

CONFINTEA VII im Kontext globaler Bildungsziele und nachhaltiger Entwicklung – Einleitung in das Themenheft

Heribert Hinzen / Elisabeth Meilhammer

Mit dieser Ausgabe folgt „Bildung und Erziehung“ der Tradition, die etwa alle zwölf Jahre stattfindenden Weltkonferenzen für die Erwachsenenbildung CONFINTEA (Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes) zu thematisieren. So war es mit dem Themenheft *Die UNESCO-Weltkonferenzen zur Erwachsenenbildung* im Jahre 2008, als Joachim H. Knoll die Geschichte der Weltkonferenzen von 1949 bis 1997 in ihrer Bedeutung für die internationale Bildungspolitik analysierte (Knoll 2008), Susanne Lattke den CONFINTEA-Prozess für Deutschland darstellte (Lattke 2008) und Heribert Hinzen den Kontext zu den anderen globalen Bildungsprogrammen von Education for All, der United Nations Literacy Decade und der Decade for Education and Sustainable Development in den Blick nahm (Hinzen 2008).

Aus dem Titel zur Einleitung wird zudem deutlich, dass wir einen Zusammenhang zwischen CONFINTEA und den Zielen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDG) herstellen (UN 2015). Die siebzehn SDG, von den Vereinten Nationen (UN) in der Generalversammlung 2015 verabschiedet, erheben den Anspruch, alle für die globale Entwicklung entscheidenden Bereiche abzudecken. Als 4. Ziel wurde formuliert: „Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern“. Die Bundesregierung hat eine deutsche Nachhaltigkeitsstrategie zur Umsetzung verabschiedet (BMZ 2016).

Die damit verbundenen pädagogischen, bildungs- und entwicklungspolitischen Positionen wurden durch „Bildung und Erziehung“ in einem Themenheft aufgegriffen und einleitend als *Agenda 2030 – Globale Ziele und Orientierungen für Bildung und Entwicklung* vorgestellt (Hinzen / Meilhammer 2016) sowie als *Bildung 2015: Zwischen bildungspolitischem Pragmatismus und globaler Vision* (Knoll 2016) kritisch diskutiert. Knoll fragte insbesondere nach der Wirkung des globalen Diskurses für die deutsche Bildungspolitik und stellte eher Zurückhaltung in der Umsetzung fest, obgleich viele der von ihm benannten Dokumente für eine Positionierung der Erwachsenenbildung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion in Deutschland wichtig sein sollten. Interessantes Neuland betrat zudem der Beitrag *Global Citizenship Education als Bildungsstrategie: Erfahrungen mit dem Universitätslehrgang ‚Global Citizenship Education‘* (Grobbaauer /

Wintersteiner 2016). Die beiden Themen Citizenship Education und auch die Bedeutung universitärer Studiengänge für die Erwachsenenbildung werden in diesem Themenheft weiter vertieft.

UN und SDG – UNESCO und CONFINTEA

1948 verabschiedete die Generalversammlung der UN die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* (UN 1948). Sie enthält das Menschenrecht auf Bildung, früher eher verstanden als schulische Erstausbildung, heute dagegen im internationalen Kontext zunehmend interpretiert als ein Recht auf lebenslanges Lernen, beispielhaft vorgetragen im *Report of the Special Rapporteur on the right to education* mit eigenen Kapiteln zu den Pflichten des Staates mit Blick auf Gesetzgebung und Finanzierung: „conceptual developments have led to the emergence of the right to learning, integrally linked with the right to education and training“ (UN 2016, 23/26). Die Diskussion richtet sich inzwischen verstärkt auf einen rechtlich zu basierenden Anspruch („entitlement“) auf das lebenslange Lernen (Dunbar 2019). Die Internationale Kommission der UNESCO zur Zukunft der Bildung betont: „We are no longer well served by framing the right to education simply around schooling. Everyone everywhere should have a right to lifelong learning“ (UNESCO 2021a).

1945 wurde die UNESCO als Unterorganisation der UN für Erziehung, Wissenschaft und Kultur gegründet. Dem zerstörerischen Zweiten Weltkrieg folgte der ausgeprägte Wunsch nach Frieden. Folgerichtig hebt die UNESCO-Verfassung bereits im ersten Satz hervor: „Da Kriege im Geist der Menschen entstehen, muss auch der Frieden im Geist der Menschen verankert werden“ (UNESCO 2001). Für den Bildungssektor hat UNESCO seither ein breites Instrumentarium entwickelt, zu denen die Verlautbarungen der Generalkonferenz (und damit aller Mitgliedsstaaten), Empfehlungen, zukunftsweisende Berichte, auswertende Studien, globale und regionale Konferenzen und eine breite Palette von Publikationen zählen.

Die UNESCO ist Teil internationaler Bildungspolitik, neben der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), der Weltbank und auch der Europäischen Union (EU) (Schemmann 2007). Über ihre diversen Instrumentarien nimmt sie auch Einfluss auf nationale Entwicklungen. In umgekehrter Richtung und auf diplomatischem Wege fungiert die Deutsche Botschaft bei der UNESCO in Paris. Quasi als Scharniere wirken dazu Instanzen wie die Deutsche UNESCO-Kommission, die für den Bildungsbereich in entsprechenden Gremien den Fachverstand aus Universitäten, Gewerkschaften, Volkshochschulen, beruflicher und schulischer Bildung bündelt und in die UNESCO zurückbindet, so wie sie Informationen und Positionen der UNESCO in Deutschland vertritt. Daraus lassen sich

zureichend Gründe erkennen, warum es wichtig ist, sich mit der UNESCO und internationaler Bildungspolitik zu befassen. Zum anderen sollte bedacht werden, dass die UN-Organisationen auf dem Zusammenschluss der Mitgliedsstaaten basieren und deren Beschlüssen und Empfehlungen eine gewisse normative und bindende Kraft innewohnt.

