

4. WELTBERICHT ZUR ERWACHSENENBILDUNG



NIEMAND SOLL ZURÜCKBLEIBEN:
TEILNAHME UND TEILHABE



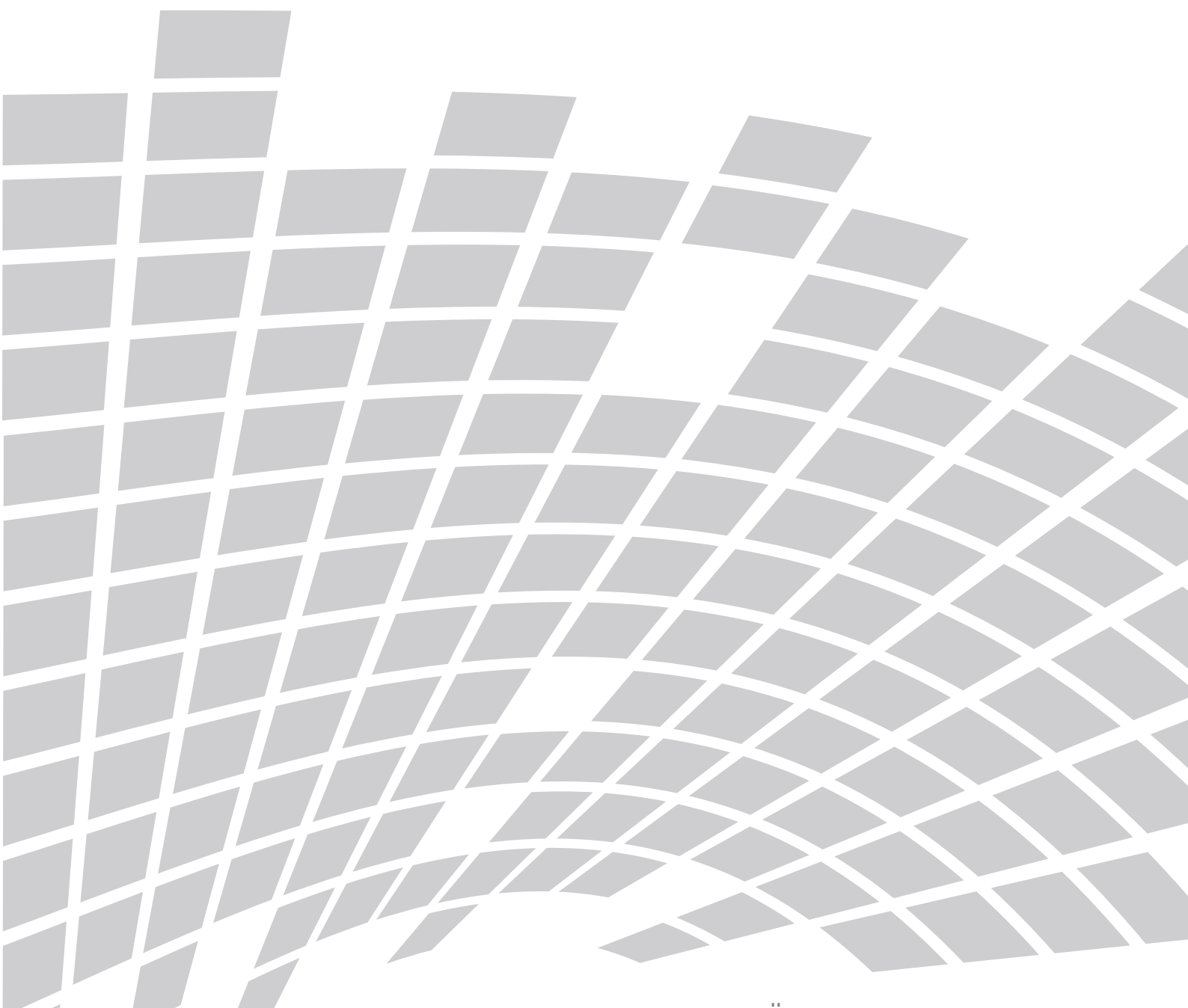
United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



UNESCO Institute
for Lifelong Learning



4. WELTBERICHT ZUR ERWACHSENENBILDUNG



NIEMAND SOLL ZURÜCKBLEIBEN:
TEILNAHME UND TEILHABE



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



UNESCO Institute
for Lifelong Learning

Veröffentlicht 2021 vom

UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen
Feldbrunnenstraße 58
20148 Hamburg
Deutschland

© UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen

Das UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (UIL) betreibt Forschung, Kapazitätsaufbau, Vernetzung und Publikation zum lebenslangen Lernen mit Schwerpunkt auf Erwachsenen- und Weiterbildung, Alphabetisierung und non-formaler Bildung. Seine Publikationen sind eine wichtige Quelle für BildungsforscherInnen, PlanerInnen, politische EntscheidungsträgerInnen und PraktikerInnen.

Während die Programme des UIL gemäß den von der Generalkonferenz der UNESCO festgelegten Richtlinien erstellt werden, werden die Publikationen des Instituts unter seiner alleinigen Verantwortung herausgegeben. Die UNESCO ist für deren Inhalt nicht verantwortlich.

Die Standpunkte, die Auswahl der Fakten und die geäußerten Meinungen sind die der AutorInnen und stimmen nicht unbedingt mit den offiziellen Positionen der UNESCO oder des UIL überein.

Die in dieser Publikation verwendeten Bezeichnungen und die Darstellung des Materials implizieren nicht die Äußerung irgendeiner Meinung seitens der UNESCO oder des UIL bezüglich des rechtlichen Status eines Landes oder Territoriums oder deren Behörden oder bezüglich der Bezeichnung der Grenzen eines Landes oder Territoriums.

ISBN 978-92-820-5001-9 (Druckversion)
ISBN 978-92-820-5002-6 (elektronische Version)



Diese Publikation ist im Open Access unter der Bezeichnung Attribution-ShareAlike verfügbar. 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO)-Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>).

Mit der Nutzung des Inhalts dieser Publikation akzeptieren die Benutzerinnen und Benutzer die Nutzungsbedingungen des Open-Access-Repositoriums der UNESCO (<http://en.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-de>).

Fotos**Titelseite, im Uhrzeigersinn von ganz links:**

© UNHCR/Colin Delfosse
© UNHCR/Gordon Welters
© UNESCO
© UNESCO

Teil 1, von ganz links:

© UNESCO
© Clinton Robinson/UNESCO
© UNHCR/Gordon Welters
© UNESCO
Kap. 1: © UNHCR/Gordon Welters
Kap. 2: © UNESCO
Kap. 3: © UNHCR/Colin Delfosse
Kap. 4: © UNESCO
Kap. 5: © UNHCR/Marie-Joëlle Jean-Charles
Kap. 6: © UNESCO
Kap. 7: © Dusan Petkovic/Shutterstock

Teil 2, im Uhrzeigersinn von ganz links:

© UNESCO
© goodluz/Shutterstock
© UNHCR/Antoine Tardy
© goodluz/Shutterstock
Chap. 8: © Michel Ravassard/UNESCO
Chap. 9: © Raihan Ahmmed
Chap. 10: © READ Nepal
Chap. 11: © UNESCO
Chap. 12: © Brendan O'Malley/UNESCO
Chap. 13: © Sakel Rigpkema/UNESCO

Schlussfolgerung, im Uhrzeigersinn von ganz links:

© READ Nepal
© Brendan O'Malley/UNESCO
© Sakel Rigpkema/UNESCO
© UNESCO

Umschlagrückseite, im Uhrzeigersinn von links oben:

© UNHCR/Marie-Joëlle Jean-Charles
© Carolina Jerez/UNESCO
© Sofie Tesson/Taimani Films/World Bank
© Clinton Robinson/UNESCO

Originalausgabe

4th Global Report on Adult Learning and Education: leave no one behind: participation, equity and inclusion, UIL, 2019

Redaktionelle Bearbeitung

Werner Mauch, Jan Kairies, Kirstin Sonne

Deutsche Übersetzung

WordInc GmbH, Hamburg

Gestaltung

Christiane Marwecki

Druck

Druckteam Berlin

VORWORT

Bildung ist ein grundlegendes Menschenrecht, ein wertvolles öffentliches Gut und ein unentbehrliches Werkzeug zur Entwicklung friedlicher, nachhaltiger und fairer Gesellschaften.

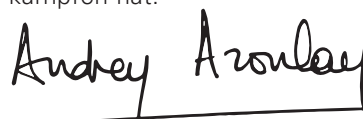
Die Herausforderungen denen wir in Bezug auf Bildung gegenüberstehen, sind jedoch komplex. Weltweit zunehmende Ungleichheiten, Bevölkerungsentwicklung und Klimawandel sind nur einige davon. Noch wichtiger ist jedoch, dass sich die Welt drastisch und rapide verändert. Wenn wir hier nicht angemessen reagieren und so die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Erwachsenen entscheidend verbessert werden, laufen diese Gefahr, den Anschluss zu verlieren. Diese Herausforderung steht im Mittelpunkt des globalen Auftrags der UNESCO, was sich im UN-Nachhaltigkeitsziel 4 des Aktionsrahmens Bildung 2030 widerspiegelt. Bei der Erreichung dieses Ziels sollten Lernen und Bildung im Erwachsenenalter (LBE) eine ganz wesentliche Rolle spielen, wie der vorliegende globale Bericht zur Erwachsenenbildung (Global Report on Adult Learning and Education, *GRALE*) ganz eindeutig zeigt.

Auch wenn die Teilnahme an LBE seit 2015 insgesamt zugenommen hat, so sind die Teilnahmequoten sehr unterschiedlich und das Wachstum ist ungleich verteilt. Ich freue mich sehr über die gestiegene Anzahl von Frauen und Mädchen, die in einigen Ländern nun die Mehrheit der Lernenden ausmachen. Jedoch haben Frauen in vielen Teilen der Welt nach wie vor nur eingeschränkt Zugang zu Bildung und Beschäftigungsmöglichkeiten. Nicht nur in armen und ländlichen Gebieten führen geringe Schreib- und Lesefähigkeiten dazu, dass Frauen Schwierigkeiten haben, Lernaktivitäten nachzugehen und vollumfänglich gesellschaftlich teilzuhaben. Dem besseren Zugang zu Bildung für Frauen und Mädchen gilt seit Beginn meiner Funktion als Generaldirektorin der UNESCO ein Hauptaugenmerk. Deswegen haben wir im Rahmen des G7-Treffens der Bildungsminister im Juli 2019 unsere Initiative „Her education, our future“ ins Leben gerufen.

Beunruhigenderweise ist gerade die Teilnahme benachteiligter Gruppen – Menschen mit Behinderungen, ältere Erwachsene, Flüchtlinge und MigrantInnen sowie Minderheitengruppen – an LBE unzureichend. In einigen Ländern geht das Bildungsangebot für diese Gruppen sogar zurück. Wir wissen dabei auch weniger über deren Teilnahme, als über die anderer gesellschaftlicher Gruppen. Solche Informationen sind jedoch von entscheidender Bedeutung, um inklusive politische Maßnahmen für alle voranzutreiben.

Mit Blick auf die Zukunft wird im Bericht betont, wie wichtig es insbesondere für benachteiligte Gruppen ist, dass die Länder zusätzliche Mittel für LBE bereitstellen, die Teilnahmekosten senken, für ein stärkeres Bewusstsein der entsprechenden Vorteile und für bessere Datenerhebung und Monitoring sorgen. Indem wir sicherstellen, dass die Geberländer ihre Verpflichtungen gegenüber Entwicklungsländern einhalten, können wir LBE zudem zu einem bedeutsamen Instrument zur Befähigung und Qualifizierung von Erwachsenen als Lernende, ArbeitnehmerInnen, Eltern und aktive BürgerInnen machen.

Dieses umfassende Bild über Lernen und Bildung im Erwachsenenalter verschafft politischen EntscheidungsträgerInnen, BildungsexpertInnen und der breiten Öffentlichkeit wertvolle Einsichten bezüglich Inklusion und Chancengerechtigkeit. Wir fordern alle Regierungen und die internationale Gemeinschaft dazu auf, uns bei unseren Bemühungen zu unterstützen und Maßnahmen zu ergreifen, um sicherzustellen, dass tatsächlich niemand zurückbleibt – unabhängig davon, wer er oder sie ist, wo er oder sie lebt oder mit welchen Herausforderungen er oder sie zu kämpfen hat.



Audrey Azoulay
UNESCO-Generaldirektorin

DANKSAGUNGEN

UIL- GRALE-Team

David Atchoarena
Direktor

Jan Kairies
Bibliothekar

Werner Mauch
*Leiter, Monitoring and Assessment
of Lifelong Learning*

Christiana Nikolitsa-Winter
Programmspezialistin

Samah Shalaby
Junior-Programmspezialistin

Paul Stanistreet
*Leiter, Knowledge Management
and Communications*

Mit dem Weltbericht über Erwachsenenbildung (*Global Report on Adult Learning and Education, GRALE*) wollen wir unser Wissen über Lernen und Bildung im Erwachsenenalter (LBE) als weltweite Schlüsselkomponente des lebenslangen Lernens vertiefen. Dadurch können wir bildungspolitische Maßnahmen, Bildungskonzepte und -praktiken im Rahmen der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen weiter verbessern. Bis dato wurden drei *GRALE*-Berichte veröffentlicht – 2009, 2013 und 2016 – die sich alle auf den von der UNESCO-Mitgliedstaaten auf der sechsten internationalen Konferenz zur Erwachsenenbildung (CONFINTEA VI) 2009 in Belém, Brasilien, beschlossenen Aktionsrahmen (Belém Framework for Action, BFA) beziehen.

Ein zentraler Zweck des Berichts ist es, die erzielten Fortschritte im Hinblick auf das BFA darzustellen und kritisch einzuordnen. Nach Verabschiedung der Empfehlung über Lernen und Bildung im Erwachsenenalter (*Recommendation on Adult Learning and Education, RALE*) durch die UNESCO-Mitgliedstaaten im Jahr 2015 sind in *GRALE 4* auch Informationen zum Stand ihrer Umsetzung enthalten, die ebenfalls auf der *GRALE*-Erhebung beruhen. Es ist erfreulich, dass die Teilnahmequote der Mitgliedstaaten an der *GRALE-4*-Erhebung mit nun 80% deutlich über der Teilnahmequote von 71% bei *GRALE 3* liegt.

Einen Bericht dieses Ausmaßes zu erstellen, ist ein sehr umfangreiches Projekt, das ohne die Unterstützung der vielen Partner und MitarbeiterInnen nicht möglich gewesen wäre. Allen, die hierzu beigetragen haben, gilt mein herzlicher Dank.

Ganz besonders möchte ich den Regierungen der 159 Länder und den von den Nationalkommissionen der UNESCO benannten Verantwortlichen, die die nationalen Berichte übermittelten, danken. Vielen Dank auch an die UNESCO-MitarbeiterInnen in den Regional- und Länderbüros, den Instituten und Nationalkommissionen sowie den Ständigen Vertretungen bei der UNESCO für ihre nicht hoch genug zu bewertende Unterstützung zur Durchführung der Erhebung.

GRALE 4 wurde von renommierten ForscherInnen, von internationalen ExpertInnen und UIL-KollegInnen verfasst und ediert. Mein besonderer Dank gilt den HerausgeberInnen des Berichts, Ellen Boeren (University of Glasgow) und John Field (University of Stirling), sowie den AutorInnen der beiden Hauptteile: Ricardo Sabates und Ashley Stepanek (University of Cambridge), die den Abschnitt bezüglich des Monitorings verfasst haben, und Kjell Rubenson (University of British Columbia), der Teil 2 über das Thema Teilnahme verfasst hat. Sie wurden dabei von MitarbeiterInnen des UNESCO-Instituts für lebenslanges Lernen (UIL) unterstützt, insbesondere von Jan Kairies, Werner Mauch, Christiana Nikolitsa-Winter, Samah Shalaby und Paul Stanistreet vom UIL-*GRALE*-Team. Dieses wurde beim Edieren und bei der Herstellung des druckfertigen Berichts von den Mitarbeiterinnen der Publikationsabteilung des UIL, Jennifer Kearns-Willrich, Maya Kiesselbach und Cendrine Sebastiani, unterstützt. Die deutsche Übersetzung wurde vom Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbands (DVV International) großzügig gefördert.

Die deutsche Fassung wurde von Werner Mauch, Jan Kairies und der Praktikantin Kirstin Sonne redigiert, für das Layout sorgte Christiane Marwecki.

Außerdem möchte ich den KollegInnen, die vorläufige Fassungen durchgesehen haben, für ihre wertvollen und konstruktiven Vorschläge danken: Sergio Cardenas (Zentrum für wissenschaftliche Forschung und Lehre, Mexiko, Centro de Investigacion y Docencia Economica, Mexico), Borhène Chakroun (UNESCO-Sekretariat), Hendrina Chalwe Doroba (Afrikanische Entwicklungsbank, African Development Bank), Friedrich Huebler (UNESCO-Institut für Statistik), Libing Wang und MitarbeiterInnen (Regionalbüro Bildung, UNESCO Asien-Pazifik), Jyri Manninen (Universität Ostfinnland) und Soonghee Han (Seoul National University). Für das hilfreiche Feedback der UIL-MitarbeiterInnen Nicolas Jonas, Lisa Krolak, Silke Schreiber-Barsch, Rika Yorozu und Rakhat Zholdoshalieva möchte ich mich ebenfalls bedanken.

Meine Anerkennung gilt ebenso folgenden MitarbeiterInnen, die im Konsultationsprozess der *GRALE-4*-Erhebung tatkräftig geholfen haben: Ana Başoğlu, Carolina Belalcazar Canal, Mary Einbinder, Alexandru Gaina, Alex Howells, Angela Owusu-Boampong, Konstantinos Pagratis, Bettina Reiß und Claire Schumacher sowie den Praktikantinnen Alexandra Chronopoulos und Jennifer Danquah und der Auszubildenden Evalyne Mungai. Des Weiteren möchte ich dem Praktikanten Michael Griffiths der University of Cambridge danken, der am Entwurf des Monitoring-Kapitels mitgewirkt hat.

Es handelt sich hier um einen wichtigen Bericht, von dem ich mir klare Auswirkungen erhoffe, sowohl unter den Mitgliedstaaten als auch innerhalb der internationalen Gemeinschaft. Aus ihm geht eindeutig hervor, welche wichtige Funktion die Teilnahme an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter beim Erreichen der UN-Nachhaltigkeitsziele haben kann, welche weiteren Schritte getan werden müssen und was uns auf diesem Weg weiter anleiten sollte. Dem Bericht ist ebenfalls eindeutig zu entnehmen, dass LBE klare Priorität eingeräumt und sie mit den entsprechenden Mitteln ausgestattet werden muss, um der Verpflichtung der Agenda 2030, „Niemand soll zurückbleiben“, durch chancengerechte, inklusive und nachhaltige Entwicklung vollumfänglich und auf für alle faire Weise nachzukommen.



David Atchoarena
UIL-Direktor

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	13
KERNAUSSAGEN	20
TEIL 1	27
UMSETZUNG DES AKTIONSRAHMENS VON BELÉM	
1 Einleitung	29
1.1 Die <i>GRALE-4</i> -Befragung	30
1.2 Eine globale Momentaufnahme	30
2 Politische Maßnahmen	35
2.1 Wie ist die Lage?	35
2.2 Wie kommen wir voran?	36
2.3 Im Einzelnen	37
2.4 Fortschritt nach Lernbereich	40
2.5 Was wir herausgefunden haben: wichtige Erkenntnisse bezüglich politischer Maßnahmen	41
3 Governance	43
3.1 Wie ist die Lage?	43
3.2 Wie kommen wir voran?	44
3.3 Im Einzelnen	44
3.4 Was wir herausgefunden haben: wichtige Erkenntnisse bezüglich Governance	50
4 Finanzierung	53
4.1 Wie ist die Lage?	54
4.2 Wie kommen wir voran?	54
4.3 Im Einzelnen	58
4.4 Was wir herausgefunden haben: wichtige Erkenntnisse bezüglich der Finanzierung von LBE	60
5 Qualität	63
5.1 Wie ist die Lage?	63
5.2 Wo stehen wir jetzt?	65
5.3 Wie kommen wir voran?	65
5.4 Fortschritt nach Lernbereich	72
5.5 Was wir herausgefunden haben: wichtige Erkenntnisse bezüglich der Qualität	73
6 Teilnahme, Inklusion und Chancengerechtigkeit	75
6.1 Wie ist die Lage?	76
6.2 Wo stehen wir?	77
6.3 Wie kommen wir voran?	77
6.4 Im Einzelnen	80
6.5 Was wir herausgefunden haben: wichtige Erkenntnisse bezüglich der Teilnahme	82
7 Schlussfolgerung	85

TEIL 2		89
SCHWERPUNKT TEILNAHME		
8 Einleitung		91
8.1 Teilnahme ist wichtig		91
8.2 Wie Teil 2 dieses Berichts zu lesen ist		92
9 Konzepte von LBE, Fragen zum Messen sowie ein Überblick über die Teilnahme		95
9.1 Eine neue Vorstellung von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter		95
9.2 Überblick über die Teilnahme		111
10 Muster von Ungleichheit und Ausgrenzung		127
10.1 Zielgruppen erreichen		127
11 Welche Barrieren zur LBE-Teilnahme gibt es?		159
11.1 Situative Barrieren		159
11.2 Institutionelle Barrieren		161
11.3 Dispositionelle Barrieren		162
11.4 Schlussfolgerung		163
12 Teilnahmebarrieren beseitigen		165
12.1 Bewusstsein für LBE stärken		165
12.2 Öffentliche Unterstützung für schutzbedürftige Gruppen		166
12.3 Wie Erwerbsarbeit zum Ausschluss von LBE führt und wie gegengesteuert werden kann		168
12.4 Unzureichendes Angebot von LBE		169
12.5 Schlussfolgerung		173
13 Erkenntnisse		175
13.1 Maßnahmen der Mitgliedstaaten müssen durch ein neues Verständnis von LBE geleitet werden		175
13.2 Datenmangel zu LBE-Teilnahme auf globaler und Länderebene		175
13.3 Trotz steigender Teilnahme bestehen wesentliche regionale und nationale Unterschiede		175
13.4 Arbeitgebergestütztes LBE definiert die LBE-Landschaft neu		176
13.5 Schlüsselzielgruppen zu erreichen ist nach wie vor entscheidend		176
13.6 Strukturelle Faktoren und sozioökonomische Ungleichheiten sind Hauptbarrieren		176
13.7 Wir müssen positives Bewusstsein für LBE schaffen und mehr Mittel aufwenden, damit niemand ausgeschlossen wird		176
13.8 LBE im Bereich Demokratie und Aktive Bürgerschaft auszubauen ist essenziell		177
13.9 Letzte Anmerkungen		177
FAZIT		179
DAS POTENZIAL VON LBE FÜR ALLE ENTFALTEN		
LBE und die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung		180
Stärkung der Wissensgrundlage		182
In Richtung CONFINTEA VII		183
Literaturverzeichnis		185
Anhang		
Länderliste		198

