000er Jahre eine sehr geringe Rolle. Über den gesamten Zeitraum werden für die politischen Zugänge zur Erwachsenenbildung drei grobe Perioden unterschieden, zuerst v.a. Mobilität und Sprachenlernen/-kulturen bis in die 1960er Jahre, dann Beschäftigung und technologische Anpassungen sowie Wettbewerbsfähigkeit in den 1970er und 1980er Jahren, zuletzt schließlich eine Erweiterung der Perspektive auf soziale Fragen (vgl. ebd., S. 174). Erst 2006/2007 wird die Erwachsenenbildung ausdrücklich in der Mitteilung und dem Aktionsplan angesprochen und 2011 mit der erneuerten Agenda wieder aufgegriffen.[5] Der Fokus der Analyse wird hier ausschließlich auf die Priorität der Qualität (und Effizienz) gelegt, obwohl die Agenda auch andere Prioritäten enthält (Realisierung von LLL und Mobilität; Gerechtigkeit, soziale Kohäsion und Demokratie; Kreativität und Innovation; verbesserte Wissensbasis für EB), die Politik wird unter der Ergebnisorientierung des New Public Managements geradezu propagiert.

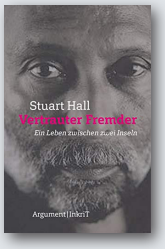
Das Buch bietet eine im Detail sehr informative und gut lesbare historische Untersuchung der EU-Bildungspolitik, deren Stärke in der Langzeitperspektive besteht. Die Entwicklung der EU-Politik wird in die globale Entwicklung und Globalisierung eingebettet gesehen, sowohl als Reaktion darauf als auch als Gestaltungsansatz. Die Interpretation wird als mehr oder weniger rein historisch faktenbasiert dargestellt, ohne eine spezifische theoretische Linse anzulegen. Dieser Anspruch – wenn er überhaupt eingelöst werden kann – wird jedoch nicht eingelöst, da der gewählte begriffliche Rahmen de facto sehr starke theoretische Annahmen enthält, insbesondere eine „systemtheoretische" Sicht der Politik, die diese v.a. als instrumentell-funktional-problemlösend sieht. Diese begriffliche Fassung ist einerseits nicht wirklich kompatibel mit dem eigenen Ansatz und der zitierten Literatur, da die originäre systemtheoretische Sicht dem Politiksystem lediglich die Funktion der Machtverteilung/-erhaltung zuschreibt. Darüber hinaus bekämpft z.B. die zitierte Renate Mayntz (2004; auch Mayntz/Scharpf 2005) diese ausschließliche machtpolitische Zuschreibung zwar, aber kritisiert grundsätzlich den „Problemlösungsbias" der Governance-Theorien. Mayntz sieht in der Unterscheidung zwischen Politics und Policy den Bereich der Politics ausdrücklich als Machtpolitik und diesen Bereich auch als der Policy (bedauerlicherweise) de facto übergeordnet.

Obwohl der Autor diese Unterscheidung sehr prominent aufgreift, negiert er den Aspekt der Machtpolitik fast vollständig (im Titel sollte dem gewählten begrifflichen Ansatz zufolge eher Policy als Politics stehen, Macht kommt als theoretische Kategorie im Band nicht vor). Andererseits dürften diese konzeptionellen Entscheidungen auch die insgesamt sehr „harmonische" funktionale übergreifende Gesamtinterpretation der Geschichte fördern. Andere – ebenfalls rezipierte AutorInnen sehen zwar auch den breiten Ansatz der EU-Politik, arbeiten aber viel stärker die inneren Spannungen und Widersprüchlichkeiten heraus (siehe z.B. Milana/Tarozzi 2013; Elm 2/2013; Elm 2/2018; Zepke 2017; Villalba 2008). Auch wird die bereits angesprochene ungebrochene „Steigerungsgeschichte" der Erwachsenenbildung von Field, Künzel und Schemmann (2016) in Frage gestellt.

Stilistisch auffallend am Buch ist – im Unterschied zu anglophonen akademischen Publikationen – die eher journalistische starke Betonung der statusmäßigen Positionierung der herangezogenen autoritativen Statements, z.B. auch zwischen ProfessorInnen und anderen ForscherInnen. Eine Runde Redigierung mehr hätte an manchen Stellen, z.B. in den abschließenden Bemerkungen, auch auftretende Fehler

5 Siehe https://epale.ec.europa.eu/de/policy-in-the-eu/implementing-the-european-agenda-for-adult-learning; Bericht 2011-2018 (engl.): https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/54555683-31e2-11ea-af81-01aa75ed71a1

beseitigen können. Diese kritischen Anmerkungen machen das Buch in seinem Materialreichtum nicht weniger lesenswert.




Stuart Hall
**Vertrauter Fremder.**
**Ein Leben zwischen zwei Inseln.**
**Dt. von Ronald Gutberlet.**
Hamburg: Argument Verlag 2020
304 Seiten

Dieses Buch ist ein exzeptionelles Dokument. Man sollte es, wenn möglich, in globalen Zeiten im Original lesen, aber die deutschen HerausgeberInnen haben in jeder Hinsicht eine wunderbare Arbeit geleistet. Das spürt man schon, wenn man das Buch sieht und in die Hand nimmt. Es spielt in den Darstellungen der 1950er und frühen 1960er Jahre vor der eigentlichen Globalisierung im heutigen Sinne, aber diese wirft ihre Schatten voraus. In der Reflexion der Lebensjahre zwischen der Kolonie Jamaika und der britischen Metropole ergibt sich ein lebendiger und vielschichtiger Eindruck des unhintergehbaren/untrennbaren ungleichen und unterdrückerischen Zusammenspiels dieser Welten in einem gesellschaftlichen Raum, und damit indirekt auch ein anschauliches Verständnis dessen, was mit der Heraufkunft der Weltgesellschaft gemeint ist, und ein Verständnis dessen, wie einer der bedeutendsten SozialwissenschafterInnen und Mit-BegründerInnen der Cultural Studies zu seinen begrifflichen Fassungen dieser Phänomene gefunden hat.

