REPORT 2|2009

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
32. Jahrgang

Popular Education

wbv DIE

REPORT
Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

32. Jahrgang, Heft 2/2009

Herausgebende Institution: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Bonn

Verantwortlich Herausgebende:
Ekkehard Nuissl (E.N.), Essen; Christiane Schiersmann (C.S.), Heidelberg; Elke Gruber (E.G.), Klagenfurt

Gastherausgeber 2/2009: Rick Flowers, Sydney

Beirat: Anke Hanft, Oldenburg; Stephanie Hartz, Braunschweig; Joachim Ludwig, Potsdam; Erhard Schlutz; Sabine Schmidt-Lauff, Chemnitz; Josef Schrader, Tübingen; Jürgen Wittpoth, Bochum

Wissenschaftliche Redaktion: Thomas Jung
Redaktionsassistenz: Beate Beyer-Paulick

Lektorat: Christiane Hartmann/Thomas Vollmer

Anschrift der Redaktion und Herausgeber:
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn
Tel. (0228) 3294-182, Fax (0228) 3294-399
E-Mail thomas.jung@die-bonn.de

Hinweise für Autor/inn/en:
Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Der Autor/die Autorin versichert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an seinem/ihrem Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen die Rechte auf die herausgebende Institution über. Unverlangt eingesandte Manuskripte werden nicht zurückgesandt.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Sie werden von der Redaktion anonymisiert und den Herausgeber/inne/n sowie zwei externen Gutachtern vorgelegt. Die Begutachtung erfolgt „double blind". Weitere Informationen unter www.report-online.de.

FSC Mix
Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.-Nr. BVO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **23/3202** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Recherche: Unter www.report-online.net können Sie Schwerpunktthemen der Einzelhefte und sämtliche seit 1978 im REPORT erschienenen Artikel und Rezensionen recherchieren. Einzelhefte der Jahrgänge 1992 bis 2005 stehen zudem zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Herstellung, Verlag und Vertrieb:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (0521) 91101-11, Fax (0521) 91101-19
E-Mail service@wbv.de
Internet www.wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos
Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. (0228) 97898-10, Fax (0228) 97898-20
E-Mail roos@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Vierteljährlich, jeweils im April, Juli, Oktober und Dezember.

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelhefte 14,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 36,– EUR, für Studierende mit Nachweis 30,– EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISBN 978-3-7639-1967-3
Best.-Nr. 23/3202

© 2009 DIE e.V.
Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.

Inhalt

Editorial 5

Beiträge zum Schwerpunktthema

Rick Flowers
Traditions of Popular Education 9

Rick Flowers
Can Competency Assessment Support Struggles for Community Development and Self-determination? 23

Rick Flowers/Roberto Guevara/James Whelan
Popular and Informal Environmental Education – The Need for more Research in an "Emerging" Field of Practice 36

Barbara Bee
Doing Business with an Educator's Heart – Transforming Adult Teaching and Learning 51

Forum

Regina Egetenmeyer/Susanne Lattke
Professionalisierung mit internationalem Label – Bildungspolitische Statements und akademische Praxis 63

Rezensionen

Das Buch in der Diskussion

Bernhard von Rosenbladt/Frauke Bilger: Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Band 1; Dieter Gnahs/Helmut Kuwan/Sabine Seidel (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Band 2 (Lorenz Lassnigg/Marc Rittberger/André Schläfli) 77

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-internationale-erwachsenenbildung-02.pdf

Rezensionen

Paul Ciupke u.a. (Hrsg.): Die Erziehung zum deutschen Menschen (Christian H. Stifiter) 82

Rudolf Egger u.a. (Hrsg.): Orte des Lernens (Ekkehard Nuissl) 83

Harry Friebel: Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“ (Jürgen Wittpoth) 85

Stefanie Hartz/Josef Schrader (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung (Erhard Schlutz) 86

Andrea Linde: Literalität und Lernen (Monika Kastner) 88

Andrea Óhidy: Lifelong Learning – Interpretations of an Education Policy in Europe (Uwe Gartenschlaeger) 90

Stefanie Rieger-Goertz: Geschlechterbilder in der Katholischen Erwachsenenbildung (Angela Venth) 91

Autorinnen und Autoren 93

Ausschreibung für Heft 4/2009 95

Editorial

Im Schwerpunkt dieser Ausgabe des REPORT finden sich einmal mehr Beiträge, die sehr eng mit der internationalen Diskussion zur Weiterbildung verknüpft sind. Sie widmen sich mit *Popular Education* einem Thema, das im angelsächsischen Weiterbildungsdiskurs zu verorten ist und sich durchaus von den deutschen Fachdiskussionen unterscheidet. Es geht dabei vordergründig um politische Bildung, aber auch um Aspekte der Zivilgesellschaft, der Bürgerbewegung und der allgemeinen Bildung im Sinne gesellschaftlicher Verantwortung.

Treibende Kraft bei der Auswahl und Gestaltung des Schwerpunktthemas war unser Gastherausgeber Rick Flowers, Professor für *Adult Education* an der *University of Technology* in *Sydney* in Australien. Rick Flowers hatte im Wintersemester 2008/2009 den DAAD-Gastlehrstuhl an der Universität Duisburg-Essen inne, durch den die internationale Ausrichtung des „European Master in Adult Education" und der universitären Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) unterstützt wird. In den fachlichen und wissenschaftlichen Diskursen im DIE und an der Universität Duisburg-Essen haben sich Fragestellungen und Standpunkte herauskristallisiert, die es sinnvoll machten, im März 2009 eine internationale Konferenz zur *Popular Education* in Kooperation von DIE und Universität Duisburg-Essen zu veranstalten. Es ist Rick Flowers zu verdanken, dass er nicht nur das Thema in die deutsche Diskussion einbrachte und die Konferenz im März 2009 initiierte und leitete, sondern auch für die aktuelle Ausgabe des REPORT die wichtigsten Beiträge gewinnen konnte.

Wir sind sicher, dass sich dadurch ein weiterer innovativer Impuls in der wissenschaftlichen Diskussion der Erwachsenenbildung in Deutschland ergibt, der in den nächsten Jahren noch intensiver aufgegriffen werden kann. Solche Impulse sind gerade in der heutigen Zeit umso wichtiger, als sich auch in der Erziehungswissenschaft Fragen und Probleme sowie methodische Ansätze immer stärker internationalisieren und Blickweisen verschränken. Aber dies ist nicht die einzige Änderung, die – nicht nur in der Erziehungswissenschaft – festzustellen ist: Die Rolle von gedruckten Zeitschriften hat sich, in allen Wissenschaften, in den vergangenen Jahren immer mehr verändert. Die einen sprechen mit Blick auf *Open Access* von den Chancen der digitalen Revolution, die anderen eher von schrittweisen Veränderungen der Diskussionskultur.

Auch der REPORT als Zeitschrift für Weiterbildungsforschung ist natürlich in diese Veränderungsprozesse involviert und versucht, sie konstruktiv mitzugestalten. Dazu gehört es auch, immer wieder den Kontakt zu den Lesern und Autoren zu reflektieren und zu intensivieren. Hier den Diskurs zu stärken und zu fördern – über den gedruckten Text hinaus – ist Anliegen unserer Zeitschrift. Wir möchten daher einmal mehr die Leser und Leserinnen ermutigen, zu den wissenschaftlichen Beiträgen im REPORT Stellung zu nehmen, eine lebendige Auseinandersetzung zu führen. Insbesondere möchten wir jüngere Kolleginnen und Kollegen ermuntern, die Chancen zu

nutzen, die sich ihnen für eine Publikation im REPORT eröffnen. Durch die frühzeitige Ankündigung der Themen (gewissermaßen „calls for articles") können sie sich in die Gestaltung der Schwerpunkte einbringen, selbst Schwerpunktthemen vorschlagen oder einen wissenschaftlichen Beitrag für die themenoffene Rubrik „Forum" einreichen.

Unsere Zeitschrift ist eine wesentliche Plattform für den wissenschaftlichen Austausch zu Fragen der Weiterbildung und für die Kommunikation innerhalb des Feldes, aber auch über die Grenzen unserer Disziplin hinaus. Wir werden – unterstützt vom neu zusammengesetzten Beirat – diese Rolle der Zeitschrift für Sie und mit Ihnen zukunftsträchtig weiterentwickeln, nicht gegen, sondern konstruktiv mit den Möglichkeiten, die in neuen Medien und Publikationsformen liegen. Wir werden daher auch den Online-Auftritt unserer Zeitschrift weiterentwickeln und erweitern.

Die Zeitschrift hat, wie Ihnen wohl schon aufgefallen ist, auch ihr Erscheinungsbild ein wenig verändert. Ein neues Layout und ein moderner Schrifttyp sollen – bei aller Wiedererkennbarkeit einer wissenschaftlichen Zeitschrift mit Tradition – dazu beitragen, Veränderungen ästhetischer Rezeption zu berücksichtigen.

Herausgeber und Redaktion
Bonn, im Juni 2009

Beiträge zum Schwerpunktthema

REPORT

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-internationale-erwachsenenbildung-02.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-internationale-erwachsenenbildung-02.pdf

Rick Flowers

Traditions of Popular Education

Popular education is a term which has been used for a considerable time. At the outset, however, it should be pointed out that there are multiple perspectives, but they do not "speak" much to each other. There is a tendency to define popular education in narrow and formulaic terms, according to which tradition one is drawing on. I counter this by discussing four traditions and attempt to distil common features across the multiplicity.

1. Going beyond Freiran perspectives

Crowther, Martin and Shaw (cf. 1999, 20) say that the term "popular education", has come to be associated with relatively recent developments in Latin America. Recent North American texts present popular education as a field of practice that was first developed through the work of the Brazilian educator Paulo Freire during the 1960s and 1970s. Thus the term "popular education" is approximately 40 years old and characterises a set of principles that many educators share. Rick Arnold and Bev Burke et al. have written several handbooks on popular education (cf. 1983a, 1983b, 1991) which have enjoyed extensive circulation and likewise convey this understanding. They suggest the term has come into currency because it is "a translation of the Spanish *educacion popular* (…); those of us influenced by Latin American educators use the terms interchangeably" (1991, 5).

The above assertions are widely held by Anglo-American adult educators but are misleading. Freire did not pioneer popular education and nor is it exclusively a Latin American tradition. I confess that I associated popular education exclusively with Latin American traditions up until 1999. It was not until Lori Beckett, a colleague at the University of Technology, Sydney showed me a book by Harold Silver (cf. 1965) with the title *Concept of Popular Education: A study of ideas and social movements in the early nineteenth century* that I began learning about other traditions of popular education. Beckett, a school-based education academic, readily related to Silver and the associated body of literature about efforts to establish more educational opportunities for working class peoples. In this paper I seek to address this narrow understanding by describing and discussing both European and historical traditions.

2. Multiple traditions

In 1858 the British parliament appointed a royal commission to

> inquire into the present state of popular education in England, and to consider and report what measures, if any, are required for the extension of sound and cheap elementary instruction to all classes of the people (Skeats 1861, III).

Skeats and the members of parliament, therefore, used the term popular education. Historians interested in the struggles to provide education for the masses and working classes continue to employ the term.

Another tradition that explicitly names itself as popular education is located in Sweden. I asked Kjell Rubenson and Staffan Larson who have both been convenors of a national research network of popular educators in Sweden why they choose to use the term popular education as opposed to community education in their English-language publications. I suggested that the term community education might be more readily understood by English-speaking educators because it has more currency than popular education. They explained that the study circles and folk high schools of Sweden were not neutral community education providers but were developed, and are maintained, by social and political movements – the unions, churches, environmentalists and teetotallers to name a few – and are concerned with social change (cf. Larsson 2000, Arvidsson 1989, Sjunnesson 1998). In this respect, they argue that the term popular education is more accurate.

Traditions of popular education can also be found in other parts of the world, for example in the Philippines (cf. Wagner 1998, Guevara 2002) and South Africa (cf. von Kotze 1996, Walters 1988 and 1996).

In this paper I discuss four of these traditions of popular education:

- Working-class education in the eighteenth and nineteenth centuries,
- progressive and radical education,
- adult education for democracy in the early twentieth century,
- Freire and his "pedagogy of the oppressed".

The term popular education conveys what each body of literature has in common: a concern for an education that serves the interests of "ordinary" people, as perceived by "ordinary" people. There is an assumption of a conflict between the interests of big business groups, particular political parties and ruling classes on the one hand and the interests of ordinary people and grassroots community groups on the other. The notion of "popular" refers less to the idea of education *for* the people, since conservatives, liberals and radicals alike are interested in education *for* the people and more to the idea of education *by* the people and *with* the people. With the prevalence of top-down forms and traditions of education, the idea of education *by* people and *with* people takes on significant meaning.

3. Working-class education in the eighteenth and nineteenth centuries

One body of literature that employs the term "popular education" arises from the struggles of working class people in Europe and North America in the eighteenth and nineteenth centuries to develop education that was controlled by and for them. The principles and practices of popular education, if not always the term itself, have been in existence for more than two centuries. In the eighteenth century working class people in English-speaking countries did not have the right to formal education and some educators and members of the aristocracy seriously argued that education would confuse and agitate working people. Some authorities conceded that education for poor or working people might be useful so long as it was devoted only to basic skills development.

> Among outright opponents of the idea of charity schools was Bernard de Mandeville, author of the *Fable of the Bees*, which included in its 2nd edition in 1723 an "Essay on Charity and Charity-Schools". (...) the points he made are that (a) the poor do not need any education; (b) if they have learning, they become too proud to work; (c) education makes servants claim higher wages while at the same time they do not want to do servile work; (d) though it might be reasonable to teach reading, the teaching of writing cannot possibly be justified (Neuburg 1971, 3).

Antagonism to education for the poor persisted into the nineteenth century. Davies Giddy, Member of Parliament in a British House of Commons debate in 1807, said:

> Giving education to the labouring classes of the poor (...) would be prejudicial to their morals and happiness; it would teach them to despise their lot in life, instead of making them good servants in agriculture and other laborious employments. Instead of teaching them subordination, it would render them fractious and refractory (ibid., 4).

With these sorts of views prevalent, support for the expansion of education opportunities for the majority of the population – that is, the working and peasant classes – was scant and scattered (cf. Johnson 1988, Silver 1965) and "extensive" education for the working "masses" was only introduced after the Reform Acts and Education Acts in the second half of the nineteenth century (cf. Johnson 1988, 14). The State provided scant education for the poor and working classes right up to 1870 (cf. Hogg/Tyson 1969, 7).

Garfit suggests that popular education began with the schools. They produced a class of new readers and that in turn gave impetus to popular education for adults. But:

> It was not an easy thing for all men to embrace popular education (…) They were willing that the poor should learn to read, but did not see the necessity of their being taught to think, and so when the new school (…) was erected (…) they began to fear that they were going too far (1862, 16).

Efforts to establish and expand education for the "people" met with fierce resistance. The Mechanics Institutes were established for the purpose of "the diffusion of science among the working classes" (Brougham 1825, in Silver 1965, 210), yet were seen by some as revolutionary. An article in *Blackwood's Edinburgh Magazine* (cf. 1825), for instance, asserted that the Mechanics Institute movement was:

> (…) calculated to take the working classes from the guidance of their superiors (…) to give a stimulus to those abominable publications which have so long abounded, and fill the hands of the mechanics with them; to make these mechanics the corruptors and petty demagogues of the working orders generally, to dissolve the bonds between the rich and poor, create insubordination, and foment those animosities which unfortunately prevail so much already between servants and masters (Silver 1965, 213–214).

Silver (cf. 1965), Neuburg (cf. 1971) and Johnson (cf. 1988) argue that, despite this kind of tirade, much of the new education, particularly that of the Mechanics Institutes, was quite conservative. It might be aimed at the working classes, who up till then, had been excluded, but it sought to teach them knowledge and skills that "would produce a more self-reliant, economically viable worker, capable of living diligently within the status quo" (Silver 1965, 236).

It did not foster learning that questioned the status quo. According to Silver (cf. 1965), an underlying assumption of some of the "popular education thinkers" was that poverty was inevitable. In fact, the constitution of many Mechanics Institutes forbade discussions about politics at a time in the 1830s and 1840s "when agitation for political and social reform was central to the preoccupations of working men" (ibid., 222).

Here we see an ambiguity in the history of popular education that continues to this day. There were then, as there are today, concerted efforts to make education more accessible to groups who, historically, had been excluded. The people engaged in these efforts believed that they were shifting education from an elitist to a popular form. Yet, in many cases, education continued to be controlled by elitist interests and was simply being made more accessible.

> The outcome, *un*popular education, has been a gift to those social conservatives who never wanted popular education anyway, but only, at most, a pacified working class (Johnson 1988, 17).

What is truly "popular education"? Silver (cf. 1965, 236) distinguishes between "popular" education that "aimed to produce a specific kind of man for a specific kind

of role" from "popular" education that encouraged people to oppose and imagine alternatives to the status quo. That second type of popular education invariably, according to Silver, leads to participation in social action. Johnson (cf. 1988) distinguishes between popular education concerned with "useful knowledge" as opposed to "*really* useful knowledge". Useful knowledge serves the interests of others, in most cases employers, and is often concerned with individual advancement. *Really useful* knowledge may be oppositional and supports independent, alternative analyses and collective actions.

4. Progressive and radical education

Progressive and radical education literature describes the efforts, from the late nineteenth century on, of educators who have sought to develop alternatives to dominant and authoritarian forms of education and help working class and community groups in working towards self-determination. Progressive educators believed in education for freedom "rather than restraint in infancy" (Stewart 1972, 466). This translated into a rejection of overly planned curriculum.

> For the bulk of the ordinary people education was pre-eminently concerned with intellectual, moral, and spiritual training, with pre-meditated and selected goals and practices, with curricula, subjects, and explicit methods, with teachers teaching and pupils learning, with lessons understood and examinations passed. Progressive educators were committed to something very different (ibid., 468).

Indeed progressive and radical educators sought to change prescriptive curriculum and teaching practices. In 1908 in Germany, progressive educators founded a League for School Reform to gain freedom from "prescribed lesson plans and minute regulations of the school bureaucracy" (Lamberti 2000, 45). Ernst Weber in an address to that League asserted:

> Whoever believes that a future generation can be educated to be free and independent by such regimented teachers, by anxious and subaltern officials, for whom any free decision within their profession is made impossible, is entirely mistaken (quoted in ibid., 45).

Related to this tradition of "freedom" in education is the perspective which places value on learning about human relationships rather than cognitive and functional knowledge. Progressive educators sought to value human relationships as much as, if not more than, academic success.

A number of features in progressive education can also be found in popular education theory and practice. For example, the idea that learners should be regarded as subjects rather than objects of change advocated by Rousseau in the eighteenth century is central to Paulo Freire's theorising in the 1970s. The notions of not be-

ing a teacher; of peer learning; of project based learning versus fixed curriculum; of experience-based learning; and of a democratic or participatory way of working are all features of popular education practice in modern settings. They were features advocated by English progressive educators in the late eighteenth century. According to Stewart (cf. 1972), David Williams working in the period 1830 to 1840 was the first British educator to apply the following ideas in a school setting.

Experience-based learning:

> For Williams "education became a process that began with the pupil's own situation, and the function of a tutor was not to impose principles by authority but to bring about situations in which the child could learn by means of his own experience. Received ideas, either from books or from the teacher, interfered with this process" (Stewart 1972, 24–25).

Democratic and participatory learning:

> Perhaps the most revolutionary step was William's abdication of the traditional role of teacher. (...) he gradually gave up his position as a teacher and became a member of every class, receiving instruction in common with pupils (ibid., 26).

Peer learning:

> Williams put a boy who could not read under the care and tuition of another boy (...) reciprocal assistance (as he called it) (ibid., 27).

Project-based learning:

> William's academy did not adhere to the common practice of having a fixed curriculum, with regular lessons at particular times of the day. In some ways Williams anticipated twentieth century practice in the integration of subjects and the introduction of what is now called the project method (ibid., 29).

Progressive and radical educators disagree with the idea that they have a responsibility to mould and shape people, an idea which Simon (cf. 1972, 17) argues was inspired by religious righteousness and a belief dominant in the eighteenth and nineteenth centuries that education must serve the interests of the existing ruling classes. Radical and progressive traditions believed in facilitators rather than "teachers".

> In *Chartism* (1840) William Lovett (...) sees the task of the teacher not as that of imposing knowledge and habits on the children, but of assisting them to acquire knowledge and habits through their own activity, so exercising their reason and moral judgement that they come to understand for themselves and know aright (ibid., 17).

5. Adult education for democracy in the early twentieth century

There is a body of literature about adult education for democracy in the early twentieth century comparable in size to the body of literature about popular education in the eighteenth and nineteenth centuries. Two leading North American adult education scholars of the time – Ruth Kotinsky (cf. 1933) and Eduard Lindeman (cf. 1926) – made major contributions to the literature. Both shared an interest in education which strengthens the capacities of people to participate in decision-making. For Kotinsky the role of adult education in her book

> *Adult Education and the Social Scene* (1933) was to identify social problems and deal with them in such ways as to make the participants intelligent and responsible planners, rather than merely drifters and sufferers, or ruthless schemers for personal advantage (Heaney 1996, 3).

Both Lindeman and Kotinsky were writing at a time when the state of democracy in Europe was fragile, and they were concerned with strengthening the capacities of people in grassroots community groups to build democracy. In disadvantaged communities in Australia the state of democracy is fragile. For example, the capacity of tenants in many Australian public housing estates to actively participate in community renewal and planning initiatives is limited. When community workers help tenants learn to exercise leadership in housing estate management and community planning they are strengthening grassroots democracy. Strengthening the capacity of people, particularly those from poor and vulnerable groups, to participate in decisions about planning their community's future is at the heart of popular education. Heaney (cf. 1996) argues that in the 1920s and 1930s "front line, grass roots educators of adults" (8) – people concerned with promoting democracy – were at the forefront of the North American adult education movement but that they have since been subsumed or dominated by vocational and organisational educators.

Kotinsky was critical that American adult educators were focusing more on vocational training and less on the educational dimension of community development. In concluding a discussion of the educational role of "the family welfare agency, the medical profession, the church, service clubs, patriotic societies and the like" (1933, 84) she argued against narrow skills training and proposed that the role of the adult educator was to help community workers better understand and promote the educational dimension of their practice.

> One function for a distinct and conscious adult education movement lies in (…) making organized agencies conscious of their educational responsibilities (…) making the adult public more educable through dealing with it educatively, by making education more consciously an end in view (1933, 109–111).

The following quote by Lindemann mirror Kotinsky's vision for an adult education that goes beyond training and is concerned with building a better social order.

> From many quarters comes the call to a new kind of education with its initial assumption affirming that education is life (…) education conceived as a process coterminous with life revolves about non-vocational ideals. In this world of specialists everyone will of necessity learn to do his work. (…) but adult education more accurately defined begins where vocational education leaves off (1926, 4–5).

The type of adult education for democracy that Lindeman and Kotinsky advocated was not merely formal textbook instruction about governance and citizenship. They were more interested in supporting education for community action. Lindeman, for example, highlighted the importance of community action groups as sites of learning for democracy.

> To combat the danger of (…) dictatorship and violence (…) so rife in the 1930s in Germany, Spain and Italy (...) a nation's citizens must be politically sophisticated and used to participating in democratic groups. Since adult learning groups were of this nature they were a crucial training ground for democratic participation (…). Lindeman declared that the participation of citizens in informed social action was the hallmark of a democratic society (Brookfield 1987, 137).

By highlighting education *for* community action versus education *about* democracy Lindeman and Kotinsky are signalling their belief that education should not merely be about equipping people with skills and knowledge to participate more effectively in community affairs, but that education should be about helping people plan and bring about social change.

6. Freire and pedagogy for the oppressed

In the early 1960s in Brazil Paulo Freire developed an innovative approach to literacy education. He worked with rural peasants and urban slum dwellers and believed that learning literacy for oppressed people like these should mean much more than simply learning to read and write. Freire argued that educators should help people analyse their situation, and saw literacy as part of the process of engaging in this analysis. As people came to know their world, so they could act on it in order to change it. Freire aimed to shift his learners from passivity to a critical and active awareness and he used the term "conscientisation" to describe this type of transformation.

Freire has had an enormous influence on the practices and theories of educators who work with people who are poor, oppressed and exploited. His influence has been so significant that many practitioners and writers attribute popular education to Freire. An extensive body of literature has arisen devoted to a discussion of his ideas and of how they have been applied.

Freire argues that the content of education should draw on the experiences of the people. This means avoiding standardised curricula but using local knowledge and issues as the basis of educational initiatives.

Freire gave currency to the notion of cultural action and argued that a main educational challenge is to shift people from seeing themselves as recipients of culture to seeing themselves as makers of culture. People who have experienced social exclusion, poverty, discrimination, and alienation in formal education will often have a negative assessment of their capacity to influence change. They will see themselves as objects of, rather than subjects in, history. Freire identified "generative themes" in the discourse of his learners and developed materials to trigger discussion and analysis of these themes. In the case of his own early practice, he commissioned artists to produce series of pictures evoking themes which he and his team of educators used in order to provoke dialogue.

In my experience, many adult educators do want to plan and facilitate learning that begins with the experience of the people they are working with but do not know how. Freire drew on the skills of artists. Who better to depict and reflect back issues and themes that arise from people's experiences? Art generated from contextually specific themes can be used by skilled facilitators to create a dialogic learning experience very different from didactic instruction. There are now popular education handbooks which describe creative ways to use various forms of art to encourage participants to reflect on their own experiences, engage in dialogue and decide on action (e.g. Arnold/Burke 1983a, 1983b and 1991).

Freire's pedagogy has influenced a body of practice called community cultural development which constituted one of the major research focii of the Centre for Popular Education at the University of Technology, Sydney. The Centre was commissioned by several agencies to study the work of various arts groups and artists engaged in youth and community development projects. These have included theatre companies, visual artists, circus performers, writers and dancers. In all the projects the arts workers have sought to support people in poor and disadvantaged communities to research problems, devise solutions and act, perform, exhibit or publish. Together with youth and community workers they have planned and facilitated collaborative art-making. These types of community cultural development project represent a translation of cultural action. Arts and community workers are helping people engage in struggle and make culture.

7. Common features of popular education

Richard Johnson defines popular education as that which "means starting from the problems, experiences and social position of excluded majorities, from the position of the working people, women and black people" (cf. Deem 1993, 235).

All four bodies of literature outlined above have in common a concern with helping excluded people exercise more leadership. This is underpinned by a belief that

grassroots community people should be leaders in deciding what changes are needed in their own communities. Popular education is concerned with strengthening pluralist and participatory democracies.

Most of the popular education literature relates to educational initiatives with the poor and oppressed but the pedagogical processes can be used in other contexts – for example, raising the general public's awareness about environmental concerns. There might be differences in degree but the processes and principles of popular education are theoretically applicable in any context. Indeed some have been taken over and used, perhaps in corrupt forms, in human resource development. Photo kits ostensibly based on Freiran ideas and practice, for example, are sometimes used in management training contexts to evoke emotional responses as opposed to dialogic analysis.

For those advocating or drawing on forms and traditions of popular education there is, however, a two-fold problem. Firstly, "education" has a marginal status. Activists - be they working with young people, in the health sector, in environmental advocacy or in community cultural development – often do not perceive their work as "educational". Many who are engaged in environmental advocacy and development work are more interested in marketing, public relations or direct action (see paper in this journal edition by Guevara, Flowers and Whelan). Many community cultural development workers are more interested in artistic and community development outcomes and see the idea of supporting learning about "community" and culture as separate and less important. In health promotion there is ongoing contestation between a dominant tradition of service delivery and mass-communication activities and a subordinate tradition of community education and community development.