Liste der Abbildungen

1.1	Entwicklung bezüglich politischer Maßnahmen zu LBE seit 2015	36
1.2	Öffentliche Bildungsausgaben für LBE	55
1.3	Priorisierung der LBE-Ausgaben für ausgewählte Zielgruppen	59
1.4	Gesamte Teilnahmequoten für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter weltweit, basierend auf konkreten Zahlen	79
1.5	Veränderung der LBE-Teilnahme für verschiedene Gruppen seit 2015	80
1.6	Veränderung des LBE-Angebots für verschiedene Gruppen seit 2015	81
2.1	Prozentzahl der Länder nach Region mit besonderer Taskforce, Arbeitsgruppe, Agentur oder einem anderen Mechanismus zur Umsetzung der ELBE	100
2.2	Anteil der Länder nach Region, in denen ein gesteigerter Wert auf die in der ELBE seit ihrer Verabschiedung im Jahr 2015 aufgeführten Maßnahmenbereiche gelegt wurde	101
2.3	Anteil der Länder, in denen ein gesteigerter Wert auf die in der ELBE aufgeführten Maßnahmenbereiche gelegt wurde	101
2.4	Anstieg der Teilnahmequoten durch Verbesserungen in den Handlungsfeldern	112
2.5	Teilnahme an unternehmensgestützter Bildung und Ausbildung für Erwachsene über fünf Tage oder länger	115
2.6	Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter Bildung und Ausbildung für Erwachsene nach BIP (nominal)	115
2.7A	Zugang zu Programmen der primären Erwachsenenbildung in Lateinamerika und der Karibik	116
2.7B	Zugang zu Programmen der sekundären Erwachsenenbildung in Lateinamerika und der Karibik	117
2.8	Langfristige Entwicklung der Teilnahme in Schweden	118
2.9	Jährliche Wachstumsquote bei unternehmensgestützter Erwachsenenbildung und insgesamt bei PIAAC (2012–2015) und IALS (1990er-Jahre)	119
2.10	Teilnahme an zielgerichtetem Lernen über einen Zeitraum von 12 Monaten nach Umfeld, Durchschnitt der 28 EU-Länder	121
2.11	Durch formale Erwachsenenbildung erlangte Qualifikationen, OECD-Durchschnitt	122
2.12	Teilnahme an Programmen zur Erwachsenenbildung im Vergleich zur Gesamtzahl der Einschreibungen in lateinamerikanischen und karibischen Ländern, 2010	123
2.13	TeilnehmerInnen an Alphabetisierungsprogrammen nach Alter in Prozent der nicht alphabetisierten Bevölkerung nach Land	124
2.14	Wie sieht der Vergleich der Alphabetisierungsquoten für Männer und Frauen in den Regionen aus? Quote der Erwachsenenalphabetisierung nach Region und Geschlecht, 2016	128
2.15	Anteil der Teilnehmerinnen an Alphabetisierungsprogrammen, lateinamerikanische und karibische Länder, 2010	130
2.16	Teilnahme an Alphabetisierungs- und non-formalen Programmen in ausgewählten südostasiatischen Ländern, nach Geschlecht	131
2.17	Wahrscheinlichkeit (Chancenverhältnis) von Frauen gegenüber Männern (Chancenverhältnis Männer = 1,0), in ausgewählten Ländern an unternehmensgestütztem LBE teilzunehmen	131
2.18	Alphabetisierung in Kenia in der Stadt und auf dem Land	135
2.19	Alphabetisierungsquote für Altersgruppen nach Geschlecht und Wohnort in Bangladesch 2015, Bhutan 2012, Nepal 2016 und Pakistan 2014	136
2.20	Teilnahmequote für LBE innerhalb von 12 Monaten, nach Urbanisierungsgrad in den 28 EU-Ländern	139
2.21	Verteilung der Verwendung von <i>SkillsFuture</i> -Zertifikaten nach Altersgruppen, 2016	145
2.22	Prozentualer Anstieg der Teilnahme von 2007 bis 2016 insgesamt, non-formales, arbeitsbezogenes und unternehmensgestütztes LBE in der EU	146
2.23	Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an unternehmensgestütztem LBE für fünf Tage oder länger nach Schreib- und Lesekompetenz. Angepasste Wahrscheinlichkeitsquoten für ausgewählte Länder. Die Wahrscheinlichkeit für die Teilnahme auf dem geringsten Alphabetisierungsniveau beträgt 1	154

Liste der Kästen

1.1	UNESCO-Empfehlungen zu Lernen und Bildung im Erwachsenenalter	29
1.2	Politische Maßnahmen im BFA	35
1.3	Das Beispiel Polens: Beteiligung der Akteure verbessern	38
1.4	Umsetzung von politischen Maßnahmen in Italien	39
1.5	“Bildung für alle” stärkt non-formale Bildung in Guatemala	40
1.6	Governance im BFA	43
1.7	Verbesserte Einbeziehung der Akteure in der LBE-Governance in Ungarn	46
1.8	Monitoring-Maßnahmen in Uganda	46
1.9	Qualifikationsprognosen in Estland	47
1.10	Dezentralisierung auf lokaler/städtischer Ebene in China	49
1.11	Dezentralisierungsmaßnahmen in Oman	50
1.12	Finanzierung von LBE im BFA	53
1.13	Neuzuweisung der Mittel in Brasilien	57
1.14	Wie die Arbeitslosenversicherung in Deutschland zur Förderung von LBE beiträgt	58
1.15	Verbesserungen der LBE-Finanzierung in der Republik Korea: Initiativen zum lebenslangen Lernen	61
1.16	Qualität im BFA	63
1.17	Bewertung der Lernergebnisse aus dem LBE-Angebot Neuseelands – das ACE-Ergebnis-Tool für Lernende	68
1.18	Entwicklung von Qualitätskriterien für pädagogische Kompetenz in der Erwachsenenbildung in Deutschland: Die GRETA-Standards	69
1.19	Fairer Zugang im BFA	75
1.20	Datenerhebung zur Teilnahme und Austausch über bewährte Praktiken	76
2.1	Messung und Überwachung des Fortschritts des Indikators 4.6.1 im Rahmen der Global Alliance to Monitor Learning (GAML)	110
2.2	Alphabetisierungsprojekt für Frauen und Mädchen mithilfe von IKT (Senegal)	133
2.3	Pink Phone (Kambodscha)	133
2.4	Informationsservice zur staatsbürgerlichen Bildung weiblicher Führungskräfte (Irak)	134
2.5	Lerninitiative für Landwirte (L3F)	137
2.6	Lernen und Lebensunterhalt in Kairos Garbage City (Ägypten)	138
2.7	LBE für Frauen im Jemen	142
2.8	Kirikhan Gemeindezentrum (Türkei)	142
2.9	Bildung für Ältere in China	144
2.10	Singapur: Umgang mit der Ausgrenzung älterer ArbeitnehmerInnen	145
2.11	Die WHO zu den Fähigkeiten älterer Erwachsener, zu lernen, sich weiter zu entwickeln und Entscheidungen zu fällen	147
2.12	SeniorInnenzentren für aktives Lernen (SALC) in Thailand	147
2.13	AdulTICo-Programm (Kolumbien)	149
2.14	Clare Family Learning (Irland)	155
2.15	In die Fähigkeiten der Menschen investieren	169
2.16	Das dänische Flexicurity-Programm	169

Liste der Tabellen

1.1	Teilnahme der Länder an <i>GRALE 4</i> weltweit, nach Region und nach Einkommensgruppen	31
1.2	An der <i>GRALE-4</i> -Befragung teilnehmende Ministerien	32
1.3	Stakeholder-Beteiligung am nationalen Fortschrittsbericht für <i>GRALE 4</i>	33
1.4	Fortschritte im LBE-Bereich in Bezug auf Unterkategorien politischer Maßnahmen	37
1.5	Politische Maßnahmen in den ELBE-Lernfeldern	41
1.6	Verbesserung bezüglich der Governance von LBE seit 2015	44
1.7	Fortschritte in der LBE-Governance nach Unterkategorien	45
1.8	Veränderungen der öffentlichen LBE-Ausgaben als Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben seit 2015	54
1.9	Anteil der Länder, die seit 2015 neue Mechanismen oder Finanzierungsquellen zur Förderung von LBE eingeführt haben	56
1.10	Verbesserungen der LBE-Qualität seit 2015	65
1.11	Fortschritte in der Entwicklung von Qualitätskriterien für Curricula und zur Leistungsmessung seit 2015	66
1.12	Fortschritte bei der Entwicklung von Lernmaterialien und Lehrmethoden seit 2015	68
1.13	Fortschritte bezüglich Aus- und Weiterbildung und Arbeitsbedingungen seit 2015	70
1.14	Fortschritte bei der LBE-Qualität bezüglich der ELBE-Lernfelder seit 2015	72
1.15	Veränderung der Teilnahme an LBE insgesamt seit 2015	77
1.16	Monitoring der Teilnahmequoten basierend auf konkreten Zahlen	78
1.17	Teilnahmequoten nach Region, basierend auf konkreten Zahlen	79
1.18	Veränderungen hinsichtlich der Teilnahme nach ELBE-Lernfeldern seit 2015	82
2.1	ELBE-Typologie nach Niveau, Art und Bereich	98
2.2	Länder nach Region, die angaben, dass die wesentlichen Punkte der ELBE (d. h. Definition einschließlich Typologie, Umfang, Ziele und Zwecke) in Rechtsvorschriften enthalten sind	99
2.3	Länder nach Region, die angaben, dass die wesentlichen Punkte der ELBE (d. h. Definition einschließlich Typologie, Umfang, Ziele und Zwecke) in der Bildungspolitik enthalten sind	99
2.4	Überblick über die Stärken und Schwächen verschiedener Erhebungen/Studien	106
2.5	UN-Nachhaltigkeitsziel 4: Inklusive und qualitativ hochwertige Bildung sicherstellen und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern	108
2.6	Alphabetisierungsquoten nach Bevölkerungskategorien in Nepal (jährliche Haushaltserhebung 2014/2015)	129
2.7	Teilnahme an non-formalem Lernen in der Republik Korea 2018 nach Bildungskategorien und Alter	148
2.8	LBE-Teilnahme innerhalb von zwölf Monaten, nach Bildungsabschluss, angepasste Prozentwerte	153
2.9	Barrieren bei Teilnahme und Abschluss von Alphabetisierungsprogrammen in Kenia	160
2.10	LBE-Teilnahme von Arbeitslosen und Menschen mit geringen Bildungsabschlüssen und Verteilung der Finanzierung auf Akteure	167

EINLEITUNG

Niemand soll zurückbleiben: So lautet kurzgefasst der eindringliche Appell der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen und ihrer 17 Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals, SDGs). In diesem Sinne wurde den Mitgliedstaaten mit dem vierten UN-Nachhaltigkeitsziel auferlegt, „für alle Menschen eine inklusive, chancengerechte und qualitativ hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten für lebenslanges Lernen sicherzustellen“. Gleichzeitig wurde betont, dass diese Ziele eine gemeinsame Stoßrichtung haben und somit sowohl insgesamt als auch jedes für sich so sorgfältig umgesetzt werden müssen, damit sich das Leben derjenigen Menschen auf dieser Erde, die am schutzbedürftigsten sind, oder unter Ausgrenzung leiden, auch tatsächlich ändert.

Lernen und Bildung im Erwachsenenalter (LBE) sollte hierbei eine entscheidende Rolle zum Erreichen des genannten vierten Nachhaltigkeitsziels, aber auch weiterer Ziele spielen. Dazu gehören die Ziele zu Klimawandel, Armutsbekämpfung, Gesundheit und Wohlbefinden, Geschlechtergleichstellung, guter Arbeit und Wirtschaftswachstum sowie zu nachhaltigen Städten und Gemeinden. Die Zentralessage des Berichts ist somit: Auch wenn das Potenzial weitgehend anerkannt ist, genießt Lernen und Bildung im Erwachsenenalter in den meisten Mitgliedstaaten zu wenig Aufmerksamkeit – im Zuge von unbefriedigender Teilnahme, unzureichenden Fortschritten und ungenügenden Investitionen. Ohne grundsätzliche Veränderungen sind die ehrgeizigen Ziele, die wir mit dem vierten UN-Nachhaltigkeitsziel verfolgen, schlicht nicht zu erreichen. Und wenn wir das Bildungsziel nicht erreichen, sind auch die anderen Nachhaltigkeitsziele in Gefahr.

Um das UN-Nachhaltigkeitsziel 4 zu erreichen und die Zusammenhänge mit den anderen 16 Zielen zu erkennen, ist ein viel stärker integrierter und umfassender Bildungsansatz erforderlich, in dem die Erwachsenenbildung im Mittelpunkt steht. Der Dritte Weltbericht zur Erwachsenenbildung (*GRALE 3*) hat aufgezeigt, dass Lernen und Bildung im Erwachsenenalter wesentliche

Vorteile für mehrere bildungspolitisch bedeutsame Bereiche bringt: Erwachsenenbildung hat positive Auswirkungen auf Gesundheit und Wohlbefinden, auf die Beschäftigungslage und den Arbeitsmarkt, sowie auf das gesellschaftliche Zusammenleben. Lernen und Bildung im Erwachsenenalter verbessert laut Bericht das Verhalten und die Einstellung bezüglich der Gesundheit, führt zu einer höheren Lebenserwartung, zu weniger Zivilisationskrankheiten und damit zu entsprechend geringeren Gesundheitskosten. Die signifikanten Vorteile der Investition in Erwachsenenbildung für Personen auf dem Arbeitsmarkt, für Arbeitgeber und generell für die Wirtschaft wurden ebenfalls herausgestellt. Aber vor allem hat der Bericht gezeigt, wie Erwachsenenbildung den sozialen Zusammenhalt fördert, also Integration und Inklusion steigert und soziales Kapital vermehrt sowie die Teilnahme an sozialen, bürgergesellschaftlichen und sonstigen gemeinschaftlichen Aktivitäten verbessert. Diese Vorteile sind nennenswert, wenn auch, wie der Bericht zeigt, sehr ungleich verteilt.

EINE FAIRE CHANCE FÜR JEDEN UND JEDE

Das Hauptaugenmerk des vorliegenden Vierten Weltberichts zur Erwachsenenbildung, liegt deswegen auf Gleichheit bzw. Chancengerechtigkeit. Es liegt auf der Hand, dass nicht jede/r die gleichen Möglichkeiten hat, von Erwachsenenbildung zu profitieren. Nicht jede/r hat wirklich die gleiche Chance auf eine gute Arbeit, darauf, Kompetenzen und Fähigkeiten zu entwickeln, ihr oder sein Leben zu verbessern oder einen Beitrag zu der Gemeinschaft zu leisten, in der er oder sie lebt und arbeitet. Wenn die Dinge so bleiben, wie sie sind – und ohne eine grundlegende Veränderung der politischen Perspektiven ist davon auszugehen –, wird Erwachsenenbildung weiterhin eher den Bessergestellten und Privilegierten der Gesellschaft zugutekommen, was bestehende Ungleichheiten verstärkt und sogar intensiviert, und die am stärksten benachteiligten Menschen und Gruppen werden weiterhin eher unzureichend unterstützt.

Es hat durchaus weitreichende Folgen, ob jemand Teilnahmemöglichkeiten hat, oder diese eben nicht hat. Die Fähigkeit, sich neue Kenntnisse anzueignen, Wissen aufzufrischen und das Kapital unserer ‚grauen Zellen‘ zu mehren, wird im 21. Jahrhundert immer wichtiger. Wie die Internationale Arbeitsorganisation (International Labour Organization, ILO) in ihrem jüngsten Bericht zur Zukunft der Arbeit herausgestellt hat, ändert sich die Art und Weise, wie wir unser Geld verdienen, dramatisch. Dies geschieht in einem Ausmaß, dass in vielen Ländern schon von einer vierten industriellen Revolution gesprochen wird, die durch Automatisierung, Digitalisierung, Zunahme von Online-Arbeit und durch künstliche Intelligenz gekennzeichnet ist (ILO, 2019). Durch diese Entwicklungen werden althergebrachte Fähigkeiten obsolet und neue und andere Fähigkeiten sind gefragt. Hier kann LBE, wie der ILO-Bericht zeigt, eine zentrale Rolle spielen und sicherstellen, dass alle die Möglichkeit haben, die entstehenden Chancen zu nutzen.

In einigen Ländern ist der demografische Wandel ein weiterer wichtiger Faktor, der aktuell berufstätige Erwachsene dazu zwingt, künftig mehr zu arbeiten und neue Fähigkeiten zu erlernen bzw. die vorhandenen auszubauen. Gesteigerte Mobilität, (Um-)Siedlungs- und Wanderungsbewegungen und Änderungen im Konsum- und Produktionsverhalten sind ebenfalls zu berücksichtigende Faktoren. Mehr und mehr wird akzeptiert, dass solche Veränderungen und die wachsende Komplexität und Unsicherheit des modernen Lebens und Arbeitslebens von der Bevölkerung verlangen, anpassungsfähig, ‚resilient‘ und, vielleicht vor allem, für Weiterbildung offen zu sein. Dies verlangt jedoch auch nach einem System des lebenslangen Lernens, das diese Qualitäten durch entsprechende Lernmöglichkeiten für Erwachsene fördert und somit Wirklichkeit werden lässt.

TEILNAHME IST WICHTIG

Deswegen ist Teilnahme so bedeutend. Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung konstatiert:

Alle Menschen, ungeachtet ihres Geschlechts, ihres Alters, ihrer Rasse oder ihrer ethnischen Zugehörigkeit, und Menschen mit Behinderungen, MigrantInnen, indigene Bevölkerungsgruppen, Kinder und Jugendliche, insbesondere diejenigen in prekären Situationen, sollen Zugang zu Möglichkeiten des

lebenslangen Lernens haben, damit sie sich das Wissen und die Fertigkeiten aneignen können, die sie benötigen, um Chancen zu nutzen und uneingeschränkt an der Gesellschaft teilhaben zu können (UN 2015, Absatz 25).

Insbesondere die Unterziele 4.3, 4.4, 4.6 und 4.7, die zum UN-Nachhaltigkeitsziel 4 zur Bildung gehören, befassen sich mit der SDG-Verpflichtung zur Teilnahme an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter. Unterziel 4.3 hebt darauf ab, „für alle Frauen und Männern den gleichen Zugang zu einer erschwinglichen und hochwertigen fachlichen beruflichen Bildung einschließlich universitärer Bildung zu gewährleisten“. Mit dem Hauptindikator 4.3.1 wird angestrebt, die „Teilnahmequote der Jugendlichen und Erwachsenen für die formale und non-formale Bildung und Ausbildung in den letzten zwölf Monaten nach Geschlecht“ zu erfassen. Unterziel 4.4 stellt die fachliche und berufliche Qualifikation von Jugendlichen und Erwachsenen in Bezug auf Beschäftigung, gute Arbeit und Unternehmertum in den Mittelpunkt, wobei sich der globale Indikator 4.4.1 auf das Messen und Überprüfen von Computerkenntnissen konzentriert. Unterziel 4.6 betrifft Verbesserungen der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenz, damit „alle Jugendlichen und ein wesentlicher Anteil der männlichen und weiblichen Erwachsenen lesen, schreiben und rechnen können“, wobei der entsprechende Indikator der „Anteil der Bevölkerung einer gewissen Altersgruppe ist, der zumindest ein festgesetztes Niveau an Kenntnissen in funktionaler (a) Lese-, Schreib- und (b) Rechenkompetenz, aufgeschlüsselt nach Geschlecht, erreicht hat“. Gleichfalls wichtig ist Unterziel 4.7, das darauf ausgerichtet ist, „dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben“.

Chancengerechtigkeit steht bei den UN-Nachhaltigkeitszielen im Mittelpunkt: Ein Unterziel (4.5) widmet sich der Geschlechtergleichstellung bezüglich Bildung, während UN-Nachhaltigkeitsziel 10 die Mitgliedstaaten dazu verpflichtet, Ungleichheiten generell zu reduzieren. Chancengerechtigkeit muss umfassend verstanden werden und Gleichbehandlung unter Berücksichtigung des Geschlechts, des sozioökonomischen Status, etwaiger Behinderung und bezüglich des Wohnorts einbeziehen. Außerdem ist in einer Zeit starken demografischen Wandels, der sich in vielen Regionen vollzieht, das Alter ebenfalls ein wichtiger Aspekt in Bezug auf Gleichbehandlung bzw. Nichtdiskriminierung.

Der aktuelle Weltbildungsbericht der UNESCO (Global Education Monitoring Report, GEMR), ein Aushängeschild unter den Monitoring-Veröffentlichungen zur Bewertung des Fortschritts bezüglich inklusiver Bildungsziele, betont die Rolle von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter bei der Unterstützung von Geflüchteten, Vertriebenen und MigrantInnen, stellt jedoch ebenfalls fest, dass diese schutzbedürftigen Gruppen bei der Teilnahme an Entwicklungsmöglichkeiten sich zusätzlichen Barrieren gegenübersehen (UNESCO, 2018a, S. 143–157).

Wie vorstehend schon angemerkt, hat die Teilnahme an Erwachsenenbildung auch eine direkte Auswirkung auf andere UN-Nachhaltigkeitsziele. Sie trägt zum Beispiel zum SDG 8, Gute Arbeit und wirtschaftliches Wachstum, bei. Die globale Kommission der ILO zur Zukunft der Arbeit forderte die formale Anerkennung eines universellen Anspruchs auf lebenslanges Lernen und die effektive Errichtung eines Systems für lebenslanges Lernen, damit die Menschen von neuen Technologien und entsprechenden neuen Funktionen profitieren können (ILO, 2019). Studien haben gezeigt, dass Lernen und Bildung im Erwachsenenalter generell die Beschäftigungsfähigkeit fördert und bei denjenigen gezielt und erfolgreich eingesetzt werden kann, die besonderen Förderbedarf haben (Midtsundstat, 2019).

Wie *GRALE 3* gezeigt hat, hat die Teilnahme an LBE auch eindeutige und messbare Vorteile für Gesundheit und Wohlbefinden (SDG 3), die Einstellung der Teilnehmer im Hinblick auf ihre Gemeinschaft sowie für deren Bereitschaft, staatsbürgerlich zu handeln, was wiederum dazu beitragen kann, sich Herausforderungen wie dem Klimawandel (SDG 13) und verantwortlichem Konsum (SDG 12) zu stellen.