Das Buch ist ausdrücklich keine Autobiographie. Es geht zurück auf ein Projekt in den späten 1990er Jahren zwischen Stuart Hall und Bill Schwarz (ursprünglich Student bei Ersterem), dem posthumen Bearbeiter des Materials und Herausgeber des Buches, in dem ein Gespräch über den intellektuellen Werdegang dokumentiert werden sollte. Der Autor war zu Beginn etwa 65 Jahre alt und hat über zwanzig Jahre, vor allem in den letzten Lebensjahren, auch in regelmäßigen Gesprächen mit dem Ko-Autor, weiter daran gearbeitet. Es ist eine retrospektive Reflexion, v.a. gegen Ende des Lebens. Das ursprüngliche Manuskript, das auch längere theoretische Passagen über Kultur, das Politische, den Neoliberalismus sowie Schwarze Subjektivität, Ästhetik und Politik enthält, wurde für das Buch auf ca. ein Drittel, von 300.000 Worten auf weniger als 100.000 gekürzt – ein zweiter Band mit dem weiteren Material soll erscheinen.

Es ging dem Autor nicht um „herkömmliche Memoiren“, sondern *„genau wie beim beruflichen Schreiben akademischer Texte interessieren mich an diesem Projekt die Beziehungen zwischen ‚dem Leben‘ und ‚der Theorie‘“* (Hall 2020, S. 25). Dabei ist ihm die Verortung in der kolonialen Erfahrung sehr wichtig, er bezeichnet sich als *„eines der letzten kolonialen Subjekte“* (ebd., S. 59 oder schon im ersten Satz, S. 19) und grenzt sich politisch als „Kind des Jahres 1956“ (Suez-Krise, Stalin-Verurteilung, Ungarn-Okkupation, Kalter Krieg, Entkolonialisierung) ausdrücklich und wiederholt ab von einer Verschiebung in der Chronologie zu den „Achtundsechzigern“ sowie einer Zuordnung als „postkolonialen Menschen“. Dies ist eine Vorgabe für die Rezeption, die das Buch zu einem besonderen Dokument macht. Was sagen uns diese kolonialen Erfahrungen im heutigen „deutsch-regionalen“ mitteleuropäischen Kontext?

Es macht einen Unterschied, ob das Buch aus großer Kenntnis der Cultural Studies und der Werke des Autors heraus studiert wird, um zusätzliche Facetten zu finden, oder ob es gewissermaßen „naiv“, „von außerhalb“, mit distanter Sympathie und Interesse für diese Diskurse gelesen wird. Letzteres ist beim vorliegenden Review der Fall – durchaus mit der Absicht, weiteres Interesse bei LeserInnen zu wecken (ohne sich hoffentlich bei gestrengen KennerInnen zu blamieren). Wer direkt Näheres über die biografische Seite der Entwicklung der akademischen Welt des berühmten CCCS – Centre for Contemporary Cultural Studies (1964-2002) erfahren will, wird enttäuscht: Das Buch endet mit der Gründung des Zentrums (siehe einen Überblick Morley/Schwarz 2014).[6] Da das Buch im Original

6 Das weltberühmte als „links” punzierte Zentrum wurde 2002 (in der zweiten Amtsperiode von Tony Blair) begründet mit zu niedriger Bewertung im RAE - Research-Assessment-Exercise von einem Tag auf den anderen geschlossen (siehe Curtis 2002a, 2002b). Neben den vielen auch international verstreuten SchülerInnen führt die US Duke University die Arbeiten weiter, z.B. mit einer größeren Werkausgabe (siehe dazu die Publikationen der Stuart Hall Foundation; Videomittschnitte vom Goldsmiths College of London 2015).

schon 2017 erschienen ist, gibt es bereits diverse Dokumente der Rezeption, die den biografischen Ansatz in das weitere Werk einbetten (siehe Vernon 2017; Jefferson 2017).

Das Buch besitzt vier Teile. Im ersten – längsten – Teil geht es um das Leben und die Erfahrungen mit der „kolonialen Unterwerfung" in der Kindheit und Jugend in Jamaika. In zwei eher beschreibenden und zwei theoretisch reflektierenden Abschnitten wird die konfliktvolle Verflechtung zwischen der kolonialen und der postkolonialen Entwicklung, zwischen Metropolen und Kolonien gezeigt, die sich individuell in der Geschichte *„des langen verworrenen, qualvollen und nie vollendeten Weges aus der kolonialen Subalternität"* (ebd., S. 29) äußert. Einen solchen Einblick in „diese Geschichte" zu geben, ist, auch angesichts der „postkolonialen Amnesie" im Nachkriegsengland, ausdrücklich der Hauptanlass für das biografische Projekt. Im ersten Abschnitt geht es um die Rassisierung der Hautfarbe in der Überschneidung zwischen Kolonisten und Kolonisierten, insbesondere auch in der (subordinierten) Übernahme der kolonialen Positionen durch die Kolonisierten. Hall sieht auf seinem *„Entwicklungsweg keinen einzigen Augenblick, der nicht von meiner Race-Positionierung gesteuert war"* (ebd., S. 29).