Die CONFINTEA VI fand 2009 in Brasilien statt, und die Delegierten verabschiedeten das *Belém Framework for Action* (BFA), in dem der Erwachsenenbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens eine große Rolle zugewiesen wurde: „Lifelong learning ‚from cradle to grave‘ is a philosophy, a conceptual framework and an organizing principle of all forms of education, based on inclusive, emancipatory, humanistic and democratic values [...]. We recognize that adult learning and education represent a significant component of the lifelong learning process, which embraces a learning continuum ranging from formal to non-formal to informal learning“ (UIL 2010, 5–6). Für die institutionalisierte, oder vielleicht besser noch, für die in vielen Ländern zu institutionalisierende Erwachsenenbildung steht die Forderung: „creating multi-purpose community learning spaces and centres and improving access to, and participation in, the full range of adult learning and education programmes for women, taking account of the particular demands of the genderspecific life-course“ (UIL 2010, 8). Zu den Empfehlungen zählten detaillierte Selbstverpflichtungen, insbesondere in den fünf Bereichen „Policy“, „Governance“, „Financing“, „Participation, inclusion and equity“ sowie „Quality“, und damit verbunden ein begleitendes Monitoring und dessen regelmäßige Auswertung und Berichterstattung – „recommending the preparation of a triennial progress report to be submitted to UNESCO“ (UIL 2010, 7–9).

UNESCO – Berichte, Studien und Zukunftsperspektiven

Letztere Empfehlung wurde vom UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) durch die Etablierung des *Global Report on Adult Learning and Education* (GRALE) umgesetzt. Seither (2009 bis 2022) sind fünf solche globale Berichte zur Erwachsenenbildung erschienen. Sie basieren auf standardisierten Umfragen unter Beteiligung der UNESCO-Mitgliedsstaaten und erzeugen so eine aktuelle Datenbasis, die im jeweils ersten Teil des Berichts im Hinblick auf die fünf oben genannten Bereiche ausgewertet werden. Zugleich wird auf der Basis der Daten und weitergehenden Studien jeweils ausführlich ein aktuelles und wichtiges Thema behandelt. So war es bei GRALE 3 „the impact of adult learning and education on health and well-being, employment and the labour market, and social, civic and community life“ (UIL 2016), GRALE 4 thematisierte „leave no one behind: participation, equity and inclusion“ (UIL 2019) und GRALE 5 „citizenship education:

empowering adults for change“ (UIL 2022), zu dem der International Council for Adult Education (ICAE) mit *Citizenship Education and Adult Learning and Education (ALE)* eine wichtige Hintergrundstudie lieferte (Popović 2020).

Bereits seit dem Weltbildungsforum (World Education Forum, WEF) 2000 im Senegal, das in seiner Abschlusserklärung *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments* (WEF 2000) die Einrichtung einer systematischen Fortschrittskontrolle für die Jahre 2000 bis 2015 empfohlen hatte, gibt es jährlich den *Global Education Monitoring Report* (GEM), der sich auf alle Bildungsaspekte und -bereiche beziehen soll. Seither wird in jedem Jahr ein thematischer Schwerpunkt untersucht und in Ergänzung ein substanzieller Anhang mit der aktuellen Datenlage angefügt. Thematisiert wurde 2006 *Literacy for Life*, 2010 *Reaching the Marginalized* und 2012 *Youth and Skills*, bevor dann 2015 *Education for All 2000–2015: Achievements and challenges* (UNESCO 2015) das Erreichte festhielt und vor allem auch das Noch-nicht-Erreichte fortschrieb.

Diese Zukunftsaufgaben wurden im Weltbildungsforum 2015 in Korea vertieft und als *Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action* (WEF 2016) verabschiedet. Das gesamte Dokument wurde dann als das Bildungsziel in die SDG für die Jahre 2015 bis 2030 aufgenommen. Damit begann auch ein neuer Zyklus des globalen Monitorings, der mit dem Bericht *Education for people and the planet: Creating sustainable futures for all* (UNESCO 2016b) eingeleitet wurde. Im Jahr 2020 folgte *Inclusion and education*. Der Bericht für die Jahre 2021/22 untersuchte die wachsende Bedeutung der *Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?* (UNESCO 2021b). Für die Erwachsenenbildung verwies der Bericht auf die oftmals staatliche Zurückhaltung und betonte dagegen: „Non-state actors are a driving force in adult learning and education“ (UNESCO 2021b, 191). Der vorerst letzte Bericht widmet sich dem Thema *Technology in education* (UNESCO 2023).