Um diese Wirkung auf nachhaltige Weise zu erreichen, muss die Teilnahme an Erwachsenenbildung zunehmen und gerechter werden. Bessere Erkenntnisse und eine gemeinsame Auffassung bezüglich Zugang zu und Teilnahme an LBE sind demnach unerlässlich, damit wir wissen, was zu tun ist, um die UN-Nachhaltigkeitsziele zu fördern. *GRALE 4* liefert eine Zusammenfassung der neuesten Daten und weist auf Lücken hin, analysiert Strategien und Verfahren und stellt heraus, was wir noch nicht über Teilnahme wissen und warum das wichtig ist.

UNSERE ERKENNTNISSE

Dieser Bericht untersucht die Teilnahme an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter in Bezug auf Chancengerechtigkeit und Inklusion. Der erste Teil verfolgt den Fortschritt bezüglich Lernen und Bildung im Erwachsenenalter im Hinblick auf den im Jahr 2009 beschlossenen Aktionsrahmen von Belém auf Basis der *GRALE*-Befragung in den Ländern; der zweite Teil enthält eine detaillierte thematische Analyse der Teilnahme unter Einbeziehung der Befragungsergebnisse sowie weiterer relevanter Quellen.

Aus dem ersten Teil, der die Fortschritte der Umsetzung des Aktionsrahmens von Belém seit 2015 im Sinne eines fortlaufenden Monitoring dokumentiert, geht hervor, dass zwei Drittel der Länder seit 2015 umfassende Fortschritte bei den politischen Maßnahmen für LBE verzeichnen konnten, wohingegen 30% keine Änderungen vermeldeten und der Fortschritt insbesondere in Asien und dem Pazifik gering zu sein scheint. Fünf Länder (3%) meldeten einen Rückschritt, darunter vier sogenannten ‚fragile‘ Staaten. Drei Viertel der Länder vermeldeten Verbesserungen der Governance, wobei 50% ebenfalls einen Fortschritt bei der Beteiligung der Akteure vermeldeten. Jedoch haben lediglich 28% der Länder gemeldet, dass die LBE-Ausgaben als Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben seit 2015 gestiegen seien, 17% meldeten eine Verringerung und 41% keine Veränderung. Staaten mit geringem nationalen Einkommen meldeten einen Rückgang der öffentlichen Ausgaben für Erwachsenenbildung (35%). Positiv fällt auf, dass 75% der Länder seit 2015 große Verbesserungen bei der LBE-Qualität vermelden konnten, wobei die größten Fortschritte in Lateinamerika und in den afrikanischen Ländern südlich der Sahara gemacht wurden.

Der Fortschritt bezüglich der Teilnahme an Erwachsenenbildungsmaßnahmen war laut Bericht uneinheitlich. Mehr als die Hälfte der Länder (57%) konnte höhere Teilnahmequoten verzeichnen, während 28% keine Veränderung meldeten und 9% einen Rückgang. Jedoch gaben lediglich 103 von 152 Ländern (67%) an, dass die LBE-Teilnahmequoten auf konkreten Zahlen basierten. Über ein Drittel (37%) gab an, die LBE-Teilnahmequoten von Minderheiten, MigrantInnen und Geflüchteten nicht zu kennen. Unter den Ländern, die LBE-Teilnahmequoten angegeben hatten, die auf konkreten Zahlen beruhen, berichteten 25%, dass die Teilnahme zwischen 5% und 10% lag, 20% gaben 20–50%

an und 15% hatten Teilnahmequoten, die bei über 50% lagen. Ungefähr 29% verzeichneten Teilnahmequoten unter 5%. In einigen Ländern sank das LBE-Angebot für schutzbedürftige Gruppen, wie Erwachsene mit Behinderungen und jene, die in abgelegenen oder ländlichen Gebieten leben.

Teil 2 des Berichts, in dem es um die Teilnahme geht, hat zwei wesentliche Botschaften. Erstens, dass benachteiligte, schutzbedürftige und ausgegrenzte Bevölkerungsgruppen die mit Abstand geringsten Teilnahmequoten an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter aufweisen, und zweitens, dass nicht genug über die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen bekannt ist, insbesondere in Ländern mit geringem nationalem Einkommen und hinsichtlich marginalisierter und ausgegrenzter Gruppen. Daten zur LBE-Teilnahme in den UNESCO-Mitgliedsstaaten außerhalb der EU und der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) sind nur bestenfalls eingeschränkt und unzureichend verfügbar, auch wenn es bemerkenswerte Ausnahmen gibt. Dies erschwert Bemühungen, die Teilnahmequoten zu erhöhen und zu verstehen, wer nicht teilnimmt und warum – was entscheidend dafür ist, das vierte UN-Nachhaltigkeitsziel zu erreichen bzw. die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung voranzubringen. Hier eine Änderung zu bewirken wird schwierig sein und bedarf des gemeinsamen Bemühens und des festen politischen Willens der Mitgliedstaaten und der internationalen Gemeinschaft. Generell mangelt es am prinzipiellen Verständnis und am Bewusstsein für die Dringlichkeit, wenn es darum geht, eine fundierte Datenbasis für die Erwachsenenbildungsteilnahme zu schaffen. Zu oft gilt die Unterstützung für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter als nebensächlich, was durch die unverhältnismäßige Konzentration auf den formalen Bildungsbereich, also auf Schulen und Universitäten, noch verstärkt wird.

Das muss sich ändern, wenn wir uns der zentralen Herausforderung, die dieser Bericht aufzeigt, stellen wollen: Die Möglichkeiten, an LBE teilzunehmen, sind schockierend ungleich verteilt. Einige gesellschaftliche Gruppen haben während ihres gesamten Lebens Zugang zu vielen Lernmöglichkeiten, wohingegen andere kaum eine Aussicht auf Lernen und Bildung im Erwachsenenalter haben. Und obwohl es aufgrund des Mangels an Daten sehr viel schwieriger ist, die Komplexität der Lernsituation schutzbedürftiger und ausgegrenzter Gruppen vollständig zu verstehen, ist dennoch offensichtlich, dass diese Gruppen

unverhältnismäßig wenig von den Vorteilen der Erwachsenenbildung zu profitieren vermögen. Diese Ungleichheiten zu bekämpfen erfordert eine bessere Datenlage, mehr Investitionen und ein besseres Verständnis dafür, was funktioniert, sowie internationale, regionale und nationale Bemühungen mit einem Fokus auf ausgegrenzte Gruppen und diejenigen, die vermutlich die geringste Motivation zum Lernen haben, sowie auf nationale und regionale Unterschiede. Die Maßnahmen der Mitgliedstaaten und der internationalen Organisationen bezüglich Lernen und Bildung im Erwachsenenalter müssen den Verpflichtungen, die sie eingegangen sind, entsprechen.

WIE DIESER BERICHT ZU LESEN IST

GRALE 4 sollte nicht für sich allein betrachtet werden. Er baut auf den vorherigen *GRALE*-Berichten auf, um Veränderungen im Laufe der Zeit aufzuzeigen. Wir heben den Stellenwert von Teilnahme, Inklusion und Gerechtigkeit ausdrücklich hervor, und unterstreichen, wie wichtig diese Themen für politische EntscheidungsträgerInnen in den Mitgliedstaaten und den internationalen Organisationen sind.

Die in diesem Bericht vorgestellte Situation der Erwachsenenbildung nutzt die Kategorien der UNESCO-Empfehlung über Lernen und Bildung im Erwachsenenalter (ELBE) und unterscheidet entsprechend die folgenden drei Bereiche: (i) Lese- und Schreibfähigkeiten sowie Grundfertigkeiten (Grundbildung), (ii) Weiterbildung und berufliche Entwicklung (berufliche Weiterbildung) und (iii) Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung). Die ELBE wurde 2015 verabschiedet und ersetzt die Empfehlung zur Entwicklung der Erwachsenenbildung aus dem Jahr 1976. Gleichzeitig berücksichtigt die Empfehlung die UN-Nachhaltigkeitsziele und insbesondere das UN-Nachhaltigkeitsziel 4 (einschließlich der Schlüsselziele 4.3, 4.4, 4.6 und 4.7) in Bezug auf Lernen und Bildung im Erwachsenenalter. Im gesamten Bericht wird Teilnahme in der Erwachsenenbildung als Mittel zum Erreichen bestimmter Ziele hervorgehoben – und insbesondere als Mittel, um die angesprochenen Nachhaltigkeitsziele zu erreichen.

GRALE 4 besteht aus zwei Teilen. Teil 1 untersucht den Fortschritt im Hinblick auf die Empfehlungen des Aktionrahmens von Belém (Belém Framework for Action, BFA). Das auf der sechsten Internationalen Konferenz

zur Erwachsenenbildung (CONFINTEA VI) beschlossene BFA umreißt ein strategisches Programm zur weltweiten Entwicklung und Stärkung der Erwachsenenalphabetisierung und Erwachsenenbildung in der Perspektive lebenslangen Lernens. Das Rahmenwerk formuliert Empfehlungen, nach denen die Mitgliedsstaaten u.a. regelmäßig Daten über die Teilnahme von Erwachsenen an Lernaktivitäten und entsprechende Entwicklungen erheben und auswerten sollen. Das UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (UIL) wurde zusammen mit dem UNESCO-Institut für Statistik (UIS) beauftragt, den globalen Monitoringprozess zu koordinieren (UIL, 2010).

GRALE 4 enthält die aktuellen Ergebnisse dieses globalen Monitorings. Der Bericht stützt sich insbesondere auf die Ergebnisse der *GRALE-4*-Befragung an die Mitgliedsstaaten (UIL, 2018a), um eine kritische Bestandsaufnahme der aktuellen Entwicklungen vorzunehmen, und untersucht die Belege für die seit *GRALE 3* erzielten Fortschritte in den folgenden fünf Bereichen, die sich aus dem BFA und der ELBE ableiten lassen:

- Politische Maßnahmen,
- Governance,
- Finanzierung,
- Qualität,
- Teilhabe, Inklusion und Chancengerechtigkeit.

Diese Bereiche werden getrennt behandelt, aber in den Schlussfolgerungen auch in einer Zusammenschau erörtert. Der erste Teil des Berichts beschreibt auch die Methodik der o. e. Befragung und benennt die Grenzen sowie die Stärken des Ansatzes zur Datensammlung und Analyse, der verwendet wurde, um den Fortschritt im Hinblick auf die Umsetzung des BFA zu dokumentieren.

Teil 2 berücksichtigt, was wir über Teilnahme wissen, was wir nicht wissen und warum das wichtig ist. Er beginnt mit einer Darlegung über Lernen und Bildung im Erwachsenenalter, wie in BFA und ELBE definiert, mit dem Augenmerk darauf, in welchem Umfang non-formale Bildung berücksichtigt wird. Kapitel 9 befasst sich mit der Frage, wie die verschiedenen Akteure die Teilnahme an LBE in Bezug auf die in der ELBE identifizierten drei Kategorien verstehen, und analysiert die vorherrschenden Methoden, Teilnahme sowohl durch Mitgliedstaaten und andere wichtige nationale Akteure als auch durch internationale Organisationen (einschließlich, aber nicht beschränkt auf die OECD, ILO und

die Weltbank) zu messen. Es wird erklärt, warum es wichtig ist, Teilnahme zu messen, und es werden besonders vielversprechende Herangehensweisen zum Verständnis und zur Messung von Teilnahme identifiziert. Die besonderen Herausforderungen und die Wichtigkeit von zuverlässigen Informationen und Daten in diesem Bereich werden erörtert. In dieser Betrachtung über die Messung und den Fortschritt in der weltweiten Teilnahme an Erwachsenenbildung wird der Fokus erneut auf die UN-Nachhaltigkeitsziele gesetzt.

Das BFA nennt Teilnahme, in Übereinstimmung mit den im UN-Nachhaltigkeitsziel 4 aufgeführten Zielen, im selben Atemzug wie Inklusion und Chancengerechtigkeit. In Kapitel 10 wird erörtert, was wir über Ungleichheit bei der Teilnahme wissen, wobei besonders auf Frauen, ethnische Minderheiten, MigrantInnen, Geflüchtete, ältere Erwachsene, Geringqualifizierte, Menschen mit Behinderungen und Menschen, die in abgelegenen ländlichen Regionen leben, eingegangen wird. Das Kapitel untersucht die Gründe für die Förderung einer umfassenden Lernkultur und der Motivation zur Teilnahme und zeigt auf, welche Praxisformen nachweislich zu mehr Gleichheit und Inklusion hinsichtlich der LBE-Teilnahme führen. Es wird beschrieben, wie LBE dazu beitragen kann, die Inklusion von MigrantInnen und Geflüchteten zu fördern, und dargelegt, warum Anstrengungen für weitergehende Inklusion in Anbetracht der UN-Nachhaltigkeitsagenda unabdingbar sind.

In Kapitel 11 werden die Hauptbarrieren benannt, die dazu führen, dass Erwachsene nicht an LBE teilnehmen. Wie in den vorherigen *GRALE*-Berichten wird bei der Betrachtung von Barrieren zwischen situativen, institutionellen und dispositionellen Barrieren unterschieden. Während Kapitel 11 einen Überblick über die bedeutsamsten Barrieren bietet, werden in Kapitel 12 Möglichkeiten aufgezeigt, diese Barrieren zu beseitigen, insbesondere im Hinblick auf ein erhöhtes Bewusstsein für LBE, ungleiche Teilnahme aufgrund der Arbeitssituation Erwachsener, einen höheren Finanzierungsbedarf für LBE und die Rolle der Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) sowie der allgemeinen Erwachsenenbildung als Möglichkeit, den stark wirtschaftlich geprägten Blick der derzeitigen LBE-Initiativen zu erweitern. Unter Berücksichtigung insbesondere des letzten Punktes erörtert der Bericht nochmals die Rolle der ELBE hinsichtlich der Teilnahme an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter.

Der Bericht schließt mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse aus dem *GRALE-4*-Monitoring, mit besonderem Augenmerk auf politisch-strategische Konsequenzen (Kapitel 13). Der Fortschritt bei der Umsetzung des BFA wird zusammengefasst, es wird erörtert, inwieweit es möglich ist, Schlussfolgerungen bezüglich der ELBE zu ziehen, und die bestehenden Ziele und das Rahmenwerk, auf die sich der Bericht stützt, werden kritisch betrachtet. Wir berücksichtigen den Umfang, in dem aktuelle Auffassungen bezüglich Teilnahme innerhalb der drei ELBE-Kategorien hilfreich sind, und argumentieren, dass angemessene Ansätze zur Datenerhebung und exakte Methoden zur Messung der Teilnahme dazu führen können, dass LBE effektiv zur Erreichung der UN-Nachhaltigkeitsziele beiträgt. Im GEM-Bericht 2019 heißt es: „Die Möglichkeiten des lebenslangen Lernens stellen die Hälfte des formulierten SDG-4-Ziels dar, sie erhalten jedoch nur einen Bruchteil der weltweiten Aufmerksamkeit“ (UNESCO, 2018a, S. 266). *GRALE 4* bietet eine Möglichkeit, dieses Ungleichgewicht auszugleichen: Im Hinblick auf CONFINTEA VII im Jahr 2022 werden in der Schlussfolgerung die Entwicklungen seit der Verabschiedung des BFA kritisch hinterfragt und das Potenzial von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter im Umgang mit globalen Herausforderungen, einschließlich der Bedeutsamkeit von LBE beim Erreichen der Agenda 2030, wird erneut unterstrichen.

DER WEG ZU CONFINTEA VII

Die UNESCO hat seit ihrer Gründung im Jahr 1945 den weltweiten Dialog und Maßnahmen im Bereich des Lernens und der Bildung im Erwachsenenalter unterstützt. Seit der ersten Internationalen Konferenz zur Erwachsenenbildung (CONFINTEA) 1949 fanden fünf weitere Konferenzen statt und gaben den Mitgliedstaaten die Möglichkeit, ihre Ansätze bezüglich LBE zu prüfen, sie miteinander zu teilen, sie zu vergleichen und weiterzuentwickeln.

Mit der *GRALE*-Reihe wurde die Möglichkeit geschaffen, LBE weltweit zu untersuchen. Jeder Bericht bietet einen Überblick über die aktuellen Daten und Erkenntnisse bezüglich LBE, hebt gute Praxisbeispiele hervor und richtet die Aufmerksamkeit auf die Verpflichtungen der Mitgliedstaaten, Lernen und Bildung im Erwachsenenalter zu verbessern. Dadurch, dass die nationalen Berichte über LBE anhand eines strukturierten Fragebogens erstellt werden, hilft *GRALE* den Mitgliedstaaten dabei, ihre

eigenen nationalen Systeme zu bewerten und Fortschritte in den im Belém Framework for Action identifizierten Bereichen zu ermitteln. Nach der Veröffentlichung dieses Berichts werden mehrere Veranstaltungen folgen, auf denen die Ergebnisse mit den verschiedenen Partnern besprochen werden. So fördert *GRALE* Selbstreflexion, Dialog und wechselseitiges Lernen, wenn es darum geht, wie Lernen und Bildung im Erwachsenenalter zu messen und Strategien und Praktiken zu verbessern sind.

Mit dem 2009 erschienenen ersten *GRALE* sollten mithilfe der durch 154 nationalen Berichten gesammelten Daten die Diskussionen auf CONFINTEA VI unterfüttert werden. Der Bericht war der erste umfassende Überblick zu Lernen und Bildung im Erwachsenenalter und die darin enthaltenen Empfehlungen wurden dazu verwendet, das Belém Framework for Action zu formulieren. Seine Schlussfolgerungen befassten sich insbesondere mit der unzureichenden Finanzierung der Erwachsenenbildung, die deren Wirksamkeit stark behindert.

Der im Jahr 2013 veröffentlichte zweite *GRALE* konnte sich auf Daten aus 141 Ländern stützen, wobei der inhaltliche Schwerpunkt auf dem Thema Alphabetisierung lag. Im Vergleich zum ersten Bericht erfolgte die Datenerhebung strukturierter, was auf die im BFA enthaltene Verpflichtung zum regulären Monitoring zurückzuführen war. Der Bericht kam zu dem Schluss, dass Alphabetisierungsarbeit besserer Messgrundlagen bedarf und die am stärksten benachteiligten Gesellschaftsgruppen besonders beachtet werden sollten.

GRALE 3 wurde im Jahr 2016 veröffentlicht, kurz nachdem die UNESCO-Generalkonferenz die Empfehlung über Lernen und Bildung im Erwachsenenalter (ELBE, UNESCO, 2016b) verabschiedet hatte. Der Bericht überprüfte die Fortschritte in den BFA-Bereichen, auf Grundlage von Daten aus 139 Ländern. Der thematische Schwerpunkt des Berichts lag hauptsächlich auf Nutzen, den Lernen und Bildung im Erwachsenenalter für Gesundheit und Wohlbefinden, die Beschäftigung und den Arbeitsmarkt sowie für das soziale, bürgerliche und gemeinschaftliche Leben hat. Es wurde empfohlen, die sektorübergreifende Zusammenarbeit und die Einbindung von Akteuren zu verstärken, und gefordert, qualitativ hochwertige Daten über LBE zu erheben. Die Bedeutung von Finanzierungs- und Informationshindernissen wurde ebenfalls betont.

GRALE 4 ist der jüngste Bericht in dieser Reihe der, wie oben erwähnt, die Errungenschaften in den im BFA aufgeführten fünf Handlungsfeldern – Politische Maßnahmen, Governance, Finanzierung, Teilnahme und Qualität – untersucht. Zusätzlich dient der Bericht dazu, die UNESCO-Mitgliedstaaten über die bestehenden Herausforderungen zu informieren und einen Ausblick auf die Schwerpunkte der Diskussionen zu geben, die 2022 auf der CONFINTEA VII geführt werden. Im Vergleich zu *GRALE 3*, an dem 137 Mitgliedstaaten und zwei assoziierte Mitglieder teilnahmen, haben an der *GRALE-4*-Befragung 157 Mitgliedstaaten und zwei assoziierte Mitglieder teilgenommen.

Das letztendliche Ziel der *GRALE*-Reihe ist es, weltweit mehr Bewusstsein für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter zu schaffen und für gesteigerte Aufmerksamkeit für die Erwachsenenbildung seitens der politischen Entscheidungsträger zu werben. Gleichzeitig fördern die Berichte den Dialog und das wechselseitige Lernen vieler Akteure in den Mitgliedstaaten. *GRALE 4* prüft, wer an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter teilnimmt, und plädiert dafür, die Teilnahme zu steigern und auszuweiten. Es besteht die Hoffnung, dass diese Einblicke die Bemühungen der Mitgliedstaaten und der internationalen politischen Gemeinschaft bei der Realisierung des potenziellen Beitrags der Erwachsenenbildung zum Nachhaltigkeitsziel 4 und zur UN-Nachhaltigkeitsagenda insgesamt zu beflügeln vermögen.

ES GIBT VIEL ZU TUN

Wir hoffen, dass dieser Bericht ein Weckruf sein wird. Er zeigt, dass an vielen Orten der Welt die Teilnahme an Erwachsenenbildung noch nicht so ist, wie sie sein sollte. Er zeichnet ein Bild ungleichmäßig verteilter Teilnahmequoten und unzureichenden Fortschritts und zeigt, dass wir in vielen Fällen einfach nicht genug darüber wissen, wer wirklich teilnimmt. In zu vielen Fällen ist Lernen und Bildung im Erwachsenenalter mit unzureichenden Mitteln ausgestattet. Und dort, wo sich Maßnahmen positiv auf die Teilnahme auswirken, werden diese Maßnahmen zu häufig nicht ausreichend bekannt gemacht oder richtig umgesetzt. All dies muss sich dringend ändern. Wir sind bezüglich der Errungenschaften unserer Nachhaltigkeitsziele an einem Wendepunkt angelangt. Noch sind wir nicht ganz auf dem richtigen Weg, aber wir liegen noch in der Zeit. Wenn wir jetzt die Richtung ändern, können wir mit politischem Willen, kluger Politik und entsprechenden Investitionen das Potenzial der Erwachsenenbildung ausschöpfen, sowohl mit Blick auf das UN-Nachhaltigkeitsziel als auch für die anderen 16 Nachhaltigkeitsziele. Wenn wir es aber nicht schaffen, die erforderlichen Schritte zur Veränderung zu unternehmen, schwinden die Chancen, dass wir das Ziel und die anderen Nachhaltigkeitsziele erreichen. Dies ist, kurz gesagt, die Herausforderung für unsere Mitgliedstaaten, die internationale Gemeinschaft, politische Entscheidungsträger und die Akteure in allen Bereichen: Stellt Lernen und Bildung im Erwachsenenalter ins Zentrum der Bemühungen für nachhaltige Volkswirtschaften und Gesellschaften und begreift, dass diesem Bereich eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung integrativer, ganzheitlicher Lösungen für unsere Probleme zukommt! Um nicht weniger geht es jetzt.