Im zweiten Abschnitt des ersten Teils geht es um die Positionierung der Familie in der „braunen Mittelschicht" zwischen den „zwei Jamaikas". Die erlebten Widersprüche in der Positionierung der Familie werden im Kontext der politischen Strukturen und Entwicklungen ausführlich beschrieben. In einem dritten Abschnitt zur „Kreolisierung des Denkens" werden die „mentalen Repräsentationen" der persönlichen Erfahrungen „theoretisiert", und in die Spaltungslinien nach „Klasse, Race, Colour und Geschlecht" und in die Konzepte der historischen Entwicklung eingebettet.

In einer Zwischenrekapitulation (vgl. ebd., S. 102-105) werden drei zentrale Punkte resümiert: (i) der Verlust der kolonialen Geschichte, (ii) die Entdeckung „dritter Räume", statt sich zwischen Metropole und Kolonie entscheiden zu müssen, (iii) die bewusste Auslöschung der Erinnerung/Geschichte bei den Versklavten und der Ausweg in einer Anpassung der Kreolisierung. Der kurze vierte Abschnitt ist als weitere Rekapitulation ein erster Höhepunkt des Buches, der die Verleugnung von Race bearbeitet und versucht den *„Widerspruch […], der, so ungreifbar er auch war, das gesamte Alltagsleben durchzog"* (ebd., S. 108) anzugehen: *„Ich muss diese Koexistenz von absoluter Herrschaft der rassisierten Ordnung auf der einen und ihrer beständigen Verleugnung auf der anderen Seite zu fassen kriegen, so gut ich kann"* (ebd.).
Die Teile II und III beschäftigen sich in zwei Perspektiven mit dem Übergang von Jamaika nach England. Im zweiten, kürzesten Teil geht es um den Abschied von Jamaika, um die Schulzeit in den späten 1930er und 1940er Jahren (also auch während des Zweiten Weltkriegs), in einer der britisch-kolonialen Eliteschulen, die *„dazu gedacht waren, eine britisch orientierte, subalterne ‚einheimische' Elite zu züchten und verpflichten"* (ebd., S. 129), die aber auch eine aufklärerische Haltung einschlossen, so dass der Autor die Schule letztlich mit einer antikolonialen Gesinnung beendete.

Es folgt ein weiterer Höhepunkt des Buches, die begriffliche Auseinandersetzung mit der Diaspora (vgl. ebd., S. 148-154). Zwei zitierte Sätze sind in diesem Abschnitt programmatisch: von Frank Bowling, *„dass die Schwarze Seele, falls es so etwas überhaupt gibt, mit der Moderne beginnt"* (ebd., S. 135), und später, bei den Schlussfolgerungen über die diasporische Identität: *„Das essentielle Schwarze Subjekt ist am Ende"* (ebd., S. 154). Das „doppelte Bewußtsein" (W.E.B. Du Bois) als „Kern der diasporischen Erfahrung" führt zu „einer ganz anderen Konzeption von Identität", zugleich „hier" und „dort", „an beiden Orten – aber niemals zur Gänze – ‚zu Hause'", „Routes" genauso wichtig wie „Roots" (vgl. ebd., S. 150). *„Der große Wert des Diaspora-Gedankens […] liegt darin, dass er […] das Dysfunktionale in den Vordergrund stellt […] Das Lebenselixier der Diaspora ist die Montage"* (ebd., S. 177).
Im dritten Teil wird aus der Sicht der Ankunft in der Metropole die „Reise in die Illusion" aus zwei Blickwinkeln behandelt, dem des privilegierten Rhodes-Stipendiaten[7] in Oxford und dem der

7 Ironischerweise ursprünglich gestiftet vom geehrten Kolonialisten und Namensgeber für das ehemalige Rhodesien, Sir Cecil Rhodes, der heute v.a. in Südafrika der Bewegung der „Denkmalstürze" unterworfen ist (https://en.wikipedia.org/wiki/Rhodes_Must_Fall).

„Masse“ der besitzlosen WestinderInnen. *„Oxford war meine erste echte Begegnung mit der britischen herrschenden Klasse auf ihrem Territorium und mit den Institutionen, durch die eine hegemoniale Kultur geschaffen wird […] Das ganze Oxford-Spektakel entfaltete sich vor mir wie ein Film, und immer war klar, dass es sich um eine Parodie seiner selbst handeln musste […] Oft war ich die einzige schwarze Person im Raum. Ich versuchte das zu ignorieren […] Das war kein offener Rassismus […] Aber mir war die ganze Zeit bewusst, dass ich durch Race und Colour sehr, sehr anders war“* (ebd., S. 162-166).

Im Abschnitt über die beginnende Massenmigration und die gesellschaftlichen Reaktionen darauf, deren Beschreibung frappierend an die Rezeption der jüngsten Flüchtlingskrise hierzulande erinnert, werden die persönlichen Erfahrungen kontextualisiert. *„Viele Britinnen redeten sich ein, da Westinderinnen Schwarz waren, mussten sie auch – buchstäblich – schmutzig sein“* (ebd., S. 194). In einer folgenden Skizze werden die späteren Entwicklungen in der britischen Auseinandersetzung mit dem Rassismus, in dem Labour alles andere als eine gute Figur macht, behandelt (vgl. ebd., S. 194-204; siehe dazu auch Vernon 2017).

Im Teil IV (1956-64) geht es schließlich um das „Einsetteln“ in England (Daheim in England) und um das Leben als politischer Aktivist in London gegen Ende des Studiums in Oxford in den späten 1950er und frühen 1960er Jahren. *„Wenn ich nach sechzig Jahren Exil nach Jamaika zurückfahre, fühle ich mich dort genauso heimatlos […] Obwohl ich England nie als ‚meins‘ empfand, lernte ich mich hier gut zurechtzufinden“* (ebd., S. 214 u. S. 228).

