

ERB

ERWACHSENENBILDUNG

Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis



Erwachsenenbildung in und aus aller Welt



Katarina Popović Erwachsenenbildung weltweit auf dem Rückzug? | Uwe Gartenschlaeger Vor neuen Aufgaben | Akihiro Ogawa Shōgai gakushū – lebenslanges Lernen in Japan | Clara Kuhlen, Regina Egetenmeyer Mehr als Alphabetisierung! Interview mit Professor/-innen aus Nigeria über die Bedeutung von Erwachsenenbildung

EB Erwachsenenbildung



Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis
Heft 2 | 66. Jahrgang | 2020
ISSN (Printausgabe): 0341-7905, ISSN (online): 2365-4953
DOI 10.3278 / EBZ1503W

Herausgegeben von der **Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e.V. (KEB Deutschland)**

Vorsitzende: Elisabeth Vanderheiden

Redaktion: Dr. Marie-Christine Kajewski, Hannover; Dr. Cornelius Sturm, Bonn; Prof. Dr. Ulrich Papenkort, Mainz; Mag.a Martina Bauer (Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich), Wien; Dr. Michael Sommer, Mülheim a. d. Ruhr (verantw. Redakteur)

Beirat: Prof. Dr. Ralph Bergold, Siegburg (Vors.); Prof. Dr. Johanna Bödege-Wolf, Vechta; Prof. Dr. Regina Egetenmeyer-Neher, Würzburg; Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann, Aachen; Andrea Heim, Bonn; Prof. Dr. Tetyana Kloubert, Eichstätt; Prof. Dr. Josef Schrader, Bonn; Dr. Hermann Kues, Lingen

Anschrift: Rheinweg 34, 53113 Bonn. Tel.: (02 28) 9 02 47-0, Fax: (02 28) 9 02 47-29, Internet: www.keb-deutschland.de, E-Mail: keb@keb-deutschland.de, sommer@redaktion-erwachsenenbildung.de

Bezugsbedingungen: Die Zeitschrift erscheint viermal jährlich. Die Bezugsdauer verlängert sich, wenn das Abonnement nicht bis zum 01.10. gekündigt wird. Die Kündigung ist schriftlich zu richten an: HGV Hanseatische Gesellschaft für Verlagsservice mbH, Leserservice, Holzwiesenstr. 2, 72127 Kusterdingen, E-Mail: v-r-journals@hgv-online.de. Preise und weitere Informationen unter www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

Beiträge und Zuschriften sind an die Redaktion zu richten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte einschließlich Rezensionen wird keine Verantwortung übernommen. Sie gelten erst nach ausdrücklicher Bestätigung als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge sind Meinungsäußerungen der Autoren und Autorinnen und keine Stellungnahmen des Herausgebers oder der Redaktion. Ohne Aufforderung zugestellte Besprechungsstücke werden nicht zurückgesandt. Ihre Rezension liegt im Ermessen der Redaktion.

© 2020, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstr. 13, 37073 Göttingen.
Verantwortlich für die Anzeigen: Anja Küttemeyer, Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Druck- und Bindearbeiten: Hubert & Co. GmbH & Co. KG BuchPartner, Robert-Bosch-Breite 6, 37079 Göttingen.
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Titelbild: **The flower bouquet women.** Diese Frau aus Westbengalen lernt traditionelle Blumenbouquets aus Jhuphsi, einer Wildblume aus der Region, zu binden. Foto: CC BY-NC-SA 3.0 IGO © UNESCO-UNEVOC/Amitava Chandra

Erwachsenenbildung in und aus aller Welt



Karikatur: Mester

49

Vorschau

Aus der Redaktion

Im Heft 1/2017 haben wir uns bereits mit der internationalen Erwachsenenbildung beschäftigt, und zwar aus der Perspektive der »nachhaltigen Entwicklung«. Anlass dafür war vor allem die von den Vereinten Nationen beschlossene Agenda 2030, die im vierten Ziel eine inklusive, gerechte und hochwertige, lebenslange Bildung einfordert. In unserer Ausgabe 2017 kam vor allem zweierlei zum Ausdruck: die Wut über den weiterhin herrschenden Postkolonialismus mit dem ausbeuterischen Wirtschaftssystem, wie es z. B. Dr. Espérance-Francois Bulayumi in seinem Beitrag in dem Heft beklagt. Zum anderen zeigte sich das hohe Engagement, das vielerorts für die Belange der Länder des Südens aufgebracht wird. Vor diesem Hintergrund bewegt sich auch das aktuelle Heft: International präsentieren sich vielfältige Ausprägungen von professioneller Erwachsenenbildung, deren Wirkung in vielen Kontinenten durch die übergreifenden Strukturen allzu oft nicht zur Entfaltung kommen kann.

P.S.: Da diese Ausgabe schon in der Endproduktion war, als die Corona-Krise ausbrach, konnten wir uns hier nicht vertiefend mit den aktuellen Ereignissen beschäftigen. Wir verweisen auf die Stellungnahme der KEB Deutschland »Rettungsschirm für die Erwachsenenbildung!«, die wir auf Seite 75 abdrucken.

Heft 3/2020: Wellbeing
Heft 4/2020: Geschichten erzählen – Storytelling

Autor/-innen, die zu den Schwerpunktheften oder anderen Themen veröffentlichen wollen, können sich gerne an die Redaktion wenden. Die Ausgaben sind online für Privatabonnenten unter www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com, für institutionelle Abonnenten unter www.vr-elibrary.de/loi/erbi abrufbar.

Thema

- 51 Zum Thema: Erwachsenenbildung in und aus aller Welt
- 52 Katarina Popović
Erwachsenenbildung weltweit auf dem Rückzug? Trotz ihrer globalen Bedeutung wird die Bildung für Erwachsene vernachlässigt
- 56 Uwe Gartenschlaeger
Vor neuen Aufgaben. Die europäische Erwachsenenbildung in unruhigen Zeiten
- 59 Akihiro Ogawa
Shōgai gakushū – lebenslanges Lernen in Japan. Gemeinsames Lernen für die Gemeinschaft und das kulturelle Wachstum
- 63 Clara Kuhlen, Regina Egetenmeyer
Mehr als Alphabetisierung! Interview mit Professor/-innen aus Nigeria über die Bedeutung von Erwachsenenbildung

Bildung heute

- 68 **Erwachsenenbildung ab 2020: Finanzierung verbessern, digitale Kompetenzen fördern.** EU-Bericht: Resümee und Empfehlungen
- 69 **Streit um das künftige Budget von Erasmus+.** Geplante Verdoppelung in Gefahr
- 70 **»Experten in eigener Sache«.** Projekt zur inklusiven Bildung
- 71 **Älteren fehlen digitale Kompetenzen.** Studie der Bertelsmann Stiftung
- 72 **50 Jahre Fairer Handel.** MISEREOR ruft nach gerechter und ökologischer Wirtschaft
- 73 **Von Entwicklungshilfe zu Agiamondo.** Der katholische Entwicklungsdienst AGEH mit neuem Namen / 60. Geburtstag

Aus der KEB

- 74 **Mehr vom Glauben wissen.** Ein Angebot theologischer Erwachsenenbildung feiert sein 50-jähriges Bestehen
- 75 **Rettungsschirm für die Erwachsenenbildung!** Stellungnahme der KEB Deutschland
- 76 Elisabeth Vanderheiden: **Freie Lizenzen bei öffentlich-rechtlichen Bildungsinhalten – Ein wichtiger Meilenstein zu mehr freien Bildungsressourcen.** Position

Österreich

- 77 Michaela Stauder: **»Gemma Demokratie«.** Menschenrechte als Leitlinie in der Demokratiebildung

Umschau

- 79 Bernhard Eder: **Weichen stellen, inspiriert – aktiv – engagiert.** Erfahrungen eines Bildungsprojekts mit älteren Menschen für eine subjektorientierte Erwachsenenbildung

Praxis

- 82 Jennifer Danquah, Stefanie Kröner, Regina Egetenmeyer: **Internationale Erwachsenenbildung in verwobenen Welten.** Die Winter School der Universität Würzburg
- 84 **Bildung, Dialog, Entwicklung.** DVV International ist weltweit aktiv
- 85 **Kirgisistan: DREAM gegen Radikalisierung.** Demokratie und Religion – Dialog zwischen gleichberechtigten und gemäßigten Stimmen
- 86 **Kambodscha: Die freiwilligen Lehrkräfte von Ratanakiri.** Grundbildung für indigene Gemeinschaften
- 87 **Ökolandwirtschaft: Alle lernen mit.** Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lateinamerika
- 88 **Bosnien und Herzegowina: Ein System für unüberschaubare Vielfalt.** Harmonisierung für ein Land mit 14 Regierungen und 11 Erwachsenenbildungsgesetzen
- 89 **Mali: Zugang zur digitalen Welt.** Der Post-Literacy-Ansatz ermöglicht innovative Chancen für Entwicklung und Lernen

Material

- 90 **Publikationen, Praxishilfen und Internetseiten**
- 93 **Rezensionen**

Bildserie

Die Serie **Was treiben wir Deutschen in Afrika?** zeigt Originalfotos aus der Zeit um 1914, die die deutsche Kolonialaktivitäten in Afrika dokumentieren. Mehr dazu auf Seite 67

Zum Thema: Erwachsenenbildung in und aus aller Welt

Vielfalt kennzeichnet schon die Erwachsenenbildung, wenn wir allein die Situation in Deutschland betrachten: Eine Vielfalt der Anbieter und Angebote, Gesetze und Finanzierungen, Teilnehmer/-innen und Methoden. Erst recht wird diese Vielfalt deutlich, wenn man – wie wir es in diesem Heft tun – die Erwachsenenbildung global betrachtet. Jedes Land, jede Region hat ihre eigene Struktur – und selbst die Definition, was wir eigentlich mit »Erwachsenenbildung« meinen, ist höchst unterschiedlich konnotiert. Diese Vielfalt hat vor allem den gravierenden Nachteil, dass in den meisten Ländern die gesetzliche Verankerung und Finanzierung problematisch ist.

Bessere Gesetze – schlechtere Finanzierung

Dies hat der aktuelle vierte Bericht der UNESCO Global Report on Adult Learning and Education, GRALE (2019) sehr deutlich bestätigt. In Staaten mit niedrigen genauso wie in solchen mit hohem Einkommen ist die Förderung der Erwachsenenbildung zurückgegangen, obwohl sich die gesetzlichen Grundlagen und die politische Arbeit (Policy) in den meisten Ländern verbessert haben. Der Bericht schreibt ganz ausdrücklich: »Die Finanzierung der Erwachsenenbildung ist nicht ausreichend. Es sind mehr Investitionen erforderlich, besonders um diejenigen zu erreichen, die bisher keinen Zugang zu Bildung haben« (S. 21). Hier spricht der GRALE-Report vor allem Analphabeten/-innen, Geflüchtete und andere Menschen am Rande der Gesellschaft an.

Diese Aufgabe wird weltweit als eine wesentliche Herausforderung von Erwachsenenbildung gesehen. Aber auch gesellschaftliche Fragen, Partizipation, politische Bildung, Teilhabe und Gendergerechtigkeit spielen eine große Rolle. Bemerkenswert ist, dass besonders in ärmsten Regionen die Bildung von

und für Erwachsene/n ganzheitlich gesehen wird: Sie lernen gleichzeitig genauso für ihren Lebensunterhalt und erwerben berufliche Kompetenz, wie gesellschaftliche Partizipation oder ökologisches Handeln.

Wie stark diese Vielfalt weltweit ausgeprägt ist, aber doch inhaltlich manchmal sehr ähnlich sein kann, ergibt sich aus einem Vergleich der Artikel über Japan und über Afrika in diesem Heft. Die Systeme der Erwachsenenbildung können unterschiedlicher nicht sein, doch beide Regionen stellen das Gemeinwohl und das soziale Miteinander in besonderer Weise in den Mittelpunkt des Lernens. Etwas, was uns Europäer/-innen doch fremd ist, stellen wir doch individuelle Kompetenzen in den Vordergrund.

Wirken, wo es nötig ist

Die Vielfalt der weltweiten Erwachsenenbildung hat nicht nur den Nachteil, strukturell und finanziell benachteiligt zu werden, sie kann gerade wegen dieser diversifizierten Struktur sehr flexibel und nach regionaler Notwendigkeit

agieren. Das kann man in diesem Heft sehr deutlich in den Praxisberichten nachlesen. Mit wenig Ressourcen aber viel Kompetenz und Kreativität lassen sich überall auf der Welt Bildungschancen für alle Menschen entwickeln. Die Berichte zeigen, dass gelungene Bildung immer nachhaltig ist. Hier liegt die besondere Stärke von Erwachsenenbildung, egal wo sie auf der Welt abläuft: Sie kann sehr flexibel auf lokale Bedürfnisse der Menschen eingehen und dort wirken, wo es nötig ist.

Koloniales Erbe

Wenn man sich mit internationaler Erwachsenenbildung beschäftigt, kommt man nicht umhin, sich auch mit dem Verhältnis zwischen den Ländern des globalen Nordens und Südens auseinanderzusetzen. Die koloniale Vergangenheit, das Erbe des »Missionierens« und einer besserwisserischen »Entwicklungshilfe« läuft als Folie im Hintergrund immer mit. Auf katholischer Seite leisten Institutionen wie Misereor oder die Arbeitsgemeinschaft für Entwicklungshilfe AGEH, die sich aktuell in Agjamondo umbenannt hat, einen immensen Beitrag, um für einen gerechten Ausgleich zu sorgen – auch mit den Mitteln der Erwachsenenbildung.

Michael Sommer



Was treiben wir Deutschen in Afrika? Pallottiner in Kamerun. Originaluntertitel des Fotos: »Die Brüder leisteten als nimmermüde Helfer und Meister in den verschiedenen Handwerken fachkundige Aufbauarbeit.«

Quelle: Bundesarchiv

Katarina Popović

Erwachsenenbildung weltweit auf dem Rückzug?

Trotz ihrer globalen Bedeutung wird die Bildung für Erwachsene vernachlässigt

Viele Indikatoren auf globaler und nationaler Ebene sprechen derzeit dafür, dass die Erwachsenenbildung einen immer schwereren Stand hat. Selbst gut gemeinte Initiativen wie die UN-Agenda 2030 mit ihrer »Bildung zur nachhaltigen Entwicklung« geben der Erwachsenenbildung immer weniger Raum. Die weltweite Schwächung der Zivilgesellschaft und liberaler, demokratischer Strukturen leisten ebenfalls ihren Beitrag zu dieser alarmierenden Entwicklung. Dabei wird das vielfach bewiesene Potenzial der Erwachsenenbildung zur Lösung der globalen und nationalen Probleme weitgehend ignoriert.

Die 2030-Agenda für nachhaltige Entwicklung, die am 25. September 2015 beim UNO-Nachhaltigkeitsgipfel der Staats- und Regierungschefs verabschiedet worden ist, stellt einen Meilenstein der internationalen Zusammenarbeit dar. Mit den 17 Nachhaltigkeitszielen, den »Sustainable Development Goals« (SDGs), hat sich die Weltgemeinschaft erstmals auf einen universalen Katalog von festen Zielen geeinigt, der viel umfassender als die Millennium Development Goals ist und der die Zusammenarbeit in zentralen Politikbereichen in den nächsten Jahrzehnten maßgeblich prägen soll. In dieser Entwicklungsagenda wurde der Bildung ein wichtiger Platz eingeräumt. Die Erwachsenenbildung als solche ist darin aber gegenüber vorherigen internationalen Vereinbarungen verschwunden, da sie und im SDG Ziel 4 nur indirekt vorhanden ist und in das

Konzept des lebenslangen Lernens »integriert« wurde.

Unter den sieben Aufgaben des Ziels 4 für nachhaltige Entwicklung stehen folgende Themen in direktem Zusammenhang mit Erwachsenen: 4.3 (Gewährleistung des Zugangs zu technischer, beruflicher und tertiärer Bildung); 4.4 (um mehr Menschen die Fähigkeiten zu vermitteln, die sie benötigen, um menschenwürdige Jobs zu finden); 4.5 (um geschlechtsspezifische Unterschiede in der Bildung zu beseitigen); 4.6 (um sicherzustellen, dass »alle Jugendlichen und ein erheblicher Teil der Erwachsenen Alphabetisierung und Rechnen erreichen); 4.7 (Bildung für nachhaltige Entwicklung, Menschenrechte, Gleichstellung der Geschlechter, Frieden und globale Bürgerschaft).

SDGs: Erwachsene nur am Rande erwähnt

Eine umfassendere Liste neuer Ziele (17) enthält auch zusätzliche Ziele im Zusammenhang mit Bildung. Zu beachten ist auch Formulierung des Titels SDG 4 selbst: »Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern.«

Aus Sicht der Erwachsenenbildung

kann man zustimmen, dass damit weltweit mehr Raum und mehr Möglichkeiten zur Verbesserung der Kompetenzen und zur Erfüllung der Bedürfnisse von Menschen jeden Alters offen sind, nicht nur in Bezug auf die Bildung, sondern in allen Bereichen, die von den SDGs abgedeckt werden. Erwachsene als Zielgruppe wurden jedoch nur in Ziel 4.6 direkt erwähnt – im Zusammenhang mit dem Erreichen von Alphabetisierung und Rechnen mit sehr vagen Erfolgsindikatoren (»ein erheblicher Anteil der Erwachsenen«).

Welche Botschaft kann das an die nationalen und lokalen Politiker/-innen und Entscheidungsträger/-innen haben? Werden sie alle leicht erkennen, was »zwischen den Zeilen« geschrieben wurde, oder lesen sie nur, was in den globalen Dokumenten klar angegeben wurde? Im Worst-Case-Szenario könnten sie Erwachsene nur als Zielgruppen für Alphabetisierungs- und Rechenprogramme sowie die Erwachsenenbildung als die Praxis ausmachen, die für die Entwicklung dieser Kompetenzen verantwortlich ist.

Einer der Eckpfeiler der Agenda ist die »Incheon-Erklärung«, verabschiedete in Südkorea 2015. Sie fordert unter anderem Gerechtigkeit, Qualität und Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung – vornehmlich in den Bereichen Vorschul-, Grundschul- und Sekundarschulbildung. Die Erwachsenenbildung wird dort im Rahmen des Ansatzes für lebenslanges Lernen anerkannt, der Alphabetisierung von Erwachsenen, Weiterbildung, Ausbildung, non-formale und informelle Bildung, Lebenskompetenzen, Berufsbildung und Hochschulbildung umfasst. Nachdem das

52



Prof. Dr. Katarina Popović ist Generalsekretärin des Internationalen Rates für Erwachsenenbildung (ICAE).

Foto: Aura Vuorenrinne/EAEA

Konzept der funktionalen Alphabetisierung aus dem globalen politischen Diskurs verloren gegangen ist, wird er in der Incheon-Erklärung begrüßt: »Wir setzen uns weiterhin dafür ein, dass alle Jugendlichen und Erwachsenen, insbesondere Mädchen und Frauen, relevante und anerkannte funktionale Alphabetisierungs- und Rechenkompetenzniveaus erreichen und Fähigkeiten erwerben, Erwachsenenbildung, Bildung und Ausbildung zu nutzen« (UNESCO Incheon-Erklärung 2015). Abgesehen davon wird die Erwachsenenbildung nicht einmal ausdrücklich genannt. Andere Bereiche der Erwachsenenbildung sowie weitere wichtige Aspekte (wie die Professionalisierung) werden gar nicht erwähnt. Außerdem fehlt die Anerkennung der Bedeutung der Bildung im nicht-pädagogischen Teil der Agenda. Da die Agenda 2030 ein Grundlagentext und die »Incheon-Erklärung« eine Art moderne »Bildungsbibel« darstellen, ist es sehr besorgniserregend, dass sie eine reduzierte, vereinfachte Vision der Erwachsenenbildung anbieten.

Unkritisches Vertrauen in IKT

Die Erwachsenenbildung wird heute von Paradigmen der Inputs und Outputs, Maßnahmen und Indikatoren, des Wettbewerbs, der Leistungen und Erfolge dominiert – Paradigmen und Konzepte, die im Bereich der Erwachsenenbildung importiert und manchmal unkritisch angewendet werden. Es zeichnet sich auch durch ein großes Vertrauen in die Technologie als Lösung für viele Bildungsprobleme aus, in die IKT als universelles Rezept und als Mittel, das alle anderen ersetzt. Dieser Ansatz spiegelt sich in der neuen globalen Agenda wider und immer mehr in den Diskussionen über die Implementierung, wo Technologie als Mittel mit dem Ziel *per se* ersetzt wird. Diese Tendenz wird stark von dem aktuellen neoliberalen Paradigma unterstützt, das Bildung als persönliche Verantwortung des Einzelnen versteht, wo public responsibility für Bildung verschwindet. Der Mensch ist mit verschiedenen digital tools and platforms sich selbst überlassen, finan-

ziell, organisatorisch und pädagogisch. Was ist nun mit der Erwachsenenbildung in der globalen Perspektive passiert? Das übliche Narrativ ersetzt einfach »Erwachsenenbildung« durch »lebenslanges Lernen« – eine Änderung, die von verschiedenen Akteur/-innen und vielen Befürworter/-innen der Erwachsenenbildung begrüßt wurde. Das lebenslange Lernen bot zunächst einen breiten Rahmen für verschiedene Arten von Lernaktivitäten, kontinuierlich, unbegrenzt nach Alter und umfassend. Es erfüllte das Ziel, die Person, den Lernenden, in den Mittelpunkt zu stellen. Es betonte außerschulische Aktivitäten und non-formale Bildung. Das war das Versprechen aus dem frühen Alter des lebenslangen Lernens. Die Analyse zeigt jedoch, dass das Versprechen nicht eingehalten wurde. Das lebenslange Lernen umfasste alle Lebensphasen und ermöglichte zugleich eine unausgewogene Priorisierung der Kinder- und Jugendbildung sowie außerschulischen Ausbildung. Dies kreiert ein falsches Dilemma und eine unfaire Rivalität: Entweder in Bildung der Kinder ODER der Erwachsenen investieren. Als würden Bildungswissenschaft und -praxis keine integrativen Lösungen kennen!

Ergebnisse, nicht die Bildung im Vordergrund

Die Betonung der non-formalen Bildung und des Lernens im Allgemeinen (anstelle von Bildung) hat die Bildungsstrukturen und die institutionelle Unterstützung geschwächt und die Bildungsergebnisse ganz oben auf die Tagesordnung gesetzt (wobei gleichzeitig die Bildungsstrukturen und -prozesse vernachlässigt wurden). Das lebenslange Lernen blieb somit ein leerer Rahmen, in dem die Erwachsenenbildung ausgeblendet wurde. Die Marginalisierung dieses Sektors damit hat ein mächtiges Instrument erhalten, eine Ausrede, die durch den hochrangigen politischen Ansatz gestützt wird. Lebenslanges Lernen taucht weiterhin als bequemer, elastischer Begriff auf, dessen Flexibilität und Plastizität es ermöglichten, ihn je nach Kontext und Zweck zu verwenden, anzupassen und

zu verdrehen. Wie verschiedene Autor/-innen festgestellt haben, handelt es sich um einen chamäleonartigen Begriff, ein »elastisches Konzept, das auf alle Bedürfnisse zugeschnitten ist.«¹, oder laut Gilroy um ein »Sprachspiel auf der Suche nach seinen Regeln«². Ein Begriff, der eine Art Lernphilosophie oder -konzept ist (lebenslanges Lernen), trägt dazu bei, die Bezeichnung für ein Praxisfeld zu verlieren (Erwachsenenbildung).

Das lebenslange Lernen mit seiner fließenden Konzeptualisierung hat seinen Platz in den jüngsten politischen Agenden gefunden. Die Mehrheit der Strategiepapiere und vieler Programme verwendet lebenslanges Lernen als Titel und Rhetorik. Die Analyse zeigt jedoch, dass es nicht in nationale Politiken und Praktiken umgesetzt wird, zumindest nicht als Erwachsenenbildung, außer im Hinblick auf arbeitsmarktorientiertes Lernen und Kompetenzentwicklung und Anerkennung des vorherigen Lernens, insbesondere zum Zweck der Beschäftigung. Somit hat ein wirtschaftliches Paradigma das pädagogische ersetzt, und anstatt nur einen Teil (wenn auch einen sehr wichtigen!) oder einen Aspekt der Erwachsenenbildung und des Lernens abzudecken, hat es den gesamten Bereich »besetzt« und somit alle anderen Aspekte beseitigt.

Erwachsenenbildung unterfinanziert

Investitionen und Finanzierung werden oft als »Realitätsprüfung« der Politikgestaltung angesehen, und ein Budget enthüllt das wahre Paradigma den der politischen Ansätze hinter der Rhetorik. Sie zeigen deutlich, dass die Erwachsenenbildung sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene, in den Haushalten einzelner Länder, in europäischen Fonds und in der offiziellen Entwicklungshilfe unterfinanziert ist. Das Versäumnis, die Alphabetisierung von Erwachsenen und die Erwachsenenbildung anzuerkennen und in sie zu investieren, verringert die Wahrscheinlichkeit, dass diese anderen Ziele erreicht werden, dramatisch. Fehlende Alphabetisierung und Bildung für Erwachsene



Was treiben wir Deutschen in Afrika? Siedler im Büro

Quelle: Bundesarchiv / Nachlass Walther Dobbertin

bedeutet fehlende Armutsbekämpfung, Gleichstellung der Geschlechter und nachhaltige Entwicklung.

Während lebenslanges Lernen als SDG 4 die hohe Position einnimmt, wird die Erwachsenenbildung von der Tagesordnung gestrichen. Nur die Alphabetisierung von Erwachsenen und die berufliche Bildung werden als klare Ziele für Erwachsene (und als Teil des Ziels für die Gleichstellung der Geschlechter) herausgestellt, was die gesamte SDG-Agenda gefährdet, da das (nachhaltige) Erreichen mehrerer anderer Ziele von der Nutzung der Erwachsenenbildung abhängt. Fünf Jahre nach der Verabschiedung der Agenda 2030 und der großen Hoffnung, die sie für die Transformation unserer Welt weckte, drohen mehrere sehr besorgniserregende Tendenzen, den angestrebten Verlauf der Entwicklung und damit die Umsetzung der gesamten Agenda zu gefährden. Die UNESCO hat in ihrem jüngsten Bericht darauf hingewiesen, dass wir nicht auf dem richtigen Weg sind und SDG 4 nicht erreichen werden, wenn nicht ernsthaftes Umdenken und ehrgeizige Änderungen eintreten: Der Global Education Monitoring Report schätzt, dass in den Jahren 2015 bis 2030 Länder mit niedrigem und niedrigem bis mittlerem Einkommen eine mit einer jährlichen Finanzierungslücke von 39 Milliarden US-Dollar konfrontiert sein werden, um eine integrative, gerechte und qualitativ hochwertige Bildung für alle zu erreichen.

Die globale Finanzkrise, aber auch die darauffolgenden Krisen, wirkten als tektonische Veränderungen in den wirtschaftlichen, politischen und sozialen Modellen, die auch die Bildungswelt prägten. Insbesondere die Krise des Wohlfahrtsstaates wirkte sich negativ auf sie aus – die Verweigerung der Bildung als Menschenrecht und massive Kürzungen bei den Investitionen im Bildungsbereich in vielen Ländern veränderten das Verständnis von Bildung. In zahlreichen Ländern bekommen in diesem Zuge viele Gruppen, darunter oft auch Erwachsene, kaum noch Zugang zur Bildung.

Privatisierung von Bildung

Der aktuelle Ansatz verlagert den Fokus auf den Begriff des Humankapitals, der Bildung in erster Linie in Bezug auf die Förderung des Wirtschaftswachstums versteht. Dieser Mainstream, die Vermarktung und Privatisierung von Bildung, reduziert Bildung auf eine Servicerolle für Industrie und Wirtschaft bzw. auf Individuen, die sich diese Dienste als Kund/-innen leisten können, während die Rolle des Staates darin besteht, diesen Prozess zu erleichtern. Der Zerfall sozialer Strukturen und sozialer Dienste, die traditionell vom Staat bereitgestellt werden, sowie das Verschwinden des Netzwerks sozialer Bindungen verringern die Potenz der Bildung und des lebenslangen Lernens als Quelle transformativer Kraft in Ge-

meinschaften und Gesellschaften drastisch. Die Vermarktung von Bildung ist eine direkte Verweigerung der Bildung als Menschenrecht für zahlreiche Erwachsene und prägt direkt die Situation, in der Hunderte Millionen Menschen zurückgelassen werden.

Eines der großen Probleme ist die Verringerung der finanziellen Kapazität der Vereinten Nationen bei der Umsetzung der Agenda 2030. Zum Beispiel wird viel Kritik an den bestehenden Finanzierungsmustern der Vereinten Nationen geübt, die ihren ursprünglichen und anhaltenden Zweck gefährden und ihren Ruf als Hauptpfeiler der demokratischen globalen Governance ruinieren. Auch die UNESCO hat sich nicht visionstragend (carrying the vision?) und strategisch-kompetent gezeigt, um internationale Bildungsarchitektur neu zu kreieren, so dass sie den neuen Herausforderungen antworten kann.

Hinzu kommt, dass die globale »Schatzkammer« der Bildung, die »Globale Partnerschaft für Bildung« (Global Partnership for Education GPE, ein Zusammenschluss von Geber- und Entwicklungsländern sowie internationalen staatlichen und nicht staatlichen Organisationen, Stiftungen und der Privatwirtschaft) Erwachsene nicht als Zielgruppe sieht, und die Erwachsenenbildung nicht zu den Sektoren gehört, die unterstützt werden sollten. Darüber hinaus haben die Länder, die sich mit internationaler Entwicklung befassen, die Bildung von Erwachsenen von ihrer Tagesordnung gestrichen.