Die UNESCO agiert zudem in vielfältiger Form als *Think Tank*. Die Erarbeitung zukunftsweisender Bildungsberichte über eigens eingerichtete Kommissionen begann 1972 mit *Learning to Be* (Faure 1972). Edgar Faure, der damalige französische Bildungsminister, hatte den Vorsitz inne, und der Bericht war bedeutsam für die Blicke zurück und nach vorne. Rückblickend nahm er die Diskussionen auf, die Philipp Coombs in *The World Educational Crisis: A Systems Analysis* (1968) für die globale Ebene oder vorher bereits Georg Picht in *Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation* (1964) untersucht hatten. Der Faure-Bericht hatte in der Folge eine große Bedeutung für viele Reformansätze und die weitere Verankerung der Perspektive des lebenslangen Lernens in den Bildungssystemen. Allerdings – die Erwachsenenbildung als anerkannte vierte Säule des Bildungswesens fand kaum Berücksichtigung, weder im Faure-Bericht noch in der Mehrzahl der Mitgliedsstaaten.

Fast 25 Jahre später folgte *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first century* (Delors 1996). Jacques Delors war zu dieser Zeit Präsident der EU-Kommission. Sein Bericht vertiefte die Reflexionen um das lebenslange Lernen. Im unmittelbaren Gedächtnis blieben die „four pillars of education“, mit „learning to know“, „learning to do“, „learning to live together“ und „learning to be“ (Delors 1996, 85–97). In der Vorbereitung war der International Council for Adult Education (ICAE) als die globale Interessenvertretung der Erwachsenenbildung seitens der Zivilgesellschaft in den Konsultationsprozess einbezogen worden. Eine Arbeitsgruppe formulierte die Stellungnahme *Adult education and lifelong learning: Issues, concerns and recommendations* (ICAE 1994). Leider fand die Erwachsenenbildung erneut keine zureichende Beachtung.

Wieder 25 Jahre später erschien *Reimagining our futures together: A new social contract for education* (UNESCO 2021a). Die neu zusammengestellte Internationale Kommission unter dem Vorsitz von Sahle-Work Zewde, Präsidentin der Bundesrepublik Äthiopien, widmete sich tiefergehend den Auswirkungen von demografischem Wandel, Globalisierung und Digitalisierung auf die Menschen, ihre Gesellschaften und die Bildungssysteme. Der Erwachsenenbildung wurde – erstmalig – große Bedeutung zugeschrieben und sie erhielt unter *Adult Learning and education as an emancipatory project* ein eigenes Kapitel. Zentrale Feststellungen und Forderungen lauten: „Adult learning and education must look very different a generation from now. As our economies and societies change, adult education will need to extend far beyond lifelong learning for labour market purposes.“ Und weiter: „Learning should be lifelong, life-wide, with weight and recognition given to adult education“ (UNESCO 2021a, 114, 117).

Im Vorfeld war der ICAE wieder zu einer Stellungnahme eingeladen worden, die davon ausging: „The quality of education and ALE is not possible without high quality staff, complemented by quality infrastructure and programmes“ (ICAE 2020, 14). Wichtige Forderungen zielten daher auf die Institutionalisierung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung: „strengthening the institutional structures (like community learning centres, for delivering ALE) and securing the role of ALE staff“; „improving in-service and pre-service education, further education, training, capacity building and employment conditions of adult educators“ (ICAE 2020, 13).

Noch einmal der Blick zurück: Der Faure-Bericht und CONFINTEA III, beide aus dem Jahr 1972, waren Teil einer größeren und weltweit geführten Diskussion auf Regierungsebene, in den einschlägigen Forschungsinstitutionen wie auch den fachverbandlichen Strukturen um notwendige Bildungsreformen, an der sich auch der 1973 gegründete ICAE mit seiner ersten *World Assembly* 1975 in Dar es Salaam beteiligte (Hinzen 2022). Dieser Prozess mündete für die Erwachsenenbildung in die Erarbeitung einer Re-

commendation on the Development of Adult Education unter Beteiligung von Repräsentanten der Staatengemeinschaft, die die UNESCO-Generalkonferenz 1976 als verbindlich geltend verabschiedete (UNESCO 1976). Sie erwies sich als tragfähiges Dokument, das erst 2015 durch die *Recommendation on Adult Learning and Education* (UNESCO 2016a) abgelöst wurde, wiederum angenommen durch die UNESCO-Generalkonferenz. Sie verbindet die Ergebnisse und Ziele von CONFINTEA VI mit der UN-Agenda für die nachhaltige Entwicklung und enthält für die institutionalisierte Erwachsenenbildung die Forderung: „creating or strengthening appropriate institutional structures, like community learning centres, for delivering adult learning and education and encouraging adults to use these as hubs for individual learning as well as community development“ (UNESCO 2016a, 11). Die Studie *Second-generation non-formal education and the sustainable development goals: Operationalising the SDGs through community learning centres* von Alan Rogers (Rogers 2019) verfügte über praxisnahe Beispiele, die Erwachsenenbildung und ihre Institutionen für die Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele zu nutzen.

CONFINTEA VII – Vorlauf, Durchführung und Erträge

Drei der bisherigen sechs Weltkonferenzen fanden in Europa statt: 1949 in Helsingör, 1985 in Paris und 1997 in Hamburg. 1960 waren Montreal, 1972 Tokio und 2009 Belém Gastgeber. Mit Marrakesch war für 2022 erstmalig Afrika und mit Marokko ein Arabisch sprechendes Land Austragungsort.

