Inhalt

Erwachsenenbildung in internationalen Perspektiven – Vorüberlegungen zu Grenzen und Chancen	7
---	---

Sabine Schmidt-Lauff, Christine Zeuner, Anke Grotlüschen, Bernd Käßlinger, Gabriele Molzberger

I. Keynotes

An International Adult Education: Who are our Relations?	16
--	----

Leona M. English

Internationale Perspektiven in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – zwischen Marginalität und Exzellenz?	27
--	----

Regina Egetenmeyer

II. Thematische Analysen

Lessons Learned. Zur Etablierung einer Bereichsethik in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Was wir von internationalen Vorläuferstudien lernen können	46
--	----

Nils Bernhardsson-Laros, Thomas Fuhr

Gesundheitsbezogene Bildungsbedarfe zwischen Individuum und globalen Diskursen	60
--	----

Klaus Buddeberg, Lisanne Heilmann

Multiple Problemlagen im Studium: Hochschulische Beratung und Frühwarnsysteme als Maßnahmen zur Steigerung des Studienerfolgs?	71
--	----

Franziska Schulze-Stocker, Robert Pelz, Pauline Dunkel

III. Internationaler Vergleich

International influences on national policy analysis methodology	86
--	----

Jan Schiller, Paula Guimarães

Transitions from adult education sectors to lifelong learning systems: A Comparative Study from Denmark, Switzerland, Germany and the European Education Area	97
---	----

Shalini Singh, Sabine Schmidt-Lauff, Søren Ehlers

IV. Internationale Zusammenarbeit

Effekte der COVID-19-Pandemie auf die Erwachsenenbildung und auf Erwachsenenlernen – Eine internationale „Delphi“-Studie	114
---	-----

Bernd Käßlinger, Nina Lichte

Challenges of Internationalisation of Adult Learning and Education through Learning Cities and its Global Networking: Perspectives and Barriers	128
--	-----

Balázs Németh

Kollaboratives Lernen im Kontext der internationalen Bildungszusammenarbeit am Beispiel des EU-Projekts „CONTESSA“	142
---	-----

Andreas Dürschmidt, Christian Müller

Autor*innen	153
-------------------	-----

Erwachsenenbildung in internationalen Perspektiven – Vorüberlegungen zu Grenzen und Chancen

*Sabine Schmidt-Lauff, Christine Zeuner, Anke Grotlüschen,
Bernd Käßlinger, Gabriele Molzberger*

Erstmalig hat die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im September 2021 ihre Jahrestagung digital durchgeführt – aufgrund der weltweiten pandemischen Gesamtlage (COVID-19) war dies nicht anders möglich. Zugleich bot sich dadurch eine einzigartige Chance, weil zahlreiche Gäste aus dem europäischen und internationalen Ausland als Teilnehmende oder Vortragende mit dabei sein konnten. Das Thema wurde dadurch nochmals anders lebendig, was sich auch in den Beiträgen der Autor:innen des vorliegenden Sammelbandes widerspiegelt.

Insgesamt sind sowohl durch die pandemischen Verwerfungen seit 2020 als auch angesichts des gegenwärtigen Kriegsgeschehens in Europa (Angriffskrieg auf die Ukraine im Februar 2022) *internationale Strukturen* nicht mehr nur selbstverständlicher Bestandteil unseres vernetzten Seins in einer globalen Welt (Scholte 2007). Durch internationale Verwebungen werden sie aktuell zum „Epizentrum“ (Lang-Wojtasik 2017) divergenter Auseinandersetzungen, krisenhafter Erfahrungen und tiefgreifender Herausforderungen. So wäre das langjährig geplante Tagungsthema „Erwachsenenbildung in internationalen Perspektiven“ gegenwärtig auch noch einmal anders auszudeuten. Phänomene internationaler Einflüsse und wechselnder Problemlagen sind aktuell für die Menschen zunehmend konkret und direkt spürbar. Internationale Perspektiven werden zu existenziellen Reflexionsfolien, wenn es z. B. um die Verteidigung demokratischer Rechte in einer global vernetzten Weltgesellschaft geht. Es handelt sich um Transformationsprozesse mit gesamtgesellschaftlicher Tragweite, die nicht nur Politik und Ökonomie nachhaltig verändern, sondern als „existentielle gesellschaftliche Krisen Erfahrungsbrüche“ erzeugen (Koloma Beck 2020: 466), die insbesondere auch im Bildungssystem mitthematisiert werden müssen.