Rückzug der Zivilgesellschaft

Eine weitere starke Tendenz betrifft den schrumpfenden Raum und die abnehmenden Ressourcen für die Zivilgesellschaft, die weltweit einer der Hauptanbieter für Alphabetisierung und Bildung von Erwachsenen ist, insbesondere für Randgruppen. In allen Regionen ist die Zivilgesellschaft mit dem Aufkommen autoritärer Regime auf dem Rückzug. Dies geht einher mit der Schwächung demokratischer Regierungen und einer daraus resultierenden Einschränkung des Resonanzraums für die Stimmen aller Menschen, einschließlich schutz-

bedürftiger und ausgeschlossener Gruppen. Sie sind von übermäßig restriktiven Gesetzen und Praktiken vor allem bei der Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit und letztendlich bei den Entscheidungsprozessen und der Demokratie selbst betroffen – dies obwohl eine unabhängige und freie Zivilgesellschaft ein entscheidender Bestandteil eines funktionierenden demokratischen Systems ist. Es gibt kaum einen Bereich, in dem das Motto »Niemand zurückgelassen« einen so wichtigen Verbündeten und Partner bei der Umsetzung hat, wie dies bei der Zivilgesellschaft in der Bildung allgemein und Erwachsenenbildung im Besonderen der Fall ist. Millionen von marginalisierten Menschen erhalten ihr Recht auf Bildung durch die Zivilgesellschaft. Dies ist auch der Weg, um ihr Recht auf menschenwürdige Arbeit, Würde, Gleichheit, Lebensqualität und nachhaltige Umwelt zu erhalten. Ohne einen ernsthaften Wechsel der globalen Paradigmen, Strategien und Finanzierungssysteme in der Erwachsenenbildung werden Millionen zurückbleiben. Fast achthundert Millionen Analphabet/-innen (laut UNESCO) sind das größte, aber nicht das einzige Problem. Eine wirklich transformative Agenda muss die nächste Aufgabe sein.

Dies ist eine der Aufgaben der ICAE, die aktiv an allen Sitzungen des hochrangigen politischen Forums für nachhal-

tige Entwicklung (HLPF) teilgenommen hat, dem Mechanismus der Vereinten Nationen zum Monitoring der Ziele für nachhaltige Entwicklung unter der Schirmherrschaft des Wirtschafts- und Sozialrates der Vereinten Nationen (ECOSOC), die jedes Jahr im Juli im UN-Hauptquartier in New York stattfindet. Die ICAE ist einer der Organisationspartner/-innen der Stakeholder-Gruppe für Bildungsakademien (EASG), die auf Menschenrechten basierende Bildungs- und Wissenschaftsorganisationen und -netzwerke zusammenbringt, um sich mit der Überwachung und Überprüfung der Ziele für nachhaltige Entwicklung zu befassen. Die ICAE ist EASG-Vertreterin und setzt sich aktiv für die Erwachsenenbildung ein. Lobby- und Interessengruppen sind das wichtigste Instrument für das Engagement der Zivilgesellschaft in der Agenda der Vereinten Nationen für nachhaltige Entwicklung. Dies ist jedoch nur eine Stimme in dem riesigen und überfüllten Raum globaler Interessenvertretung. Durch Bündelung der Kräfte, Partnerschaften und gegenseitige Unterstützung kann ein Engagement für die globale Interessenvertretung der Erwachsenenbildung ICAE der Weg in die Zukunft sein.

Anmerkungen

- 1 UN 2015.
- 2 Mehr darüber in Orlović-Lovren/Popović 2017.
- 3 Dehmel 2006.
- 4 Gilroy 2012.
- 5 Popović 2019.

Literatur

- Gilroy, P.: (2012): Lifelong learning: A language game in search of its own rules. In: Aspin, D. N.; Chapman, J. D.; Evans, K.; Bagnall, R. (Hg.): Second international handbook of lifelong learning. Dordrecht. S. 51–60.
- Dehmel, A. (2006): Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. In: Comparative Education 42, 1, S. 49–62.
- Orlović, V.; Popović, K. (2017): Lifelong learning for sustainable development – is adult education left behind? In: Filho; W. L.; Mifsud, M.; Pace, P. (Hg.): Handbook of Lifelong Learning for Sustainable Development. Wiesbaden, S.1–17.
- Popović, K. (2019): Quality of Education: Global Development Goals and Local Strategies. In: Orlović Lovren, V.; Peeters, J.; Matović, N. (Hg.): Quality of education: Global development goals and local strategies. Belgrade, Ghent.
- UN (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. New York.

Der Internationale Rat für Erwachsenenbildung (ICAE) ist ein globales Netzwerk, das sich für Jugend- und Erwachsenenbildung und -erziehung (ALE) als universelles Menschenrecht einsetzt. Er wurde 1973 gegründet und hat sieben regionale Einrichtungen (Afrika, Arabische Region, Asien, Karibik, Europa, Lateinamerika und Nordamerika), die mehr als 800 NGOs in mehr als 75 Ländern vertreten. ICAE hat assoziierten Beziehungen zur UNESCO mit beratendem Status beim Wirtschafts- und Sozialrat der Vereinten Nationen (ECOSOC) und Beobachterstatus beim Rahmenübereinkommen der Vereinten Nationen über Klimaänderungen (UNFCCC) und beim Umweltprogramm der Vereinten Nationen (UNEP). Außerdem bietet die ICAE Weiterbildungen an. Sitz ist Montevideo (Uruguay), Generalsekretärin Prof. Dr. Katarina Popović (Serbien).



Was treiben wir Deutschen in Afrika? Deutsch-Ostafrika: Unter einem Baum spielende Kapelle der Askaris

Uwe Gartenschlaeger

Vor neuen Aufgaben

Die europäische Erwachsenenbildung in unruhigen Zeiten

Es sind bewegte Zeiten in Europa. In vielen Ländern steigt die Skepsis gegenüber dem Projekt EU. Während drängende Weichenstellungen wie der Kampf gegen den Klimawandel, der Umgang mit digitalen Informationstechnologien oder die Rolle Europas in der Welt zu behandeln sind, dominierten das Gerangel um den Brexit oder die Neubesetzung der Kommission im letzten Jahr die Debatte. Die neue EU-Kommission unter Ursula von der Leyen versucht derweil, ehrgeizige Zielsetzungen zu formulieren und die Mitgliedsstaaten davon zu überzeugen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der Rolle der Erwachsenenbildung in Europa und ihren Perspektiven in den kommenden Jahren.

Lost in diversity – die große Vielfalt der Erwachsenenbildung

Die Situation der Erwachsenenbildung und ihrer Träger ist in Europa noch immer von großer Vielfalt und substantiellen Unterschieden geprägt. Dies liegt zum einen und vorrangig in der Tatsache begründet, dass die Erwachsenenbildung vermutlich der Sub-Sektor des Bildungssystems ist, in dem die nationalen Traditionslinien noch heute am wirkmächtigsten sind. In den nordischen Ländern etwa gehört eine ganzheitlich verstandene »Folkbildung« quasi zur DNA der einzelnen Länder. Erwachsenenbildung wird vom bürgerschaftlichen Engagement aus gedacht und vom Staat breit gefördert, das Bewusstsein für ihre Wirkungen ist Allgemeingut. In Mitteleuropa und bis zu einem gewissen Grade auch in den angelsächsischen Ländern gilt

Erwachsenenbildung als Aufgabe und Kompetenz der Kommune, die diese Dienstleistung im Sinne kommunaler Daseinsfürsorge bereitstellt. Demgegenüber konzentriert sich das Verständnis von Erwachsenenbildung in Osteuropa seit dem Zusammenbruch des Sozialismus noch immer auf berufliche Qualifikation (die selbstverständlich auch in anderen Regionen eine herausgehobene Rolle spielt). Die südeuropäische Erwachsenenbildung ist von einer Dominanz kleiner, lokaler Träger geprägt und hängt oftmals in existenzieller Weise von europäischen Fördermöglichkeiten ab.

Inzwischen haben sich auf globaler Ebene die wichtigsten Netzwerke und Institutionen, u.a. der Weltrat für Erwachsenenbildung (ICAE), das UNESCO Institut für Lebenslanges Lernen (UIL) und die Global Campaign for Education zusammengetan, um diesem Effekt durch ein gemeinsames Branding des Begriffes »ALE« (Adult Learning and Education) entgegenzuwirken. Der Launch des neuen Brands soll im April 2020 in Addis Ababa stattfinden, der Europäische Verband und auch der Deutsche Volkshochschul-Verband beteiligen sich an dem Projekt.

Einen guten Überblick über die aktuell in den verschiedenen Regionen diskutierten Fragestellungen und Probleme gibt die jährlich durchgeführte Umfra-

ge des Europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung (EAEA) unter seinen Mitgliedern. Dort werden für 2019 folgende Themen prioritär genannt: Viele Mitglieder beklagen, dass Erwachsenenbildungsangebote, Rahmenbedingungen und Finanzierung noch immer zu einseitig auf die berufliche Qualifizierung fokussiert sind. Aspekte wie gesellschaftliches Miteinander, Inklusion oder aktives bürgerschaftliches Engagement als Themen der Erwachsenenbildung werden insbesondere von Regierungen zu wenig wertgeschätzt und gefördert.

Bildungsferne Schichten haben noch immer die geringsten Partizipationsraten in der Erwachsenenbildung. Die EU-Kommission hat hierfür den Begriff »low-skilled trap« geprägt. Dieser Effekt ist im Übrigen sowohl bei der Weiterbildung am Arbeitsplatz, als auch bei der Beteiligung an anderen Angeboten zu beobachten. Ursächlich hierfür sind u. a. eine gewisse Stigmatisierung und negative Lernerfahrungen.

Ein Thema, das besonders die berufliche Qualifizierung betrifft, ist die Anerkennung von Fertigkeiten und Abschlüssen. Europaweit sind (mit wenigen Ausnahmen) die Systeme der Anerkennung bestehender Kompetenzen unterentwickelt.

Wie kein anderer Sektor des Bildungswesens, wird die Erwachsenenbildung in Europa von zivilgesellschaftlichen Organisationen getragen. Ungeachtet dieser Tatsache gestalteten sich die Partizipationsmöglichkeiten der Träger in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich aus.

Der Einfluss europäischer Empfehlungen (Vorgaben dürfen im Bildungsbereich nicht gemacht werden, da dieser Sektor unter die Hoheit der Mitgliedsstaaten fällt) wird recht unterschiedlich bewertet: Während er in kleineren,

56



Uwe Gartenschlaeger ist stellvertretender Leiter von DVV International und Präsident des Europäischen

Erwachsenenbildungsverbandes EAEA (European Association for the Education of Adults).

wirtschaftlich eher schwächeren Staaten am größten ist (interessanterweise auch bei solchen, die gar nicht der EU angehören), ist er in Ländern wie Deutschland begrenzt. Demgegenüber erfahren die globalen Sustainable Development Goals (SDGs) eine wachsende Aufmerksamkeit für politische Entscheidungen, allerdings auf niedrigem Ausgangsniveau.

Die neue EU-Kommission: Bildung hoch auf der Agenda

In Brüssel brachte die zweite Jahreshälfte 2019 einige Entscheidungen mit sich: Mit Ursula von der Leyen wird nach langer Zeit wieder eine Deutsche der Kommission vorstehen. Glaubt man ersten Verlautbarungen, so sieht sie es als eine ihrer Hauptaufgaben an, die EU wieder »näher zu den Menschen zu bringen«. Partizipation und Dialog mit den Bürger/-innen sind dabei wichtige Bausteine. Der erfolgreichen Umsetzung des Konzeptes des »Lebenslangen Lernens«

und des Rechts auf Bildung für alle wird eine Schlüsselrolle für die weitere Entwicklung Europas in den kommenden Jahren zugewiesen. Dabei wird ein Fokus weiterhin auf der beruflichen Qualifizierung liegen, allerdings erweitert in Richtung der Vermittlung grundlegender Fertigkeiten (foundational und transversal skills) im Sinne einer Befähigung zum lebenslangen Lernen einerseits, digitaler Kompetenzen andererseits. Deutlich ist zudem die wachsende Bedeutung, die der Vermittlung Europäischer und demokratischer Werte zugemessen wird. Bildung insgesamt steht sehr weit oben auf der Brüsseler Agenda, was sich beispielsweise an den geplanten starken Aufwüchsen im Bildungsprogramm Erasmus+ ablesen lässt, dessen Budget mindestens verdoppelt werden soll, Europaparlament und Kommission sprechen sich sogar für eine Verdreifachung aus. In der Diskussion ist auch eine Erweiterung der Spielräume für die Erwachsenenbildung, etwa indem wieder grenzüberschreitende Mobilitätsangebote für Lernende vor-

gesehen sind, der Anteil der Erwachsenenbildung am Gesamtbudget (leicht) erhöht werden soll oder bisher nicht zugängliche Programmlinien geöffnet werden sollen. Bei den Bemühungen um eine Besserstellung der Erwachsenenbildung erweist sich allerdings die oben beschriebene Diversität des Sektors als problematisch: Einige Länder berichten von Mittelabflussproblemen aufgrund der Schwäche der Trägerstrukturen.

Die Zuständigkeit für die Erwachsenenbildung wird leider auch in der neuen Kommission auf drei Generaldirektionen (DGs) aufgeteilt: DG »Jobs« (ehemals Employment) unter dem Luxemburger Nicolas Schmit beherbergt die Abteilung (Unit) für Erwachsenenbildung, die damit weiterhin den Fokus auf beschäftigungswirksame Erwachsenenbildung legen wird. Demgegenüber werden andere wichtige Zuständigkeiten, insbesondere die für das gesamte Förderprogramm Erasmus+ in der DG »Innovation and Youth« gebündelt, die von der Bulgarin Mariya Gabriel geleitet wird. Die Anhörungen der neuen Kommissar/-innen im Europaparlament lieferten zudem Indizien dafür, dass auch der neue Vizepräsident Margaritis Schinas in seinem Portfolio zu »Promoting the European way of life« Anteile insbesondere der politischen Erwachsenenbildung haben wird. Noch ist nicht absehbar, welche Konsequenzen diese Fragmentierung für eine holistische Sicht auf die Erwachsenenbildung (etwa in steuerlicher Hinsicht) haben wird. Aus deutscher Sicht interessant ist, dass der Ausschuss für Kultur und Bildung im Europaparlament mit Sabine Verheyen (CDU) von einer deutschen Politikerin geleitet wird, der mit Romeo Franz (Grüne) ein weiterer deutscher Vertreter als einer der Stellvertreter zur Seite steht. Die EAEA wird zudem bei ihren Bemühungen für eine stärkere Beachtung der Erwachsenenbildung weiterhin auf die Unterstützung der Lifelong Learning Interest Group rechnen können, in der sich interessierte Parlamentarier/-innen mit Vertreter/-innen der Erwachsenenbildung regelmäßig austauschen.



Was treiben wir Deutschen in Afrika? Kamerun: Afrikanische Arbeiter vor dem Rohbau eines Hauses im europäischen Ziegelbau-Stil

Quelle: Bundesarchiv

Auf dem Weg zu einem holistischen Verständnis von Erwachsenenbildung

Interessante Verschiebungen ergeben sich bei der Festlegung der thematischen Schwerpunkte für die Arbeit der EAEA in den nächsten Jahren. Dominierten auch hier in vergangenen Jahren die Themen Qualifizierung für den Arbeitsmarkt und Grundbildung fast ausschließlich die Debatte, ist jetzt feststellbar, dass auf ein breiteres Verständnis von Erwachsenenbildung Bezug genommen wird. In der zweiten, überarbeiteten Auflage des »Manifesto for Adult Education in the 21st Century: The Power and Joy of Learning« wird neben der öffentlichen Verantwortung für die Erwachsenenbildung ihr transformativer Charakter und ihr Beitrag zur Stärkung europäischer Werte betont. Daneben wird weiterhin die besondere Verantwortung für benachteiligte und marginalisierte Bevölkerungsgruppen, die Rolle der Erwachsenenbildung für berufliche Qualifizierung und die Herausforderungen der digitalen Entwicklung betont. Mit dem Konzept der »Life Skills« versucht die EAEA zudem einen Grundkanon von Fertigkeiten zu definieren, die für eine vollwertige Teilhabe an Beruf und Gesellschaft sowie ein erfülltes individuelles Leben notwendig sind.

Interessant könnte in diesem Zusammenhang auch eine Debatte werden, die die EU-Kommission zur Neudefinition der erforderlichen Kompetenzen für eine/n Europäische Bürger/in im 21. Jahrhundert angestoßen hat. Die Kommission versucht unter dem Stichwort »Life Competencies – LifEComp« zu beschreiben, welche Fertigkeiten europäische Bürger/-innen heute benötigen. Dies wird in drei Kategorien systematisiert: Persönliche Kompetenzen (z. B. die Fähigkeit für die eigenen Gesundheit Verantwortung zu tragen oder mit Veränderungen umzugehen), soziale Kompetenzen (wie Empathie, kommunikative Fertigkeiten oder die Befähigung zur Zusammenarbeit) und die Fertigkeit zum Lernen (»Learning to Learn«, etwa die Befähigung zum selbstorganisierten Lernen). Es liegt auf der Hand, dass dieser Prozess erhebliche Auswirkungen

auf die Ausgestaltung des Bildungsektors (»Lifelong Learning«) hat. Erfreulich ist dabei insbesondere, dass das Konzept einer Engführung auf kurzfristiges, beruflich verwertbares Wissen entgegensteht. Und auch die Erwachsenenbildung kann insofern profitieren, als dass sie unverzichtbar für das angestrebte Lernkontinuum im Lebensverlauf ist und Angebote verantwortet, die wichtig zur Zielerreichung sind (etwa in der Gesundheitsbildung und der politischen Bildung). Im Juni 2019 fanden in Kopenhagen die Neuwahlen für den Vorstand der EAEA statt. Erstmals seit mehr als 35 Jahren hat die EAEA wieder einen Präsidenten aus Deutschland: Uwe Gartenschlaeger, stellvertretender Leiter von DVV International wurde mit mehr als 98% der Stimmen gewählt und steht jetzt mindestens für die nächsten zwei Jahre dem zwölfköpfigen Gremium vor, das auf seiner ersten Sitzung im September die Themen digitaler Wandel, europäische Werte, Zusammenhalt in der Gesellschaft und Konzepte der Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert auf die Agenda für seine zweijährige Amtszeit gesetzt hat.

Uwe Gartenschlaegers Kandidatur wurde vom Vorstand des DVV unterstützt und verbindet sich mit der Erwartung eines noch intensiveren Engagements der Volkshochschulen und der deutschen Erwachsenenbildung allgemeinauf der Europäischen Ebene. Eine gute Gelegenheit hierfür wird die deutsche Ratspräsidentschaft in der zweiten Hälfte 2020 bieten. Hier gilt es pro-aktiv auf die beteiligten Institutionen zuzugehen und dafür Sorge zu tragen, dass die Erwachsenenbildung eine starke deutsche Unterstützung erhalten wird. Hierzu soll beispielsweise der Deutsche Weiterbildungstag genutzt werden, der im September bundesweit begangen wird.

Es ist im Moment noch schwierig, zu prognostizieren, wohin sich die Erwachsenenbildung unter der neuen EU-Kommission entwickeln wird. Neben einigen erfreulichen Anzeichen, die auf eine gestiegene Wertschät-

zung hindeuten, stimmt insbesondere die Fragmentierung des Sektors und seine knappe personelle Ausstattung in der Kommission skeptisch. Von zentraler Bedeutung wird daher eine koordinierte und effektive Lobbyarbeit sein.



Seit 1953 vertritt die European Association for the Education of Adults (EAEA) die Interessen der Erwachsenenbildung auf europäischer Ebene. Dem Verband gehören 133 Organisationen aus 43 Ländern an. Neben der Interessenvertretung gegenüber den europäischen Institutionen widmet sich die EAEA vor allem der Vernetzung und dem Erfahrungsaustausch der Mitgliedseinrichtungen. Zudem werden kontinuierlich Fortbildungen zu europäischen Fragestellungen angeboten.

Kontakt: European Association for the Education of Adults (EAEA), Mundo-J, Rue de l'Industrie 10, 1000 Brussels, Tel. +32 2 893 25 22, eaea-office@eaea.org, www.eaea.org

Anmerkungen

- 1 Vgl. Andersen/Björkman 2018.
- 2 Vgl. Gartenschlaeger 2019.
- 3 <https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/12/Country-Reports-2019.pdf>.
- 4 Eine Zusammenfassung des Hearings findet sich hier: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/640177/EPRS_BRI\(2019\)640177_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/640177/EPRS_BRI(2019)640177_EN.pdf).
- 5 Vgl.: <http://www.iii-interestgroup.eu>.
- 6 https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/04/eaea_manifesto_final_web_version_290319.pdf.
- 7 Vgl. hierzu die Ratsempfehlungen von 2018 ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)) und das vorliegende Hintergrundpapier (Technical Report): <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/developing-european-framework-personal-social-learning-learn-key-competence-lifecomp>.

Literatur

- Andersen, L. R.; T. Björkman, (2018): *The Nodic Secret – A European Story of beauty and Freedom*. Stockholm.
- Gartenschlaeger, U. (2019): *Why is Adult Education neglected – and what can we do to change this?* In: *ELM Magazine* 2019, <https://elmmagazine.eu/news/why-is-adult-education-neglected-and-what-can-we-do-to-change-this>.

Akihiro Ogawa

Shōgai gakushū – lebenslanges Lernen in Japan

Gemeinsames Lernen für die Gemeinschaft und das kulturelle Wachstum

Lebenslanges Lernen oder »shōgai gakushū« nimmt eine wichtige Stellung in der japanischen Bildungslandschaft ein. Dabei hat es Formen entwickelt, die typisch für das Inselreich sind. Dazu gehören nicht nur Inhalte der persönlichen Entwicklung, sondern vor allem Angebote, den gemeinschaftlichen Zusammenhalt im Sozialraum und der Gesellschaft zu fördern. Zentrale Orte der Erwachsenenbildung sind die »kōminkan« – öffentliche Begegnungsräume, die es in jeder Gemeinde gibt.

Lebenslanges Lernen bezieht sich in Japan auf eine aktive Form der Bildung. Es umfasst verschiedene Arten von Lernaktivitäten, die sich um persönliche Lernhobbys, Sport und freie Künste drehen. Die Berufsausbildung und die wiederkehrende Fortbildung, die darauf abzielen, die Kenntnisse und Fähigkeiten des Einzelnen für das Überleben auf dem Arbeitsmarkt zu aktualisieren, sind außerdem ein wichtiger Bestandteil des persönlichen Lernens. Die Statistik zeigt, dass fast ein Drittel der japanischen Bevölkerung an einer Art lebenslangem Lernen teilnimmt. Das ist das Ergebnis der festen Zusammenarbeit zwischen Staat und Gesellschaft seit dem Beginn des Zweiten Weltkriegs. Eine der charakteristischen Praktiken, die im japanischen lebenslangen Lernen beobachtet werden, heißt auf Japanisch »shakai kyōiku« oder wörtlich übersetzt »soziale Erziehung«. Shakai kyōiku ist eine gemeinschaftsorientierte Lernpraxis, die alle Arten von Bildung außer der formalen Schulbildung umfasst und sich an alle Generationen von den sehr jungen bis an ältere Menschen richtet. Sie ist informell, beinhaltet aber organisierte Programme, die in lokalen Einrichtungen und nicht in Schulen durchgeführt werden.



Prof. Dr. Akihiro Ogawa ist ein international tätiger Wissenschaftler. Er hat seit 2015 den Lehrstuhl für

Japanstudien an der Universität von Melbourne inne. Er leitet das Forschungsnetzwerk der Asiatischen Zivilgesellschaft und ist Herausgeber des Routledge-Handbuchs der Zivilgesellschaft in Asien (2017).

Ein Recht auf Lernen

Diese Formen des Lernens wurden durch das 1949 verabschiedete Sozialerziehungsgesetz (shakai kyōiku hō) unterstützt. Nach diesem Gesetz ist das lebenslange Lernen ein gesetzliches Recht für alle Japaner/-innen. Das Gesetz erkennt an, dass dem Einzelnen eine Fülle von Lernmöglichkeiten zur Entwicklung von Wissen, Fähigkeiten, Gefühlen und körperlichen Fähigkeiten für sein persönliches Wachstum und seine Reife während der gesamten Lebensspanne geboten werden müssen. Das Gesetz war verantwortlich für die bedeutenden Wiederaufbau- und Revitalisierungsbemühungen, um nach dem Krieg ein demokratisches Japan aufzubauen, indem es das Lernen der Bürger/-innen förderte. Darüber hinaus erließ die japanische Regierung 1990 ein Gesetz

zur Förderung des lebenslangen Lernens, um das administrative Umfeld für lebenslanges Lernen im beginnenden 21. Jahrhundert vorzubereiten. Das Gesetz schreibt verschiedene Maßnahmen vor, einschließlich der Einrichtung von Räten für lebenslanges Lernen auf nationaler und Präfektorebene.

Kollektives Lernen in lokalen Gemeinschaften

Diese zwei Gesetze führten zu tief verwurzelt kollektivem Lernen in den lokalen Gemeinschaften Japans im Rahmen des lebenslangen Lernens. Die Aktivitäten wurden hauptsächlich in öffentlichen Begegnungsräumen für Bürger/-innen durchgeführt, die als »kōminkan« bekannt sind. Die kōminkan ist eine staatliche öffentliche Einrichtung in der Gemeinde. Nach aktueller Statistik (Oktober 2018) gibt es landesweit 13.993 dieser Bürger-säle. Wenn man bedenkt, dass die Zahl der Gemeinden in Japan 1.741 beträgt, hat jede Gemeinde demnach acht solcher Räumlichkeiten.

Auch gemeinnützige Organisationen (NPOs) spielen eine wichtige Rolle bei der Förderung des lebenslangen Lernens an der Basis. Nach dem NPO-Gesetz von 1998 ist die soziale Erziehung der zweitbeliebteste Tätigkeitsbereich. In den letzten Statistiken vom Dezember 2019 haben sich 24.267 NPOs (gegründet nach dem NPO-Gesetz von 1998) in diesem Bereich registriert. Ein Großteil der NPOs im Bereich der sozialen Erziehung wird von den lokalen Regierungen finanziert. Zu den Lernangeboten in den öffentlichen Sälen und NPOs der Bürger/-in-

nen gehören Vorträge, Kunstausstellungen, Filmvorführungen und sportliche Treffen. Die Programme in Jugendstudienklassen, Frauenklassen und Elternbildungskursen befassen sich mit sozialen Fragen, die die heutige Gesellschaft betreffen. Sie bieten auch Programme der freien und bildenden Kunst, einschließlich Literatur, Kunst, Musik, Tanz und Sport. So wurden im Jahr 2017 384.338 Kurse in den Bürgersälen angeboten. Diese Art des Lernens kann als »Kulturmodell« bezeichnet werden, das lebenslanges Lernen für das individuelle kulturelle Wachstum unabdingbar macht. Lebenslanges Lernen ist ein fester Bestandteil des Lebens jedes Einzelnen in Japan. Es zielt darauf ab, das Lernen zum Wohle des Menschen zu fördern und ist darauf ausgerichtet, in der Freizeit kulturelles Wachstum zu erreichen und einen Geschmack für Musik und Sport zu entwickeln, vor allem im Kontext einer alternden Gesellschaft. Die japanische Gesellschaft erlebt derzeit einen Wandel von einer akademisch orientierten Gesellschaft hin zu einer wissensbasierten Wirtschaft.

Hauptaugenmerk der Bildungsreform

2015 veröffentlichte ich »Lifelong Learning in Neoliberal Japan: Risk, Community, and Knowledge«¹ (State University of New York Press). Das Buch stellt Japans Politik und Praktiken des lebenslangen Lernens in den 2000er Jahren und darüber hinaus vor. Es dokumentiert die Entwicklung neuen disziplinarischen Wissens, das durch Praktiken des lebenslangen Lernens erzeugt wird, indem es die Neuorganisation der Öffentlichkeit inmitten des Aufstiegs der neoliberalen Politik in Japan zeigt. Tatsächlich ist das lebenslange Lernen das Hauptaugenmerk der japanischen Bildungsreform geworden, und seine zunehmende Bedeutung wurde im Dezember 2006 deutlich, als der japanische Begriff »shōgai gakushū« oder lebenslanges Lernen in die japanische Bildungscharta, das Grundgesetz der Bildung, aufgenommen wurde. Dies war die erste Überarbeitung seit dem Inkrafttreten der Charta im Jahr 1947.

New Public Commons

Für eine detailliertere Erklärung geht die aktuelle Diskussion über lebenslanges Lernen über den Rahmen des Kulturmodells hinaus und führt einen neuen Begriff ein: New Public Commons (atarashii kōkyō). Das Konzept der New Public Commons kann als Grundlage für Solidarität dienen und es gewissenhaften Bürger/-innen ermöglichen, die Gesellschaft zu verbessern. Es kann auch als eine Sphäre fungieren, in der Menschen im Allgemeinen oder diejenigen, die an einer bestimmten Sache interessiert sind, freiwillig teilnehmen und ihre Sache fördern können. Japans Politik des lebenslangen Lernens seit den 2000er Jahren wird in erster Linie zur Bildung und zum Wachstum dieser Öffentlichkeit beitragen.

Die laufende Initiative für lebenslanges Lernen wird voraussichtlich eine neue Art von staatlich gefördertem Disziplinarwissen hervorbringen, das die Schaffung der New Public Commons unterstützen kann. Das Wissen wird als »sōgōteki na chi« oder »umfassendes Wissen« bezeichnet, was der Zentralrat für Bildung als die Fähigkeit bezeichnet, Probleme zu identifizieren und flexibel zu bewerten. In einem globalen Kontext ist dieses Wissen identisch mit dem, was die OECD als »Schlüsselkompetenzen« definiert – wesentliche Fähigkeiten für die persönliche und soziale Entwicklung von Menschen in modernen, komplexen Gesellschaften. Dazu gehört die Fähigkeit, (1) in sozial heterogenen Gruppen zu interagieren, (2) autonom zu handeln und (3) Werkzeuge interaktiv einzusetzen.² Insbesondere die zweite Fähigkeit ist am relevantesten, da sie Kompetenzen hervorruft, die es dem Einzelnen ermöglichen, sein Leben verantwortungsbewusst zu führen. Autonomes Handeln bedeutet »effektiv an der Entwicklung der Gesellschaft, an ihren sozialen, politischen und wirtschaftlichen Institutionen teilzunehmen und in verschiedenen Lebensbereichen gut zu funktionie-

ren – am Arbeitsplatz, im persönlichen und familiären Leben sowie im bürgerlichen und politischen Leben«³. Um neue Kenntnisse und Fähigkeiten zur Verbesserung des bürgerlichen Lebens zu erwerben, wurden nach den neuesten Statistiken⁴ 24.238 Kurse im Bereich Staatsbürgerschaft und Gemeinschaftssolidarität in der öffentlichen Bürgerhalle im ganzen Land angeboten.