Zwischen den Weltkonferenzen finden sogenannte Mid-Term-Reviews statt; im Übergang von Belém zu Marrakesch war die entsprechende Konferenz 2017 in den beiden Städten Suwon und Osan in der Republik Korea. Zur Vorbereitung waren regionale Berichte zu Afrika, zum Arabischen Raum, Asien-Pazifik, Europa und Nordamerika, Südamerika und die Karibik erstellt und in einer Übersicht zusammengefasst worden. Das *Suwon-Osan CONFINTEA VI Mid-Term Review Statement – The power of adult learning and education: A vision towards 2030* formulierte als perspektivische Orientierung: „to more directly focus on ALE’s contribution to the SDG and whether a strategic alliance with these goals is proving beneficial for the adult learners in the world“ (UIL 2018, 99).

Daran setzte die Studie *Youth and Adult Education in the Agenda 2030 and the Sustainable Development Goals* (Schweighöfer 2019) an und untersuchte im Detail, in welchen der siebzehn SDG erwachsenenbildnerische Aspekte und Komponenten angesprochen werden. Wenig überraschend, aber entscheidend wichtig wird die Erwachsenenbildung u. a. gesehen für SDG 8 zu *Decent Work and Economic Growth*, für SDG 10 zu *Reduced Inequalities*, für SDG 13 zu *Climate Action* sowie für SDG 16 zu *Peace, Justice and Effective*

Institutions. Im Lebenslangen Lernen sollte die Erwachsenenbildung an Bedeutung gewinnen und entsprechend zu SDG 4 und *Quality Education* beitragen.

Eine kritische Debatte ermöglichte auch die Zeitschrift *International Review of Education: Journal of Lifelong Learning*, die in einem Themenheft die Zukunft der Erwachsenenbildung und des Lebenslangen Lernens erörterte und dies einleitend in *Reimagining adult education and lifelong learning for all: Historical and critical perspectives* diskutierte. Zwei der weitergehenden Empfehlungen waren:

- „– ALE systems should be an acknowledged sub-sector of a country’s education system (like primary, secondary and higher education) to more fully reflect and act on long-term political and financial commitments in this field. [...]
- The institutionalisation and professionalisation of ALE are important for organizational development as well as capacity building, training and research to enhance quality. Drawing on evidence of best practices, higher education institutions should play a supportive role in preparing ALE professionals, who serve in leadership, management, administration, teaching and research capacities in the ALE sub-sector. The research functions of universities and specialised institutions should be mobilised to improve all aspects of ALE systems, especially in terms of quality, diversity and equity through a lifelong learning approach“ (Benavot et al. 2022, 187).

Im gleichen Themenheft wurde der Diskurs um Erwachsenenbildungszentren, Volkshochschulen und andere Formen gemeindebasierter Institutionen fortgesetzt als *Community Learning Centres (CLCs) for Adult Learning and Education (ALE): development in and by communities*. Die Empfehlungen dieser Studie waren weitreichend:

- „– Rethink and redesign educational governance and the education system to take full account of all sub-sectors from a lifelong learning perspective, and include all areas of formal, non-formal and informal education.
- Acknowledge ALE as a sub-system of the education system, in a similar way that formal schooling, vocational education and training (VET) and higher education (HE) are acknowledged. This will require including different entry points and communication messages in advocacy strategies.
- Set up a comprehensive ALE system, including all system-building blocks and elements, such as an enabling environment, management processes, institutional arrangements and technical processes.
- Acknowledge and promote the reality that ALE, like any education sub-system, needs a place and infrastructure where it can be delivered. [...]
- Collect all data and information in the provision and practice of CLCs. These data should [be] documented, recorded and used. They should feed into an ALE monitoring system as part of the overall education statistics to provide an evidence base for further advocacy for strengthening ALE and CLCs“ (Belete et al. 2022, 279–280).

Das rechtzeitige Erscheinen und eine gedruckte Sonderausgabe ermöglichte es, diesen Text an alle Teilnehmenden an der Konferenz vor Ort zu verteilen und ihn über einen Link auf der CONFINTEA-Website des UIL auch den online Teilnehmenden in digitaler Form – zugänglich zu machen. So wurde gewährleistet, dass diese wichtigen und weitreichenden Empfehlungen tatsächlich auch Eingang in die Diskussionen und von den Delegierten zu verabschiedende Konferenzempfehlungen fanden.

Die CONFINTEA VII hatte wieder eine globale Dimension – trotz aller Einschränkungen in den Jahren der COVID-19-Pandemie, unter denen vor allem auch die Erstellung regionaler Berichte und deren Präsentation auf den regionalen Konferenzen zu leiden hatten. Bemerkenswert war die Breite und Tiefe der Kooperation zwischen den staatlichen und zivilgesellschaftlichen Organisationen auf globaler und regionaler Ebene (Gartenschlaeger / Hinz 2022). Das UIL unterstützte den ICAE und seine Regionalverbände im Vorbereitungsprozess, die wiederum in die einzelnen Länder hineinwirken konnten. Andererseits ermöglichten die neuen digitalen oder später auch hybriden Formen die Teilnahme von Personen, die ansonsten aus finanziellen und reisetechischen Gründen keine Chance dazu gehabt hätten. Das UIL in Hamburg setzte eine Arbeitsgruppe (*Consultative Council*) ein, die die weiteren Vorbereitungen plante, einen Entwurf für die spätere Abschlusserklärung (Marrakech Framework for Action, MFA) erarbeitete, der dann vorab an alle 193 UNESCO-Mitgliedsstaaten zur Beratung versandt wurde. Darin fanden sich bereits Sätze wie: „We strongly affirm education, including ALE, as a fundamental human right“, die später dann auch in die Endfassung des MFA aufgenommen wurden (UIL 2022).