The second element to this problem is that the term "educational" is widely understood as meaning teaching, rather than the facilitation of learning. School teachers can reinforce this understanding by equating education with teaching and labelling what happens outside schools as unimportant.

Popular education can contribute to the efforts of those engaged in helping "ordinary" people have more power and opportunity - whether these efforts are called capacity building or building social capital. At the heart of popular education theory and practice lies the challenge of helping people come to know, understand, and tell their stories and those of others. This translates necessarily into education which is learner-centered rather than didactic; which builds on the issues and experiences of the learners rather than materials designated by teachers, experts and authorities; which helps people understand their situation; and which helps them act strategically. Story-making and story-telling is part of the practice of cultural action whose aim is to move people from the notion that they are merely consumers, audience members, participants, and objects to the notion that they are "shakers and movers", the makers and performers of history and culture.

There are, however, forces that can take the edge off popular education work. These can be found, for example, in the current discourses on social capital and com-

munity building. At first glance these discourses seem in accord with popular education because they focus on interaction, active participation, people talking up for themselves, local solutions to local problems, and so on. Here, for example, is a policy statement about neighbourhood renewal from the Victorian government in Australia.

> To narrow the gap between the most disadvantaged neighbourhoods in Victoria and the rest of the State by working with local communities and business providing services. Neighbourhood renewal empowers local communities to shape their own futures. The initiative builds on the strengths of each community and enhances local skills, capacity and leadership (Community Builders Unit, Premiers Department 2002).

But what is often missing is a concern with social and material change and with the development of a critical consciousness. It is one thing to help people create and tell stories, but another to help them understand social and political structures and to act strategically to change those structures. The discourses of social capital and community building are located in a humanist framework and good practice is often judged by the extent to which people interact.

Popular education practice in the Freiran or radical and progressive education sense, however:

- goes beyond responding to people's needs and helps people assert their rights,
- does more than promote active participation. It fosters robust debate, encourages questioning, fosters a sense of indignation and anger, and at times supports confrontation,
- does more than help people feel more informed, responsible and self-reliant. It helps people to take action and actively pursue alternative visions for the future,
- helps people not just feel empowered but actually strive for *more* power.

The link between the terms "popular" and "culture" is a longstanding one.

> The idea of "popular culture" makes its appearance in the late eighteenth century as opposed to "learned culture" first formulated by the German writer J.G. Herder. The "popular" here was discovered by the intellectual upper classes for whom it indicated everything they thought they were not: the "other" of the "sophisticated, natural, simple, instinctive, irrational and rooted in the local soil" (Burke 1981, quoted in Steele 1999, 97).

Traditions of popular education recognise and value this kind of culture. Popular education is not simply about making education more accessible to grassroots people. It is about designing education so that the knowledge, values and perspectives of grassroots people is privileged and shapes the curriculum. We should continually remind ourselves how education privileges the interests and knowledge of certain groups of people at the expense of others. Neuburg (cf. 1971) and Silver (cf. 1965) have writ-

ten about how dominant educational discourses in eighteenth and nineteenth century England repressed "popular" forms of knowledge. E. P. Thompson argued that the nature of much formal education in nineteenth century England actively excluded working class perspectives. He said that education too often entailed a denial of the validity of the life experiences of the learners "as expressed in the uncouth dialect or in traditional cultural forms" (Thompson 1968, 312).

We can see popular education in opposition to dominant forms and traditions of education. Several writers comment that in the second half of the twentieth century education became predominately technicist and concerned with vocational competencies. Heaney writes:

> The subordination of education to the workplace and learning to the development of job-related "competencies" has privileged instrumental knowledge and the techniques by which such knowledge is transmitted (Heaney 1996, 7).

Beder talks of a new understanding of adult education in which

1. Critical understanding, central to Lindeman's understanding of adult education, was replaced by developing skills.
2. The remnants of humanist concern found in Knowles' conceptualisation of andragogy were replaced by the adult learner as consumer.
3. Adult education became systematized and institutionalized – in a word it was reduced to a form of schooling (ibid., 109).

I conclude this article, therefore with the following table in which I place the commonly accepted assumptions about popular education against those of the dominant or traditional approaches to education.

POPULAR	DOMINANT/TRADITIONAL
Learning in action	Learning through absorption
Bottom-up, negotiated and inclusive	Top-down, professionalising and exclusive
Problem solving and action	Pre-determined institutional and national goals
Education for social capital	Human capital development
Learning to conspire	Learning to be inspired
Education to champion rights	Education to meet needs
Education for resisting hegemonic ways of thinking	Education for conforming with hegemonic ways of thinking
Education to strengthen the capacity of grassroots leaders	Education to strengthen the capacity of elite leaders
Education for community leadership	Education for individual leadership
Education for social change	Education for individual change

POPULAR	DOMINANT/TRADITIONAL
Education for powerless groups	Education on merit
Education for the common good	Education for private good
Education to support self-help initiatives	Education to help organisations manage employees
Mass education	Education as access to privilege
Education as the great equaliser	Education as the great selector
Education as political and social action	Education as methodology
Education for community development and empowerment	Education for individual achievement and empowerment
Education as passion and commitment	Education as technique
Education for community and nation	Education for good citizenship
Education for economic, social and political democracy	Education for social mobility, private life, consumerism, authority and order
Education for participant-directed learning	Education for self-directed learning
Education for critical understanding	Education for skills development
Education for reflection	Education for diffusion of knowledge
Education for social responsibility	Education for autonomy
Learner of education	Consumer of education
Concern for social context	Concern for technique

References

Arnold, R./Burke, B. (1983a): A Popular Education Handbook. Toronto

Arnold, R./Burke, B. (1983b): Ah-Hah! A New Approach to Popular Education. Toronto

Arnold, R. et al. (1991): Educating for a Change. Toronto

Arvidsson, L. (1989): Popular Education and Educational Ideology. In: Ball, S./Larsson, S. (Eds.): The Struggle for Democratic Education. Equality and Participation in Sweden. New York/London

Beder, H. (1987): Dominant Paradigms, Adult Education and Social Justice. In: Adult Education Quarterly, No. 37 (2), 105–113

Brookfield, S. (1987): Understanding Adult Education and Training. San Francisco

Community Builders Unit (2002): Premiers Department

Crowther, J./Martin, I./Shaw, M. (Eds.) (1999): Popular Education and Social Movements in Scotland Today. Leicester

Deem, R. (1993): Popular Education for Women. A Study of Four Organizations. In: Edwards, R./Sieminski, S./Zeldin, D. (Eds.): Adult Learners. Education and Training. London

Dewey, J. (1964, first published 1916): Democracy & Education. London

Dewey, J. (1966, first published 1897): My Pedagogic Creed. In: Garforth, F. W. (Ed.): John Dewey: Selected Educational Writings. London

Fieldhouse, R. (1996): A History of Modern British Adult Education. Leicester

Garfit, A. (1862): Some Points of the Education Question. Practically Considered with Reference to the Report of the Commissioners and the New Minute. With a Brief Outline of the Rise and Progress of Popular Education in England. London

Guevara, J. R. (2002): Popular Environmental Education. Progressive Contextualisation of Local Practice in a Globalising World. PhD thesis, Victoria Institute of Technology
Heaney, T. (1996): Adult Education for Social Change. From Centre Stage to the Wings and back again. ERIC Monograph. URL: http://nlu.nl.edu/ace/Resources/Documents/ERIC1.html (last access: 16.06.09)
Hogg, G. W./Tyson, J. C. (1969): Popular Education 1700–1870. An Archive Teaching Unit for a Study of Elementary Education in the North East. University of Newcastle-upon-Tyne
Jeffs, T./Smith, M. (1990) (Eds.): Using Informal Education. An Alternative to Casework, Teaching and Control? Milton Keynes
Johnson, R. (1988): "Really Useful Knowledge" 1790–1850: Memories for Education in the 1980s. In: Lovett, T. (Ed.): Radical Approaches to Adult Education. London
Kotinsky, R. (1933): Adult Education and the Social Scene. New York
Lamberti, M. (2000): Radical Schoolteachers and the Origins of the Progressive Education Movement in Germany, 1900–1914. In: History of Education Quarterly, No. 40 (1), 22–48
Larsson, S. (2000): A Study Circle Democracy? Paper Presented at Second International Education and Social Action Conference December 2000. Centre for Popular Education, University of Technology, Sydney
Lindeman, E. (1926): The Meaning of Adult Education. New York
Martin, I./Rahman, H. (2001): The Politics of Really Useful Literacy. Six Lessons from Bangladesh. In: Crowther, J./Hamilton, M./Tett, L. (Eds.): Powerful Literacies. Leicester
Morris, R. (1994): Alice Henry 1857–1943. In: AAACE News. April Issue, 16–17
Morris, R. (1998): Australia's Oldest Adult Education Provider. The SMSA in the Proceedings of the 38th National Conference of the AAACE. Perth
Neuburg, V. (1971): Popular Education in Eighteenth Century England. London
Reese, W. J. (2001): The Origins of Progressive Education. In: History of Education Quarterly, No. 41 (1), 1–24
Shipp. G. (1996): The WEA after more than 80 Years. Continuity and Change. In: AAACE News, May issue
Silver, H. (1965): Concept of Popular Education. A Study of Ideas and Social Movements in the Early Nineteenth Century. London
Simon, B. (Ed.) (1972): The Radical Tradition in Education in Britain. London
Sjunnesson, J. (1998): Swedish Folk Education. Paper Presented at Föredrag vid Uppsala University International Summer session
Skeats, H. S. (1861): Popular Education in England. Being an Abstract of the Report of the Royal Commissioners on Education. London
Smith, M. K. (1994): Local Education: Community, Conversation, Praxis. Buckingham
Steele, T. (1999): With "Real Feeling and Just Sense". Rehistoricising Popular Education. In: Crowther, J./Martin, I./Shaw, M. (Eds.): Popular Education and Social Movements in Scotland Today. Leicester
Stewart, W. (1972): Progressives and Radicals in English Education 1750–1970. New Jersey
Thompson, E. P. (1968): The Making of the English Working Class. Harmondsworth
Thompson, J. (2002): Community Education and Neighbourhood Renewal. Leicester
von Kotze, A. (1996): "The Creaking of the Word". A Feminist Model? In: Walters, S. (Ed.): Gender in Popular Education: Methods for Empowerment. London
Wagner, P. A. (1998): Popular Education in the Philippines. To Make Ready to Risk. In: Popular Education Notebook, No. 4 (1), 20–22
Walters, S. (Ed.) (1996): Gender in Popular Education. Methods for Empowerment. London
Walters, S./Kruss, G. (1988): People's Education in South Africa. In: Flowers, R. (Ed.): Themes from the 1988 ILSCAE Conference. International League for Social Commitment in Adult Education. Toronto

Rick Flowers

Can Competency Assessment Support Struggles for Community Development and Self-determination?

In this paper an argument is presented that if competency assessment is to make any contribution as a potentially "liberating" curriculum strategy for struggles of community development and self-determination then it needs to contest the authoritarianism of the national qualification frameworks that have been established in Australia and New Zealand. This article critiques research and policy efforts, in particular for indigenous learners which seek to merely make authoritarian curriculum and assessment structures more culturally appropriate, more accessible and equitable rather than changing and democratising the structures themselves.

1. Introduction

In this article I consider how various cultural and political interest groups can engage with competency assessment systems that have been constructed in New Zealand and Australia. The purpose of the article is to support the efforts of:

- indigenous Australians and Maori in New Zealand to develop stronger community controlled vocational education programs,
- educators who are engaged in more than competency development for individuals but also in education for social action and community development,
- educators seeking to develop competency based curriculum strategies and assessment approaches which foster emancipatory learning. Emancipatory learning is understood as learning which helps people "see through and challenge (often taken for granted and) dominant meanings and practices" (Foley 1995, 45, modification by R.F.).

Much of the literature which critically discusses the shortcomings or otherwise of the competency movement only addresses broad philosophical and policy concerns. The literature rarely discusses the practical aspects of challenging the competency movement (Chappell/Gonczi/Hager 2000, Guthrie 2009, Collins 1993, Stevenson 1993). The critique developed in this paper is grounded in my experience working with practitioners who have been forced to engage with competency assessment systems. Specifically, I examine the rules that practitioners are required to follow and discuss ways these rules might be challenged to better serve the interests of indigenous peoples and other political interest and cultural groups. I critique popular notions of culture, access and equity and approaches which merely seek to make education more culturally appropriate.

2. Let's stop being ethnographers

There is a continuing tendency to ask questions about the relationship between education, assessment and culture like an old fashioned ethnographer. Common questions posed by educators who work with a variety of cultural groups are: What are their preferred learning styles? What would be appropriate teaching and assessment practices? How can we make our courses more culturally relevant? What factors affect access and participation?

Such questions will not help us build cultural partnerships in education and assessment. They are not useful for indigenous people struggling to achieve self-determination in education. Partnerships and self-determination will only be achieved by changing structures not by changing practices. Standards based assessment practices in countries, which include Australia, New Zealand, Scotland, England and South Africa, are firmly entrenched in single, monolithic, national structures known as National Qualifications Frameworks. These frameworks are built on sets of detailed rules which prescribe the way standards should be constructed. The official line of national qualifications authorities is that while there are rules for constructing standards there are no rules about *what* should be in the standards, nor rules about which particular curriculum and assessment strategies should be used. Therefore, so the official policy lines assert, there is plenty of scope for various cultural groups to control their own education.

This argument, that so long as indigenous Australians can determine the content of the standards and develop their own preferred forms of assessment practice the national qualifications frameworks can foster cultural partnerships, is at one level persuasive. Notions of holistic approaches to assessment have, in fact, been embraced warmly by Maori and Aboriginal educators further encouraging the belief that cultural partnerships in assessment are being built. But are these frameworks which prescribe uniform ways of constructing assessment standards fostering cultural partnerships? Experience is showing that competency assessment standards are directly shaping teaching and assessment practices in ways which lead to more uniformity than diversity.

Despite many efforts to make them holistic, the current rules about writing competency assessment standards in a hierarchical, itemised, checklist fashion represent the "coalface" of an authoritarian educational structure. Why do assessment standards have to be written in checklist form? Why can't they be written in narrative prose? Why do they have to be written? Could they be constructed through diagrams and pictures? Or could they be constructed through oral narratives which are documented on video or audio tape? Currently, cultural partnerships are understood by powerbrokers within the national qualification authorities to mean "our framework is flexible, you can have separate standards and qualifications but you must follow our rules." Despite claims to the contrary, one cannot separate rules about writing learning outcomes from curriculum and assessment practices. Outcomes do shape pedagogy.

The sort of cultural partnership I want is one where different groups have real independence to construct standards in ways they determine for themselves. I want to see the democratisation of structures rather than authoritarian structures seeking to be more culturally appropriate. I would like to see diverse ways for standards to be constructed which I think would lead to deeper and richer diversity in assessment practices. If there is to be a national qualifications framework the challenge should be to support different groups to develop their own ways of recognising credentials. This requires much more attention being paid to supporting independent structures rather than seeking to define what culturally appropriate practices are. Australian education authorities do not seek to define culturally appropriate assessment practices for Catholic students or Montessori students, for example. Instead they support Catholic and Montessori structures and leave it up to them to define the detail of curriculum practices. This is the approach that might be taken towards indigenous Australian communities or Maori communities in New Zealand.

3. The potential of standard based assessment to support and undermine struggles for community development and self-determination

The establishment of national accreditation systems in Australia and New Zealand which are based on competency standards and competency assessment approaches *potentially* can contribute in a significant way to struggles for community development and self-determination. This "potential" can, for example, be realised by the increased opportunities provided for a wide range of private and community training providers to deliver recognised education programs. "The so-called de-regulation of the training market has opened up new spaces, allowing more scope for diversity and choice" (Federation of Independent Aboriginal Education Providers, 1996a, 6). A significant and contentious example of the opening up of "new space" is the development of unit standards for Maori carving. These standards might lead to degree programs in Maori carving and the recognition that Maori carving is a field of practice and study of the same depth and complexity as fields of practice such as engineering, physiotherapy and other fields with established professional status. The first graduate of a new Diploma of Maori Early Childhood Education said,

> One of the reasons I applied for the Diploma was because (...) the Diploma gives national recognition to Maori knowledge, skills, qualities and attributes that have never been formally recognised in early childhood education (Ferguson 1996, 8).

Arguably, recognition of "new" fields of practice do not rely on the national qualifications frameworks and their standards based assessment systems. Self-accrediting higher education providers can also initiate courses which recognise hitherto unrecognised fields of knowledge and practice. But what standards based assessment systems

have done is to enable the more ready recognition of community controlled education initiatives. This means that community groups can decide if they wish to rely on the goodwill of institutional providers to develop and deliver appropriate courses for them or seek to set up independent educational structures. One should, however, be cautious in thinking that competency standards and a place in a new National Qualifications Framework will automatically boost the status of Maori carving. It is, of course, possible that this practice be regarded as trivial by those who are most concerned with appearing internationally competitive.

By being both explicit and public, competency assessment standards have arguably introduced a greater level of accountability for educators to learners. Many educators and students who work and learn in community based agencies, who have in many cases been alienated by formal schooling, typically say about standards based assessment: "We understand it, it is clearer than school, and it tests us doing things." By challenging the traditional focus on programmed teaching and prescribed topic based curricula, standards based assessment potentially gives learners opportunity to have more choice about what, when, how and where they learn.

The word "potential" has been emphasised because like any curriculum reform the development of competency based accreditation systems in deregulated education and training markets is keenly contested. It is a contest between those who want to set national targets to appear internationally competitive and those who see education as a means to develop communities, cultures and people.

If the education systems in New Zealand and Australia are to be more democratic and inclusive then they should negotiate partnerships with their indigenous peoples and other community groups. This notion of partnership is not just about the right of indigenous peoples and other community groups to control their own education. It is equally about changing those educational practices which reinforce inequalities, exclude and alienate many New Zealanders and Australians. If education primarily is focused on enhancing the skills of individuals rather than community development, inevitably some individuals will gain while many will not. There is a struggle between those who see the competency movement as a means to merely skill more individuals and those who see possibilities of using the movement to make education more relevant and useful to the building of community, culture and identity.

National qualification frameworks, with their structures and processes for recognising and assessing learning wherever it happens, do appear to offer advantage to groups who have been discriminated against. The systems of standards based assessment appear to value experiences which historically have not been valued. For example, the qualification frameworks make much of valuing the experiences of women who manage households of low paid workers, and of indigenous people. Cooper (1996), writing about the introduction of national qualifications framework in South Africa, explains why the discourse of competency standards and assessment

> has enormous emotive appeal to ordinary workers. It is aimed at ensuring that those workers who have had little access to formal education in the past but have extensive experience of work, have their experiences valued so as to give them access to further learning and better job opportunities. (...) It is clear why these new discourses around worker education and training should have enjoyed such ascendancy in South Africa at this time. They resonate deeply with worker's desire for recognition, greater equity and opportunities to progress. (...) The heritage of "Bantu Education" and job reservation had excluded black workers from skilled jobs. Workers' experience was never valued: white workers with less experience but with formal certificates got access to such jobs (10–11).

On one level, competency assessment does appear to have potential to support struggles for community development and self-determination. But on another, perhaps deeper level, competency assessment has significant potential to undermine traditions of education for community development. The massive exercises in development of competency standards have arguably transformed the meaning of experience and knowledge with emphasis on credentialling. Consider the type of experience and knowledge that would be most valued by workers organising to improve their working conditions or that would be valued by Maori people organising to strengthen their communities.

> The dominant meaning associated with (their) experience and knowledge has been transformed from something which is shared in order to advance (their) collective interests, into a commodity which is individually owned, which can be exchanged for a qualification and used to compete with other individuals in the struggle for individual upward mobility (Cooper 1996, 11, modifications by R.F.).

This contestation between those who value education for individual skills development versus community development might be seen partly as a struggle between indigenous and "European" perspectives. But the contestation between individual skills versus community development should also be seen as a struggle between contesting perspectives within "European" education. There are those who believe that if education serves the interests of business having more skilled and reliable workers to make more profits then everyone will benefit. There are others who believe that while education should take account of the needs of business, it also has a responsibility to help people create meaningful jobs and strengthen communities. Education has a role to help people who are poor, unemployed, are victims of violence, are being exploited, to develop an analysis which goes beyond blaming themselves to understanding and acting upon those forces which have contributed to their plight.

Arguably, many Maori and Aboriginal educators model a way of education which is much more democratic than education in the schooling and higher education system. It is more democratic because it values learning which is directly relevant to people's needs and is not only concerned with knowledge contained in textbooks

and seeks to strengthen people's culture and identity rather than ignore or suppress it. Many Maori and Aboriginal educators and their allies value education for ordinary people, and not just academic and professional elites (cf. May 1999).

To describe the work of many Maori and Aboriginal educators as above should not be construed as an assertion that there is a single set of common features which characterise their educational work. It is a popular but misleading notion that indigenous people have common cultural and learning characteristics. But what does underpin the above description is an assertion that indigenous peoples share a similar recent history? Indigenous perspectives on education are, for many, borne out of the struggles against invasion, colonial rule, and paternalism. From such struggles people have learnt to value heritage, solidarity, and collaboration in the face of adversity. It is the historical and political context which provides a more useful understanding, rather than fanciful ethnographic theories of cultural difference, of why so much education with Maori and Aboriginal peoples is concerned with community development. In a submission to a federal government inquiry in Australia, the Federation of Independent Aboriginal Education Providers stated 1996: "All our work has a community development focus, and is not just about education defined narrowly in quantifiable outcomes, but about the preservation of life itself."

The intertwining of community development and education is apparent in independent Aboriginal education providers and Maori providers (Miller 2005). Students are treated not just as students but as members of a community who may need accommodation, social and personal support. For example, in many Maori private providers social services are located and integrated into the same organisation. There are other small differences such as beginning each day with a prayer ceremony, students pooling their lunches rather than individually consuming them, and the value placed on personal relationships between students and staff. Donna Ah Chee (1996) describes the view of independent Aboriginal colleges:

> Aboriginal education is firmly based in the real day-to-day experiences of our students and our community. (...) If it were not for us, for the program we provide, many of our students would not have an education, they would not have a life. Unemployment, poor housing, Third World health standards, alcohol and drug abuse, imprisonment, violence – these are day to day realities for the vast majority of Aboriginal people, and our average life span is twenty years less than non-Aboriginal people. (...) We turn no one away, because we know for many, perhaps most of our students, we are their only choice, their only way to survive, and to gain the strength to struggle to change their reality.

In the debates about the competency movement the lines of contestation are often drawn between workers' and employers' interests. Many unions have supported the competency movement as a strategy to develop career paths and to achieve greater workplace control with more skilled workers (cf. Brown 2004). Many employers have

seen the competency movement as a way to exert more control over what workers learn. If competency assessment and associated curricula are to have any chance of supporting struggles for community development there must be a widening of the contestation and debate in the competency movement. Community groups who represent indigenous peoples, and other cultural and political interests, need space and resources to develop education which is not just concerned with workers' and employers' interests but also the interests of community groups.

Maori and Aboriginal education providers should be invited and funded to not only to develop their own courses but also to develop their own strategies for accreditation and assessment. A widespread frustration with the way competency standards are currently constructed and used is that they are seen to value instrumental, vocational skills and marginalise knowledge, values, qualities and attitudes that are perhaps not directly relevant to technical performance but are important because they are seen to contribute to a richer and treasured sense of culture and identity. It is one thing to advocate holistic assessment practices but it is another to rethink how standards are being written or constructed.

4. Challenging the current single set of rules for constructing competency assessment standards

It has been a common criticism that the National Qualifications Framework is a system to introduce standardised curricula. In Australia public accreditation authorities have been set up to "police" new courses to see that curriculum or learning outcomes and assessment practices are closely and "properly" aligned to competency standards.

The theory behind current forms of standards based assessment which are the centre piece of national qualifications frameworks is that the standards are not to be seen as curricula or teaching statements but merely are standards against which candidates should be assessed. The theory is that national competency standards are mechanisms for employer, union and government groups to simply state what they expect candidates to be able to do. How people learn, when, with whom, over what period of time, and even exactly what people learn – so the purist theory of national qualifications frameworks go – are matters for educators and learners. The theory is that standards, despite their significant detail and uniform structures, will not shape the way people teach, learn and assess.

But it is naive idealism to think that the itemised, detailed and hierarchical nature of competency standards does not drive curriculum and assessment practices (cf. Hoy-Mack 2005). Ferguson (1996), writing about her experience working with the standards of the National Qualifications Framework in New Zealand asserts:

> The practice is that learners are so influenced by the implementation of the Framework and their ability to have their learning recorded and credentialled

> via the Unit Standard system that learners are asking whether content and teaching methods on their courses are contributing to their credit for Unit Standards. Content which is outside of Unit Standards is perceived by many as being irrelevant, a misuse of teacher power and control, and a waste of money for students who pay high fees to obtain their credentials. *De jure* the Unit Standards may not be intended to prescribe curricula, *de facto* they are doing just that (11).

Those national standards are influencing curricula content can, in one respect, be seen as a good thing, especially if they contribute to a consistent raising of quality and facilitate portability of qualifications. But it is the detailed, prescriptive and itemised way the standards are constructed which creates cause for concern. The shape and substance of the standards have a deadening influence on curricula. For example, the Workplace Trainer and Workplace Assessor competency standards in Australia have become like a deadweight in the way they have shaped professional development for educators and trainers (Downs/De Luca/Galloway 2009). Although they were intended to be generic standards only, they have been adopted by community educators, workplace trainers, community trainers, vocational educators alike as the benchmark which is to be attained. The Workplace Trainer competency standards have had the affect of stifling any diversity, any sense of independent purpose and philosophy, various groups of educators may have had. Competency standards in their current checklist format with their sense of neatness and completeness offer the "seductive promise of clarity" (Wolf, in McDonald, 1994). The competency standards have been most effective in their publicity and marketing. Learners and their employers want to know if courses are aligned to the standards. University degree courses in adult education have been forced to show how they help students achieve the Workplace Trainer competency standards. Professional development for educators and trainers has become homogenised to the extent that any content that is perceived to not be directly aligned to the Workplace Trainer standards, particularly content concerned with understanding politics and philosophies of education, is seen as merely indulgent.

To deepen the discussions about the merits or otherwise of current forms of competency movements it would then seem timely to consider what challenges various cultural groups are developing. Mawer and Field (1995) in a commissioned report for the federal Australian government asserted that the national training reform agenda had been developed from a narrow and monoculturalist perspective. They argued that the training reform agenda's emphasis on standardisation, and the emphasis on function rather than people, tends to undervalue the resources that employees bring to their work. A key assertion that can be tested is that cultural groups would value being able to inject diversity into the competency movement by being able to construct their own forms of curricula, assessment and accreditation.

5. Challenging popular concepts of culture, access and equity

When considering ways to develop and deliver education for indigenous Australians or Maori New Zealanders a popular approach is to research and propose ways:

1) Education can be made more accessible and equitable.
2) Educators can gain a fuller understanding of, and be more responsive to, the perceived, distinct cultural features of indigenous learners.

But my argument is that less research is needed to make education and training more accessible, equitable and culturally appropriate and more research is needed to advance knowledge of how various cultural and political groups can assert more power and control over the development of competency standards and curricula.

I asserted at the beginning of this article that researchers and policy makers should stop playing ethnographers. They should stop trying to understand what are perceived as exotic cultural practices because that is "letting the main game off the hook". As a university teacher one of the most common requests I have received from non-indigenous students researching a project related to indigenous education, is for literature about Aboriginal learning styles. I would obligingly dig round and usually pointed them to texts prepared for school teachers. Such texts suggested that Aboriginal and Torres Strait Islander students were culturally different to other Australians. The texts did not define who other Australians were, what their learning styles were, and implicitly portrayed them as some monolithic group who had universal learning characteristics that related more closely to "mainstream" norms. The texts no longer represented the popular and simplified view that all Aboriginal and Torres Strait Islander students prefer to avoid eye contact with teachers, but suggested things like: they were person oriented rather than task, listeners rather than talkers, group oriented rather than individually competitive, as just some examples.