KERNAUSSAGEN



Die GRALE-4 -Ergebnisse ergeben sich aus den Antworten von 159 Ländern (157 UNESCO-Mitgliedstaaten und zwei assoziierte Mitglieder).

3

GOVERNANCE



UNGLEICHHEIT



6

BÜRGERSCHAFTLICHES ENGAGEMENT



5



1

Der Fortschritt bei der Teilnahme an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter ist unzureichend. Die Mitgliedstaaten und die internationale Gemeinschaft müssen mehr tun, um die Teilnahme zu erhöhen; sie müssen mehr Mittel bereitstellen und wirksame Strategien entwickeln, die auf Beispiele guter Praxis aus aller Welt zurückgreifen, insbesondere um die am stärksten Benachteiligten zu erreichen.

- Die Teilnahme an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter ist ungleich verteilt. Von den 96 Ländern, die Teilnahmequoten gemeldet haben, die auf konkreten Zahlen beruhen, berichteten 25%, dass diese zwischen 5% und 10% lägen, 20% gaben Quoten zwischen 20% und 50% an und 15% meldeten Teilnahmequoten, die bei über 50% lagen. Ungefähr ein Drittel (29%) vermeldete Teilnahmequoten unter 5%.
- Der Fortschritt bei der Teilnahme ist ähnlich unterschiedlich. Über die Hälfte der befragten Länder berichtete eine Steigerung bei der LBE-Teilnahme, wohingegen 28% keine Veränderung verzeichneten und 9% einen Rückgang.
- In zu vielen Fällen bleibt marginalisierten Gruppen die Teilnahme an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter verwehrt. Den geringsten Zuwachs, der bezüglich Teilnahme vermeldet wurde, gab es bei Erwachsenen mit Behinderungen, älteren Erwachsenen und Minderheiten. In einigen Ländern verringerten sich LBE Angebote für schutzbedürftige Gruppen, wie Erwachsene mit Behinderungen und mit Wohnsitz in schwer zugänglichen oder ländlichen Gebieten.
- Auch wenn die Teilnahme von Frauen an LBE zunimmt, sind sie seltener in Programme der beruflichen Weiterbildung eingebunden. Dies bedeutet für ihre Teilnahme am Arbeitsmarkt nichts Gutes.
- Menschen, die in Armut oder mit anderen Härten leben, wie dem Ausüben von monotonen, Hilfs- oder anderweitig unbefriedigenden Tätigkeiten, könnten nicht in der Lage sein, überhaupt darüber nachzudenken, an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter teilzunehmen, und der Meinung sein, dass ihnen Weiterbildung nichts bringt.
- In einigen Ländern haben größere Gruppen mit institutionellen Barrieren zu kämpfen, wie fehlendem Zugang zu Kursen und Programmen und/oder hohen Kosten. Das Ausmaß, in dem Bildungskosten als Barriere gesehen werden, steht in direktem Zusammenhang mit der Höhe der für LBE zu entrichtenden Gebühren.

2

Eine schlechte Datenlage ist ein Haupthindernis, um Ungleichheiten bei der Teilnahme an LBE zu beseitigen und sich um die Bedürfnisse schutzbedürftiger Gruppen zu kümmern. Wir müssen mehr darüber wissen, wer teilnimmt und wer nicht. Es muss stärker in die Erhebung und Überprüfung von Daten investiert werden, um evidenzbasierte Strategien zu verfolgen, wodurch inklusive Teilnahme für alle gefördert wird.

- Lediglich 103 von 152 Ländern, die die Frage beantwortet hatten (67%), gaben an, dass die LBE-Teilnahmequoten auf konkreten Zahlen basieren.
- Kenntnisse über die Teilnahme an LBE, insbesondere in Ländern mit geringem Einkommen, hinsichtlich benachteiligter Gruppen und solcher mit geringerer Teilnahme, sind nach wie vor unzureichend. Über ein Drittel der Länder (37%) gab an, die LBE-Teilnahmequoten von Minderheiten, MigrantInnen und Geflüchteten nicht zu kennen.
- Während sich die Datenlage insgesamt verbessert, insbesondere durch den Beitrag der Länder, die über effiziente Systeme zur Erhebung und Analyse der Teilnahmedaten verfügen, und Daten, die durch die von internationalen Einrichtungen veröffentlichten Vergleichsdaten ergänzt werden, ist sie bei weitem nicht befriedigend. In vielen Fällen gibt es keinerlei oder nur eingeschränkte Informationen über Strategie, Governance, Finanzierung, Qualität und Teilnahme.
- Obwohl sich die Anzahl der Länder, die an der *GRALE*-Befragung teilnahmen, erhöht hat, sind Erhebungsdaten aus 46 Ländern nicht verfügbar.

3

Der Fortschritt bezüglich der Bildungspolitik und der Governance im Bereich Lernen und Bildung ist ermutigend, jedoch keinesfalls ausreichend. Einige Länder hinken der Entwicklung weiterhin hinterher.

- Zwei Drittel der Länder vermelden seit 2015 Fortschritte im Bereich der politischen Maßnahmen für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter.
- Jedoch vermeldeten beinahe 30% der Länder seit 2015 keine Änderung (44 Länder). Von diesen Ländern wiederum befindet sich die Hälfte in Asien und Ozeanien (47% oder 17 Länder in dieser Region). Besonders der Fortschritt bei der Umsetzung neuer Rechtsvorschriften scheint in diesen Ländern schwach zu sein, wodurch sie Gefahr laufen, nicht von den vielen in *GRALE 3* umrissenen Vorteilen von LBE zu profitieren.
- 3% der Länder (fünf insgesamt) vermeldeten einen Rückschritt hinsichtlich der politischen Richtlinien für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter seit 2015.
- Der geringste Fortschritt hinsichtlich der politischen Ziele wurde im Bereich der Anerkennung, Validierung und Akkreditierung (Recognition, Validation and Accreditation, RVA) non-formalen und informellen Lernens vermeldet, wo nur 66% der Länder Fortschritte vermeldeten, was den niedrigsten Wert aller spezifischen Maßnahmenbereiche darstellt.
- Drei Viertel der Länder meldeten Verbesserungen hinsichtlich der Governance im Bereich von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter. Governance-Strukturen, die bei der Umsetzung politischer Ziele in zunehmenden Maße helfen, sind effektive Koordinierungsmechanismen und der Aufbau von starken und fairen Partnerschaften zwischen einer steigenden Anzahl von im Bereich Lernen und Bildung im Erwachsenenalter tätigen Akteuren. Der Fortschritt bezüglich der Governance ist in Ländern mit geringen Einkommen besonders deutlich.
- Die Mitgliedstaaten müssen mehr tun, um Gruppen zu erreichen, bei denen die größten Barrieren zur Teilnahme bestehen, zum Beispiel durch gezielte Maßnahmen zum Spracherwerb und durch Anerkennung, Validierung und Akkreditierung non-formal oder informell erworbener Lerninhalte. 48 Länder berichteten, dass sie die Teilnahmequoten von Gruppen wie MigrantInnen und Geflüchteten nicht kennen, mehr als ein Viertel gab an, nicht ausreichend auf neuwertigen demografischen Wandel reagieren zu können.

4

Die Finanzierung von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter ist unzureichend. Es sind höhere Investitionen erforderlich sowie eine stärkere Konzentration auf diejenigen, die am schwersten zu erreichen sind.

- Weniger als ein Drittel der Länder (28%) gab an, dass sich die Ausgaben für LBE als Anteil am gesamten Bildungsetat seit 2015 erhöht hatten, 17% verzeichneten einen Rückgang und bei 41% gab es keine Veränderung, obwohl 57% der Länder in *GRALE 3* angegeben hatten, die Mittel in Zukunft erhöhen zu wollen.
- Länder mit geringem Einkommen haben häufiger über einen Rückgang der Finanzmittel als über deren Erhöhung berichtet. Die Konzentration von Ausgaben auf die am stärksten benachteiligten Erwachsenen muss sich als Strategie, um die Teilnahme zu verbessern, noch weiter etablieren.
- 19% der Länder berichteten, dass sie weniger als 0,5% des Bildungsetats für LBE bestimmten, und weitere 14% gaben an, weniger als 1% dafür zu verwenden. Dies bestätigt, dass Lernen und Bildung im Erwachsenenalter nach wie vor unterfinanziert bleibt.

5

Die Qualität verbessert sich, ist jedoch ungleich auf die Lernfelder verteilt. Insbesondere LBE für aktives bürgerschaftliches Engagement verdient mehr Aufmerksamkeit und bedarf höherer Mittel.

- Drei Viertel der Länder berichten seit 2015 über Fortschritte in der Qualität von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter. Dies betraf Entwicklungen bezüglich Lehrplänen, Ergebnisbewertung, Lehr-/Lernmethoden und besserer Arbeitsbedingungen. Jedoch waren die Verbesserungen ungleich verteilt. Während über die Hälfte (57%) der Länder Fortschritte bezüglich der Qualität von Alphabetisierung und Grundbildung und auch für Weiterbildung und berufliche Entwicklung anzeigte, sahen 36% keine Verbesserung in der Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung).
- Aus der Befragung ging hervor, dass die Bemühungen für bessere Qualität im Bereich Lernen und Bildung im Erwachsenenalter für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung) trotz ihrer wichtigen Rolle zur Förderung und Bewahrung von Freiheit, Gleichheit, Demokratie, Menschenrechten, Toleranz und Solidarität, sehr gering waren.

6

Schwerwiegende und anhaltende Ungleichheiten bestehen bei der Teilnahme an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter und wichtige Zielgruppen werden nicht erreicht. Die Mitgliedstaaten sollten ihre Mittel besonders dafür verwenden, diese Ungleichheiten zu beseitigen.

- Global gesehen bestehen weiterhin schwerwiegende und dauerhafte Ungleichheiten bei der Teilnahme an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter, sowohl zwischen den Ländern als auch innerhalb der Länder, wobei sich viele schutzbedürftige Gruppen von Lernen und Bildung ausgeschlossen finden und anscheinend aus dem Blickfeld politischer EntscheidungsträgerInnen geraten sind. MigrantInnen und Geflüchtete, ältere Erwachsene, Erwachsene mit Behinderungen, in ländlichen Regionen Lebende und Erwachsene auf niedrigem Bildungsniveau gehören zu den Gruppen, für die sich die Teilnahme an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter besonders schwierig gestaltet.
- In einigen Ländern sind die sozioökonomischen Ungleichheiten bei der Teilnahme an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter sehr viel geringer als in der Vergangenheit. Die Teilnahme von Frauen ist in vielen Ländern gestiegen, in manchen so, dass sie dort nun die Mehrheit der Lernenden im Erwachsenenalter darstellen.
- Trotz dieser Verbesserungen haben Frauen in einigen Ländern nach wie vor keinen Zugang zu Bildung. Geringe Alphabetisierungsquoten, insbesondere unter Frauen aus ländlichen Regionen, bedeuten, dass ihre Chancen, Arbeit zu finden oder vollumfänglich in ihrer Gesellschaft teilzuhaben, gering sind.
- Ein Haupthindernis für die Teilnahme an LBE sind fehlende Alphabetisierungs- und Sprachkurse für MigrantInnen und Geflüchtete, die noch zusätzlich Probleme haben, ihre vorhandenen Kenntnisse und Kompetenzen anerkennen und validieren zu lassen. Mit Nachdruck sollten angemessene Sprachkurse sowie Mechanismen zur Anerkennung von vorhandenen Fertigkeiten und Qualifikationen entwickelt werden.
- In den Bereichen, in denen nunmehr ein Wachstum zu verzeichnen war, geschah dies häufig aufgrund bedeutender Verbesserung in vom Arbeitgeber unterstützter beruflicher Fort- und Weiterbildung. Dieses ist maßgeblich dem Wandel in der Arbeitswelt und hinsichtlich der für Arbeitskräfte als erforderlich erachteten Kompetenzen geschuldet. Insofern bestimmen Veränderungen in der Arbeitswelt auch, wer Zugang zu Lernen und Bildung im Erwachsenenalter hat.

DER WEG IN DIE ZUKUNFT

Die Verantwortlichen können auf eine Reihe von Instrumenten zurückgreifen, um die Teilnahme an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter zu steigern und auszuweiten. Hierzu zählen:

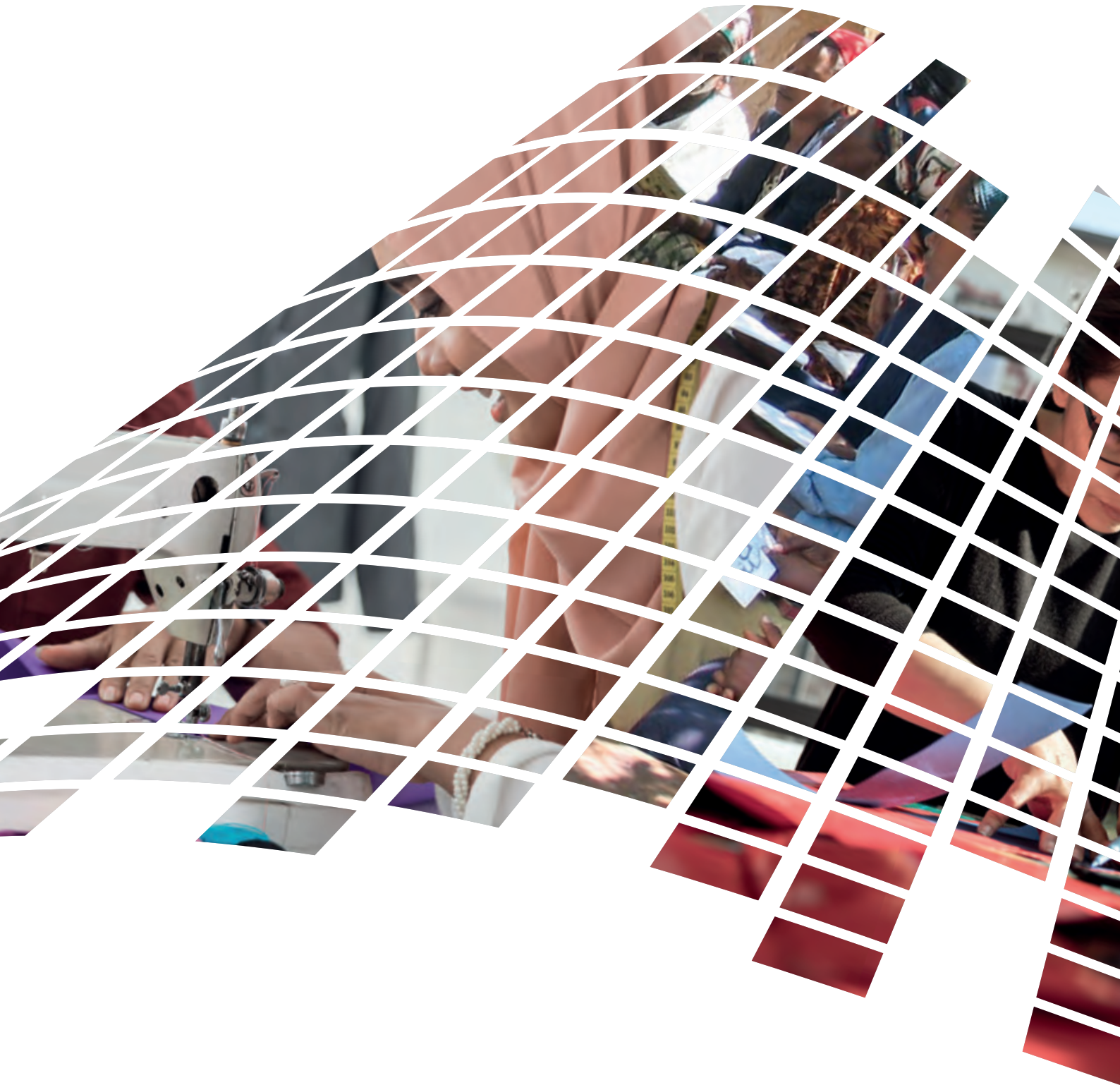
- Maßnahmen beim Angebot von Möglichkeiten für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter, damit diese besser zugänglich und breiter verfügbar werden;
- gezielte Investitionen, insbesondere für die am stärksten Benachteiligten;
- Maßnahmen zur Steigerung der Nachfrage, zum Beispiel über gezielte Darstellung von Erfolgsgeschichten auf (Lern-) Festivals und in den Medien;
- Reduzierung der Teilnahmekosten, insbesondere für die ärmeren Mitglieder der Gesellschaft;
- finanzielle Anreize, um Nichtteilnahme aus Kostengründen zu reduzieren;
- nicht-finanzielle Anreize, wie Gutscheineprogramme, bezahlter (Bildungs-)Urlaub und Möglichkeiten zur Karriereentwicklung;
- Bereitstellung von wichtigen Informationen, Beratung und Anleitung für alle Lernenden in jedem Lebensalter;
- landesweite Strategien, um sicherzustellen, dass Lernende einerseits Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologie und andererseits die Fertigkeiten haben, diese vollumfänglich zu nutzen.

Ungleichheiten bei der Teilnahme zu bekämpfen ist wichtig, um das UN-Nachhaltigkeitsziel 4 zu erreichen und die Nachhaltigkeitsagenda insgesamt umzusetzen. Dafür ist eine grundlegende Änderung in der Herangehensweise der Mitgliedstaaten und die umfassende Unterstützung der internationalen Gemeinschaft erforderlich. Vor allem brauchen wir:

- bessere Daten, insbesondere für Länder mit geringem Einkommen und hinsichtlich marginalisierter oder schutzbedürftiger Gruppen wie MigrantInnen und Geflüchtete;

- verstärkte Investitionen in Lernen und Bildung für Erwachsene seitens des Staates, der Arbeitgeber und auch jeder/jedes Einzelnen und die gezielte Ansprache derjenigen, die den größten Bedarf haben;
- Geberländer, die ihre Unterstützungsverpflichtungen bezüglich Entwicklungsländern einhalten und die Finanzierung für Bildung wieder ins Gleichgewicht bringen, um Bildung sowohl für Erwachsene als auch für Kinder zu unterstützen;
- ein besseres Verständnis dafür, was funktioniert, insbesondere für schutzbedürftige und ausgegrenzte Gruppen;
- die Erkenntnis, dass Investitionen in Lernen und Bildung im Erwachsenenalter soziale und gesellschaftspolitische und auch wirtschaftliche Vorteile mit sich bringen, und eine stärkere Anerkennung der Rolle, die gesellschaftspolitische Bildung bei der Bekämpfung sozialer Probleme hat, die ihrerseits auch die Teilnahme an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter prägen;
- einen integrierten bereichs- und ministerienübergreifenden Ansatz bezüglich der Governance von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter, um die Mitgliedstaaten in die Lage zu versetzen, umfassenden Nutzen aus der Erwachsenenbildung zu ziehen, und die Mittel entsprechend zu verwenden.

Die UNESCO und andere internationale Organisationen sind dazu verpflichtet, alles in ihrer Macht Stehende zu tun, um das Bewusstsein für den Nutzen vermehrter Teilnahme an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter zu schärfen und einen Beitrag zu einem grundlegenden Wandel des politischen Willens zu leisten, den wir dringend brauchen, wenn wir die Nachhaltigkeitsziele verwirklichen wollen. Wie dieser Bericht zeigt, können wir sehr viel dafür tun, um sicherzustellen, dass die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung ihr Versprechen einhält, dass wirklich „niemand zurückbleibt“.



TEIL 1

UMSETZUNG DES AKTIONSRAHMENS VON BELÉM





KAPITEL 1

EINLEITUNG

Der *Weltbericht zur Erwachsenenbildung (GRALE)* ist ein Instrument um nachzuverfolgen, inwieweit der Aktionsrahmen von Belém (BFA), der 2009 von 144 UNESCO-Mitgliedstaaten auf der sechsten Internationalen Konferenz zur Erwachsenenbildung (CONFITEA VI) beschlossen wurde, umgesetzt wurde. Dafür wurde zum vierten Mal eine Befragung durch das UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (UIL) entwickelt, in Zusammenarbeit mit dem UNESCO-Institut für Statistik (UIS) und mit Beiträgen von Experten und externen Partnern.

GRALE 4 wurde zum Monitoring der LBE-Aktivitäten in Mitgliedstaaten seit 2015 und der im BFA eingegangenen Verpflichtungen in Bezug auf die fünf vom BFA definierten Handlungsfelder, also hinsichtlich politischer Richtlinien, Governance, Teilnahme, Finanzierung und Qualität der Erwachsenenbildung und ihrer Einrichtungen entwickelt. Das Monitoringinstrument für *GRALE 4*, eine Befragung zur Selbsteinschätzung aus Sicht der Mitgliedsstaaten, ist eine überarbeitete Fassung des für den 2016 erschienenen *GRALE 3* verwendeten Instruments. Außerdem untersucht dieser Bericht, inwieweit die Mitgliedsstaaten die Empfehlung über Lernen und Bildung im Erwachsenenalter (ELBE) umgesetzt haben.

Die 2015 beschlossene ELBE legt Grundsätze und Ziele für LBE fest und zeigt konkrete Wege auf, wie Länder hierbei Fortschritte erzielen können. ELBE definiert drei zentrale Lernbereiche für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter:

- Lese- und Schreibfähigkeiten und Grundfertigkeiten bzw. Alphabetisierung und Grundbildung;
- Weiterbildung und berufliche Entwicklung bzw. berufliche Weiterbildung;
- Bildungs- und Lernmöglichkeiten für bürgerschaftliche Beteiligung bzw. gesellschaftspolitische Weiterbildung.

Auf diese Bereiche wird im Folgenden Bezug genommen. Die ELBE betont ebenfalls das große Potenzial der Informations- und Kommunikationstechnologien zur Förderung von Inklusion und Gleichheit, da Erwachsene, einschließlich Menschen mit Behinderungen und marginalisierte und benachteiligte Gruppen, durch sie Zugang zu Lernmöglichkeiten haben (siehe *Kasten 1.1*).