Die CONFINTEA VII fand vom 15. bis 18. Juni 2022 statt. Am Vortag liefen parallel drei zielgruppenspezifische Veranstaltungen mit dem *Civil Society Forum*, dem *Youth Forum* und dem *Private Sector Forum*, deren Ergebnisse dann am Eröffnungstag in die Konferenz eingebracht wurden. Zu den Teilnehmenden vor Ort kamen die digital zugeschalteten, aber gleichfalls offiziell registrierten Teilnehmenden. Die Vielzahl paralleler Workshops erlaubte eine aktive Teilnahme zu Themen wie Alphabetisierung und Grundbildung, berufliche Bildung und die Welt der Arbeit, Gesundheit und Well-being, Digitalisierung und künstliche Intelligenz, Umwelt und Nachhaltigkeit, Governance im Bildungssystem, Lernende Städte, Professionalisierung und Institutionalisierung – jeweils bezogen auf Erwachsenenbildung und das lebenslange Lernen. Ergebnisse aus den Workshops wurden in diversen Plenarveranstaltungen, die auch in digitaler Form zugänglich waren, weiter vertieft.

Das Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV International) konnte gemeinsam mit dem ICAE und weiteren Partnern einen Workshop gestalten, in dem anhand konkreter Beispiele aus Georgien, Peru, Thailand und Uganda sowie den

Volkshochschulen aus Deutschland die Bedeutung von *Community Learning Centers (CLCs) as key structures for adult learning and education – pre-conditions and good practices* dargelegt und verglichen wurden. Für viele der Teilnehmenden war es eine willkommene Erkenntnis, dass die Volkshochschulen in Deutschland schon seit 1919 in der Weimarer Verfassung durch einen eigenen Artikel vertreten waren, „Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden“ (Weimarer Reichsverfassung, Art. 148, Abs. 4; vgl. auch Hinzen / Meilhammer 2018, 133), während bezüglich der anderen Beispiele eine gemeindebasierte Erwachsenenbildung erst in jüngerer Zeit und oft noch in begrenztem Maße durch staatliche Instanzen anerkannt und gefördert wird. Insofern überraschte es nicht, dass die Teilnehmenden diese strukturelle Absicherung in ihren Empfehlungen an die Konferenz und ihre Abschlusserklärung formulierten:

„– We commit to strengthening ALE at the local level and recognise that ALE needs own institutions such as community learning centres (CLCs). CLC systems need proper governance structures across sectors and spheres and public financial support that should be adequate, predictable and sustainable. [...] – Community learning centres (CLCs) are local hubs to provide education and lifelong learning for all, leaving no-one behind. They support the sustainable development goals, with positive impacts on other sectors such as health and well-being, conflict prevention and promotion of peace as well as gender equality and climate justice“ (Gartenschlaeger / Hinzen 2022, 42).

Ins MFA fanden viele dieser oben aufgeführten Forderungen Eingang. Eine dieser nun auf diesem Wege durch die Staatengemeinschaft anerkannte Empfehlung, die es umzusetzen gilt, lautet:

„We recognize the importance of strengthening ALE at the local level, as a strategic dimension for planning, design and implementation for learning programmes, and for supporting and (co)funding training and learning initiatives such as community learning centres to be well-resourced with qualified adult educators“ (UIL 2022, 6).

Diese große Herausforderung wurde von den UNESCO-Mitgliedsstaaten verabschiedet und liegt nun als Herausforderung der nächsten Jahre vor ihnen. Deren Umsetzung hat große Bedeutung für lokale, nationale und globale Entwicklungen der Erwachsenenbildung. Dabei wird deutlich, dass solche allgemeinen Empfehlungen in unterschiedlichen Kontexten vielfältige Formen der Realisierung hervorrufen (Grotlüschen et al. 2023). Das Schwerpunktheft greift dazu einige wichtige Aspekte auf.

Die Beiträge in diesem Heft

Aus der Vielfalt der möglichen Themen, die in den Abschnitten oben angesprochen wurden, konnten nur einige zentrale Aspekte für die Gestaltung von Artikeln ausgewählt werden. Zugleich zeigen die umfangreichen Literaturangaben an, wie neben den offiziellen Dokumenten von UN, UNESCO, UIL und ICAE eine breite Diskussion in der internationalen Erwachsenenbildung vonseiten der Regierungen, wissenschaftlichen Institutionen und der Zivilgesellschaft stattgefunden hat und weiter gepflegt werden sollte. Insofern war ein wichtiges Auswahlkriterium die Bedeutung des Themas für die Erwachsenenbildung in Politik und Praxis.

Regina Ebner und Uwe Gartenschlaeger können beide als aus der Praxis kommend bezeichnet werden. Ihre gemeinsame Perspektive ist die Europäische Erwachsenenbildungspolitik aus der Sicht des Europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung (EAEA), der 1953 gegründet wurde und heute eine wichtige Stimme innerhalb Europas und auf globaler Ebene darstellt. Als Generalsekretärin und Präsident der EAEA sind sie unmittelbare Ansprechpartner*innen für die Europäische Kommission, die viele ihrer Projekte fördert. Als Verband vertritt der EAEA die gemeinsamen Interessen der 120 Mitglieder in mehr als 40 Ländern innerhalb und außerhalb der EU. Die EAEA ist zugleich aktives Mitglied der Lifelong Learning Platform, deren etwa 40 Mitglieder alle Bildungsbereiche – Vorschule, Schule, Berufliche Bildung, Hochschule und Erwachsenenbildung – vertreten. Vor diesem Hintergrund ist die von Ebner und Gartenschlaeger gewählte Perspektive verständlich: Was bringt der CONFINTEA-Prozess für die europäische Erwachsenenbildung und wo sind die Verknüpfungen mit der Erwachsenenbildungsagenda der EU.