In retrospect what strikes me about both the requests and the texts is that underpinning them is the continuing dominance of a view that is at odds with the reality of a modern indigenous Australia and conjures up images of benign colonial administrators theorising over the "peculiarities of the savages". The majority of non-indigenous students continue to view indigenous peoples through the eyes of pre-war anthropologists. They are, mostly unwittingly, preparing themselves for missionary activity. They want to know what are the features and traits of these Aboriginal and Torres Strait Islander people. The student adult educators and trainers want to know what curriculum and teaching styles they should use, which are most sensitive and appropriate. My experience working with indigenous people is that it would be impossible to ascribe to them a common set of learning characteristics.

But the view that there are common cultural and learning characteristics of indigenous peoples is held widely by indigenous educators, by policy makers and eminent scholars. For example, the concept of "two-ways" education has gained influence,

perhaps more so in Northern Australia, at both the policy making and curriculum implementation levels. This concept, whose best known exponent is probably Stephen Harris (1990, 1993), suggests that it is necessary to allow Aboriginal Elders and communities to take responsibility for education which relates to Aboriginal culture. Education which is concerned with the development of competence to survive in "modern" Australian society and the gaining of certificates in schools, colleges and universities should, according to proponents of "two-ways" education, be kept quite separate. The notion of Aboriginal versus "Western" education is presented as a dichotomy. Extensive debates about the merits or otherwise of "two-ways" education have been published. Some of the debate is about the validity of the significant linguistic and ethnographic data which is used to support the concept of "two-ways" education and purportedly suggests that Aboriginal people have a significantly different *Weltanschauung* (world view) to "Westerners". Harris (1990), for example, asserts that

> Aborigines have a preference for dealing with perceived or concrete reality rather than supposition or hypothesis; for dealing with interaction rather than transaction (...) and for first degree abstractions (such as the adjectives "light" and "heavy") rather than second degree abstractions (such as the abstract nouns "weight" and "heaviness") (94).

I have the same problem with the concept of "two-ways" education as I have with all views that seek to give Aboriginal culture and education some sort of monolithic identity and exotic overtones. It is an essentialist analysis which focuses entirely on indigenous people. The notion and system of "Western" education (the term is used by Harris and other authors) is neither defined or problematised. It leads to liberal or institutional curriculum approaches which mostly seek to tinker at the edges of the "Western" or dominant education system by implementing strategies to increase access, ensure program content and teaching processes are appropriate and so on. "Two-ways" education is slightly more radical. It proposes – taken to a logical extreme – that indigenous students can be tanked up with enough confidence and identity if their "culture" is protected through a segregated education system which is able to siphon off that which is indigenous culture and that which is not. Brimming with confidence and identity indigenous students can then brave the cultural hegemony of a dominant education system which may be racist, manipulative and simply not interested in the diverse aspirations of many indigenous peoples.

6. Alternative approaches to competency assessment

Current approaches to competency assessment are more likely to undermine rather than support efforts towards self-determination and community development. The need to research and develop alternative approaches to assessment is apparent. Before discussing some ideas for research tasks and alternative approaches it should be noted what features of competency assessment are worth building on.

In the history of the assessment of learning, competency assessment represents a welcome departure from conventional assessment and educational measurement. Conventional assessment is concerned to find out whether students have learnt what has been taught. It is teacher centred. Educational measurement is deeply concerned about reliability and uses assessment methods which mostly generate many small items of evidence that can be quantified. Competency assessment is part of a movement towards approaches known as "authentic assessment". In competency and authentic assessment the concern is to:

- emphasise gathering evidence of ability to do something in the "real world", i.e. authentic evidence,
- focus on learning outcomes versus teaching input,
- be public and explicit about assessment criteria,
- facilitate recognition of learning that is generic, i.e. portability.

These are core features of competency assessment that are worth building on. But what should be understood is that these features do not rely on the current structures and rules for writing competency standards and management of assessment. It is possible to construct competency standards and manage assessment in alternative ways and build on these features. It is my suggestion that it would be useful for Maori and for indigenous Australians to pursue research which would help them develop alternative approaches to competency assessment.

Here are ideas that might guide this research and development work. When deciding about the form standards and assessment practices should take, one should consider whether they are likely to foster:

- surface or critical learning,
- uniformity or diversity,
- individual skills development at the expense of community development,
- a focus on learning or teaching,
- motivation to continue learning or a sense of complacency that learning has been completed,
- agency versus learner control,
- domination versus self-determination,
- clarity and transparency versus bewilderment and obfuscation.

I suggest an initial line of inquiry could be to develop alternatives to constructing assessment standards in check-list form. They might, for example, be constructed in narrative prose. Here are five reasons why they might be constructed in prose:

1) Prose is open-ended and fosters interpretive assessment which is intent on continuing learning. Check-lists are closed and tend to foster learning which terminates with the last point on the check list.
2) Prose enables "richer" descriptions of practice and knowledge. This encourages and facilitates a valuing of intellectual and cultural knowledge.

3) While checklists may turn the focus from teaching to learning they can also turn the focus from process to results only. Results on their own are not always important, how people learn can be equally, if not more, important. Prose is more likely than check-lists to encourage a balance between a focus on results and process.
4) Assessment need not be limited to individual performance. Broader, more narrative type descriptions foster a sense of collective learning versus point form, hierarchical standards.
5) Assessment tasks, to be authentic, should require learners to do larger, problem-solving type activities rather than fragmented and static activities. Prose is more likely, than a check-list, to describe the context. A check-list is more likely, than prose, to describe fragments of detail.

Given the marked similarity of rules for constructing standards in national qualifications frameworks in various countries it is not surprising that there has arisen a seemingly unquestioned notion among practitioners and policy makers that there is only one way of devising standards. Unless it will be possible to break free of the rigid and imposed sets of national rules, and allow different ways of constructing standards, opportunities for self-determination, and the development of more democratic and emancipatory perspectives on curriculum and assessment, will be limited.

References

Ah Chee, D. (1996): June Keynote Address at the Conference on Community Work, Youth Work and Popular Education, June 24–26. University of Technology, Sydney

Brown, T. (2004): Silencing Dissent to Win Consent: National Training Reform in the Accord Years. In: Labour & Industry, No. 15 (1), 33–51

Brynes, J. (1993): Aboriginal Learning Styles and Adult Education: Is a Synthesis Possible? In: Australian Journal of Adult & Community Education, No. 33 (3), 157–171

Centre for Research on Work, Education and Business Ltd. (1996): Workplace Skills Assessment: A Literature Review Based on the Entries in the NZQA Literature Database. Wellington

Chappell, C./Gonczi, A./Hager P. (2000): Competency-Based Education. In: Foley, G. (Ed.): Understanding Adult Education and Training. Sidney, 191–206

Collins, C. (Ed.) (1993): Competencies: The Competencies Debate in Australian Education and Training. Canberra

Coogan, P. (1996): Standards-based Assessment: Manageability Lessons for New Zealand from the UK. Paper Presented at the Partnerships in the Assessment of Student Achievement Conference, September 24–26. Auckland Institute of Technology

Cooper, L. (1996): July. From "Rolling Mass Action" to "RPL": The Changing Discourse of Experience and Learning in the South African Labour Movement. Paper Presented at the International Council of Experiential Learning Conference. Cape Town

Downs, C./De Luca, W./Galloway, P. (2009): The certificate IV in Training and Assessment: What are our VET teachers learning? In: AVETRA 12th Annual Conference. Aligning Participants, Policy and Pedagogy: Traction and tensions in VET Research, 16–17 April, Sydney. URL: www.avetra.org.au/annual_conference/presentations-2009.shtml (last access: 16.05.09)

Federation of Independent Aboriginal Education Providers (1996a): 1996 Submission to Inquiry into the Developments in Adult and Community Education since 1991

Federation of Independent Aboriginal Education Providers (1996b): A Response to Kay Schofield & Associates Discussion Paper on the Role of ACE in the Implementation of a National System for Vocational Education and Training

Ferguson, P. (1996): September. Do Unit Standards Produce Standard Units? Or is the Assessment Dog Wagging the Educational Dog? Paper Presented at the Partnerships in the Assessment of Student Achievement Conference, September 24–26. Auckland Institute of Technology

Foley, G. (1995): A Framework for Understanding Adult Learning and Education. In: Foley, G. (Ed.): Understanding Adult Education and Training. Sydney

Foley, G./Flowers, R. (1990): Strategies for Self-determination: Aboriginal Adult Education, Training and Community Development in NSW. University of Technology, Sydney

Garbutcheon-Singh, M. (1990): Curriculum Knowledge and Aboriginality: Conservative, Capitalistic and Favourable to Long-continued Paternalism. In: Curriculum Perspectives, No. 2 (10), 10–19

Guthrie, H. (2009): Competence and Competency-based Training: What the Literature Says. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research

Harris, S. (1990): Two Way Aboriginal Schooling, Education and Cultural Survival. Canberra

Harris, S. (1993): In Defence of Bilingual Education. In: Education Australia, No. 22, 13–14

Higgins, R. (1991): Effective Teaching Strategies in Isolated Aboriginal Communities: Some Issues to Consider. In: The Aboriginal Child at School, No. 4 (19), 3–13

Hoy-Mack, P. (2005): Workplace Assessment in New Zealand: Stated Intentions and Realisations. In: International Journal of Training Research, No. 3 (1), 79–95

Human Sciences Research Council (1995): Ways of Seeing the National Qualifications Framework. Pretoria

Mawer, G./Field, L. (1995): One Size Fits Some: Competency-based Training and Non-English Speaking Background People. Canberra

May, S. (Ed.) (1999): Indigenous Community-Based Education. Clevedon

Miller, C. (2005): Aspects of Training that Meet Indigenous Australians' Aspirations: A Systematic Review of Research. Adelaide

McDonald, R. (1994): October Led Astray by Competence? Paper Delivered at the Australian National Training Authority. Brisbane

McIntyre, J. et al. (1996): Culture Matters. Sydney

Stevenson, J. (1993): Competency Based Training in Australia: An Analysis of Assumptions. In: Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research, No. 1 (1), 87–104

Wolf, A. (1994): Competence Based Assessment: Does it Shift the Demarcation Lines? Paper Prepared for the Symposium Session: Dimensions of a Vocational Core Curriculum: Controversies about Competencies and Key Qualifications. Milan

Rick Flowers/Roberto Guevara/James Whelan

Popular and Informal Environmental Education – The Need for more Research in an "Emerging" Field of Practice

Environmental education that fosters meaningful community participation and learning has been considered a requisite to sustaining our human and natural environments in many of the global conferences, agreements, declarations and charters since the 1972 UN Conference on the Environment in Stockholm. Despite this growing consensus there is a small amount of published research in Australia in this field of practice we have decided to call popular and informal environmental education – education that often involves adults in social action. The authors argue, however, that there is no shortage of educational practice that can be described as popular and informal environmental education. The autors propose a typology that will assist in defining this field of practice and establish theoretical links with the emerging field of environmental adult education.

1. Introduction

A metropolitan local government authority obtained an external grant to do stormwater education with low-income residents of non-English speaking background. A project officer was appointed for twelve months. She organised bus tours to stormwater facilities, distributed brochures and fridge magnets and showed educational videos with translations. She observed that the residents deeply appreciated the opportunities for bus tours, but less because they learnt about stormwater pollution and more because they formed new or stronger friendships. She concluded educational strategies that relied on field trips, social marketing and formal instruction would, on their own; neither engage nor influence the residents. The project officer drew on traditions of community cultural development and popular education to devise strategies that would start with their experiences and involve collaborative and action-oriented learning. These included learning and being enabled to research, plan and organise an evening slide show about environmental issues in their neighbourhood. In her evaluation the project officer proudly pointed to growing participation numbers and good media coverage.

This is a hypothetical, yet, typical account of community-based environmental education. Note the characteristics: There are no students; instead there are learners or participants. There is no teacher; instead there is a program planner and facilitator. There is no formal curriculum with a set commencing and completion time – but there is a thoughtful approach by the project officer to intentionally plan and facilitate

action and learning for the environment. There is a less thoughtful approach to the evaluation. Little evidence is collected about the quality of what people learnt about stormwater, let alone whether the amount of stormwater pollution was reduced.

About 100 adult members of a national environmental advocacy group come together for an evening meeting that includes a film about a direct action campaign. The film presents some provocative, radical and contested actions. After the film the air is pregnant with tension, and it is almost possible to see the questions and ideas swimming around in the mind of the members. Yet, the evening is late and the members go home without a whole-group discussion.

This actually happened and presents a common scenario where opportunities to pro-actively plan and facilitate learning about practice are missed. There is significant potential for environmental education in the advocacy-oriented environment movement.

A group of forty catchment educators is sitting around a table, showing each other and talking about the strategies they use. Posters are spread across the table, calico bags with messages are pulled out, and two videos are proudly shown. For a while the discussion is pensive and reflective. They note that their educational strategies are similar but have little evidence of how effective they are. A suggestion is floated that they collectively invest in some research and evaluation. This idea is quickly lost in the sense of urgency that they get must "get the message across" and they decide to spend the remaining money on a bigger and "better" poster.

In this semi-fictional account a sense of urgency discourages reflection and analysis. The consequence is that action is not informed by research and evaluation, and the catchment education relies on taken-for-granted assumptions about what is effective.

The three accounts present the type of environmental education practice we are most interested in, and convey the issues we believe face the field. We will refer to this field of practice as popular and informal environmental education, often involving adults in social action, workplace and community settings.

We believe that popular and informal environmental education is important to achieve the goals of ecologically sustainable development. As evidence of this, we identify a number of key environment and education-related global agreements that explicitly acknowledge the value of this field of practice as complementary to formal environmental education. We then proceed by providing a definition and a description of current theoretical formulations that relate to popular and informal environmental education. Finally we argue that there is a need to sustain this growing interest in the practice of and the research into popular and informal environmental education, if we are to effectively evaluate and see its contributions to the ideals of sustainability.

We propose that in the first instance, there is a need to encourage environmentalists to pro-actively plan and facilitate learning – in other words, to encourage the

practice of environmental education even within contexts where people do not identify as "educators". In the second instance, there is a need to encourage more research and evaluation of popular and informal environmental education, if we wish to identify its contributions to achieving the goals of ecologically sustainable development.

2. Environmental adult education in environment and education policies

At a recent forum a participant asserted there was little point in trying to change the transport behaviour of adults. "They are set in their ways. That's why we concentrate on educating children in schools." This is a narrow and misleading analysis that suggests only school teachers do any worthwhile action and education for sustainability. This section examines the recognition of the need for adult environmental education as complimentary to the emphasis on formal and school-based education within policy formulations.

Slattery (2000, 86) forwards a counter-argument and says that adults are more likely than children to be significant players in communities, groups and locations, and are able to "enthuse and organise" and possess the necessary awareness upon which to base political action and to influence and educate others. She endorses Clover's (1998) argument that environmental educators should support adults in active, critical and creative engagement.

These same arguments are supported by global environment and educational policies. For example, UNESCO, in its report presented during the World Summit on Sustainable Development in Johannesburg (2002, 37) underscored that,

> the precautionary principle tells us that a major reason for focusing on adult education for sustainable development is that it would be unwise to wait for the present generation of school and college students to grow up and begin applying what they are learning. It is today's adults who are the primary voters, consumers, workers, teachers, scientists and parents.

The importance of the adult and community education or non-formal education within the context of environmental education is not new. Fensham (1978, 450) observed that during the UNESCO Conference on Environmental Education in T'bilisi, Georgia in 1977 "the significance of non-formal education was stressed – something formal education often ignores." This recognition is equally present in Chapter 36 of Agenda 21 (UNCED, 1992) entitled, "Promoting Education, Public Awareness and Training" which "encompasses all streams of education, both formal and non-formal, basic education and all the key issues related to educating for sustainable human development, including environmental education."

More recently, another reorientation of education towards sustainability seems to have been an outcome of the 1997 Thessaloniki conference on environmental edu-

cation, which identified strategies to attain the goals and objectives of Chapter 36 of Agenda 21 but also recommended that "environmental education be referred to as education for environment and sustainability" (Knapp 2000, 32). Similarly, despite the reorientation, the Thessaloniki Declaration specifically identified that education towards sustainability involves, "all levels of formal, non-formal and informal education in all countries" (Knapp 2000, 39).

Similarly, at the conclusion of the Fifth International Conference on Adult Education (CONFINTEA V) the participants ratified the Hamburg Declaration on Adult Learning (1997, 5) which explicitly identifies that,

> education for environmental sustainability should be a lifelong learning process. (…) Adult environmental education can play an important role in sensitizing and mobilizing communities and decision-makers towards sustained environmental action.

At a national level, while the *Environmental Education for a Sustainable Future: National Action Plan* (2000) strengthens environmental education of children it also emphasises the need to take environmental education "beyond the classroom – reaching the community, industry and business leaders, and government at all levels."

Clearly, there is no lack of environmental or educational policies that acknowledge the value of environmental education across the different sectors, and using a range of educational approaches. The following sections explore the practice we refer to as informal and popular environmental education and examine this educational practice within the recent development of theoretical foundations of informal education, popular education, and environmental adult education.

3. Popular and informal environmental education in practice

The NSW Council of Environmental Education compiled an inventory of environmental education programs (in 2000, published 2003) and this provides a useful picture of the balance between different types of education practice. The following table reports on the percentage of responses by practitioners when asked to choose what "method of program delivery" they used when engaged in environmental education. Respondents could choose more than one method.

As the inventory in Table 1 illustrates, there are many ways that educational practitioners and groups describe their practice, but that a significant percentage of the respondents described their practice as community education (including advocacy). We propose that this educational practice of community education, including advocacy, will be referred to as popular and informal education for sustainability.

Popular and informal education for sustainability draws from, and goes beyond being a combination of educational practices, such as environment education, development edu-

cation, adult education, non-formal education, and community education. Its practice continues to be linked to and influenced by Paulo Freire's *educacion popular* that "makes oppression and its causes the objects of reflection by the oppressed, and from that reflection will come their necessary engagement in the struggle for liberation" (Freire 1993, 30). While the practice of *educacion popular* has grown and diversified (cf. Allman 1999; Arnold et al. 1983a, 1983b, 1991; Beder 1996; Boughton 2001; Crowther, Martin & Shaw 1999; Deem 1993; Hammond 1998; Jackson 1995; Walters/Manicom 1996), Robert Schapiro argues that the fundamental philosophy, which includes "notions of empowerment, liberation, self-determination and political action leading to structural social change" (1995, 30) has remained the same.

Community education (including advocacy)	35%
Information services (print, telephone)	26%
General education curriculum	20%
Social marketing	20%
Outdoor education	19%
Vocational education & Workplace training	16%
Community development	14%
Extension	11%
Vocational education & educational institution training	9%
Labour force training program	5%
Cultural/eco tourism	3%
Method not given	28%

Table 1: Methods of environmental education program delivery (NSW Council of Environmental Education, 2003)

Popular education needs to be distinguished from other educational practices, such as adult education, which has often been narrowly focused in the "English-speaking world (…) on individual learners, educational technique and course provision" (Foley 1999, 2). Or from non-formal education, which is education that serves specific groups in specific situations outside the formal system (cf. van Rizen 1996, 82). Patricia Ann Wagner (1998, 21) distinguishes popular education from adult, non-formal or development education in that popular education has closer links with the people's movement for a democratic and sovereign nation, "works for the empowerment of the majority, and uses a democratic and dialogical pedagogy." Therefore in the context of our current research, popular education will refer to an educational practice that is within the context of people's movements and uses a participatory pedagogy, works for empowerment and aims for social change.

Furthermore, we prefer to use the term informal as opposed to non-formal environmental education. Because the latter has more currency (see for example, UNESCO 1986) we will define our understanding of informal education in some detail.

Foley (2000) presents a four-fold typology of education and learning that incorporates formal and non-formal education, informal and incidental learning. The first two "types" – formal education and non-formal education – deal more with the context in which teaching and learning take place. The second two – informal learning and incidental learning – deal more with the way in which the teaching and/or learning is done. The different "types" are not exclusive. For example, a great deal of incidental learning may occur in both formal and non-formal education contexts (Newman 2003, personal communication). We suggest, therefore, that it makes more sense to have two typologies – one of education and another of learning. To the two types of education, we think a third should be added, namely that of informal education. Our version of the typologies is presented in Table 2.

Type of Education	Type of Learning
Formal education is characterised by a defined curriculum and is often credentialed.	Informal learning is characterised by the learners consciously trying to learn from their experiences, but does not involve formal instruction.
Non-formal education is characterised by systematic instruction but is mostly non-credentialed.	Incidental learning is characterised by Foley as learning that is "incidental to the activity in which the person is involved, is often tacit and is not seen as learning – at least not at the time of its occurrence" (2000: XIV).
Informal education is characterised by "educators" planning and intentionally creating the conditions that facilitate informal learning, which may include some systematic instruction but which will rely on many other means.	

Table 2: Typology of education and learning (based on Foley 1999)

Non-formal education can be defined in such a way as to embrace the informal education we refer to. But the term "non-formal education" has come to be understood in quite specific ways. It has gained currency in international development circles and is used by multilateral aid agencies, and in countries of the third or majority world. For example, in Thailand and in the Lao People's Democratic Republic there are government departments of non-formal education. These departments are responsible for adult basic education (literacy, numeracy, basic vocational skills training, and second-chance education for adults completing school equivalent qualifications). In practice, much of this education has defined curricula, is course-based, and credentialed. But it is seen to sit outside the formal education system of schools, colleges and universities.

The term non-formal education refers more to a difference of sponsorship and setting. In Australia, the term non-formal education has little currency. Adult and community education is more widely used and refers to education provision outside the "formal" system.

Jeffs and Smith (1990) argue that informal education is to be defined less by setting or sponsorship and more by a form of pedagogy, a way of working. Jeffs and Smith propose seven features that characterise informal education (6).

1. Informal education can take place in a variety of physical and social settings – for example, schools, community centres, protest actions, peer support groups.
2. There is no regular or prescribed form of informal education. It might involve group activities, projects, structured discussion and many other types of activities.
3. The learning may initially appear to be incidental but is, in fact, planned and monitored. It is important to understand that learning takes place not only through overt educational strategies such as workshops and projects but also by being engaged in a particular process of interactions. Workers help people learn through the way language, power and cultural representations are organised.
4. Timescales are highly variable.
5. Learning is negotiated through collaborative forms of working.
6. Informal education is dialogical. There are contesting perspectives on what learning through dialogue is and means, but Jeffs and Smith (1990) maintain that informal education is not about the simple conveying of information or the facilitation of discussion. Informal educators "give careful attention to words, the ideas that they express and the actions that follow" (9).
7. Informal education can involve a variety of ways to facilitate learning. It can include, for example, some didactic instruction, experience-based learning activities, and action-research.

Of course, not all education that takes place in community settings is informal education. Community educators may provide formal structured courses, and the participants in an informal activity may well give it a structure and purpose and so formalise it themselves. Nor can we say that informal education is limited to community settings. Clearly it can also take place in workplace and institutional settings.

Finally, we think it unwise to assume that informal education is necessarily more flexible and creative than formal education. This is where we differ from previous studies of informal education. Josephine Brew (1942), Malcolm Knowles (1950) and Mark Smith (1992) have written about informal education as if it were a particular method with inherent virtues. In one respect we agree with this. A central premise of our research is that informal educators do plan and facilitate learning in quite different ways to school teachers and trainers. But we prefer to see informal education not as a method but as a specialised field of practice in which there are contesting perspectives and an array of methods.

Therefore, this paper focuses on popular and informal education efforts to bring about change and learning for sustainability that happens outside schools and formal courses. These education efforts are situated within the context of local environments and involve people's movements, which are not limited to environmental groups, but to organisations that work with and for local communities, initially within Australia.

4. Researching popular and informal environmental education

The above description of popular and informal environmental education and the contexts in which these are practiced would naturally involve a broad range of practitioners, groups and agencies which are in the "business" of planning and managing changes that will contribute to environmental sustainability. This includes those in government, non-government and business organisations and can be drawn from a wide range of fields; for example, and this list is by no means exhaustive – communications, marketing, education, training, campaigning, regional and industry development, capacity building, cultural development and the arts, health promotion, community work and social action.

Not only does popular and informal environmental education involve a diverse set of practitioners, it equally involves a wide range of environment issues, as table 3 illustrates.

Environment issues	Examples of informal environmental education initiatives
Waste reduction and recycling	Clean Up Australia, Waste company awareness campaigns (eg. J. J. Richards)
Energy efficiency and conservation	Cool Communities, state government programs, local government Cities for Climate Protection program
Biodiversity conservation	Threatened Species Network (WWF)
Water conservation	Waterwise, local government campaigns
Catchment management	Waterwatch, catchment management authorities, trusts and associations, stormwater education, Wentworth Group
Sustainable transport	Smogbusters, travel demand management schemes, local government campaigns
Coastal	Marine and Coastal Community Network (Australian Marine and Community Society), Surf Riders Association
Organic and GM-free agriculture	Good Food Guide (Greenpeace), organic industry awareness campaigns
Bushland conservation and restoration	Bushcare, local government weed identification and eradication schemes, Good Wood Guide, volunteer tree planting
Quarantine and pest species	Television and cinema advertising, airport signage and broadcast, fire ant campaign

Table 3: Recent Australian informal environmental education initiatives that present opportunities for popular education

The programmes, projects and organisations identified in Table 3 testify a diverse community of practice. A closer examination of these initiatives (not possible here) would demonstrate the commensurate diversity of objectives and methodologies. Informal education activities geared toward water conservation, recycling and consumer-oriented programs tend to prioritise awareness raising and modest changes in behaviour – reduce domestic water consumption (Waterwise), turn off unnecessary lights, reduce or replace car trips by cycling or using public transport (local government travel demand management). These programs generally rely on simple messages, mass media and modest incentives. A distinct subset of informal education activities rely on the labour of committed volunteers to physically transform their local environment. Thousands of citizens participate in annual Clean Up Australia events, local tree planting and weed eradication.

Informal educators draw on methodologies ranging from didactic (transmissive) instruction, public relations and mass media, social marketing and experiential learning.

Professional development workshops convened in recent years by the UTS Centre for Popular Education and The Change Agency revealed the diverse backgrounds, aspirations and educational assumptions of environmental informal educators. Relatively few practitioners have undertaken professional development and fewer are equipped to reliably evaluate the outcomes (as opposed to outputs) of their programs.

One would expect that the growing recognition of the importance of this field of educational practice, and the diverse sets of practitioners involved would translate into a substantive amount of published research in academic journals. But our preliminary survey indicates that this is not so.

We surveyed the content of four journals in order to identify the extent of research published on popular and informal environmental education. In the *Australian Journal of Environmental Education* from 1996 to 2002 we identified only seven of a total of eighty-nine articles, five of fifteen stories of practice, one of six special millennium essays, and two of eight reading notes, were about informal education. This is a slight improvement to the survey results of Andrew and Malone (1995) who identified just one of ninety-nine articles published during the journal's first decade was directly concerned with informal, environmental education.

In the journal *Environmental Education Research* from 1995 to August 2003 we identified only twelve articles from a total of 170 articles that were concerned with informal environmental education. Parallel figures for the *Journal of Environmental Education* from 1996 to 2003 were twenty-four from a total of 122, and the journal *International Research in Geographical and Environmental Education* from 1997 to 2002 there was only one from a total of sixty-six.