KASTEN 1.1 UNESCO-Empfehlungen zu Lernen und Bildung im Erwachsenenalter

„Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) wird ein großes Potenzial zugeschrieben, den Zugang von Erwachsenen zu einer Vielzahl von Lernmöglichkeiten zu verbessern und Chancengerechtigkeit und Inklusion zu fördern. Sie bieten vielerlei innovative Möglichkeiten, lebenslanges Lernen umzusetzen, mindern die Abhängigkeit von traditionellen, formalen Bildungsstrukturen und erlauben individuelles Lernen.... [Sie] verfügen zudem über beträchtliche Möglichkeiten, den Zugang zu Bildung für Menschen mit Behinderungen sowie für andere marginalisierte oder benachteiligte Gruppen zu erleichtern, wodurch diese umfassender in die Gesellschaft integriert werden können.

Ziel von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter ist es, Menschen mit den notwendigen Fähigkeiten auszustatten, damit sie ihre Rechte wahrnehmen und umsetzen und ihr Schicksal in die eigenen Hände nehmen können. Sie fördert die persönliche und berufliche Entwicklung und dadurch aktiveres Engagement von Erwachsenen in ihrer Gesellschaft, Gemeinschaft und ihrem Umfeld. Sie fördert nachhaltiges und inklusives wirtschaftliches Wachstum und die Aussicht auf menschenwürdige Arbeit für die/den Einzelne/n. Daher ist sie ein unerlässliches Mittel, um Armut zu bekämpfen, Gesundheit und Wohlbefinden zu verbessern und zu nachhaltigen, lernenden Gesellschaften beizutragen“.

1.1 DIE GRALE-4-BEFragung

Die *GRALE-4*-Befragung besteht hauptsächlich aus geschlossenen Fragen, welche die Veränderungen in fünf Bereichen von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter berühren: Politische Maßnahmen, Governance, Finanzierung, Qualität und Teilnahme. Durch die Standardisierung der Antwortmöglichkeiten wird Relevanz, Validität und länderübergreifende Vergleichbarkeit erreicht. Die Antworten auf geschlossene Fragen wurden für die quantitative Darstellung zu Prozentwerten umgerechnet, um die wesentlichen Erkenntnisse und Trends darzustellen. Diese werden in den folgenden Kapiteln als Tabellen, Abbildungen und Diagramme wiedergegeben.

Die Befragung enthielt auch offene Fragen, um konkrete Beispiele und Illustrationen für Fort- oder Rückschritt in den BFA-Bereichen zu sammeln. Dies diente dem Zweck, den Antworten auf geschlossene Fragen mehr Tiefe zu verleihen und die länderspezifische Situation besser zu erfassen. Ausgewählte Antworten auf diese Fragen werden in den folgenden Abschnitten und Kapiteln zum besseren Verständnis oder für ein ausgewogenes regionales Gesamtbild verwendet, aber auch um Fortschritte zu unterstreichen oder Beispielfälle herauszustellen, von denen Mitgliedstaaten lernen können.

Die Antworten auf offene Fragen ermöglichen eine genauere Betrachtung der jüngsten LBE-Aktivitäten in einem Land. Diese Analyse ist aufgrund der Qualität und Menge der verfügbaren Daten und der zur Bearbeitung benötigten Zeit und ihres Umfangs einerseits sicherlich begrenzt, andererseits sollen die in den folgenden Kapiteln von Teil 1 angegebenen Beispiele Herangehensweisen herausstellen, die für die Mitgliedstaaten zum Erreichen ihrer eigenen Ziele und insbesondere der UN-Nachhaltigkeitsziele wegweisend sein könnten.

1.2 EINE GLOBALE MOMENTAUFNAHME

Die Rücklaufquote und die Qualität der Antworten aus Ländern auf aktuelle und vorherige *GRALE*-Befragungen sind hilfreich, um ein globales Bild von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter in geographischer und chronologischer Hinsicht zu zeichnen. Insgesamt haben 159 Länder (157 Mitgliedstaaten und zwei assoziierte Mitglieder) an *GRALE 4* teilgenommen, eine Steigerung im Vergleich zu *GRALE 3* mit 139 Ländern (siehe *Tabelle 1.1*). Die Rücklaufquote stieg von 71% im Jahr 2015 bei *GRALE 3* auf 80% bei *GRALE 4*.

Auf regionaler Ebene antworteten 33 Länder in Afrika südlich der Sahara (Rücklaufquote 72%) auf die *GRALE 4*-Befragung; in den arabischen Staaten 18 Länder (Rücklaufquote 90%); in Zentralasien sechs Länder (Rücklaufquote 67%); in Ostasien und dem Pazifik 25 Länder (Rücklaufquote 78%); in Süd- und Westasien 8 Länder (Rücklaufquote 89%); in Mittel- und Osteuropa 20 Länder (Rücklaufquote 95%); in Nordamerika und Westeuropa 22 Länder (Rücklaufquote 81%) und in Lateinamerika und der Karibik 27 Länder (Rücklaufquote 79%). Von besonderer Bedeutung ist der Anstieg der Rücklaufquoten in den arabischen Staaten, wo die Teilnahme von 65% an *GRALE 3* auf 90% an *GRALE 4* stieg, sowie in Ostasien und dem Pazifik, wo sich die Teilnahme von 45% an *GRALE 3* auf 78% an *GRALE 4* erhöht hat.

Zu Berichtszwecken werden Zentralasien und Süd- und Westasien aufgrund der geringen Länderanzahl mit Ostasien und Pazifik zusammengelegt. Dieses bereits in *GRALE 3* angewandte Verfahren wurde zur besseren Vergleichbarkeit im Zeitverlauf beibehalten.

TABELLE 1.1

Teilnahme der Länder an *GRALE 4* weltweit, nach Region und nach Einkommensgruppen

	Länder	Antwortende	Rücklaufquote
WELT	198 *	159	80%
REGIONEN			
Subsahara-Afrika	46	33	72%
Arabische Staaten	20	18	90%
Zentralasien	9	6	67%
Ostasien und Pazifik	32	25	78%
Süd- und Westasien	9	8	89%
Nordamerika und Westeuropa	27	22	81%
Mittel- und Osteuropa	21	20	95%
Lateinamerika und die Karibik	34	27	79%
EINKOMMENSGRUPPEN			
Geringes Einkommen	34	24	71%
Mittleres Einkommen im unteren Bereich	47	38	81%
Mittleres Einkommen im oberen Bereich	57	46	81%
Hohes Einkommen	60	51	85%

Quelle: UIL, 2018a

* 193 Mitgliedstaaten, zwei ehemalige Mitgliedstaaten (Israel und die USA) und drei assoziierten Mitglieder (Färöer, Neukaledonien, Tokelau).

Table 1.1 zeigt auch die Teilnahme von Ländern an der *GRALE-4*-Befragung nach Einkommensgruppen¹. Von 34 Ländern, die als Länder mit geringem Einkommen eingestuft wurden, lieferten 24 Daten zu LBE; von 47 Ländern, die als Länder mit mittlerem Einkommen im unteren Bereich eingestuft wurden, übermittelten 38 Daten; 46 von 57 Ländern mit mittlerem Einkommen im oberen Bereich lieferten Daten und 51 von 60 Ländern, die als Länder mit hohem Einkommen gelten, nahmen an der *GRALE-4*-Befragung teil. Somit hat sich die Teilnahme an *GRALE 4* im Vergleich zu *GRALE 3* in allen Einkommensgruppen erhöht.

Auch wenn die Rücklaufquote für *GRALE 4* insgesamt wesentlich höher ist als für *GRALE 3*, was potenziell darauf hinweist, dass die Befragung sinnvoll ist und die Mitgliedstaaten bereitwillig daran teilnehmen, haben 20% der Mitgliedstaaten (39 Länder) nicht an *GRALE 4* teilgenommen. Außerdem fällt mit Blick auf die Teilnahmequote auf, dass bestimmte Fragen schlicht nicht beantwortet wurden.

Ebenso wie bei *GRALE 3* wird bei *GRALE 4* nicht beabsichtigt, Repräsentativität durch Gewichtung von Antworten zu erreichen, stattdessen wird die Anzahl der Antworten und der entsprechende prozentuale Anteil dieser Länder an allen antwortenden Ländern dargestellt. UNESCO-Mitgliedstaaten, in denen Konflikte oder fragile politische Situationen vorherrschen, nehmen seltener teil, was nicht überraschend ist² — die LBE-Situation weicht in diesen Ländern wahrscheinlich stark von der in anderen teilnehmenden Ländern ab. Das globale und regionale Bild von LBE, das dieser Bericht zeichnet, basiert also insbesondere auf den von den teilnehmenden Ländern bereitgestellten Informationen.

¹ Im Bericht wird die Bruttonationaleinkommenskategorisierung der Weltbank verwendet.

² Auch wenn Afghanistan, Irak, Palästina, Somalia und Syrien an *GRALE-4*-Befragung teilgenommen haben.

TABELLE 1.2
An der *GRALE-4*-Befragung beteiligte Ministerien

	Gesamtantworten <i>GRALE 4</i>	Bildung	Soziale Angelegenheiten	Gesundheit	Arbeit
WELT	159	85%	18%	7%	14%
REGIONEN					
Subsahara-Afrika	33	85%	30%	12%	12%
Arabische Staaten	18	78%	22%	0%	11%
Asien und Pazifik	39	95%	5%	3%	8%
Nordamerika und Westeuropa	22	91%	14%	5%	32%
Mittel- und Osteuropa	20	65%	15%	5%	15%
Lateinamerika und Karibik	27	85%	22%	15%	11%
EINKOMMENSGRUPPEN					
Geringes Einkommen	24	75%	25%	8%	8%
Mittleres Einkommen im unteren Bereich	38	92%	16%	8%	13%
Mittleres Einkommen im oberen Bereich	46	83%	17%	7%	7%
Hohes Einkommen	51	86%	16%	6%	24%

Quelle: *GRALE-4*-Befragung

In der *GRALE*-Befragung wurden UNESCO-Mitgliedstaaten gebeten, anzugeben, welche Ministerien zur Befragung beigetragen haben (Tabelle 1.2). Weltweit gaben 85% der Länder an, dass das Bildungsministerium beteiligt war, gefolgt von 18% der Länder, die angaben, dass das Sozialministerium Beiträge geleistet hat. 14% der Länder gaben die Beteiligung des Arbeitsministeriums an. Dieser Trend ist in den verschiedenen Regionen und Einkommensgruppen ähnlich und zeigt auf globaler Ebene, dass unter den Ministerien am ehesten die Bildungsministerien die Informationen über LBE geliefert haben.

TABELLE 1.3
Stakeholder-Beteiligung am nationalen Fortschrittsbericht für GRALE 4

	Gesamtantworten GRALE 4	LBE- Institutionen	LBE- Träger	Forschung	Universitäten	NROs ³	INROs ⁴	Privat- wirtschaft
WELT	159	28%	26%	14%	21%	24%	16%	9%
REGIONEN								
Subsahara-Afrika	33	33%	64%	27%	36%	52%	39%	21%
Arabische Staaten	18	28%	17%	11%	11%	22%	28%	0%
Asien und Pazifik	39	26%	13%	5%	15%	13%	10%	3%
Nordamerika und Westeuropa	22	18%	9%	18%	18%	9%	5%	0%
Mittel- und Osteuropa	20	25%	15%	10%	20%	10%	0%	5%
Lateinamerika und Karibik	27	33%	30%	11%	22%	30%	11%	19%
EINKOMMENSGRUPPEN								
Geringes Einkommen	24	25%	42%	25%	29%	38%	33%	13%
Mittleres Einkommen im unteren Bereich	38	29%	26%	16%	29%	29%	29%	5%
Mittleres Einkommen im oberen Bereich	46	33%	30%	9%	17%	26%	9%	17%
Hohes Einkommen	51	24%	16%	12%	16%	12%	6%	2%

Quelle: GRALE-4-Befragung

Es ist wichtig, dass Zivilgesellschaft und Nichtregierungsorganisationen beim Monitoring von LBE einbezogen werden (Tabelle 1.3), insbesondere weil intersektorische Einbeziehung und Kooperation dazu beitragen, das Potential von LBE auszuschöpfen bzw. zu steigern. Von allen teilnehmenden Ländern gaben lediglich 28% an, dass Erwachsenenbildungseinrichtungen zur Befragung beigetragen haben, und 26% gaben an, dass Erwachsenenbildungsträger Angaben machten. Während 21% der Länder angaben, dass Universitäten einen Beitrag leisteten, und 14% vermeldeten, dass sich Forschungsinstitute beteiligten, waren bei lediglich 24% der Länder Nichtregierungsorganisationen (NROs)

involviert und bei noch weniger Ländern haben internationale NROs beigetragen. Regional gibt es einige Abweichungen bezüglich der Teilnahme von Erwachsenenbildungsakteuren an der Befragung. In Subsahara-Afrika antworteten zum Beispiel 64% der teilnehmenden Länder, dass Erwachsenenbildungsträger beteiligt wurden, um über Fortschritte zu berichten, und 52% der Länder haben sich hierzu mit lokalen NROen verständigt. In Nordamerika und Westeuropa wurden die anderen Akteure für das Monitoring des LBE-Fortschritts seit 2015 seltener konsultiert: bemerkenswerterweise 0% aus der Privatwirtschaft und weniger als 10% der NROs und internationalen NROs.

³ NROs = Nichtregierungsorganisationen

⁴ INROs = Internationale Nichtregierungsorganisationen

KAPITEL 2

POLITISCHE MASSNAHMEN

Die über die *GRALE-4*-Befragung erfassten politischen Maßnahmen zeigen, wie wichtig den UNESCO-Mitgliedstaaten Lernen und Bildung im Erwachsenenalter tatsächlich ist, und inwieweit sie Fortschritte hinsichtlich des BFA machen konnten. Ähnliche Informationen waren auch in den vorherigen *GRALE*-Berichten enthalten.

Politische Maßnahmen werden als Absichtserklärungen höchster Ebene verstanden, die bestenfalls durch evidenzbasierte Forschung untermauert sind und die Maßnahmen für Planung, Unterstützung und Anerkennung des Lernens innerhalb eines bestimmten Kontextes und nach nationalen Prioritäten bestimmen. Die BFA-Empfehlung bildet bezüglich der politischen Maßnahmen den Ausgangspunkt, der den Antworten der Mitgliedstaaten zur Monitoring-Befragung zu Grunde liegt (siehe *Kasten 1.2*).

KASTEN 1.2

Politische Maßnahmen im BFA

“Gemäß dem BFA müssen politische und gesetzgeberische Maßnahmen zur Erwachsenenbildung umfassend, inkludierend und in eine Perspektive des lebenslangen und lebensumfassenden Lernens eingebunden sein, auf sektorweiten und sektorübergreifenden Ansätzen basieren und alle Bestandteile von Lernen und Bildung abdecken und verbinden“.

Quelle: UIL, 2010, S. 7

Für die Gestaltung politischer Maßnahmen für LBE finden sich in den *GRALE-2*- und *GRALE-3*-Berichten fünf Leitprinzipien im Hinblick auf die BFA-Empfehlung. Diese werden hier zur Verdeutlichung erneut aufgeführt. Vereinfacht ausgedrückt ist LBE:

1. Bestandteil des *Menschenrechts* auf Bildung;
2. Ein potenzielles Mittel für marginalisierte Gruppen, um *Chancengerechtigkeit* zu verwirklichen;

3. Eine Möglichkeit, *unabhängig von konkreten Bildungszielen* lebenslang zu lernen;
4. Umfassende Lernangebote, die verschiedene Formen von Lernaktivitäten beinhalten;
5. Ein *langfristiger Ansatz*, um angestrebte Ergebnisse zu erzielen.

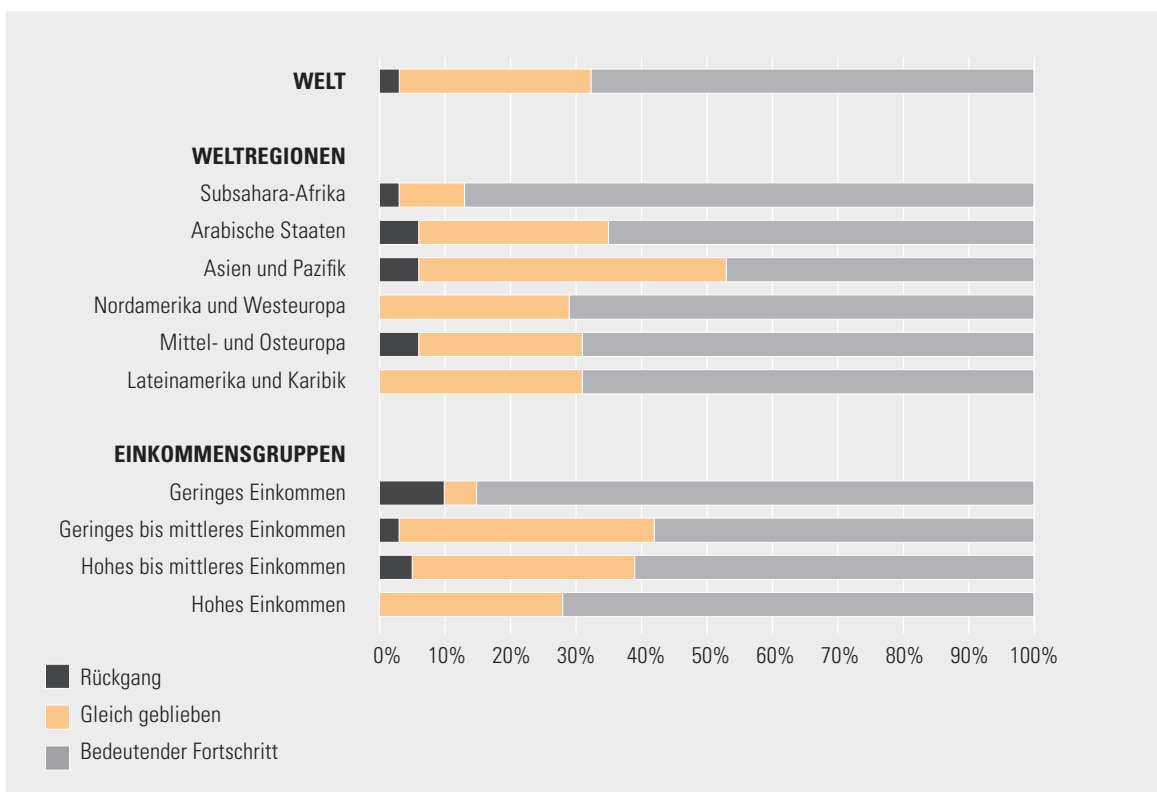
Seit *GRALE 3* hat die ELBE den Fokus auf drei Lernbereiche gelenkt: Lese- und Schreibfähigkeiten sowie Grundfertigkeiten (Grundbildung), Weiterbildung und berufliche Entwicklung (berufliche Weiterbildung) sowie Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung). Alle fünf Leitprinzipien von *GRALE 2* und *GRALE 3* sind in das BFA eingegangen und lassen auf Wechselwirkungen für die Lernenden, ihre Familie und ihre Gemeinschaft schließen, wenn die angestrebten Ziele durch einen langfristigen und nachhaltigen Ansatz erreicht werden.

Gemäß dem ersten Prinzip ist Lernen und Bildung im Erwachsenenalter ein Recht, das idealerweise unabhängig von den Lebensumständen der Lernenden besteht und deren persönliche und gesellschaftliche Entwicklung fördert. Dies bedeutet, dass Lernen und Bildung im Erwachsenenalter in keiner Weise von Einkommensniveau, Wohnort, Geschlecht, Ethnie oder vorhandenen Lernfähigkeiten abhängig sein sollte. Dies hat Auswirkungen auf die ausführlichere Diskussion des Berichts über Zugang und Teilnahme und dementsprechend der gesellschaftlichen Einbindung durch Lernen und Bildung im Erwachsenenalter, dem eigentlichen Hauptanliegen dieses Berichts.

2.1 WIE IST DIE LAGE?

Im BFA verpflichten sich die Mitgliedstaaten, politische Maßnahmen, zielgerichtete Pläne und Rechtsvorschriften für LBE zu entwickeln und umzusetzen. Damit einher geht eine Verpflichtung, spezifische Aktionspläne für LBE zu entwickeln, in denen die Hauptprioritäten internationaler Entwicklung, einschließlich der UN-Nachhaltigkeitsziele, berücksichtigt sind.

ABBILDUNG 1.1
Entwicklung bezüglich politischer Maßnahmen zu LBE seit 2015



Quelle: GRALE-4-Befragung

Die Mitgliedstaaten bekannten sich ebenfalls dazu, Koordinierungsmechanismen einzurichten, die alle Akteure im LBE-Bereich berücksichtigen, und die Anerkennung, Validierung und Akkreditierung (RVA) der Ergebnisse aller Lernformen (einschließlich non-formalem und informellem Lernen) zu verbessern. Diese wichtigen Verpflichtungen bilden die Grundlage für das Monitoring der politischen Maßnahmen für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter in GRALE 4.

2.2 **WIE KOMMEN WIR VORAN?**

In GRALE 3 berichteten 96 Länder (von 128, die diese Frage beantwortet hatten) wesentliche Verbesserungen hinsichtlich der politischen Maßnahmen zu LBE zwischen 2009 und 2015. In GRALE 4 antworteten 147 Länder auf die Frage, ob die Entwicklung politischer Maßnahmen zu LBE seit 2015 weiter vorangetrieben, gleich geblieben oder rückläufig ist. zurückgegangen sind. Fortschritte, Rückschritte oder keine Veränderung (gleich-

bleibendes Niveau) sind *Abbildung 1.1* zu entnehmen. Diese Werte sind weltweit, regional und nach Einkommensgruppen kategorisiert. Die Ergebnisse zeigen, dass in den meisten Ländern (66%), die diese Frage beantwortet hatten, wesentliche Fortschritte erzielt wurden. Diese wurden vor allem in Subsahara-Afrika (87% von 30 Ländern), den arabischen Staaten (65% von 17 Ländern) und in Ländern mit geringem Einkommen (86% von 21 Ländern) erzielt.

Fast 30% der Länder, die an der Befragung teilgenommen haben, verzeichneten seit 2015 keine Veränderungen hinsichtlich der politischen Maßnahmen zu LBE (44 Länder). Fast die Hälfte der Länder in Asien und dem Pazifik teilten keine Änderung mit (47% oder 17 Länder in dieser Region) und lediglich 10% der Länder in Subsahara-Afrika (drei) verzeichneten seit 2015 keine Fortschritte bei den politischen Maßnahmen für LBE. Weltweit meldeten 3% der Länder Rückschritte bei den politischen Maßnahmen für LBE, das sind fünf Länder, von denen vier – die Islamische Republik Iran, DVR Laos, Somalia und Syrien – ganz oben im *Fragile State Index*

des Fund for Peace (Fund for Peace, 2018; siehe auch OECD, 2018a, S. 85) stehen und von denen zwei – Somalia und Syrien – den zweiten bzw. vierten Platz des Index belegen (Iran ist an 52. Stelle und Laos an 68.); das fünfte Land, das einen Rückschritt vermeldete, befindet sich in Osteuropa (Rumänien). Somalia verzeichnete einen Rückschritt aufgrund der Verminderung von Ressourcen und hinsichtlich der politischen Entscheidungsfindung.