Von Beginn an gehören zu den grundlegenden Merkmalen der Erwachsenenbildung als Wissenschaft und Praxis Pluralität, Mehrperspektivität, transdisziplinäre Offenheit und das schnelle Reaktionsvermögen unter sich wandelnden gesellschaftlichen Aufgaben. Diese Fähigkeiten werden durch internationale Bezüge und im Kontakt mit internationalen Kolleg:innen bzw. in Auseinanderset-

zung mit internationalen Entwicklungen und Kooperationen noch einmal anders herausgefordert (Stichwörter: Krieg in Europa, Klimakatastrophe).

Internationalität und Internationalisierung bieten Chancen und erzeugen zugleich stetig neue Unsicherheiten, Grenzerfahrungen und erfordern Diskussionen um Grenzziehungen, wenn z. B. im Widerspruch zur systemeigenen Logik Effizienz- und Effektivitätsansprüche an die Erwachsenenbildung gestellt werden oder „weltgesellschaftliche“ Vereinheitlichungsprozesse greifen. Sämtliche Bildungsbereiche wie Schule, Ausbildung, Hochschule, Erwachsenen- und Weiterbildung sehen sich aufgrund europäischer und internationaler Entwicklungen einem hohen Veränderungsdruck ausgesetzt. Dabei eröffnet die Begegnung mit dem Fremden Möglichkeiten des eigenen Erkennens und somit prinzipiell bildungsbezogene Momente. Solche Lern- und Bildungsbewegungen sind keinesfalls frei von Spannungsfeldern, derzeit aber wichtiger denn je. Die Frage, inwieweit grenzüberschreitende soziale, politische, ökologische, ökonomische und auch epidemiologische Entwicklungen sich in veränderten Perspektiven in und auf die Erwachsenenbildung niederschlagen, war auch Ausgangspunkt für die vorliegenden Beiträge des Sammelbandes zur Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung 2021.

Seit Jahren verändern europäische und internationale Aktivierungsstrategien zur Steuerung des Lebenslangen Lernens die Erwachsenenbildung: Die nationalen Bildungssysteme werden Vergleichen unterzogen, Kompetenzen werden gemessen, Punktzahlen vergeben und die Qualität der Bildungssysteme kontrolliert. Mit der „Offenen Methode der Koordinierung“ (OMK) nimmt die Europäische Union Einfluss auf die Gestaltung von Bildungssystemen; die Erhebung von Best-Practice-Beispielen soll Länder anspornen, ihre nationale Bildungspolitik zu modifizieren. Ergebnisse von Large-Scale-Erhebungen wie das „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) werden zum Anlass genommen, grundsätzliche Fragen zur Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme und zur nachhaltigen Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit angesichts der demographischen Entwicklungen zu stellen. Die vorliegenden Beiträge zeigen in dem Zusammenhang, auf welche Art und Weise z. B. lernende Zusammenschlüsse (Learning Cities) gegenläufig dazu entworfen werden und Bereiche der internationalen Bildungszusammenarbeit kollaborativ gestärkt werden. Zugleich wird deutlich, dass die immer noch stark national ausgerichteten Bildungssysteme einer international induzierten Dynamik ausgesetzt werden, was in diesem Kontext diskutiert wird. Ihre traditionellen Strukturen, Prozesse oder Organisationen werden dadurch zwar angereichert, aber auch in Frage gestellt. Darüber hinaus gibt es umgekehrte Beispiele, wonach Einflüsse nur selektiv zugelassen bzw. aufgenommen werden und so der Stabilisierung nationaler Interessen dienen. Durch die Erfahrungen mit der Pandemie ist erkennbar geworden, dass vermeintlich stabile, etablierte Strukturen – unter dem vielzitierten „Brennglas“ – „unterschlagene Wirklichkeiten“ (Negt 2012) zutage fördern. Wie geht die Erwachsenenbildungswissenschaft mit diesen Ambivalenzen und Veränderungen um, die teilweise weitreichende bildungspolitische Implikationen