Sich am sozialen und politischen Leben beteiligen

Mit diesen neuen Kenntnissen und Fähigkeiten, die durch die Kurse für lebenslanges Lernen erworben wurden, wird von den Menschen erwartet, dass sie spontan zu Aufgaben, wie der Festlegung von Tagesordnungen und der Problemlösung an der Basis, beitragen und so auf ein sich ständig änderndes soziales und politisches Leben reagieren können. Es wird auch erwartet, dass der japanische Staat entsprechende Themen für die Einrichtung der New Public Commons anbietet. Die Themen beziehen sich auf die Entwicklung einer selbstverantwortlichen Persönlichkeit. Interessanterweise wurde die Öffentlichkeit bei diesem Prozess im Rahmen der neuen Wachstumsstrategie, die 2010 von der Regierung von Premierminister Naoto Kan beschlossen wurde, beteiligt. Die Strategie bestand darin, eine starke Wirtschaft zu erreichen, indem der private, nichtstaatliche Sektor neue Anforderungen einbringen konnte. Die New Public Commons wurden so insbesondere im Beschäftigungs- und Personalsektor gefördert, und 50% der japanischen Bürger/-innen wurden schließlich durch zivilgesellschaftliche Organisationen wie die NPOs an der Entwicklung der New Public Commons beteiligt.⁵

Diskussionstechnik »jukugi«

Darüber führte das Bildungsministerium die Kommunikationstechnik »jukugi« (Beratung) ein, die eine sorgfältige Diskussion und Betrachtung von Themen sowie die Suche nach

Lösungen an der Basis beinhaltet. Die Praxis des jukugi lässt sich in erster Linie auf die Arbeit von Jürgen Habermas zur deliberativen Demokratie zurückführen⁶, die verschiedene Arten von politischen, administrativen, wirtschaftlichen und sozialen Institutionen sowohl im öffentlichen als auch im privaten Bereich umfasst. Basierend auf einer zweigleisigen Logik beginnen Diskussionen, wenn formelle Institutionen Themen aufwerfen, wobei informelle Beratungen außerhalb der Institutionen stattfinden und zu öffentlichen Meinungen werden, die dann die institutionelle Beratung beeinflussen. Formelle Verwaltungsinstitutionen spielen eine Rolle dabei, solche Fragen maßgeblich zu machen.

Von »kakusa« zum New Public Commons

Die Art des lebenslangen Lernens in Japan hat sich in letzter Zeit ständig verändert. Ich behaupte, dass die Förderung des lebenslangen Lernens den neoliberalen Staat beim Management der Regierung unterstützt. Es beinhaltet eine innovative Verteilung der Verantwortung zwischen Staat und Individuum durch Praktiken des lebenslangen Lernens. Mit anderen Worten, die Umsetzung der neuen Politik des lebenslangen Lernens seit den 2000er Jahren beinhaltet den Einsatz einer politischen Technik, die darauf abzielt, die derzeit geteilte und polarisierte japanische Bevölkerung – allgemein bekannt als »kakusa« oder sozioökonomische Kluft – in das neue gewünschte Kollektiv als New Public Commons zu integrieren.

Der derzeitige politische Diskurs über den Neoliberalismus ist mehr als eine politische Verschiebung, die auf Deregulierung und Liberalisierung abzielt. Es bekräftigt die Interessen der Wirtschaftseliten und stellt einen direkteren Ausdruck der Klassenmacht wieder her. Vor dem Hintergrund der sich verschärfenden sozioökonomischen landesweiten Kluft in der Bevölkerung versucht der neoliberale japanische Staat bei der Verwirklichung der New Public Commons, das Risiko einer Regierungsführung mit der Einführung einer starken Initiative für lebenslanges Lernen zu bewältigen.



Was treiben wir Deutschen in Afrika? Deutsch-Ostafrika: Siedler/-innen in einer Gastwirtschaft mit Jagdtrophäen und Bediensteten

Quelle: Bundesarchiv / Nachlass Walther Dobbertin

»Umfassendes Wissen«, das durch staatlich geförderte Aktivitäten zum lebenslangen Lernen generiert wird, ist disziplinarischer Natur. Die Entwicklung dieses Wissens durch lebenslanges Lernen kann Teil der Bemühungen des neoliberalen Staates zum Kapazitätsaufbau sein, indem nicht-staatliche Sektoren bei der Bereitstellung von Bildung wiederbelebt werden.⁷ Dieses Wissen soll den Bürger/-innen helfen, Probleme ausschließlich in lokalen Gemeinschaften zu lösen – den täglichen Zentren des Lebens, der Gedanken und des Verhaltens der Menschen. Tatsächlich wurden lokale Gemeinschaften als Orte für die Ausübung von Aktivitäten des lebenslangen Lernens institutionalisiert, sodass soziale Solidarität und kollektives Bewusstsein unter den Menschen wachsen würden, indem sie sich als aktive Mitglieder der Gemeinschaft an der Problemlösung beteiligen.

Eine wichtige neoliberale Prämisse ist hier, dass jukugi-Teilnehmer/-innen selbstbestimmte Individuen sind. Die Themen werden zu einem integralen Bestandteil der Festigung des Neoliberalismus, der die Wohlfahrtsstaatlichkeit ersetzt und damit

die Tugenden der Selbstverantwortung feiert. Sie helfen auch Einzelpersonen, ein unabhängiges, unternehmerisches Selbst zu werden, das das notwendige Wissen aufbauen kann, um positiv an der Gesellschaft teilzunehmen und die neoliberale Politik strategisch zu gestalten.

Junge und Alte lernen in Gemeinschaftsschulen

Um meine Argumentation über die Rolle des lebenslangen Lernens in der neoliberalen Regierungspolitik lebenslangen Lernens zu erweitern, seien Japans jüngste Bemühungen erwähnt, die »Gemeinschaftsschulen« in das öffentliche Bildungssystem zu integrieren. Ab Anfang der 2000er Jahre wurden landesweit immer mehr Gemeindeschulen an der Basis entwickelt. Diese Schulen fungieren als Zentren für gemeinschaftliche Lösungen, was bedeutet, dass die betroffenen Parteien gemeinsam die Initiative ergreifen, um selber die anstehenden Probleme zu lösen, statt sie in einer passiven Mentalität der Verwaltung oder dem Markt zu überlassen. Darüber hinaus ist die Einrichtung öffentlicher Schulen als lokale Gemeinde-

zentren ein Schritt in Richtung der Integration von formaler Schulbildung und non-formaler, gemeinschaftsorientierter sozialer Bildung. Das formelle Schulsystem wird auf der Grundlage der reichen japanischen Tradition der sozialen Bildung wieder aufgebaut. Derzeit gibt es in Japan 5.432 Gemeinschaftsschulen, eine Steigerung von 3.600 im Vergleich zum Vorjahr.⁸ Dies liegt hauptsächlich daran, dass das Bildungsministerium von der Schulbehörde auf kommunaler Ebene die Einrichtung von Gemeinschaftsschulen als obligatorische Anstrengung verlangt.

Schulen: Lernorte auch für Erwachsene

Lokale Schulen, die tief in der lokalen Gemeinschaft verwurzelt sind, sind heutzutage zu einem Zentrum für das lebenslange Lernen geworden. Kinder lernen durch ihre Kommunikation mit Erwachsenen, wie sie in dieser schwierigen und komplizierten neoliberalen Welt bestehen können. Für Erwachsene führt eine solche Mitwirkung an örtlichen Schulen zu eigenem Lernen. Die örtlichen Schulen würden zu einem

Lernort für Erwachsene, nicht nur für Lehrer/-innen, sondern auch für Eltern und Anwohner/-innen. Lehren wird zum Lernen. Von Erwachsenen wird erwartet, dass sie als Assistenten/-innen für reguläre Lehrkräfte in Klassenzimmern und in außerschulischen Clubs am Unterricht teilnehmen. Sie könnten auch Gastlehrer/-innen werden, wenn sie sich auf bestimmte Bereiche spezialisiert haben. Sie lernen wiederum selber durch ihre Unterrichtsvorbereitungen und Reflexionen nach dem Unterricht. Die örtliche Schule wird voraussichtlich auch eine wichtige Rolle in der Erwachsenenbildung spielen. Letztendlich würde eine solche lokale Zusammenarbeit die Schule als Zentrum für Gemeinschaftslösungen wiederbeleben und zur Schaffung der New Public Commons beitragen. Von verschiedenen Interessengruppen in der Gemeinde wird erwartet, dass sie die örtlichen Schulen nutzen und dazu beitragen, die Gemeinde aufzubauen. Das lebenslange Lernen ist in jüngster Zeit in den lokalen Gemeinschaften immer tiefer verankert, da Japan auf dem Weg zu einem neuen Lernstil ist.

Anmerkungen

- 1 Ogawa 2016.
- 2 Rychen 2003, S. 85–104.
- 3 Ebd. S. 91.
- 4 MEXT (Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie) 2017.
- 5 Cabinet Office 2009.
- 6 Habermas 1996.
- 7 Siehe Mok 2007.
- 8 MEXT 2018.

Literatur

- Habermas, J. (1996): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main.
- Mok, K. H. (2007): Questing for internationalization of universities in Asia: Critical reflections. In: *Journal of Studies in International Education* 11 (3/4), S. 433–454.
- Ogawa, A. (2016): „Lifelong Learning in Neoliberal Japan: Risk, Community, and Knowledge. New York 2016.
- Rychen, D. S. (2003): Key competencies: Meeting important challenges in life. In: Rychen, D. S.; Salganik, L. H. (Hg.): *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Cambridge, Toronto, Bern, Göttingen, S. 63–107.



Was treiben wir Deutschen in Afrika? Deutsch-Ostafrika: Daressalam – Schutztruppe und angetretene Askaris bei der Parade

Clara Kuhlen, Regina Egetenmeyer

Mehr als Alphabetisierung!

Interview mit Professor/-innen aus Nigeria über die Bedeutung von Erwachsenenbildung

Welchen Stellenwert hat Erwachsenenbildung im bevölkerungsreichsten Land Afrikas? Einen sehr großen, bestätigen drei Professoren aus Nigeria in diesem Interview. Die wichtigste Herausforderung ist nach wie vor der Kampf gegen Analphabetismus. Aber auch Persönlichkeitsbildung, traditionelle »indigene« Methoden und das ganze Spektrum der kompetenzorientierten Bildungsarbeit spielen im heutigen Nigeria eine große Rolle.

Im November / Dezember 2019 haben Sie drei Wochen am Austausch im Rahmen des Projektes InterAA-ECT der Julius-Maximilians-Universität Würzburg (JMU) teilgenommen. Was haben Sie konkret in Würzburg gemacht?

Prof. Garba Tofa: Ich habe einen forschungsbasierten Power-Point-Unterricht mit dem Titel: »Effektivität der Unterrichtspraktiken der National Open University of Nigeria (NOUN)« präsentiert.

Dr. Azeez Adebakin: Ich habe an Gastvorträgen teilgenommen, die von der Professur für Erwachsenenbildung der JMU organisiert wurden, und ich werde weiterhin am ICAE-Workshop der Professur teilnehmen.

Prof. Bolanle Simeon-Fayomi: Ich habe ein Kurs über »indigene«, also traditionelle Unterrichtsmethoden in

Afrika gegeben und an verschiedenen Stakeholder-Meetings im Rahmen des Projekts teilgenommen.

Was stand außerdem auf dem Programm?

Prof. Oluwayemisi Obashoro-John: Ich hatte eine anderthalbstündige Vorlesung mit ungefähr 30 Teilnehmer/-innen; Das Thema lautete »Inter- und generationsübergreifende Beziehungen: Auswirkungen auf das lebenslange Lernen in Nigeria«. Wir haben die VHS Würzburg, den DVV, das DIE und den DAAD in Bonn besucht und Campus- und Stadtbesichtigungen gemacht.

Prof. Bolanle Simeon-Fayomi: Das Projekt war eine gute Gelegenheit, die interkulturellen Beziehung zu vertiefen.

Für einige von Ihnen war dies der erste Besuch in Deutschland und / oder Europa. Wie haben Sie Deutschland erlebt?

Prof. Garba Tofa: Als »Europa-Anfänger« sehe ich dies als eine großartige Gelegenheit, die es mir ermöglicht, Informationen aus erster Hand über Theorien und Praktiken der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens zu erhalten. Meine Erfahrung in Deutschland ist voller schöner Geschichten über gute Regierung, bestes soziales Zusammenleben und gute Beispiele für ein entwickeltes Land. Das Wetter ist sehr kühl, manchmal am Gefrierpunkt. Ich habe meinen Aufenthalt in Deutschland sehr genossen.

Nigeria ist ein bevölkerungsreiches Land und voller Ressourcen. Aus Ihrer Sicht als Nigerianer/-innen bzw. Afrikaner/-innen: Wie würden Sie Nigeria für Menschen charakterisieren, die noch nicht viel davon gehört haben?

Prof. Oluwayemisi Obashoro-John: Nigeria ist eine sehr einladende und offene Gesellschaft. Obwohl wir viele negative Medienberichte haben, sind die Menschen freundlich, warmherzig, fleißig und grundsätzlich tolerant. Bemerkenswert sind das Wetter, die Vegetation und die relativ geringe Umweltverschmutzung.

Prof. Garba Tofa: Die gegenwärtige Regierung tut ihr Bestes, um das Image des Landes in Bereichen der Selbstversorgung in der Lebensmittelproduktion und in Fragen der Sicherheit zu stärken. In ähnlicher Weise bemüht sich die Regierung auch um eine Verbesserung der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens. Viele Bundes- und Landesuniversitäten bieten Studiengänge in der Erwachsenenbildung bis zur Promotion an. Alle Bildungshochschulen des Landes wurden angewiesen, sogenannte »Nigeria Certificate In Education (NCE)« – Programme in der Erwachsenenbildung zu starten.



Prof. Oluwayemisi Obashoro-John, Abteilung für Erwachsenenbildung, Universität Lagos (UNILAG)



Prof. Garba M. Tofa, Abteilung für Erwachsenenbildung und Gemeinwesenarbeit, Bayero Universität Kano (BUK)



Dr. Azeez Adebakin, Abteilung für Bildungsmanagement, Obafemi Awolowo Universität Ile-Ife (OAU)



Prof. Bolanle C. Simeon-Fayomi, Abteilung für Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen, Obafemi Awolowo Universität Ile-Ife (OAU)

Prof. Bolanle Simeon-Fayomi: Unsere Kultur und Tradition bleiben ein wesentlicher Bestandteil unseres täglichen Lebens. Sobald sie Essen und Kleidung teilen, sind sie unser Bruder und unsere Schwester. Der Gemeinschaftsgeist eines durchschnittlichen Nigerianers zieht Menschen ohne Vorurteile oder Bewusstsein für gesellschaftliche Schichten in ihren Kreis.

Witze über Erwachsenenbildung

Wie würden Sie die Erwachsenenbildung in Nigeria beschreiben?

Prof. Oluwayemisi Obashoro-John: Die etablierte Erwachsenenbildung befindet sich noch im Wachstum. Die Mehrheit der Bevölkerung versteht den Sinn der Disziplin immer noch nicht, und so machen viele Witze über Erwachsenenbildung, zum Beispiel als »Erziehung für alte Menschen«, »Ehebrucherziehung«, um nur einige zu nennen. Selbst unter Kolleg/-innen der Fakultät für Bildungswissenschaften wird sie manchmal lächerlich gemacht.

Prof. Garba Tofa: Die Nationale Kommission für allgemeine Alphabetisierung und non-formale Bildung (NMEC) koordiniert und führt Erwachsenenbildungsprogramme auf Bundesebene durch, während es auf Landesebene staatliche Agenturen für Alphabetisierung gibt, die für Erwachsenenbildungsprogramme und non-formale Bil-

dungsprogramme in ihren jeweiligen Ländern zuständig sind. Die Erwachsenenbildung in Nigeria hat eine gute Struktur, aber der Mangel an angemessenen Finanzmitteln wirkt sich nachteilig auf ihre Entwicklung aus.

Dr. Azeez Adebakin: Seit der Unabhängigkeit im Jahr 1960 wurde die Erwachsenenbildung in Nigeria hauptsächlich für Alphabetisierungszwecke anerkannt. Diese enge Konzeption des Fachgebiets hat das Denken in unangemessener Weise dahingehend beeinflusst, dass nur Alphabetisierungsprogramme für Erwachsene zum Nachteil anderer wichtiger Aspekte der Disziplin unterstützt werden. Ziel des Prozesses der Erwachsenenbildung und der nationalen Entwicklung ist es jedoch, die Erwachsenen entweder als Einzelpersonen oder als Gruppe zum Lernen zu bewegen und durch Lernen ihre Einstellung und ihr Verhalten zu ändern.

Prof. Bolanle Simeon-Fayomi: Die nigerianische Bildungspolitik hat eine klar definierte Erwachsenenbildung. Unter der nigerianischen Universitätskommission gibt es eine akkreditierte Abteilung für Erwachsenenbildung, die landesweit unterschiedliche Nomenklaturen trägt. Die akademische Erwachsenenbildung in Nigeria ist in Bezug auf Lehrpläne, Texte, Zeitschriften, Konferenzen und ausgebildete Pädagog/-innen gut entwickelt. Die akademischen Positionen an den Uni-

versitäten sind gut strukturiert. Entsprechend ausgebildetes Personal wird in der Praxis in den Alphabetisierungszentren, in Bildungseinrichtungen für Nomad/-innen und weiteren, anerkannten Institutionen der Alphabetisierung eingesetzt.

Was sind die Hauptthemen?

Prof. Oluwayemisi Obashoro-John: Hauptsächlich geht es in Nigeria um Alphabetisierung, obwohl andere formale und non-formale Bildung, Lehrlingsausbildung, Gemeindeentwicklung, berufliche funktionale Bildung und in jüngster Zeit Gerontologie und Bildung für Ältere praktiziert und gefördert werden.

Prof. Garba Tofa: Offene Bildung und Fernunterricht spielen bei uns auch eine große Rolle sowie außerdem soziale Wohlfahrtserziehung, Frauenbildung und Förderpädagogik.

Prof. Bolanle Simeon-Fayomi: Die Erwachsenenbildung wird in fast allen verfügbaren Wissensbereichen unterrichtet. Grundbildung, innovative Unterrichtsmethoden für Erwachsene, indigene Bildung, Gemeinschaftsbildung, landwirtschaftliche Beratungsdienste, Methodik des Erwachsenenunterrichts, Erziehung zum Unternehmertum, Militärbildung, Friedenserziehung, Berufsbildung, Verwaltung und Management der Erwachsenenbildung, Erwachsenenpsychologie, Beratung im Erwachsenenalter, Erziehung zu Eltern und Großeltern, non-formale



Was treiben wir Deutschen in Afrika? Kamerun: Pallottiner und afrikanische Kinder beim Turnunterricht

und informelle Bildung, Erziehung von Frauen usw.

Alphabetisierungsrate von 62 %

Welche Rolle spielt die Erwachsenenbildung in Nigeria?

Prof. Oluwayemisi Obashoro-John: Sie spielt eine wichtige Rolle, insbesondere wenn ein großer Teil der Bevölkerung noch nicht lesen und schreiben kann. Die derzeitige Alphabetisierungsrate liegt bei 62 %.

Prof. Garba Tofa: Die formale, non-formale und informelle Erwachsenenbildung trägt immens zur Entwicklung der Gesellschaft bei. Sie spielt diese Rolle durch ihre Agenturen auf Bundes- und Länderebene. Die Universitäten ergänzen die Bemühungen der Erwachsenenbildung, indem sie hochqualifizierte Fachkräfte ausbilden, die Aktivitäten und Programme verwalten können. Die Universitäten forschen auch in der Erwachsenenbildung, um Erkenntnisse zu gewinnen, die die Praxis der Erwachsenenbildung verbessern könnten.

Dr. Azeez Adebakin: Die Erwachsenenbildung beeinflusst das Leben der Menschen auf eine Weise, die über das hinausgeht, was sich am Arbeitsmarkteinkommen und am Wirtschaftswachstum messen lässt. Sie hat eine wichtige Funktion bei der Förderung des persönlichen, sozialen und wirtschaftlichen Wohlergehens.

Bekämpfung von Armut

Prof. Bolanle Simeon-Fayomi: Die Rolle der Erwachsenenbildung in Nigeria ist vielfältig. Sie hat die Ideale des Fortschritts, der menschlichen Entwicklung und des Aufbaus der Nation in vielen Bereichen gefördert. Laut UNESCO hat die Erwachsenenbildung die Fähigkeit, Armut zu bekämpfen. In Nigeria bestand die Aufgabe der Erwachsenenbildung darin, die Fähigkeiten und Kenntnisse zu fördern, die zur Verringerung der Armut und des durch Armut verursachten Drucks erforderlich sind. Die EAEA (2010) unterstreicht auch die Bedeutung, die die



Was treiben wir Deutschen in Afrika? Deutsch-Ostafrika: Jäger in Siegerpose mit erlegtem Löwen

Quelle: Bundesarchiv / Nachlass Walther Dobbertin

Erwachsenenbildung in Krisenzeiten spielen kann und die eine stabile Gemeinschaft, eine Chance zur Neuorientierung, einen sicheren Ort und soziale Anerkennung bietet.

Zudem hat sich durch die Erwachsenenbildung die Hygiene und Ernährung verbessert, was die sozioökonomische Situation, ihren Lebensstandard, ihre Gesundheit und die Lebenserwartung erhöht hat. Im wirtschaftlichen Bereich hat die Grundbildung für Erwachsene in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen die Kleinst- und Mittelbetriebe sowie die Arbeitsproduktivität verbessert. Studien haben auch betont, dass Lernen den sozialen Zusammenhalt und eine stärkere Bürgerschaft fördern kann. In Nigeria hat die politische Bildung wesentlich zu mehr gegenseitigem Verständnis und Akzeptanz unter den Menschen und ihrer Regierung beigetragen.

Welche Rolle spielen diese Aspekte für die Erwachsenenbildung als Disziplin?

Prof. Garba Tofa: Das koloniale Erbe machte die englische Sprache zur Amtssprache und vor allem zur Muttersprache. Dies bedeutet, dass unser Denken, unsere Kultur und unser Verhalten im englischen Modus als Maßstab gemessen werden. Historisch gesehen kann die Geschichte der Erwachsenenbildung in Nigeria von den Missionaren und der Kolonialzeit

zurückverfolgt werden. Die Kolonialzeit spielte eine wichtige Rolle bei der Institutionalisierung der Erwachsenenbildung in Nigeria. Diese historischen Fakten sind ein wichtiger Faktor bei der Bestimmung und Gestaltung der Lehrplaninhalte der Erwachsenenbildung auf allen Ebenen. Bundes- und Landesregierungen haben im Bereich der Erwachsenenbildung in Nigeria viel getan. Die Regierung des Bundesstaates Kano beispielsweise gewann 1980 den UNESCO Literacy Award. Die Regierung von Präsident Shagari organisierte in den 1980er Jahren eine Kampagne zur Alphabetisierung. Es wurden viel Geld und viele Ressourcen in das Programm gepumpt, dessen zentrales Ziel darin bestand, die Analfabetenrate in Nigeria zu senken.

Dr. Azeez Adebakin: Nigeria ist eine multikulturelle und vielfältige religiöse Gesellschaft, die für ihre traditionelle Bildung, die »indigenous education« bekannt ist, in der das Streben nach Exzellenz und Qualität immer ein wichtiges Ziel war. Nach diesem traditionellen System wird jede Person in der Gemeinde praktisch geschult und auf ihre Rolle in der Gesellschaft vorbereitet. Es ist ein ganzheitliches System, in dem auch Geschichtenerzählen, Sprichwörter und Mythen eine wichtige Rolle spielen. Dies hat einen großen Beitrag zur Entwicklung der Erwachsenenbildung geleistet.

Prof. Bolanle Simeon-Fayomi: Fortschritt und Wirtschaft bedeuten Reichtum. Die Kolonialisierung gab uns unsere Amtssprache. Die Sprache ist das Mittel zur Vermittlung von Kultur, und selbst unsere Religion ist tief in unserer Kolonialisierung verwurzelt. In ihr gründet auch unser Ausbildungssystem. Deshalb haben wir die Disziplin der Erwachsenenbildung so gestaltet, wie wir sie geerbt haben, und um unsere Kultur erweitert, indem wir sie an unsere eigenen Bedürfnisse und unsere Gesellschaft angepasst haben. Fast alles, was mit der nigerianischen Kultur in Kontakt kommt, wurde von uns verändert und erweitert. So ist es auch mit der Erwachsenenbildung als Disziplin.

Wie beeinflussen diese Aspekte die Erwachsenenbildung in der Praxis?

Prof. Oluwayemisi Obashoro-John: Das Problem der Erwachsenenbildung in der Praxis könnte durch geografische Gruppierungen beschrieben werden, nämlich Ost, Nord und West. Stammes- und religiöse Abgrenzungen spielen auch eine große Rolle bei der Entwicklung von Alphabetisierungsmaterialien und Illustrationen.

Dr. Azeez Adebakin: Die Erwachsenenbildung ist seit langem ein vernachlässigter Aspekt der Bildung im Land, da es darum geht, nur formale Bildung zu organisieren und zu verwalten, ohne die non-formale Bildung zu berücksichtigen. Dies war gekennzeichnet durch die Aktivitäten der britischen Kolonialherren und der frühen Missionare.

In der nigerianischen Erwachsenenbildungspraxis wird viel getan. Bitte geben Sie ein Beispiel für ein Projekt, das für deutsche Erwachsenenbildner interessant wäre.

Prof. Oluwayemisi Obashoro-John: Im ganzen Land gibt es Programme für Frauen und Sondergruppen bei den staatlichen Agenturen für Erwachsenenbildung. An der Universität von Lagos gibt es einen Alphabetisierungskurs für reine Analphabet/-innen, in dem Vorlesungen von Teilnehmenden und Kursleitenden des Fachbereichs gehalten werden.

Prof. Garba Tofa: Ein bemerkenswertes Erwachsenenbildungsprogramm in

Nigeria ist die National Open University of Nigeria (NOUN). Es handelt sich um eine Einrichtung zur Vergabe von Studienabschlüssen, die gegründet wurde, um den Zugang zur Universitätsausbildung auf der Grundlage der Philosophie und Psychologie der Erwachsenenbildung und der non-formalen Bildung zu ermöglichen. Dies zeigt sich deutlich in seiner Flexibilität und dem freien Unterrichtsstil und den Zulassungsverfahren.

Programm zur ländlichen Entwicklung

Prof. Bolanle Simeon-Fayomi: Das »Isoya Rural Development Project« ist eine wichtige Initiative in der Erwachsenenbildung meiner Abteilung an der Obafemi Awolowo University in Ile-Ife. Das Projekt wurde gemeinsam vom Ministerium für landwirtschaftliche Erweiterung und ländliche Entwicklung und Ife im Südwesten Nigerias entwickelt und durchgeführt. Es wurde auf der Grundlage der Grundsätze der Alphabetisierung von Erwachsenen als Teil seiner Hauptziele für die ländliche Entwicklung umgesetzt. Die University of Ife (jetzt OAU) finanzierte diesen Teil früher.

Später im Jahr 1972 wurde jedoch ein Kontakt zwischen der Universität und dem Zentrum für landwirtschaftliche Erweiterung und ländliche Entwicklung der University of Reading, Großbritannien, hergestellt, um diese zu finanzieren. Dieser Aufwand und die entsprechenden Ressourcen für das Projekt waren wegweisend. Darüber hinaus erhielt die British Overseas Development Unterstützung für die Entwicklung ländlicher Gebiete. Später wurden kooperative Einheiten von Landwirten eingesetzt, und die OAU entwickelte durch den Interuniversitären Rat einige Strategien zur Schaffung von Farm Settlement (ODA). Das Programm läuft jetzt aufgrund persönlicher und finanzieller Zwänge aus.

Welche Erfahrungen haben Sie mit dem transkontinentalen Austausch von Ideen zur Erwachsenenbildung gemacht, insbesondere Nigeria und Deutschland?

Prof. Oluwayemisi Obashoro-John: Der Austausch von Erfahrungen und Ideen hat den Menschen auf den verschiedenen Seiten bewusst werden lassen, wie es auf der jeweils anderen Seite aussieht. Menschen sind besser in der Lage, das Denken oder die Perspektive anderer, ihre Bildungskultur, ihre Politik und ihre Systeme zu verstehen und zu würdigen. Dieser Austausch eröffnet Lehrstile, Programme, Aktivitäten und Forschungsbereiche, an die bisher nicht gedacht oder gedacht wurde.

Die Möglichkeit, an Sitzungen teilzunehmen und ein Seminar zu geben, erfordert einen stärkeren Bedarf an solchen Aktivitäten – über Kulturen und Bildungsgrenzen hinweg. Man hat jetzt mehr Möglichkeiten für Vergleiche in Bezug auf Orientierung, Infrastruktur und Verhaltensmuster von Mitarbeiter/-innen und Teilnehmer/-innen im Lehr-/Lern-Umfeld sowohl im deutschen als auch im nigerianischen Kontext.

Prof. Garba Tofa: Ich habe während meiner drei fruchtbaren Wochen in Würzburg gute Erfahrungen mit Interaktionen mit Experten aus Europa gemacht. Viele Türen wurden für kollaborative, zwischenstaatliche Aktionen und gemeinsame Aktionen mit NGOs geöffnet. Darüber hinaus kehren meine Student/-innen mit neuen Erfahrungen in Digitalisierungsprozessen nach Hause zurück.

Dies zwingt mich aufrichtig zu sagen, dass wir in Bezug auf das Lehren und Lernen zwischen Nigeria und Deutschland von den modernen Unterrichtsstilen der JMU in Würzburg profitiert haben. BUK wird die effektiveren digitalen Technologien optimal nutzen, um sowohl das Lehren als auch das Lernen zu verbessern.

Das Interview führten die wissenschaftliche Mitarbeiterin Clara Kuhlen und Prof. Dr. Regina Egetenmeyer, beide Universität Würzburg.

Einführung

Das deutsche Bundesarchiv verwahrt zahlreiche Fotos zum Thema „Deutschland und Kamerun“. Die Ausstellung präsentiert einen Querschnitt dieser Überlieferung. Dabei werden nicht nur die Jahrzehnte der deutschen Kolonialzeit berücksichtigt, sondern exemplarisch auch die vielgestaltigen, aber vielleicht weniger bekannten Beziehungen zwischen Deutschland und Kamerun während der hundert darauffolgenden Jahre.

Der Titel dieser Ausstellung ist angelehnt an das Anti-Koloniallied „Was treiben wir Deutschen in Afrika?“. Es erschien bereits 1898 in einem „Demokratischen Liederbuch“ und karikiert mit sarkastischen Worten die oft zitierte „Kulturmission“ der europäischen Kolonialmächte in Afrika. Noch heute kann der Text zum Nachdenken über den Umgang miteinander anregen.



Anti-Koloniallied
Demokratisches Liederbuch, Stuttgart 1898
(Melodie: „Es klappert die Mühle am rauschenden Bach“)

Was treiben wir Deutschen in Afrika?
Hört, hört!
Die Sklaverei wird von uns allda zerstört!
Hört, hört!
Und wenn so ein Kaffer von uns was will,
den machen wir flugs auf ewig still.
Piff paff, piff paff, hurra!
O glückliches Afrika!