Der letzte Abschnitt zur Politik gibt einen lebendigen Einblick in die Aktivitäten zur Etablierung einer *„unabhängigen popularen linken Politik […] ‚zwischen beiden Lagern/gegen beide Lager‘“* (ebd., S. 230) des Kalten Krieges mit dem „Vollzeit“-Engagement in der CND - Campaign for Nuclear Disarmament und der Gründung der ULR - Universities and Left Review (gemeinsam u.a. mit Charles – damals noch Chuck – Taylor), aus deren Fusion mit dem New Reasoner der (ex-)kommunistischen AktivistInnen der älteren Generation (z.B. John Saville, E.P und Dorothy Thompson, Raymond Williams) dann die New Left Review (1960) hervorging, deren Herausgeber der Autor für zwei Jahre war. Es werden vielfältige Verbindungslinien im Feld zwischen verschiedenen Labour-Gruppen, der KP und verschiedenen radikalen Gruppierungen sowie auch zu Frankreich und Italien (Claude Bourdet, Lelio Basso) und später zur Bürgerrechtsbewegung in den USA (Podiumsdiskussion mit Martin Luther King, Besuche von Malcolm X und Stokely Carmichael in London) beschrieben.

Nach der Einschätzung des Autors lieferte ihm *„die Politik selbst eine bedeutende theoretische Dimension, vor allem als ich begann, das Soziale zu verstehen“* (ebd., S. 226). Ein wichtiger Punkt der Auseinandersetzung mit der älteren Generation betraf das Interesse an der popularen Massenkultur, der bekanntlich auch Adorno höchst feindlich gegenüberstand. Die Auseinandersetzung um die „Uses of Literacy“ (siehe Hoggart 2017 [1957]) wird später von Hall (2007) als einer der begründenden Texte der Cultural Studies bezeichnet. Das Buch endet etwas abrupt mit der Heirat und dem Umzug nach Birmingham.[8]

Es wurde bereits gesagt, dass es sich um ein außergewöhnliches Dokument handelt. Neben den vielfältigen Aspekten, die das Buch zum Thema der Globalisierung und Weltgesellschaft beisteuert, kann dieses schöne und lesbare Buch vielleicht über den – zumindest vordergründig ideologisch unverdächtigen – biografischen Zugang ihres wichtigsten Begründers das – heute vielleicht etwas schwindende – Interesse für die (oft kompliziert erscheinenden) Cultural Studies in einem weiteren LeserInnenkreis wecken. Man kann dieses Buch unter sehr verschiedenen Absichten mit Gewinn lesen, oder auch weitervermitteln: „die Karibik“ einmal unter anderen Gesichtspunkten kennenlernen; die vielen historischen Informationen und Bilder über Jamaika und über das Leben in den elitären Gemeinschaften in Oxford und London als Student

8 Catherine Hall ist eine bedeutende (feministische) Historikerin und hatte auch am Zustandekommen des Buches wichtigen Anteil gehabt – die amerikanische und englische Ausgabe würdigt im Unterschied zur deutschen auch das gemeinsame Leben am Titelfoto des Buches. Der Autor erinnert an die rassistischen Anfeindungen in der Anfangszeit. *„Auf der Straße und im Bus riefen Männer uns Beleidigungen nach, vor allem Obszönitäten über Mixed-Race-Paare, deren besudelnde Natur sie erboste. Passagiere in Bahn und Bus gaben offen rassistische Äußerungen von sich, als wäre ich gar nicht da, legten es aber offensichtlich darauf an, dass ich sie hörte“* (Hall 2020, S. 268).

und Aktivist konsumieren; das Ringen eines bedeutenden kolonial erzogenen Intellektuellen des 20. Jahrhunderts in seiner späteren Lebensphase um die Reflexion seiner Erfahrungen studieren; im Sinne der vorliegenden Meb-Ausgabe das Feld der Globalisierung im Zusammentreffen von kolonialen und postkolonialen Sichtweisen besser verstehen[9] oder man kann tiefer in die schwierigen begrifflichen Anstrengungen der theoretischen Verarbeitung einsteigen, und beispielsweise den Subtext der vom Autor im Laufe seiner Entwicklung verarbeiteten Literatur zum globalen Diskurs wie auch über die Karibik im Wechselspiel mit seinen Reflexions- und Erkenntnisschritten nachzuvollziehen versuchen.

## Kurzes Resümee

In einer kurzen Zusammenschau der rezensierten Publikationen kann gesagt werden, dass die ersten beiden einen gewissen Spiegel für das eher geringe und auch noch in der Tiefe noch wenig entwickelte Interesse und Verständnis für die wichtige und zunehmend brisanter werdende Thematik der Weltgesellschaft im deutsch-regionalen Erwachsenenbildungsdiskurs bieten.

Die dritte bietet einen neuen sehr wertvollen und detaillierten historischen Blick auf die EU-europäische EB-Politiken, der jedoch im Herangehen sehr funktionalistisch ausgefallen ist und die Machtkomponente weitgehend ausklammert. Die vierte Publikation handelt von den angesprochenen Inhalten her vordergründig nur teilweise von den kolonialen und metropolitanen Bildungserfahrungen, in der biografischen Reflexion des Autors werden Bildungserfahrungen geradezu im „klassischen humanistischen" Sinn deutlich.