und neuartige, gesamtstrukturelle Transformationswirkungen entfalten? Und umgekehrt: Welche treibenden Kräfte lassen sich erst durch internationale Perspektiven oder in dieser Form identifizieren?

Die Beschäftigung mit internationalen und international-vergleichenden Themen in der deutschen Erwachsenenbildungswissenschaft hat eine lange Tradition.¹ Seit dem späten 19. Jahrhundert und intensiver nach dem Ende des Ersten Weltkriegs öffnete sie sich den Ideen anderer Länder, es entwickelte sich ein regelmäßiger Austausch zwischen den Protagonist:innen, Bildungsansätze wurden diskutiert, Konzepte adaptiert wie verändert, Ideen weiterentwickelt. Die Auseinandersetzung mit internationalen Entwicklungen zeichnete von Beginn an ein Interesse an anderen Ausgestaltungen der Erwachsenenbildung aus, die im Sinne eines Lernens am Anderen verstanden wurden und sowohl internationale und interkulturelle Offenheit als auch nationale Bezogenheit boten. Gleichzeitig zeigt z. B. Meilhammer (2000: 371), dass interkulturelle Kenntnisse und Motivationen historisch „mit nationaler Selbstbezogenheit und konkurrenzhafter Abgrenzung einhergehen konnten“. Es ist nicht selten, dass das, was im nationalen oder partikularen Interesse liegt, international rezipiert wird, sodass im Extremfall das national Präsentierte ein interessengeleitetes, selektives Zerrbild des ausländischen Vorbildes darstellt. Manchmal wird bewusst oder unbewusst im Ausland gezielt nur das gesucht, was auf nationaler Ebene als Maßstab dienen soll. Die kulturelle, historische, soziale, politische und ökonomische Kontextabhängigkeit von Modellen und Ansätzen wurde nichtsdestotrotz oft berücksichtigt, und die Aussicht auf einen Mehrwert der Kopie im eigenen Land („educational borrowing“) wird zumeist eher skeptisch gesehen. In dieser – dem Internationalen gegenüber kritischen wie aufgeschlossenen – Tradition stand bis vor einigen Jahren die internationale und international-vergleichende Erwachsenenbildungswissenschaft. Allerdings gab es auch immer wieder Tendenzen – besonders von Teilen der Politik oder Praxis – einer Idealisierung und Instrumentalisierung ausländischer Praktiken und Diskurse, was kritisch mit zu reflektieren ist. Studienreisen können sonst leicht den Charakter des Besuches „Potemkinscher Dörfer“ annehmen.

Hatte Joachim H. Knoll 1981 noch festgehalten, dass „das Bewußtsein für internationale Abhängigkeiten, für internationale Beeinflussungen und wechselseitige Befruchtungen außerhalb der Bundesrepublik Deutschland größer ist und daß in der Bundesrepublik Deutschland die internationale Betrachtung von Erwachsenenbildung erst noch zu einem Thema gemacht werden muß“ (Knoll 1981: 6), so hat sich seitdem aus einer Reihe von Gründen einiges getan. Europäische Austausch- und Mobilitätsprogramme dürften hier eine große Wirkung gehabt haben, da im Generationenvergleich bereits im Studium internationaler als zuvor studiert wird. Auch die vielen EU-Förderungen von anwendungsbezo-

¹ Dies zeigt auch der Blick auf verschiedene Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung (1992, 1999, 2007, 2015, 2018; vgl. <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-9-erwachsenenbildung/tagungen> [Zugriff 21.06.2022]).