John Field und Michael Schemmann kommen beide aus der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Field war bis zu seiner Emeritierung Professor an der Universität Stirling und Schemmann leitet den Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an der Universität zu Köln. Beide sind mit diversen Themenfeldern, die sich aus der Perspektive des lebenslangen Lernens für die Erwachsenenbildung ergeben, schon länger befasst. Schemmann hatte sich über internationale Bildungspolitik im Kontext von EU, UNESCO und Weltbank habilitiert. Field wurde vom UIL eingeladen, an der Erarbeitung der globalen Berichte zur Erwachsenenbildung (GRALE) teilzunehmen. Ihre Diskussion der UNESCO-Dokumente zu *Citizenship Education* als besonderer Form von politischer Bildung zeigt auf, dass mit dem MFA eine etwas stärkere Betonung erreicht werden konnte, oftmals in Verbindung mit *Education for Sustainable Development*, und damit den Zielen der Nachhaltigkeitsagenda.

Anke Grotluschen, Alisa Belzer, Markus Ertner und Keiko Yasukawa sind als ein Team mit Vertreter*innen aus Universitäten in Hamburg, New Jersey

und Sydney einem Widerspruch nachgegangen, der die Wichtigkeit und zugleich Vernachlässigung der Erwachsenenbildung anspricht. Ausgangspunkt sind die Veränderungen infolge der Umsetzung der Forderungen zum Lebenslangen Lernen in den letzten 50 Jahren – von einer eher humanistisch orientierten zu einer ökonomisch verengten Perspektive, die allerdings mit der SDG-Agenda 2030 eine neue Dimension erhalten hat. Die Befragung von Teilnehmenden an Erwachsenenbildung in Australien, Brasilien, Indien, Jordanien, Südafrika, Kirgisistan, Thailand and der Ukraine geben Einblick in die unterschiedliche Ausgestaltung von Erwachsenenbildung sowie in die Interessen und Bedarfe der Teilnehmenden. Die international geführte Diskussion um ein Menschenrecht auf Bildung und/oder Lebenslanges Lernen, die sich auch im MFA wiederfindet – betont wird hier das Menschenrecht auf Bildung, einschließlich Erwachsenenbildung –, erhält so neue Nahrung. Schließlich wird im Diskurs oft darauf verwiesen, dass weltweit die Mehrzahl der Menschen Erwachsene sind, und dies für die längste Zeit ihres Lebens. Dieser Realität entsprechen die Angebote und Möglichkeiten für Bildung und Lernen im Erwachsenenalter in der Regel nicht.

Andreas Preu und Ingrid Schöll haben über viele Jahre gemeinsam die internationale Dimension der Volkshochschule Bonn entwickelt und als Querschnittsaufgabe für alle Fachbereiche gestaltet. Damit soll auch gewährleistet werden, dass die in Bonn lebenden Menschen aus mehr als 170 Nationen angesprochen und erreicht werden können. Die Stadt Bonn hat die Klimaneutralität bis 2035 als großes Ziel. Bonn will auf diesem Wege zu einer lernenden Stadt werden und ist 2020 Mitglied des UNESCO Global Network of Learning Cities geworden. Die Bonner Volkshochschule setzt die sich daraus ergebenden Anforderung für den Bildungsbereich um. Nachhaltigkeit und Digitalisierung sind dazu Kernthemen, die in der Praxis eine große Herausforderung darstellen. Die Idee der *Learning Cities* ist eng mit dem Verständnis von Kommunalität verbunden. Im MFA werden sie als wichtiger Baustein in der Institutionalisierung von Erwachsenenbildung genannt.

Regina Egetenmeyer untersucht zusammen mit Vanessa Beu, Laura Leiblinger und Marina Rößner die Entwicklung eines Studienangebots für Studierende (Promotion, Master) und Praktiker*innen in der Erwachsenenbildung. Ausgangspunkt ist, dass Institutionalisierung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung Kernforderungen des MFA geworden sind. Die akademische Professionalisierung der in der Erwachsenenbildung Tätigen ist ein wichtiger Baustein für die Institutionalisierung. Die Universität Würzburg hat diesen Weg über den Auf- und Ausbau einer *Adult Education Academy* beschritten, in der komparative Fragestellungen eine große Bedeutung haben. Dies hat sie in einem Konsortium mit anderen Universitäten in Europa begonnen und dann zunehmend mit universitären Partnern aus Indien und Nigeria wie auch mit der EAEA und dem DVV International ausgebaut, um die Praxis europäischer und internationaler

Erwachsenenbildung einzubinden. Quasi erzwungenermaßen hat die COVID-19-Pandemie zu einer beschleunigten Einbindung digitaler Formate in der Durchführung beigetragen. Die bisher letzte Adult Education Academy im Jahr 2023 ermöglichte als hybride Veranstaltung die Teilnahme vor Ort und online. Der Artikel beschreibt und analysiert die Entwicklung anhand der bisherigen Datenlage. Erwähnenswert ist sicherlich, dass sich aus der engen Zusammenarbeit ergänzend nun ein *Double Degree Master Program Management of Educational Services, Adult and Continuing Education* der Universitäten Padua und Würzburg entwickelt hat.