These journals do not cover the full range of published research about education for sustainability. There are other specialist journals such as *Environmental Health, Australian Journal of Environmental Management* and *World Transport Policy & Practice* that we are yet to survey. The International *Journal of Applied Environmen-*

tal Education and Communication and *Convergence*, the journal of the International Council of Adult Education (ICAE), regularly examine adult and community sustainability education initiatives. We should also survey proceedings of relevant conferences in Australia. Yet anecdotal advice suggests that there is only a small amount of published research about popular and informal environmental education in conference proceedings and other journals.

Harris and Robottom (1997, 49) share our observation that researchers and practitioners tend to consider environmental education to be "properly located within schools and universities." But they do prioritise community-based participatory research in their postgraduate courses at Deakin and Canberra universities as a remedy to this bias and as a strategy to catalyse and support community action in order that graduates can "understand and communicate the nature of environmental problems and their relationship within the human contexts in which they arise, and within which they must be solved" (ibid., 51).

At this stage we can only hypothesise possible reasons behind the small amount of published research about popular and informal education for sustainability and encourage further studies in the reasons why. On one hand, the higher status and better working conditions enjoyed by university and school teachers compared to community and workplace educators and environmental activists might be one reason. On the other hand the scepticism and mistrust of research and theorising that characterises parts of the advocacy-oriented environment movement and of the community education sector, may also explain this observation.

Furthermore, there is particularly little of a critical or theoretical nature written about the environment movement and even less written by the activists themselves. On the few occasions that environmental campaigns are documented or evaluated, distribution is minimal and documents do not remain in circulation for long. Practical campaign manuals or "how to" guides for advocacy, whether written by campaigners or academics are not uncommon, but appear to receive minimal distribution. Recent publications that address this gap include Hutton and Connors' (1999) history of the Australian environment movement, McPhillips' edited collection (2002) of accounts of toxic campaigns, Maddison and Scalmer's *Activist Wisdom* (2006) and Cohen's *Greenfire* (1996). However, even these publications do not examine in depth the educational aspects of environmental campaigns, besides, it may not have been their intention to do so.

Amidst this lack of research that has been observed, there is a growing body of theoretical writing that might be classified as popular environmental education. For example, see Fien (1993), Gough (1997) and Singh (2001). These authors draw on Critical Theory in the tradition of the Frankfurt School, arguing environmental education should be experiential, participatory, and action-oriented. But most of their theorising focuses on the practice of formal educators.

As previously mentioned, there is only a small amount of research and published literature about the "educational" practice of environmental activists, workplace and

community educators. Of course, people can have multiple identities and some teachers are also activists. We acknowledge the debate in the literature about whether environmental educators should also be environmental advocates or activists. But our focus is different to the participants in this debate. Our interest lies with those who may not identify as teachers but are engaged in action and learning for the environment, within the context of wider social movements.

A recent book entitled *Global Perspectives in Environmental Adult Education* (2004) acknowledges the relative newness of this field of educational practice. In the introduction, Darlene Clover, editor, states that the book contributes to the development of "environmental learning strategies, theoretical and philosophical foundations for an emerging stream of adult education" (2004, VII). She argues that environmental adult education or environmental popular education, as it is referred to in Latin America and parts of Asia, is the synthesis of adult education and environmental movements discourses and actions – "an activist-based pedagogy" (2004, XVI), very much like our description of popular and informal education for sustainability.

In the closing part of the book, Clover wrote about her experience at the UNSECO Environmental Education Conference in Thessaloniki in 1997, where after reviewing the conference program, she observed that "there were literally hundreds of presentations and workshop, (however) only two people, (…) drew attention to the relevance of environmental adult education" (2004, 212).

Our observations about the lack of research into popular and informal education for sustainability are not isolated, but also explained partially by being an "emerging stream" of adult education, popular education and or environmental education. The last two sections examine the potential contribution that more research could provide this emerging field of practice and a recommendation of how more research could be achieved.

5. The value of directing more research at informal and popular environmental education

The modest funding directed toward non-government organisations (NGOs) through government community environmental education grants increasingly press recipients to demonstrate measurable change. The community-based Conservation Councils in each Australian state have trialled and fine-tuned behavioural change strategies to effectively reduce domestic car use (Smogbusters) and Greenhouse gas emissions (Cool Communities). The methodologies of these initiatives are now replicated in local and state government programs, reflecting their striking success.

However, to date, researchers have not adequately measured the relative effectiveness of informal environmental education initiatives managed by NGOs, government agencies and industry bodies. Given the high level of credibility associated with peak conservation bodies (NSW EPA, 1994), combined with their non-bureaucratic

nature and ability to mobilise volunteers, it is likely that NGOs present more economical and effective delivery agencies for community environmental education activities.

Government funding also favours community environmental programs that promote voluntary on-ground work such as bushland and waterway monitoring and restoration, fencing and weed control. This emphasis is strikingly reflected in the priority programs funded through the second phase of the Commonwealth's Natural Heritage Trust (NHT): Landcare, Bushcare, Rivercare and Coastcare. The strategies and, indeed, the names of these schemes reflect their focus on short-term identification and remediation of environmental problems rather than on confronting the social and structural factors responsible for these problems. Popular education would confront the structural factors.

The selection criteria and stringent conditions associated with government funding for community-initiated popular environmental education can actively discourage advocacy and participatory democracy. The Smogbusters popular education program, for instance, was funded through the National Heritage Trust for seven years and managed by the network of state conservation councils. In its first three years, the program sought to "test community action" including lobbying and mass media as a strategy to achieve improved urban air quality. This thrust was discouraged, however, in response to complaints from senior public servants whose policy decisions came under public scrutiny (Milne/Hodge 2000).

The national Cool Communities program, which was similarly co-managed by the Conservation Councils and the Australian Greenhouse Office, explicitly forbids project officers from promoting or participating in lobbying activities. The depoliticisation of environmental informal education contrasts sharply with the government emphasis on participatory environmental governance: citizens are increasingly called on to participate in decision-making, but provided with relatively few environmental learning opportunities that simultaneously promote active citizenry (Whelan/La Rocca 2002; Slattery 2000).

The informal adult environmental education case studies presented by Slattery (2000), Fien and Passingham (2002) and Whelan and La Rocca (2003) highlight the potential benefits of research to identify reliable and illuminative evaluative strategies. These case studies, and others discussed by informal educators during recent seminars and conferences at UTS and Griffith University, reflect largely ad hoc approaches to program evaluation: approaches that rely primarily on anecdotal evidence and practitioner reflection rather than rigorous indicators of program outcomes.

6. Promoting popular and informal environmental education through dialogue

In order to encourage more analysis of the various efforts to facilitate action and change for sustainability, we recommend increased opportunities for exchange and

discussion between the various "tribes" engaged in facilitating change for healthy environments. For example, transport planners might be devising elaborate individualised marketing schemes to change transport behaviour so that less vehicle kilometres are travelled, that in turn leads to an abatement of greenhouse gases. Greenpeace activists might be campaigning for climate change. A local government authority could be convening an action research and workshop program for a wide range of stakeholders to learn about and address environmental or health issues. Bicycle activists in a group like Critical Mass are also trying to change transport behaviours. A local community educator may be leading a learning circle about climate change issues. All these "players" share a common interest to facilitate change. Yet they are, more often than not, like "tribes" that rarely draw on each other's knowledge bases, talk to each other, let alone compare the different ways they might effectively contribute to change.

A key challenge to this idea of initiating dialogue is the divide between those who identify as environmental activists and environmental educators.

> The significance attached to the expressions "education" and "activism" by distinct communities of practice amplifies their difference and separation. Environmental activists tend to refer to their media releases, lobbying, rallies and petitions as campaign tactics, not education. Although environmental educators promote awareness, commitment and action and are motivated by similar concerns, their actions may be perceived by activists to be inadequate and apolitical strategies for change (Whelan 2002a, 1).

One possible approach to encourage more dialogue across the "tribes" is to motivate more research and theorising across the broad spectrum of practice. With time, activists, workplace and community educators would read and seek publication in major journals such as the *Australian Journal of Environment Education* if they could see their practice being interrogated. In turn, this would help practitioners from the various "tribes" recognise the common and distinct nature of the challenges they face, theories they draw on, and strategies they use.

References

Allman, P. (1999): Revolutionary Social Transformation: Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education. Westport

Andrew, J./Malone, K. (1995): The First Ten Years: A Review of the Australian Journal for Environmental Education. In: Australian Journal of Environmental Education, No. 11, 131–162

Arnold, R./Burke, B. (1983a): A Popular Education Handbook. Toronto

Arnold, R./Burke, B. (1983b): Ah-Hah! A New Approach to Popular Education, Vol. 1. Toronto

Arnold, R. et al. (1991): Educating for a Change, Between the Lines and the Doris Marshall Institute for Education and Action. Toronto

Beder, H. (1996): Popular Education: An Appropriate Educational Strategy for Community-Based Organisations. In: New Directions for Adult and Continuing Education, No. 70, 78–83

Boughton, B. (2001): Popular Education, Capacity-Building and Action Research: Increasing Aboriginal Community Control of Education and Health Research. Cooperative Research Centre for Aboriginal and Tropical Health, Casuarina

Brew, J. M. (1946): Informal Education: Adventures and Reflections. London

Clover, D. (1998): Environmental Adult Education in Canada: Growing Jobs for Living, In: Australian Journal of Environmental Education, No. 14, 114–116

Clover, D. (Ed.) (2004): Global Perspectives in Environmental Adult Education. New York

Cohen, I. (1996): Green Fire. Sydney

Crowther, J. et al. (Eds.) (1999): Popular Education and Social Movements in Scotland Today. Leicester

Deem R. (1993): Popular Education for Women: A Study of Four Organizations. In: Edwards, R. et al. (Eds.): Adult Learners, Education and Training. London

Environment Australia (2000): Environmental Education for a Sustainable Future: National Action Plan. URL: www.deh.gov.au/education/publications/nap/index.html (last access: 16.06.09)

Fensham, J. (1978): Stockholm to T'bilisi – The Evolution of Environmental Education. In: Prospects, No. VIII (4)

Fien, J. (1993): Education for the Environment: Critical Curriculum Theorising and Environmental Education. Melbourne

Fien, J./Passingham, S. (2002): Pacific Star: Community Theatre as Environmental Learning in Vanuatu. In: Australian Journal of Environmental Education, No. 18, 63–70

Fien, J./Tilbury, D. (2002): "The Global Challenge of Sustainability". In: Tilbury, D. et al.: Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge. Gland, 1–12

Foley, G. (1999): Learning in Social Action: A contribution to understanding informal education. London

Foley, G. (Ed.) (2000): Understanding Adult Education and Training. Sydney

Freire, P. (1993): Pedagogy of the Oppressed. New York

Gough, A. (1997): Education and the Environment: Policy, Trends and the Problems of Marginalisation. In: Australian Education Review, No. 39

Hammond, J. L. (1998): Fighting to Learn: Popular Education and Guerrilla War in El Salvador. Piscataway

Harris, J./Robottom, I. (1997): Postgraduate Environmental Education Research: Meeting the Needs of the Community. In: Australian Journal of Environmental Education, No. 13, 49–54

Hopkins, C./McKeown, R. (2002): Education for Sustainable Development: an International Perspective. In: Tilbury, D. et al. (Eds.): Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge. Gland, 1–12. URL: www.un.org/esa/sustdev/agenda21.htm (last access: 16.06.09)

Hutton, D./Connors, L. (1999): A History of the Australian Environment Movement. Cambridge

Jackson, K. (1995): Popular Education and the State: A New Look at the Community Debate. In: Mayo, M./Thompson, J. (Eds.): Adult Learning, Critical Intelligence and Social Change. Leicester

Jeffs, T./Smith, M. (Eds.) (1990): Using Informal Education: An Alternative to Casework, Teaching and Control? Buckingham

Jickling, B. (2003): Environmental Education and Environmental Advocacy: Revisited. In: The Journal of Environmental Education, No. 34 (2), 20–27

Knapp, D. (2000): The Thessaloniki Declaration: A Wake-up Call for Environmental. The Journal of Environmental Education, No. 31 (3), 32–39
Knowles, M. (1950): Informal Adult Education. New York
La Rocca, S./Whelan, J. (2002): We All Use Water: Promoting Involved and Informed Communities. In: Water, No. 29 (4), 19–21
Maddison, S./Scalmer, S. (2006): Activist Wisdom. Sydney
McPhillips, K. (Ed.) (2002): Local Heroes: Australian Crusades from the Environmental Frontline. Sydney
Milne, C./Hodge, W. (2000): Smogbusters Program Review Report, ARTD Consultants Report to the Air Quality Branch, Environment Australia. Canberra
NSW EPA (1994): Who Cares About the Environment? A Benchmark Survey of the Environmental Knowledge, Skills, Attitudes and Behaviour of the People of New South Wales
NSW EPA (2002): Learning for Sustainability: NSW Environmental Education Plan 2002–2005. URL: www.epa.nsw.gov.au/cee/learning+for+sustainability.htm (last access: 16.06.2009)
NSW Council of Environmental Education (2003): Inventory of Environmental Education Programs. URL: www.epa.nsw.gov.au/cee/inventory+report.pdf (last access: 10.05.09)
Schapiro, R. (1995): Liberatory Pedagogy and the Development Paradox. In: Convergence, No. 28 (2)
Singh, M. (2001): Networking Action Research: Theorising Experiential Learning for a Sustainable Environment. In: Australian Journal of Environmental Education, No. 17
Slattery, D. (2000): Adult Environmental Education and Ecology. In: Australian Journal of Environmental Education, No. 15–16, 85–93
Smith, M. (1992): The Possibilities of Public Life: Educating in the Community. In: Martin, I./Allan, G. (Eds.): Education and Community: The Politics of Practice. London
UNCED (1992): Agenda 21, London. URL: www.un.org/esa/sustdev/agenda21.htm (last access: 16.06.09)
UNESCO (1986): Guidelines on Non-Formal Environmental Education, Environmental Education Series, Vol. 23
UNESCO-UNEP (1986): International Environmental Education Programme, Division of Science, Technical and Environmental Education Series, Vol. 20
UNESCO (1997): The Hamburg Declaration on Adult Learning. Fifth International Conference on Adult Education. Hamburg
UNESCO (2001): Teaching and Learning for a Sustainable Future, Multimedia Teacher Training CD-Rom
van Rizen, K. (1996): Non-formal Education and Community Development: Improving the Quality. In: Convergence, No. 29 (1)
Wagner, P. A. (1998): Popular Education in the Philippines: To Make Ready to Risk. In: Popular Education Notebook, No. 4 (1), 20–22
Walters, S./Manicom, L. (1996): Gender in Popular Education: Methods for Empowerment. London
Whelan, J. (2002a): Popular Education for the Environment: Restoring Confidence in Education as a Strategy for Social and Environmental Change. Keynote Address at the Third International Education and Social Action Conference December 2002. Centre for Popular Education, University of Technology, Sydney
Whelan, J. (2002b): Education and Training for Effective Environmental Advocacy. PhD thesis, Griffith University. URL: www.environmentaladvocacy.org/resources.html (last access: 16.06.09)
Whelan, J./La Rocca, S. (2002): We All Use Water: Promoting Involved and Informed Communities. In: Water, No. 29 (4), 19–21

Barbara Bee

Doing Business with an Educator's Heart – Transforming Adult Teaching and Learning

The author presents first-hand and personal accounts of what popular education looks like in a classroom. Barbara Bee has had over 30 years teaching experience in adult education programs with poor and disadvantaged learners. She describes how teaching in the 1970s and 1980s was so different to today. Back then teachers were encouraged to negotiate curriculum with students. And Barbara is regarded as one of the leading Australian practitioners in that time who drew inspiration from Paulo Freire. But today teachers are expected to adhere to a tightly prescribed set of curriculum and assessment guidelines.

Introduction

I have been a "Technical and Further Education" (TAFE) teacher and adult educator for most of my professional life. At present I work in Outreach, the community arm of TAFE at Sydney Institute. Currently, I am undertaking doctoral research about emancipatory teaching and learning possibilities in adult education and more particularly in "Technical and Further Education New South Wales" (TAFENSW) equity programs for disadvantaged learners. I began academic research late in life so I have found the role of researcher frustrating. I have had a lot of difficulty finding the "right" voice and language for academic discourse. I simply could not find an adequate narrative articulation and thus I often felt silenced and insufficient when I had to write formally. However, it is relevant to acknowledge, describe, interrogate and interpret my long and varied experience as a teacher and practitioner. The way I have developed my philosophy and practice is indeed integral to my research and might be of value to other practitioners and teacher educators, too. Thus it seems to be important to include my biography as part of my research, as an element of my own "tales from the field" (van Maanen 1988, in Waterhouse 2004, 50).

In preparing this article Peter Waterhouse's research about the importance of story-telling in professional practice has proved both inspiring and thought provoking (cf. Waterhouse 2004). He describes the inhibiting effects of the human capital agenda on literacy teaching and the subsequent curtailing of personal growth and individuality except to the extent that they serve the interests of the workplace (cf. Waterhouse 2004, 57). But what about voices and narratives which validate and give expression of knowledge and experience outside the economy?

He tells of and reflects on his own personal journey both as a teacher and a researcher including an account of the first teacher who inspired him. Waterhouse waxes

lyrically and says the teacher "gave me wings" (Waterhouse 2004, 51). He describes this inspirational teacher, Mr. C., as a "passionate professional". He reflects that his experience with Mr. C. and other significant teachers drew his attention to the crucial importance of the teacher's role:

> My research revealed the influence of teachers who embody their curriculum, they become their stories. Their passion, their love of their discipline or vocation, inspires and permeates their teaching and their students. In a very fundamental sense, we teach who we are (Waterhouse 2004, 52).

Those words "we teach who we are" touched a nerve. Nowadays the only forms of knowledge being valued in adult education seem to be those having to do with informational technology and workplace skills. Thus I had to ask myself to what extent I still have the freedom to teach "who I am". Increasingly it feels more and more as if I am being constrained to teach what I am not. This stifles my ability and freedom to make the classroom a place of passionate possibility for me or my students.

For some time now I have been deeply troubled by the undercutting of the professional role of teachers generally, but more specifically in relation to my experience in technical education equity programs where training is the basis of the curriculum.

By means of breaking education into units and modules of competency I am expected to deliver an insititutional version of what is relevant knowledge. The spaces and places for celebrating and narrating rich traditions, narratives, stories, both teachers' and students' grow fewer and fewer.

So I ask whose voices are being heard if not ours as experienced professionals who know the art and science of teaching and remain committed to it. Equally important and laying aside the issue of how the neo-conservatives captured the educational agenda with so little opposition or resistance, I want to speak about what potential there remains for teachers and adult educators to take back control of the classroom so that it becomes once again "a location of possibility, of transgression" (Hooks 1993) where individual and social justice issues are canvassed and woven into the curriculum.

I want to consider what I believe should lie at the heart of our professional, passionate teaching practice and first of all I want to tell two stories from my own experience. I hope my stories convey something of the rich and complex relationship between teacher and student co-joined in the search for meaningful knowledge and experience which has the ability to transform a life and maybe challenge inequality, too.

Tales from the field – Part one

P. told me he not only wants, but *must* learn to read. He was always deeply ashamed and embarrassed when his tiny grand-daughter climbed into his lap and commanded: "Read story Hairy Pop!" (He is an older man with long white hair and beard.)

P. was barely literate and could not read the actual words in a book. So he had to guess what the story is about aided by clues from the illustrations on each page. He told me the story of an orphaned life, a life without formal schooling and of subterfuge in disguising his problem. Whatever his academic deficits are – what I also picked up is his courage and resilience in the face of overwhelming odds and a life well lived. In no way he sees himself as a victim.

After a lengthy period of tuition including extra teaching-time P. finally read aloud to me. Gradually he began to make the connections with words, sounds and letters; in other words: he began to read, slowly at first, but with time more fluently and coherently. As Christmas approached we both were confident he would be able to read and not just guess a story to his grandchild.

When he returned to class after the long TAFE holiday and I asked him how it all went, his smile said it all. P. has always listened to the radio, and he managed to make sense of the newspaper and dealt with official forms and shopping tasks – things literate people take for granted but which for P. have always been a trial and stressful. He never wanted to read for vocational purposes but rather because he wanted to please his family and more specifically his grandchild. In addition there is a marked change in how he views himself in relation to the world generally because now he can take it on its own terms instead of always feeling behind and excluded from aspects of living that others took for granted.

His new found skill expanded his view and knowledge of the world and the community issues in which he was interested, so for this adult learner teaching gave him social benefit and self confidence. No learning outcome boxes were ticked and flicked, no reading levels were assigned and no assessments were made for auditing purposes. Neither was P. subject to a short term, quick-fix course for which payment was extracted for tuition.

As his teacher, I learned as much from the dignity of P.'s life experiences as he took from me in the shared experience of working together. P. took back control of his life and rewrote its story as both more hopeful and useful to society – he gained in the process what another passionate adult educator, Jane Thompson, labelled "really useful knowledge" (Thompson 1977, 147) which both expanded and extended P.'s understanding and actions.

Tales from the field – Part two

M. was referred by Centrelink to my literacy class for one-to-one tuition in resume writing and interview techniques because he was unsuccessful at various job interviews he had attended. He was an immigrant from central Africa where he had acquired rudimentary reading and numeracy skills in a village school several kilometres from his own village and to which he walked each day, otherwise he had no other formal education.

When I first questioned him about his situation and needs M. was clearly both upset and frustrated. But his state of mind was obviously caused by his personal circumstances and his lack of meaningful work. He told of being separated from his wife and the difficult relationship he had with his primary school daughter who was born in Australia and who gave him a hard time because he could not afford to buy her the things she needed for school or give her outings and presents like the other girls in her class were used to. He expressed deep shame about this.

I assumed the cause of M.'s difficulties did not lay only in his lack of basic workplace skills, but was related to the wider Australian economy. Jobs, even for skilled workers, let alone unskilled ones, were shifting off-shore where labour costs were cheaper. Also, as I suspected and M. confirmed, the colour of his skin had resulted in some negative reactions when he was sent by his case manager for job interviews. He had lost count of the number of times a position "had just been filled" or "was no longer available" when he came face to face with prospective employers.

I am relating M.'s story in detail because it illustrates the dilemma of teachers in technical education who work with economically and educationally deprived adult learners like M. We have to ask ourselves: Do we ally with the system which victimises and blames individuals for their circumstances, or do we side with the person and see the wider social justice ramifications? If the former, then it is legitimate for teachers to teach discrete units of competency in subjects such as resume writing, interview and job seeking skills as if these would ultimately lead to find a niche in the market place – even though in an ailing global economy this is less and less likely and so we teachers become complicit in peddling false promises and hopes. In M.'s case, he decided my actions for me because one day he began to weep and said he couldn't go on and that he believed what we were doing wouldn't get him work. My choice became clear at that point and I confessed I thought his judgment was correct.

If all the textbooks and curricula competency units dedicated to job search skills and attitudes were successful, unemployed students wouldn't need to return to the classroom for another dose of formal tuition in these areas. But the truth is that unemployment is not just a matter of under-skilled (or over-skilled) people learning how to meet the demands of either workplace or TAFE. M. and I discussed how I could usefully help him to "get out from under" and how to strengthen his capacity rather than undermine it by emphasising his failures. I thought what we were being required to study in class was a complete waste of time and told him so. Instead we made a plan whereby he would use his time as well as his old bicycle to regularly visit every potential work site in his neighbourhood to ask if there were any job vacancies. I told him to expect racial discrimination in some instances, but that he had to learn to tough it out rather than let it demoralise him and that if he needed a testimonial if he was offered even casual work he was to give my name as a referee and ask the employer to call me and I would speak on his behalf. (I knew that with so few jobs and so many applicants, most employers simply did not bother to wade through hundreds of writ-

ten applications no matter how professionally or skilfully prepared and expressed.) I advised M. to keep his appointments with his case manager so that he could continue to get the dole. But I also suggested that he should explain that he and I had a new contract to help him find work and field interviews. I suggested to M. that he should give his tutorials with me a miss for a little while and save the much needed train fare but to keep me informed of any developments and stay in contact.

Finally I affirmed M.'s efforts to help himself and reinforced his courage in the face of overwhelming odds. I hoped he would have a different and more hopeful story to tell me before long, but M. needed to believe he could achieve his goal despite enormous odds. As with P. it was a case of playing to his strengths rather than his deficits in the eyes of the system. We must empower students like M. so that they can perceive themselves differently from how society or the system casts them. We have to teach them to put a different slant on their adverse circumstances.

M. was desperately battling to make a better life for himself as well as fulfil his responsibilities to his family. I saw my role as his teacher to ally with him rather than collaborate with the system which was undermining him, albeit unintentionally.

Critical Pedagogy and Passionate Teaching

When I became a TAFE teacher in the mid-seventies it was with the Outreach Program whose fine achievements I hoped to document and celebrate as part of my doctoral thesis. Later I moved to the Women's Co-ordination Unit and thence to literacy teaching. All these initiatives came under the general heading of Special Programs, because they were largely funded through federal government grants under the equal educational access and opportunity banner. What I recalled about my teaching role in the 1970s and 1980s was the freedom and responsibility of negotiating course content with mature age students within the broad parameters of what they came to TAFE to study. Much of my work happened outside of the formal classroom and in community centres.

Often and in the absence of suitable teaching resources, I designed my own thoughts about what students might need and want to know and practise. There were many opportunities for staff development and support from Head Office Staff. Programs, particularly in Outreach, were always planned and co-ordinated in partnership with community groups who requested them and were conducted off campus.

Courses were free and open to all who could benefit from them and in keeping with the political and social reforms of that era there was nearly always a distinctly radical edge to one's teaching. Thus although the women's return to work programs were about creating individual vocational opportunities and pathways for women wishing to return to work or further study, the course content included questions and issues about the structural barriers to women's lives and work which some students feared were intended as a crash course in Feminism. (And why indeed not? I would challenge my classes.)

But what I recall the most about those times were the heated debates about the purposes and politics of education. Now there seems to be little common debate outside the walls of the Academy, edicts have replaced consensus decision making around important educational matters and instead what we debate are edicts from above about more cutbacks or when the auditors will next visit to check the records.

Neo-liberal influences in education

Rick Flowers (personal communication, 2008) has expressed his concern about the little resistance against the instance he describes as the "rampant neo-liberal agenda" in both technical and further education. One indicator of this he claims, is the language, beliefs and policy developments that are taken for granted, common sense and beyond question including the following assumptions:

- Education agencies and TAFE colleges are providers of training as distinct from further education.
- Credentialed learning is more important than non-credentialed learning despite its valuable outcomes.
- Competency-based outcomes outweigh the learning journey.
- Individual learning competencies are more important than collective outcomes such as partnerships with community organisations, with the exception of the Outreach programs.
- Teachers are accountable to auditors and must report on the minutiae of assessment to ensure portability, accountability and portfolio development of students.
- Worthwhile learning is that which "users", "clients" "customers" pay for as distinct from a well-resourced public sector.
- Productive relationships between students should be competitive to foster striving for high marks.
- Adult education will become more relevant with more user-payers and exposure to commercial market competition. This leads to shorter courses and greater recognition of prior learning, in strong contrast to a public-sector system that is more interested in improving quality of life than satisfying the hip pocket.
- Productive relationships between staff in different TAFE institutes and colleges tend to become less possible when there is competition for limited funding and resources.
- Education for schools is seen as more important than adult education and this justifies the withdrawal of public support for adult education.
- Universities educate while TAFE's business is training.
- Lifelong learning has come to mean access to training for work as opposed to learning for life.
- Relationships between university programs involved in TAFE teacher development are competitive as opposed to co-operative.