genen Forschungsvorhaben oder Entwicklungsprojekten seit den 1990er Jahren haben diesen Prozess beeinflusst, wenngleich hier (wie im Kontext nationaler Projektförderung auch) nicht selten kritische Fragen hinsichtlich der Qualität der Ergebnisse gestellt wurden und werden. Generell ist die Internationalisierung weiter fortgeschritten, was auch an der Erwachsenenbildung sowohl als Wissenschaft als auch als Praxis nicht spurlos vorbeigegangen ist. Es bleibt zu hoffen, dass pandemische Ereignisse und nationalistische Tendenzen auf globaler Ebene an international-interessierter und -orientierter (Zusammen)Arbeit nichts ändern werden, obwohl im Hinblick auf den Klimawandel der CO₂-Ausstoß bei Reisen und das hinzugewonnene Potenzial der Digitalisierung abzuwägen sind. Grenzen der Internationalisierung stehen hier ökologisch, didaktisch wie politisch im Raum als Fragen, die aber nicht einfach zu beantworten sind.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes bieten vielfältige Ansätze, die Rolle der internationalen (vergleichenden) Erwachsenenbildungsforschung in Deutschland auszuloten. Wo haben sich Perspektiven und Bezugspunkte verändert und ausgedehnt, welche sind verloren gegangen? Dabei wird in der Erwachsenenbildungswissenschaft nicht mehr nur an „traditionelle Bezugsländer“ wie Skandinavien, Großbritannien und die USA angeknüpft. Vielmehr hat sich der europäische Blick wesentlich geweitet (auch unterstützt durch Kooperationen in internationalen Forschungsnetzwerken wie z. B. European Society of Research on the Education of Adults (ESREA) oder International Society for Comparative Adult Education (ISCAE)) auf afrikanische, lateinamerikanische und asiatische Staaten, weil Forschende dieser Regionen mittlerweile besser in deutschsprachigen bzw. europäischen Kontexten vernetzt sind (z. B. ASEM-hub). Gleichzeitig stellt sich die Problematik, dass Internationalisierung schnell zu einer Leerformel verkommt, wenn sie nur als Kriterium im Wettbewerb um Forschungsförderung und Karrierepositionen verwendet wird.

Diese Vorüberlegungen zum Stand der Diskussion über internationale Perspektiven der Erwachsenenbildungswissenschaft und die Frage danach, was der jeweilige Mehrwert von Forschungsarbeit unter internationalen Perspektiven ist, veranlassten die Themensetzung der Jahrestagung 2021 der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE). Sie prägen auch den vorliegenden Sammelband mit Beiträgen, aus denen vier Rubriken entstanden sind, entlang derer sich die Wertschätzung einer internationalen Perspektivität jeweils anders ergibt:

- einbettende *Rahmungen* zu generellen Entwicklungen einer internationalen Erwachsenenbildung (Leona M. English) und internationalen Perspektiven in der Erwachsenen- und Weiterbildung zwischen Marginalität und Exzellenz (Regina Egetenmeyer) (I.);
- *thematische Analysen* entlang ethischer, gesundheitsbezogener oder beruflicher Bildungsaspekte (II.);
- *internationale Vergleiche* zu Policies und Politiken (III.) sowie
- *internationale Zusammenarbeit* auf verschiedenen Ebenen der Erwachsenen- und Weiterbildung und diversen Kontexten (IV.).

Bei der Sektionstagung gab es zwei Keynotes. *Leona M. English* folgt in ihrem Beitrag einem diversitätssensiblen Blick auf internationale Aspekte in der Erwachsenenbildung. Sie zeigt auf, wie sich die Zeitschriften der Erwachsenenbildungswissenschaft verändern und weist auf die Verknüpfungen mit den Konferenzen des UNESCO-Instituts für lebenslanges Lernen (UIL) hin. Nicht zuletzt bricht sie eine Lanze für die Nachhaltigkeitsziele, in denen sie die Erwachsenenbildung stark verankert sieht.