2.3 IM EINZELNEN

Länder wurden auch zu Unterkategorien politischer Maßnahmen befragt, die dem BFA entnommen wurden. Diese wurden in der GRALE-4-Befragung aufgeführt als:

- Umsetzung von Rechtsvorschriften,
- Entwicklung und Umsetzung politischer Maßnahmen,
- Entwicklungen konkreter und zielgerichteter Pläne,
- Beteiligung von Akteuren,
- Verbesserung der Anerkennung, Validierung und Akkreditierung (RVA) non-formalen und informellen Lernens.

Dies ist eine neue Form der Fragestellung in GRALE 4, durch die Mitgliedstaaten detaillierter darlegten, ob in Teilbereichen politischer Maßnahmen seit 2015 Fortschritte erzielt wurden. Länder lieferten Beispiele für Fort- und Rückschritte im Bereich politischer Maßnahmen, die als Belege und – mindestens genauso wichtig – als Fallbeispiele für gute Praxis angeführt werden.

Wie in Tabelle 1.4 aufgeführt, haben sich 147 Länder zu den Unterkategorien der politischen Maßnahmen zu LBE geäußert. Die Beteiligung von Akteuren verzeichnete weltweit den größten Fortschritt (86% der Länder vermeldeten einen Fortschritt in diesem Bereich). Belarus, Brasilien und die Demokratische Republik Kongo beschrieben Aktivitäten mit verschiedenen Akteuren, um die öffentliche Aufmerksamkeit zu erhöhen. In Belarus fanden mit Unterstützung der nationalen Association for Advanced Adult Education und DVV International (Deutschland) große Veranstaltungen statt, unter anderem Foren, Konferenzen und Messen.

Von den befragten Ländern weisen die Länder in Subsahara-Afrika weltweit die höchste Quote bei der Beteiligung von Akteuren auf. Eritrea arbeitet zwecks finanzieller Unterstützung mit Partnern

TABELLE 1.4
Fortschritte im LBE-Bereich in Bezug auf Unterkategorien politischer Maßnahmen

	Gesamtantworten GRALE 4	Umsetzung von Rechtsvorschriften	Umsetzung von Strategien	Entwicklung von Plänen	Beteiligung von Akteuren	Anerkennung, Validierung und Akkreditierung der Ergebnisse non-formalen und informellen Lernens
WELT	147	68%	73%	82%	86%	66%
REGIONEN						
Subsahara-Afrika	33	73%	70%	81%	94%	68%
Arabische Staaten	17	71%	72%	72%	89%	65%
Asien und Pazifik	33	52%	68%	73%	79%	67%
Nordamerika und Westeuropa	21	76%	86%	90%	81%	76%
Mittel- und Osteuropa	18	83%	89%	83%	78%	50%
Lateinamerika und Karibik	25	64%	62%	92%	92%	69%
EINKOMMENSGRUPPEN						
Geringes Einkommen	23	74%	74%	91%	100%	76%
Mittleres Einkommen im unteren Bereich	34	59%	75%	74%	83%	63%
Mittleres Einkommen im oberen Bereich	43	67%	64%	75%	82%	66%
Hohes Einkommen	47	72%	79%	89%	85%	65%

Quelle: GRALE-4-Befragung

wie der Afrikanischen Entwicklungsbank, UNICEF, der Globalen Partnerschaft für Bildung und anderen zusammen, um grundlegende Bildung und Weiterentwicklung von Fertigkeiten für Erwachsene durch Alphabetisierungsinitiativen in deren Muttersprache durchzuführen. Die Volksrepublik Kongo berichtet von der Einführung eines Programms zur Stärkung des Bewusstseins hinsichtlich Alphabetisierung in Zusammenarbeit mit Alpha Ujuvo, einer gemeinnützigen Organisation mit Sitz in Goma. Kenia vermeldete die Beteiligung von Akteuren durch die Einrichtung von Ausbildungszentren für Erwachsene, die *Community-Education-Programme* zu öffentlicher Gesundheit und Ernährung, beruflicher Ausbildung sowie zum Erwerb von finanzieller Bildung und IKT-Kenntnissen anbieten.

Die Entwicklung konkreter und zielgerichteter Pläne bezüglich Lernen und Bildung im Erwachsenenalter war der zweite Schlüsselbereich, in dem weltweit Fortschritte gemacht wurden; hier vermeldeten 82% der Länder Fortschritte seit 2015 (*Tabelle 1.4*). Die Pläne wurden auf Grundlage unterschiedlicher Leitgedanken entwickelt, unter anderem auf auf Rechten basierenden Ansätzen zur Bildung, zur Förderung wirtschaftlichen Wandels, sozialer Inklusion und gemeinschaftlichen Engagements, sowie aus dem Wunsch heraus, lebenslanges Lernen und lernende Gesellschaften zu fördern. In Uganda zum Beispiel benennt der Nationale Entwicklungsplan II 2015/16–2019/20 die Entwicklung von Humankapital als eine der grundlegenden Voraussetzungen für den sozioökonomischen Wandel des Landes, was mit den Zielen der Erklärung *Uganda Vision 2040* übereinstimmt. In Malaysia stellt der elfte Plan 2016–2020 (RMKe-11) eine Agenda der Inklusion in den Mittelpunkt, in der es hauptsächlich um Zugang zu höherer Bildung, Aus- und Weiterbildung und lebenslanges Lernen geht. Die vietnamesische Bildungsstrategie 2011–2020 unterstreicht die Notwendigkeit, eine lernende Gesellschaft zu entwickeln, indem soziale Gleichheit und Chancengleichheit geschaffen werden, um allen lebenslanges Lernen zu ermöglichen.

Lateinamerika und die Karibik meldeten die größten Fortschritte bei der Beteiligung von Akteuren und der Entwicklung von Aktionsplänen, mit Quoten von 92% in beiden Kategorien. Trotz des bedeutsamen Fortschritts in diesen Bereichen weist die Region mit lediglich 62% bzw. 64% die geringsten Fortschritte bei der Umsetzung von politischen Maßnahmen und rechtlichen Vorschriften auf (*Tabelle 1.4*). Dies kann als Nachweis dafür gelten, dass die Beteili-

KASTEN 1.3

Das Beispiel Polens: Beteiligung der Akteure verbessern

Polen berichtete über die Zusammenarbeit mit Räten zur Branchenqualifikation in den Bereichen Gesundheit, Bauwesen, Finanzen, Tourismus, Mode, Internet-Technologie und Automobilindustrie sowie Elektromobilität. Ziel dieser Gremien ist es, die Beziehungen zwischen Bildungsinstitutionen und dem Arbeitsmarkt zu verbessern, damit die Kompetenzen der Erwachsenen (ArbeitnehmerInnen) dem Bedarf der Arbeitgeber entsprechen.

Ebenfalls aus Polen wird berichtet, dass lokale Zentren für Wissen und Bildung, die in weniger entwickelten Regionen des Landes eingerichtet wurden, die Arbeit von Erwachsenenbildungseinrichtungen stärker mit den Bedürfnissen lokaler Gemeinschaften verknüpften. Als Teil des staatsbürgerlichen Bildungszweigs des nationalen Programms zur Unterstützung der Entwicklung der Zivilgesellschaft ist die Unterstützung der Volkshochschulen eine weitere strategische Herangehensweise Polens, um die Beteiligung der Erwachsenenbildungsakteure zu erhöhen. Das landesweite Netzwerk der gemeinnützigen Volkshochschulen, die ALE in ländlichen Regionen nach den Prinzipien von Nicolaus Grundtvig anbieten, zielt darauf ab, Volkshochschulen dauerhaft als Einrichtungen für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter zu etablieren.

Quelle: GRALE-4-Befragung

gung von Akteuren an politischen Prozessen die Entwicklung von Aktionsplänen wesentlich vorangebracht hat, doch eine geringere Wirkung auf die Umsetzung von Rechtsvorschriften oder die Gesetzgebung hat.

Kolumbien berichtete von seinen neuen *Allgemeinen Leitlinien und Orientierungen für die formale Bildung junger Menschen und Erwachsener* (Documento de Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas), die durch den auf Rechtsanspruch auf Bildung basierenden Ansatz inspiriert wurden und das Ziel haben, Bildung als Grundrecht zu garantieren. Dem Bericht Kolumbiens zufolge fördert dieser Plan Erschwinglichkeit, Zugänglichkeit und Akzeptanz von LBE bei jungen Menschen, Erwachsenen und, in einigen

Fällen, älteren Menschen, damit ihnen so qualitativ hochwertige Bildung zur Verfügung gestellt wird, um ihr eigenes und das Leben ihrer Familien zu verbessern.

Tabelle 1.4 zeigt auch, dass weltweit 73% der Länder Fortschritte bei der Entwicklung und Umsetzung von politischen Maßnahmen bezüglich LBE gemacht haben, während 68% Fortschritte bei der Umsetzung von Rechtsvorschriften meldeten. Ungefähr 86% der befragten Länder in Nordamerika und Westeuropa berichteten von Fortschritten bei der Umsetzung von politischen Maßnahmen, weltweit der zweithöchste Wert. In Mittel- und Osteuropa berichteten 89% der Länder über Fortschritte bei der Umsetzung von politischen Maßnahmen, was dem höchsten Anteil weltweit entspricht (*Tabelle 1.4*). Costa Rica, Dänemark, Mexiko, Namibia, Neuseeland, Oman, Palau, Tansania, Sambia und Simbabwe nannten weitere Beispiele. Diese reichten von politischen Maßnahmen zu unentgeltlicher Grundbildung für Jugendliche, über Ansätze, bei denen der Lernende im Mittelpunkt steht, Fragen zu Anmeldung und Einstufung bis zu Universitätsausbildung, der Nutzung von IKT, der Weiterbildung bezüglich unternehmerischer Kenntnisse und neuer Technologien, sowie kommunaler Bildungsförderung. Costa Rica berichtete über den Beschluss der Richtlinie 02-69-2017, mittels derer der Rat für höhere Bildung das *Referenzrahmenwerk zur Bildungsrichtlinie und zu mittel- und langfristigen politischen Maßnahmen zur Steuerung der Verbesserung und des Wandels bei der Bildung von jungen Menschen und Erwachsenen* verabschiedet hat, um den komplexen, multidimensionalen Problemen der Bildung junger Menschen und Erwachsener zu begegnen.

Die geringsten Fortschritte innerhalb der Unterkategorien wurde bei der Anerkennung, Validierung und Akkreditierung (RVA) non-formalen und informellen Lernens verzeichnet, für die nur 66% der Länder Fortschritte vermeldeten. Somit melden aber doch immerhin zwei Drittel der Länder Fortschritte bei der Entwicklung von RVA-Rahmenwerken. Die Vereinigten Arabischen Emirate (VAE) berichteten von Schwierigkeiten bei den Ministerialbeschlüssen, die den Übergang von der Erwachsenenbildung in integrierte Weiterbildung, und die Ausgestaltung der unterschiedlichen Bildungszweige regeln. Dies beinhaltet die in den verschiedenen Bildungszweigen verliehenen Abschlüsse und die Möglichkeit, höhere Bildung

KASTEN 1.4

Umsetzung von politischen Maßnahmen in Italien

2015 hat das Bildungsministerium zusammen mit dem Wirtschafts- und Finanzministerium Leitlinien zur Umsetzung der Restrukturierung des Systems zur Erwachsenenbildung herausgegeben (Ministerialerlass, 12. März 2015). Demnach wurde Gemeindezentren zur Erwachsenenlehre (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti oder CPIAs) organisatorische und didaktische Autonomie verliehen. Seitdem üben sie die Funktionen aus, die zuvor von den Permanenten Territorialen Zentren (CTP) und anderen Bildungsinstitutionen, die Abendkurse durchführten, ausgeübt worden waren. Die folgenden Gruppen können sich bei den CPIAs anmelden:

- a) Erwachsene, einschließlich AusländerInnen, die die Pflichtschulzeit nicht vollendet haben und Abschlussqualifikationen der Primar- und unteren Sekundarstufe erlangen wollen;
- b) Erwachsene, einschließlich AusländerInnen, mit Abschlussqualifikationen der Primar- und unteren Sekundarstufe, die eine Abschlussqualifikation der oberen Sekundarstufe erlangen wollen;
- c) Ausländische Erwachsene, die an Sprachkursen für Italienisch als Zweitsprache teilnehmen wollen;
- d) Junge Menschen ab 16, die über Abschlussqualifikationen der Primar- und unteren Sekundarstufe verfügen, aber tagsüber stattfindende Kurse nicht besuchen können.

Die Bereitstellung durch die CPIAs (einschließlich der Bereitstellung in Präventionseinrichtungen und Gefängnissen) gliedert sich in: 1) Kurse zur primären Bildung oder zur Bildung auf Einstiegsniveau; 2) Kurse für Italienisch als Zweitsprache; 3) Bildungskurse der Sekundarstufe, lediglich im technischen, beruflichen und künstlerischen Bereich.

Quelle: GRALE-4-Befragung

gemäß akademischen oder technischen Spezialisierungen anzuschließen. In Italien sind die CPIAs (siehe *Kasten 1.4*) die einzigen akkreditierten Institutionen, die bescheinigen dürfen, dass ausländische BürgerInnen über 16 mindestens 30 Credits erhalten haben, wie durch den präsidialen Erlass Nummer 179 vom 14. September 2011 in der Integrationsvereinbarung zwischen dem Ausländer/der Ausländerin und dem Staat genehmigt.

Letztendlich gab es bei den Ländern mit geringem Einkommen weltweit die größte Einbeziehung von Akteuren, der Entwicklung von Plänen, bei der Umsetzung von Rechtsvorschriften und bei der Anerkennung, Validierung und Akkreditierung (RVA) non-formalen und informellen Lernens (siehe *Tabelle 1.4*). Die Lernerfolge, die junge Menschen und Erwachsene im Laufe ihres Lebens im non-formalen und informellen Umfeld erwerben, müssen sichtbar gemacht, eingestuft und akkreditiert werden, wie in einer Reihe bedeutsamer bildungspolitischer Berichte, Rahmenwerke und Leitlinien schon erkannt worden ist. RVA auf alle Lernarten auszuweiten hat das Potenzial, junge Menschen und Erwachsene zum weiteren Lernen zu motivieren und Gerechtigkeit und Einbeziehung beim Zugang zu Lernmöglichkeiten sicherzustellen. Dies kann auch dazu beitragen, Talente und Fähigkeiten effektiver zu nutzen (UIL, 2018b).

KASTEN 1.5

„Bildung für alle“ stärkt non-formale Bildung in Guatemala

Der aktuelle Plan „Bildung für alle“ 2016–2020 der Regierung von Guatemala, sieht die Stärkung non-formaler Bildung, insbesondere der Bildung zur Berufstätigkeit (Regierungsplan 2016–2020, 2016, S. 27), als strategisches Ziel vor.

- Durch den Plan wird die Bereitstellung verschiedener Modalitäten formaler und non-formaler Bildung für Kinder, junge Menschen und Erwachsene, die vom nationalen Bildungssystem ausgeschlossen sind, unterstützt.
- Das nationale alternative Bildungsprogramm (PRONEA), das durch eine Ministerialvereinbarung im Dezember 2017 eingerichtet wurde, bietet allen Menschen über 13 Zugang zum Bildungssystem, um den primären oder sekundären Bildungsabschluss zu erhalten. Es ermöglicht ebenfalls die Akkreditierung und Zertifizierung von Kenntnissen, die durch formale Mittel oder Erfahrungen erworben wurden, in Koordination mit dem nationalen System für Berufsausbildung.
- Normen, welche die Zulassung von SchülerInnen zum non-formalen Bildungssystem regeln, ermöglichen die Teilnahme durch Festlegung geringerer Eintrittsanforderungen und Leistungstests für diejenigen, die keine Dokumente über vorherige Ausbildungen besitzen.
- Schließlich wurden verschiedene Maßnahmen, einschließlich internationaler Zusammenarbeit, unternommen, um das Bewusstsein unter den verschiedenen Akteuren dafür zu wecken, wie bedeutsam non-formale Bildung für aus der Schule ausgeschiedene junge Menschen und Erwachsene ist.

Die Gruppe mit mittlerem Einkommen im unteren Bereich vermeldete zu 75% Fortschritte bei der Umsetzung politischer Maßnahmen, was weltweit dem zweithöchsten Wert entspricht. Die Gruppe mit mittlerem Einkommen im oberen Bereich scheint in allen Unterkategorien schwächer abzuschneiden. Die 47 Länder mit hohem Einkommen meldeten den größten Fortschritt bei der Entwicklung von Plänen (89%), gefolgt von der Einbeziehung der Akteure (85%) und der Umsetzung politischer Maßnahmen (78%). Dies sind auch insgesamt die drei meistgenannten Kategorien.

2.4

FORTSCHRITT NACH LERNBEREICH

Die Länder wurden zu Fortschritten in den ELBE-Lernbereichen hinsichtlich der Unterkategorien politischer Maßnahmen befragt. Die Lernbereiche wurden in ELBE (UNESCO, 2016b) aufgeführt als:

- Lese- und Schreibfähigkeiten sowie Grundfertigkeiten (Grundbildung),
- Weiterbildung und berufliche Entwicklung (berufliche Weiterbildung),
- Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung).

Wie in *Tabelle 1.5* aufgeführt, zeigen die Befragungsergebnisse weltweit Fortschritte in den ELBE-Lernbereichen für die Unterkategorien des BFA. Größere Fortschritte wurden in zwei Lernbereichen gemeldet: (1) Lese- und Schreibfähigkeiten sowie Grundfertigkeiten und (2) Weiterbildung und berufliche Entwicklung. Der dritte ELBE-Lernbereich, Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung, lag in den Unterkategorien weltweit bei 5% oder darunter. Die Verbesserung von Lese- und Schreibfähigkeiten und die Förderung der beruflichen Kompetenzen sind Hauptziele der politischen Maßnahmen der Länder bezüglich Lernen und Bildung im Erwachsenenalter. Bei der Entwicklung der politischen Maßnahmen für LBE kommt der staatsbürgerlichen Bildung eher geringe Bedeutung zu. Im Gegensatz dazu hatten Lese- und Schreibfähigkeiten und Grundfertigkeiten seit der Veröffentlichung von *GRALE 3* im Jahr 2016 oberste Priorität für die LBE-Programme und -Maßnahmen der meisten Mitgliedstaaten. Besondere Bedeutung hatten LBE-Programme und -Maßnahmen für die Länder, die Lese- und Schreibfähigkeiten und Grundfertigkeiten in einen gesundheitlichen, beschäftigungsfördernden und sozialen Zusammenhang brachten. Es sollte angemerkt werden, dass die meisten Erwachsenen sich nicht zur Teilnahme an LBE-Programmen entschließen, nur um lediglich neue Kenntnisse zu

TABELLE 1.5
Politische Maßnahmen in den ELBE-Lernfeldern

	Gesamt- antworten <i>GRALE 4</i>	Lese- und Schreibfähigkeiten sowie Grundfertigkeiten (Grundbildung)	Weiterbildung und berufliche Entwicklung	Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung)	Weiß nicht
WELTWEIT					
Umsetzung von Rechtsvorschriften	95	56%	35%	5%	4%
Entwicklung und Durchführung von Strategien	103	51%	44%	3%	2%
Entwicklung konkreter und spezifischer Pläne	114	54%	39%	4%	4%
Beteiligung von Stakeholdern	124	47%	48%	3%	2%
Verbesserung von Anerkennung, Validierung und Akkreditierung non-formalen und informellen Lernens	92	37%	58%	1%	4%

Quelle: *GRALE-4-Befragung*

erwerben; sie müssen auch in die Lage versetzt werden, diese neuen Kenntnisse in soziale und wirtschaftliche Ergebnisse umwandeln können (UIL, 2016, S. 99).

2.5

WAS WIR HERAUSGEFUNDEN HABEN: WICHTIGE ERKENNTNISSE BEZÜGLICH POLITISCHER MASSNAHMEN

Die wichtigsten Erkenntnisse aus den Antworten der Länder zu politischen Maßnahmen für LBE aus der *GRALE-4*-Befragung sind:

- Weltweit meldeten zwei Drittel der Länder (66%) Fortschritte bei politischen Maßnahmen im Zusammenhang mit LBE seit 2015, vor allem in Subsahara-Afrika (87% von 30 Ländern) und den arabischen Staaten (65% von 17 Ländern) und in Ländern mit geringem Einkommen (86% von 21 Ländern). In *GRALE 3* vermeldeten 75% der Länder Fortschritte seit 2009.
- Beinahe 30% (44) der Länder vermeldeten keine Änderung bezüglich der politischen Maßnahmen für LBE seit 2015. Fast die Hälfte der so antwortenden Länder befindet sich in Asien und dem Pazifik (47% oder 17 Länder aus dieser Region). Der Fortschritt bei der Umsetzung von Rechtsvorschriften scheint in den Ländern aus dieser Weltregion gering zu sein, wodurch sie Gefahr laufen, nicht von den vielen Vorteilen von LBE zu profitieren, die in *GRALE 3* beschrieben werden.
- 3% der Länder, fünf insgesamt, vermeldeten Rückschritte bei politischen Maßnahmen für LBE seit 2015: die Islamische Republik Iran, DVR Laos, Rumänien, Somalia und Syrien.
- Für die Unterkategorien der politischen Maßnahmen wurde der größte Fortschritt bei der Beteiligung von Akteuren (86% der Länder) verzeichnet, gefolgt von der Entwicklung konkreter und zielgerichteter Pläne (82%). Diese Pläne wurden auf Grundlage verschiedener Prinzipien entwickelt, unter anderem auf dem Ansatz des Rechtsanspruches auf Bildung, wirtschaftlichen Wandels, sozialer Inklusion und gemeinschaftlichem Engagement sowie zur Förderung lebenslangen Lernens und lernender Gesellschaften. Dennoch kam der gesellschaftspolitischen Bildung bei allen Befragten wenig Aufmerksamkeit zuteil.
- Die geringsten Fortschritte innerhalb der Unterkategorien politischer Maßnahmen wurde bei der Anerkennung, Validierung und Akkreditierung (RVA) non-formalen und informellen Lernens verzeichnet, für die nur 66% der Länder Fortschritte meldeten.
- Länder mit geringem Einkommen meldeten die höchsten Anteile bei der Beteiligung von Akteuren, der Entwicklung von Plänen, und der Anerkennung, Validierung und Akkreditierung non-formalen und informellen Lernens. In mitteleuropäischen und osteuropäischen Ländern waren Fortschritte im letztgenannten Bereich wesentlich geringer.
- Die Lese- und Schreibfähigkeiten und Grundfertigkeiten sowie Weiterbildung und berufliche Entwicklung sind die beiden LBE-Bereiche, in denen die Länder generell Fortschritte bezüglich politischer Maßnahmen verzeichneten. Die gesellschaftspolitische Bildung wurde vergleichsweise vernachlässigt.