9 Vgl. dazu auch die Querverbindungen zum Globalisierungsdiskurs im Review Essay in dieser Magazin-Ausgabe (https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/09_lassnigg) und ausführlicher in der Langfassung (https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5742/1/preprint-2021-lassnigg-review-magazin-erwachsenenbildung-42.pdf)

# Literatur


**Arend, Ingo (2020):** Stuart Hall: „Vertrauter Fremder". Ein Leben zwischen allen Stühlen. In: Deutschlandfunk_Kultur Lesart/Archiv/Beitrag, vom 14.05.2020. Online im Internet: https://www.deutschlandfunkkultur.de/stuart-hall-vertrauter-fremder-ein-leben-zwischen-allen.1270.de.html?dram:article_id=476324 [Stand: 2021-03-14].

**Arnove, Robert F./Torres, Carlos Alberto (Hrsg.) (1999):** Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local. Oxford: Rowman & Littlefield. In der 4. Auflage 2013 online im Internet: https://b-ok.global/dl/6127009/efb430 [Stand: 2021-03-14].

**Curtis, Polly (2002a):** Birmingham's cultural studies department given the chop. In: The Guardian, vom 27.06.2002. Online im Internet: https://www.theguardian.com/education/2002/jun/27/highereducation.socialsciences [Stand: 2021-03-14].

**Curtis, Polly (2002b):** Cultural elite express opposition to Birmingham closure. In: The Guardian, vom 18.07.2002. Online im Internet: https://www.theguardian.com/education/2002/jul/18/highereducation.socialsciences [Stand: 2021-03-14].

**EAEA – European Association for the Education of Adults (2019):** Manifest für Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert. Macht und Freude des Lernens. Brüssel. Online im Internet: https://eaea.org/wp-content/uploads/2020/06/eaea_manifesto_2019_german_200420.pdf [Stand: 2021-03-14].

**Elm Magazine (2/2013):** Theme Issue „Active Citizenship". Online im Internet: https://elmmagazine.eu/theme-issue/issue-2-2013/ [Stand: 2021-03-14].

**Elm Magazine (2/2018):** Theme Issue "Adult Education and the EU". Online im Internet: https://elmmagazine.eu/theme-issue/adult-education-and-the-eu/ [Stand: 2021-03-14].

**Field, John/Künzel, Klaus/Schemmann, Michael (2016):** International Comparative Adult Education Research. Reflections on theory, methodology and future developments. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 39 (1), S. 109-133.

**Gutknecht-Gmeiner, Maria (2012):** Europäische Bildungsinitiativen und nationale Bildungspolitik: Erfahrungen und Bewertungen des nationalen Umgangs mit EU-Initiativen. In: NBB 2012, Kap.10, S. 395-428. Online im Internet: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/d9e3b73ef98d8c183970c43f1d4240c664ee4d00/NBB2012_Band2_Kapitel10_20121217.pdf [Stand: 2021-03-14].

**Hall, Stuart (2007):** Richard Hoggart. The Uses of Literacy and the cultural turn. In: International Journal of Cultural Studies 10(1), S. 39-49. DOI: https://doi.org/10.1177/1367877907073899

**Hoggart, Richard (2017[1957]):** The Uses of Literacy. New York: Routledge. DOI: https://doi.org/10.4324/9781351302043

**Jefferson, Tony (2017):** Review of Stuart Hall's Familiar Stranger and Stuart Hall's Selected Political Writings. In: Theory, Culture & Society 34(7-8), S. 305-313. DOI: 10.1177/0263276417736816. Online im Internet: https://www.theoryculturesociety.org/blog/review-stuart-hall-familiar-stranger-and-selected-political-writings [Stand: 2021-03-14].

**Kettler, Andrew (2018):** Review of Stuart Hall' Familiar Stranger: A Life between Two Islands. In: H-Ideas, H-Net Reviews. Online im Internet: http://www.h-net.org/reviews/showrev.php?id=51520 [Stand: 2021-03-14].

**Maniscalco, Rosario Sergio (2013):** Adult education policy in the European Union during the Lisbon decade (= Diss. Turun Yliopisto/ University of Turku). Online im Internet: https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/92663/AnnalesB370Maniscalco.pdf?sequence=2&isAllowed=y [Stand: 2021-03-14].

**Mayntz, Renate (2004):** Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie? In: MPIfG working paper, No. 04/1. Online im Internet: https://www.econstor.eu/handle/10419/44296 [Stand: 2021-03-14].

**Mayntz, Renate/Scharpf, Fritz W. (2005):** Politische Steuerung – Heute? In: Zeitschrift für Soziologie 34(3, Juni), S. 236-243. DOI: https://doi.org/10.1515/zfsoz-2005-0305

**Milana, Marcella/Tarozzi, Massimiliano (2013):** It's about us! Reflections on Education for Active Citizenship within the European Union. In: Elm Magazine [oder früher: LLinE] 2/2013. Online im Internet: https://elmmagazine.eu/issue-2-2013/it-s-about-us-reflections-on-education-for-active-citizenship-within-the-european-union/ [Stand: 2021-03-14].

**Morley, David/Schwarz, Bill (2014):** Stuart Hall obituary. Influential cultural theorist, campaigner and founding editor of the New Left Review. Online im Internet: https://www.theguardian.com/politics/2014/feb/10/stuart-hall [Stand: 2021-03-14].

**Noah, Harold J./Eckstein, Max A. (1969):** Toward a Science of Comparative Education. New York: Macmillan.

**Noah, Harold J./Eckstein, Max A. (1998):** Doing Comparative Education: Three Decades of Collaboration. Hong Kong: University of Hong Kong Press.

**Schriewer, Jürgen (Hrsg.) (2000):** Discourse Formation in Comparative Education. Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Vernon, James (2017):** When Stuart Hall Was White. Public Books a magazine of ideas, arts, and scholarship. Online im Internet: https://www.publicbooks.org/when-stuart-hall-was-white/ [Stand: 2021-03-14].