Die zweite Keynote von *Regina Egetenmeyer* geht zunächst der Frage nach, welche Internationalisierungskontexte von Erwachsenen- und Weiterbildung gegenwärtig zu beobachten sind. Dabei werden internationale Perspektiven differenziert und internationale Entwicklungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung mit Blick auf Marginalität und Exzellenz eingeordnet. Die Tendenz zur indikatorengestützten Bewertung und Wertschätzung von wissenschaftlicher Arbeit wird kritisch-konstruktiv diskutiert. Betont wird abschließend, dass internationale Netzwerke sehr wesentlich sind und es nur durch sowohl stabile als auch vertrauensbasierte Netzwerke gelingt, die geforderten Indikatoren zu bedienen. Netzwerke ermöglichen es gemäß Egetenmeyer, Internationalität aus der Disziplin heraus zu entwickeln.

In die Rubrik der thematischen Analysen fallen drei Beiträge. Mit ethischen Themen in der Erwachsenen- und Weiterbildung beschäftigen sich *Nils Bernhardsson-Laros* und *Thomas Fuhr*. Welche moralischen Herausforderungen stellen sich Berufstätige tatsächlich? Am Beispiel des Handlungsbereichs Lehre entwickeln sie ein empirisch gestütztes Modell moralischer Probleme und Orientierungen. Anleihen dazu suchen sie im internationalen Forschungsstand, stellen aber fest, dass Forschungen dazu weitgehend zum Erliegen gekommen sind. Umso bedeutsamer ist ihr Anliegen, die Erwachsenenbildung als ethische Praxis sichtbar zu machen und den „wicked problems“ unserer Zeit eine ethische Fundierung zu geben, um sie einer Bearbeitung zugänglich zu machen.

Klaus Buddeberg und *Lisanne Heilmann* widmen sich zentral Fragen nach Gesundheitsaspekten im Zusammenhang mit „informationsbezogenen Kompetenzen“ von Erwachsenen. Empirische Grundlage hierfür bildet der Datensatz der Studie „LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität“. Neben einer Kompetenzmessung im Lesen und Schreiben wurden hier auch auf Gesundheit und Digitalisierung bezogene Praktiken und Kompetenzen erfragt, was der Beitrag auf anregende Art und Weise analysiert. Abschließend sind sowohl für die „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ Entwicklungen von Konzepten angeregt sowie auch Desiderata für weitergehende Forschung in einer Aktualisierung bisheriger Befunde aus einer „Post-Covid-Perspektive“ formuliert.

Franziska Schulze-Stocker, *Robert Pelz* und *Pauline Dunkel* befassen sich mit der Heterogenität der Studierenden und der Vielfalt an Handlungsoptionen in einer differenzierten, globalisierten und pluralisierten (Wissens)Gesellschaft. Dies fördert Entscheidungsoptionen, aber auch Entscheidungszwänge und produziert Unsicherheiten. Die daraus resultierende Frage lautet: Wie kann

von Hochschulen auf multiple Problemlagen Studierender reagiert werden, um Studienabbrüche zu verhindern? Eine Möglichkeit wird dabei im Angebot der Studienberatung gesehen.

Internationale Vergleiche haben zwei Beiträge zum Thema. Eine methodologische Diskussion zur Policy Analysis stoßen *Jan Schiller* und *Paula Guimarães* an. Sie diskutieren das von Guimarães entworfene Modell zur Politikanalyse auf verschiedenen Ebenen und beziehen es auf Schillers Studie zu „Bildung für eine ungewisse Zukunft“ (2022), um den analytischen Mehrwert des Modells darzulegen. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur hochschulischen Weiterbildung aus dem Jahr 2019 dienen ihnen zur Exemplifizierung ihrer Überlegungen.

Der Beitrag von *Shalini Singh*, *Sabine Schmidt-Lauff* und *Søren Ehlers* widmet sich auf der Ebene von Policy Analysis einem Vergleich zwischen Deutschland, Dänemark und der Schweiz. Kritisch diskutiert werden dabei die Auswirkungen des europäisch gesetzten Ziels eines „Lebenslangen Lernens für Alle“ und daraus resultierenden gravierenden Transformationen. Der Staat scheint sich – auch angeregt und befördert von internationalen Organisationen – mit seinem Engagement vor allem aus direkten Interventionen zurückzuziehen, was Aktionsräume für andere Akteure öffnet, die, allerdings nicht zwingend an Bildungsaspekten interessiert, damit an Einfluss gewinnen.