KAPITEL 3

GOVERNANCE

Governance bezeichnet die Umsetzung von politischen Maßnahmen bzw. die „Fähigkeit einer Regierung, Regeln aufzustellen und durchzusetzen und Dienstleistungen zu erbringen“ (Fukuyama, 2013, S. 350). Als politische Maßnahme werden hochrangige Absichtserklärungen verstanden, die Planung zugrunde liegen, entsprechende Maßnahmen beschreiben und zu staatlicher Anerkennung von Qualifikationen führen. Diese werden idealerweise durch Zusammenarbeit zwischen Ministerien und wichtigen Akteuren wie LBE-Anbietern und pädagogischem Personal formuliert. Ohne eine solche Zusammenarbeit wären Bildungsangebote nicht organisiert und systematisch, was den möglichen sozialen Nutzen durch Lernen und Bildung im Erwachsenenalter verringern würde - ein zentrales Thema, das in *GRALE 3* besonders beleuchtet wurde. *Good Governance* gilt als unabdingbar, um die UN-Nachhaltigkeitsziele zu erreichen, nicht nur im Bildungsbereich, sondern auch in verwandten Bereichen wie Gesundheit und Wohlbefinden.

Das BFA hebt hervor, dass *Good Governance* sowohl Mittel als auch Zweck ist, damit Lernende und Gesellschaft von LBE profitieren können (siehe *Kasten 1.6*). Wie ist das zu erreichen? Durch einen integratives und chancengerechtes Verfahren, das alle Akteure in die Entwicklung und die Bereitstellung von Lernmöglichkeiten einbezieht, welche für alle Lernenden relevant sind, sich aber vor allem an die am stärksten Benachteiligten richten. Durch die Einbeziehung aller Interessengruppen wird das Verfahren als transparenter und damit nachvollziehbarer erachtet. Vor allem wird davon ausgegangen, dass *Good Governance* besser auf die Bedürfnisse aller Lernenden eingeht und so der Weg zur Erreichung der UN-Nachhaltigkeitsziele ebnen kann.

3.1 WIE IST DIE LAGE?

In den letzten *GRALE*-Berichten wurden Wege zu einem inklusiven und chancengerechten Governance-Prozess untersucht, der zu einer

KASTEN 1.6 Governance im BFA

„*Good Governance* ermöglicht die Umsetzung der politischen Maßnahmen für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter auf effektive, transparente, nachvollziehbare und faire Weise. Die Vertretung und Teilnahme aller Akteure ist unabdingbar, damit garantiert werden kann, dass den Bedürfnissen aller Lernenden, insbesondere der am stärksten Benachteiligten, Rechnung getragen wird.“

Quelle: UIL, 2010, S. 7

transparenten, verantwortungsbewussten und effektiven Bildungspraxis führt. Die BFA-Empfehlungen geben Hinweise, wie dies erreicht werden kann. Drei spezifische Aspekte von *Good Governance* aus den BFA-Empfehlungen, zu denen sich die Mitgliedstaaten bekannt haben, sind in die *GRALE-4*-Befragung (UIL, 2018a) eingeflossen. Diese sind:

- Koordinationsmechanismen zur Einbeziehung von LBE-Stakeholdern,
- Kapazitätsaufbau für deren bessere Einbindung und entsprechende Koordination,
- Bessere Zusammenarbeit zwischen Regierungsbereichen und -Ministerien. (UIL, 2010, S. 7)

Dezentralisierung stellt hier eine wichtige Strategie dar, wie schon in *GRALE 2* hervorgehoben wurde. Dezentralisierte Machtstrukturen führen zu verstärkter Zusammenarbeit mit den Stakeholdern und so zu einer LBE-Praxis, die für eine lokale Gemeinschaft relevant und dieser rechenschaftspflichtig ist. Außerdem sind dezentralisierte Bildungsangebote eher auf die Realitäten und Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten, was für eine inklusive und gerechte Bildungspraxis entscheidend ist.

Nach *GRALE 2* ist effektive, dezentralisierte Governance auf effektive Koordination, Finanzierung und Kapazitätsaufbau der nationalen, regionalen und lokalen LBE-Systeme in den Mitgliedstaaten angewiesen. Eine Schlüsselerkenntnis aus *GRALE 3* besteht darin, dass Governance von LBE zwischen 2009 und 2015 stärker dezentralisiert wurde, was bedeutet, dass mehr Entscheidungen auf lokaler Ebene getroffen werden. Effektive Dezentralisierung sollte zur Inklusion der am stärksten benachteiligten Gruppen beitragen, indem ihr Zugang zu LBE-Angeboten verbessert wird. Dies kann zu einer umfangreicheren Bildungsbeteiligung führen - der thematische Schwerpunkt dieses Berichts, auf den im sechsten Kapitel näher eingegangen wird.

3.2 WIE KOMMEN WIR VORAN?

Tabelle 1.6 zeigt ob es wesentliche Verbesserungen in der LBE-Governance seit 2015 gegeben hat, und zwar weltweit, nach Region und nach Einkommensgruppen. Von 137 Ländern, die geantwortet haben, berichteten 103 über Verbesserungen seit 2015. Dies entspricht weltweit 75% aller teilnehmenden Länder. Nach Regionen meldeten die arabischen Staaten den höchsten Wert für die Verbesserung von LBE-Governance mit 89% (16 von 18 Ländern).

Subsahara-Afrika meldete 86% (24 von 28 Ländern), gefolgt von 85% in Nordamerika und Europa (17 von 20 Ländern). Die geringste Verbesserung gab es in Mittel- und Osteuropa mit 59% (10 von 17 Ländern), wobei dies immer noch weit mehr als die Hälfte der antwortenden Länder darstellt.

Wie aus *Tabelle 1.6* hervorgeht, meldeten Länder mit geringem Einkommen mit 89% (17 von 19 Ländern) am häufigsten Verbesserungen bei der LBE-Governance. In den anderen Einkommensgruppen liegt der Anteil niedriger und nur bei 72 bis 73 %.

3.3 IM EINZELNEN

Die Länder wurden zum Fortschritt in Unterkategorien von Governance seit 2015 befragt, die den BFA-Empfehlungen entnommen wurden. Diese Unterkategorien wurden in der *GRALE-4*-Befragung aufgeführt als:

- bessere Einbeziehung von Stakeholdern,
- Entwicklung effektiverer Monitoring- und Evaluierungssysteme,
- stärkere Zusammenarbeit mit der Zivilgesellschaft,
- bessere intersektorische Zusammenarbeit,
- bessere interministerielle Zusammenarbeit,

TABELLE 1.6
Verbesserung bezüglich der Governance von LBE seit 2015

	Gesamtantworten <i>GRALE 4</i>	Verbesserung	Anteil
WELT	137	103	75%
REGIONEN			
Subsahara-Afrika	28	24	86%
Arabische Staaten	18	16	89%
Asien und Pazifik	32	22	69%
Nordamerika und Westeuropa	20	17	85%
Mittel- und Osteuropa	17	10	59%
Lateinamerika und Karibik	22	14	64%
EINKOMMENSGRUPPEN			
Geringes Einkommen	19	17	89%
Mittleres Einkommen im unteren Bereich	36	26	72%
Mittleres Einkommen im oberen Bereich	37	27	73%
Hohes Einkommen	45	33	73%

Quelle: *GRALE-4*-Befragung

- bessere transnationale Zusammenarbeit,
- Stärkung von Initiativen zum Kapazitätsaufbau,
- stärkere Dezentralisierung.

Die Anzahl der Antworten auf die Fragen in den Unterkategorien reicht von von 148 bis 152; sie ist in Tabelle 1.7 unter „Gesamtantworten“ aufgeführt.⁵

Im Folgenden werden die Fortschritte in jedem dieser wichtigen Governance-Aspekte des BFA und die von den Ländern eingegangenen Verpflichtungen beschrieben.

3.3.1 BESSERE EINBEZIEHUNG VON AKTEUREN

Die Ergebnisse zeigen, dass 50% der 151 antwortenden Länder viele Fortschritte bei der Einbeziehung von Akteuren verzeichneten (Tabelle 1.7).

Diese Verbesserungen sind die Folge besserer Programme, besserer Infrastruktur sowie besserer Zusammenarbeit zwischen der Regierung und anderen Bildungsanbietern, Erwachsenenbildnern und Lernenden. Für die verstärkte Einbeziehung der Akteure wurden von den Ländern die folgenden Beispiele genannt:

- Die Zusammenarbeit mit Ministerien oder privaten Organisationen in Brunei Darussalam hat ermöglicht, Kurzlehrgänge anzubieten oder Programme besser auf die Bedürfnissen und Erwartungen der Beteiligten auszurichten.
- In Pakistan ist die Beteiligung aller relevanten Akteure für die Entwicklung von Alphabetisierungsprogrammen und non-formaler Bildungsarbeit sowohl auf nationaler als auch auf Provinzebene essenziell.

TABELLE 1.7
Fortschritte in der LBE-Governance nach Unterkategorien

	Gesamtantworten GRALE 4	Gering	Moderat	Groß	Weiß nicht
bessere Einbeziehung der Akteure	151	20%	29%	50%	1%
Entwicklung effektiverer Monitoring- und Evaluierungssysteme	152	34%	35%	30%	1%
stärkere Zusammenarbeit mit der Zivilgesellschaft	149	26%	32%	40%	3%
bessere intersektorielle Koordination	150	25%	29%	43%	3%
bessere interministerielle Zusammenarbeit	148	24%	34%	41%	1%
bessere transnationale Zusammenarbeit	149	42%	30%	25%	3%
Stärkung von Initiativen zum Kapazitätsaufbau	149	26%	39%	31%	5%
stärkere Dezentralisierung	150	45%	20%	33%	3%

Quelle: GRALE-4-Befragung

⁵ Antwortmöglichkeiten zu den Unterkategorien basieren auf einer 5-Punkt-Skala, die von „gering“ über „moderat“ bis „groß“ reicht und auch die Möglichkeit „weiß nicht“ beinhaltet. Einige Antworten der ursprünglichen Befragung wurden zusammengeführt, um eine Skala aus drei Punkten zu entwickeln, da es nur sehr wenige Länder mit Antworten auf dem geringsten Niveau, also „sehr gering“, gegenüber „gering“ und „sehr groß“ gegenüber „groß“ gab.

- Dem nationalen Bildungsrat El Salvadors gehören unter anderem WissenschaftlerInnen, VertreterInnen der Zivilgesellschaft, staatlicher Institutionen, kooperativer Organisationen, des diplomatischen Corps und PolitikerInnen an. Seine Aufgabe ist es, den Bildungsplan El Salvadors auszuarbeiten.
- In Honduras wurde die Beteiligung von Eltern am Bildungssystem durch die Umsetzung des Gesetzes über die Gemeinschaftsbeteiligung gestärkt.
- Eine Verordnung des indonesischen Ministers für Bildung und Kultur aus dem Jahr 2017 zielt darauf ab, Familien an der Bildungsbereitstellung zu beteiligen.
- In Polen wurden neue ‚Kompetenzräte‘ eingerichtet, die bei der Koordination des Lernsystems helfen sollen: der Rat der Akteure integrierter Qualifikationssysteme, der Programmrat für Kompetenzen und die sektoralen Räte.
- In Ungarn wurden sektorale Kompetenzräte eingerichtet (siehe *Kasten 1.7*).

KASTEN 1.7

Verbesserte Einbeziehung der Akteure in der LBE-Governance in Ungarn

Die Vorschriften des Gesetzes CLXXXVII über berufliche Bildung, das am 1. Juli 2018 in Kraft trat, führte zur Gründung von sektoralen Kompetenzräten. Die Mitglieder der Räte sind VertreterInnen aus verschiedenen Wirtschaftsbranchen, Arbeitgeber und ArbeitnehmerInnen sowie ExpertInnen für Bildung und Weiterbildung. Die ungarische Industrie- und Handelskammer koordiniert diese Räte. Durch sie können Unternehmen direkten Einfluss auf die Gestaltung des nationalen Qualifizierungsregisters, die beruflichen und Prüfungsanforderungen staatlich anerkannter Berufsqualifikationen und den Einsatz von Berufsbildungsprogrammen nehmen.

Quelle: GRALE-4-Befragung

3.3.2

EFFEKTIVERE MONITORING- UND EVALUIERUNGSSYSTEME

Tabelle 1.7 zeigt, dass 46 von 152 Ländern (30%) seit 2015 „große Fortschritte“ bei der Entwicklung effektiver Monitoring- und Evaluierungssysteme (M&E-Systeme) gemacht haben. Der größte Fortschritt nach Region wurde in den arabischen Staaten erzielt, wo 56% (zehn von 18 Ländern) über große Fortschritte berichteten. Etwa die Hälfte der Länder Nordamerikas und Westeuropas gaben dagegen an, seit 2015 keine wesentlichen Fortschritte bei M&E-Systemen gemacht zu haben.

Die Entwicklung von M&E-Systemen ist wichtig für die Planung von LBE. In Slowenien hat der Minister für Bildung, Wissenschaft und Sport 2015 eine Sonderkoordinierungsstelle für Erwachsenenbildung eingerichtet. Diese besteht aus 24 MitgliederInnen mit VertreterInnen aller Ministerien, Bildungsanbietern, Fachleuten, der Zivilgesellschaft und der Sozialpartner, um LBE innerhalb des Landes besser planen und überwachen zu können. M&E-Systeme sind nach Auskunft der Länder ebenfalls für die Qualitätssicherung wichtig (*Kasten 1.8*).

KASTEN 1.8

Monitoring-Maßnahmen in Uganda

In Uganda arbeitet das Bildungsministerium zur Förderung der Erwachsenenalphabetisierung bei der Organisation von Aktivitäten zur Stärkung der Koordination, Zusammenarbeit und Qualitätssicherung mit anderen Partnern zusammen. Die Bereichsarbeitsgruppe (Sector Working Group, SWG) zur sozialen Entwicklung plant, überprüft und überwacht regelmäßig relevante Maßnahmen in Uganda im Rahmen der nationalen Strategie zur Reduzierung der Armut. Die SWG fördert ebenfalls den Aufbau von Fähigkeiten des Personals bezüglich M&E und ist für ein Managementinformationssystem für den Bildungssektor verantwortlich. Diese Struktur findet sich auf niedrigerer Ebene in thematischen Arbeitsgruppen wieder, insbesondere im Ausschuss zur Förderung eigenständiger Entwicklung von Gemeinschaften, der alle zwei Monate zusammenkommt, um LBE-Aktivitäten zu überprüfen und zu planen.

Quelle: GRALE-4-Befragung

Schließlich sind M&E-Systeme den Ländern zufolge auch für Prognosezwecke entwickelt worden (*Kasten 1.9*).

KASTEN 1.9 Qualifikationsprognosen in Estland

Vom estnischen Bildungs- und Forschungsministerium wurde 2015 OSKA, das System zur Prognose des Arbeits- und Qualifikationsbedarfs, eingeführt, um alle Wirtschaftssektoren bis 2020 mit notwendigen Daten und Informationen zu versorgen. Die Empfehlungen des OSKA werden bei der Planung von Berufsausbildungsplätzen, beim Entwurf von leistungsorientierten Verträgen für Institutionen der höheren Bildung und bei der Planung von beruflicher Weiterbildung berücksichtigt. Ein Arbeitslosenversicherungsfonds in Estland berücksichtigt Ergebnisse des OSKA bei der Schulung von Arbeitslosen. Letztendlich geht es darum, den Bedürfnissen der Lernenden zu entsprechen, damit sie vollumfänglich von ihren Lernanstrengungen profitieren.

Quelle: GRALE-4-Befragung

3.3.3

BESSERE ZUSAMMENARBEIT MIT DER ZIVILGESELLSCHAFT UND STÄRKUNG VON INITIATIVEN ZUM KAPAZITÄTSAUFBAU

40% der Länder (60 von 149 der in *Tabelle 1.7* aufgeführten Länder, die diese Frage beantworteten) berichteten über Fortschritte bei der Unterstützung der konstruktiven und informierten Beteiligung der Zivilgesellschaft an Governance seit 2015. Etwa die Hälfte der Länder des subsaharischen Afrikas (18 von 32), der arabischen Staaten (neun von 18) sowie Lateinamerikas und der Karibik (zwölf von 25) berichteten von „großen Fortschritten“ bei der Stärkung der Zusammenarbeit mit der Zivilgesellschaft. Folgende Beispiele seien hervorgehoben:

- Die Islamische Republik Iran gab an, dass sie mehr als 90% der Alphabetisierungsarbeit an NROs vergibt, um so die Entwicklung von LBE-Programme für verschiedene Bedürfnisse und Bildungsbereiche zu fördern. So werden Programme für

Berufs- und technische Schulen für die Privatwirtschaft, für nicht-staatliche Altenheime und nicht-staatliche Fremdsprachen- und naturwissenschaftliche Bildungseinrichtungen entwickelt.

- In Portugal gibt es Anreize zur Vernetzung von *Qualifica-Centern* mit Bildungs- und Schulungsanbietern.
- Durch das nationale Ministerium für Wissenschaft und Technologiepolitik, Rannís (Rannsóknamiðstöð Íslands), Island, wurde 2017 ein Netzwerk mit VertreterInnen von 18 Interessengruppen, einschließlich zivilgesellschaftlicher Organisationen, geschaffen.
- Durch die Einbindung von MitgliederInnen des lokalen Gemeinwesens, der Zivilgesellschaft, lokalen Behörden und KursteilnehmerInnen errichtete Timor-Leste 17 neue Community Learning Centres (CLCs) im ganzen Land. Die Akteure beteiligten sich an der strukturellen Entwicklung der CLCs und der Entwicklung von Programmen, darunter dem Äquivalenzprogramm zur neunjährigen schulischen Grundbildung.
- Im Jahr 2015 richtete Südafrika neun Community Colleges ein, eines in jeder Provinz. Die Community Colleges sind für formales, non-formales und informelles Lernen im Erwachsenenalter zuständig, was in Südafrika als *Community Education and Training* bezeichnet wird. Jedes College wird durch einen 16-köpfigen Kollegiums-Rat geleitet, der die Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteuren und deren Institutionen stärken soll. Dieser Kollegiums-Rat hat bei der Bereitstellung von LBE in Südafrika eine Aufsichtsfunktion.

Der Aufbau von entsprechenden Kapazitäten ist entscheidend für fundierte Entscheidungen der Stakeholder. Fast ein Drittel (31%) der Länder (46 von 149) berichteten, dass Initiativen zum Kapazitätsaufbau seit 2015 erheblich verstärkt wurden, und weitere 39% (58 von 149 Ländern) berichteten, dass diese moderat gestärkt wurden (siehe *Tabelle 1.7*). Die Governance der Erwachsenen- und *Community Education* (ACE) in Neuseeland wurde durch die Bemühungen staatlich geförderter Organisationen, wie dem Nationalen Zentrum für Exzellenz, Ako Aotearoa, und der leitenden Stelle für den ACE-Sektor, ACE Aotearoa, verbessert. Beide Organisationen unterstützen den Aufbau von Kapazitäten im tertiären Sektor (der die gesamte

nachschulische Bildung umfasst), um Lernenden zu helfen, wieder in die Bildung einzusteigen und erfolgreich zu sein. ACE Aotearoa hat zudem eine wichtige Rolle in der Governance von Bildungsanbietern.

3.3.4

BESSERE KOORDINATION ZWISCHEN SEKTOREN, ZWISCHEN MINISTERIEN UND BESSERE TRANSNATIONALE ZUSAMMENARBEIT

Die Förderung und Unterstützung der Zusammenarbeit zwischen Sektoren und zwischen Ministerien erleichtert die Umsetzung politischer Maßnahmen für LBE. Des Weiteren ist transnationale Zusammenarbeit wichtig, um das Profil von LBE innerhalb von Ländern zu schärfen, sie dabei zu unterstützen, von bewährten Methoden zu lernen und Unterstützung für die Umsetzung innovativer Praktiken zu erhalten. *Tabelle 1.7* zeigt, dass 43% (65 von 150 Ländern) große Fortschritte bei der Koordination zwischen Sektoren, 41% (61 von 148 Ländern) große Fortschritte bei der Koordination zwischen Ministerien, jedoch lediglich 25% (37 von 149 Ländern) große Fortschritte bei der transnationalen Zusammenarbeit vermeldeten.

In Ecuador besteht eine intersektorielle Koordination, um lebenslanges Lernen für junge Menschen und Erwachsene zu verbessern. Kenia vermeldete bei der Überprüfung von Richtlinien und Verordnungen zur Koordination der LBE-Angebote einen entsprechenden Ansatz. In Pakistan unterstützen verschiedene öffentliche Organisationen die Initiative zur Alphabetisierung und non-formalen Bildung. Dies findet durch Ausbildungsinstitutionen statt, die zum Beispiel funktionale und einkommensgenerierende Bestandteile von Alphabetisierungsprogrammen fördern.

In Ägypten und Malaysia arbeiten Ministerien, Sektoren und Organisationen der Zivilgesellschaft zusammen, mit dem Ziel, lebenslanges Lernen zu fördern. In Saudi-Arabien besteht eine Partnerschaft zwischen den Ministerien für Bildung, Gesundheit, Umwelt, Wasserversorgung und Landwirtschaft, sowie für Information und Islam-Angelegenheiten. In Armenien müssen Programme zur beruflichen Weiterbildung für Arbeitslose und Menschen, die von Entlassung bedroht sind, die vom Ministerium für Arbeit und Soziales organisiert und staatlich finanziert werden, vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft überprüft werden. Im Irak haben Ministerien der nationalen Alphabetisierungsbehörde

die Namen von ArbeitnehmerInnen, die des Lesens und Schreibens nicht mächtig sind, zur Verfügung gestellt, um ihnen zu ermöglichen, sich bei staatlich genehmigten LBE-Programmen anzumelden; Daten von ca.

75 000 Staatsbeschäftigten wurden in die Datenbank für Informationen über Alphabetisierung eingegeben, diese werden dazu ermutigt, sich an Weiterbildungen für Lesen, Schreiben und Rechnen zu beteiligen. Diejenigen, die diese Kenntnisse besitzen, aber noch kein offizielles Zertifikat erhalten haben, erhalten ein solches.