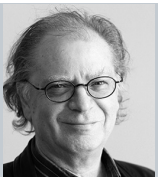
**Villalba, Ernesto (2008):** Investigating the Discourse on Social Cohesion in Relation to Innovation through the Vocabulary of European Commission Communications. In: European Educational Research Journal 7(3), S. 358 370. DOI: https://doi.org/10.2304/eerj.2008.7.3.358. Online im Internet: https://www.researchgate.net/publication/250151722_Investigating_the_Discourse_on_Social_Cohesion_in_Relation_to_Innovation_through_the_Vocabulary_of_European_Commission_Communications [Stand: 2021-03-14].

**Zepke, Nick (2017):** Three perspectives on active citizenship in lifelong and life-wide education research. In: Elm Magazine, vom 15/05/2017. Wiederveröffentlicht auf dem Blog EPALE. Online im Internet: https://epale.ec.europa.eu/en/blog/three-perspectives-active-citizenship-lifelong-and-life-wide-education-research [Stand: 2021-03-14].

## Weiterführende Links

**Goldsmiths, University of London (2015), Materialien zu Cultural Studies Stuart Hall, Bill Schwarz:** https://vimeo.com/113375266

**Stuart Hall Foundation:** https://www.stuarthallfoundation.org/


Foto: IHS

**Dr. Lorenz Lassnigg**

lassnigg@ihs.ac.at
http://www.ihs.ac.at
+43 (0)1 59991-214

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik, Politikwissenschaft und Soziologie in Wien und am IHS, wo er seit 1985 tätig ist. 1990, 2004 und 2006 war er Gastwissenschafter am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (WZB), 1991 Visitor an der UC-Berkeley (Center for Studies of Higher Education, CSHE), 1995 Reviewer der Berufsbildung von Minas Gerais (Brasilien), 1998-1999 für die OECD in Finnland (Transition Projekt), 2004 Experte für die ILO (Social Dialogue), 2010 für die ETF-Turin, 2012-2013 in einem EU-Twinning Projekt in Mazedonien, 2011-2016 Experte im OECD Projekt „Governing Complex Education Systems (GCES)". Seine Erfahrungen bringt er auch fallweise in Lehraufträge an verschiedenen Universitäten ein, darunter 2009 als Gastprofessor an der Universitat Autònoma de Barcelona und seit 2010 an der Universität Tampere (Finnland). Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung.

# Current publications on internationalization, Europeanization, globalization, global society

## Abstract

This review is devoted to four publications that have recently contributed to academic discourse in German-speaking regions and deal with the topics of adult education in globalization and global society. The author finds that two of the pieces reflect the rather minor interest in and understanding of this topic in German adult education discourse in German-speaking regions: Issue 2/2020 of *Hessische Blätter für Volksbildung* on "Adult Education from an International Perspective" and the anthology "Adult Education and Learning in Times of Globalization, Transformation and the Dissolution of Boundaries," which documents the 2019 annual conference of the Adult Education division of the German Educational Research Association (DGfE). The third work that is reviewed, the monograph "Education and Training Politics in Europe. A Historical Analysis with Special Emphasis on Adult and Continuing Education," provides a very clear account of the adult education policy of the EU since its founding and sheds new light on the significance of *lifelong learning*. Finally, the review examines the German translation of „Familiar Stranger: A Life Between Two Islands," a retrospective reflection on the life and (post) colonial experiences of Stuart Hall in the concepts and theories of cultural studies. (Ed.)

# Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung

## Malte Ebner von Eschenbach

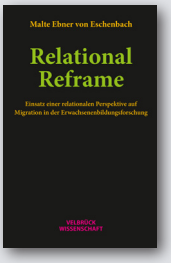
**Tobias Künkler**

Zitation

Künkler, Tobias [Rez.] (2021): Ebner von Eschenbach, Malte (2019): Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung.
Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 42, 2021. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/meb21-42.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Erwachsenenbildungswissenschaft, Relationalität, Erkenntnisentwicklung, Theoriebildung, Relationstheorie, Migrationsforschung

„‚Alles was ist, ist Beziehung, und alles was nicht ist, ist ebenfalls Beziehung.‘ Mit dieser apodiktischen Zuweisung hat der Philosoph Julius Jakob Schaaf schon vor fünfzig Jahren umrissen, was sich heute als relational turn in der Erkenntnistheorie immer deutlicher abzeichnet. […] Darauf aufbauend entwickelt der Autor das Verfahren des Relational Reframe. Dieses behauptet nicht länger, dass ein Gegenstand festgelegt und damit von seinem Kontext entbunden werden kann. Stattdessen macht es seine Beziehungen sichtbar und betont Pluralität, Kontingenz und Differenz. […] Das Beispiel der Migrationsforschung in der Erwachsenenbildung veranschaulicht, wie eine relationslogische Perspektive in den Erkenntnisprozess interveniert – gegen beschränkende Zuschreibungen, zugunsten verdeckter Entwicklungsmöglichkeiten.“ (Buchdeckel)




Malte Ebner von Eschenbach
**Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung**
Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2019
354 Seiten

# Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung

## Malte Ebner von Eschenbach

**Tobias Künkler**

**Malte Ebner von Eschenbachs Werk „Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung“ ist die überarbeitete Version einer im Jahr 2018 vorgelegten Dissertationsschrift. Es besteht aus fünf Teilen und einem umfassenden Nachwort des Doktorvaters Ortfried Schäffter**

Der Untertitel kann leicht missverstanden werden: Migration ist nicht der zentrale Forschungsgegenstand der Arbeit, sondern dient lediglich als „paradigmatischer Musterfall“ (vgl. Ebner von Eschenbach 2019, S. 189), an dem das von **Malte Ebner von Eschenbach** erarbeitete Verfahren des Relational Reframe erprobt wird. Die Erarbeitung dieses Verfahrens, das darauf zielt, grundlagentheoretische kategoriale Analysen mit empirischer Forschung zu verbinden, ist das zentrale Ziel der Arbeit.