Abschließend sind drei Beiträge als thematische Vergleiche versammelt. *Bernd Käpplinger* und *Nina Lichte* präsentieren Befunde einer früh gestarteten Delphi-Befragung zu Erwachsenenbildung während der Coronavirus-Pandemie. Die erste Befragungswelle diente dazu, Themen zu identifizieren, die die Erwachsenenbildung betrafen. Die hier vorgestellte zweite Befragungswelle kann die Positionen differenzieren und bildet den Diskurs ab. Deutlich wird, dass die Pandemie alle betrifft, dies jedoch in sehr unterschiedlichem Ausmaß. Für einige – Bildungsträger wie auch Lehrende – wird sie den Charakter der Disruptivität annehmen.

Der Beitrag von *Balázs Németh* analysiert Learning Cities im irischen Cork und ungarischen Pécs und identifiziert grundlegende Anforderungen, damit die Städte lernend- und gemeinschaftszentriert wirken können. Seit 2012 sind im UNESCO-Kontext rund um sogenannte Global Learning Cities daraus bemerkenswerte Netzwerke entstanden, die aber immer wieder auch mit Herausforderungen konfrontiert sind, so die Analyse, wenn z. B. die Bevölkerung und Communities zu wenig partizipativ eingebunden sind in Entscheidungsprozesse.

Andreas Dürschmidt und *Christian Müller* nehmen mit Fokus auf kollaboratives Lernen eine mikrodidaktische Perspektive ein und illustrieren an einem praktischen Beispiel der internationalen Bildungszusammenarbeit die Realisierung dieses Ansatzes. Es wird gezeigt, dass, obwohl es sich nicht um ein genuin erwachsenenpädagogisches Projekt handelt, der erwachsenenpädagogische Handlungsspielraum nicht auf die instrumentelle Umsetzung der Projektziele reduziert ist. Hierfür gibt der Beitrag einen Einblick in das „Erasmus+“-Projekt „CONTESSA“ der EU-Förderlinie „Capacity Building in Higher Education“ so-

wie in das darin verankerte „train-the-trainer“-Multiplikatorenprogramm. Es folgt eine lerntheoretische Diskussion zum kollaborativen Lernen. Der Beitrag schließt mit einer kurzen Darstellung der kollaborativen Programmentwicklung und von Fallstudien als ein zentrales Element der mikrodidaktischen Realisierung.

Insgesamt versammelt der vorliegende Tagungsband, dessen Einreichungen einem Reviewsystem unterlagen, vielfältige Beiträge mit ganz unterschiedlichen Zugängen zu internationalen Perspektiven in und für die Erwachsenenbildung. Viele Beiträge heben stärker auf die *Binnenperspektive* einer international ausgerichteten Forschungslandschaft ab und damit auf den Stellenwert international und international-vergleichender Themen sowie auf Forschungsarbeiten in der (deutschsprachigen) Erwachsenenbildungswissenschaft. Zugleich finden sich Arbeiten und Studien, in denen geht es um die Reflexion von außen induzierten Forschungsfragen als *Außenperspektive* und damit im weitesten Sinn auch um ihre (unsichtbare) Steuerung. Beide Perspektiven entfalten jeweils unterschiedliche und mitunter sehr spezifische Einzelfacetten, können aber auch aufeinander bezogen als wechselseitiges Bedingungsgefüge wirken (Caruso/Tenorth 2002). Immer aber bewegen sich die Themen, Zugänge und Interpretationen vor dem Hintergrund unübersehbarer, grenzüberschreitender Transformationen von Lern- und Bildungssystemen und spiegeln darin sowohl reaktive als auch antizipative Strategien, denen sich die Erwachsenenbildung – als Wissenschaft ebenso wie als Praxis – stellt und die sie dadurch weiter gestaltet.