Wir pred'gen den Heiden das Christentum,
wie brav!
Und wer's nicht will glauben, den bringen wir um,
piff paff!
O selig die „Wilden“, die also man lehrt
die „christliche Liebe“ mit Feuer und Schwert.
Piff paff, piff paff, hurra!
O glückliches Afrika!

Wir haben gar „schneidige“ Missionär,
juchheil!
Den Brantwein, den Krupp und das Mausegewehr,
die drei!
So tragen „Kultur“ wir nach Afrika.
Geladen! Gebt Feuer! Halleluja!
Piff paff, piff paff, hurra!
O glückliches Afrika!

Die im Bundesarchiv befindlichen Fotos sind oft mit Beschriftungen versehen, die Auffassungen der jeweiligen Entstehungszeit wiedergeben, also z.B. eine kolonialistische oder sozialistische Sichtweise widerspiegeln. Solche originalen Bildunterschriften sind dort, wo sie in der Ausstellung unverändert wiedergegeben werden, in Anführungszeichen gesetzt. Nachträglich erschlossene Daten erscheinen in eckigen Klammern.

1 „Wellen am Mungo“, 1901
+Noël au Mungon, 1901
Bild 163-055, Ausschnitt; Foto: Carl Hehl

2 Mollwe (?: „Wellen in Kamerun, Weihnachtsbäume und Schmelz sowie Geschenke sind aus Deutschland gekommen“, 1938
Mollwe (?: „Noël au Cameroun. Sapin de Noël et décoration ainsi que des cadeaux sont arrivés de l'Allemagne“, 1938
Bild 106-009; Foto: Brück

Unter/En bas:
„Ebolowa von der Bilowöhe aus“, 1912
„La ville d'Ebolowa vue à partir de la «Bilowöhe»“, 1912
Bild 148-1942-137-05A; Ausschnitt; Foto: a. Ang.

Die Ausstellung »Was treiben wir Deutschen in Afrika?« zeigt beispielhaft die Geschichte der Kolonisierung

Zu den Bildern in diesem Heft

Was treiben wir Deutschen in Afrika? Das Bundesarchiv in Koblenz beherbergt eine große Sammlung von Fotografien aus der deutschen Kolonialzeit in Afrika: Faszination für das Exotische, Überheblichkeitsgefühl, Werbebotschaften über das schöne »deutsche« Leben in der afrikanischen Fremde: Das Bild, das in diesen alten Dokumenten gezeigt wird, ist vielschichtig. Oft geht es auch um Bildung, um »Missionierung«, um das Bemühen, den Menschen dort unseren Fortschritt beizubringen. Wir haben uns für diese Ausgabe im Archiv umgesehen und einige bemerkenswerte Dokumente für diese Ausgabe ausgesucht.

Den Anstoß dazu gab die gleichnamige vom Bundesarchiv entworfene Wanderausstellung über die deutsch-kamerunischen Beziehungen von der Kaiserzeit bis heute. Die dominante, überhebliche und oftmals rassistische Einstellung der Kolonialherren zeigen viele Bilddokumente: Europäer/-innen sind stets in anleitenden Funktionen dargestellt. Bilder bewaffneter Auseinandersetzungen fehlen dagegen völlig. Der Titel der Ausstellung ist angelehnt an das Anti-Koloniallied »Was treiben wir Deutschen in Afrika?«.

Die Ausstellung, die Zusammen mit dem Goethe-Institut Kamerun entstanden ist, kann kostenlos beim Referat GW 5, Frau Andrea Schmitt: a.schmitt@bundesarchiv.de angefordert werden.



Ölbohrungen und Jagdfreuden

Auf die fortschreitende militärische Eroberung und Beherrschung Kameruns folgen – fotografisch eingehend dokumentiert – die Errichtung von Amtsgebäuden und Befestigungen, Maßnahmen zur wirtschaftlichen Erschließung des Landes, wie der Bau von Straßen und Bahnlinien, Ölbohrungen, die Anlage des Botanischen Gartens in Victoria sowie von Plantagen („Pflanzungen“) für Kakao, Bananen, Kaffee und andere Produkte tropischer Landwirtschaft. Bilder bewaffneter Auseinandersetzungen zwischen der Kolonialmacht und Afrikanern fehlen dagegen völlig.

Alltag, Freizeit und Feste der Deutschen in Kamerun
Bei den „Doppelbildern“ handelt es sich um sogenannte Stereo-Fotografien. Sie wurden in einen speziellen Betrachter eingelegt, wodurch ein dreidimensionaler Effekt entstand.

Die im Bundesarchiv überlieferten Fotos dokumentieren auch Alltag, Freizeit und Feste der in Kamerun lebenden Deutschen. 1912 leben in Kamerun knapp 2.000 Europäer, darunter ca. 1.000 Deutsche.

Das erste europäische Staatsoberhaupt im unabhängigen Kamerun

Ende 1959 richtet die Bundesrepublik Deutschland im Vorgriff auf die Unabhängigkeit Kameruns ein Honorarkonsulat in Duala und die Außenstelle eines Konsulats in Jaunde ein. 1960 wird Henning Thomsen erster deutscher Botschafter im unabhängigen Kamerun, 1961 Vincent de Paul Ahanda erster kamerunischer Botschafter in der Bundesrepublik Deutschland.

Goethe-Institut und Entwicklungsbank
Bereits 1961 nimmt das Goethe-Institut in Jaunde die Arbeit auf. Heute sind daneben u.a. die Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit, die KfW Entwicklungsbank und ein DAAD-Informationszentrum vertreten. Kamerun ist Partnerland der deutschen Entwicklungszusammenarbeit, derzeit mit den Schwerpunkten: „Dezentralisierung und Verantwortungsvolle Führung“, „Nachhaltigkeit der Ressourcennutzung“ und „Ländliche Entwicklung“.

Erwachsenenbildung ab 2020: Finanzierung verbessern, digitale Kompetenzen fördern

EU-Bericht: Resümee und Empfehlungen

Eine EU-Arbeitsgruppe für Erwachsenenbildung hat in einem Report die bisherigen Entwicklungen in den europäischen Mitgliedsstaaten im Hinblick auf die EU-Prioritäten bis 2020 untersucht. Im Bericht skizziert sie auch Empfehlungen für die Zukunft: allen voran die Finanzierung von Erwachsenenbildung zu überdenken, das Lernen am Arbeitsplatz zu fördern und mit Hilfe von Erwachsenenbildung zu einer inklusiven und digitalen Gesellschaft beizutragen.

Finanzierung muss neu gewichtet werden

Erwachsenenbildung sei der am schlechtesten finanzierte Bildungssektor, obwohl sie die größte Gruppe an Lernenden abdecke, resümiert die Arbeitsgruppe im Report. Die Nationalstaaten sollten daher ab 2020 eine mögliche Neugewichtung der Ausgaben für die verschiedenen Bereiche der allgemeinen und beruflichen Bildung prüfen. Ebenfalls empfiehlt die Arbeitsgruppe eine Erhöhung der finanziellen Beiträge seitens Regierung und Arbeitgeber/-innen zu prüfen.

Außerdem schlägt die Arbeitsgruppe für bestimmte Zwecke eine Finanzierung vor, die sich stärker an der Nachfrage orientiert. Dabei fällt das Stichwort »individuelle Lernkonten«. In Lernkonten-Programmen erhalten Einzelpersonen Geld für individuelle Bildungsmaßnahmen. Selten fließt dabei aber »echtes« Geld, in vielen Fällen erfolgt die Zahlung nur fiktiv (ähnlich wie beim Bildungsgutschein). Dadurch würden diejenigen Angebote gefördert, die für die Nachfrage attraktiv sind.

Zukünftig solle Erwachsenenbildung noch stärker darauf abzielen, Erwachsene im Umgang mit digitalen Tools zu

schulen. Auch sollen digitale Instrumente und Methoden in der Erwachsenenbildung selbst umfassender zum Einsatz kommen. Dies erfordere, dass sich Fachkräfte der Erwachsenenbildung in diesem Bereich weiterentwickeln, so die Arbeitsgruppe.

Ein wichtiges Ziel sieht die Arbeitsgruppe in der Schaffung einer inklusiven Gesellschaft. Erwachsenenbildung könne noch mehr dazu beitragen, dass Erwachsene Schlüsselkompetenzen erwerben, die eine inklusive Gesellschaft vorantreiben. Konkret

gehe es u.a. darum, kritisches Denken zu fördern, damit Erwachsene bspw. »Fake News« als solche erkennen und damit umgehen können.

Bildung für Benachteiligte

Erwachsenenbildung solle offen für alle sein, schreibt die Arbeitsgruppe. Gerade für jene, die schwer Zugang dazu haben, brauche es deshalb Maßnahmen zur Unterstützung. Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen mit Basisbildungsbedarf, arbeitslose Per-

Was plant die Europäische Agenda für Erwachsenenbildung?

Die Europäische Agenda für Erwachsenenbildung wurde Ende 2011 verabschiedet, um der Erwachsenenbildung in Europa ein größeres Gewicht zu verleihen. Es wurden prioritäre Handlungsfelder für die Umsetzung definiert, zentral war die Werbung für eine stärkere Stellung der Erwachsenenbildung sowie die Steigerung der Beteiligung an Erwachsenen- und Weiterbildung auf durchschnittlich 15 Prozent. Die Agenda ist zunächst zeitlich auf die Jahre bis Ende 2020 begrenzt. Mit der EU-Ratsempfehlung »Upskilling Pathways« (Weiterbildungspfade) vom Dezember 2016 empfiehlt der Europäische Rat den Mitgliedstaaten, spezielles Augenmerk auf die Kompetenzen zu legen, ein dafür maßgeschneidertes und flexibles Lernangebot zu ermöglichen und schließlich die Anerkennung und Validierung non-formalen und informellen Lernens zu fördern.

Im Sinne der »Upskilling Pathways« spielt auch die Förderung der Grundkompetenzen im Bereich Lesen, Schreiben, Rechnen und Digitales eine wichtige Rolle für die Umsetzung der Agenda Erwachsenenbildung in Deutschland.

Letzteres Thema wurde vom Begleitausschuss der Agenda wieder als Priorität festgesetzt. Zweite Priorität für die kommende Förderphase (2020–2021) ist die Implementierung der Empfehlung »Upskilling Pathways«. Die Agenda plant beispielsweise mit der Koordinierungsstelle der Alpha-Dekade im BIBB eine Veranstaltung zum Thema »Politische Grundbildung« für das Frühjahr 2020 sowie Regionalkonferenzen zum Thema »Upskilling Pathways«.

Die weitere Zukunft der Agenda Erwachsenenbildung über das Jahr 2021 ist noch nicht entschieden (Stand: Februar 2020). Angesichts der steigenden Bedeutung der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie der zu erwartenden verbesserten Finanzausstattung der Erwachsenenbildung im neuen Erasmus+-Programm bleibt jedoch zu hoffen, dass auch ein bildungspolitisch relevanter Prozess mit klaren thematischen Prioritätensetzungen die kommenden Jahre begleiten wird.

NA-BIBB

sonen sowie Menschen unter oder an der Armutsgrenze nennt die Arbeitsgruppe im Report als Zielgruppen, die die Erwachsenenbildung künftig besonders adressieren sollte.

Professionalisierung und Koordination

Von 2011 bis 2018 hätten politische Entscheidungsträger/-innen in verschiedenen Politikbereichen das Lernen Erwachsener erstmals breiter berücksichtigt, so die Arbeitsgruppe. Es könne aber noch mehr getan werden, denn Programme und Angebote seien in vielen Ländern fragmentiert. Es gehe künftig darum, die Erwachsenenbildung national und wirksam zu koordinieren und auch die verschiedenen Politikbereiche besser miteinander zu verknüpfen.

Die Arbeitsgruppe anerkennt, dass es im letzten Jahrzehnt positive Entwicklungen im Bereich der Qualitätssicherung und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung gab, dennoch sieht sie hier weiteren Entwicklungsbedarf. Die berufliche Stellung von Erwachsenenbildner/-innen könne man weiter stärken, indem nationale Kompetenzprofile, Standards und Weiterbildungsmöglichkeiten auf nationaler und internationaler Ebene weiterentwickelt werden.

Lernen am Arbeitsplatz

Die von der EU eingesetzte Arbeitsgruppe für Erwachsenenbildung soll auch zur Entwicklung einer Kultur des Lernens am Arbeitsplatz beitragen. Dieser Schwerpunkt findet sich auch in den Empfehlungen für die Zukunft wieder. Alle Menschen sollen demnach die Möglichkeit erhalten, am Arbeitsplatz zu lernen. Einen Schlüssel dazu sieht die Arbeitsgruppe in den Sozialpartner/-innen. Diese könnten Arbeitnehmer/-innen zum Lernen motivieren. Weiterhin gelte es darüber zu diskutieren, wie die Kosten des Lernens zwischen Arbeitnehmer/-innen, Arbeitgeber/-innen und dem Staat aufgeteilt werden können.

Lucia Paar, erwachsenenbildung.at

Streit um das künftige Budget von Erasmus+

Geplante Verdoppelung in Gefahr

2021 steht die neue Programmperiode für Erasmus+ an. Diskutiert wird derzeit auf politischer Ebene besonders die Höhe des Budgets. Im lange gültigen Finanzplan war eine Verdoppelung des siebenjährigen Budgets auf rund 30 Milliarden Euro die Rede. Für die Erwachsenenbildung blieb es demnach bei einem prozentualen Anteil von rund 4%. Mittlerweile gibt es von Seiten des EU-Parlaments Forderungen, diesen Anteil zu erhöhen. Der europäische Dachverband für Erwachsenenbildung EAEA bewertet in einer aktuellen Stellungnahme diese Bestrebungen positiv: »Wir begrüßen sehr das Engagement des Europäischen Parlaments, die Finanzierung des Erasmus+-Programms zu erhöhen und den Budgetanteil für die Erwachsenenbildung auf mindestens 6% zu erhöhen. Wir möchten darauf hinweisen, dass die potenzielle Zielgruppe der Erwachsenenbildung um ein Vielfaches größer ist als die anderer Zielgruppen im Bildungsbereich. Fast 85% der europäischen Bevölkerung sind älter als 15 Jahre, und Studien wie PIAAC bestätigen die langjährige Beobachtung, dass ein hoher Anteil der erwachsenen Bevölkerung – etwa ein Fünftel – dringend Grundbildung benötigt. Es gibt auch Erwachsene,

die eine Weiterbildung brauchen, um auf dem Arbeitsmarkt wettbewerbsfähig zu bleiben, und Erwachsene, die eine höhere formale Bildung haben, aber sozial ausgeschlossen sind oder Beratung in Bereichen wie Sozial- und Kommunikationskompetenz sowie politische Bildung benötigen.«

Die EAEA spricht sich außerdem für eine Förderung für Mobilitäten von Erwachsenen in Rahmen von Bildungsprogrammen aus.

»Vorschlag völlig unzureichend«

War anfangs noch von einer Verdreifachung des Budgets die Rede – eines der wenigen Programme, das mehr Geld bekommen sollte – ist in der neuesten Planung eine deutlich geringere Steigerung im Rahmen des allgemeinen EU-Finanzplans in der Diskussion. Dies hat Ende Februar die Vorsitzende des Kultur- und Bildungsausschusses des EU-Parlaments, Sabine Verheyen, mit scharfen Worten kritisiert. »Wir haben jetzt einen Vorschlag – für das vielleicht wichtigste Flaggschiffprogramm der EU –, der 20% unter dem Vorschlag der Kommission und 48% unter dem Standpunkt des Parlaments und dem Versprechen von Kommissionspräsidentin Von der Leyen liegt. Die deutsche EU-Parlamentarierin betonte in der Presseerklärung, dass »Erasmus+ einzigartig darin ist, Menschen zusammenzubringen, Lebens- und Arbeitsfähigkeiten zu entwickeln, interkulturelles Lernen zu fördern und ein wirklich europäisches Zugehörigkeitsgefühl zu fördern. Es ist eine eindeutige Erfolgsgeschichte, und die Europäische Union sollte viel mehr investieren. Der Vorschlag ist äußerst unzureichend und wird es unmöglich machen, die Ziele des neuen Programms zu erreichen.«

so



Bildungsausschuss-Vorsitzende
Sabine Verheyen

Foto: CDU

»Experten in eigener Sache«

Projekt zur inklusiven Bildung

In Baden-Württemberg werden Menschen mit Behinderungen zu Bildungsfachkräften ausgebildet. Das Land sichert ihnen nun dauerhafte Arbeitsplätze. Wie Wissenschaftsministerin Theresia Bauer mitteilte, steht die Finanzierung zur Fortsetzung des Projekts »Inklusive Bildung Baden-Württemberg«. Als »Experten in eigener Sache« sollen Menschen mit Behinderungen zum Beispiel Inklusions-Seminare geben und dazu beitragen, dass Studierende und Lehrende besser verstehen, was es bedeutet, mit Einschränkungen zu leben. Die ersten sechs Bildungsfachkräfte sind schon in der Ausbildung, weitere sollen folgen.

»Die Stärkung der Teilhabe von Menschen mit Behinderung in allen gesellschaftlichen Bereichen und insbesondere in der Bildung ist mir ein wichtiges Anliegen«, sagte Bauer. Es sei faszinie-

rend, mit welchem Selbstbewusstsein, welcher Kraft und Expertise die ersten Teilnehmer/-innen an der Ausbildung zu Bildungsfachkräften heute in der Lage seien, zu präsentieren, einzuordnen und sich im offenen Dialog Fragen zu stellen.

Bildungsfachkräfte für Schulen

Verschiedene Hochschulen hätten bereits Interesse signalisiert, die Bildungsfachkräfte in ihre Lehrveranstaltungen einzubeziehen. »Das ist ein echter Mehrwert für künftige Lehrerinnen und Lehrer, von dem alle profitieren können.«

Die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens sieht Bauer als eine der zentralen Herausforderungen unserer Zeit. Bereits bei Kin-

dern und Jugendlichen sei eine möglichst frühzeitige Sensibilisierung für das Thema Inklusion ganz besonders wichtig. Lehrer/-innen komme hierbei eine entscheidende Rolle zu.

Daher sollen künftige Lehrkräfte aller Schularten bereits im Lehramtsstudium noch stärker auf das Thema Inklusion vorbereitet werden. Bei der Reform der Lehrer/-innenbildung ab dem Wintersemester 2015/2016 wurden Inhalte zu Grundfragen der Inklusion im Lehramtsstudium in den Bildungswissenschaften und zusätzlich Fragen der Inklusion in den einzelnen Fächern verbindlich verankert.

Dreijährige Qualifikation

Die Qualifizierung von Menschen mit Behinderungen zu Bildungsfachkräften und ihr Einsatz als »Experten in eigener Sache« in hochschulischen Lehrveranstaltungen leistet einen wichtigen Beitrag zur Sensibilisierung von Studierenden für inklusive Arbeitsumfelder. Dies betrifft nicht nur die Lehramtsstudierenden, die aufgrund ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages eine besondere Verantwortung haben, sondern auch die Studierenden mit anderen Berufszielen, in denen das Thema Inklusion immer mehr an Bedeutung gewinnt.

Das Projekt »Inklusive Bildung Baden-Württemberg« wird in Zusammenarbeit zwischen dem Wissenschaftsministerium, den Projektverantwortlichen und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg verstetigt. Damit erhalten die sechs Menschen mit Behinderungen, die im Rahmen einer dreijährigen Qualifikation zu Bildungsfachkräften ausgebildet werden, eine dauerhafte sozialversicherungspflichtige Beschäftigung.

Das Projekt wurde von der Fachschule für Sozialwesen der Johannes-Diakonie Mosbach initiiert. Eine Kooperation mit dem Institut für Inklusive Bildung, einer selbstständigen, der Universität zu Kiel angegliederten Einrichtung, und die finanzielle Unterstützung durch die Dieter Schwarz Stiftung ermöglichten den Ausbau der Idee.

Niedersachsen: 47 Millionen Euro für die Weiterbildung

Die Finanzhilfe des Landes Niedersachsen für die Einrichtungen der niedersächsischen Erwachsenenbildung wächst 2020 um zwei Millionen auf insgesamt rund 47 Millionen Euro. Bereits zum zweiten Mal in Folge konnte damit der Zuschuss für die 57 Volkshochschulen, 23 Heimvolkshochschulen und sieben Landeseinrichtungen erhöht werden. Hinzu kommen weitere Millionenbeträge, zum Beispiel für die Sprachförderung von Flüchtlingen und Kurse für Alphabetisierung und Grundbildung.

In der Förderung der Erwachsenen- und Weiterbildung war Niedersachsen vor genau 50 Jahren Vorreiter in Deutschland: Am 13. Januar 1970 wurde das Niedersächsische Erwachsenenbildungsgesetz im Landtag verabschiedet. Es war das erste Erwachsenenbildungsgesetz in Deutschland und setzte bildungspolitische Akzente, die für andere Länder zum Vorbild wurden. So wurde der Anspruch auf ein lebenslanges Lernen als Ausdruck der freien Entfaltung der Persönlichkeit festgeschrieben.

»Neben der finanziellen Förderung durch das Land wurden im Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz das Recht auf die eigenständige Gestaltung des Fort- und Weiterbildungsprogramms, die freie Auswahl des Personals und die Freiheit der Lehre festgeschrieben. Das Gesetz sichert seit 50 Jahren allen Erwachsenen in Niedersachsen vielfältige sowie qualitativ hochwertige Bildungsangebote«, betont Prof. Dr. Gerhard Wegner, Vorsitzender des Niedersächsischen Bundes für freie Erwachsenenbildung.

Älteren fehlen digitale Kompetenzen

Studie der Bertelsmann Stiftung

Souverän mit den unterschiedlichen digitalen Services und Anwendungen umgehen zu können, ist im Zeitalter der Digitalisierung für alle Generationen eine notwendige Kompetenz. Digital souverän handeln zu können, bedeutet mehr als nur zu wissen, wie man eine App auf sein Smartphone herunterlädt oder Onlinebanking anwendet. Kann ich die Folgen meines eigenen Handelns im Netz richtig einschätzen? Weiß ich mit Aktualisierungen und Neuentwicklungen umzugehen?

Die repräsentative Befragung »Digitale Kompetenzen im Alter« des Meinungsforschungsinstituts Kantar im Auftrag der Bertelsmann Stiftung geht der Frage nach, wie sicher sich die Menschen in Deutschland im Internet und beim Umgang mit Smartphone und Co. fühlen. Die Ergebnisse zeigen: In Sachen digitaler Kompetenzen besteht hoher Handlungsbedarf.

Insgesamt fühlen sich 63% der Befragten eher sicher bis sehr sicher im Umgang mit dem Internet. Differenziert nach Altersgruppen zeigt sich ein anderes Bild: Während 79% der 14- bis 29-Jährigen sich eher sicher bis sehr sicher fühlen, gilt das nur für 41 Prozent der 60- bis 69-Jährigen. Und bei den über 70-Jährigen fühlt sich nur jeder Dritte (36%) eher sicher bis sehr sicher im Umgang mit dem Internet. Das heißt, bei den älteren Generationen besteht Nachholbedarf bei den digitalen Kompetenzen.

Internet als Chance für Ältere

Digitale Services und Anwendungen bieten gerade den älteren Generationen große Chancen: Sie können dazu beitragen, dass Ältere so lange wie möglich selbstbestimmt im eigenen

Zuhause leben können – unabhängig davon, ob sich dieses in der Stadt oder auf dem Land befindet. Zum Beispiel, weil sie die notwendigen Dinge des täglichen Lebens online bestellen, wenn sie nicht mehr mobil sind, oder mit der Familie und Freunden per Smartphone kommunizieren können.

Drei Viertel sind auf das Internet angewiesen

Bei der Selbsteinschätzung der eigenen Kenntnisse im Bereich digitaler Technologien, Anwendungen und Gefahren zeigt sich: 64% der Befragten schätzen die eigenen Kenntnisse hier als eher gut bis sehr gut ein. Bei den 14- bis 29-Jährigen sind es 89%, bei den 60- bis 69-Jährigen 50% und bei den über 70-Jährigen nur noch 36%. Fragt man die Bevölkerung, wie stark sie bereits heute auf das Internet und den Einsatz digitaler Technologien angewiesen ist, sagen 76%, dass sie bei der Suche nach Informationen eher stark bis sehr stark darauf angewiesen sind. 68% geben an, dass dies bei der Kommunikation mit Freunden, Bekannten oder Familienmitgliedern der Fall ist. Dagegen sind nur 27% bei behördlichen Angeboten, von denen es online bisher nur eine begrenzte Zahl gibt, eher stark bis sehr stark auf digitale Kanäle angewiesen.

Die Bevölkerung geht davon aus, dass das Internet und digitale Technologien in vielen Bereichen des täglichen Lebens zukünftig noch deutlich wichtiger werden. 78% beziehungsweise 74% erwarten, dass die Suche nach Informationen sowie die Kommunikation mit Freunden, Bekannten und Familien in Zukunft verstärkt auf digitalem Weg stattfinden werden.

Bertelsmann Stiftung

EULE: Die neue Lernplattform des DIE

Das Informations- und Vernetzungsportal wb-web.de des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) wird erweitert. Ein Projektteam des DIE hat in den letzten vier Jahren die webbasierte Lernumgebung EULE entwickelt, um die (Weiter-)Entwicklung erwachsenepädagogischer Handlungskompetenz zu fördern.

Die neue, adaptive Lernumgebung berücksichtigt den Wissensstand der Nutzer/-innen und greift Fragen zu praxisnahen erwachsenepädagogischen Situationen auf. Die Lerninhalte und Materialien stehen den Lernenden als Open Educational Resources (OER) frei zur Verfügung und können deshalb kostenlos genutzt, bearbeitet und weiterverbreitet werden. Die Lernpfade sind unterschiedlich lang, bestehen aus einzelnen Lernschritten und sind multimedial aufbereitet, beispielsweise in Form von Videos, Animationen oder Infografiken.

Über drei Wege kann auf die Lernpfade zugegriffen werden: über eine freie Suche (»frei stöbern«), aus einem konkreten Bedarf heraus (»gekonnt handeln«) oder um gezielt erwachsenepädagogische Kompetenzen weiterzuentwickeln (»mich weiterbilden«). Diese Lernpfade werden in den nächsten Monaten noch erweitert. Die Lerninhalte thematisieren auf unterschiedlichen Lernniveaus (niedrig – mittel – hoch) verschiedene Phasen der Kursgestaltung, wie z. B. Fragen zur Gestaltung von Seminaranfängen, Umgang mit Lernwiderständen, Kursgestaltung mit neuen Medien und Feedback.

Aufruf: <https://wb-web.de/lernen.html>



50 Jahre Fairer Handel

MISEREOR ruft nach gerechter und ökologischer Wirtschaft

Zum 50. Geburtstag des Fairen Handels in Deutschland hat MISEREOR von der Bundesregierung ein klares Bekenntnis zu einer Marktwirtschaft gefordert, die konsequent gerecht und ökologisch verantwortungsvoll agiert. »Dazu gehören insbesondere ehrliche Preise, die auch die ökologischen, sozialen und kulturellen Kosten berücksichtigen, die durch unsere gegenwärtige Wirtschaftsweise entstehen«, sagte MISEREOR-Geschäftsführer Thomas Antkowiak.

Neu: Aktion Dritte-Welt-Handel

Mit einer ersten Sitzung der neugeschaffenen »Aktion Dritte-Welt-Handel (A3WH)« wurde am 14. März 1970 unter intensiver Beteiligung von MISEREOR der Faire Handel in Deutschland eingeläutet. Vorausgegangen waren dem umfangreiche Aktivitäten der katholischen Jugendverbände BDKJ (Bund der Deutschen Katholischen Jugend) und aej (Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland), die auf sogenannten Friedensmärschen mehr als 30.000 Teilnehmer/-innen in 70 deutschen Städten mobilisiert hatten. Dabei wurde deutliche Kritik an der vorherrschenden Weltwirtschaftsordnung und der staatlichen Entwicklungspolitik geäußert. Die ersten Produkte aus Fairem Handel, die in Deutschland verkauft wurden, waren kunsthandwerkliche Gegenstände. MISEREOR stand vor fünf Jahrzehnten auch deshalb im Zentrum des Fairen Handels, weil es an seinem Sitz in Aachen beste Kontakte zur Stiftung »S.O.S.« (»Komitee Steun Onderontwikkelde Streken«) in der Grenzstadt Kerkrade in den benachbarten Niederlanden unterhielt. Die Stiftung hatte bereits in den 60er Jahren fair gehandelte Waren vertrieben und mit ihrer Pionierarbeit Vorbildcharakter



für Fair-Handels-Aktive in Deutschland und anderen europäischen Staaten. Über MISEREOR kam dann der erste faire Kaffee nach Deutschland. Die erste Packung davon wird gegenwärtig im deutschen Hygiene-Museum in Dresden in der Sonderausstellung »SuperFood« ausgestellt.

»Der Faire Handel ist eine Erfolgsstory«, resümierte Antkowiak. »Heute gibt es fair gehandelte Produkte fast überall, vom Supermarkt über den Bioladen bis hin zu Online-Portalen.« Gleichzeitig sei durch den Fairen Handel ein Bewusstseinswandel bei den deutschen Verbraucherinnen und Verbrauchern befördert worden, betont der MISEREOR-Geschäftsführer. Heute werde von einer Mehrheit deutlich stärker hinterfragt, woher ein Produkt stammt und unter welchen Bedingungen es hergestellt wurde.

Noch zu viel Kinderarbeit

Dennoch bleibe viel zu tun. Nach wie vor stecke zum Beispiel in vielen Waren Kinderarbeit. »In der Elfenbeinküste werden über eine Millionen Minderjährige im Kakaosektor ausgebeutet. Da müssen wir alarmiert sein, landet doch ein beträchtlicher Anteil dieses Kakaos in deutscher Schokolade«, warnte Thomas Antkowiak.

Beim Blick zurück auf fünf Jahrzehnte Fairer Handel sei auch Selbstkritik angebracht. »So manche Kampagne des Fairen Handels war gut gemeint, führte aber zu nicht allzu guten Produkten. Diese haben nicht dazu beigetragen, dass die Produzent/-innen

und Kleinbauernfamilien auch Umsatz zu verzeichnen hatten.« Heute sei die Produktqualität dagegen sehr gut, es fehle eher an durchschlagenden, effektiven Kampagnen und neuen, qualitativ guten und zielgerichteten Bildungsbausteinen.