Zu Beginn des Buches wird der relationale Diskurs bzw. die sogenannte relationale Wende in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen skizziert, der bzw. die ein Denken in Substanzen durch ein Denken in Beziehungen ablöste. Präzise wird aufgezeigt, dass die Kategorie der Relationalität in der Erwachsenenbildungsforschung bislang wenig thematisiert wurde. Hier sieht Ebner von Eschenbach (2019, S. 18) eine deutliche Lücke und beurteilt den Diskurs der Erwachsenenbildung Hannah Rosenberg zitierend als *„ausgesprochen veränderungsresistent“* und *„relativ konform“*. Relationale Theoriediskurse würden hier noch zu wenig rezipiert.

Eine relationale Perspektive, wie Ebner von Eschenbach deutlich macht, wäre auch deswegen so bedeutend, weil sie schon auf gegenstandskonstitutiver Ebene entscheidend ist. Migration kann beispielsweise nicht als objektiver Gegenstand empirisch erforscht werden, weil die theoretischen Vorannahmen, z.B. die Weichenstellung über ein Denken in Relationen oder in Substanzen, wesentlich bestimmen, was als Forschungsgegenstand überhaupt in den Blick gerät und was nicht. Dass damit auch die hier erfolgte Erarbeitung einer relationalen Perspektive eine epistemische Intervention darstellt, wird über das im Untertitel gebrauchte Wort „Einsatz“ deutlich.

### Vom Relational Turn zum Relational Reframe

In Teil 1 zeigt der Autor präzise auf, wie wissenschaftstheoretische Diskussionen und kategoriale

Vergewisserungen in der Erwachsenenbildungswissenschaft an Relevanz verloren haben. Eine Ursache dafür sieht Ebner von Eschenbach auch in der realistischen Wendung und Versozialwissenschaftlichung der Erwachsenenbildungswissenschaft.

Die wissenschaftstheoretischen und epistemologischen Grundlagen für eine Verschränkung von kategorialer Reflexion und empirischer Arbeit legt der Autor in Teil 2 der Arbeit. Für eine Gewinnung kategorialer Sensibilität dockt Ebner von Eschenbach an Ortfried Schäffters Theorie der Transformationsgesellschaft, Thomas Kuhns Paradigmentheorie und Michel Foucaults Epistemologie an.

Das zentrale Kapitel der Arbeit ist schließlich der dritte Teil, in dem das Verfahren des Relational Reframe erarbeitet wird. Dazu rekonstruiert Ebner von Eschenbach den, selbst in relationalen Diskurszusammenhängen, relativ vergessenen, relationsphilosophischen Ansatz Julius Jakob Schaafs. Schaaf (1910-1994) postuliert eine Art dritten Weg zu den beiden klassischen Positionen bezüglich des Verhältnisses von Substanz und Relation. Die erste sieht eine Relation als ontologisch nachträglich zu den Relata, was Schaaf die „äußere Beziehung" nennt, die zweite sieht die Relata als ontologisch nachträglich zu der Relation, was er die „innere Beziehung" nennt. Die dritte, eigene Variante benennt Schaaf als die transzendentale Beziehung, bei dieser *„erhalten weder die Relata noch die Relation Vorrang"* (Schaaf 1966, S. 279f. zit.n. Ebner von Eschenbach 2019, S. 154). Eine Beziehung, so Schaaf, sei zugleich das, *„was eint, indem es trennt und zugleich trennt, indem es eint"* (Schaaf 1970, S. 228 zit.n. ebd.), sie dürfe daher nicht *„als gegenständlich aufgefasst"* werden, sondern sei *„gerade durch ihre ›absolute‹ Übergegenständlichkeit gekennzeichnet"* (Ebner von Eschenbach 2019, S. 155). Diesem Ansatz folgend erarbeitet Ebner von Eschenbach das relationslogische Verfahren des Relational Reframe, das auf der für Schaaf zentralen Komplementarität aufbaut: *„Mit Komplementarität wird die Inkompatibilität von Perspektiven auf ein Phänomen betont und gleichzeitig mit dem Anspruch verbunden, die radikale Differenz aufeinander zu beziehen, ohne sie jedoch zu synthetisieren. Vielmehr wird sie in ihrer Eigenständigkeit und Unterschiedlichkeit belassen"* (ebd., S. 176).

## Vom Relational Reframe zum Reframe Migration

Das Verfahren des Relational Reframe besteht aus drei Schritten. Der erste Schritt zielt auf die Sichtbarmachung von Kontingenz. Alternative Sichtweisen auf den Gegenstand, die in Latenz verharren, sollen aufgedeckt und sichtbar gemacht werden. Ebenfalls freigelegt werden sollen in einem zweiten Schritt aus einem Blick von außen die Beziehungsstrukturen, in dem alle Relata des Phänomens sichtbar gemacht werden. Im letzten Schritt geht es schließlich um die Rekonstruktion der inneren Beziehungen, was eine noch stärkere Distanzierung vom gewohnten Blick auf das Phänomen voraussetzt. Dazu sollen empirische, erfahrungsbasierte Perspektiven aus der Innensicht von Betroffenen erhoben werden. Gleichzeitig sollen in diesem Schritt auch die innere und äußere Beziehung miteinander verbunden werden.