Literatur

- Caruso, Marcelo/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (2002). Internationalisierung und Internationalität. Semantik und Bildungssysteme in vergleichender Perspektive. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Knoll, Joachim H. (1981). Internationale Erwachsenenbildung und ihr Einfluß auf die BRD. Band 2. Hagen: Fernuniversität, Gesamthochschule.
- Koloma Beck, Teresa (2020). Alltag im Reallabor. In: Leviathan, 48, 3, S. 451–469. DOI: 10.5771/0340-0425-2020-3-451.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2017). Globalisierung und Globales Lernen als Epizentrum politischer Erwachsenenbildung?! Neu-Ulm: Klemm+Oelschläger.
- Meilhammer, Elisabeth (2000). Britische Vor-Bilder – Interkulturalität in der Erwachsenenbildung des Deutschen Kaiserreiches 1871 bis 1918. Köln: Böhlau.
- Negt, Oskar (2012). Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen. Göttingen: Steidl.
- Scholte, Jan A. (2005). Globalization: A Critical Introduction. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.

I. Keynotes

An International Adult Education: Who are our Relations?

Leona M. English

I would like to begin with the territorial acknowledgment made by us settlers on indigenous lands in Canada. At our university, we begin most official meetings with this:

I would like to begin by acknowledging that I am in Mi'kma'ki, the ancestral and unceded territory of the Mi'kmaq People. This territory is covered by the "Treaties of Peace and Friendship" which Mi'kmaq Wəlastəkwiyyik (Maliseet), and Passamaquoddy Peoples first signed with the British Crown in 1726. The treaties did not deal with surrender of lands and resources but in fact recognized Mi'kmaq and Wəlastəkwiyyik (Maliseet) title and established the rules for what was to be an ongoing relationship between nations (CAUT 2017: 6).

This territorial acknowledgment forces us colonial settlers to recognize that as peoples of Canada, the nation state where we hold citizenship, we have no boundaries or borders and that we are part of the whole, the indigenous lands of the world. In making this acknowledgment, we proclaim that the country of Canada blends into the surrounding nations, indeed all the nations, with the First Nations in a position of stewardship as the first keepers of the land. The territorial acknowledgment reminds me of the First Nations' mantra "all my relations," which announces that we are all connected: I am in relationship with you, all others, and you are my relations (Wagamese 2013). As an adult educator, this territorial acknowledgment connects in a not-so-subtle way to the global waves of migration, most recently the migration of the Afghani peoples. Several years ago, it was the mass migration into your country of the Syrian peoples. I remember that well from living in Hamburg, Germany in 2015-2016 while working at the UNESCO Institute of Lifelong Learning as Head of Publications.

From an adult education perspective, the territorial acknowledgment raises the question of how we as settlers in this land negotiate our relations with others and the natural world, not just the First Peoples of this country, but with peoples all around the globe. This talk will focus on those international relations in adult education, from a Canadian perspective. Though not easily defined, I will take

‘international’ to mean some combination of international writers, international or global themes, and interest in research in other countries. Some of the questions raised here are: How are we and our field of adult education situated in the international sphere, the sphere into which the lands reach? What are our duties and concomitant responsibilities? What does it mean to be an adult education citizen in the international sphere? The territorial announcement raises these questions in a subtle way. While it makes us proud of our heritage, our settler nation, and the fact that the First Nations are just that, first, it also raises questions of how we are their relations. We ask: Who in adult education are our relations? How does this manifest itself in our field? What is international about our field and how might we strengthen this dimension so that we live up to the call to be in relationship with all others?