Rick Flowers concludes that the above statements should be named for what they are – as ideological beliefs that underpin the expansion of a market-driven as opposed to a public-sector and community-based education system (personal communication with Flowers 2008).

Giving the story a different ending

In her powerfully eloquent prose Jane Thompson reminds us that the history of social change is not simply determined by structural conditions or by charismatic leaders and individuals but rather

> the history of social movements is a history of people operating in the cracks of superstructures. Of using the energies generated at the margins of systems and organisation. Of exercising considerable imagination, critical thinking, subversion and undutiful behaviour to de-stabilise and de-construct the authority of the inevitable. All of them ways of "taking back control" based on the interrelationship between consciousness and courage, between theory and practice. Taking back control and joining with others in collective action to achieve change is at the root of concepts like participation and democracy. It finds its impetus in human agency and can transform people's lives. As well as transforming views about oneself (Thompson 1997, 146).

Although as I approach what I suppose can be called the twilight of my teaching career, I confess the ending of my story could be one of resignation and defeat in the face of what looks like the dismantling through short term expediency of a former great public technical education institution which has transformed the lives of individuals, served community interests and demonstrated in its philosophy and practices a strong commitment to social justice and equal opportunity. Today "doing business" seems to be its main aim for the 21st century.

But I take heart from Thompson's words and her reminder that when faced with what seems like the inevitable, there are places and spaces to defy and subvert the system, especially in the classroom where you can teach by example the concept of education as the practice of freedom (cf. Freire 1972) and where you can look for opportunities to teach students still the art and practice of critical thinking through the interpretation and analysis of the experiences they bring to the classroom.

I heard a teacher tell recently how she structures her English communication skills classes to include her young students' accounts of how they fell foul of the law. Their stories have been made into reading primers through which they are able to better understand the consequences of their behaviour on others. These resources for useful knowledge go well beyond pro-forma units of competency with the workplace in mind and are a good example of a teacher taking back control of the educational

agenda while at the same time helping her students to take better control of their lives and possibly frame them more positively.

Tales from the field – Part three

During 2007, I enrolled in the Adult Learning and Teaching (ALT) program a woman who lived in a public housing estate which Outreach supports with partnerships and programs. A condition of entry as a mature age student to the course is a successful completion of a certain module which includes sufficient reading, discussion and three short pieces of writing on an educational topic of their choice, plus one longer essay. During the course at TAFE they are given support for their essay writing skills and they are not graded. Even so, fears about formal essay writing vex the students as much as they do me at the doctoral level. One day I found the woman J. in tears in my office because she had tried to write her final essay and found no matter how hard she tried – she was blocked. (You know the feeling, I am sure!)

I knew this student's life story and what she has to contend with in seeking an education for herself. I also knew from her participation in class that she had an excellent mind and that she wanted to work in the women's policy area. Thus I suggested her to write an open letter to her local state member giving reasons why funding to the TAFE women's studies' programs should be maintained. One week later an eloquent, heartfelt, passionate letter in defence of education for women in deprived situations landed on my desk. I don't have the space to reprint the letter here, but suffice it to say that the student sent the letter to her local Member who subsequently asked the new Minister for Education, Julia Gillard, to read and take note of it.

I end this paper with an extract from the letter. She is now a student at UTS and is struggling to continue because of the situation at home, but she tells me her children are proud of her and that helps her to persevere. She describes the impact the ALT bridging course had on her perception of herself:

> I found that as I progressed through the course things that I had often felt and thought were validated and my thoughts and opinions were valued. Those years of oppression and abuse had only served to quell my spirit but the course renewed my zest for life, my belief in myself and my desire to learn and to better myself. It brought out the wealth of knowledge that I had acquired throughout my life which had lain dormant for so long.

Does this adult learner's story speak to you as loudly and as clearly as it speaks to me? And does her story move you as it moves me with implications for life transformational potential she hints at in her letter and of her dawning belief in her own ability and self-knowledge?

So, despite the assaults of the neo-liberal lobby in TAFE with its flawed conceptions of adult teaching and learning, I remain passionately committed to teaching and

learning from the lives and experiences of my students using their voices and stories as the foundation for transformative and emancipatory education and making the classroom a place, space and a location of possibility through our collaboration learning and enquiry.

Dietrich Bonhoeffer, a German theologian and teacher killed by the Nazis, once observed that the relationship between teacher and learner could be described in two ways: I-Thou meaning an equal meeting of minds and respect, or I-It whereby the relationship is one of dominance and where the teacher is superior to the student in knowledge and life experience.

In a roundabout way Bonhoeffer was echoing Freire's model of conscientization and both are implying, that education should lead to really useful knowledge. Therefore teachers and students must become engaged in a mutual enquiry about their world and the world at large with all its complexities and possibilities. We teachers indeed teach who we are and therein lies the potential for oppression or freedom, stultifying knowledge or knowledge which changes the world and those we are privileged to teach.

References

Bee, B. (1978): Migrant Women and Work. English as a Second Language Resources, NSW TAFE Outreach. Randwick

Bee, B. (1980a): The Politics of Literacy. In: Mackie, R. (Ed.): Literacy and Revolution. London

Bee, B. (1980b): Women's Work, Women's Lives. English as a Second Language Resources, NSW TAFE Outreach. Randwick

Bee, B. (1993): Critical Literacy and the Politics of Gender. In: Lankshear, C./McLaren, P. (Eds.): Critical Literacy: Politics, Praxis and the Post Modern. New York

Hooks, B. (1993): Teaching to Transgress. New York

Thompson, J. (1997): Words in Edgeways-Radical Learning for Social Change. Leicester

Waterhouse, P. (2004): "Learnin' 'Em Their Letters". Researching Professional Practice and the Stories We Live. In: Literacy and Numeracy Studies, No. 13 (1)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-internationale-erwachsenenbildung-02.pdf

Forum

REPORT

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-internationale-erwachsenenbildung-02.pdf

Regina Egetenmeyer/Susanne Lattke

Professionalisierung mit internationalem Label

Bildungspolitische Statements und akademische Praxis

Die Rolle des pädagogischen Personals in der Erwachsenenbildung wird europapolitisch als „Schlüsselfaktor" für die Qualität in der Erwachsenenbildung verstanden. Im vorliegenden Beitrag wird ein transnationaler europäischer Studiengang, der European Master in Adult Education, als akademischer Beitrag zur Professionalisierung des Personals in der Erwachsenenbildung näher betrachtet: Welche europäischen Kernthemen der Erwachsenenbildung lassen sich identifizieren? Welche didaktisch-methodischen Ansätze benötigt ein solches transnationales Curriculum? Welche Rolle spielt der Arbeitsmarktbezug im Studiengang? Die empirische Basis bilden neben Dokumenten aus der Entwicklung des Studienganges die Ergebnisse einer ersten Studierendenbefragung. Am Ende des Beitrags wird die Frage gestellt, welche „Wirkungen" ein transnationaler Studiengang für die Professionalisierung der europäischen Erwachsenenbildung haben kann.

1. Einleitung

Das Thema „Professionalisierung in der Erwachsenenbildung" erhält seit einigen Jahren verstärkt internationale Aufmerksamkeit. Bildungspolitische Beachtung erfährt es in zwei europäischen Dokumenten: Die Mitteilung der Europäischen Kommission (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 7) „Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus" versteht die berufliche Weiterentwicklung des Personals in der Erwachsenenbildung als Schlüsselfaktor für die Qualität der Weiterbildung insgesamt. Der „Aktionsplan Erwachsenenbildung" der Europäischen Kommission (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2007, S. 9) intendiert die Formulierung von Standards für das Personal in der Erwachsenenbildung. Neben bildungspolitischen Statements unterstützt die Europäische Union verschiedene Projekte und Initiativen, die den Professionalisierungsdiskurs in der Erwachsenenbildung vorantreiben: Im Mai 2007 wurde mit europäischer Förderung die internationale Konferenz „Qualifying the Actors in Adult Education" durchgeführt, auf der die Zwischenergebnisse einer europäischen Forschergruppe zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung gebündelt und bildungspolitische Impulse gesetzt wurden (vgl. Nuissl/Lattke 2008). Eines der Kernresultate der europäischen Forschergruppe unter Leitung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) war die Beschreibung von Aufgaben- und Tätigkeitsfeldern des Personals in der Erwachsenenbildung. Unter Rückgriff auf die Ergebnisse dieser Forschergruppe erstellte

das niederländische Forschungsinstitut Research voor Beleid (2008) in Kooperation mit weiteren europäischen Forschern im Auftrag der Europäischen Union (EU) eine Studie zur Situation des Personals in der Erwachsenenbildung in Europa. Die Studie stellt u. a. fest, dass hinsichtlich der grundlegenden Kompetenzanforderungen an das Weiterbildungspersonal in Europa keine Transparenz herrscht und empfiehlt diesbezüglich die Erarbeitung eines europäischen Qualifikationsrahmens als Referenzmodell. Parallel zu den genannten Initiativen bildeten sich in jüngster Zeit zwei internationale Forschungsnetzwerke, die ihren Fokus auf Fragen der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung legen: Die European Society for Research on the Education for Adults (ESREA) gründete im September 2008 das ESREA-Network on Adult Educator, Trainer and Professional Development, und zwei Monate später fand das Kick-Off-Meeting des asiatisch-europäischen Professionalisierungsnetzwerkes innerhalb des ASEM Education and Research Hub for Lifelong Learning statt[1], das vom DIE koordiniert wird.

Die beschriebenen Initiativen können als erste Schritte verstanden werden, das Thema „Professionalisierung in der Erwachsenenbildung" international anzugehen. Werfen wir einen Blick in die „Praxis" der Professionalisierung, so erscheint dort ein anderes Bild: Die jüngste Umfrage unter Weiterbildungsanbietern in Deutschland zeigt, dass fundierte Fremdsprachenkenntnisse und Auslandserfahrungen für die Einstellung von Leitungspersonal nur wenig relevant sind (Ambos/Egetenmeyer 2008). Bislang gibt es in Europa kaum transnationale Studiengänge in der Erwachsenenbildung, die ein explizit internationales Profil haben. Zu nennen sind hier der European Master in Lifelong Learning, der von der Danish School of Education/ University of Aarhus koordiniert wird und der von der Universität Duisburg-Essen koordinierte European Master in Adult Education[2]. Kerngedanke beider Ausbildungsprogramme ist es, vor allem europäische Themen der Erwachsenenbildung in den Mittelpunkt der Ausbildung zu stellen. Mit den Studiengängen soll auf den zunehmendem Einfluss europäischer Bildungspolitik reagiert und die Möglichkeit geschaffen werden, dass Studierende fundierte Kenntnisse und Einblicke in die Erwachsenenbildung auch anderer europäischer Länder erhalten, um sich so für einen gesamteuropäischen Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Die zunehmende Liberalisierung des internationalen Weiterbildungsmarktes durch das General Agreement on Trade

1 ASEM steht für Asia-Europe-Meeting. Das ASEM Education and Research Hub for Lifelong Learning ist ein Netzwerk asiatischer und europäischer Hochschulen und Forschungseinrichtungen, das den Austausch zwischen Politik, Forschung und Praxis intendiert. Innerhalb des Netzwerks gibt es fünf Subnetzwerke (www.dpu.dk/asem). Ein Netzwerk hat den Schwerpunkt „Professionalisation of Lifelong Learning with a Special Emphasis on Teacher Trainer" und wird koordiniert von Ekkehard Nuissl von Rein und Regina Egetenmeyer (www.die-bonn.de/asem).

2 Das Projekt „European Master in Adult Education" wurde von 2004–2007 von der Europäischen Union im Rahmen des ERASMUS-Curriculum Development-Programms gefördert. Die Projektleitung obliegt Prof. Nuissl von Rein (Universität Duisburg-Essen/DIE). Die Autorinnen des Aufsatzes waren in die Projektkoordination, -entwicklung und -implementierung involviert.

in Services (GATS) (Haslinger/Scherrer 2006) wird in der Weiterbildung wahrscheinlich zu einem Bedarf an Personal führen, das für einen internationalen Arbeitsmarkt qualifiziert ist.

Der Begriff Professionalisierung wird im vorliegenden Beitrag kompetenztheoretisch, d. h. als Prozess der Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität verstanden. Dabei stellt Professionalität aus kompetenztheoretischer Sicht die sichtbare, artikulierbare und wiederholbare Leistung von Kompetenzen und somit eine besondere Qualität beruflichen Handelns von Professionellen dar (vgl. Peters 2004, S. 96 f.; Kraft/Seitter/Kollewe 2009). Ein universitärer Studiengang unterstützt diese Professionalitätsentwicklung mit dem Erwerb erwachsenenpädagogischer Kompetenzen wissenschaftlichen und reflexiven Charakters. Damit wird eine akademische Basis für die weitere Professionalisierung der einzelnen in der Erwachsenenbildung tätigen Personen geschaffen.

Es stellt sich nun die Frage, wie ein Studiengang „europäisch" realisiert werden kann. Vor welche Herausforderungen wird die akademische Praxis gestellt, wenn sie eine Ausbildung des Personals für die Erwachsenenbildung europäisch angeht? Dazu stellen sich verschiedene untergeordnete Fragen: (1) Welche Kernthemen sind einem europäisch ausgerichteten Studiengang zu Grunde zu legen? Wie unterscheiden sich diese Kernthemen von „deutschen" Kernthemen der Erwachsenenbildung? (2) Welche didaktisch-methodischen Ansätze können den europäischen Charakter unterstützen? (3) Welche Anforderungen stellt der europäische Arbeitsmarkt an die Ausbildung?

Antworten auf diese Fragen werden anhand der Erfahrungen aus dem European Master in Adult Education (EMAE) gegeben. Dieser wurde von acht Universitäten aus sieben europäischen Ländern gemeinsam mit dem DIE entwickelt. Das hier erarbeitete Kerncurriculum wurde bislang an drei Universitäten implementiert: an der West University of Timisoara/Rumänien seit dem Wintersemester 2006/07, an der Universität Duisburg-Essen/Deutschland seit dem Wintersemester 2007/08 und an der University Florence/Italien seit dem Wintersemester 2008/09. Weitere Universitäten in Finnland, Dänemark, Spanien, Ungarn, Serbien und der Tschechischen Republik arbeiten an der Implementierung.

Ziel des EMAE ist es, die Absolvent/inn/en für das breite Feld der Erwachsenenbildung im europäischen Kontext zu qualifizieren. Dazu zählen Tätigkeiten in der Lehre, dem Management, der Planung und der Beratung. Die Studierenden sollen im Studium theoretisches Wissen und Handlungskompetenzen sowohl für die Forschung als auch für die Praxis erwerben. Hinzu kommen reflexive Kompetenzen, die über den allgemein erwachsenenpädagogischen Bereich hinaus eine starke interkulturelle Komponente enthalten. EMAE-Absolventen sollen nach dem Abschluss in der Lage sein, planende und leitende Tätigkeiten in der Erwachsenenbildungspraxis, -forschung, -beratung und -politik auszuüben und sich in ihrem weiteren Karriereverlauf eigenverantwortlich weitere berufspraktische Kompetenzen anzueignen, die für ihren spezifischen Kontext erforderlich sind. Sie sollen zudem befähigt werden, eine solche Berufstätig-

keit erfolgreich auch in internationalen und interkulturellen Kontexten durchzuführen (Tätigkeit in einem anderen Land, Tätigkeit in einer internationalen Organisation, Tätigkeit im Rahmen internationaler Kooperationen, Tätigkeit für internationale/interkulturelle Zielgruppen etc.).

Zur Beantwortung der oben gestellten Fragen werden Dokumente aus dem Kontext des European Master in Adult Education herangezogen: die Konzeption des Studiengangs (Egetenmeyer/Lattke 2007), der Evaluationsbericht des dreijährigen Curriculum-Entwicklungs-Projektes (Lattke 2007)[3] sowie die Ergebnisse einer Studierendenbefragung[4], die im Sommer 2008 durchgeführt wurde.

2. Kernthemen europäischer Erwachsenenbildung

Im Rahmen des Projektes wurde ein EMAE-Kerncurriculum[5] entwickelt, in dem sich die Themen der europäischen Erwachsenenbildung widerspiegeln sollen. Berücksichtigung fanden dabei Themen, die von allen Projektpartnern als relevant in der europäischen Erwachsenenbildung verstanden wurden. Dabei ergaben sich sechs thematische Schwerpunkte, die durch ein transnationales Projekt und die Master-Thesis ergänzt werden (s. Abb. 1).

Ursprüngliches Ziel war es gewesen, gemeinsam ein Curriculum mit einem Umfang von 120 ECTS-Punkten zu entwickeln, das in allen Partneruniversitäten implementiert werden konnte. Im Projektverlauf stellte sich heraus, dass ein vollständig identisches Curriculum keine geeignete Option für den gemeinsamen Studiengang darstellt. Nicht nur unterschiedliche formale Voraussetzungen und strukturelle Gegebenheiten in den Partneruniversitäten stehen dem entgegen, auch verschiedene inhaltliche Schwerpunktsetzungen und Lehrtraditionen in den einzelnen Ländern erfordern eine gewisse Flexibilisierung des Curriculums. Der gemeinsame Curriculumsanteil wurde daher auf einen Umfang von 70 ECTS-Punkten begrenzt und nun als „Core Curriculum" definiert. Dieses Vorgehen erwies sich als grundlegender Vorteil für die Implementierbarkeit des Studienganges. Zugleich können mit einer gewissen Berechtigung die im „Core Curriculum" definierten Themenbereiche – Theorie, Didaktik, Forschung, Management, Marketing, Politik – als Grundlage eines gesamteuropäi-

3 Die Projektevaluation (Lattke 2007) durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung beruhte auf einer fortlaufenden Begleitung der dreijährigen Projektaktivitäten, auf der Analyse der relevanten Projektdokumente sowie auf Befragungen der Projektpartner und von Lehrenden und Studierenden während der Erprobungsphase.

4 Im Juli 2008 wurde eine halbstandardisierte Befragung aller Studierenden des European Master in Adult Education durchgeführt. Von den 26 angesprochenen Studierenden in Timisoara und Duisburg-Essen erzielten wir einen Rücklauf von 11 Bögen.

5 Zeitgleich zum European Master in Adult Education wurde an der Universität Duisburg-Essen der Masterstudiengang „Erwachsenenbildung/Weiterbildung" entwickelt und implementiert (vgl. z. B. Schlüter). Für die Implementierung des European Masters in Adult Education stellt die Verzahnung mit dieser deutschsprachigen Variante eine wesentliche Basis dar.

schen Kerncurriculums für die Erwachsenenbildungswissenschaft angesehen werden. Dies zeigt nicht nur der Sachverhalt, dass die Projektpartner bei allen sonstigen Detaildivergenzen hinsichtlich dieser grundlegenden Themen einen Konsens erzielten. Die Annahme wird ferner dadurch gestützt, dass das thematisch verwandte europäische Projekt TEACH (Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education) mit Partnern aus zehn Ländern im Jahr 2006 ein sehr ähnliches Curriculum vorlegte (vgl. Uniwersytet Mikołaja Kopernika 2006). Aus Studierendensicht wurde in der EMAE-Evaluation bekräftigt, dass das Curriculum ein „big picture" der europäischen Erwachsenenbildung darstellt.

EMAE – Core Curriculum (70 ECTS)

Core Fields	Theoretical Framework	Learning and Teaching	Research	Management/ Marketing	Policy	Economy	Transnational Project	THESIS
Study Units	Essentials of Adult and Continuing Education in Europe 3 ECTS	European Teaching Theories 3 ECTS	Fields and Trends 2 ECTS	Management of Adult Education 3 ECTS	Policy of Demand 3 ECTS	Adult Learning and Consumption of Educational Goods 3 ECTS		
	Theories of Adult Education 2 ECTS	Competence and Competence Development 2 ECTS	Research Methods 3 ECTS	Needs Analysis & Programme Planning 2 ECTS	European Strategies of LLL 2 ECTS	State and Market in Lifelong Learning in the European Context 2 ECTS	10 ECTS	30 ECTS

Quelle: EMAE-Netzwerk

Abb. 1: Struktur des EMAE-Kerncurriculums

Vergleicht man das EMAE-Kerncurriculum mit dem Kerncurriculum Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE 2008), so finden sich einige Parallelen in den Themen. Forschungsmethoden, Theorien und Rahmenbedingungen der europäischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung nehmen einen großen Raum ein. Auch ausgewählte Handlungskompetenzen erscheinen in den Themen des EMAE-Kerncurriculums, wobei jedoch Politikberatung ein eigenes Themenfeld des EMAE darstellt. Auch das Transnationale Projekt weist Ähnlichkeiten mit dem Lehrforschungsprojekt des Kerncurriculums Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf. Das EMAE-Kerncurriculum unterscheidet sich vom deutschen Kerncurriculum Erwachsenenbildung/Weiterbildung dadurch, dass es keine unmittelbare Anbindung an die Allgemeine Erziehungswissenschaft hat. Vielmehr wird, bedingt durch die internationale Dimension des Curriculums, auch Zugängen zur Erwachsenenbildung über andere Disziplinen, beispielsweise über die Soziologie, Raum gegeben.

Die europäische Dimension der Themen findet sich im EMAE-Kerncurriculum vor allem durch die Einbeziehung internationaler, insbesondere englischsprachiger Literatur und durch den Fokus auf die europäischen Rahmenbedingungen, z. B. die Bildungspolitik der EU. Eine Herausforderung besteht nun darin, das EMAE-Kerncurriculum inhaltlich zu präzisieren. Derzeit werden im Rahmen des Gastlehrstuhls „Adult and Continuing Education and Learning" an der Universität Duisburg-Essen von internationalen Gastprofessoren zu den einzelnen Studieneinheiten Studientexte erstellt. Ziel der Studientexte ist, dass der internationale Diskurs zu einzelnen Themen zusammengefasst und offene Forschungsfragen formuliert werden. Bei der Erstellung dieser Studientexte wurde vor allem von außereuropäischen Kollegen darauf hingewiesen, dass die oben formulierten Themen nicht auf Europa begrenzt werden können, sondern vielmehr internationalen Charakter haben. So stellt sich die Herausforderung, die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung „weniger europäisch" und „mehr global" zu betrachten, da eine inhaltliche Differenzierung kaum möglich ist. So kann beispielsweise nicht von europäischen „Theories in Adult Education" oder „Research Methods" in Abgrenzung zu internationalen Theorien und Forschungsmethoden gesprochen werden. Demnach ist der Studiengang in inhaltlicher Hinsicht eher als international öffnend denn als europäisch begrenzend zu verstehen.

Wichtig bei der Konzeption des Studienganges war, dass die Themen nicht nur als Wissensinhalte vermittelt werden, sondern dass die Studierenden auch das Bewältigen konkreter Praxisaufgaben einüben können. Dazu zählt z. B. die konkrete Anwendung empirischer Forschungsmethoden, die Konzeption eines europäischen Forschungsantrags oder auch die Durchführung des transnationalen Projektes.

3. Didaktisch-methodische Ansätze mit internationalem Profil

Didaktisch-methodische Ansätze des EMAE zielen darauf, verschiedene international geprägte Lehr-Lernsituationen zu schaffen. Lehrsprache aller Study Units des EMAE-Kerncurriculums ist Englisch. Teile davon werden als Online-Seminare angeboten, in denen Studierende von verschiedenen EMAE-Universitäten die Themen gemeinsam erarbeiten. Ebenso arbeiten im Rahmen des transnationalen Projektes Studierende aus mehreren Ländern zusammen. Physische Mobilität der Studierenden, z. B. im Rahmen eines ERASMUS-Semesters, wird den Studierenden empfohlen. Ferner bieten im Rahmen von Erasmus-Mobilitätsprogrammen Gastprofessor/inn/en von Partneruniversitäten Präsenzveranstaltungen in mehreren Ländern an. Die spezifisch international ausgerichteten didaktisch-methodischen Rahmenbedingungen des Programms gewährleisten, dass Studierende mit konkreten Ausprägungen der Erwachsenenbildung in anderen Ländern konfrontiert werden und immer wieder eine vergleichende Perspektive einnehmen können.

Die Studierendenbefragung ergab, dass einige Studierende die Zusammenarbeit mit internationalen Lehrenden und Studierenden als besonderes „Privileg" erlebten.

Einen Mangel an Kontakten zu den Kommiliton/inn/en anderer Länder merkten die Studierenden aus dem ersten Jahrgang aus Timisoara an. Dort startete der Studiengang zunächst, ohne dass er an anderen Studienorten als gesamtes Programm angeboten wurde. Dieser Hinweis lässt sich als Indiz dafür deuten, dass der Wert des Programms gesteigert wird, wenn mehrere europäische Universitäten das gleiche Kerncurriculum anbieten. Damit kann eine kontinuierliche und stabile Plattform zur Kooperation unter den Studierenden und später unter den Absolvent/inn/en entstehen.

Die Ergebnisse der Befragung unterstützen die Voraussage von Faulstich/Graeßner (2005). Danach würde die Attraktivität eines European Master mit dem Umfang einer erfolgreichen Zusammenarbeit des Hochschulpersonals und der Mobilität der Studierenden steigen oder fallen.

Nach eigener Einschätzung erwerben die Studierenden im Kontext des Studienganges verschiedene fachübergreifende Kompetenzen für nationale und internationale Arbeitskontexte: englische Sprachkompetenzen; E-Learning-Kompetenzen; erleichterten Umgang mit und Analyse von (englischsprachigen) Texten; interkulturelle Kompetenzen und Teamarbeit; Kompetenzen hinsichtlich des Selbstmanagements, die durch den hohen Workload erforderlich werden; Problemlösungsfähigkeiten; Projektmanagement; Projektakquise und Nutzung europäischer Finanzquellen. Diese ersten Ergebnisse sind vor allem deshalb interessant, weil durch die Umstellung auf Bachelor- und Masterstrukturen der Wegfall genau dieser Möglichkeiten befürchtet wird (z. B. Reischmann 2007). Gleichzeitig stellt dies aber auch eine Herausforderung dar. So zeigt die Studierendenevaluation, dass sich die Teilnehmenden zusätzliche Lehrveranstaltungen zum Erwerb von englischen Sprachkompetenzen und E-Learning-Kompetenzen wünschen. Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass an die Studierenden bereits zu Beginn des Studiums hohe Anforderungen hinsichtlich des Erwerbs von fachübergreifenden Kompetenzen gestellt werden, die während des Studiums weiterentwickelt werden können.

Die unterschiedlichen Lehrmethoden (z. B. internationale Online-Seminare, internationale Ringvorlesungen, Exkursionen, internationale Studientexte) sowie die unterschiedlichen Prüfungsverfahren (z. B. das Führen eines Lerntagebuchs oder die Entwicklung einer Forschungsantragsskizze) beschrieben die Studierenden als positiv. Gerade die Unterschiedlichkeit der Lehrmethoden und Prüfungsverfahren und die damit erworbenen Lernerfahrungen wurden von ihnen als hilfreich für die Entwicklung eigener Lehrkompetenz empfunden. Diese Offenheit der Studierenden sollte die weitere Entwicklung und Erprobung internationaler Lehr-Lernsituationen bestärken. Gleichzeitig spricht diese Einschätzung dafür, dass eine transnationale Professionalisierung hinsichtlich der Gestaltung von Lehrmethoden und Prüfungsverfahren nicht „überstandardisiert" werden muss.