»Und ja: Wir brauchen mehr Umsatz, damit Fairer Handel wirken kann«, so Antkowiak. »Viele Wirtschaftsbereiche werden heute schrumpfen müssen, damit ein sozial-ökologischer Wandel funktionieren kann, aber andere Bereiche müssen wachsen. Dazu gehören Unternehmen, die zur Lösung ökologischer Probleme beitragen oder Armut reduzieren können. Wichtig ist, dass dort benachteiligte Menschen wirtschaftliche Perspektiven finden.«

Erhebliche Steigerungen

Die Strategien zur Ausweitung des fairen Handels zeigten in den vergangenen Jahren große Erfolge: Fair gehandelte Produkte sind an immer mehr Verkaufsstellen erhältlich, das Sortiment wird kontinuierlich ausgeweitet und der Faire Handel registriert hohe jährliche Wachstumsraten. Alle Faire-Handels-Organisationen haben daran Anteil. Aber nach wie vor ist der Anteil fair gehandelter Produkte am Gesamtmarkt gering. Selbst Kaffee, das wichtigste Produkt des Fairen Handels, ist hierzulande nur mit einem Anteil von 5% des gesamten Absatzes fair gehandelt.

2018 wurden in Deutschland 1,7 Milliarden Euro zu Endverbraucherpreisen mit Produkten aus Fairem Handel umgesetzt. Dies entspricht einer Steigerung von 15% im Vergleich zu 2017. Innerhalb der letzten fünf Jahre hat sich der Umsatz im Fairen Handel mehr als verdoppelt. Im Durchschnitt gaben die Verbraucher/-innen pro Kopf 20,50 Euro für faire Lebensmittel und Handwerksprodukte aus.

Das zeigt, dass gerechtere Strukturen im Welthandel durch Umsatzwachstum alleine nicht zu erreichen sind. Die Bildungs- und politische Kampagnenarbeit bleiben wichtige Säulen, die die Ausweitung des Verkaufs flankieren.

Misereor/Forum fairer Handel

Von Entwicklungshilfe zu Agiamondo

Der katholische Entwicklungsdienst AGEH mit neuem Namen / 60. Geburtstag

Vielen engagierten Menschen im katholischen Raum ist die AGEH ein Begriff: Die »Arbeitsgemeinschaft für Entwicklungshilfe« ist diejenige Organisation, die alle, die als »Entwicklungshelfer« nach Afrika, Asien oder Lateinamerika gehen wollten, auf ihren Einsatz mit einer entsprechenden Ausbildung vorbereitet, vor Ort begleitet und dabei unterstützt hat, mit Rückkehrerseminaren in Deutschland wieder Fuß zu fassen.

Katholische Erwachsenenbildung beteiligt

Vor 60 Jahren starteten solche Ausbildungsseminare auch in Einrichtungen der katholischen Erwachsenenbildung, etwa in der Akademie Klausenhof am Niederrhein. Ende 2019 feierte die Organisation ihren 60. Geburtstag und hat sich dabei ein besonderes Geburtstagsgeschenk gemacht: mit »Agiamondo« einen neuen Namen. Was in den 60er, 70er und 80er Jahren noch gängiger Sprachgebrauch war, nämlich »Entwicklungshilfe« prominent im Titel zu führen, entspricht heute nicht mehr dem Selbstverständnis des kirchlichen Personalfachdienstes, so wird der Namenswechsel begründet. Das Kunstwort »Agiamondo« – seinem romanischen Stamm nach enthält es in deutscher Übersetzung die Worte »handeln« und »Welt« – umschreibt die partnerschaftliche Weltverantwortung in einer globalen Welt, in der – das betonen die Verantwortlichen ausdrücklich – jeder von jedem lernen kann.

Seit 1959 hat der Personaldienstleister der deutschen Katholiken für internationale Zusammenarbeit mit Sitz in Köln, der unter anderem die großen Hilfswerke Caritas International, Misereor und Renovabis zu seinen Auftraggebern zählt, rund 7.000 Fachkräfte in Entwicklungsprojekte weltweit vermittelt und versteht sich daher als Perso-

nal- und Beratungsfachdienst mit einer international anerkannten Expertise.

Gleichberechtigte Teilhabe

»Entweder wir bauen die Zukunft gemeinsam oder es gibt keine Zukunft« – dieses Zitat aus der Enzyklika »Laudato Si« von Papst Franziskus bringt auf den Punkt, wie Agiamondo im Jahr 2019 ihren Auftrag versteht. Denn es geht der einst von katholischen Organisationen und Verbänden gegründeten Arbeitsgemeinschaft um eine gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen an den bestehenden Ressourcen weltweit.

Durch die Vermittlung von Fachkräften zur Mitarbeit in Organisationen des sogenannten Südens trägt sie dazu bei, das große Gefälle von extremer Armut auf der einen Seite und unverhältnismäßigem Reichtum auf der anderen abzubauen.

Angesichts der Erkenntnis, dass letztlich alle in einem Boot sitzen, setzt Agiamondo immer noch auf das, was ihr eigentliches Profil ausmacht: auf personelle Zusammenarbeit. Und so vermittelt sie Fachkräfte nach Kolumbien, Ecuador und Brasilien genauso wie nach Liberia, Sierra Leone und dem

Südsudan oder nach Indien, Kambodscha und Myanmar sowie in die Länder Osteuropas.

»Auf diese Weise sind in den vergangenen 60 Jahren Tausende von Begegnungen und ein lebendiger kultureller Austausch mit dem Ziel der Förderung menschlicher Entwicklung möglich gemacht worden«, resümiert der Agiamondo-Vorstandsvorsitzende Markus Demele. »Für die Zukunft muss aber aus der Einbahnstraße der Entsendung in die Länder des Südens noch verstärkter ein Weg des Austausches werden. Denn auch in Europa werden Fachkräfte aus Afrika, Asien und Lateinamerika gesucht, die mit ihrem speziellen Wissen zum Beispiel kirchliche Organisationen beim Aufbau von stabilen Partnerschaften unterstützen können.«

Von Mensch zu Mensch

»Die interkulturelle Begegnung von Mensch zu Mensch, von unterschiedlich geprägten Denkweisen und Erfahrungen, ist dabei das Kernstück unserer Arbeit«, so die Geschäftsführerin von Agiamondo, Dr. Claudia Lücking-Michel. »Internationale Fach-



kräfte und Beraterinnen und Berater, die wir entsenden, bringen einen kritischen Blick von außen und eine gewisse Unvoreingenommenheit in die Arbeit der Organisation vor Ort ein, sodass sie Vertrautes infrage stellen, einen Bewusstseinswandel auslösen können und damit wesentliche Impulse für Veränderungen setzen. Das ist wichtig. Denn wir alle – nicht nur die Länder des Südens – müssen sich entwickeln. Und zwar gemeinsam und miteinander.«

Ziviler Friedensdienst

Einen besonderen Stellenwert hat bei der AGEH der Einsatz von Fachkräften im Zivilen Friedensdienst (ZFD), ein Programm des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, für das Agiamondo ebenfalls Fachkräfte entsendet und das der Gewaltprävention und Friedensförderung in Krisen- und Konfliktregionen dient. Neun deutsche Friedens- und Entwicklungsorganisationen, darunter Agiamondo, führen den ZFD gemeinsam mit lokalen Partnerorganisationen durch. Fachkräfte des ZFD unterstützen Menschen vor Ort langfristig in ihrem Engagement für Dialog, Menschenrechte und Frieden. So arbeiten Fachkräfte als Trainer/-innen für Multiplikator/-innen von Friedensschulen in Kolumbien und Nigeria, damit junge Menschen ein Bewusstsein für die politische und soziale Situation ihres Landes entwickeln sowie neue Wege der Konfliktlösung üben. In Uganda werden Sozialarbeiter/-innen und Dorfgemeinschaften bei der Reintegration ehemaliger Kindersoldat/-innen unterstützt. In Liberia begleitet eine Fachkraft die Arbeit der Wahrheits- und Versöhnungskommission. Der Anspruch, mit den Menschen zu arbeiten, gilt für alle Fachkräfte, denn auch im Finanzmanagement oder in der Organisationsberatung geht es nicht allein um die Vermittlung von Techniken und Methoden, sondern vor allem darum, Menschen in der Wahrnehmung ihrer Verantwortung zu unterstützen und ihnen Raum zu geben, neue Kompetenzen zu entwickeln.

Agiamondo/so

Mehr vom Glauben wissen

Ein Angebot theologischer Erwachsenenbildung feiert sein 50-jähriges Bestehen



In diesem Jahr besteht an der Domschule Würzburg der überdiözesane Arbeitsbereich »Theologie im Fernkurs« seit 50 Jahren. In der Aufbruchstimmung des Zweiten Vatikanischen Konzils beauftragte die Deutsche Bischofskonferenz 1969 die Domschule mit der Durchführung theologischer Kurse für Laien. Diese sollten gemäß dem Dekret über das Laienapostolat für ihren Auftrag an der Sendung durch die Kirche auch eine entsprechende theologische Qualifizierung erhalten. Im Mai 1970 startete der Würzburger Fernkurs mit 714 Teilnehmer/-innen. Zu den glücklichen Fügungen gehörte sicher, dass der damalige Leiter der Domschule, Prof. Dr. Fritz Hofmann, zugleich der 1. Vorsitzende der Bundesarbeitsgemeinschaft für Katholische Erwachsenenbildung war.

35.000 Teilnehmer/-innen

In den 50 Jahren seines Bestehens hat sich »Theologie im Fernkurs« zu einer wichtigen Institution als Dienstleister für die Diözesen in Deutschland entwickelt, sei es mit seinem theologischen Grund- und Aufbaukurs für alle am christlichen Glauben Interessierten, vor allem die Ehrenamtlichen in den Pfarrgemeinden, sei es mit berufsqualifizierenden Kursen, die der Ausbildung religionspädagogischer oder pastoraler

Berufe dienen. 2019 hat sich nicht nur der/die 35.000ste Teilnehmer/-in in den Grundkurs Theologie eingeschrieben, sondern es konnte die 60.000ste Kurseinschreibung insgesamt verzeichnet werden.

In den fünf Jahrzehnten seines Bestehens hat sich »Theologie im Fernkurs« den unterschiedlichen kirchlichen, gesellschaftlichen und bildungspolitischen Herausforderungen gestellt. Seit 2015 wird u.a. an der Digitalisierung des Kurs- und Studienangebots gearbeitet.

Zeitlich überschaubares Format

Auf die Frage des zunehmenden Glaubensschwundes, auch innerhalb der Kirche, hat »Theologie im Fernkurs« in Kooperation mit der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland 2012 den Kurs »Basiswissen Theologie« entwickelt. Dieser Kurs war zunächst für pädagogische Mitarbeiter/-innen in Einrichtungen der katholischen Erwachsenenbildung gedacht, die über keine theologische Vorbildung verfügten. Schnell zeigte sich, dass die Nachfrage nach einem solchen kompakten Kurs weitaus größer ist. 2015 wurde der Kurs für ein breiteres Zielpublikum geöffnet. Angestellte in kirchlichen Einrichtungen generell, aber auch Ehrenamtliche suchen nach einem zeitlich überschaubaren Format, das mit den beruflichen und familiären Verpflichtungen kompatibel ist. Insbesondere für Ehrenamtliche in der Erwachsenenbildung bietet dieser Kurs die Möglichkeit, sich wissenschaftsorientiert mit Basisthemen des christlichen Glaubens auseinanderzusetzen.

Der Kurs »Basiswissen Theologie« besteht aus neun Lehrbriefen, die aus dem Grundkurs Theologie ausgewählt wurden sowie aus zwei Studienwochenenden zum inhaltlichen Austausch und zur Diskussion. Der Kurs kann mit zwei

Prüfungsleistungen abgeschlossen werden, die auch bei einem Umstieg in den umfangreicheren Grundkurs Theologie anerkannt werden.

Die neun Lehrbriefe zum Selbststudium sind in fünf Module strukturiert:
Modul 1: Glaube und Wissen zum Verhältnis von Glaube und Theologie

Modul 2: Glaubensurkunde zu den Schriften des Neuen Testaments und den theologischen Themen der ganzen Bibel

Modul 3: Glaubensbekenntnis zur biblischen Grundlegung und geschichtlichen Entwicklung des christlichen Dogmas

Modul 4: Glaubensgemeinschaft zur theologischen Bedeutung der Kirche und der Kirchengeschichte des 20. Jahrhunderts

Modul 5: Leben aus dem Glauben zur christlichen Sicht auf den Menschen und sein ethisch verantwortliches Handeln

Der Kurs »Basiswissen Theologie« ist der Pilotkurs für die Implementierung von E-Learning. Unterschiedliche Formate zur Unterstützung des Lehr-/Lern-Prozesses kommen über die E-Learning-Plattform von »Theologie im Fernkurs« zum Einsatz. In den Jahren seines Bestehens haben inzwischen 382 Personen diesen Kurs belegt.

Theologie für alle

»Theologie im Fernkurs« feiert sein 50-jähriges Jubiläum am letzten Aprilwochenende 2020 in Würzburg mit Fernstudierenden, Absolvent/-innen sowie zahlreichen Gästen aus den Diözesen. Der Samstag, 25. April, steht ganz im Zeichen theologischer Bildung. Unter dem Titel »Theologie für alle. Die Bedeutung theologischer Bildung für die Glaubenskommunikation« werden Ute Leimgruber (Pastoraltheologie), Joachim Schmiedl (Kirchengeschichte), Hans-Joachim Sander (Dogmatik) und Thomas Söding (Neues Testament) die jeweilige Sicht ihres Faches zur Geltung bringen. Am Sonntag, 26. April, endet das Jubiläumswochenende mit einem Festgottesdienst im Würzburger Dom und einem Festakt.

Thomas Franz

Rettungsschirm für die Erwachsenenbildung!

Stellungnahme der KEB Deutschland

Die Corona-Krise und ihre Folgen betrifft viele Anbieter der katholischen Erwachsenenbildung aus, auch wenn die Verantwortlichen vielerorts mit Hochdruck an der Digitalisierung von Kursen und Seminaren arbeiten. Das Wegbrechen dieser Veranstaltungen bedroht viele Träger der (katholischen) Erwachsenenbildung in ihrer Existenz. Es muss befürchtet werden, dass viele Einrichtungen die Krise nicht überstehen.

In den kommenden Wochen und Monaten muss den Trägern der katholischen Erwachsenenbildung schnell und unbürokratisch geholfen werden, damit die Seminare, Kurse und Veranstaltungen der kulturellen, ökologischen, politischen, personenbezogenen und religiösen Bildung auch in Zukunft stattfinden können.

Aus diesem Grund fordert die KEB Deutschland:

- **Erwachsenenbildung muss unter den Schutzschirm gestellt werden:** Die finanziellen Verluste, welche die Bildungsträger derzeit erleiden, müssen abgesichert werden und dürfen nicht zur Insolvenz von Bildungshäusern und Bildungswerken führen.
- **Keine Kürzung der Fördermittel für die Erwachsenenbildung:** Derzeit müssen nahezu alle Veranstaltungen der Erwachsenenbildung abgesagt werden. Der zu erwartende Rückgang der Unterrichtsstunden darf sich nicht negativ auf aktuelle und künftige Fördermittel auswirken.
- **Projektmittel müssen weiter fließen:** Viele Angebote der Erwachsenenbildung werden aus Projektmitteln finanziert. Die Gelder müssen den Projektträgern weiterhin wie zugesagt und in vollem Umfang zur Verfügung stehen. Auch wenn Aktivitäten und Veranstaltungen ohne Verschulden seitens des Trägers

nicht wie geplant stattfinden können.

- **Kein Bildungsträger darf zurückgelassen werden:** Die Angebote der allgemeinen Weiterbildung werden häufig von gemeinnützigen Vereinen getragen. Diese haben zum einen kein finanzielles Polster, weil sie kein Vermögen ansparen dürfen und zum anderen fehlt gerade bei kleinen Einrichtungen häufig ein großer Rechts-träger, der Liquiditätseingpässe auffangen könnte.
- **Die Förderung von digitalen Bildungsangeboten muss sich verbessern:** In Deutschland gibt es in vielen Regionen kein stabiles WLAN, und es fehlt aufgrund der mangelhaften Infrastrukturförderung in der Weiterbildung vielerorts an Hard- und Software, um Erwachsenenbildung zeitnah auch digital anbieten zu können. Um hier voran zu kommen, muss die digitale Infrastruktur erheblich ausgebaut werden. Außerdem müssen die Weiterbildungsgesetze der Länder digitale Bildungsangebote unkompliziert und selbstverständlich anerkennen.
- **Niemand darf seine/ihre Existenzgrundlage verlieren:** Viele tragen mit ihrer täglichen Arbeit dazu bei, dass Menschen sich weiterbilden können. Bildung wird von Menschen gemacht. Der unvorhersehbare Wegfall von Veranstaltungen der Erwachsenenbildung ist vor allem für die freiberuflichen Honorarmitarbeiter/-innen prekär. Ihre Einkünfte brechen ersatzlos weg. Kritisch ist die derzeitige Situation auch für die Personen, die nur mittelbar in der Erwachsenenbildung beschäftigt sind, wie der Koch im Bildungshaus, die Reinigungskraft im Seminarraum oder die Hausmeisterin im Bildungswerk. Auch ihre Arbeitsplätze sind von der Absage aller Veranstaltungen bedroht.

KEB Deutschland

Position

Elisabeth Vanderheiden, Vorsitzende der KEB Deutschland

Freie Lizenzen bei öffentlich-rechtlichen Bildungsinhalten

Ein wichtiger Meilenstein zu mehr freien Bildungsressourcen

Es war die UNESCO, die den Begriff »Open Educational Resources (OER)« ursprünglich geprägt hat und damit eine bedeutsame Chance zur Förderung von Wissensgesellschaften und zur Herstellung von mehr globaler Bildungsgerechtigkeit beschrieb. OER wird das Potenzial zugeschrieben, »Bildungsqualität zu verbessern sowie Dialog, Verbreitung von Wissen und Capacity Building zu fördern« (Deutsche UNESCO-Kommission, 2020). Unter Educational Resources (OER) sind dabei Bildungsmaterialien zu verstehen, die unter einer offenen Lizenz stehen und den kostenlosen Zugang sowie die kostenlose Nutzung, Bearbeitung und Weiterverbreitung durch andere ohne oder nur mit geringfügigen Einschränkungen zu ermöglichen. Dabei bleibt es den Urheber/-innen selbst überlassen, welche Nutzungsrechte sie einräumen und welche Rechte ihnen vorbehalten bleiben. Open Educational Resources können einzelne Materialien sein, also Arbeitsblätter, Fotos, Videos etc., aber auch

komplette Kursangebote oder Bücher umfassen, ebenso Curricula, Kursmaterialien, Lehrbücher, Multimedia-Anwendungen, MOOCS oder Podcasts. Alle Medien sind denkbar.

Unschätzbare Ressourcen

Das sind unschätzbare Ressourcen für die Bildung, vor allem für die im Vergleich mit anderen Bildungssäulen infrastrukturell benachteiligte Erwachsenenbildung. Auf zwei UNESCO-Weltkongressen zu OER im Jahr 2012 in Paris und 2017 in Ljubljana hatten mehrere hundert Vertreter/-innen aus Bildungspolitik, Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft aus mehr als einhundert Ländern die breitere Verankerung von OER in der Bildungspolitik und -praxis gefordert. Offenen Bildungsmaterialien wird dabei das besondere Potenzial zugeschrieben, inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung für alle Menschen sicherzustellen, da offene Lizenz den kostenlosen Zugang zu diesen Bildungsmaterialien sowie die Bearbeitung und Weiterverbreitung ermöglichen bzw. erheblich erleichtern.

Aufruf zur Förderung von OER

Im November 2019 verabschiedete die UNESCO-Generalkonferenz eine Empfehlung zu OER, die den Charakter eines ersten zwischenstaatlich anerkannten Textes zu OER für die Mitgliedstaaten der UNESCO hat und empfiehlt, öffentlich finanzierte Bildungsmaterialien unter eine offene Lizenz zu stellen und die Mitgliedstaaten zur Förderung von OER aufruft. Hierfür schlägt sie eine Reihe von Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung bei Akteur/-innen, zur politischen Unterstützung, zur Förderung des Zugangs zu OER und zur Schaffung tragfähiger Modelle vor. Hier setzte eine Kampagne von Wi-

kimedia Deutschland, der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), dem Deutschen Bibliotheksverband (dbv) und dem Bündnis Freie Bildung an, den die Katholische Erwachsenenbildung Deutschland (KEB) als Erstunterzeichner/-in unterstützt (KEB Deutschland, 2020, s. auch Bericht vorherige Seite). Es geht um die Forderung an die Verantwortlichen in den Sendern des öffentlich-rechtlichen Rundfunks, mit öffentlichen Mitteln geförderte Bildungsinhalte möglichst unter freier Lizenz und dauerhaft online verfügbar anzubieten.

Kampagne auf Wikimedia

Der neue Rundfunkstaatsvertrag zwingt öffentlich-rechtliche Sender nicht mehr dazu, Inhalte nach einer gewissen Zeit zu löschen. Die Sender sind gefordert, Bildungsinhalte nach Möglichkeit so zu veröffentlichen, dass sie unkompliziert in diversen Bildungskontexten und gemeinwohlorientierten Projekten wie der Wikipedia genutzt werden können. Sie schafft Rechtssicherheit für die Bildungsträger und synergetischen Zugang zu wichtigen Ressourcen, die bereits mit öffentlichen Mitteln finanziert wurden. Die Kampagne kann von Organisationen und Einzelpersonen unterzeichnet werden unter: <https://www.wikimedia.de/oeffentliches-gut/#testimonials>

Siehe auch: Deutsche UNESCO-Kommission (2020): Open Educational Resources. Retrieved 6 March 2020, from <https://www.unesco.de/bildung/open-educational-resources>



Michaela Stauder

»Gemma Demokratie«

Menschenrechte als Leitlinie in der Demokratiebildung

Menschenrechte in der Demokratiebildung umzusetzen, bedeutet vor allem Teilhabebarrrieren zu beseitigen und Vielfalt wertzuschätzen. So wird in den UN-Menschenrechtsverträgen formuliert, dass Bildung auf »die volle Entfaltung« der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins der eigenen Würde gerichtet sein muss. Bildung wird als Unterstützung für »eine wirksame Teilhabe« sowie für ein »verantwortungsvolles Leben in einer freien Gesellschaft« beschrieben.

Grundlage dafür sind Artikel 1 und 2 der allgemeinen Menschenrechte, dass alle Menschen frei und gleich an Würde und Rechten sind (Art. 1) sowie dass alle Menschen Anspruch auf diese Rechte haben, unabhängig von Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand (Art. 2).

Themenschwerpunkt

»Gemma Demokratie«

In Oberösterreich wurde Demokratiebildung als Themenschwerpunkt des Forums Erwachsenenbildung Oberösterreichs für die Arbeitsjahre 2020/21 und 2021/22 festgelegt. Unter dem Titel »Gemma Demokratie: Mitreden – Mitbestimmen – Mitgestalten in einer zunehmend digitalen Gesellschaft« soll es vielfältige Angebote zur Beteiligung geben. Der Ausdruck »Gemma« stammt aus der österreichischen Jugendsprache, speziell von Migrant/-innen mit anderer Erstsprache als Deutsch. Er bedeutet so viel wie »gehen wir / machen wir«.

Ausgehend von der Tatsache, dass Demokratie die einzige Staatsform ist, die gelernt werden muss (Oskar Negt), braucht es Institutionenwissen

genauso wie Kompetenzen, um an Demokratie teilzuhaben und Einfluss zu nehmen.

Die Art der Beteiligung verändert sich im digitalen Zeitalter vollkommen und bringt neue Herausforderungen für Demokratien. Die Gefahr in Blasen zu kommunizieren und nicht mehr mit einem breiten Meinungsspektrum in Kontakt zu kommen sowie die Benachteiligung von Personengruppen durch den Digital Divide erschwert eine gleichberechtigte Teilhabe. Hier hat die politische Erwachsenenbildung einen klaren Auftrag in Richtung eines demokratischen Kulturwandels zu mehr Miteinander, Teilhabe und Verantwortung. Alle Lebensbereiche sollen von Demokratie durchdrungen werden.

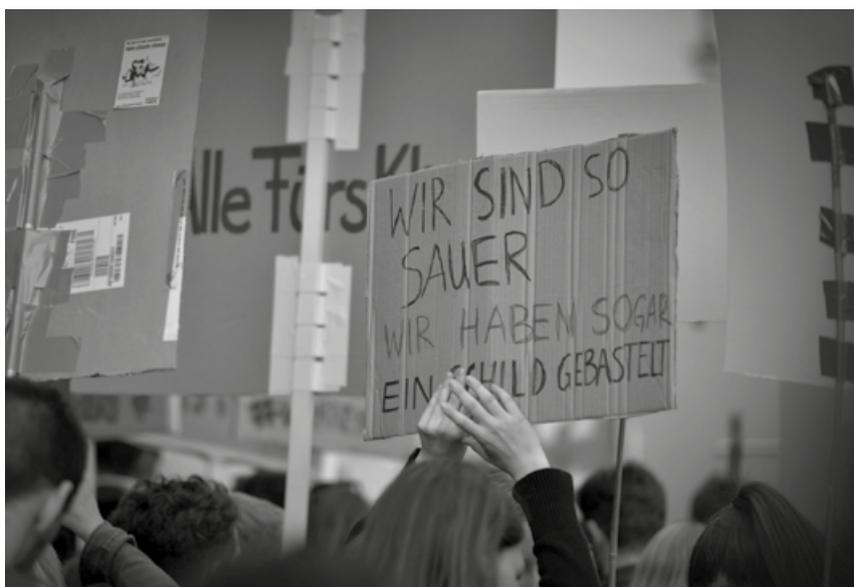
Ziel des Schwerpunktes ist es, medienmündige Bürger/-innen zu fördern und Bürger/-innen zu ermutigen, sich verantwortungsvoll an der Gesellschaft zu beteiligen. Die Chancen der Digita-

lisierung sollen genutzt werden, um mehr Menschen zu erreichen. Dafür bedarf es der erforderlichen Medien- sowie Demokratiekompetenzen, die bei den Bürger/-innen gefördert werden sollen. Anhand der drei Themenbereiche Mitreden – Mitentscheiden – Mitgestalten entwickeln die Erwachsenenbildungseinrichtungen in Oberösterreich ein vielfältiges und abwechslungsreiches Programm.

Menschenrechte als Leitfaden im Umgang mit Populismus

Wenn man als Veranstalter/-in Angebote zur Demokratiebildung macht, bei denen Beteiligung erwünscht ist und das Gespräch miteinander gesucht wird, muss man sich auch damit auseinandersetzen, wie man mit Meinungen umgeht, die populistische Tendenzen wiedergeben oder stark vereinfachenden und verallge-

77



Mitreden zu wollen und zu können ist das Ziel des Themenschwerpunkts »Gemma Demokratie«

Foto: Photocase / kallejipp

meinernden Charakter haben. Walter Ötsch und Nina Horaczek weisen in ihrem Buch »Populismus für Anfänger« darauf hin, dass sich Rechtspopulist/-innen gern des fiktiven Bildes eines Volkes bedienen, das für sie die In-Gruppe darstellt und in Richtung der ANDEREN, der Out-Gruppe radikal und ausschließlich abgegrenzt wird. Dabei wird die In-Gruppe, auch WIR genannt als positiv, gut und wahr dargestellt und die ANDEREN als böse und falsch. Es stellt sich die Frage, ob Wortmeldungen oder Beiträge, die in diese Richtung gehen, im Rahmen eines demokratiepolitischen Lernens sowie der Meinungsfreiheit in demokratischen Gesellschaften toleriert und als eine Sichtweise auf die Gesellschaft anerkannt werden sollen bzw. wie mit ihnen umzugehen ist. Hier geben die Menschenrechte einen klaren Leitfaden und eine Orientierung vor: Diskriminierungsschutz ist ein Strukturprinzip der Menschenrechte und jegliche diskriminierende Äußerung darf nicht unwidersprochen bleiben.

So legt es das Deutsche Institut für Menschenrechte in einem Artikel über »Menschenrechtliche Anforderungen an Neutralität und Kontroversität in der Schule« dar. Dies gilt meiner Meinung nach als Handlungsleitfaden gleichermaßen für die Erwachsenenbildung. Die Verpflichtung zu Diskriminierungsschutz und der Achtung vor den Menschenrechten gibt eine klare Orientierungslinie für die Erwachsenenbildung und in diese Richtung sind unsere Initiativen in der Demokratiebildung zu verstehen.

Stimmen marginalisierter Gruppen

Wir sollten damit meiner Ansicht nach sogar noch einen Schritt weitergehen und nicht nur darauf achten, dass in unseren demokratiepolitischen Auseinandersetzungen keine Menschen diskriminiert werden, sondern fragen, wie wir mit denen ins Gespräch kommen können, die in unserer Gesellschaft nicht gehört oder ausgegrenzt werden. Aus menschenrechtlicher Perspektive muss auch reflektiert werden, dass

Wissenschaft und Politik nicht besonders inklusiv sind. In einer Gesellschaft sind die Angehörigen marginalisierter und diskriminierter Gruppen und deren Perspektiven kaum in Wissenschaft und Politik repräsentiert. So stellte schon die große postkoloniale Theoretikerin Gayatri Chakravorty Spivak die aufrüttelnde Frage: »Kann die Subalterne sprechen?« und zeigt sich bezüglich der Stimme gesellschaftlich ausgegrenzter Gruppen eher skeptisch. Sie ist der Meinung, dass das Hören hegemonial strukturiert ist und z.B. Frauen aus dem globalen Süden kein Gehör finden. Sie können zwar sprechen, haben aber in der globalen Welt und der Gesellschaft keine Stimme. Als problematisch sieht sie in diesem Zusammenhang auch den universalisierenden Sprachgebrauch »die Arbeiter/-innen, die Unterdrückten, die Massen« und stellt die Frage, wer damit genau gemeint ist. Sie sagt, dass »authentische« und »heroische« Subalterne produziert werden, die in dieser Form nicht existieren.

Hier schließt sich der Kreis zu populistischen Verallgemeinerungen in unserer Gesellschaft, die ähnliche Effekte zeigen. Ötsch und Horaczek weisen darauf hin, dass Demagog/-innen äußerst kreative Sprachschöpfer/-innen sind und ihr erfundenes Gesellschaftsbild durch eine eigene Sprache ausgestalten. Hier werden neue Begriffe erfunden, um die ANDEREN zu bezeichnen und hier ist besondere Achtsamkeit und Wachsamkeit geboten. Gezielt wird auch mit Ängsten gespielt, die verstärkt werden und auf die ANDEREN umgeleitet werden, die angeblich schuld sind, wenn wir Angst haben.