In thinking about adult education, we are confronted with the vast and sometimes incomprehensible scope of this field. A key question is: Who exactly is the ‘we’ in adult education and how are we doing? Is there an international field of adult education to which we belong? It is a sign of the robust nature of our field in North America and globally that we can talk endlessly of our decline and how the end of the adult education field is near. Rubenson and Elfert (2015) speak of the increasing fragmentation of the field, pointing to the overabundance of theoretical frameworks, lack of attention to policy, lack of attention to labour market concerns, and so on. Other Canadian adult education scholars – Tom Nesbit and Budd Hall (2011) and father and son, Gordon and Mark Selman (2009) – have written in the pages of the *Canadian Journal for University Continuing Education* and in global Adult Education Research Conferences about the death of social movements, hence the death of the field. Death is everywhere. I will take a different track in that I will assume we are very much alive and that we are international.

The issue of international focus in adult education is not new, certainly not in Canada. Back in 1950, the Canadian Association of Adult Education (CAAE) was discussing the lack of an international focus. My own archival work on the history of women in the CAAE shows that the Association, formed in 1935 through the support of the Carnegie Foundation and later helped by the Ford Foundation, focused first on domestic issues. Under the directorship of a Nova Scotia born man, Ned Corbett, it slowly broadened its gaze to the international sphere. The CAAE’s Roby Kidd moved on from the CAAE to found the International Council of Adult Education (ICAE), a present day international nongovernmental organization that coordinates and represents adult education interests. Just prior to the founding of ICAE, the Canadian government sent CAAE insiders Governor General Vincent Massey and Queens University president Robert Wallace to help develop UNESCO’s constitution in its development phase. This country has been reaching out for a long time to help create and contribute to the field. In its early days, the CAAE had a very wide-ranging view of what constituted adult education, and it developed slowly to fully embrace issues beyond its borders.

The mid-century CAAE and the Canadian story is a reminder that an international agenda is developed over time and is rooted in notions of citizenship and intersectoral collaboration. The CAAE was not pure in its pursuits or one-directional, even then. It worked with banks, nonprofits, higher education institutions, and community-based organizations, and it was concerned with issues ranging from economics, to learners, and to global trade deals. When the CAAE began in 1935, Canadians were internally focused on farmers and trying to make some sense of the new nation that had been formed in 1867. The CAAE, inspired by educators in northern Europe, the folk high schools of Denmark and Sweden and the Antigonish Movement in Canada, moved over the years from a domestic focus and a concentration on rural farming life, to the war in Europe, and then on to a more international focus in a few short years (English 2019). They had good leaders, Harriett Rouillard and Clare Clark, among them, to guide citizens in embracing an international agenda. These women and their colleagues were leaders in the sense that they edited the primary journal of the field, the *Food for Thought*, and they chaired major committees such as the CAAE's Joint Planning Commission (JPC). Then, as now, they vacillated between domestic and international issues, none so crucial and pressing as supporting the creation of UNESCO and creating the Canadian Commission of UNESCO (CCUNESCO), commonplaces now in adult education, but a major stretch in the 1950s in a country still trying to be a nation and to build major institutions like museums, art galleries, a national library and the National Film Board. Clare Clark, in particular, used her position as the executive director of the JPC to organize a nation-wide advocacy campaign to help establish the CCUNESCO, thereby ensuring that we were connected to the global community. Harriett Rouillard, as editor of the main journal, wrote a great deal about how Canadian adult educators might be more engaged in the world – how to contribute to post war reconstruction and how to be connected and related to the international sphere. Women like these took a long time to develop an identifiable field of adult education that was rooted in citizenship issues, international and otherwise.

The development of an outward-looking adult education agenda in Canada is a case study on how many nations have become more internationally focused. Over time, Canadian adult educators moved from the local to the global. CAAE director Roby Kidd made his way from a small town in British Columbia to the world stage, hosting Confintea II in Montreal in 1960. First convened in 1949, Confintea is the largest adult education conference in the world, is organized by the UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL), and is held approximately every ten years. The CAAE, under Kidd's direction, had a major world agenda, though their size and constituency were small. Their focus was the big picture, the blueprint of society, and it saw adult education as reaching all spheres, on all continents, and embracing all aspects of society whether they were financial or social. The ripples of the CAAE were global: Their Farm Forum program used radio as a way of connecting farmers at home, and, later, internationally in Ghana