Der Hinweis der Studierenden auf Überschneidungen und Ähnlichkeiten von Themen an einzelnen Positionen zeigt, welch hohe Anforderungen Bachelor- und Masterstudiengänge an die Abstimmung unter den Lehrenden stellen. Dies ist vor allem dann notwendig und schwierig, wenn – wie hier – fast jede Studieneinheit durch eine andere

Person gelehrt wird und diese Personen zudem von unterschiedlichen Hochschuleinrichtungen aus verschiedenen Ländern kommen. Daneben zeigt die Studierendenevaluation den Wunsch nach Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen. Diese Forderung muss ernst genommen werden: Sie liegt in der Struktur des Master-Studienganges begründet, nach der alle Studieneinheiten des Kerncurriculums obligatorisch studiert werden müssen und nur geringe Wahlmöglichkeiten bestehen. Diese Struktur hat zur Folge, dass die Studierenden auch Studieneinheiten zu Themen belegen müssen, die sie bereits in einem anderen Studiengang studiert haben.

4. Arbeitsmarktbezug

Die Idee des EMAE-Netzwerkes ist es, einen Master-Studiengang zu entwickeln und zu implementieren, der die Studierenden auf einen prospektiv europäischen Arbeitsmarkt vorbereitet. Der europäische Arbeitsmarkt umfasst dabei sowohl die Arbeitsmärkte der einzelnen europäischen Länder (einschließlich des eigenen Landes) mit ihren unterschiedlichen erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern als auch die Arbeit in internationalen Organisationen. In allen Fällen werden spezifische internationale und interkulturelle Kompetenzen von den Hochschulabsolvent/inn/en gefordert. Dies gilt vor dem Hintergrund zunehmender internationaler Kooperationen und Migrationsbewegungen auch für den Arbeitsmarkt des eigenen Landes.

Die Orientierung des Studiengangs am Arbeitsmarkt geht nicht nur auf die Empfehlungen des Bologna-Prozesses zurück. Da die Erwachsenenbildung in den einzelnen Partneruniversitäten in unterschiedlichen Disziplinen verankert ist und unterschiedlichen Forschungstraditionen und Bildungsverständnissen folgt, wäre eine Curriculums-Diskussion, die lediglich auf gemeinsamen wissenschaftlichen Paradigmen und Forschungsergebnissen beruht, wenig zielführend gewesen.

Im Rahmen der Projektevaluation zeigte sich, dass die Qualität und der „Marktwert" des Abschlusses wesentliche Faktoren für die (europäische) Arbeitsmarktrelevanz des Studiengangs waren. Neben den Praxisbezügen und der Praxisrelevanz der Lerninhalte wurden diese Aspekte von allen Projektbeteiligten immer wieder hervorgehoben. Was den Wert des Abschlusses in den Augen der Befragten vor allem steigern würde, wäre eine grenzüberschreitende Anerkennung der erworbenen Qualifikation. Gerade dieser Punkt erweist sich als eine Herausforderung des Projekts, da bereits für die bilaterale Anerkennung eines Abschlusses beträchtliche formale und bürokratische Hürden zu überwinden sind, die im Falle einer multilateralen Erweiterung noch komplexer werden. Bislang wird der EMAE-Mastertitel noch als Abschluss der jeweiligen Partneruniversität vergeben[6]. Ein umfassend europäischer Abschluss, dessen

6 So erwerben die Studierenden an der Universität Duisburg-Essen den Titel „Master of Arts in Erwachsenenbildung/Adult Education" und wählen hierbei zwischen der deutschsprachigen Variante „Erwachsenenbildung/Weiterbildung" und der englischsprachigen Variante „European Adult Education".

juristisch-formaler Wert den Zugang zum grenzübergreifenden Arbeitsmarkt erleichtert, stellt eine der wesentlichen Herausforderungen dar.

Ein wichtiges Kernelement des Studienganges ist die Initiierung internationaler Netzwerke unter den Studierenden. Diese können beispielsweise im Rahmen der Online-Seminare oder durch Studierendenaustausch entstehen. Damit haben die Studierenden Kontakt zueinander und erhalten so möglicherweise Zugang zum Arbeitsmarkt eines anderen Landes. Weitere Kontakte entstehen durch die Lehre der Gastprofessor/inn/en, die Hinweise zum Arbeitsmarkt in ihrem jeweiligen Heimatland geben können. Der Kontakt zur transeuropäischen bildungspolitischen Praxis wird beispielsweise durch Exkursionen mit Besuchen verschiedener Institute und Organisationen (z. B. Europäisches Parlament, Europäische Kommission, Europäische Verbände der Erwachsenenbildung) hergestellt. Im Rahmen des transnationalen Projektes sollen die Studierenden eine Fragestellung aus der Praxis bearbeiten. Damit sind Kontakte zur erwachsenenpädagogischen Praxis verbunden.

Den Wert ihrer gewonnenen internationalen Kontakte schätzte ein Teil der Studierenden in der Befragung als hilfreich für ihren Berufseintritt ein, während ein anderer Teil ihn als nicht relevant erachtete. Insgesamt wurden diese Verbindungen von den Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung nicht als strategischer Vorteil für ihren Berufseinstieg eingeschätzt. Jedoch konnten sich einige Studierende vorstellen, dass die Kontakte nach ihrem Berufseintritt hilfreich sein könnten.

5. Ein Blick zurück und einer nach vorn

Anhand der Erfahrungen im Kontext der Entwicklung und Implementierung des EMAE zeigt sich, dass es durchaus berechtigt ist, die akademischen Beiträge zur Professionalisierung auch europäisch zu denken und zu realisieren. Gleichzeitig, und das zeigt die obige Analyse deutlich, sind diese Wege zur Professionalisierung in ihren jeweiligen nationalen Kontext einzubetten. Dies war einer der Gründe, warum die Implementierung des EMAE an der Universität Duisburg-Essen in enger Verzahnung mit dem deutschsprachigen Master-Studiengang Erwachsenenbildung/Weiterbildung erfolgte.

Die Herausforderungen zur Umsetzung der europäischen Dimension im akademischen Kontext sind groß. Sie liegen sowohl in der Formulierung der Kernthemen und der didaktisch-methodischen Umsetzung als auch in den Anforderungen des europäischen Arbeitsmarktes. Wagen wir aber auch noch einen Blick nach vorn, so stellt sich die Frage, welche „Wirkungen" der EMAE auf die europäische Erwachsenenbildung und deren Professionalisierung haben kann:

- **Internationalisierung der Erwachsenenbildung:** Betrachtet man die Kompetenzen, die nach den Ergebnissen der bisherigen Evaluation im Studium erworben wurden, so kann man davon ausgehen, dass hier Studierende mit einem fundierten Wissen zu transnationalen europäischen Themen ausgebildet werden. Sie kennen

zumindest zum Teil die Situation der Erwachsenenbildung in anderen Ländern und sind in der Lage, mit englischsprachiger Literatur des Faches zu arbeiten. Sie verfügen über interkulturelle Kompetenzen und Erfahrungen sowie über – zumindest englische – Fremdsprachenkenntnisse. Zu vermuten ist deshalb, dass der EMAE und „seine" Graduierten einen Beitrag zur Internationalisierung der Erwachsenenbildung leisten können.

- **Internationale Vernetzung:** Die Basis des EMAE bildet das europäische Partnernetzwerk. Jede Universität bringt ihre spezifische Expertise in das Curriculum ein. Die Lehre erfolgt mit Unterstützung von Gastprofessor/inn/en aus verschiedenen Ländern. Studierende knüpfen Kontakte zu Kommiliton/inn/en anderer Länder. Das ursprüngliche Netzwerk von acht Universitäten aus sieben Ländern wird gegenwärtig um Partnerhochschulen aus weiteren Ländern erweitert, die ebenfalls an einer Implementierung des Studiengangs interessiert sind. Durch den Aufbau und die Pflege dieser breit angelegten Kooperationsstrukturen kann der Studiengang einen Beitrag zur internationalen Vernetzung der Erwachsenenbildung in Wissenschaft und Praxis leisten.
- **Gemeinsame europäische Diskurse in der Erwachsenenbildung**: Der EMAE erfordert aufgrund seiner Struktur, die Diskurse zur Erwachsenenbildung aus verschiedenen Ländern zu akkumulieren. Hierzu wurde jüngst ein EMAE-Studientext-Projekt gestartet, in dem die Diskurse themenbezogen sukzessive aufgearbeitet und die jeweils in den einzelnen Ländern vorhandenen Ergebnisse dargestellt werden. Dadurch soll der Zugang zu internationalen Diskursen verbessert und so ein Beitrag zur Europäisierung der erwachsenenpädagogischen Diskurse geleistet werden.
- **Europäischer Qualifikationsrahmen für die Erwachsenenbildung:** Innerhalb des EMAE-Projektes wurde deutlich, dass ein gemeinsames europäisches Kerncurriculum formuliert werden kann, das lediglich durch nationale Interessen und Schwerpunkte ergänzt wurde. Im Kontext der Diskussionen um einen sektoralen Europäischen Qualifikationsrahmen oder die Einführung von Qualifizierungs-, Validierungs- und Zertifizierungssystemen für das lehrende Personal in der Erwachsenenbildung liefert der EMAE somit Hinweise dafür, dass die Schaffung derartiger Instrumente und Systeme auf europäischer Ebene prinzipiell realisierbar ist. Wenn bei der Entwicklung dieser Systeme die Verzahnung mit einer akademischen Qualifizierung gelingt, kann dies ein wichtiger Schritt für die weitere europäische Professionalisierung der Erwachsenenbildung sein.

Der EMAE kann als Beitrag zu einer europäischen Professionalisierung der Erwachsenenbildung verstanden werden. An seinem Beispiel macht die hier vorgenommene Analyse deutlich, wie europäische Einflüsse in der Erwachsenenbildung konstruktiv für deren Professionalisierung genutzt werden können.

Literatur

Ambos, I./Egetenmeyer, R. u.a. (2008): wbmonitor 2008: Personalentwicklung und wirtschaftliches Klima bei Weiterbildungsanbietern. Bonn. URL: www.wbmonitor.de/downloads/Ergebnisse_20081218.pdf (Stand: 21.04.2009)

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2008): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Sonderband, 19. Jg.

Egetenmeyer, R. (2008): Chancen, Herausforderungen und Grenzen europäischer Studiengänge. Der European Master in Adult Education. Wien. URL: www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf (Stand: 21.04.2009)

Egetenmeyer, R./Lattke, S. (2007): The EMAE-Project. Developing and Implementing a multinational Master's Programme in Adult Education. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/egetenmeyer0701.pdf (Stand: 21.04.2009)

Faulstich, P./Graeßner, G. (2005): Flexibilität mit Risiko – nicht ohne Nebenwirkung. Situation und Perspektiven des Hauptfachs Erziehungs- und Bildungswissenschaft: Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Bonn. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/graessner05_01.pdf (Stand: 21.04.2009)

Haslinger, S./Scherrer, Ch. (2006): Folgenabschätzung der GATS-Verhandlungen für die Weiterbildung. Richtig ernst wird es erst noch. In: DIE-Zeitschrift, 13. Jg. H. 2, S. 29–31

Kraft, S./Seitter, W./Kollewe, L. (2009): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel. URL: ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf (Stand: 21.04.2009)

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Mitteilung der Kommission. Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Brüssel. URL: eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:DE:PDF (Stand: 21.04.2009)

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2007): Mitteilung der Kommission. Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät. Brüssel. URL: www.na-bibb.de/uploads/grundtvig/aktionsplan_erwachsenenbildung.pdf (Stand: 21.04.2009)

Lattke, S. (2007): ERASMUS Curriculum Development Project European Master in Adult Education (EMAE). 220383-IC-1-2003-1-DE-ERASMUS-PROGUC-1. Evaluation Report. Unveröffentlichtes Manuskript

Nuissl, E./Lattke, S. (Hrsg.) (2008), „Qualifying Adult Learning Professionals in Europe", Bielefeld.Peters, R. (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Bielefeld

Reischmann, J. (2007): Der BA/MA-Unsinn. Eine Widerrede. In: DIE-Zeitschrift, 14. Jg. H. 2, S. 28–29

Research voor Beleid (Hrsg.) (2008): ALPINE – Adult Learning Professionals in Europe. A Study of the current Situation, Trends and Issues. Final Report. Zoetemeer. URL: ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofreport_en.pdf (Stand: 21.04.2009)

Schlüter, A. (2008): Biographisches Lernen als Bestandteil des Studiums zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 31. Jg. H. 4, S. 33–42

Uniwersytet Mikołaja Kopernika (Hrsg.) (2006): TEACH – Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education. Qualifizierung von Weiterbildungspersonal – Neue Wege in Europa. Toruń

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-internationale-erwachsenenbildung-02.pdf

Rezensionen

REPORT

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-internationale-erwachsenenbildung-02.pdf

Das Buch in der Diskussion

Rosenbladt, Bernhard von/Bilger, Frauke
Weiterbildungsverhalten in Deutschland
Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2008, 246 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 978-3-7639-1961-1

Gnahs, Dieter/Kuwan, Helmut/Seidel, Sabine (Hrsg.)
Weiterbildungsverhalten in Deutschland
Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2008, 231 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 978-3-7639-1962-8

Lorenz Lassnigg:

Band 1 gibt in seinem Hauptteil (Kap. 3–9) ein differenziertes statistisches Bild der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland auf der Grundlage zweier repräsentativer Erhebungen wieder: „BSW: Berichtssystem Weiterbildung" und „AES: Adult Education Survey". Ein breites Spektrum an Themen wird durch Grafiken/Tabellen und beschreibende Texte dargestellt: Beteiligung im Zeitverlauf und im Querschnitt sowie im Lebensverlauf, „Lerner/innen/typen", Lernaktivitäten und Veranstaltungsformen nach vielen Merkmalen, Finanzierungsformen, Motive, Nutzen und Barrieren etc.

Diese Aufarbeitung ist eingebettet in eine Diskussion der politischen Bedeutung der Information über die Weiterbildungsbeteiligung im Kontext europäischer und internationaler Politik (Kap. 1) und in eine ansatzweise erfolgende Analyse der Position Deutschlands im internationalen Vergleich (Kap. 10). Begrifflichkeiten und Erhebungsmethodik von BSW und AES werden in den Grundzügen beschrieben und diskutiert (Kap. 2).

Ein Ziel der Publikation besteht im Vergleich der beiden Erhebungen, um eine wechselseitige Einschätzung und Bewertung der Ergebnisse zuzulassen. Das BSW ermöglicht seit 1979 nationale Zeitvergleiche, der AES dagegen Vergleiche mit den EU-Mitgliedstaaten. Nachdem der AES 2007 als Piloterhebung in 20 Ländern durchgeführt wurde, wird 2011 eine erste obligatorische Erhebung in allen EU-Ländern stattfinden, die dann periodisch wiederholt werden wird. Damit entsteht das Problem eines Übergangs auf die EU-Erhebung. Deutschland hat sich entschieden, in der Pilotphase beide Erhebungen in einem Projekt zu kombinieren, das die Datengrundlage für das vorliegende Buch liefert. (Offensichtlich ist auch die Beauftragung eines Projektverbundes sehr effizient, da bereits Anfang 2008 ein erster Bericht als Online-Publikation verfügbar war [während STATISTIK AUSTRIA in der Online-Erwachsenenbildungsstatistik bis April 2009 noch keinen Hinweis auf die Erhebung enthält und Anfang 2009 nur Eckwerte in den Statistischen Nachrichten veröffentlicht hat] und die Daten auch nach Projektabschluss wissenschaftlich nutzbar gemacht werden [was in Österreich leider nicht der Fall ist].)

Damit sind direkte Vergleiche der empirischen Ergebnisse auf Basis der unterschiedlichen Konzepte und Fragestellungen möglich. Die gemessene Weiterbildungsbeteiligung ist im AES-Konzept (44 %) dem Ergebnis von BSW (43 %) sehr ähnlich – große Unterschiede bestehen jedoch zum politisch bedeutsamen EU-Indikator auf Basis der Arbeitskräfteerhebung (LFS). Diese Vergleiche unterstreichen angesichts der

politischen Bedeutung der Quoten die große Bedeutung der Fragen methodischer Sorgfalt bei den Erhebungen. Ähnliche Probleme und Diskrepanzen treten bei Vergleichen zwischen den verschiedenen Erhebungen zur Weiterbildung auch in Österreich auf (vgl. Lassnigg/Vogtenhuber/Steiner 2007: URL: http://wien.arbeiterkammer.at/www-403-IP-37511.html, S. 44–69) – jedoch gibt es keine Möglichkeit zu direkten Vergleichen. Überdies zeigt eine nähere Inspektion der Zeitreihen des LFS-gestützten EU-Benchmark-Indikators, dass die Veränderungen in den letzten Jahren eher durch Umstellungen der Erhebungs- und Berechnungsweisen als durch reale Veränderungen bedingt sind. Die Empfehlung (S. 209), in Zukunft die AES-Erhebung als Basis für politische Indikatoren zu verwenden, erscheint jedoch aufgrund der zeitlichen Abstände des AES nicht sehr plausibel, eher wäre doch der jährliche LFS-Indikator entsprechend zu verbessern. Für diese Verbesserung kann die AES-Erhebung wichtige Beiträge liefern.

Die Analysen der Weiterbildungsbeteiligung im Hauptteil geben einen guten und – jedenfalls für Liebhaber/innen von Grafiken – rasch nachvollziehbaren Überblick über viele grundlegende Aspekte der Weiterbildung, insbesondere auch über den so oft vernachlässigten Bereich des informellen Lernens, und es werden einige sehr interessante Details näher behandelt. Die Einflüsse der sozialen Hintergrundfaktoren wie auch von Merkmalen der Beschäftigungssituation auf die WB-Beteiligung werden durch multivariate Methoden geschätzt, wobei sich der bekannte „Matthäus-Effekt" repliziert. Besonders interessant sind auch die deutlichen Zusammenhänge mit Fremdsprachen- und Computerkenntnissen und gesellschaftlicher und sozialer Teilhabe.

Vor allem aus den internationalen Vergleichen und den daran anschließenden Kurzcharakteristiken der Weiterbildungssysteme anderer Länder werden praktisch-politische Schlüsse gezogen. Diese Abschnitte erscheinen jedoch etwas oberflächlich und allgemein geraten. Insgesamt gibt das Buch einen guten und lesbaren Überblick über die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Für Personen aus Wissenschaft, Politik und Praxis, die einen Überblick über die vielen Facetten der Weiterbildungsbeteiligung brauchen, bietet das Buch eine sehr geeignete und übersichtliche Darstellung, auch Leser/innen außerhalb Deutschlands können sehr viel lernen.

Marc Rittberger:

Der Wechsel in der Weiterbildungsberichterstattung vom deutschen Berichtssystem Weiterbildung (BSW) zum europäischen Adult Education Survey (AES) und seine vielfältigen Wirkungen werden in Fachkreisen ausführlich diskutiert. In den vorliegenden Bänden zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland setzen sich namhafte Expert/inn/en mit den Folgen dieser Entwicklung für Forschung und Bildungsplanung auseinander und reflektieren Probleme der quantitativ-empirischen Datenerhebung.

In Band 1, Kapitel 1 untersuchen Bernhard von Rosenbladt und Frauke Bilger, wie das Thema Weiterbildungsbeteiligung in der deutschen und europäischen Bildungspolitik aufgenommen und durch welche Maßnahmen es gefördert und weiterentwickelt wird. Lernen in allen Lebensphasen zu ermöglichen, bleibt eines der wichtigsten bildungspolitischen Ziele der Gegenwart sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene, wobei dem Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich eine zentrale Rolle für die Realisierbarkeit dieser Ziele zukommt.

Die Autoren zeigen, dass die politischen Schwerpunkte Lebenslanges Lernen und Weiterbildung mit Blick auf eine effiziente Entwicklung und Planung entsprechender Maßnahmen eine wissenschaftlich valide Datenbasis von spezifischer Aussagekraft erfordern. Vor diesem Hintergrund legen sie plausibel dar, wie es zu bestimmten thematischen Schwerpunktsetzungen im BSW oder AES kommt. So wird zum Beispiel transparent, weshalb belastbare Daten insbesondere zur Weiterbildungsbeteiligung, speziell für

die Bildungsberichterstattung, von besonderer epistemischer Relevanz sind.

Die nachfolgenden Kapitel des 1. Bandes setzen sich auf der Basis detailliert dokumentierter Daten und Befunde aus dem durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Auftrag gegebenen Projekt BSW-AES 2007 kritisch mit Problemen der Genese und Interpretation statistischer Zahlen auseinander. Der Übergang vom BSW zum AES sowie die Konzepte und Methodenansätze beider Systeme werden im 2. Kapitel mit Blick auf deren Stärken und Schwächen analysiert, Kapitel 3 und 4 stellen Ergebnisse beider Berichtssysteme ausführlicher vor und erläutern deren Spezifika. Wer sich differenzierter mit den oft notwendigerweise sehr kondensiert dargelegten Erkenntnissen zu Lernaktivitäten Erwachsener beschäftigen will, erhält hierzu ab Kapitel 5 ausführlich Gelegenheit.

Es ist in beiden Bänden ein erklärtes Anliegen, durch die differenzierte Betrachtung generalisierte Aussagen zu Veränderungen und Weiterentwicklungen bei Erhebungssystemen und den eingesetzten Erhebungsinstrumentarien zu ermöglichen.
Dieter Gnahs, Helmut Kuwan und Sabine Seidel ist es als Herausgebern des zweiten Bandes gelungen, den in Band 1 bereits ausführlich dargelegten Aspekten und Erkenntnissen zur Weiterbildungsberichterstattung eine weitere Dimension hinzuzufügen.

Die in Band 1 vorgestellten Befunde und Probleme werden im Folgeband einer vertiefenden, den aktuellen Stand der Theoriebildung referierenden und reflektierenden Analyse unterzogen. So wird der Übergang von BSW zu AES von Karin Dollhausen als Möglichkeit gesehen, über ein theoretisch erweitertes Verständnis von Weiterbildungsstatistik nachzudenken und an ein statistisches Berichtssystem den Anspruch der Lernfähigkeit zu stellen, damit das System seinen Erkenntniswert erhalten kann. Die weiteren Beiträge, allesamt von unterschiedlichen namhaften Autoren verfasst, behandeln neben Begrifflichkeiten und Theoriebezügen u.a. auch die Anbieterstruktur, das informelle Lernen und unterschiedliche Teilnehmergruppen. In den Beiträgen wird wiederholt die Frage aufgeworfen, wie diese Themen in den bestehenden Berichtssystemen, insbesondere aber im AES, aufgenommen wurden bzw. wo mögliche Schwachstellen und Probleme der Weiterbildungsberichterstattung liegen. So ist es mit dem 2. Band gelungen, ein bestehendes System einer konstruktiv-kritischen Sichtung zu unterziehen und neue Wege aufzuzeigen, wie Weiterbildung, Weiterbildungsstatistik und Berichterstattung zur Weiterbildung künftig gedacht und realisiert werden können.

Das Ziel beider Bände ist es, Möglichkeiten zu bieten, sich sehr intensiv mit den derzeitigen Berichtssystemen zur Weiterbildung auseinanderzusetzen und Wege zur Verbesserung und Weiterentwicklung aufzuzeigen. Diesem Ziel werden sie gerecht.

Im nationalen Bildungsbericht 2008 wurden drei Berichtssysteme zur Beschreibung der aktuellen Situation in der Weiterbildung einbezogen: das europäische Continuing Vocational Training Survey (CVTS3), das deutsche Berichtssystem Weiterbildung (BSW) und der Adult Education Survey (AES), der das deutsche BSW demnächst ablösen wird. Damit werden in Deutschland künftig zwei Berichtssysteme Datenbasen und -auswertungen liefern, die zugleich eine europäische Perspektive auf die Entwicklungen in diesem Feld eröffnen. Dadurch erwachsen neue Möglichkeiten der Einschätzung, die wiederum die nationale Bildungsberichterstattung beeinflussen können. Mit den beiden Bänden zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland ist es möglich, diesen Einfluss sehr differenziert zu reflektieren und präziser zu erkennen, wie sich ein nationaler Bildungsbericht zur Weiterbildung und zum Weiterbildungsverhalten fortentwickeln sollte. Zudem wird besser identifizierbar, in welchen Bereichen eine Vergleichbarkeit der Entwicklungen mit anderen europäischen Ländern möglich ist oder problematisch sein könnte.

Eine Publikation dieser Art sollte einen differenzierten Blick auf eine neue Entwicklung und tiefergehende Einschätzungen zu ihrem möglichen Einfluss auf Wissenschaft,

Bildungsberichterstattung und Politik ermöglichen. Diese Erwartungen werden in fundierter, vielfältiger und interessanter Weise erfüllt.

André Schläfli:

Der erste Band behandelt die Thematik der Weiterbildungsbeteiligung umfassend und erläutert die Daten klar und präzise. Er zeigt außerdem, wie die Daten des bisherigen Berichtssystems mit denen des neuen Adult Education Survey verglichen werden können, was für ihre Interpretation sehr wertvoll ist. Im Mittelpunkt meines Interesses steht der Übergang des Berichtssystems Weiterbildung zum Adult Education Survey aus internationaler Perspektive. Der AES wurde inzwischen auch vom schweizerischen Bundesamt für Statistik übernommen, und wir stellen dieselben Vor- und Nachteile wie in Deutschland fest.

Vergleich der beiden Systeme mit Bezug auf die Schweiz

Die Aussicht, mittelfristig über eine Berichterstattung zu verfügen, die internationale Vergleiche zulässt, ist sehr erfreulich. Der AES geht von der lernenden Person aus und umfasst sowohl staatsbürgerliches wie soziales und beruflich motiviertes Lernen. Die Optik des Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen, ist durchaus sinnvoll und zeitgemäß. Für Länder mit einem dualen Berufsbildungssystem führt dies allerdings zu gewissen Abstimmungsproblemen. So wurde auch in der Schweiz bis jetzt zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung unterschieden. Diese Unterscheidung wird im neuen System zugunsten der Unterscheidung in formales und non-formales Lernen aufgegeben. In den beiden Report-Bänden kommt diese Thematik umfassend zur Sprache. Doch obwohl das Projekt gemäß der Information im Vorwort Teil eines umfassenden Forschungsvorhabens ist, fehlt im Doppelband eine Auseinandersetzung zwischen Experten der Erwachsenenbildung und Fachleuten des Statistischen Amtes.

Der Begriff des non-formalen Lernens ist im deutschsprachigen Raum in Forschung und Öffentlichkeit noch kaum bekannt. Beim AES hat sich offenbar eine nordische Sichtweise durchgesetzt. Das kann für Länder wie Deutschland oder die Schweiz bedeuten, dass Begriffe auf Strukturen treffen, zu denen sie im Grunde nicht passen. Trotzdem bringt es meiner Ansicht nach große Vorteile, sich auf eine gemeinsame Betrachtungsweise zu einigen.

Der Systemwechsel erschwert teilweise die Interpretation längerfristiger Entwicklungen. Dafür erschließt aber der AES Schwerpunkte, die bisher vernachlässigt wurden. Ein Beispiel dafür ist die informelle berufliche Weiterbildung, die damit erstmals international zum Thema wird. Mit der Erfassung der verschiedenen Veranstaltungsformen wird die Sicht außerdem differenzierter, als es bei der Unterscheidung zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung der Fall war.

Gemeinsame Bezugspunkte im deutschsprachigen Raum

Die Unterscheidung in formales und nonformales Lernen hat erhebliche Konsequenzen, die die bildungspolitische Situation der Weiterbildung verschärfen könnten. Sowohl in der Schweiz wie auch in Deutschland sind es lediglich fünf Prozent der Personen, deren Weiterbildung zum formalen Bereich gezählt werden kann (dazu gehört speziell das Lernen an Hochschulen). Die Weiterbildung aller übrigen Personen wird dem informellen oder dem non-formalen Bereich zugeschlagen. Auf politischer Ebene besteht somit die Gefahr, dass das non-formale Lernen (traditionelle Lehrgänge, Kurse für Erwachsene) von der finanziellen Unterstützung ausgeschlossen wird.