Seminarreihe: Demokratie konkret erleben

Auf diese Thematik geht das politische Grundbildungsseminar ein, das das Sozialreferat der Diözese Linz gemeinsam mit dem Katholischen Bildungswerk Oberösterreich entwickelt hat und welches aus vier Modulen besteht. Während im ersten Teil zu Spra-

che – Macht – Politik gearbeitet wird, beschäftigt sich der zweite Teil mit globalen Machtblöcken, Kapitalismus und politischer Verantwortung. Das dritte Modul widmet sich dem Thema kulturelle Vielfalt und gelebte Demokratie und im vierten Modul geht es im speziellen darum, kollektive Ängste zu thematisieren und um Solidarität im politischen Miteinander.

Die Reihe setzt auf methodische Vielfalt und auf die Einbindung der Teilnehmer/-innen. Neben kurzen Impulsen (Filmen, Referaten ...) wird vor allem interaktiv gearbeitet. Ziel ist: Ermächtigung, Ermutigung und Empowerment zu aktiver Partizipation und politischer Teilhabe. Im ersten Modul wird beispielsweise thematisiert, was notwendig ist, damit Bürger/-innen sich aktiv beteiligen können und wollen. Dies soll der aktuellen Diagnose zur Lage der Demokratie in Österreich gegenübergestellt werden. Welche Problemfelder gibt es und welche Handlungsmöglichkeiten haben Menschen außer den regelmäßigen Wahlen?

Dies als Beispiel dafür, wie wir vom KBW-Treffpunkt Bildung, einem Geschäftsfeld des Katholischen Bildungswerks Oberösterreich, im Rahmen des Schwerpunkts »Gemma Demokratie« Möglichkeit zur Beteiligung in der Demokratiebildung geben.

Literatur

- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte:
https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf.
- Deutsches Institut für Menschenrechte / Niendorf, M.; Reitz, S. (Hg) (2019): Schweigen ist nicht neutral. Menschenrechtliche Anforderungen an Neutralität und Kontroversität in der Schule. Berlin.
- Konzept des Schwerpunkts des Forums Erwachsenenbildung OÖ (2019): Demokratie und Bildung. Linz.
- do Mar Castro Varela, M.; Dhawan, N. (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld.
- Ötsch, W.; Horaczek, N. (2019): Populismus für Anfänger. Anleitung zur Volksverführung. Frankfurt.
- Sozialreferat der Diözese Linz / Göbesberger, L.; Pointner, K. (Hg.) (2019): Seminarreihe Demokratie konkret erleben. Linz.

Dipl.-Päd.in Michaela Stauder ist Kulturwissenschaftlerin und Referentin im Katholischen Bildungswerk Oberösterreich, KBW-Treffpunkt Bildung.

Bernhard Eder

Weichen stellen, inspiriert – aktiv – engagiert

Erfahrungen eines Bildungsprojekts mit älteren Menschen für eine subjektorientierte Erwachsenenbildung

Der folgende Text reflektiert die Erfahrungen des Projekts »Weichen stellen, inspiriert – aktiv – engagiert, ein Bildungsangebot für ältere Menschen« der Landvolkshochschule Hardehausen. Dabei geht es besonders um den Bezug auf die gesellschaftspolitischen Kontexte, den demografischen Wandel und das kompetenzorientierte Altersbild sowie die personenorientierte Erwachsenenbildung.

*»Wir haben zwei Leben,
das zweite beginnt in dem Moment,
in dem wir erkennen, dass wir nur eines haben.«*
Konfuzius

Das Zitat von Konfuzius drückt auf verblüffend stupende Weise die großartige Chance, den Kairos aus, den Menschen beim Übergang vom Berufsleben in die Rentenphase haben: ein zweites Leben zu beginnen, sein Leben neu zu erfinden, nochmals durchzustarten und sich möglicherweise verborgene, vergrabene oder brachliegende Träume zu erfüllen. Das Projekt »Weichen stellen, inspiriert – aktiv – engagiert, ein Bildungsangebot für ältere Menschen« bot älteren Menschen Inspirationen und Informationen, wie sie selbstbewusst und eigensinnig, aktiv und engagiert ihre nachberufliche Lebensphase gestalten und arrangieren können. Der Altersforscher Leopold Rosenmayr spricht in einem feinen Bonmot von der »späten Freiheit« dieses Lebensabschnitts.

Das Projekt bestand im Wesentlichen aus drei Säulen: der zweitägige Kurs »Hinterm Horizont geht's weiter – aktiv und vital als Rentner/-in« bot Orientierungen und Informationen für eine sinnvolle Gestaltung der nachberuflichen Lebensphase. Im dreimoduligen Lehrgang »Fit für neue Impulse im freiwilligen Engagement – eine Fortbildung für aktive und erfahrene Menschen« wurden die Teilnehmenden auf einen



Bernhard Eder ist Diplomtheologe, Soziologe M.A. und Dozent an der Katholischen Landvolkshochschule Hardehausen mit den Schwerpunkten Dorfentwicklung, Seniorenarbeit und freiwilliges Engagement.

projektförmigen ehrenamtlichen Einsatz vorbereitet. Die dritte Säule war die Initiative, die Partizipation älterer Menschen im öffentlichen Raum im Kreis Höxter zu verbessern. Das Projekt wurde durch den Kreis Höxter im Rahmen des Modellvorhabens »Land(auf)Schwung« des Bundesministeriums für Ernährung und Landwirtschaft gefördert und im Zeitraum vom 1.2.2016 bis zum 30.6.2018 durchgeführt.

Die demografische Entwicklung und das kompetenzorientierte Altersbild

Zwei aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen sind für die Senior/-innenarbeit und auch für das Projekt »Weichen stellen« wichtig, die demografische Entwicklung mit den damit verbundenen Folgen und der Wandel im Altersbild.

Unsere Gesellschaft wird »weniger, bunter, älter«¹. Mit diesem Dreiklang lassen sich die Auswirkungen der demografischen Entwicklung auf den Punkt bringen. Die Bevölkerung insgesamt schrumpft², vor allem in strukturschwachen ländlichen Gebieten. Der Anteil der älteren Menschen an der Gesamtbevölkerung nimmt in quantitativer und qualitativer Hinsicht zu. Die durchschnittliche Lebenserwartung in Deutschland betrug im Jahre 2015 81,09 Jahre. Wer heute in Rente geht, hat statistisch gesehen noch mindestens 15 Lebensjahre vor sich, eine lange Zeitspanne, die es zu gestalten gilt. Durch Zuwanderung und durch die Pluralisierung der Lebensstile wird Deutschland kulturell vielfältiger und heterogen. Das gilt auch für das Alter.³ Diese Heterogenität wurde im Projekt durch die Zusammensetzung der Seminargruppen deutlich. So trafen verbandsorientierte Landfrauen auf politisch profilierte Vorsitzende eines kommunalen Seniorenbeirats, ehrenamtliche Quartiersmanager/-innen auf beherrzte Kämpferinnen gegen Altersarmut. Das führte im Kursverlauf zu Irritationen, aber letztendlich zu klärenden Auseinandersetzungen unterschiedlicher Lebensorientierungen, Erfahrungshorizonte und Engagementformen.

Ein potenzial- und kompetenzorientiertes Altersbild

Alter wird immer noch gerne selbstverständlich mit Gebrechlichkeit, Verfall und Tod, Demenz und Inkontinenz assoziiert. Gegenüber einem solchen defizitorientierten Altersbild be-

zieht sich das Projekt auf einen Mentalitätswandel, der sich seit einiger Zeit angebahnt hat. Mehr und mehr tritt ein kompetenzorientiertes Altersbild in den Fokus: »Alte und alt werdende Menschen legen immer mehr Wert darauf, selbst Subjekt der Planung ihres Lebens im Alter zu sein. Viele möchten nicht mehr, dass für sie die fertigen Lösungen hingestellt werden. Sie möchten mitplanen, mitdenken.«⁴ Die Vorstellung, ältere Menschen würden sich mit dem Eintritt ins Rentenalter in den Modus des Ruhestandes begeben und sich aufs Altenteil zurückziehen, ist längst überholt. Das neue Leitbild heißt »active ageing«, aktives Altern: Senior/-innen gestalten eigenverantwortlich und tatkräftig ihr Leben, für sich und auch für andere. Nach den Erfahrungen des Projekts wollen ältere Menschen eigenverantwortlich ihr Leben in der nachberuflichen Phase gestalten. Für einige besteht hier, im Sinne des Konfuzius-Zitats zu Beginn »noch einmal neu durchzustarten«. Manch andere tun sich schwer mit der Zumutung, befreit vom Korsett des Berufslebens ihr Leben autonom zu strukturieren. Der Übergang vom Beruf in die Rentenphase ist ein gravierender Lebenschnitt. Wie massiv der Einschnitt ist, wird gerne unterschätzt. Der Beruf brachte Anerkennung, Wertschätzung, Einkommen, Zeitstruktur und Kontakte mit sich. Er war stabilisierend und identitätsstiftend. Und das alles ist nun vorbei. Manche erschrecken, weil sie erleben, dass ihr Arbeitsleben plötzlich von hundert auf null geht. Menschen, für die der Beruf ihr ein und alles war, fehlt plötzlich der Lebensinhalt. Sie geraten in eine Lebenskrise, fallen in den Rentnerschock, in ein schwarzes Loch der Bedeutungslosigkeit.

Janusköpfiges Altersbild

Das kompetenzorientiertes Altersbild hat etwas Janusköpfiges. Es gibt einen gesellschaftlichen Druck, statt den

wohlverdienten Ruhestand zu genießen, sich zu verpflichten, den eigenen Verschleiß zu verschieben, Aktivitätspotenziale zu realisieren, die freie Zeit ausgiebig dafür zu nutzen, um sich ehrenamtlich zu engagieren. »Die Devise ist, möglichst lange fit zu bleiben, das Alter zu gestalten und zu genießen, d. h. erfolgreich zu altern. Auch das Alter und der Prozess des Alterns stehen unter einem Leistungszwang.«⁵ »Wir brauchen euch, eure Tatkraft und euren Einsatz«, schallt es den älteren Menschen entgegen.

Nach den Projekterfahrungen wollen ältere Menschen die bisherige Berufsfixiertheit überwinden, loslassen, das Leben entrümpeln, sich Freiräume schaffen. Das freiwillige Engagement ist dabei eine wichtige Option. Gleichzeitig sind sie sensibel gegenüber den Druck, sich freiwillig engagieren zu müssen. Sie wehren sich gegen eine Instrumentalisierung, sich engagieren zu müssen, gegen den Druck, die eigenen Kompetenzen und Erfahrungen in einen freiwilligen Einsatz für andere einzubringen. Mehrere Teilnehmende betonten, Zeiten des bewussten Nichts-Tuns in den Alltag integrieren zu wollen, als Protest gegen den Drang und Zwang zur Daueraktivität. Hannah Arendts Plädoyer für eine Balance von *vita activa* und *vita contemplativa* steht hier Pate.

Andererseits ist das Gefühl, von anderen gebraucht zu werden, eine konkrete Aufgabe zu haben, für ältere Menschen sehr wichtig, vor allem wenn sie subjektive Entwertungsgefühle durch den Wegfall des Berufs erleben. Etwas für andere zu tun, bietet Anerkennung und Wertschätzung. Hier schlägt sich das Leitbild der bürgerlichen Gesellschaft nieder, wie es sehr drastisch im Gedicht des deutschen Publizist und Politiker Jacob Venedey (1805–1871) zur Sprache kommt: »Schaffen und Streben ist Gottes Gebot; Arbeit ist Leben, Nichtstun der Tod.«

Für manche freiwillig engagierte ältere Menschen ist es wichtig, nicht nur als Helfer/-in aktiv zu sein. Sie wollen par-



Landvolkshochschule Hardehausen

tizipieren, beratend mitwirken an Entscheidungsprozessen. Das war der Impetus, das Senior/-innennetzwerk des Kreises Höxter auf den Weg zu bringen. Damit wurde ein Forum geschaffen, in dem haupt- und ehrenamtliche Expert/-innen der Senior/-innenarbeit neue Impulse und Initiativen für die Arbeit mit älteren Menschen entwickeln.

Das Projekt favorisierte ein aktivitäts-, ressourcen- und beteiligungsorientiertes Leitbild des Alters. Es ermunterte und ermutigte, die Potenziale, Fähigkeiten und Erfahrungen für sich selbst und für andere zu nutzen und einzusetzen.⁶

Subjektorientierte Erwachsenenbildung

Das Projekt ist in didaktischer Hinsicht in der subjektorientierten Erwachsenenbildung angesiedelt, auch angesichts guter Tradition und Gepflogenheit von Heimvolkshochschulen. »Der bedeutsamste Faktor für das Gelingen von Lernprozessen ist ... die Subjektorientierung. Lernen ist in diesem Sinne dann gelungen, wenn es den Teilnehmenden gelingt, eine Verbindung zwischen dem Seminarthema und ihrem eigenen Leben herzustellen.«⁷ Das gilt auch für die Bildungsarbeit mit älteren Menschen. »Die konstruktivistisch begründete Ermöglichungsdidaktik gilt als die aktuelle geragogische Leitkonzeption, auf deren Hintergrund sich Bildungsmodelle für das Alter generell verstehen und einordnen lassen«⁸. Zu den Grundsätzen der Ermöglichungsdidaktik gehören folgende Grundsätze:⁹

- Dozierenden-Interventionen und -Inputs stehen in Relation zum Erfahrungswissen und zur alltäglichen Verwertungssituation der Teilnehmenden.
- Zur zentralen Aufgabe der Lehrkräfte gehört es, eine rezeptionsfreundliche Lernumgebung zu gestalten.
- Durch die Interaktion aller Beteiligten entstehen neue Erfahrungen und neues Wissen. Die Teilnehmer/-innen lernen explizit mit-, von- und manchmal auch gegeneinander.

Zunächst erwarteten manche Teilnehmer/-innen der Seminare, bedingt durch ihre Erfahrungen der beruflichen und schulischen Bildung, dass dozierende Interventionen deutlich das Kursgeschehen dominieren. Sie stellten sich aber schnell auf das empowermentorientierte Lernsetting ein. Die Kurse boten den geschützten Freiraum, um Selbstermächtigungserfahrungen zu machen, um wichtige Kompetenzen für das freiwillige Engagement in einer angenehmen (Leben und Lernen unter einem Dach) Atmosphäre zu trainieren.

Nach Oskar Negt ist Identitätskompetenz eine Schlüsselqualifikation, um sich in dieser Welt anhand gesellschaftlicher und biografischer Umbrüche zu orientieren und sich zurechtzufinden. »Die Kompetenz einer aufgeklärten Umgangsweise mit bedrohter und gebrochener Identität gehört daher zu den Grundausstattungen der Lernprozesse, die auf die Zukunft gerichtet sind.«¹⁰ Der Übergang von der Berufsin die Rentenphase ist für manche eine Bedrohung ihrer Identität. Kursteilnehmende berichteten von bedrückenden Entwertungserlebnissen, bedingt durch das Ende des Er-

werbsarbeitslebens. Im Seminar hatten sie die Gelegenheit, Erfahrungen der Selbstwirksamkeit zu machen, etwa indem sie an ihren eigenen Visionen und Träumen arbeiteten, und dies gerne in kreativer Form darstellten und indem sie realisierten, dass es anderen ähnlich geht wie ihnen.

Von ihrer didaktischen Anlage waren die Veranstaltungen Seminare der Persönlichkeitsbildung. Solche Kurse werden nach den Ergebnissen der Bildungsforschung¹¹ von Menschen aus dem Milieu der Traditionsverwurzelten (Kleinbürgertum, traditionelles Arbeitermilieu) selten besucht. Dieser Befund wird durch die Projekterfahrungen bestätigt. Die Teilnehmer/-innen waren überwiegend Angehörige der Mittelschicht. Ihre beruflichen Tätigkeitsfelder liegen bzw. lagen im Bildungssektor (Lehrer/-in), im sozialen Bereich, in administrativen, betriebswirtschaftlichen, technischen und handwerklichen Tätigkeiten sowie in der Landwirtschaft. Es wurden kaum Teilnehmer/-innen mit niedrigem beruflichem Status erreicht. Offenbar gibt es Zugangsbarrieren von Menschen aus der Arbeiterklasse an solchen Kursen teilzunehmen. Das mag daran liegen, dass die Bildungaffinität in ihrem sozialen Umfeld gering ist oder dass sie Angst haben, überfordert zu werden.

Anmerkungen

- 1 Kösters 2011, S. 7.
- 2 Vgl. ebd.
- 3 Zu Details siehe Stanjek 2012.
- 4 Brandenburg/Heil/Ketzer 2017, S. 26.
- 5 Sailer-Pfister 2017, S. 47.
- 6 Vgl. Stanjek 2012, S. 7.
- 7 Von Ameln 2014, S. 159.
- 8 Bubolz-Lutz u. a. 2010, S. 132.
- 9 Siehe ebd., S. 132 f.
- 10 Negt 2010, S. 223.
- 11 Barz/Tippelt 2007.

Literatur

- Barz, H.; Tippelt, R. (2007): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland – Praxishandbuch Milieumarketing. Bielefeld, 2. Aufl.
- Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (2011): Die demografische Lage der Nation. Was freiwilliges Engagement für die Regionen leistet. Bonn.
- Brandenburg, H.; Heil, H.; Ketzer, R. (2017): Perspektiven eines guten Alterns. In: Sailer-Pfister, S.; Proft, I.; Brandenburg, H. (Hg.) (2017): Was heißt schon alt? Theologische, ethische und pflegewissenschaftliche Perspektiven. Ostfildern, S. 21–33.
- Bubolz-Lutz, E.; Göskens, E.; Kricheldorf, C.; Schramek, R. (2010): Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch. Stuttgart.
- Kösters, W. (2011): Weniger, bunter, älter. Den demografischen Wandel aktiv gestalten. München, 2. Aufl.
- Negt, O. (2010): Der politische Mensch, Demokratie als Lebensform. Göttingen.
- Sailer-Pfister, S. (2017): Alter(n) – eine gesellschaftliche Herausforderung. Überlegungen zu gerontologischen Ethik aus christlich-sozialethischer Perspektive. In: Sailer-Pfister, S.; Proft, I.; Brandenburg, H. (Hg.) (2017): Was heißt schon alt? Theologische, ethische und pflegewissenschaftliche Perspektiven. Ostfildern, S. 47–58.
- Stanjek, P. (2012): Heterogenität des Alters. In: ZWAR Zentralstelle NRW. Dortmund.
- von Ameln, F. (2014): Lernort Heimvolkshochschule, eine empirische Studie. Bielefeld.

Jennifer Danquah, Stefanie Kröner, Regina Egetenmeyer

Internationale Erwachsenenbildung in verwobenen Welten

Die Winter School der Universität Würzburg

Der Bedeutungszuwachs internationaler Märkte und Vernetzungsmöglichkeiten führt zu einer Fokussierung von Fragestellungen der internationalen Erwachsenenbildung.¹ Seitdem Personen aufgrund des technischen Fortschritts und der Mediatisierung² unabhängig von Raum und Zeit miteinander in Kontakt treten können, ergibt sich eine neue Qualität internationaler Begegnungsmöglichkeiten im öffentlichen und privaten Raum.

Auch die akademische Erwachsenenbildung nimmt sich dem Internationalisierungsprozess an.³ Dies zeigt sich im breitgefächerten Programm für Studierende der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Würzburg. Der Forschungsschwerpunkt liegt dabei auf der international

vergleichenden Erwachsenenbildung. So wurden bislang eine Winter School, die seit 2014 jährlich in Würzburg stattfindet, eine Summer School in Nigeria und vier Autumn Schools in Indien koordiniert und durchgeführt. Während der zweiwöchigen Winter School kommen Dozent/-innen sowie Master- und Promotionsstudierende aus unterschiedlichen Ländern zusammen, um Theorien der internationalen Erwachsenenbildung gemeinsam zu diskutieren.

Europäisches Netzwerk

Die Winter School ist Teil eines von Erasmus+ finanzierten Programms und wird in einem Kooperationsnetzwerk mit acht europäischen Universi-

täten und zwei Institutionen aus der erwachsenenbildnerischen Praxis organisiert. Ziel des Angebots ist es, eine nachhaltige Struktur aufzubauen, die ihren Schwerpunkt auf die Verzahnung der Wissenschaft und der Praxis im Feld der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens legt. Dies wird zusätzlich mit zahlreichen Praxiserkundungen während der Winter School intensiviert. Dabei werden Volkshochschulen, Industrie- und Handelskammern sowie weitere Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung besucht. Dies ermöglicht den Teilnehmer/-innen Einblicke in die Vielfalt erwachsenenbildnerischer Tätigkeiten. Die Winter School bietet nicht nur eine Verzahnung von Theorie und Praxis, sondern für die Teilnehmer/-in-

82



Die Teilnehmer/-innen der Winter School

nen die Gelegenheit, sich in einem internationalen Setting auszuprobieren. Dabei können diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede reflektieren und neue Perspektiven einnehmen. Im Jahr 2015 wurde erstmalig eine zehntägige Autumn School an der Universität Delhi durchgeführt. Diese wurde durch den DAAD im Programm »A New Passage to India« gefördert. Die darauffolgenden drei Autumn Schools in Delhi wurden über das DAAD-Programm »Deutsch-Indische Partnerschaften« durchgeführt. Diese wurden aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung finanziert. Daran nahmen sowohl Student/-innen aus Delhi als auch aus Würzburg teil.

Wechselseitiger Austausch

Im Sommer 2019 wurde erstmalig eine Summer School in Nigeria, Lagos, in Zusammenarbeit mit der Obafemi Awolowo University, der Bayero University und der University of Lagos sowie der Universität Würzburg veranstaltet. Diese wurde durch den DAAD im Rahmen des Hochschuldialogs mit der Islamischen Welt mit Mitteln des Auswärtigen Amtes finanziell unterstützt. Dabei standen die Themen curriculare Strukturen und Methodenvielfalt in der akademischen Erwachsenenbildung

im Vordergrund. Während dieser zwei Wochen lernten die Master- und Promotionsstudent/-innen nicht nur theoretisches Wissen, sondern tauschten sich in informellen Gesprächen über landesspezifische Besonderheiten aus. Allen Winter, Summer und Autumn Schools war gemeinsam, dass mit dem Lernraumarrangement ein wechselseitiger Austausch ermöglicht wurde. Dieser wurde von den Teilnehmenden als Erweiterung ihrer Erfahrungen angenommen.

Neben den saisonalen Programmen der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung haben Student/-innen auch die Chance sowohl ein Auslandssemester über Erasmus als auch das breit aufgestellte Angebot an thematisch vielfältigen Seminaren und Vorträgen von Gastdozent/-innen wahrzunehmen. Diese Veranstaltungen werden von Dozent/-innen durchgeführt, die für ein paar Monate die Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung besuchen. Die Vermittlung von internationaler Erwachsenenbildung wird für die Studierenden als Bereicherung aufgefasst. So wird das Angebot auch interdisziplinär und über die regulären Pflichtveranstaltungen hinaus besucht. Zusätzlich bietet der Erwerb des Zertifikats internationale Erwachsenenbildung im Master

die Möglichkeit, das eigene Profil für sich selbst und einen Arbeitsmarkt zu schärfen, der durch internationale Vernetzung geprägt ist.

Mit diesem vielfältigen international ausgerichteten Studienangebot wird den Student/-innen ermöglicht, neue Perspektiven einzunehmen, in andere Welten einzutauchen und neue Erfahrungen zu machen. Dabei können diese bereits Erlerntes anwenden und kritisch reflektieren. Aus Erzählungen von Studierenden wissen wir, dass diese Erfahrungen beim Berufseintritt in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung von Arbeitgeber/-innen sehr geschätzt werden.

Anmerkungen

- 1 Zeuner, Z. (2018): Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R.; von Hippel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, 6. Aufl., S. 660.
- 2 Krotz, F.; Hepp, A. (2012): Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze. Wiesbaden, S. 7.
- 3 Egetenmeyer, R. (2017): The Internationalisation of Studies in Adult Education. The Example of COMPALL: Comparative Studies in Adult Education and Lifelong Learning, *Andragoška spoznanja*, 23 (4), S. 2.

Jennifer Danquah und Dr. Stefanie Kröner sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Prof. Dr. Regina Egetenmeyer hat dort die Professur inne.

Themenhefte der *EB Erwachsenenbildung*

Zu beziehen über Vandenhoeck & Ruprecht als E-Paper (pdf), auch einzelne Beiträge, oder als Print – je nach Verfügbarkeit (www.vr-elibrary.de/loi/erbi):

- | | |
|--|--|
| 1/2020 Prävention von Missbrauch und sexualisierter Gewalt | 4/2017: Generationen lernen |
| 4/2019 Schule und Erwachsenenbildung | 3/2017: Sinnsuche |
| 3/2019 Unsicherheit und Angst | 2/2017: Geschichte (in) der Erwachsenenbildung |
| 2/2019 Geschlechtergerechtigkeit | 1/2017: Nachhaltigkeit |
| 1/2019 Sozialpolitik | 4/2016: Europäische Werte |
| 4/2018 Digitalisierung | 3/2016: Teilnehmende |
| 3/2018 Professionalität in der Erwachsenenbildung | 2/2016: Neue Formate |
| 2/2018 Bildungsarbeit in der Pfarrgemeinde | 1/2016: Ehe, Partnerschaft und Familienbildung |
| 1/2018 Demokratieentwicklung | |

Bildung, Dialog, Entwicklung

DVV International ist weltweit aktiv

DVV International ist das Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. (DVV). Der DVV vertritt die Interessen der rund 900 Volkshochschulen und ihrer Landesverbände.

Als Fachorganisation im Bereich Erwachsenenbildung und Entwicklungszusammenarbeit setzt sich DVV International seit 50 Jahren für Lebenslanges Lernen ein. DVV International leistet weltweit Unterstützung beim Auf- und Ausbau von nachhaltigen Strukturen der Jugend- und Erwachsenenbildung.

Dialog mit den Menschen vor Ort

Er versteht uns als Fachpartner im Dialog mit den Menschen vor Ort. Dazu kooperiert der Fachverband mit mehr als 200 zivilgesellschaftlichen, staatlichen und wissenschaftlichen Partnern in über 30 Ländern Afrikas, Asiens, Lateinamerikas und Europas. Seine Länder- und Regionalbüros gestalten die lokale und regionale Zusammenarbeit und sichern die Qualität und Wirksamkeit des Handelns in den Partnerländern. Schwerpunkte der Arbeit sind Alphabetisierung und Grundbildung, berufliche Bildung, globales und interkulturelles Lernen, Umweltbildung und nachhaltige Entwicklung, Migration und Integration, Flüchtlingsarbeit, Gesundheitsbildung, Konfliktprävention und Demokratiebildung.

DVV International finanziert seine Arbeit aus Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), des Auswärtigen Amtes, der Europäischen Union sowie weiterer Förderer. Gemeinsam mit den nationalen, regionalen und globalen Verbänden der Erwachsenenbildung fördert DVV In-

ternational die Lobbyarbeit und die Anwaltschaft für das Menschenrecht auf Bildung und für das lebenslange Lernen. Dabei orientieren sich DVV international an den Sustainable Development Goals (SDGs) der UN, der globalen Bildungsagenda Education 2030 und den UNESCO-Weltkonferenzen zur Erwachsenenbildung (CONFINTEA). DVV International unterstützt den europäischen und weltweiten Informations- und Fachaustausch durch Konferenzen, Seminare und Publikationen.

Bekämpfung der Armut durch Bildung

Ziel der Arbeit ist es, Armut durch Bildung zu bekämpfen und Entwicklung zu fördern. Als weltweit agierende Fachorganisation der Erwachsenenbildung bauen der DVV International ge-

meinsam mit Bürger/-innen, Bildungsorganisationen und Regierungen ein System der Weiterbildung auf. Gemeinsam mit den Menschen in den Partnerländern will der Verband so Orte für lebenslanges Lernen schaffen.

Bildung für alle ist ein Menschenrecht. Sie ist zentraler Baustein für Armutsreduzierung und Entwicklung. Dafür müssen in Zukunft deutlich mehr bedarfsorientierte und qualitativ hochwertige Bildungsangebote für Jugendliche und Erwachsene zur Verfügung stehen – insbesondere für benachteiligte Bevölkerungsgruppen. Deshalb befürwortet der Verband einen holistischen Bildungsansatz. Er verfolgt das Ziel, weltweit Strukturen der Jugend- und Erwachsenenbildung zu stärken und aufzubauen. Die politische Anerkennung und die öffentliche Aufmerksamkeit für den Sektor der Erwachsenenbildung müssen steigen. Die Mittelausstattung muss signifikant erhöht werden.

DVV International verfolgt drei strategische Handlungsfelder. Haupthandlungsfeld sind internationale Projekte der Erwachsenenbildung, die er mit Partner/-innen vor Ort entwickelt und durchführt. Als Fachorganisation stellt er zudem Expertise an der Schnittstelle von Erwachsenenbildung und Entwicklung bereit, wobei der Rückgriff auf im In- und Ausland erworbene Kenntnisse eine zentrale Rolle spielt. Diese Expertise setzt er auch gezielt für die Verbesserung der Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung weltweit ein.

Text: DVV International



Projektarbeit in Mali

Foto: DVV International

Die Praxisbeispiele auf den nächsten Seiten stammen aus der Bildungsarbeit von DVV International.

Kirgisistan: DREAM gegen Radikalisierung

Demokratie und Religion – Dialog zwischen gleichberechtigten und gemäßigten Stimmen

Kirgisistan ist ein muslimisch geprägter, säkularer Staat, in dem eine Vielzahl von Religionen zusammenlebt. Obwohl die Religionsfreiheit durch die Verfassung garantiert ist, sieht sich das Land mit religiösen Spannungen und Radikalisierungstendenzen konfrontiert. Das Projekt DREAM hat eine Debatte über Religion und Demokratie insbesondere unter jungen Menschen gefördert.

In den vergangenen Jahren haben sich in Kirgisistan Vertreter/-innen der verschiedenen Religionen zunehmend politisiert und radikalisiert. Problematisch ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Zusammenarbeit zwischen Staat und Religionsgemeinschaften ineffizient ist und das System des Religionsunterrichts dringend verbessert werden muss. Das niedrige religiöse Bildungsniveau verbunden mit einer schwierigen Wirtschaftslage und hoher Arbeitslosigkeit macht vor allem junge Menschen anfällig für radikale Rhetorik. Mit dem Projekt »Demokratie und Religion – Dialog zwischen gleichberechtigten und gemäßigten Stimmen« (Democracy and Religion – Dialogue between equal and moderate voices – DREAM) hat DVV International sich dafür eingesetzt, den Dialog zwischen jungen Menschen mit

unterschiedlichen Religionen in Kirgisistan zu fördern, um extremistischen Ideologien entgegenzuwirken und den gesellschaftlichen Zusammenhalt und Demokratie in dem Land zu stärken. Das zweijährige Projekt (2017/2018) wurde von der EU-Delegation in Kirgisistan gefördert und gemeinsam mit dem in Bischkek ansässigen »Institute for Youth Development«, der nichtstaatlichen Organisation »Youth of Osh« und dem Verein CRISP (Crisis Simulation for Peace e.V.) aus Berlin umgesetzt.