In der Rubrik „Forum“ bringt dieses Themenheft den vollständigen Text des *Marrakech Framework for Action (MFA): Harnessing the transformational power of Adult Learning and Education*. Es ist das von den Teilnehmenden an der CONFINTEA VII per Akklamation verabschiedete Schlussdokument. Es ist in unterschiedlicher Form Gegenstand aller Beiträge und wird die internationale Erwachsenenbildung zumindest in den nächsten zwölf Jahren begleiten. Es gilt auch als Empfehlung für die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung in Deutschland.

Die Rezension von Tetyana Hoggan-Kloubert widmet sich den *Essential Readings in International and Comparative Adult Education*, die Jost Reischmann zusammengestellt hat. Sie reicht von den frühen Anfängen um 1900 bis in die Gegenwart, von konzeptionellen zu praktischen Fragestellungen, benennt wichtige Berichte, Personen und Organisationen und ist insofern hilfreich für alle in der internationalen und vergleichenden Erwachsenenbildung.

Wir hoffen, mit diesem Themenheft einen Beitrag für eine verstärkte Wahrnehmung der international geführten Diskussion um die Bildung in der Zukunft in Deutschland zu leisten, in der das Lebenslange Lernen und die Erwachsenenbildung eine signifikant größere Bedeutung haben sollten als ihnen bislang zugebilligt wurde. Denn so erhalten auch alle Anstrengungen in der frühkindlichen, der schulischen, der beruflichen und universitären Bildung und Ausbildung ihre notwendige Fortsetzung und Perspektive.

Literatur

- Belete, Sonja / Duke, Chris / Hinzen, Heribert / Owusu-Boampong, Angela / Phuoc Khau, Huu (2022): Community Learning Centres (CLCs) for Adult Learning and Education (ALE): development in and by communities. In: *International Review of Education*, 68 (2), 259–290. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09954-w>.
- Benavot, Aaron / Hoppers, Catherine Odora / Lockhart, Ashley Stepanek / Hinzen, Heribert (2022): Reimagining adult education and lifelong learning for all: His-

- torical and critical perspectives. In: *International Review of Education*, 68(2), 165–194. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09955-9>.
- BMZ (2016): *Agenda 2030. Die globalen Ziele für nachhaltige Entwicklung*. Bonn. <https://www.bmz.de/de/agenda-2030> (05.08.2023).
- Delors, Jacques et al. (1996): *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first century*. Paris: UNESCO.
- Dunbar, Muriel (2019): *A review of Entitlement Systems for LLL. Prepared for UNESCO and ILO*. www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—ed_emp/—emp_ent/documents/publication/wcms_752215.pdf (05.08.2023).
- Faure, Edgar et al. (1972): *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222/PDF/223222eng.pdf.multi> (05.08.2023).
- Gartenschlaeger, Uwe / Hinzen, Heribert (2022): *CONFINTEA VII – UNESCO Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung: Prozesse und Erträge*. In: *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung*, 73 (277), 39–43. <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2022-2/277-herbst-2022/bildungsthemen/confin-tea-vii-unesco-weltkonferenz-zur-erwachsenenbildung-prozesse-und-ertraege/> (05.08.2023).
- Grobbauder, Heidi / Wintersteiner, Werner (2016): *Global Citizenship Education als Bildungsstrategie: Erfahrungen mit dem Universitätslehrgang „Global Citizenship Education“*. In: *Bildung und Erziehung*, 69 (3), 325–340. <https://doi.org/10.7788/bue-2016-0306>.
- Grotlüschen, Anke / Belzer, Alisa / Ertner, Markus / Yasukawa, Keiko (2023): *Adult Learning and Education within the Framework of Lifelong Learning. (= International Perspectives in Adult Education – IPE 81.)* Bonn: DVV International. https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/IPE/IPE_81_ALE_within_Framework_04-2023_web.pdf (05.08.2023).
- Hinzen, Heribert (2008): *CONFINTEA VI – Die UNESCO Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung im Kontext von MDG, EFA, UNLD, LIFE und DESD*. In: *Bildung und Erziehung*, 61 (2), 203–220. <https://doi.org/10.7788/bue.2008.61.2.203>.
- Hinzen, Heribert (2022): *CONVERGENCE and ICAE in the context of CONFINTEA and UNESCO – memories, reflections and perspectives*. In: *Convergence: An International Adult Education Journal*, 43 (1), 17–30. <https://www.convergencejournal.org/vol-43-no-1-2.pdf> (05.08.2023).
- Hinzen, Heribert / Meilhammer, Elisabeth (2016): *Agenda 2030 – Globale Ziele und Orientierungen für Bildung und Entwicklung – Einleitung zu diesem Heft*. In: *Bildung und Erziehung*, 69 (3), 255–268. <https://doi.org/10.7788/bue-2016-0302>.
- Hinzen, Heribert / Meilhammer, Elisabeth (2018): *100 Jahre Volkshochschule. Einleitung zu diesem Heft*. In: *Bildung und Erziehung*, 71 (2), 125–136. <https://doi.org/10.13109/buer.2018.71.2.125>.
- ICAE (1994): *Adult education and lifelong learning: Issues, concerns and recommendations. Submission to the International Commission on Education and Learning for the Twenty-First Century by the International Council for Adult Education. Adult Education and Development*, 42, 175–184.
- ICAE (2020): *Adult Learning and Education (ALE) – because the future cannot wait. Contribution of the International Council for Adult Education (ICAE) to*