Spannend, wenn auch nicht im Mittelpunkt, ist die Ergänzung durch die repräsentative Befragung von Betrieben im Continuing Vocational Training Survey (CVTS). Die Erfassung der betrieblichen Weiterbildung ergänzt das AES-System in idealer Weise, da diese Daten zum AES in Bezug gesetzt werden. In der Schweiz wird die

Einführung des CVTS zurzeit geprüft. Leider fehlt im ganzen deutschsprachigen Raum eine einheitliche Erfassung der Anbieter und des entsprechenden Personals (Erwachsenenbildner). Diese Lücke müsste möglichst bald in internationaler Zusammenarbeit geschlossen werden.

Vergleich Schweiz – Deutschland

Die Einordnung Deutschlands im internationalen Vergleich habe ich bei Fachtagungen wiederholt angezweifelt. Die mit dem AES erhobenen Ergebnisse entsprechen nun nach meiner Einschätzung der Realität. Dies zeigt, wie im Bericht zu Recht erwähnt wird, die Abhängigkeit „der Kennziffer von der verwendeten Datengrundlage und ist insofern ein aufschlussreiches methodisches Experiment» (S. 197). Die Problematik des Vergleichs statistischer Indikatoren wird im Kapitel „Internationale Vergleichszahlen" präzise und detailliert aufgezeigt. Der Vergleich der Weiterbildungsbeteiligung zwischen der Schweiz und Deutschland zeigt mehr oder weniger konstante und sehr ähnliche Resultate, das heißt, die Quoten liegen im Bereich von circa 40 Prozent. Hingegen wurde der Zielindikator der EU von 12,5 Prozent durch die Schweiz mit 24 Prozent (während eines Monats) signifikant übertroffen (Schweden 32 Prozent). Deutschland lag mit 7,5 Prozent klar unter diesem Wert. Da fragt man sich natürlich, wie so etwas möglich sein soll. Wer sich darüber wundert und Lust hat, dem Rätsel nachzugehen, findet in diesem Band umfangreiche Analysen und Erklärungen zum Thema.

Folgerungen und bildungspolitische Implikationen

Auf der Basis der Überlegungen im Band 2 wäre ein Projekt für den deutschsprachigen Raum indiziert, da die Anliegen und Diskussionen innerhalb dieser Region ähnlich sind. Außerdem möchte ich mit Nachdruck festhalten, dass der AES erhebliche Konsequenzen für die Politik und die Finanzierung der Weiterbildung haben kann und die Entwicklung deshalb nicht den Statistikern überlassen werden darf. Wenn es beispielsweise um den Vergleich mit den nordischen Ländern oder um den Fragebogen zum informellen Lernen geht, müssen zwingend Fachleute aus den Bereichen Weiterbildung und Politik involviert werden.

Fazit: Wir würden ein europäisches Programm, wie es im Buch postuliert wird, sehr begrüßen. Ein solches Programm würde die internationale Vergleichbarkeit entscheidend weiterbringen.

Rezensionen

Ciupke, Paul/Heuer, Klaus/Jelich, Franz-Josef/Ulbricht, Justus H. (Hrsg.)
Die Erziehung zum deutschen Menschen

Völkische und nationalkonservative Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Geschichte und Erwachsenenbildung, Bd. 23 (Verlag Klartext) Essen 2007, 298 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 978-3-89861-758-1

Nach der kurz zuvor publizierten Studie zur weltanschaulichen Erziehungspolitik der NS-Ordensburgen fasst das Herausgeberteam um Paul Ciupke und Franz-Josef Jelich mit dem vorliegenden Band die Ergebnisse einer Fachtagung zusammen. Der Fokus ist diesmal auf ideengeschichtliche Konzepte und Diskurse sowie konkrete Umsetzungen „völkischer" Erwachsenenbildung im Spannungsfeld ländlich-konservativer, christlich-deutschnationaler beziehungsweise völkisch-rassistischer Ausprägungen zur Zeit der Weimarer Republik gerichtet.

Wie Paul Ciupke in seinen einleitenden Bemerkungen zu Recht konstatiert, blieb die bisherige Historiografie der Erwachsenenbildung zumeist auf „positive", d. h. auf „normativ akzeptable Traditionslinien" hin orientiert. Dadurch wurden zentrale Teile der historischen Wirklichkeit nur selektiv wahrgenommen – eine Einschätzung, die wohl ebenso, wenn tendenziell nicht sogar noch stärker, auf Österreich zutrifft.

Die deutschen Volkshochschulen galten in den 1920er Jahren als höchster Ausdruck gemeinschaftlich-intensiver Bildungsarbeit. Mit besonderem Augenmerk auf ihre Praxis wird untersucht, inwieweit dem allgemeinbildenden volksbildnerischen Mainstream der Weimarer Zeit zuzurechnende Einrichtungen in ihrer politisch und normativ aufgeladenen Praxis als spezifische edukative „Durchlauferhitzer" (Ciupke, S. 8) einen antiliberalen, demokratiefeindlichen geistigen Nährboden bereitet haben, der sie zumindest teilweise ideologisch direkt anschlussfähig machte. Widerstandspotenzial gegenüber der rassistischen NS-Erziehungspolitik konnte kaum entfaltet werden.

Das Trauma des verlorenen Weltkriegs, die rasch nachfolgende ökonomisch-wirtschaftlich-soziale Destabilisierung und die daraus resultierende ideologisch-politische Krise bildeten den Hintergrund für die enorme Konjunktur „völkischer" Bildungskonzepte und erwachsenenbildnerischer Erneuerungsphantasien der „deutsch-nationalen Volksgemeinschaft". Diese Krise drückte sich u. a. in einem grassierenden antimodernen Kulturpessimismus aus.

Trotz Unterschieden in den Begrifflichkeiten und den dahinter stehenden Ideologemen wurde der Terminus „Volk", verstanden als „überindividuelles und substanzielles Kollektivsubjekt" (Ciupke, S. 19), zum Schlüsselbegriff. Das „Völkische", das Volksgemeinschaftlich-Klassenlose wandelte sich zur edukativen Projektionsfläche deutschnationaler Resurrektionshoffnungen. Ihr antiliberaler und antidemokratischer Geist zog sich durch das gesamte Spektrum lebensreformerisch-nationaler und konservativ- bzw. radikalvölkischer, aber auch rätedemokratisch-linker Lösungsansätze. Die romantische Idee einer nicht auf Wissensvermittlung, sondern auf völkische „Willens- und Charaktererziehung" angelegten „Erziehung zur Gemeinschaft" trat als ländlich-bäuerliche „Führerschulung", (züchtungsideologische) „Erziehung zum „Neuen Menschen", völkisch-protestantische Elitenschulung oder volksgemeinschaftlich-antizivilisatorische Arbeitsgemeinschaft auf. Damit beförderte sie den Schulterschluss zwischen Reformpädagogen und antiliberalen Rechtsradikalen (Ulbricht, S. 51) und trug zur „Nichtanerkennung des parlamentarischen Systems der Weimarer Republik bei" (Jelich, S. 157).

In insgesamt 15, teilweise auf bisher unbekanntem archivarischem Quellenmaterial basierenden Beiträgen geht man in differenzierter Weise der komplexen Begriffsgeschichte der diffusen ideologischen Worthülse „völkisch" nach. Die Entwick-

lungsgeschichte einer Reihe von Institutionen wird exemplarisch dargestellt. Ihre zentralen Gründerpersönlichkeiten und konkreten Bildungskonzepte werden dabei mit einbezogen. Die linke Arbeiterbildung wird allerdings nur kursorisch gestreift. Die mit ausgewähltem Illustrationsmaterial angereicherten Beiträge dieser ausgesprochen konzisen und historiografisch vorbildlichen Publikation fächern sich in zahlreiche Beiträge auf. Folgende Themen werden behandelt: die vielfältigen, explizit antirepublikanischen Bildungsaktivitäten des Evangelischen Johannesstifts in Berlin (Bräutigam), die revisionistischen, konservativ-revolutionären „grenzdeutschen Führerschulungen" im Politischen Kolleg Berlin (Prehn; Petzinna), Wilhelm Stapels erweckungspädagogische Frontalangriffe gegen die „Pseudodemokratie" im Kontext der „Fichte-Gesellschaft" (Jelich), Fritz Laacks deutsch-christlich-protestantische Position in seiner Heimvolkshochschulzeit in Schleswig, die direkt in den Nationalsozialismus kippte (Heuer), die württembergische Bauernhochschule und Arbeitsgemeinschaft Voglhof (Knüppel), die völkische Gartenstadtgesellschaft Hellerau (Nitschke), die Dorfkirchenbewegung (Ahlheim), die bäuerliche NS-Eliteschule Neudietendorf in Thüringen (Reimers) und die brandenburgische Bauernhochschule in Neuruppin (Pomp).

Es ist ein Verdienst des vorliegenden Bandes, keine vorschnellen Antworten und Kategorisierungen zu liefern, sondern durch quellengesättigte Tiefenbohrungen und theoretische Reflexion den Blick auf die komplexe ideengeschichtliche Entwicklung der Volksbildung der Weimarer Zeit zu schärfen. Die detaillierte Rekonstruktion von Programmatik und Praxis „völkischer" Bildungstraditionen vermag so Unterschiede bzw. Similaritäten im weiten Spektrum volksbildnerischer Diskurse und Institutionen der Weimarer Zeit anschaulicher und besser fassbar zu machen und damit zu verdeutlichen, dass eine grobe Gleichsetzung von „völkisch" und „nationalsozialistisch" fehl geht (Puschner, S. 56). Damit hätte man sich zudem vorschnell um so manche historisch-analytisch spannende Pointe gebracht – wie zum Beispiel um die, dass die völkische Bewegung durchaus auch als gegenkultureller „Ausdruck der Moderne" (Gerstner, S. 69) zu verstehen ist.

Leider sind im vorliegenden Band keine Bezüge zu Österreich eingearbeitet. Das ist in mehrfacher Hinsicht bedauerlich. Nicht zuletzt kommt dadurch jene bereits früh entwickelte Gegenposition zur Bildungsprogrammatik der „Neuen Richtung" nicht in den Blick, die mit der „neutralen", d. h. prononciert wissenschaftsorientierten und demokratisch organisierten Wiener Volkshochschularbeit ein spannendes Gegenmodell völkischer Erwachsenenbildung entfaltet hat. Dessen ungeachtet, und obwohl ein genaueres Fachlektorat neben manchen orthografischen Fehlern wohl auch verhindert hätte, Kärnten unkommentiert als „deutsches Grenzgebiet" zu apostrophieren, stellt der vorliegende Band geradezu einen Meilenstein in der Erwachsenenbildungshistoriografie der Zwischenkriegszeit dar.

Christian H. Stifter

Egger, Rudolf/Mikula, Regina/Haring,Sol/ Felbinger, Andrea/Pilch-Ortega, Angela (Hrsg.)

Orte des Lernens

Lernwelten und ihre biographische Aneignung (VS-Verlag) Wiesbaden 2008, 210 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 978-3-5311-6170-9

Das Buch basiert auf einer im Oktober 2007 veranstalteten Tagung an der Universität Graz zum Thema „Orte des Lernens. Transformationsprozesse zwischen Subjektivität und Struktur". Die Beiträge dieses Sammelbandes gehen aus einigen Vorträgen dieser Tagung hervor, der „akteursgenerierte und lebensweltliche Aspekte lebensnaher Lernaktivitäten verhandelt" (S. 11). Sie ordnen sich daher stark in die biographieorientierte Erforschung der Lernvorgänge und Lernwelten Erwachsener ein.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-internationale-erwachsenenbildung-02.pdf

Die Begründung für die Herausgabe des Buches wird in den bildungspolitisch akzentuierten Konzepten des Lebenslangen Lernens gesehen, in denen die „Abfolge und die Organisation der Bildungsphasen (...) auch ihre sozialisatorische Kraft" verändern. Dabei findet, so die Ausgangsüberlegung, eine partielle soziale Öffnung unter Beibehaltung der selektiven Grundstruktur des Bildungssystems statt. Diese „Widersprüchlichkeit" der Programmatiken des Lebenslangen Lernens habe auch Auswirkungen auf die Orte, an denen Menschen lernen: „Organisierte Bildungsorte tragen nicht nur dazu bei, soziale Ungleichheiten weiter zu verschärfen, sondern laufen auch Gefahr, unter dem Diktat der ökonomischen Verwertbarkeit von Wissen den Anspruch von Bildung als Vermehrung von Möglichkeiten des Erkennens und Aneignens von Welt völlig aufzugeben" (S. 10).

Den Kern des ursprünglichen Tagungsthemas, die Transformationsprozesse zwischen Subjektivität und Struktur, bilden die Beiträge von Rudolf Egger und Angela Pilch-Ortega. Rudolf Egger nimmt in seinem Beitrag „Orte und Nicht-Orte der Bildung. Aneignungsprozesse als Rahmen und Rahmung lebensnahen Lernens" in einer allgemeinen Perspektive die Lernorte der Bildung im Kontext biographischer Aneignungsprozesse zum Anlass, individuelles Lernhandeln im Beziehungssystem von Macht, Produktion und Norm zu definieren. Angela Pilch-Ortega referiert in ihrem Artikel „Salir adelante – Widersprüchliche Relevanzstrukturen als Lernort" Ergebnisse einer empirischen Studie, die sich mit Lebensentwürfen im Hochland von Chiapas in Mexiko beschäftigt und verschiedene Haltungs- und Handlungkonfigurationen herausarbeitet. Diese „Relevanzstrukturen" werden von der Autorin als Lernort verstanden. Vier weitere thematische Blöcke enthält der Sammelband: „Lernen als Aneignung von Welt", „Lernorte und Lernräume", „Digitale Medien und Lernen" sowie „Arbeit – Arbeitslosigkeit – Lernen".

Im Abschnitt „Lernen als Aneignung von Welt" geht es vor allem um biographieorientierte Analysen von Lernprozessen. Heide von Felden beschäftigt sich dabei mit dem Lernbegriff, Regina Mikula mit der Mehrperspektivigkeit von Lernen im Rahmen biographischer Veränderungsprozesse und Andrea Felbinger mit einer „kohärenzorientierten Lernkultur" als Beitrag zur Bildung von Subjekten.

Die vier Beiträge zum Thema „Lernorte und Lernräume" beziehen sich auf die räumliche Analyse von Bildungs- und Erziehungsprozessen (Sabrina Schrammel), die inneren Erfahrungsbilder als „Lernorte" für die Entwicklung einer elementarpädagogischen Professionalität (Simone Hess), den zweiten Bildungsweg als Teil eines reversiblen Systems des Lebenslangen Lernens (Michael Lönz) sowie – selbstreflexiv – den Lernort Forschung – Selbstbeobachtung als Lernchance der Forschenden (Astrid Seltrecht).

Das Thema „Digitale Medien und Lernen" enthält einen ebenfalls selbstreflexiven Beitrag: „Wie Forscherinnen digitale Medien in ihre Lernwelt integrieren" (Sol Haring), zudem einen Beitrag zur „Konstruktionstätigkeit mit digitalen Medien als Konstruktion eines Lernraums" (Isabel Zorn).

Der Block zum Verhältnis von Lernen und Arbeit bzw. Arbeitslosigkeit fokussiert schließlich die Themen „Frauenbildung" (Ulrike Kurth), „Biographisches Lernen im Zuge des Älterwerdens" (Maria Anastasiadis) sowie die Frage der Ausgrenzung älterer Arbeitsloser im Zusammenhang mit Lebensbewältigung und Biographie (Christina Lind). Der Band präsentiert sich als eine Aufsatzsammlung, die sich – angesichts der Veranstaltung nicht verwunderlich – stark auf Österreich und insbesondere Graz bezieht (neun der 14 Beiträge) und hauptsächlich von Frauen verfasst wurde (zwölf von 14). Wie immer bei Sammelbänden, die auf der Basis von Tagungsbeiträgen entstehen, fällt es schwer, den inneren Zusammenhang der einzelnen Beiträge und der übergreifenden Gliederung (fünf Kapitel) zu erkennen. Insbesondere ist der Begriff „Orte des Lernens" so weit definiert, dass er eine eigenständige Erklärungskraft zu verlieren droht: räumlich, biographisch, strukturell, virtuell etc. Die

einzelnen Aufsätze des Sammelbandes tragen daher auch wenig zur Weiterentwicklung der Lernort-Diskussion bei, konsequenterweise wird darauf auch nur in wenigen Fällen Bezug genommen. Vielmehr orientieren sich die Beiträge an biographischen Schlüsselsituationen und Aneignungsformen, sodass eher der Untertitel als der Haupttitel des Buches die Richtung der Beiträge angibt.

Zusammenfassende Aussagen über das gesamte Buch sind bei Sammelbänden schwierig. Die Qualität der einzelnen Beiträge ist unterschiedlich, die Strukturen, Zielsetzungen und Ergebnisse sind jeweils nur für den Einzelfall gültig. Das Buch enthält zwar eine Einleitung, die die Beiträge in den Kontext der Tagung stellt, verzichtet aber auf ein Resümee, in dem die Ergebnisse und Betrachtungsweisen der einzelnen Beiträge zusammengefügt und perspektivisch weiter entwickelt werden. Dies wäre allerdings auch ein Unterfangen mit allergrößten Schwierigkeiten gewesen.

Mir haben die Beiträge am besten gefallen, die Ergebnisse aus empirischen Projekten vorstellen. Bei ihnen war es leichter möglich, den Begriff der subjektiven oder biographischen Aneignung konkret zu verstehen und wertzuschätzen. Dabei handelt es sich etwa um die Beiträge zum Thema „Wiedereinstieg in Lernprozesse" (Ulrike Kurth), „Salir adelante" (Angela Pilch-Ortega) oder um den Artikel zum zweiten Bildungsweg (Michael Löns). Durchaus mit Gewinn lesbar sind auch die selbstreflexiven Beiträge zur Frage der Rolle von Orten und Verknüpfungen im Prozess der Forschung.

Wer in diesem Band nach interessanten Anregungen und neuen Gedanken sucht, wird an der einen oder anderen Stelle mit Sicherheit fündig. Er enthält intelligente Verschränkungen von Blickweisen, überraschende Einsichten und perspektivische Überlegungen. Als strukturiertes Buch, das diese Dinge systematisch und zielgerichtet wie forschungsstrategisch bedacht in die wissenschaftliche Diskussion bringt, ist es allerdings nicht zu bewerten.

Ekkehard Nuissl

Friebel, Harry
Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen"

(Ziel-Verlag) Augsburg 2008, 185 Seiten, 19,90 Euro, ISBN 978-3-940562-13-5

Die Publikation stellt wesentliche Ergebnisse des Forschungsprojektes „Hamburger Biographie- und Lebenslaufpanel" vor. Im Horizont anderer Befunde wird das Thema „Weiterbildungsbeteiligung" diskutiert und auf jüngere weiterbildungspolitische Debatten bezogen. In dem nach meiner Kenntnis singulären Projekt wurden Hamburger Schulabgänger des Entlassungsjahrganges 1979 über einen Zeitraum von 26 Jahren in 17 „Wellen" (standardisierte schriftliche Befragungen) und 15 „Runden" (Intensivinterviews mit einem kleineren „Subsample") begleitet. 138 Personen des ursprünglichen Samples (252) waren bis zur letzten Befragung 2006 dabei. Um die „Panelsterblichkeit" auszugleichen, wurde die Stichprobe in der sechsten Welle (1988) um 123 Personen erweitert (vgl. S. 16, 19). Ziel der Forschungsarbeit war es, Bildungsbiographien „doppelt zu entziffern": in der Logik struktureller Regelungen (Institutionalisierung) und in der Logik biographischer Eigenleistungen (Individualisierung).

Von den Befunden des Projektes können hier nur einige kurz angesprochen werden. Im ersten Kapitel bezieht der Autor die eigenen Ergebnisse auf zentrale Topoi der bildungspolitischen Diskussion seit den 1970er Jahren: Bildungsexpansion, Weiterbildungsmarkt, Lebenslanges (informelles) Lernen. Deutlich wird dabei Folgendes: Eine Erhöhung der Chancengleichheit konnte nur eingeschränkt realisiert werden, die Rede vom Weiterbildungsmarkt kreist um eine Fiktion und die jüngere Favorisierung selbstgesteuerter Formen der Wissensaneignung kann allenfalls solange Bestand haben, wie man wesentliche Befunde der Lebenslaufforschung schlicht ignoriert. Außerdem zeigt Friebel, dass die groben soziodemografischen Faktoren, die das Berichtssystem Weiterbildung

als „Erklärung“ für (Nicht-)Teilnahme heranzieht, erst dann aussagekräftig werden, wenn biographische, auf besondere Lebenslagen bezogene Aspekte differenzierend hinzugezogen werden (S. 32 ff.).

Neben der nach wie vor großen Bedeutung familialer Herkunft für Bildungsbiographien (S. 49 ff.) und den Zusammenhängen zwischen beruflicher Qualifikation, Erwerbstätigkeit und Bildungsbeteiligung (u. a. S. 69 ff.) spielt der Aspekt der „Familienbildung“ in mehreren Zugängen eine große Rolle in der Argumentation. Gezeigt wird zunächst, dass die Perspektive „Zweisamkeit mit Nachwuchs“ weiterhin als Norm und Normalität anzusehen ist (S. 78 ff.). Entscheidend für die Organisation des Zusammenlebens, die Regelung der Erwerbstätigkeit und die Beteiligung an Weiterbildung ist die Geburt des ersten Kindes. Das traditionelle Modell der materiellen Versorgung durch den Mann ist relativ bedeutsam geblieben. In der Folge engagieren sich Väter (zur Sicherung der Familie über beruflichen Erfolg die Familie) in der Weiterbildung stärker, Mütter deutlich weniger. Daher bezeichnet Friebel die Elternschaft als „Sollbruchstelle“ für Mütter (S. 116), von der ausgehend sich „bizarre geschlechtsspezifische Komplementaritätsprofile der Weiterbildungsnutzung“ (S. 132) ergeben. Sie setzen eine Spirale in Gang: Väter bleiben eher kontinuierlich erwerbstätig als Mütter; kontinuierliche Erwerbstätigkeit ist ein „entscheidender Strukturgeber für kontinuierliche Weiterbildungsteilnahme“ (S. 134); Väter beteiligen sich eher an beruflicher Weiterbildung und dabei insbesondere an solcher, die in Trägerschaft von Unternehmen stattfindet, Mütter eher an nicht-beruflicher Weiterbildung in außerbetrieblichen Kontexten; kontinuierliche Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung ist wichtig für beruflichen Erfolg …

Weitere erörterte Befunde, die unseren Kenntnisstand zum Teil erweitern, zum Teil bestätigen, betreffen den biographisch bedingten Wandel der Präferenzen von nicht-beruflicher zu beruflicher Weiterbildung (S. 119 ff.), die Bedeutung der Betriebsgröße, die Dauer der Betriebszugehörigkeit, das Anforderungsniveau des Arbeitsplatzes, die Existenz betrieblicher „Supportstrukturen“ für Weiterbildungsaktivität (S. 121 ff.) und den Sinn, der dem Lebenslangen Lernen beigemessen wird (S. 136 f.).

Das Buch gibt Auskunft über interessante Befunde eines wichtigen Projektes. Damit zeigt es, welche Art von Projekten verstärkt angeboten werden sollte. Zugleich werden die Befunde kritisch gegen einen programmatischen Diskurs gewendet, der sich kaum noch für die Bedingungen und Möglichkeiten all dessen interessiert, was er propagiert. Alle einzelnen Kapitel sind lesenswert und anregend. Nicht immer ist die Argumentation stringent, es kommt zu Sprüngen zwischen den eigenen Befunden und verschiedenen Aspekten der Diskussion über Weiterbildung. Auch Redundanzen gibt es einige, manche zweifellos wichtige Aspekte werden mehrmals erörtert. Dies ist vor allem deshalb bedauerlich, weil gleichzeitig interessante Aspekte eher knapp behandelt werden. So würde man gern mehr über die Ergebnisse der in 15 „Runden“ durchgeführten Intensivinterviews erfahren, die allein im Zusammenhang der „Familiengründung“ vorgestellt werden.

Jürgen Wittpoth

Hartz, Stefanie/Schrader, Josef (Hrsg.) Steuerung und Organisation in der Weiterbildung

(Verlag Julius Klinkhardt) Bad Heilbrunn 2008, 416 Seiten, 22,90 Euro, ISBN 978-3-7815-1641-0

Seit dem augenscheinlichen Rückzug des Staates aus der Weiterbildungspolitik und seinem Verzicht auf die weitere Ausgestaltung der Weiterbildung zu einem Teil des Bildungssystems (4. Säule) wird in der Literatur mehr oder weniger explizit die *These vom Steuerungsdefizit* der Weiterbildung vertreten. Dieser These widerspricht das vorliegende Buch. Es unterfüttert seine Gegendarstellung mit einer Fülle von Argumenten und

Belegen. Die These stamme aus einer einseitigen Fixierung auf nationalstaatliche Politik, erweise sich aber schnell als unhaltbar, nehme man beispielsweise in den Blick, welche anderen Akteure inzwischen Einfluss auf Weiterbildung zu nehmen suchten – von internationalen Organisationen bis zu Berufsverbänden oder Akkreditierungsagenturen. Um von dieser Vielfalt einen ersten Eindruck zu geben, geht der vorliegende Band von einem weiten Steuerungsbegriff aus. Unter *Steuerung* werden hier sämtliche Formen der Beeinflussung sozialer Prozesse, Strukturen und Ergebnisse in der Weiterbildung verstanden, die auf Koordination von Handlungen und Verringerung der Diskrepanz zwischen Realität und Erwartungen abzielen.

Damit schließt das Buch an die sogenannte Governance-Debatte an. Die Herausgeber und viele Autoren berufen sich insbesondere auf Ansätze des Neo-Institutionalismus (z. B. auf W. Meyer mit Untersuchungen zur Verbreitung des westlichen Bildungssystems) und die Systemtheorie (insbesondere auf H. Willke mit seiner Unterscheidung der Steuerungsmedien Macht, Geld, Wissen, wobei mit einem zunehmenden Einfluss von Wissen gerechnet wird). Auch in der Erwachsenenbildungswissenschaft zeigt sich ein steigendes Interesse sowohl am Thema „Organisation" als auch am Problem der „Steuerung", das inzwischen schon als mögliches Schwerpunktthema der Weiterbildungsforschung erörtert wurde. Andererseits wäre es schade, wenn sich das wünschenswerte Interesse an diesem Buch auf diese wissenschaftliche Aktualität beschränkte und seine weitergehende Bedeutung für andere Thematiken und für eine informierte Praxis übersehen würde.

Die Beiträge dieses Bandes befassen sich mit bestimmten Akteuren, Steuerungsformen und -medien und schätzen die darin enthaltenen Interessen und Absichten ein. Da Steuerung von Bildung letztlich auf die Nutzung und Wirkung von Lerngelegenheiten abzielt – ohne diese jedoch direkt steuern zu können! – geht es implizit auch immer um dieses Problem. Drei Handlungs- und Steuerungsebenen ordnen die Abfolge der Beiträge:

1. Die *internationale Ebene:* besonders mit veränderten Rollen der OECD und der EU sowie Steuerungsbeispielen wie Kompetenzmessung und dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Amos, Ioannidou, Schemmann, von der Handt).
2. Die *nationale Ebene:* vor allem zum Wandel staatlicher Steuerungsformen und zu neueren Steuerungsansätzen wie die Unterstützung Lernender Regionen und des Qualitätsmanagements (Tippelt u. a., Sauter, Reutter, Krücken).
3. Die *Ebene der Weiterbildungs-Organisationen*: einerseits zur Neubewertung bisheriger Lenkungspotenziale und -aufgaben unter dem Steuerungsaspekt, andererseits zur Wirkung von Veränderungs- und Steuerungszumutungen auf Organisation und Mitarbeitende (Meisel, Hartz, Dollhausen, Vogel, Kuper, Rahn, Harney u. a.).