Talkshows in TV und Radio

Eine wichtige Komponente des Projekts war die Einrichtung von Talkshows in Fernsehen und Radio, die von nationalen und regionalen Sendern übertragen wurden. Die Fernsehshow »Freier Dialog« und die Radiosendung »Fragen und Antworten« brachten Religionsexpert/-innen, Theolog/-innen, Jurist/-innen, Aktivist/-innen sowie Vertreter/-innen von Ministerien mit jungen Menschen zusammen. Dabei wurden Themen wie staatliche Religionspolitik, religiöse Traditionen, beispielsweise das Tragen eines Hidschabs, religiöse Stereotypen oder Fragen rund um den Religionsun-

terricht diskutiert. Die Radioprogramme wurden live gesendet, sodass auch die Zuhörer/-innen während der Sendung Fragen stellen konnten. Ergänzend trug die TV-Spielshow »Geschichte der Religionskulturen« dazu bei, das Wissen und Verständnis der Jugendlichen über die verschiedenen Weltreligionen mit einem unterhaltsamen und interaktiven Programm zu erweitern.

Empowerment

An den diversen Projektaktivitäten nahmen rund 1.300 Jugendliche unterschiedlicher Glaubensrichtungen aus ländlichen ebenso wie städtischen Gebieten aller sieben Landesregionen teil. Neben den TV- und Radioprogrammen wurden dabei auch Theateraufführungen, Medienproduktionen und Zeitzeug/-innenberichte eingesetzt, um verschiedene Fragen und Problemstellungen zu Religion und Demokratie im Alltagsleben zu thematisieren. Theaterstücke zu sozialen Brennpunkthemen wurden beispielsweise an 80 Schulen in allen Regionen des Landes aufgeführt. Im ganzen Land haben Mitglieder von Jugendorganisationen zudem eigene Projekte entwickelt, um Debatten über Sicherheitsfragen in ihren Gemeinden zu initiieren und sie bei der Präventionsarbeit gegen Radikalisierung, Extremismus und Gewalt zu unterstützen. Das Projekt DREAM ermöglichte den teilnehmenden Jugendlichen, nicht nur voneinander, sondern auch miteinander zu lernen. Die Jugendlichen wurden darin gestärkt, stereotype Denkwesen und Vorurteile zu hinterfragen und gemeinsame Herausforderungen auch gemeinsam anzugehen.



Fernsehshow »Freier Dialog«

Foto: DVV International

Autorin: Nadezda Romanenko, Landesbüroleiterin Kirgisistan, DVV International

Kambodscha: Die freiwilligen Lehrkräfte von Ratanakiri

Grundbildung für indigene Gemeinschaften

In Zusammenarbeit mit DVV International arbeitet die lokale NGO Non-Timber Forest Products (NTFP) seit 2009 daran, Angehörigen der ethnischen Minderheit der Kavet in Ratanakiri, Kambodscha, eine verbesserte Bildung und Ausbildung zu bieten. Diese Angebote sollen den Teilnehmenden helfen, einen Umgang mit dem drastischen Wandel zu finden, den ihre Region aufgrund der schnell vorschreitenden Plantagenwirtschaft ausgesetzt ist. Das Projekt arbeitet außerdem daran, durch Lobbyarbeit und Dialoge auf regionaler und lokaler Ebene auf die Bedeutung non-formaler Bildung und Erwachsenenbildung aufmerksam zu machen.

Ratanakiri ist eine der am wenigsten entwickelten Provinzen des Landes. Es ist die Heimat von neun indigenen Hochlandgemeinden, deren Lebensunterhalt hauptsächlich auf Landwirtschaft und ihrem auf Brandrodung basierenden Umbau beruht. Während der siebenmonatigen Regenzeit ziehen die Bauern von ihren Dörfern auf die Felder. Diese Felder werden allgemein als »Chamkars« bezeichnet und befinden sich tief im Dschungel an einem abgelegenen Ort, der über keinerlei Infrastruktur verfügt. Während dieser Jahreszeit haben Kinder und Jugendliche weder die Möglichkeit, eine Schule zu besuchen noch ein Community Learning Center (CLC) zu erreichen.

Zweisprachige Alphabetisierungskurse

Im formalen Bildungssystem brechen Kinder aus indigenen Gemeinschaften häufiger die Schule ab als andere kambodschanische Kinder. Die Kinder müssen auf den Feldern helfen und sich um Geschwister oder

Tiere kümmern. Die Eltern können es sich nicht leisten, Schulgebühren, Materialien und Uniformen zu zahlen. Zudem sind die meisten Schulen zu weit von ihrem Wohnort entfernt. Die größte Herausforderung ist jedoch die Sprache. Nur wenige Mitglieder der indigenen Gemeinschaften sprechen Khmer, die Sprache, die in allen öffentlichen Schulen verwendet wird. Aus diesem Grund führt NTFP non-formale Bildungskurse auf der Grundlage des offiziell anerkannten zweisprachigen Lehrplans durch; mit sieben Modulen für Grundkenntnisse (entspricht der dritten Klasse) und weitere non-formale Bildungsmodulen zum Abschluss der vierten Klasse. Darüber hinaus hat NTFP traditionelle Kavet-Khmer-Geschichten, Gesundheitsstunden und ein Kavet-Khmer-Wörterbuch produziert.

Die Rolle der freiwilligen Lehrkräfte

Da Erwachsene zu beschäftigt mit ihrer Arbeit sind und es fast unmöglich ist, Lehrer/-innen für die örtlichen Schulen zu finden, wählt NTFP in Absprache mit den Zielgemeinden freiwillige Lehrkräfte aus den jungen Menschen in den Dörfern aus und bildet sie regelmäßig aus. Einer dieser Lehrer ist der 12-jährige Vish: »Ich bin seit drei Jahren freiwilliger Lehrer. Ich habe lange Zeit gesehen, wie Schüler die Schule abgebrochen haben, weil sie kein Khmer sprachen und den Unterricht nicht verfolgen konnten. Deshalb habe ich an den NTFP-Schulungen teilgenommen. Tagsüber gehe ich zur nächstgelegenen staatlichen Schule. Nachts unterrichte ich die Alphabetisierungskurse in meinem Dorf. Mein Lieblingsteil am Unterrichten ist es, die Verbesserung der Kenntnisse



Bildungsarbeit in Kambodscha

Foto: DVV International

und Fähigkeiten der Schüler zu sehen, insbesondere wenn sie schließlich in Kavet und Khmer lesen und schreiben können. Manchmal kann es zunächst schwierig sein, den Respekt älterer Schüler zu erlangen, aber am Ende schaffe ich es immer, sie mit meinem Wissen und meinen Lehrfähigkeiten zu überzeugen. Ich bin NTFP und DVV International sehr dankbar, dass sie mir die Möglichkeit geben, nicht nur meine eigenen Fähigkeiten zu entwickeln, sondern auch die Fähigkeiten anderer. Mein Wunsch ist es, meine Gemeinde weiterhin zu unterstützen, indem ich dafür Sorge, dass jeder lesen und schreiben kann. Und in einigen Jahren möchte ich Lehrer an einer staatlichen Schule werden.«

Autorin: Vanna Peou, Landesbüroleiterin Kambodscha, DVV International

Ökolandwirtschaft: Alle lernen mit

Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lateinamerika

Ob im Hochland Guatemalas oder in den feuchtkühlen Nebelwäldern im Südwesten Kolumbiens, die armseligen Bedingungen landwirtschaftlicher Produktion sind bekannt. Methoden und Techniken nachhaltiger Bewirtschaftung bilden für einheimische Bauern die oft einzig reale Alternative, ihre Lebens- und Einkommenssituation zu verbessern. Gemeinsam mit Projektpartner/-innen vor Ort entwickelt DVV International daher Ausbildungsprogramme, die Kleinbauern/-bäuerinnen in ökologischer Landwirtschaft und einer nachhaltigen Nutzung natürlicher Ressourcen schulen und zudem in Bereichen wie Kommunikation oder der Organisation von Basisgruppen und Kooperativen aus- und fortbilden.

Vielfalt statt Monokulturen

»Warum sollten wir Produkte in Monokulturen anbauen, wenn doch in den Tropen alle Pflanzen zusammen wachsen?« So erklärte uns Doña Tomasa in Xalaché, einer kleinen Gemeinde der Q'eqch'i Maya im Hochland Guatemalas, bei einem Projektbesuch im April 2010 warum sie auf ihrem etwa 1 Hektar großen Feld heute über 20 verschiedene Nutzpflanzen anbaut. Einen Teil ihrer Produktion verkauft sie, der größere Teil jedoch landet in der eigenen Küche. Durch ihre diversifizierte Anbaustrategie bewahrt sie ihr Feld nicht nur vor Erosion und einem weiteren Verlust an Bodenqualität, sondern sichert und verbessert zugleich die Ernährung ihrer Familie.

Während die Männer oft monatelang als Lohnarbeiter »außer Haus« sind, tragen Frauen wie Doña Tomasa die Hauptlast der Verantwortung für den Unterhalt ihrer Familie. Weit häufiger als Männer sind Maya-Frauen Analphabet/-innen, monolingual und verfügen über eine nur geringe Grundbildung. Von DVV International hier unterstützte Bildungsprojekte, wie jene des Part-

ners ADICI (»Asociación de Desarrollo Integral Comunitario Indígena«), richten sich daher oft zunächst an Frauen. Sie vermitteln ihnen grundlegende Kenntnisse und praktisches Wissen in Bereichen wie Biodiversität, ökologischer Agro-Forstwirtschaft und Kleintierhaltung aber auch in der Verarbeitung ihrer Produkte. Ergänzt durch weitere, an Frauen wie Männer gerichtete Programme, z. B. zur Identitäts- und Organisationsbildung, werden indigene Kleinbauern und /-bäuerinnen so zu Protagonist/-innen einer nachhaltigen ländlichen Entwicklung.

Doña Tomasa ist eine der zahlreichen Promotorinnen, die durch entsprechende Programme des Projektpartners ADICI ausgebildet, ihr neu gewonnenes Wissen inzwischen nicht nur selbst anwendet, sondern auch anderen Mitglieder/-innen ihrer Gemeinde weitergibt. »Ohne Kenntnis der eigenen Umwelt lernt man diese nicht zu lieben und auch nicht zu bewahren« So lautet sinngemäß das Leitmotiv der Arbeit der Partnerorganisation »Asociación para el Desarrollo Campesino« (ADC), die sich im Südwesten Kolumbiens für nachhaltige Entwicklung engagiert. Dazu hat ADC, mit Unterstützung von DVV International, ein umfassendes Bildungsprogramm entwickelt. Mit diesem werden Bauern und Indigene im südlichen Hochland Kolumbiens in Strategien und Methoden nachhaltiger Nutzung von Land und Ressourcen aus- und fortgebildet.

Lokales Wissen und ein ganzheitlicher Ansatz, in Anlehnung an die Prinzipien des chilenischen Alternativ-Nobelpreisträgers Manfred Max-Neef, bilden die Basis spezieller Ausbildungsprogramme, die neben den zentralen Themen Biodiversität, ökologischer Landwirtschaft und Ernährungssicherung auch Fragen relevanter Gesetzgebung und Bereiche wie Kommunikation, Organisationsentwicklung oder kommunale

Entwicklung behandeln. So lernen Bauern neben Techniken ökologischer Landwirtschaft zum Beispiel auch, wie man mit dem GPS umgeht, Satellitenbilder interpretiert und kartografiert, oder eigene Bewirtschaftungspläne erstellt. So können sie Defizite ihrer bisherigen Anbaupraxis erkennen und werden qualifiziert, von staatlichen Stellen Unterstützung oder Kredite einzuwerben. Und Doña Rocío, Mitglied einer lokalen Bauernkooperative, ist inzwischen in der Lage, auf ihrem Feld selbst organischen Dünger zu produzieren.

Alt und jung lernen

Ganzheitlich und intergenerational angelegt, schließt die Bildungsarbeit stets alle Mitglieder einer Familie mit ein – Männer und Frauen, Alte und Junge – und umfasst zudem ein eigenes »Nachwuchsprogramm«. Unter dem Titel »Erben des Planeten« befassen sich an die 500 Kinder und Jugendliche, organisiert in lokalen Gruppen, damit, ihre Umwelt und deren Ressourcen genauer kennenzulernen.

Adressiert an Familien, Bauernorganisationen und Gemeinden, gelingt es ADC nicht nur, die lokale Bevölkerung für Fragen nachhaltiger Entwicklung zu sensibilisieren, sondern überdies auch konkrete Wege aufzuzeigen, wie es gelingen kann, den eigenen Lebensunterhalt zu sichern, ohne das Ökosystem zu gefährden. Dies ist wichtig und brisant zugleich, da viele der Kleinbauern/-bäuerinnen in ökologisch fragilen, teils sogar unter Naturschutz stehenden Gebieten leben. Erhalt und Nutzung von Schutzgebieten miteinander zu verbinden, ist für indigene und bäuerliche Bevölkerungen Lateinamerikas jedoch aktuell von existenzieller Bedeutung.

Autorin: Eva König, Regionalreferentin Süd- und Mittelamerika, DVV International

Bosnien und Herzegowina: Ein System für unüberschaubare Vielfalt

Harmonisierung für ein Land mit 14 Regierungen und 11 Erwachsenenbildungsgesetzen

Der kleine Staat in Südosteuropa Bosnien und Herzegowina hat nach dem Dayton-Abkommen eine der komplexesten politischen Strukturen der Welt – mit insgesamt 14 Regierungen auf verschiedenen Ebenen. Bosnien und Herzegowina besteht aus zwei Entitäten: der »Föderation Bosnien und Herzegowina« mit zehn Kantonen und der »Republika Srpska«. Der »Distrikt Brčko« kommt als autonome Verwaltungseinheit noch hinzu. Jede dieser administrativen Einheiten, die Kantone eingeschlossen, hat jeweils eine eigene Regierung mit entsprechenden eigenen Ministerien. Im Bildungsbereich haben die Ministerien auf Staatsebene und auf Ebene der Föderation nur eine koordinierende Funktion. Reguliert und verwaltet wird das gesamte Bildungssystem des Landes somit von zwölf unabhängigen Ministerien, mit jeweils unterschiedlichen Kapazitäten und Bildungsansätzen. Diese zwölf Regierungen sind direkt für den Bildungsbereich zuständig. In den letzten Jahren haben alle zwölf Regierungen Dank der intensiven Unterstützung von DVV International gesetzliche Rahmenbedingungen für Erwachsenenbildung geschaffen.

Erstmals einheitliche Gesetze

Seit 2009 haben zwölf regionale Regierungen Gesetze im Bereich der Erwachsenenbildung verabschiedet. DVV International konnte diese Prozesse umfassend begleiten und unterstützen: durch Beratung, Koordination, Austausch, fachliche Begleitung, die Organisation von Studienreisen und die Kommentierung von Gesetzesentwürfen. Die Erwachsenenbildung ist damit erstmals zu einem integralen Bestandteil des Bildungssystems des



Austauschworkshop unter der Moderation von DVV International

Foto: DVV International

Landes geworden. Die meisten dieser Regierungsbehörden haben inzwischen weitere Schritte unternommen: Ergänzende Verordnungen wurden verabschiedet, ein Verzeichnis für Erwachsenenbildungsanbieter/-innen erstellt, Fortbildungsprogramme und Lehrkräftefortbildungen initiiert, neue Erwachsenenbildungsprogramme entwickelt. Doch obwohl die Gesetze im Erwachsenenbildungsbereich gut zwischen diesen Ministerien abgestimmt wurden, fällt ihre Umsetzung in der Praxis sehr unterschiedlich aus. Viele Ministerien sehen sich hier immer noch mit großen Herausforderungen konfrontiert.

Ministerien-Netzwerk der Erwachsenenbildung

Um die Zusammenarbeit zwischen den Ministerien zu verbessern, zu sichern und einen einheitlichen Ansatz für Erwachsenenbildung im ganzen Land zu entwickeln, hat DVV International in den vergangenen Jahren ein informelles Erwachsenenbildungsnetzwerk mit Kontaktpersonen innerhalb der zuständigen Ministerien geschaffen. Seit 2018 organisierte das Institut für diese Personen sowie für juristische Mitarbeiter/-innen der Ministerien kontinuierlich Austausch-

workshops zum Thema »Gesetze und Durchsetzungsbestimmungen im Bereich der Erwachsenenbildung«. Die Vertreter/-innen der zwölf regionalen Bildungsministerien nutzten die Veranstaltungen, um sich über ihre Erfahrungen auszutauschen und Lösungen für eine bessere Umsetzung der bestehenden Rechtsvorschriften zu erarbeiten. Sie diskutierten die unterschiedlichen gesetzlichen Bestimmungen, analysierten Stärken und Schwächen und vereinbarten notwendige Änderungen an der Gesetzgebung oder an den Umsetzungsverfahren. Die fachliche Analyse zeigte gute Ergebnisse, beispielsweise im Bereich der Ausarbeitung strategischer Dokumente oder der Zusammenarbeit mit dem Arbeitsmarkt. Gleichzeitig nannten die Teilnehmer/-innen mangelnde Kenntnisse und Erfahrungen bei der Umsetzung sowie das Fehlen eines einheitlichen Ansatzes und der sektorübergreifenden Kooperation als noch zu lösende Herausforderungen. Auf Basis dieser Analyse formulierten die Teilnehmer/-innen einige gemeinsame Schlüsselempfehlungen, um die Erwachsenenbildung im Land weiter zu verbessern und zu harmonisieren.

Autor: Dr. Emir Avdagić, Landesbüroleiter Bosnien und Herzegowina, DVV International

Mali: Zugang zur digitalen Welt

Der Post-Literacy-Ansatz ermöglicht innovative Chancen für Entwicklung und Lernen

Wie können wir funktionale Alphabetisierung nachhaltig gestalten? DVV International hat in Westafrika mit der Anwendung der REFLECT-Methode gute Ergebnisse erzielt. Dabei handelt es sich um einen innovativen Ansatz für Alphabetisierung und Gemeindeentwicklung zum Ausbau kritischer und analytischer Fähigkeiten, die für eine nachhaltige und gerechte Entwicklung erforderlich sind. REFLECT ermöglicht es unter anderem, Aspekte aus verschiedenen Disziplinen anzusprechen, insbesondere Landwirtschaft, politische Bildung, Gemeindeverwaltung und des Strebens nach Frieden und Versöhnung.

Bibliotheken ohne aktuelle Informationen

Früher nutzte man dafür Dorfbibliotheken. Diese sind aber schwer nachhaltig zu betreiben und wenn sie keinen Zugang zum Internet haben, sind die dort erhältlichen Informationen schnell veraltet. Zeitungen bzw. technische Broschüren finden selten ihren Weg in die entlegenen Gemeinden im ländlichen Mali. Aber zunehmend gewinnen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) an Bedeutung. Deshalb hat DVV International West Afrika seit 2016 im Rahmen des Ansatzes »Post-Alpha mit IKT« Apps entwickelt: interaktive Plattformen, die in den einschlägigen Landessprachen funktionieren und inzwischen in alle laufenden Aktivitäten für funktionale Alphabetisierung integriert sind: »Balikukulansoba« in Mali und »Nafaxarande« in Guinea.

Diese Instrumente werden durch speziell geschulte und mit Tablets ausgestattete Multiplikator/-innen in die tägliche Praxis eingeführt. Auf diese Weise werden die Lernenden im Zuge der funktionalen Alphabetisierung auch mit IKT vertraut gemacht. Dies ermöglicht ihnen den Zugang zur digitalen Welt und zu Foren von Information,

Kommunikation und Austausch. Die Apps stellen geordnet praxisrelevante Informationen zu Themenbereichen zur Verfügung, die den spezifischen Bedürfnissen der meist weiblichen Lernenden entsprechen, auch offline abrufbar sind und sich in der Regel um Fragen der sozioökonomischen Entwicklung drehen, wie z. B.:

- Landwirtschaft (mit Unterthemen wie angepassten und innovativen Methoden bei Anbau, Lagerung, Weiterverarbeitung und Marketing);
- Gesundheit (mit Unterthemen wie Hygiene, Bau und Nutzung von Latrinen, Abfall- und Abwassermanagement oder reproduktive Gesundheit, Krankheiten, Impfungen usw.);
- Einkommen schaffende Aktivitäten (mit Unterthemen wie dem Management von Produktionsprozessen, Cashflow, Kleinkrediten und Marketing);
- Handwerk (Vermittlung von Kenntnissen z. B. über innovative Technologien);
- Umwelt (mit Unterthemen wie Ressourcenschutz, Wassermanagement, Reduzierung von Brandrodung, Pflanzen von Bäumen usw.);
- Gemeinwesenentwicklung (mit Unterthemen wie Informationen über bürgerliche Rechte und Pflichten, Partizipation bei Dezentralisierungsprozessen und Wahlen);
- Weiterbildung und Kultur (über Lehrtexte, Veröffentlichungen und Foren für »Dorfschreiber«).

Tablets als Werkzeuge für lebenslanges Lernen

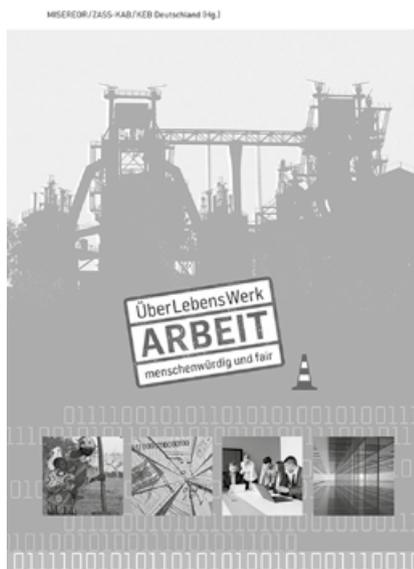
Schon in der Pilotphase in Guinea und Mali wurden mit dem Ansatz »Post-Alpha mit IKT« mehr als 500 Lernenden – die meisten davon Frauen – der Zugang zu und der Umgang mit neuen Quellen der Inspiration und der (Weiter-)bildung ermöglicht. Sie haben über 600 Artikel über »Balikulan-

soba« und »Nafaxarande« veröffentlicht und nutzen die bereitgestellten Informationstexte. Der Ansatz gehört inzwischen zum Standardinstrumentarium funktionaler Alphabetisierung von DVV International in Westafrika und wird von Regierungs- und Nichtregierungsstrukturen in den Bereichen Bildung, Gesundheit, Landwirtschaft usw. stark nachgefragt. Über fachlichen Austausch mit anderen Programmen können Methodik und Technologien auf allen Seiten laufend verbessert werden. Beispielhaft dafür steht die Kooperation mit dem Projekt zwischen DVV International und der Nationalen Agentur zur Bekämpfung des Analphabetismus (Agence Nationale de Lutte Contre l'Analphabétisme, ANLCA) in Marokko, das ebenfalls über eine starke IKT Komponente verfügt. Darüber hinaus hat DVV International mit Unterstützung der Deutschen TELECOM eine Studie zu Erfahrungen und Herausforderungen für die Zukunft erstellt, die u. a. auch den Schutz der Lernenden durch Manipulationsversuche über das Internet umfasst. Aus dieser Initiative ging die in Mali schon operative auf bürgerschaftlich und politische Bildung fokussierende App »Faamu Jamaa« hervor.

Auf diese Weise ermöglichen IKT es, ein Ziel mit sehr praktischen Inhalten fast beiläufig zu verwirklichen: Die Schaffung eines lebendigen Umfeldes für die Anwendung der frisch erworbenen Lese- und Schreibkenntnisse, das nicht nur die Ergebnisse der Arbeit für funktionale Alphabetisierung nachhaltig gestalten hilft, sondern den Lernenden eine Grundlage für selbstbestimmte Organisation des lebenslangen Lernens bietet.

Autor: Gerhard Quincke, Referent Westafrika, DVV International

Publikationen, Praxishilfen und Internetseiten



90

KEB Deutschland: Faire Arbeitsverhältnisse – weltweit

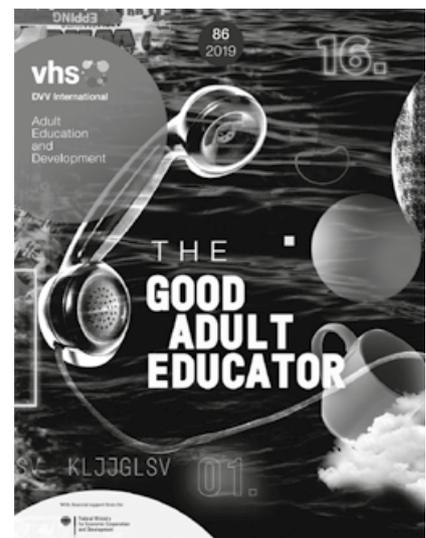
Dass Arbeitsverhältnisse in Afrika, Asien oder Lateinamerika nicht immer menschenwürdig und fair sind, weiß oder ahnt man – sei es in überlasteten Textilfabriken, in abgelegenen Minen oder in den Straßen der Megacitys. Aber auch näher bei uns gibt es fragwürdige Arbeitsverhältnisse – ob im Urlaubshotel in der Küche und bei der Reinigung, unter Deck im Kreuzfahrtschiff oder im Schlachthof usw. Die neue Arbeitshilfe **ÜberLebensWerk ARBEIT – menschenwürdig und fair** (Herausgeber: Bischöfliches Hilfswerk MISEREOR, Katholische Erwachsenenbildung Deutschland, Stiftung »Zukunft der Arbeit und der sozialen Sicherung« der Katholische Arbeitnehmer-Bewegung Deutschlands ZASS-KAB, Redaktion: Mechthild Hartmann-Schäfers, Hartmut Heidenreich, Angela Lohausen, Tanja Rohrer, Aachen 2020, 108 S. + 32 S., 5 Euro) bietet dazu Analysen, Anregungen und Erfahrungen von Fachleuten aus Wissenschaft, NGOs und Bildungspraxis. Ein ergänzendes

Heft (DIN A6) bringt Impulse zur Reflexion und zum Gespräch durch Kunstreproduktionen und begleitende Texte. Es ist auch separat in größerer Stückzahl für 2,50 Euro bestellbar. Die Ausgabe 2/2020 des Infodienstes für den Fairen Handel **Welt & Handel** hat zum 50. Jubiläum einen Blick in die Zukunft gewagt und 25 Autor/-innen die Frage gestellt: »Wie sieht der Faire Handel im Jahr 2050 aus?« Aktivistin und Globalisierungskritikerin Vandana Shiva schreibt zum Beispiel: »Fair-Trade-Läden werden die Labore für die Erneuerung einer Menschheit auf einem Planeten sein, reich an Vielfalt, reicher durch Zusammenarbeit und Solidarität.« (www.weltundhandel.de)



Was machen gute Erwachsenenbilder/-innen aus? Gibt es eine klar definierte Stellenbeschreibung und universelle Kompetenzstandards? Wie können Schlüsselkompetenzen vermittelt werden? Vor welchen Herausforderungen stehen Erwachsenenbildner/-innen in ihrer täglichen Arbeit und wie gehen sie damit um? Wie können sie dabei unterstützt werden? Autor/-innen aus mehr als 20 Ländern diskutieren diese und weitere Fragen

zum Thema »Professionalisierung in der Erwachsenenbildung« in der Ausgabe 86 (2019) und zugleich letzten Ausgabe der Zeitschrift **Adult Education and Development**, die das DVV International nun eingestellt hat, da die jahrzehntelange Unterstützung durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) ausläuft. Seit ihrer Gründung 1973 hat sich die dreisprachige Zeitschrift (Englisch, Französisch, Spanisch) zur weltweit führenden Fachzeitschrift für Erwachsenenbildung und -entwicklung mit Abonnent/-innen in über 160 Ländern entwickelt. Alle Ausgaben seit Ausgabe 54 sind kostenlos online verfügbar. Jede Ausgabe wurde außerdem von einem Onlineseminar begleitet (www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development).



UNESCO-Institut

Eine Adresse für die internationale Erwachsenenbildung ist das UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (UIL, <https://uil.unesco.org>) in Hamburg, eines der sieben Bildungsinstitute der UNESCO. Das UIL unterstützt die Mit-

gliedstaaten im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung, Alphabetisierung und Grundbildung. Es verfügt über eine der größten Bibliotheken der Welt in seinem Fachgebiet und gibt mit **The International Review of Education – Journal of Lifelong Learning** (<https://uil.unesco.org/journal-international-review-of-education>) die weltweit älteste Zeitschrift in dem Bereich heraus. Die aktuelle Ausgabe beschäftigt sich mit dem Thema Qualität von Erwachsenenbildung mit Beispielen aus Korea, Nigeria, Sambia, Südindien. Eine weltweit beachtete Aufgabe ist die Organisation der CONFINTEA-Konferenzen (siehe auch den Artikel von Katarina Popović in diesem Heft). Im Jahr 1949 trafen sich die UNESCO-Mitgliedstaaten zum ersten Mal zu einer globalen CONFérence INTERNationale sur l'Education des Adultes. Inzwischen sind sechs solcher Treffen abgehalten worden. Sie werden stets durch umfangreiche Publikationen durch das UIL begleitet, so aktuell zur Vorbereitung für die nächste Versammlung: **CONFINTEA VI Mid-Term Review 2017 – Progress, challenges, and opportunities: The status of adult learning and education** (Hamburg 2019, 124 S., kostenlos, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368899>). Diese Publikation gibt einen guten Überblick zu der aktuellen Diskussion um die weltweite Erwachsenenbildung. Eine wesentliche Fundgrube zum Stand der weltweiten Erwachsenenbildung ist auch der Grale-Report, deren 4. Fassung soeben vom UIL 2019 herausgegeben wurde (siehe Bericht EB 1/2020): **4th global report on adult learning and education: leave no one behind: participation, equity and inclusion** (196 S., kostenlos, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372274>). Lohnenswerte Fundgruben auf der Homepage des UIL sind auch neben weiteren Open Access-Publikationen das globale **Dokumentations- und Informationsnetzwerk für die Erwachsenenbildung (ALADIN)**, das mehr als 100 Informationsdienste in rund 50 Ländern in allen Regionen der Welt vernetzt und einen regelmäßigen Aus-

wertungsdienst mit besonders interessanten Artikeln verbreitet (<https://uil.unesco.org/library/aladin>). Mit der europäischen Seite beschäftigt sich die neue Dissertation **Das Spannungsfeld von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik. Eine lexikometrische Analyse am Beispiel der Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz** von Lisa Breyer (W. Bertelsmann Verlag 2020, Print 49,90 Euro, 304 S., E-Book kostenlos). Die Autorin ergründet, inwiefern Themen und Argumente der europäischen Bildungspolitik von der Erwachsenenbildungswissenschaft übernommen werden und so die Diskurse dieser Disziplin beeinflussen. Basis der Studie bildet eine Analyse von Dokumenten und Zeitschriftenartikeln aus über 20 Jahren mit Debatten zu den Themen lebenslanges Lernen und Kompetenz. Hierbei untersucht die Autorin die wechselseitige Bezugnahme von Politik und Wissenschaft mithilfe der Lexikometrie. Diese quantitative Analyseermöglicht es, Diskurse durch Auflösen von Textstrukturen erfass- und vergleichbar zu machen. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Erwachsenenbildungswissenschaft die bildungspolitischen Rahmungen ihrer Themen durchaus kritisch reflektiert und zudem eigene Konzepte diskutiert. Auch zeigen sie, dass mit der lexikometrischen Diskursanalyse das Repertoire der Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildungswissenschaft erweitert wird.