- UNESCO's Futures of Education initiative. Belgrade: ICAE. https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/Partnerpublikationen/ICAE_-_Futures_of_ALE_FINAL.pdf (05.08.2023).
- Knoll, Joachim H. (2008): Zur Geschichte der UNESCO-Weltkonferenzen für Erwachsenenbildung – von Helsingör (1949) bis Hamburg (1997). *Internationale Bildungspolitik in Personen und Programmen*. In: *Bildung und Erziehung*, 61 (2), 129–149. <https://doi.org/10.7788/bue.2008.61.2.129>.
- Knoll, Joachim H. (2016): Bildung 2015: Zwischen bildungspolitischem Pragmatismus und globaler Vision. In: *Bildung und Erziehung*, 69 (3), 355–370. <https://doi.org/10.7788/bue-2016-0308>.
- Latte, Susanne (2008): Auf dem Wege zur 6. UNESCO-Weltkonferenz – Der nationale CONFINTEA-Prozess in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Bildung und Erziehung*, 61 (2), 151–172. <https://doi.org/10.7788/bue.2008.61.2.151>.
- Popović, Katarina (Hrsg.) (2020): *Citizenship Education and Adult Learning and Education (ALE)*. Belgrade: ICAE. <http://icae.global/en/wp-content/uploads/2022/05/Citizenship-Education-and-ALE-1.pdf> (05.08.2023).
- Rogers, Alan (2019): Second-generation non-formal education and the sustainable development goals: Operationalising the SDGs through community learning centres. In: *International Journal of Lifelong Education*, 38 (5), 515–526. <https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1636893>.
- Schemmann, Michael (2007): *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank*. Bielefeld. <https://www.die-bonn.de/doks/2007-weiterbildungspolitik-01.pdf> (05.08.2023).
- Schweighöfer, Britta (2019): *Youth and Adult Education in the Agenda 2030 and the Sustainable Development Goals. (= Analysis.)* Bonn: DVV International. https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/Analysis/DVV19002_Studie_SDG_WEB.pdf (05.08.2023).
- UIL (2010): *CONFINTEA VI Belém Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future*. Hamburg: UIL. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789> (05.08.2023).
- UIL (2016): *Third Global Report on Adult Learning and Education (GRALE 3): the impact of adult learning and education on health and well-being, employment and the labour market, and social, civic and community life*. Hamburg: UIL. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789> (05.08.2023).
- UIL (2018): *Suwon-Osan CONFINTEA VI Mid-Term Review Statement: The power of adult learning and education: A vision towards 2030*. Hamburg: UIL. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261223> (05.08.2023).
- UIL (2019): *Fourth Global Report on Adult Learning and Education (GRALE 4): Leave no one behind: Participation, equity and inclusion.* Hamburg: UIL. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372274> (05.08.2023).
- UIL (2022): *CONFINTEA VII Marrakech Framework for Action: Harnessing the transformational power of Adult Learning and Education*. Hamburg: UIL. <https://www UIL.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/06/FINAL%20MarrakechFrameworkForActionEN.pdf> (05.08.2023).
- UN (1948): *Universal Declaration of Human Rights*. United Nations General Assembly. A/RES/217 (III). Paris: United Nations. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (05.08.2023).

- UN (2015): Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September. New York: United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda> (05.08.2023).
- UN (2016): Right to education: Report of the Special Rapporteur on the right to education. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNSR_RTE_Report_Lifelong_Learning_2016_En.pdf (05.08.2023).
- UNESCO (1976): Recommendation on the Development of Adult Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000027807?posInSet=5&queryId=9daa6608-14aa-4ac1-84ba-fc15c5d22f56> (05.08.2023).
- UNESCO (2001): Verfassung der Organisation für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO). Verabschiedet in London am 16. November 1945, zuletzt geändert von der 30. UNESCO-Generalkonferenz am 1. November 2001. Neue deutsche Textfassung, erarbeitet von der Deutschen UNESCO-Kommission in Zusammenarbeit mit der Österreichischen und der Nationalen Schweizerischen UNESCO-Kommission (2001). <https://www.unesco.de/mediathek/dokumente/verfassung-der-organisation-fuer-bildung-wissenschaft-und-kultur> (05.08.2023).
- UNESCO (2015): Education for All 2000–2015: Achievements and challenges. Education for All Global Monitoring Report 2015. Paris: UNESCO. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges> (05.08.2023).
- UNESCO (2016a): Recommendation on Adult Learning and Education, 2015. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179/PDF/245179eng.pdf.multi> (05.08.2023).
- UNESCO (2016b): Education for people and the planet: Creating sustainable futures for all. Global Education Monitoring Report 2016. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752> (05.08.2023).
- UNESCO (2021a): Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en> (05.08.2023).
- UNESCO (2021b): Non-state actors in education: Who chooses? Who loses? Global Education Monitoring Report 2021/2. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875> (05.08.2023).
- UNESCO (2023): Technology in education: A tool on whose terms? Global Education Monitoring Report 2023. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723> (05.08.2023).
- WEF (2000): The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147/PDF/121147eng.pdf.multi> (05.08.2023).
- WEF (2016): Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action. Paris: UNESCO. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (05.08.2023).