Da die Beiträge und ihre Verfasser hier nicht angemessen zu würdigen sind, sollten wenigstens die Herausgeber/innen zu diesem durchweg lesenwerten und stringenten Sammelband beglückwünscht werden. Dieser Eindruck ist nicht zuletzt ihrer Vorarbeit (Ringvorlesung), ihrer Ordnungs- und Vertiefungsarbeit zu verdanken. Mitherausgeber Josef Schrader stellt zu Beginn ein eigenes *Rahmenmodell zur Steuerung* im „Mehrebenensystem" Weiterbildung vor, das die Handlungsebenen (stärker ausdifferenziert als in der Buchgliederung) mit Akteuren und Beispielen für Interventionsformen vorstellt. Damit hat der Leser auch einen roten Faden für die Lektüre, den Schrader in seinem Schlussbeitrag zu den Befunden wieder aufgreift. Daraus ergeben sich neue Forschungsaufgaben, auch zur theoretischen und historischen Reflexion, vor allem aber zur vergleichenden empirischen Forschung. Diesem Vorhaben wird Schraders Rahmenmodell insofern besonders zugute kommen, als es auch eine Typisierung von Weiterbildungsorganisationen nach ihren Umwelten und Kontexten anbietet. Diese werden als Reproduktionsbedingungen der Organisa-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-internationale-erwachsenenbildung-02.pdf

tionen verstanden, die sich nach Art ihrer jeweiligen Ressourcensicherung und Legitimationsbeschaffung zuordnen lassen.

Mitherausgeberin *Stefanie Hartz* nimmt in ihren Beiträgen *wesentliche Differenzierungen* im Hinblick auf die Bewertung von Steuerungsabsichten und Wirkungschancen vor. So sind (staatliche) Steuerungsabsichten schwieriger einzuordnen, weil deren Zielsetzung ambivalenter erscheint bzw. die Erwartungen der Steuerungsobjekte irritiert. So werden im Qualitätsprojekt der ehemaligen Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK, heute: Gemeinsame Wissenschaftskonferenz) noch Macht und Mittel eingesetzt, um Kontexte für die Einrichtung von Qualitätssystemen bereitzustellen, die letztlich aber zu mehr Selbststeuerung der Organisationen (durch Wissen) führen. Kompliziert wird diese Deutung zudem durch die Beobachtung, dass allein schon das Engagement des Staates bei den Weiterbildungs-Mitarbeitenden den „Eindruck verbindlicher staatlicher Vorgaben" (S. 265) erweckt. Steuerungswille und Steuerungswirkung klaffen aber auch bei Vorhaben innerhalb der Organisationen auseinander. Veränderungswille laufe ins Leere, so Hartz, wenn er die Mitarbeitenden nur in ihrer Rolle als formale Mitglieder anspreche, nicht aber im Hinblick auf ihre mentale Mitgliedschaft (im Sinne von Meads doppelter Identität). Mentale Mitgliedschaft gibt vor, welches Wissen anschlussfähig erscheint und welches neue Wissen als Bedrohung des bisherigen Selbstverständnisses angesehen wird.

Solche Steuerungsschwierigkeiten wirken auf die Leser/innen – angesichts der vielfältigen in diesem Band entfalteten Steuerungsabsichten – eher beruhigend als verstörend. Denn sie bestätigen, dass Akteure keinen unmittelbaren Zugriff auf andere Akteure haben. Sie verweisen auf *Handlungsspielräume*, ohne die Organisationen und Personen gegenüber der Fülle von aufgezeigten Steuerungsansinnen handlungsunfähig zu werden drohen. Insofern erscheint es mir als eine vorrangige empirische Aufgabe, im Anschluss an diesen Band zumindest an Fallbeispielen zu klären, wie die vielen punktuellen Steuerungsansätze aus den unterschiedlichen Ebenen sich auf Weiterbildungsorganisationen auswirken und von diesen beantwortet werden. Ein weiteres, eher theoretisches Erfordernis stellt sich dem Rezensenten angesichts der heuristischen Ausweitung des Steuerungsbegriffs: Gibt es eigentlich Grenzen, über die hinaus Maßnahmen eindeutig als nicht steuerungsrelevant ausgeschlossen werden können? Oder umgekehrt: Warum werden Bedarf und Nachfrage nach Weiterbildung nicht als Steuerungskräfte thematisiert und einbezogen, ohne die doch weder ein Bildungsauftrag noch eine Bildungsdienstleistung zustande käme?

Dass Ungewissheiten zurückbleiben, ergibt sich aber auch notwendig aus dem Befund dieses Bandes: „Steuerungsversuche nehmen zu, und zugleich werden ihre Wirkungen offener" (so Schrader, S. 404). Man hat es insgesamt mit einer Steuerung ohne Steuermann zu tun, wobei Weiterbildung als Ganzes – ohne eigene Systemlogik – nicht mit einheitlichen Mitteln gesteuert werden kann. Umso dankbarer darf man für den vorliegenden Versuch sein, das „Steuerungsfeld" übersichtlicher zu machen und im Einzelnen aufzuklären.

Erhard Schlutz

Linde, Andrea
Literalität und Lernen

Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter (Waxmann Verlag) Münster u. a. 2008, 192 Seiten, 24,90 Euro, ISBN 978-3-8309-1930-8

Ursachen und Auswirkungen von Bildungsbenachteiligung gewinnen durch internationale Vergleichsstudien im schulischen Bereich im Hinblick auf Fragen der Prävention stärkere Aufmerksamkeit. Die Erwachsenenbildung mit ihrem Praxisfeld der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit widmet sich der Kompensation. Andrea Linde setzt mit ihrer Studie am Kern der Grundbildung an. Sie verwendet bewusst den neutralen Begriff der

Literalität, um ihren Fokus, das Lesen und Schreiben, zu benennen.

In einem ersten Schritt arbeitet sie die „Erwachsenen-Alphabetisierung" in internationaler und historischer Perspektive auf. Sie konstatiert für Deutschland die bildungspolitisch ausstehende Anerkennung der Alphabetisierung als Teilbereich der Erwachsenenbildung. Aktuell sieht sie die Alphabetisierung als Vermittlung von Schriftsprache im Übergang zu einem umfassenderen Konzept von Grundbildung, dessen Profilbildung noch weitgehend aussteht.

In einem zweiten Schritt erarbeitet die Autorin die theoretische Fundierung von Literalität und Lernen, um die Basis für ihre Untersuchung der subjektiven Sichtweisen von Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen zu schaffen. Die Auseinandersetzung mit Befunden zu Schriftlichkeit und Sprachlichkeit als menschliche Kommunikationsformen erfolgt differenziert und kritisch durch Zurückweisung möglicher Dichotomisierung und Hierarchisierung. Andrea Linde schließt sich den so genannten New Literacy Studies an, die eine Beachtung und auch Wertschätzung verschiedener sozialer Literalitätspraxen vornehmen. Diese Perspektive auf *multiple Literalitäten* bietet eine als Potenzial verstandene Offenheit für die mögliche Ausgestaltung von Alphabetisierungskursen. Andrea Linde bezieht sich dabei insbesondere auf Brian Street sowie auf David Barton und Mary Hamilton, die umgangssprachliche Literalitäten des alltäglichen Lebens als gestaltete soziale Praxen in den Blick nehmen. Mit dieser Hinwendung zu den Interessen und Lebenswelten der Individuen bietet sich die Verknüpfung mit dem Holzkampschen subjektorientierten Zugang zum Lernen an. Wenn aus Handlungsproblematiken Lernproblematiken werden, wenn also individuelle Lernbegründungen zu Lernschleifen führen, vollzieht sich expansives Lernen. Andrea Linde setzt mit der nachfolgenden Einnahme der Bourdieuschen Habitus-Perspektive der Erwartung nach selbst bestimmten und selbst gewählten Lernschleifen autonom handelnder Subjekte eine nachvollziehbare Begrenzung entgegen. Schließlich resultieren aus der ungleichen Verteilung der bedeutsamen Bourdieuschen Kapitalsorten unterschiedliche gesellschaftliche Verortungen der Individuen, wodurch Benachteiligungsmuster – bestimmte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster – erklärt werden können. Andrea Linde gelingt mit der Verknüpfung der Vorstellung von autonom handelnden lernenden Subjekten mit der deterministischen Sichtweise der sozialen Verortung eine Annäherung an die individuellen und gesellschaftlichen Realitäten bildungsbenachteiligter Personen.

Mit der Darstellung der subjektiven Sichtweisen von fünf Alphabetisierungskursteilnehmenden, die mittels der Kernkategorien Habitus, Literalität und Lernen strukturiert werden, wird dem sozialwissenschaftlichen Anspruch Rechnung getragen, die Beteiligten zu Wort kommen zu lassen. Die Darstellung gewährt Einblicke in die Lernrealitäten der Befragten, denn sie ermöglicht, diese Lernenden tatsächlich in ihrer Gewordenheit und ihren Bedürfnissen wahrzunehmen und zu verstehen. Entsprechend dem Verständnis von Literalität als soziale Praxis im Sinne multipler Literalitäten schließt der Hinweis auf die Bedeutsamkeit konkreter Umsetzung sowie auf die Eröffnung neuer Anwendungsfelder in Alphabetisierungskursen an. Die gewichtige Kernkategorie Habitus wird somit an die Kernkategorie Lernen rückgebunden, woraus sich didaktische Implikationen ergeben: „Ausgehend von den Intentionen der Lernenden und der Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes kann der Dialog als geeignete Kommunikationsform im Lehr-/Lerngeschehen genutzt werden, um einen bewussten und reflexiven Umgang mit Literalität und Lernen zu ermöglichen und zu unterstützen" (S. 181). Daraus resultieren wiederum Implikationen für die Diskussion um die Professionalisierung der Kursleitenden in der Alphabetisierungs-/Grundbildungsarbeit.

Insgesamt gesehen ist die Studie ein wichtiger Beitrag zur erwachsenenpädagogischen Fundierung dieses Teilbereichs der Erwachsenenbildung.

Monika Kastner

Óhidy, Andrea
Lifelong Learning – Interpretations of an Education Policy in Europe

(VS-Verlag) Wiesbaden 2008, 117 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 978-3-531-15954-6

Die ungarische Erziehungswissenschaftlerin Andrea Óhidy unternimmt in diesem Band den Versuch, die europäische Debatte zum Begriff des „Lifelong Learning" zusammenzufassen und seine Verschränkung insbesondere zur schulischen Bildung und zur Erwachsenenbildung darzustellen. Dieser Anspruch erscheint recht ehrgeizig; ihn auf etwas mehr als 100 Seiten erfüllen zu können erweist sich als unmöglich.

Zu Anfang der Arbeit, die im Rahmen eines Studienaufenthaltes an der Universität Bielefeld entstand, schildert die Autorin die aus ihrer Sicht wichtigsten Perspektiven auf das Lebenslange Lernen. Das ist zum einen die wirtschaftliche Sichtweise, in der die Entwicklung des „Humankapitals" im Mittelpunkt steht und zum anderen die Auffassung von Lebenslangem Lernen als „Voraussetzung von und Weg zur Demokratie". Leider wird dabei versäumt, die aktuelle Diskussion über eine Verschränkung beider Sektoren einzubeziehen.

Im anschließenden Kapitel wird die bildungspolitische Debatte in Europa nachgezeichnet. Die Autorin beschreibt zunächst den Einfluss der Idee des Lebenslangen Lernens auf die Pädagogik und schildert dann den (defizitären) Umgang mit diesem Ansatz in der Schulpädagogik. Dem stellt sie eine größere Offenheit der Erwachsenenbildung gegenüber. Ein auf eigenem Erleben in Bielefeld basierendes Kapitel zu Ansätzen des kooperativen Lernens beschließt das schmale Bändchen.

Leider bleibt der Text weitgehend auf der deskriptiven Ebene einer Tatsachenerzählung. Dabei wird die Chance vertan, die europäische Entwicklung – genauer: die Entwicklung in der EU – mit den Debatten und Diskussionen in anderen Regionen der Welt zu vergleichen. Die zitierte Literatur wird stark von deutschen und ungarischen Autoren dominiert, für das Lebenslange Lernen so wichtige Regionen wie Skandinavien, die britischen Inseln oder auch der frankophone Bereich kommen kaum in den Blick. Trotz einiger Anknüpfungspunkte an die ungarische Debatte wird leider auch kaum der (mittel-) osteuropäische Blick herausgearbeitet; die Debatten und Entwicklungen aus der Vorwendezeit kommen nicht vor. Das ist schade, denn damit wird eine Tradition fortsetzt, die die Erfahrung des östlichen Teils unseres Kontinents weitgehend entwertet. Zur Illustration sei hier ein Zitat eingefügt, in dem Andrea Óhidy die Institutionen der Erwachsenbildung in Europa beschreibt (S. 68):

"In some countries a completely independent system of institutions was created for adult education, like the community colleges in Scandinavian countries. In Germany the establishment of the adult education institution system as the fourth pillar of the education system (additional to public education, vocational training and higher education) is in close relationship with the spreading of the LLL idea (Künzel/Böse 1996, S. 97). In contrast, adult education in Hungary does not constitute an independent institutional unit within the public education system but instead functions as a part of it 'in a differentiated and specially configured way' (Magyar 1995, S. 28)."

Andrea Óhidy hält sich mit Analysen des Konzeptes des Lebenslangen Lernens weitgehend zurück. Sie erfolgen eher unterschwellig, wenn etwa in der historischen Darstellung auf die bürgerliche Aufklärung Bezug genommen wird, die Rolle der Arbeiterbewegung aber fehlt. Anstelle von Interpretationen legt sie eher einen Überblick über die Entwicklung insbesondere der letzten vierzig Jahre vor. Dabei liegt der Fokus eindeutig auf der politischen und konzeptionellen Ebene, ein Abgleich mit der Realität des Bildungssystems findet nur sehr punktuell statt. Sicherlich ist dies ein legitimer Ansatz, beim Lesen des Bandes fällt der fehlende Bezug zu den Realitäten des Bildungssystems in Europa aber schmerzlich auf.

Im Schlusskapitel wird authentisch die Begeisterung der Autorin für die Ansätze des kooperativen Lernens vermittelt. Es wäre aber sinnvoll gewesen, diesen Ansatz komparativ in das gesamte Spektrum pädagogischer Methoden einzuordnen und klar zu machen, warum gerade dies hier vorgestellt wird. So bleibt der Eindruck, dass es hier ausschließlich darum geht, eigenes Erleben an der Fakultät für Pädagogik der Bielefeld publizistisch zu verwerten.

Der Band ist in leicht zu lesendem Englisch geschrieben. Er könnte daher als Einstieg in das Themenfeld „Lebenslanges Lernen" geeignet sein, wobei er für deutschsprachige Leser/innen den Vergleich mit einschlägigen deutschen Veröffentlichungen und einer gezielten Internet-Recherche bestehen muss. Interessant könnte es sein, das Werk in die Sprachen Ost-(mittel-)Europas zu übersetzen, da er hier eventuell die Lücke füllen kann, die eine noch immer mangelhafte Rezeption der westeuropäischen Debatten gerissen hat. Unter diesem Blickwinkel betrachtet, schwächen sich auch viele der leider zu bemerkenden Unzulänglichkeiten ab.

Uwe Gartenschlaeger

Rieger-Goertz, Stefanie
Geschlechterbilder in der Katholischen Erwachsenenbildung

Reihe: Forum Bildungsethik, Bd. 3 (W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2008, 463 Seiten, 34,90 Euro, ISBN 978-3-7639-3653-3

Wer annimmt, aktuelle Erkenntnisse der Geschlechterforschung hätten längst Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gefunden und behaupteten dort eine zentrale Position, irrt sich. Zum Beweis macht sich Stefanie Rieger-Görtz mit ihrer Dissertation (überarbeitete Fassung) auf den Weg, Sedimenten von Gendertheorien in der Katholischen Erwachsenenbildung analytisch auf die Spur zu kommen. Geschlechtergerechtigkeit ist das gesellschafts- und bildungspolitische Ziel, von dem sie sich bei ihrem schrittweise erfolgenden empirischen Vorgehen durch zwölf Kapitel leiten lässt. Sie konfrontiert die Katholische Erwachsenenbildung mit dieser politischen Vorgabe, deren verbindlichen Charakter sie nachweist und kontinuierlich in den Duktus kritischer Rückfragen aufnimmt. Die besondere Aussagekraft der Publikation entsteht durch die mehrfach wechselnden Blickwinkel, welche die Analyse außerordentlich vielschichtig werden lassen und immer wieder andere Kontrastfolien für die Prüfung der Genderhaltigkeit Katholischer Erwachsenenbildung ausbreiten.

Die Autorin profiliert für sich und ihr Lesepublikum als erstes das Fundament, von dem ihre Analysen ausgehen. Sie führt exemplarisch in den heute sehr elaborierten Stand der Geschlechterforschung ein, indem sie die Kategorie Geschlecht in feministischen Theorien ebenso wie in der kritischen Männerforschung anschaulich macht (Teil 1). Von diesen Ausgangspunkten her thematisiert sie Geschlecht als zentrale Kategorie sozialer Ungleichheit (S. 20), der sie im Segment Katholischer Erwachsenenbildung nachgeht.

Dafür scheut sie nicht vor der anspruchsvollen Aufgabe zurück, kirchliche Quellen zu Geschlechterfragen hermeneutisch zu erschließen. Divergenzen zwischen römischen kirchenpolitischen Dokumenten (vatikanischen Ursprungs) und den Schriften deutscher Bischöfe ergeben sich je nach Ferne oder Nähe zur Lebenswirklichkeit von Frauen und Männern sowie nach dem Grad der Anschlussfähigkeit an geschlechtsrelevante sozialwissenschaftliche Befunde. Damit ist zugleich das Entscheidungs-Dilemma katholischer Erwachsenenbildung zwischen Lehrmeinung, Sozialforschung und Bildungsauftrag benannt (S. 37).

Unter diesem Vorzeichen wird Katholische Erwachsenenbildung mit ihrem Selbstverständnis, ihrer geschichtlichen Entwicklung, ihrer Programmatik sowie ihrer pädagogischen Anthropologie vorge-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-internationale-erwachsenenbildung-02.pdf

stellt (Teil 2). Die Autorin bezieht deutlich Position und setzt sich für das Offenhalten anthropologischer Prämissen ein, sieht aber das hierarchische Muster christlicher Geschlechteranthropologie letztlich nicht aufgehoben (S. 228). Bezüge zu Menschenbildern in der Erwachsenenbildung insgesamt schließen sich an und leiten zur Auseinandersetzung mit bildungsspezifischen Geschlechterdebatten über (Teil 3). Dass solche Debatten in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung lediglich beiläufig geführt werden, ergibt die genderfokussierte Sichtung von Einführungen, Wörterbüchern und ausgewählten Fachzeitschriften der Erwachsenenpädagogik. Stefanie Rieger-Goertz zieht daraus den Schluss, dass Geschlechterdifferenzierungen noch kein selbstverständlicher Anspruch des Fachs Erwachsenenbildung sind (S. 275). Geschlechtsbewusstsein kann sie dagegen – wenn auch nicht durchgängig – dem „REPORT, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“ sowie der „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ attestieren. Allerdings haben Beiträge zur Frauenbildung und Frauenforschung erheblichen Vorsprung vor der Männerbildung und dem Bezug zur Männerforschung.

Nach einem Rekurs auf die Geschichte von Frauen- und Männerbildung kehrt die empirische Untersuchung zurück zur Katholischen Erwachsenenbildung und speziell zur Frage nach der Geschlechtersensibilität in der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) und ihrer Zeitschrift „Erwachsenenbildung“. Ein kontrastiver Abgleich mit der Deutschen Evangelischen Erwachsenenbildung (DEAE) und dem Deutschen Volkshochschulverband (DVV) folgt. In bildungspolitischen Grundsätzen, Projekten und Veranstaltungen der KBE wird die Maxime der Geschlechtergerechtigkeit nachweisbar nicht aufgegriffen (S. 319). Ein aufschlussreiches Gefälle ist demgegenüber in der Zeitschrift „Erwachsenenbildung“ zu konstatieren: Die gegenwärtigen Turbulenzen im Geschlechtsrollen-Setting einschließlich der Orientierungsfunktion von Erwachsenenbildung werden ausschließlich von bildungspraktischer Seite zur Sprache gebracht und gewissermaßen an die Theorie herangetragen. Statt der Konzentration auf Frauenfragen setzt sich hier aktuell die zwischengeschlechtliche Perspektive durch (S. 333). Es sind solche Stationen historischer Entwicklung im Verhältnis von Gender und kirchlicher Bildung, die in der Untersuchung auf den Punkt der Erkenntnis gebracht werden und das Buch der aufmerksamen Lektüre empfehlen.

Die Untersuchung schließt mit einer quantitativen Analyse des Programms katholischer Akademien zur Entwicklung geschlechtsbezogener Angebote (Teil 4). Die Ergebnisse der Auswertung sind grafisch aufbereitet. Gleichwohl hätte ein systematisiertes begriffliches Gerüst die Übersicht und die Einordnung der vielfältigen Befunde erleichtert. Wie die Autorin in ihrem Fazit hervorhebt, unterstreicht nicht zuletzt das Angebot der Akademien noch einmal den Eindruck einer Kluft zwischen Theorie und Praxis Katholischer Erwachsenenbildung: „Impulse zur theoretischen Revision der Geschlechterbilder kommen verstärkt von Teilen der Basis, und zwar durch eine bereits veränderte Praxis“ (S. 431). Wie bereits dem Beginn dieses Buches ist auch seinem Ende die Hoffnung der Autorin abzulesen, dass Katholische Erwachsenenbildung ihr unterstützendes Potenzial für die modernen Lebensprobleme von Frauen und Männern erkennt und Anschluss an die Geschlechterforschung findet.

Angela Venth

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Barbara Bee, Lehrerin am TAFE Outreach, Sydney Institute of Technology, and PhD candidate, University of Technology, Sydney, barbara.bee@exemail.com.au

Dr. Regina Egetenmeyer, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn, Programm Professionalität, und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen, Fachbereich Bildungswissenschaften, regina.egetenmeyer@uni-due.de

Dr. Rick Flowers, Head of Adult Education and Postgraduate Programs, Faculty of Arts and Social Sciences, University of Technology Sydney, Rick.Flowers@uts.edu.au

Susanne Lattke, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn, Programm Professionalität, lattke@die-bonn.de

Dr. Roberto Guevara, Program Director, Bachelor of International Studies, Royal Melbourne Institute of Technology University, jose_roberto.guevara@rmit.edu.au

Dr. James Whelan, Founding Co-Director of The Change Agency, james@thechangeagency.org

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Uwe Gartenschläger, stellvertretender Institutsleiter von dvv international, Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, gartenschlaeger@dvv-international.de

Prof. Dr. Elke Gruber, Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (IFEB) der Universität Klagenfurt, elke.gruber@uni-klu.ac.at

Dr. Monika Kastner, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt, Monika.Kastner@uni-klu.ac.at

Dr. Lorenz Lassnigg, Leiter der Research Group equi (Employment-Qualification-Innovation) am Institut für Höhere Studien (IHS) in Wien, lassnigg@ihs.ac.at

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl, wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn und Professor am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen, nuissl@die-bonn.de

Prof. Dr. Marc Rittberger, Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt und Professor für Informationsmanagement an der Hochschule Darmstadt, rittberger@dipf.de

Dr. André Schläfli, Direktor des Schweizerischen Verbandes für Weiterbildung (SVEB) in Zürich, schlaefli@alice.ch

Prof. Dr. Erhard Schlutz, emeritierter Professor am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung der Universität Bremen, schlutz2@uni-bremen.de

Mag. Christian H. Stifter, Direktor des Österreichischen Volkshochschularchivs in Wien, stifter@vhs-archiv.at

Dr. Angela Venth, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn, Programm Inklusion durch Weiterbildung, venth@die-bonn.de

Prof. Dr. Jürgen Wittpoth, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum, juergen.wittpoth@rub.de

Call for papers

REPORT Heft 4/2009

Schwerpunkt „Alphabetisierung/Grundbildung“

Die Bedeutung von Alphabetisierung und Grundbildung in nationalen wie internationalen Bildungsdebatten ist unbestritten. Gleichzeitig sind verstärkte Forschungsanstrengungen zu diesem Thema zu beobachten. Die in Deutschland angelaufenen Projekte werden im Jahr 2009 erste Arbeitsergebnisse vorstellen. Der Fokus des Heftes liegt auf empirischen Ergebnissen beziehungsweise durch Untersuchungen gestützte Erkenntnisse und Aussagen zum Thema. Ausgangspunkt für einzureichende Beiträge können folgende Aspekte sein: Grundlagenforschung, Fragen von Effizienz und Qualität, Professionalisierung, Ansätze der Bildungsarbeit. Die Artikel sollen jedoch vornehmlich einen Beitrag zur Theorieentwicklung leisten und damit Grundlagen für die weitere Forschung auf diesem Gebiet schaffen.

Genauere Auskünfte erteilen Ihnen die verantwortlichen Heftherausgeberinnen, Prof. Dr. Elke Gruber (elke.gruber@uni-klu.ac.at) sowie Monika Tröster (troester@die-bonn.de). Nähere Informationen zur Einsendung von Manuskripten und dem Redaktionskontakt finden Sie auf der Website des REPORT.

Einsendeschluss für Manuskripte: 22. Juli 2009
Erscheinungstermin 1. Dezember 2009

Alle Manuskripte durchlaufen das Peer-Review-Verfahren. Die Redaktion nimmt Manuskripte nur zur Alleinveröffentlichung an. Das Manuskript ist als Ausdruck oder Word-Datei einzureichen. Zur Wahrung der Anonymität soll es weder Autorennamen noch Angaben zum Autor/zur Autorin enthalten. Die Angaben sind auf einem gesonderten Blatt/in einer gesonderten Datei beizufügen. Darüber hinaus sind die Autorenhinweise des REPORT zu beachten (www.report-online.net).

Themenvorschau 2009

Heft Nr.	Schwerpunkt
3/09	Messverfahren und Benchmarks in der Weiterbildung Herausgeberin: Christiane Schiersmann
4/09	Alphabetisierung/Grundbildung Herausgeberinnen: Elke Gruber/Monika Tröster

Themen der zurückliegenden Ausgaben

REPORT 1/2009
Religion, Ethik und Erwachsenenbildung
ISBN 978-3-7639-1966-6

REPORT 4/2008
Biographie und Bildung
ISBN 978-3-7639-1954-3

REPORT 3/2008
Naturwissenschaftliche Bildung
ISBN 978-3-7639-1953-6

REPORT 2/2008
Trends in Adult and Continuing Education in Europe
ISBN 978-3-7639-1952-9

REPORT 1/2008
Wissenschaftliche Weiterbildung
ISBN 978-3-7639-1951-2

REPORT 4/2007
Bildung und Beruf
ISBN 978-3-7639-1940-6

REPORT 3/2007
Weiterbildung und Gerechtigkeit
ISBN 978-3-7639-1939-0

REPORT 2/2007
Blick zurück nach vorn – 30 Jahre REPORT
ISBN 978-3-7639-1938-3

REPORT 1/2007
Personen- und organisationsbezogene Bildungsberatung
ISBN 978-3-7639-1937-6

Recherche zu den Heften unter www.report-online.net
Bestellungen unter www.wbv.de

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-internationale-erwachsenenbildung-02.pdf