Verbundstatistik

Eine jährlich verlässliche Datenquelle bietet die **Weiterbildungsstatistik im Verbund 2017 – Kompakt** (Heike Horn, Thomas Lux, Johannes Christ, Ingrid Ambos, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, W. Bertelsmann Verlag 2019, 144 S., E-Book, kostenlos). Die aktuellen Daten zeigen folgendes Bild: Über 3.400 Menschen arbeiten in der Weiterbildung in Deutschland, davon je ein Drittel in den Bereichen Pädagogik und Verwal-



tung, etwa 12% in Leitungspositionen und etwas über 15% als Wirtschaftspersonal. Die Mehrheit der Stellen, über 70%, werden von Frauen besetzt. 90.866 Personen waren neben- bzw. freiberuflich in den Einrichtungen tätig, 67,3% davon waren Frauen. 74,1% der Weiterbildungseinrichtungen, insgesamt 836, wurden in der Statistik ausgewertet.

Die jährliche Erhebung des DIE erfasst die öffentlich finanzierten Weiterbildungsangebote in Deutschland. Ausgewertet werden Daten des Bundesarbeitskreises Arbeit und Leben (BAK AL), der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE), der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland (KEB) sowie des Deutschen Volkshochschul-Verbands e.V. (DVV). Die Statistik weist bei der KEB insgesamt 108.490 Veranstaltungen mit mehr als drei Stunden aus, die Mehrzahl im Bereich Familie/Generationen (41,5%), gefolgt von Gesundheit (15%).

Bildungsangebote 50+

Welche Bildungsangebote braucht die Zielgruppe 50+? Mit dieser Frage hat sich die Katholische Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Bayern beschäftigt. Das von ihr herausgegebene Buch **Bildungsangebote für Menschen ab 50 Jahren zielgruppenspezifisch planen** von

Johanna Gebrande, Claudia Pfrang, Georg Frericks (W. Bertelsmann Verlag 2019, 102 S., 34,90 Euro) fasst die Ergebnisse einer wissenschaftliche Begleitstudie zu einem entsprechenden Forschungsprojekt »Bildung 50+« zusammen. Dort ging es darum, acht verschiedene Bildungsprojekte mit Sinus-Milieus als qualitative Kategorie in Bezug zu setzen. Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass die Zielgruppe der über 50-Jährigen sehr heterogen ist und sich aus drei Gruppen zusammensetzt: die »Babyboomer« zwischen 50 und 60 Jahren nach der Familienphase, die Gruppe der Menschen am Übergang in die Nacherwerbsphase und die Menschen im höheren Lebensalter mit eingeschränkter Mobilität. In der Analyse werden vier Zugänge beschrieben, mit denen Bildungsanbieter in die Konzeption von Seminaren und Kursen für die drei verschiedenen Zielgruppen einsteigen können: der generationenspezifische und intergenerationelle Zugang, die Qualifizierung Ehrenamtlicher, der milieuspezifische Zugang sowie die aufsuchende Bildungsarbeit als teilhabeorientierter Zugang für Ältere mit eingeschränkter Mobilität.

Würdigung von Franz Pöggeler

Die Publikation **Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019: Bleibt alles anders?**, herausgegeben von Bernd Käßplinger (Peter Lang 2020, 246 S. 49,95 Euro) schließt an den Sammelband »Verlorene Orte der Erwachsenenbildung« (Käßplinger/Elfert 2018) an und eröffnet weitere Perspektiven zum Thema, die wohl in einer Triologie ihre Abrundung finden werden. Zudem ist dieser Band als Würdigung und Erinnerung an den Wissenschaftler und Andragogen Franz Pöggeler (1926–2009) gedacht, der die Publikationsreihe Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik begründet hat (und auch diese Zeitschrift Erwachsenenbildung). Er hatte Professuren in Trier (1957–1962) sowie Aachen (1962–1992) und unternahm eine Vielzahl an Forschungsaktivitäten.

STUDIEN ZUR PÄDAGOGIK, ANDRAGOGIK UND GERONTAGOGIK 78

Bernd Käßplinger (Hrsg.)

Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019

Bleibt alles anders?



Sein Nachlass ist am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn erschlossen und zugänglich. Dort wird er in einer Kurzbiografie wie folgt gewürdigt: »Er erwarb sich in diesen Jahren eine hohe Geltung als Wissenschaftler, Experte und Ratgeber in ganz unterschiedlichen Öffentlichkeiten, Themenfeldern und Publikationsorganen.« Käßplinger bezieht sich vor allem auf eine Schrift von Franz Pöggeler aus dem Jahre 1959 »Neue Häuser der Erwachsenenbildung«. Pöggeler habe sich dort »so ausführlich, gründlich und vielfältig mit Häuser- und Raumfragen der Erwachsenenbildung beschäftigt, wie es auch meines Erachtens niemand zuvor und wohl auch nur wenige danach getan haben.« In Pöggelers Buch werden die Geschichte der Volksbildungshäuser, aus pädagogischen, architektonischen und bildungspolitischen Perspektiven diskutiert von einem reichhaltigen Fundus an Fotografien und Grundrissen begleitet. »Allein dieser Bildschatz macht die Schrift von 1959 zu einer reichhaltigen Fundgrube«. In dem Buch von Käßplinger sind Beiträge rund um das Thema Architektur u. a. von Jörg Dinkelaker, Silke Schreiber-Barsch oder Ingrid Schöll abgedruckt.

Bildung für Geflüchtete

Was kann Erwachsenenbildung für die Integration von Migrant/-innen und Migranten leisten? In dem Buch **Bildung findet Wege. Erkenntnisse und Impulse aus dem niedersächsischen Landesprogramm für Geflüchtete 2015–2019** (W. Bertelsmann Verlag 2019, 212 S., 29,90 Euro) stellt die niedersächsische Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) sechs Best-Practice-Berichte vor. Der Band beginnt mit einer wissenschaftlichen Einordnung des Spannungsfeldes Migration – Flucht – Erwachsenenbildung. Nach einer Einführung des Landesprogramms stehen die Planung und Durchführung von Angeboten für Geflüchtete in Einrichtungen der Erwachsenenbildung im Mittelpunkt.

In sechs Blöcken stellen die Autor/-innen die Basis- und Vertiefungssprachkurse, Intensivsprachkurse für Höherqualifizierte, Sprachkurse für geflüchtete Frauen, Grundbildungsmaßnahmen und Maßnahmen des Zweiten Bildungsweges sowie Angebote zur kulturellen und gesellschaftlichen Teilhabe vorgestellt. Im Schlussteil ziehen die Bildungswissenschaftler/-innen Steffi Robak und Hartwig Kemmerer Schlussfolgerungen für die zukünftige Arbeit der Erwachsenenbildung im Themenfeld Migration und Integration.

Michael Sommer



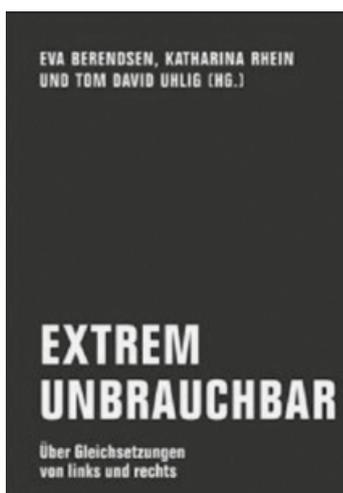
Rezensionen

Populismus & Extremismus



Lukas Boehnke/Malte Thran/Jacob Wunderwald (Hg.)
Rechtspopulismus im Fokus – Theoretische und praktische Herausforderungen für die politische Bildung
 Wiesbaden (Springer VS) 2019, 272 S., 32,99-Euro

Eva Berendsen/Katharina Rhein/Tom David Uhlig (Hg.)
Extrem unbrauchbar – Über Gleichsetzungen von links und rechts
 Berlin (Verbrecher Verlag) 2019, 293 S., 19 Euro



Die außerschulische politische Bildung in Deutschland hat einen eindeutigen Schwerpunkt im Kampf gegen den Rechtsextremismus – eine Schwerpunktsetzung, die nach den Ereignissen des Jahres 2019 (Attentate in Hessen und Sachsen-Anhalt, Mord-

drohungen gegen Politiker/-innen, Hate Speech im Internet ...) nochmals von allen Zuständigen betont wurde. Es gibt viele Materialien, Handreichungen, Fortbildungsangebote sowie spezielle Förderprogramme, die sich diesem Thema widmen und die Bildungsarbeit unterstützen. Eine gewisse Unklarheit in der theoretischen Grundlegung solcher Ansätze besteht allerdings auch: Mal ist vom Rechtsradikalismus die Rede, mal vom Populismus, von einigen wird die Sache als Neofaschismus thematisiert, während seit den 1970er Jahren – dank staatlichem Druck über Verfassungsschutz oder Bundeszentrale für politische Bildung – der Extremismusbegriff für Wissenschaft und Bildung verbindlich gemacht ist. Mit solchen Grundsatzfragen befassen sich die beiden Publikationen, und zwar einmal mit dem neuerdings angesagten Populismusbegriff, das andere Mal mit dem Extremismuskonzept, das einer dezidierten Kritik unterzogen wird.

Gemeinsam ist beiden Publikationen, in denen ein großer,

vor allem jüngerer Autor/-innenkreis aus Sozialwissenschaft/Sozialarbeit und Pädagogik vertreten ist, dass sie vorwiegend vom Standpunkt der Jugend- und Erwachsenenbildung aus die Probleme, die der Kampf gegen rechts aufwirft, zum Thema machen. Lukas Boehnke und Kollegen sind an der Hochschule in Merseburg, Fachbereich Soziale Arbeit, Kultur und Medien, tätig. Ihr Buch, das in der Hauptsache der theoretischen Kontroverse gewidmet ist, hat die politische Bildung im Blick, stützt sich dabei vornehmlich auf Erfahrungen aus Jugendarbeit und Jugendbildung.

Eva Berendsen arbeitet wie ihre Mitherausgeber für die Bildungsstätte Anne Frank, Zentrum für politische Bildung und Beratung, Frankfurt am Main, in deren Schriftenreihe der Sammelband als Nr. 2 erschienen ist. Beide Veröffentlichungen verbleiben aber nicht im Rahmen der (sozial-)wissenschaftlichen Auseinandersetzung, sondern kommen immer wieder auf einschlägige Praxisprobleme der Bildungsarbeit zu sprechen.

Ansonsten ist der Zugang unterschiedlich, wie auch in beiden Bänden eine Vielfalt an Positionen und Aspekten vorgestellt wird. Boehnke und Co. greifen den Populismusbegriff auf, der in der politischen Debatte eine zweideutige Rolle spielt, meist als Mittel der Diskreditierung gegnerischer Positionen eingesetzt wird und so als analytische Kategorie fragwürdig erscheint. Dem Problem, dass mit ihm unterschiedliche bis gegensätzliche Positionen gleichgesetzt werden, begegnen die Autor/-innen dadurch, dass sie ganz klar auf den Populismus als Spielart des Rechtsradikalismus fokussieren. Einzelne Beiträge wie der von Jack Weber zeigen, dass gängige Vorstellungen über populistische Manipulationsmethoden und Herrschaftstechniken unzutreffend sind: Hier werden nicht »mittels geschickter populistischer Verführung dem Volk Gedanken eingeflößt, die es eigentlich gar nicht haben will« (Boehnke u. a., S. 47), entscheidend ist vielmehr der allgemein geteilte Bezug auf Nation und nationale Identität, der zum Ansatzpunkt für radikalere Interpretationen wird. Webers Beitrag hat auch den Vorzug, dass er ganz konkret auf rechte Parolen eingeht und diskutiert, wie man ihnen in der Bildungsarbeit begegnen kann.

Die Publikation der Anne-Frank-Bildungsstätte hat sich den Extremismusbegriff vorgenommen, der in rund zwei Dutzend Beiträgen, darunter auch Interviews, Glossen und Ausblicke auf verwandte Themen, dekonstruiert, d. h., als ideologisches Produkt des (west-)deutschen Sicherheitsapparates kenntlich gemacht wird, das für die pädagogische Arbeit »extrem unbrauchbar« sei. Im Blick auf die aktuellen Vorgänge während der Abfassung des Buches – hier spielt vor allem die (Neu-)Entdeckung des Rechtsterrorismus durch die deutschen Sicherheitsbehörden eine Rolle – halten die Herausgeber/-innen z. B. fest: »Rechter Terror wird verharmlost und mit linksradikaler Politik assoziiert, die Anliegen der Rechten werden legitimiert, lediglich die Wahl der Mittel gemäßregelt und am Schluss werden Forderungen laut, demokratische Rechte zu beschneiden. Die Struktur dieser Denkform lässt sich auf einen Begriff bringen: »Extremismus.« (Berendsen u. a., S. 11) Das Problem liege hier

nicht nur in der unzulässigen Gleichsetzung von rechtem und linkem »Rand«, sondern gleichzeitig in der falscher Abgrenzung der Ränder von der »Mitte«. Die Mitte-Kategorie suggeriere ein im Kern gesundes nationales Kollektiv, dem nur von außen Gefahr drohe. Dabei sei die Mitte selber die Heimat völkisch-nationalistischer Einstellungen und Aktivitäten.

P.S. Die Bildungsstätte Anne Frank hat 2020 eine Arbeitshilfe vorgelegt, die ein konkretes Problem der Bildungsarbeit mit dem Rechtspopulismus aufgreift: »Wie die Rechten die Geschichte umdeuten – Geschichtsrevisionismus und Antisemitismus«. Die Broschüre, die auch im Netz zur Verfügung steht (www.bs-anne-frank.de), setzt sich mit den zunehmenden rechten Angriffen auf die historisch-politische Bildung in Sachen NS auseinander. Sie will einen Überblick über den aktuellen Geschichtsrevisionismus geben sowie Akteure und Argumentationsfiguren vorstellen. Die Autoren betonen dabei, dass seit »dem Einzug der AfD in Bundestag und Landtage sowie der Gründung der AfD-nahen Desiderius-Erasmus-Stiftung geschichtsrevisionistische Positionen auch in der Öffentlichkeit zunehmend prominenter geäußert« werden.

Johannes Schillo

Soziale Ungleichheit

94



Christoph Butterwegge

Die zerrissene Republik

Wirtschaftliche, soziale und politische Ungleichheit in Deutschland

Christoph Butterwegge
Die zerrissene Republik – Wirtschaftliche, soziale und politische Ungleichheit in Deutschland

Weinheim (Beltz-Juventa)
2019, 414 S., 24,90 Euro.

Wieder hat die »Unwucht« der sozialen Ungleichheit einen »neuen Höchststand erreicht« – resümierte die »Zeit« (7.10.2019) anlässlich der letzten Studien

des Vorjahres zur prekären Einkommens- und Vermögensverteilung in Deutschland – und das, »obwohl in den vergangenen Jahren die Lage auf dem Arbeitsmarkt so gut wie nie war und sich auch die Konjunktur sehr lange gut entwickelte.« Dass Armut integraler Bestandteil einer prosperierenden wie stagnierenden Marktwirtschaft ist, Sozialpolitik im modernen Staat daher auf Dauer gestellt wird und nicht die Lösung der sozialen Frage bezweckt, sondern »das Haltbarmachen einer Armut generierenden Konkurrenz- und Eigentumsordnung«, wie es in der Rezension zu »Der soziale Staat« von Dillmann/Schiffer-Nasserie (EB 1/19) hieß, wird in solcher Bilanzierung unterschlagen oder an den Rand gedrängt. Der prominente Armutsforscher und Politikdidaktiker Christoph Butterwegge will dagegen in seiner jüngst erschie-

nenen großen Studie »die wachsende sozioökonomische Ungleichheit« als das »Kardinalproblem unserer Gesellschaft, wenn nicht der gesamten Menschheit« (S. 9) herausstellen und bietet dazu einen Durchgang durch Theorie, Empirie und Ideologie des Themas, natürlich meist mit dem Fokus auf den deutschen Verhältnissen.

Das erste Kapitel widmet sich den theoretischen Grundsatzen, dann den »Klassikern« Karl Marx und Max Weber sowie Theodor Geiger als dem Begründer der Schichtungssoziologie. Das zweite Kapitel bringt Untersuchungen zur (west-)deutschen Sozialstruktur »zwischen seriöser Empirie und purer Ideologie«, wobei speziell an Helmut Schelskys ideologisches Meisterstück aus der Adenauerära, die »nivellierte Mittelstandsgesellschaft«, erinnert wird – und natürlich an die folgenden Differenzen bzw. Differenzierungsversuche in der westdeutschen Soziologie (Ralf Dahrendorf, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas...); aber auch neuere Diagnosen, wie die von der »Abstiegsgesellschaft« (Oliver Nachtwey), finden Berücksichtigung. Im dritten Kapitel (»Sozialstrukturentwicklung und Diskurskonjunkturen der Ungleichheit«) wird noch einmal Ideologiekritik geboten, hier vor allem auf die öffentlichen, nicht-fachlichen Diskurse konzentriert; das reicht von Ludwig Erhards »Wohlstand für alle« bis zu den sozialetischen Interventionen des gegenwärtigen Papstes, von den Debatten, die Thomas Piketty mit seinem (mittlerweile verfilmten) Bestseller »Das Kapital im 21. Jahrhundert« ausgelöst hat, bis zu den Äußerungen von Jens Spahn über die deutschen »Tafeln« oder von Kevin Kühnert über mögliche Vergesellschaftung. Im vierten Kapitel geht es um verschiedene Ausprägungen der Ungleichheit (Ökonomie, Bildung, Gesundheit ...), im fünften um »die Entstehungsursachen, wobei die Globalisierung bzw. die neoliberale Modernisierung sowie Fehlentscheidungen und falsche Weichenstellungen der politisch Verantwortlichen eine Schlüsselrolle spielen« (S. 10). Die Folgen dieses (un-)sozialen Zustands thematisiert das sechste Kapitel, das neben der zunehmenden Polarisierung der Gesellschaft, der Prekarisierung der Lohnarbeit und Pauperisierung eines wachsenden Teils der Bevölkerung, vor allem die politische Spaltung als nicht minder problematisches Resultat hervorhebt und Gegenstrategien angesichts der Problemlage diskutiert.

Die politische Argumentation läuft – wie auch in früheren Diskussionsbeiträgen des Autors, z.B. im Gemeinschaftswerk »Armut im Alter« (vgl. EB 1/13) – darauf hinaus, dass in einem ersten Schritt, als Vorbedingung weiterer Veränderungen, der neoliberale »Systemwechsel« rückgängig zu machen ist. Dies sei auch deshalb besonders dringlich, weil »die sozioökonomische Polarisierung einen idealen Nährboden für rechtspopulistische Ideologien, Bestrebungen und Parteien« bilde und so den Weg einer neuen »Faschisierung« ebne (S. 386). Butterwegge betont dabei immer, ohne dass dies in der vorliegenden Studie zum eigenen Thema würde, die Notwendigkeit, dass sozial Benachteiligte Zugang zu (Weiter-)Bildungsangeboten finden müssen.

Johannes Schillo

Bildungsurlaub



Claudia Pohlmann
Bildungsurlaub. Vom gesellschaftspolitischen Anliegen zum Instrument beruflicher Qualifizierung? Eine Analyse der Bildungsurlaubsdiskurse in der Weiterbildung
 Berlin (Peter Lang) 2018,
 309 S., 44,95 Euro

Das Thema »Bildungsurlaub« ist in den gegenwärtigen erwachsenenpädagogischen Diskursen

wenig präsent. Zudem wird das Recht auf Bildungsurlaub (Bildungsfreistellung oder Bildungszeiten) von weniger als 5 % der Arbeitnehmer/-innen in Anspruch genommen. Die niedrige Teilnahmequote liegt wohl am geringen Bekanntheitsgrad und am Image des Bildungsurlaubs. Das Bildungsformat hat Legitimationsprobleme. Seit dem Erlass der ersten Gesetze in den 1970er Jahren (1970/74–2015) ist das Thema politisch heftig umstritten. Dabei positionieren sich Arbeitgeber/-innen- und Arbeitnehmer/-innenseite konträr: Während Arbeitnehmer/-innenvertreter und Gewerkschaften die gesellschaftspolitische Bedeutung im Blick auf Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe hervorheben, verweisen Arbeitgeber/-innen- und Unternehmensverbände auf die hohen Kosten und den aus ihrer Sicht fehlenden Nutzen. Umso wichtiger ist die vorliegende Studie, die das Potenzial dieses Bildungsformates in den Blick nimmt. Für die Entwicklung der Erwachsenen- und Weiterbildung spielte das Thema historisch eine wichtige Rolle, was im zeitgeschichtlichen Teil der Arbeit aufgezeigt wird (S. 77/78). Es gab der Entwicklung des quartären Bildungssektors wie der Theorieentwicklung wichtige Impulse, war ein Erkenntnisfeld für die Forschung und ein »Experimentierfeld für didaktische Neuerungen« (S. 23). Darauf verweisen diese Stichworte: Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung, Erfahrungs-, Lebenswelt- und Handlungsorientierung, Integrations- und Deutungsmusteransatz.

Das Anliegen der Arbeit ist es, das Thema ins Blickfeld der Forschung wie der Bildungspraxis zu rücken und es auf dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen und des Paradigmas vom lebensbegleitenden Lernen zu diskutieren. Sie will aufzeigen, wie lebensbegleitendes Lernen als gesellschaftlich zu realisierender Anspruch in Deutschland umgesetzt wird.

Die erwachsenenpädagogische Perspektive der Arbeit richtet sich auf die Mitarbeiter/-innen, die in Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben Bildungsurlaubsveranstaltungen in den Einrichtungen planen, konzipieren und begründen. In diesem Zusammenhang wird die These von der »politisch indizierten Akzentverschiebung vom gesellschaftlichen Anlie-

gen zum Instrument beruflich-betrieblicher Qualifizierung« im Blick auf die Angebote geprüft (S. 25).

Für die Angebotsplanung sind als rechtliche Anspruchsgrundlage die Landesgesetze zum Bildungsurlaub (Bildungsfreistellung oder Bildungszeiten) maßgeblich (Kapitel 3). Diese existieren in 14 von 16 Bundesländern mit Ausnahme von Sachsen und Bayern und wurden zwischen 1974–2015 erlassen bzw. novelliert. Der Anspruch beträgt in der Regel fünf Tage pro Jahr. Anerkennungsfähig sind Veranstaltungen zu Themen der politischen und der beruflichen Weiterbildung, in sechs Weiterbildungsgesetzen auch zum Thema Ehrenamt (S. 83 ff.). In den aktuellen Gesetzen, so das Fazit der Autorin, finden sich »sowohl Spuren aus den gesellschaftspolitischen Diskursen der 1960er und 1970er Jahre als auch Tendenzen einer zunehmenden Arbeits-, Wirtschafts- und Berufsorientierung« (S. 94).

Im theoretischen Teil der Arbeit (4. Kapitel) werden der Forschungsstand zur Programmplanung entfaltet und die Positionen eingeordnet. Programmplanung als pädagogisches Handlungsfeld und Kernbereich der Arbeit von hauptamtlich beschäftigten pädagogischen Mitarbeiter/-innen grenzt Pohlmann deutlich ab von den Bereichen Bildungsmanagements und Bildungsmarketings als Leitungsaufgaben in einer Einrichtung (S. 106). Im Weiteren werden die Bildungsurlaubsdiskurse in der Weiterbildungspraxis rekonstruiert und analysiert, wobei die Auswahlkriterien für Bildungsinhalte im Fokus stehen: Beziehen sich diese »einseitig« auf subjektive Bedürfnisse der Individuen, wo die »Welt als Instrument« zur Entfaltung der Kräfte des Menschen im Blick ist. Oder orientieren sich die Bildungsinhalte einseitig an gesellschaftlichen Ansprüchen und Bedarfen mit der Gefahr einer »Instrumentalisierung« und Verkürzung der individuellen Perspektive? (S. 123)

Im Hauptteil werden die empirischen Befunde auf der Basis von Expert/-inneninterviews, Programmanalysen, interorganisationalen und intersektoralen Vergleichen zu den Planungsstrategien, den Konzeptionen sowie den Begründungslogiken und Bezugshorizonten vorgestellt. In der Übersicht werden die Ergebnisse zusammengeführt bzw. gegenübergestellt (S. 258/259). In der Planungssituation müssen die Planenden »Widerspruchskonstellationen« balancieren und bearbeiten, wie sie zwischen Zielen, unterschiedlichen Anforderungen und Erwartungen, zwischen Teilnehmenden-, Arbeitgeber/-inneninteressen und Trägeransprüchen bestehen (S. 184). Im Blick auf die Konzeptionen von Bildungsurlaubsangeboten seien diese einrichtungsübergreifend den Zielen von Chancengleichheit, Bildungsteilhabe, Mitbestimmung und gesellschaftlicher Gestaltungskompetenz, von Regeneration und Entschleunigung, beruflicher Qualifikation und Kompetenzentwicklung verpflichtet. Diese Ziele sind aber trägerspezifisch profiliert und spiegeln die kontroversen politischen Positionen der Sozialpartner wider (S. 203). Dieser Befund wird durch die Beobachtung ergänzt, dass die Trägerbindung von Teilnehmer/-innen zunehmend bei offenen Ausschreibungen zurücktritt (S. 221) Der Bildungsurlaub imponiere als »temporale Ressource

lebenslangen Lernens«. Die Themenfelder der BU-Angebote sind breit gefächert: Zentrale Referenz- und Bezugsebenen der Angebote sind die Themen Arbeit und Zeit (S. 235). Bei ersteren stehen Fragen des Strukturwandels der Arbeit, Qualifizierungsfragen und der Beschäftigungsfähigkeit im Fokus, bei Letzteren die Probleme von Arbeitsverdichtung und beruflichem Stress.

Das übliche Format des Bildungsurlaubs ist, so die Befunde, die fünftägige Kompaktwoche: Es gilt als kompatibel mit den dem BU zugeschriebenen Funktionen: der Lern- und Bildungsfunktion, der Kompensations- und der Demokratisierungsfunktion (S. 246). Die Planenden von Bildungsurlaubsveranstaltungen orientieren sich, wie die Studie herausarbeitet, jeweils einrichtungsspezifisch an erwachsenenpädagogischen Prinzipien, an gesellschafts- und weiterbildungspolitischen Ansprüchen oder an ökonomischen Kriterien (S. 250 ff). Damit identifiziert Pohlmann in der Weiterbildungspraxis drei Bildungsurlaubsdiskurse: Die gewerkschaftlichen Einrichtungen schließen an die gesellschaftspolitischen Diskurse der 1960er/1970er Jahre an und sehen in BU besonders in der politischen Bildung ein gesellschaftspolitisches Instrument. Die gewerblichen und die von Unternehmensverbänden getragenen Anbieter/-innen beziehen sich auf

den neoliberalen Modernisierungsdiskurs der 1990er Jahre und verstehen BU als ein Instrument beruflich-betrieblicher Qualifizierung. Die Volkshochschulen und konfessionellen Bildungsträger begründen BU als Zeitressource zur »Realisierung lebenslangen Lernens und als Instrument freiheitlicher Bildungspartizipation« (S. 287).

Abschließend beschreibt Pohlmann Forschungsdesiderate, regt Fallstudien besonders zum Programmplanungshandeln an (S. 289) und formuliert Empfehlungen für Weiterbildungspraxis und Bildungspolitik. Dabei erscheinen insbesondere die Themen einer Integration von politischer, allgemeiner und beruflicher Bildung und die Adressierung an bildungsbenachteiligte Zielgruppen zukunftsreich (S. 291). Ebenso gelte es neue Formate zu entwickeln und den BU als Übergang in Regelangebote der Weiterbildung zu profilieren. Der Politik schreibt die Autorin »ins Stammbuch«, durch entsprechende Novellierungen der Gesetze eine Flexibilisierung der Lernformen zu ermöglichen, um das Potenzial diese Bildungsformates im Sinne des lebensbegleitenden Lernens zu stärken. Die Veröffentlichung ist ein überzeugendes Plädoyer für das Format Bildungsurlaub bzw. Bildungszeit, dem ein Revival zu wünschen wäre.

Petra Herre

Autor/-innen* dieses Heftes

Jennifer Danquah, Dr. Stefanie Kröner, Prof. Dr. Regina Egetenmeyer, Julius-Maximilian Universität Würzburg, Oswald-Külpe-Weg 82, 97074 Würzburg; **Bernhard Eder**, Abt-Overgaer-Str. 1, 34414 Warburg; **Uwe Gartenschlaeger**, DVV International, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn; **Petra Herre**, Von-Loe-Str.46, 53639 Königswinter; **Barbara Hust**, DVV International, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn; **Clara Kuhlen, Prof. Dr. Regina Egetenmeyer**, Julius-Maximilian Universität Würzburg, Oswald-Külpe-Weg 82, 97074 Würzburg; **Prof. Dr. Akihiro Ogawa**, Asia Institute, The University of Melbourne, Victoria 3010, Australien; **Prof. Dr. Katarina Popović**, Kontakt über sec.general@icae.global; **Johannes Schillo**, In der Maar 26, 53175 Bonn; **Michaela Stauder**, Diözese Linz, Herrenstraße 19, Postfach 251, 4021 Linz, Österreich

* Bei mehreren Autor/-innen wird die Adresse des/der jeweils ersten genannt.