Im vierten Teil der Arbeit wird dieses Verfahren am Beispiel des Phänomens Migration erprobt. Auch hier geht Ebner von Eschenbach sehr systematisch vor und erhebt zunächst sehr präzise den Stand der Migrationsforschung in der Erwachsenenbildungswissenschaft. In einer Anwendung des Verfahrens zeigt er in einem ersten Schritt, wie am Beispiel von Migration Kontingenz sichtbar gemacht werden kann. Er zeigt, dass Migration *„nicht als eine substanzielle Eigenschaft objektiv und kontextunabhängig bestimmt ist, sondern von vielfältigen Ansprüchen, Interessen und Werturteilen durchzogen ist, auf die je nach Kontext gezielt oder latent Bezug genommen wird"* (ebd., S. 213). Konkret bezieht er sich dazu auf verschiedene Dispositivanalysen in foucaultscher Tradition, die Migration analysieren als bestimmt durch das Dispositiv der Kontrolle, das der Sicherheit und das der Integration. Diese Kontextabhängigkeit des Untersuchungsgegenstandes deutet Ebner von Eschenbach relational.

Im zweiten Verfahrensschritt wird Migration als Beziehungsbegriff beschrieben. Migration als Kategorie konstituiere sich erst auf Basis der Differenzen von Mobilen und Sesshaften sowie dem Wir und den Anderen. Der dritte Schritt des Verfahrens wird schließlich nicht richtig erprobt, da laut Autor hierfür noch zentrale Voraussetzungen fehlen. Stattdessen folgen im fünften Teil des Werkes Skizzen

wissenschaftstheoretischer und methodologischer Aspekte relationaler Theorieentwicklung, die wie ein offenes, eher kursorisch angelegtes Nachwort des Autors erscheinen. So fehlt am Ende auch eine klassische Schlussbemerkung, in der das eigene Vorgehen noch einmal zusammengefasst und kritisch reflektiert wird. Dafür gibt es jedoch ein üppiges Nachwort des Doktorvaters Ortfried Schäffter, der die Früchte dieser Arbeit würdigt, indem er sie nochmals in andere theoretische Zusammenhänge einordnet und von diesen her reflektiert.

## Kritische Würdigung

Das vorliegende Buch hat seine klaren Stärken in der grundlagentheoretischen Analyse. Die messerscharfe Rekonstruktion des relationsphilosophischen Ansatzes Schaafs und dessen eigenständige Erweiterung zum Verfahren des Relational Reframe stellen beides sehr wichtige und gewinnbringende Beiträge dieser Arbeit dar, deren Relevanz zudem weit über den Diskurs der Erwachsenenbildungsforschung hinausgeht. Das Anliegen des Autors, mit dem Verfahren des Relational Reframe relationale kategoriale Analysearbeit empirisch anschlussfähig zu machen, zielt auf eine äußerst wichtige Leerstelle im relationalen Diskurs. Jedoch wird genau dieser Anspruch leider nur teilweise eingelöst. Wie beschrieben, wird der entscheidende dritte Schritt nur abstrakt skizziert. Wie genau aus der Innenperspektive erhobene Perspektiven methodisch erfasst werden sollen (mit klassischen Verfahren qualitativer Sozialforschung oder anders?) und wie das Versprechen der Komplementarität als das In-Bezug-Setzen von innerer und äußerer Beziehung eingelöst werden kann, sodass weder beide nebeneinander stehen bleiben noch beide in eine eklektische Pseudo-Synthese überführt werden, bleibt letztlich offen.

Die Lektüre des Buches lohnt sich nichtsdestotrotz in mehrfacher Hinsicht. Neben den oben genannten Kerngehalten der Arbeit, die alle mit Affinität für kategoriale Fragestellungen mit großem Gewinn lesen werden, gibt es auch viele weitere Aspekte der Arbeit, die bereits in sich äußerst lohnenswert sind, so z.B. die luzide Analyse des wissenschaftstheoretischen Standes der Forschung in der Erwachsenenbildung, die Skizze der relationalen Rezeption in selbiger oder der durch die Lektüre neu justierte Blick auf Migration.



Foto: CVJM-Hochschule (medio.tv/schaudema)

**Prof. Dr. Tobias Künkler**

kuenkler@cvjm-hochschule.de
https://www.cvjm-hochschule.de
+49 (0)561 3087502

Tobias Künkler ist Professor für „Interdisziplinäre Grundlagen der Sozialen Arbeit" an der CVJM-Hochschule Kassel. Er leitet dort das Forschungsinstitut empirica für Jugend, Kultur und Religion sowie den Masterstudiengang „Transformationsstudien: Öffentliche Theologie und Soziale Arbeit".

# Impressum/Offenlegung

Meb
Magazin
erwachsenenbildung.at

## Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMBWF
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783753461724

## Projektträger

CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

## Medieninhaber

Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1010 Wien

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

## Herausgeber der Ausgabe 42, 2021

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

## HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

MinR Robert Kramreither (Bundesmin. für Bildung, Wissenschaft u. Forschung)
Dr.in Gerhild Schutti (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

## Fachbeirat

Univ.-Prof.in Dr.in Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.a Julia Schindler (Universität Innsbruck)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

## Redaktion

Simone Müller, M.A. (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

## Fachlektorat

Mag.a Laura R. Rosinger (Textconsult)

## Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.a Andrea Kraus

## Satz

Mag.a Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

## Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

## Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

## Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs" (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von AutorInnen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von AutorInnen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.
Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter https://erwachsenenbildung.at/magazin kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

## Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at" ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de).

BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an magazin@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

## Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz
magazin@erwachsenenbildung.at