Weitere Beispiele für die Zusammenarbeit zwischen Ministerien sind:

- In Norwegen sind viele Akteure, darunter fünf Ministerien und die Tarifpartner, an der Entwicklung der Richtlinie zur Strategie nationaler Kompetenz beteiligt.
- Die Vorgaben des neuen Gesetzes zu Innovation und Chancen für Arbeitskräfte (*Workforce Innovation and Opportunity Act*) in den USA haben die Zusammenarbeit zwischen den Ministerien und Partnerschaften zwischen verschiedenen föderalen Stellen gestärkt.
- Der Masterplan zur Erwachsenenbildung 2013–2020 (beschlossen 2013) und jährliche Aktionspläne in Slowenien beinhalten die Zusammenarbeit von neun Ministerien bei ihren auf lebenslanges Lernen bezogenen Programmen.
- Im Südsudan wurde das Curriculum zur Lebensgrundlage für ViehhirtInnen in Zusammenarbeit mit dem Agrarministerium entwickelt, um Ernährungssicherheit und die Qualität von Viehbeständen zu verbessern.

Im Zusammenhang mit transnationaler Kooperation unterstützte das brasilianische Bildungsministerium 2017 zwei wichtige, internationale Seminare zu lebenslangem Lernen und zur fruchtbaren Zusammenarbeit mit Agenturen für internationale Entwicklung. Zudem wurden Vorbereitungstreffen mit anderen Mitgliedern der Gemeinschaft der Portugiesischsprachigen Länder (CPLP) durchgeführt. Diese gipfelten im ersten Workshop zu *Good Practice* der Alphabetisierung und Bildung für Jugendliche und Erwachsene der CPLP im März 2018 in Brasilia. Diese Veranstaltung, die von der brasilianischen pro-tempore-Präsidentschaft der CPLP (2016-2018) initiiert wurde, fand im Rahmen des Aktionsplans

der CPLP für multilaterale Kooperation im Bildungsbereich (2016-2020) statt und unterstrich die Bedeutung von internationaler Zusammenarbeit zur Förderung lebenslangen Lernens.

3.3.5

DEZENTRALISIERUNG VON LBE

Die Einbeziehung staatlicher Stellen auf allen Regierungs- und Verwaltungsebenen, zur besseren Entscheidungsfindung, zur Planung und Umsetzung der politischen Maßnahmen für LBE auf den unteren Verwaltungsebenen, sind für die Umsetzung der politischen Maßnahmen für LBE ebenfalls wichtig. Letztlich trägt dieser Ansatz dazu dabei, den Bedürfnissen von Erwachsenen, Unternehmen und Akteuren des lokalen Gemeinwesens besser gerecht zu werden. *Tabelle 1.7* zeigt, dass ein Drittel der Länder seit 2015 in Bezug auf LBE stärker dezentralisiert ist (50 von 150 Ländern). Schon in *GRALE 3* berichteten fast ebenso viele Länder über eine stärkere Dezentralisierung Governance von LBE.

Gleichzeitig gaben 45% der Länder (68 von 150 Ländern) an, dass bei ihnen seit 2015 kaum Dezentralisierung stattgefunden habe. In Subsahara-Afrika haben 61% der Länder seit 2015 große Fortschritte bei der Dezentralisierung gemacht (20 von 33 Ländern in dieser Region), aber von den 18 Ländern in Mittel- und Osteuropa vermeldete lediglich Litauen große Fortschritte und beschrieb die Entwicklung non-formaler Erwachsenenbildung und lebenslangen Lernens auf nationaler und kommunaler Ebene.

China, Zypern, El Salvador, Eritrea, Island, Irland, Litauen und Togo haben eine bessere ALE-Governance mit Zusammenarbeit auf lokaler Ebene verbunden. Eritrea hat mit vielen Partnern auf nationaler Ebene zusammengearbeitet, um Strategien und Lehrplanempfehlungen zu entwickeln und die Finanzierung der LBE-Tätigkeiten auf lokaler Ebene zu sichern. In Island hat eine aus verschiedenen Bildungsakteuren bestehende Arbeitsgruppe neue Rechtsvorschriften zur Erwachsenenbildung vorbereitet, um ein Gesetz von 2010 zu ersetzen. Togo vermeldete, dass lokale Gemeinschaften vermehrt in die Umsetzung von Programmen eingebunden sind.

Irlands neues Modell der LBE-Planung kombiniert Top-down- und Bottom-up-Ansätze. SOLAS, die 2013 gegründete Behörde für Aus- und Weiterbildung, sieht detaillierte Finanzierungsparameter für Aus- und

KASTEN 1.10 Dezentralisierung auf lokaler/ städtischer Ebene in China

2014 hat das Bildungsministerium zusammen mit sechs anderen staatlichen Institutionen eine *Bekanntmachung über die Förderung Lernender Städte* herausgegeben, in denen die Hauptziele der Entwicklung von Lernenden Städten eindeutig definiert wurden. Diese beinhalteten:

- Energische Kultivierung und praktische Umsetzung der Kernwerte des Sozialismus und Erreichen eines Konsens in der gesamten Gesellschaft hinsichtlich dieser Werte.
- Aufbau eines Systems zum lebenslangen Lernen, um die Durchlässigkeit verschiedener Bildungsformen zu fördern.
- Stärkung der berufsbegleitenden Weiterbildung von ArbeitnehmerInnen in Unternehmen und Institutionen zur Verbesserung ihrer Kompetenzen.
- Angebot umfassender Gemeinschaftsprogramme in städtischen und ländlichen Gemeinden, um gesellschaftliche Governance-Innovationen zu fördern.
- Förderung verschiedener Arten von Bildungsorganisationen, um die Dynamik sozialer Organisationen zu erhöhen.
- Koordinierte Entwicklung der Bildungsressourcen der Gesellschaft, um den offenen Zugang zu und das Teilen der Bildungsressourcen zu fördern.
- Effektive Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie in der Bildungsarbeit.

Quelle: *GRALE-4-Befragung*

Weiterbildungsräte mit Zielvereinbarungen und Prioritäten vor, die auf Abteilungs- und Regierungsmaßnahmen, Programmen und Aktionsplänen basieren. Bedeutsam ist, dass der Prozess in Irland durch spezifische Arbeitsmarktdaten und Analysen des regionalen und lokalen Qualifikationsbedarfs unterstützt wird, was dabei hilft, sicherzustellen, dass der Qualifikationsbedarf der Lernenden und der Unternehmen in Maßnahmen auf nationaler und regionaler Ebene entsprechend berücksichtigt wird.

KASTEN 1.11 Dezentalisierungsmaßnahmen in Oman

Oman bezieht Bildungsgouvernements ein durch Dezentralisierung des Managements durch:

- Förderung des Medienbewusstseins für Erwachsenen
- Bildungsprogramme;
- die Registrierung von Studierenden für die Erwachsenenbildung;
- die Überprüfung und Entwicklung von Lehrplänen;
- Entwicklung von Regelungen für Beschäftigung in der Erwachsenenbildung;
- Planung von Projekten in Partnerschaft mit verschiedenen Sektoren (staatlich, privat und zivilgesellschaftlich).

Quelle: GRALE-4-Befragung

Italien beschreibt ein spezielles Forum als Beispiel für bessere intersektorielle Zusammenarbeit. Ein nationales, institutionen-übergreifendes *Forum für lebenslanges Lernen* wurde 2014 durch eine Vereinbarung zwischen der Regierung, den Regionen und den lokalen Behörden eingerichtet. Es besteht aus Vertretern des Bildungsministeriums, Tarifpartnern und deren Bündnissen, der Zivilgesellschaft, dem italienischen *Netzwerk für Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen* und dem *Netzwerk italienischer Universitäten* zur Förderung lebenslangen Lernens. Das Forum sieht Governance als einen mehrstufigen Prozess, in dem Monitoring-, Leitlinien- und Evaluierungsaufgaben, sowie das Setzen strategischer Prioritäten und spezifischer Richtlinien auf nationaler Ebene stattfinden. Die Regionen und autonomen Provinzen planen, gebietsspezifische Netzwerke öffentlicher und privater Bildungsanbieter zu entwickeln. Dabei definieren die Netzwerke die Evaluierung territorialer Entwicklungsprogramme in Italien, die Bestimmung des Weiterbildungs- und Berufsbildungsbedarfs und die umfassende Nutzung verfügbarer Mittel. Auf lokaler Ebene bestimmen die Akteure des Netzwerks die organisatorischen und betrieblichen Verfahren, um sicherzustellen, dass die BürgerInnen Zugang zu den Einrichtungen des Netzwerks für lebenslanges Lernen haben.

3.4

WAS WIR HERAUSGEFUNDEN HABEN: WICHTIGE ERKENNTNISSE BEZÜGLICH GOVERNANCE

Die wichtigsten Erkenntnisse aus den Angaben der Länder zur LBE-Governance sind:

- Von 137 Ländern, die geantwortet haben, verzeichneten 103 eine Verbesserung der LBE-Governance seit 2015. Dies sind 75% der Befragten weltweit.
- Regional vermeldeten die arabischen Staaten mit 89% (16 von 18 Ländern) die größten Fortschritte, gefolgt von Subsahara-Afrika mit 86% (24 von 28 Ländern). Länder mit geringen Einkommen vermeldeten mit 89% (17 von 19 Ländern) die größten Fortschritte.
- Die Hälfte der weltweit 151 Länder, die geantwortet haben, verzeichnete Fortschritte bei der Einbeziehung von LBE-Stakeholdern. Die Länder in Lateinamerika und der Karibik und Subsahara-Afrika konnten größten Fortschritte verzeichnen. Beispiele für die Einbeziehung von Stakeholdern waren das Organisieren von Programmen, Räten oder Zentren zur Erwachsenenbildung sowie die Zusammenarbeit zwischen der Regierung und anderen Schlüsselakteure, Pädagogen und erwachsenen Lernenden.
- 40% der Länder berichteten von Fortschritten bei der Stärkung der Zusammenarbeit mit der Zivilgesellschaft bezüglich LBE. Die Hälfte der befragten Länder Subsahara-Afrikas (18 von 32), der arabischen Staaten (neun von 18) und Lateinamerikas und der Karibik (zwölf von 25) berichteten von Fortschritten.
- Die Governance von LBE ist in einem Drittel der Länder (50 von 150) stärker dezentralisiert worden.

KAPITEL 4

FINANZIERUNG

Die in *GRALE 3* hervorgehobenen, weitreichenden sozialen und wirtschaftlichen Nutzeffekte von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter (LBE) sind Grundlage für staatliche Investitionsentscheidungen zur Verbesserung der Qualität des Bildungsangebots (siehe BFA-Vereinbarung über Finanzierung in *Kasten 1.12*). Gemäß dem BFA ist eine „bedeutende finanzielle Investition“ für tragfähige LBE-Systeme unerlässlich. Dauerhafte, langfristige Finanzierung ist ausschlaggebend dafür, ob dem Schaffen politischer Maßnahmen für LBE und der Entwicklung und Aufrechterhaltung von Governance-Systemen ausreichend Aufmerksamkeit zukommt. Qualitativ hochwertige Bildungsangebote, wie im BFA definiert, stehen häufig im Fokus der Diskussionen über die LBE-Finanzierung und müssen in einem robusten LBE-System verankert sein, durch welches das Angebot aufrechterhalten, anerkannt und verbessert wird. Des Weiteren dürfte eine angemessene LBE-Finanzierung zur effektiven und effizienten Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele beitragen. Leider sprechen die Befragungsergebnisse dafür, dass die Mittel, die derzeit in LBE investiert werden, den Ambitionen nicht gerecht werden.

Der Nutzen von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter für Lernende bringt auch umfangreichen Nutzen für die Gesellschaft mit sich. Gesellschaftliche Investitionen in LBE sind zusätzlich zu Einzelinvestitionen erforderlich, um Barrieren vor Lernmöglichkeiten für benachteiligte Gruppen zu durchbrechen. Dies erfordert Investitionen in die Ausbildung und Vergütung von Lehrenden, in Curricula und Beurteilungen, Materialien und Lernumgebungen, sowie in Anbieter und Forschung. Es sollte ebenfalls der Zugang für erwachsene Lernende aus benachteiligten Gruppen verbessert werden, in dem zum Beispiel Teilnahmekosten für LBE gesenkt werden oder (finanzielle) Teilnahmeanreize erhöht werden.

Im BFA haben sich Mitgliedstaaten zu fünf Aktionspunkten bezüglich Finanzierung verpflichtet:

1. Eine Investition von mindestens 6% des Bruttosozialprodukts (BSP) für Bildung anzustreben, was die Zuweisungen für LBE erhöht.

KASTEN 1.12

Finanzierung von LBE im BFA

„Lernen und Bildung im Erwachsenenalter ist eine wertvolle Investition, die soziale Vorteile bringt, da durch sie demokratische, friedliche, inklusive, produktive, gesunde und nachhaltige Gesellschaften geschaffen werden. Bedeutsame finanzielle Investitionen sind erforderlich, um eine qualitativ hochwertige Bereitstellung von Bildungsangeboten im Erwachsenenalter sicherzustellen.“

Mitgliedstaaten müssen „den systematischen Fokus auf benachteiligte Gruppen (zum Beispiel indigene Bevölkerungsgruppen, MigrantInnen, Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Menschen, die in ländlichen Gebieten wohnen) in allen Bildungsstrategien und Ansätzen finanziell unterstützen, was unentgeltlich bereitgestellte oder staatlich subventionierte Programme mit Anreizen für Lernende, wie Stipendien, Gebührenerlass oder bezahlten Weiterbildungsurlaub beinhalten könnte.“

Quelle: UIL, 2010, S.7, 8

2. Gemeinschaftliche Bereitstellung von Ressourcen durch Regierungsstellen, um eine integrierte LBE-Strategie zu ermöglichen.
3. Transnationale Finanzierung für Alphabetisierungs- und Bildungsprogramme für Erwachsene einzurichten.
4. Neue Finanzierungsquellen zu suchen, zum Beispiel aus der Privatwirtschaft, von NROs und Gemeinschaften, oder Privatpersonen.
5. Investitionen in lebenslanges Lernen für Frauen, auf dem Land lebende Menschen und Menschen mit Behinderungen zu priorisieren.

Diese Aktionspunkte waren maßgebend für die Datenerhebung im Rahmen der *GRALE*-Befragungen. Dies gilt für *GRALE 4*, insbesondere bezüglich Punkt 1 über die Investitionen in LBE aus den Gesamtinvestitionen für Bildung, bezüglich Punkt 4 über neue Finanzierungsquellen und Punkt 5 über die LBE-Finanzierung für

priorisierte Gruppen. Auf die Punkte 2 und 3 wurde geringeres Gewicht gelegt, aber diese werden teilweise durch die offenen Antworten zu *Good Practice* der LBE-Finanzierung in verschiedenen Ländern abgedeckt.

4.1 WIE IST DIE LAGE?

In der *GRALE-4*-Befragung wurden Länder nach Informationen über alle öffentlichen Ausgaben für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter sowie über zukünftig geplante Ausgaben befragt. Außerdem wurden disaggregierte Daten zur LBE-Finanzierung für priorisierte Gruppen, deren Beteiligung an LBE in Artikel 15 des BFA unter „Teilnahme, Inklusion und Chancengerechtigkeit“ hervorgehoben wird, erfasst. Die Länder lieferten Beispiele neuer, verbesserter LBE-Finanzierungsmechanismen seit 2015, durch die wir uns ein besseres Bild über den erzielten Fortschritt machen können.

4.2 WIE KOMMEN WIR VORAN?

Insgesamt machten 149 Länder Angaben zu den öffentlichen LBE-Ausgaben als Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben seit 2015. Weltweit verzeichneten hier 41% (61 Länder) keinen Fortschritt seit 2015 (*Tabelle 1.8*), obwohl

57% der Länder in *GRALE 3* angegeben hatten, eine Erhöhung der Finanzierung zu planen. 28% (42 Länder) meldeten eine Erhöhung der Ausgaben für LBE als Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben seit 2015, und 17% (25 Länder) eine Verringerung. Maßgeblich war zudem, dass 14% der Länder (21) angaben, nicht zu wissen, ob sich die LBE-Ausgaben in den letzten drei Jahren verändert hatten.

Die Ergebnisse zeigen Fortschritte in Lateinamerika und der Karibik, wo zwölf von 25 Ländern (48% – der höchste Anteil weltweit) angaben, dass die Ausgaben für LBE als Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben seit 2015 gestiegen sind. In der Region Asien und Pazifik vermeldeten 29% der Länder (zehn von 34) Erhöhungen seit 2015, in den arabischen Staaten 28% der Länder (fünf von 18). Ungefähr die Hälfte der Länder in Mittel- und Osteuropa sowie in Nordamerika und Westeuropa meldeten keine Veränderung in den LBE-Ausgaben. In Subsahara-Afrika meldeten 36% der Länder Verringerungen und 45% keine Veränderung in den LBE-Ausgaben als Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben seit 2015.

Tabelle 1.8 zeigt, wie stark die Verringerung der LBE-Ausgaben seit 2015 je nach Einkommensgruppe voneinander abweichen. Die am stärksten betroffene Einkommensgruppe ist die der Länder mit geringem Einkommen: 35% vermeldeten einen Rückgang der LBE-Ausgaben

TABELLE 1.8

Veränderungen der öffentlichen LBE-Ausgaben als Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben seit 2015

	Frequenz	Verringerung	keine Veränderung	Erhöhung	Weiß nicht
WELT	149	17%	41%	28%	14%
REGIONEN					
Subsahara-Afrika	33	36%	45%	18%	0%
Arabische Staaten	18	22%	39%	28%	11%
Asien und Pazifik	34	12%	38%	29%	21%
Nordamerika und Westeuropa	21	5%	52%	24%	19%
Mittel- und Osteuropa	18	0%	50%	17%	33%
Lateinamerika und Karibik	25	20%	24%	48%	8%
EINKOMMENSGRUPPEN					
Geringes Einkommen	23	35%	39%	26%	0%
Mittleres Einkommen im unteren Bereich	37	24%	32%	30%	14%
Mittleres Einkommen im oberen Bereich	43	12%	42%	33%	14%
Hohes Einkommen	46	9%	48%	22%	22%

Quelle: *GRALE-4*-Befragung

als Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben seit 2015, obwohl 91 % dieser Länder in der *GRALE-3*-Befragung angegeben hatten, eine Erhöhung der LBE-Ausgaben zu planen. Innerhalb der letzten zehn Jahre sind die LBE-Ausgaben zurückgegangen, nicht nur in den Ländern mit geringem Einkommen, sondern auch in den Ländern mit mittlerem Einkommen im unteren Bereich und mittlerem Einkommen im oberen Bereich was darauf schließen lässt, dass Länder und deren Regierungen erwachsenen Lernenden immer weniger Beachtung schenken. Es wird geschätzt, dass im Jahr 2015 weltweit 781 Millionen Erwachsene nicht in der Lage waren, zu lesen oder einen einfachen Satz zu schreiben (UNESCO, 2015, S. 137). In Europa zum Beispiel fehlen beinahe 70 Millionen jungen Menschen und Erwachsenen grundlegende Lese- und Schreibkenntnisse, und eine noch größere Anzahl haben schlechte Rechen- und Computerkenntnisse (Europäische Kommission, 2016, S. 2). Ohne diese Kenntnisse sind sie einem hohen Risiko von Armut, Arbeitslosigkeit und sozialer Ausgrenzung ausgesetzt (ebd.).

4.2.1

LBE-AUSGABEN ALS ANTEIL DER ÖFFENTLICHEN BILDUNGS-AUSGABEN

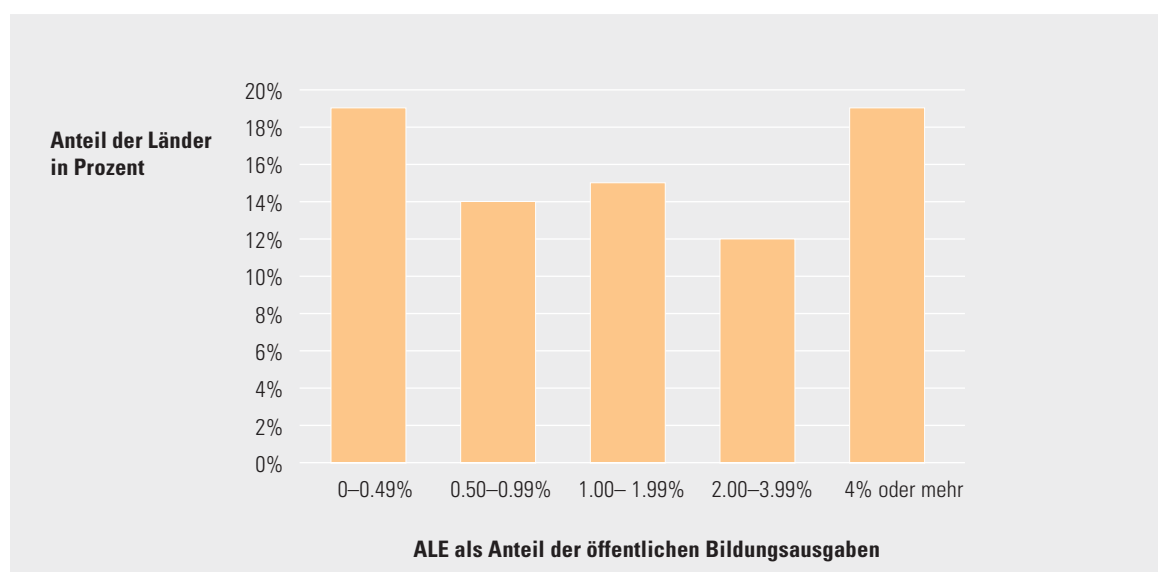
GRALE 4 erhob Daten über LBE-Ausgaben als Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben. Abbildung 1.2 präsentiert einen globalen Überblick über LBE-Ausgaben als prozentualer Anteil an den Gesamtausgaben. Lediglich 107

von 149 Ländern lieferten Informationen zum Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben, der für LBE vorgesehen war. Es ist wichtig, anzumerken, dass 38 Länder weltweit nicht über entsprechende Daten verfügen. 19% der Länder gaben an, dass sie weniger als 0,5% ihres Bildungsetats für LBE ausgaben, und weitere 14% gaben an, weniger als 1% dafür aufzuwenden. 19% der 107 Ländern berichteten, dass sie mehr als 4% des Bildungsetats für LBE ausgaben: Belize, Bhutan, Botsuana, China, die Komoren, Äthiopien, Finnland, Deutschland, Guyana, Haiti, Jamaika, DVR Laos, Malaysia, Neuseeland, Südsudan, Suriname, Tansania, Thailand, die Vereinigten Arabischen Emirate und Simbabwe.

Insgesamt haben 135 Länder Angaben über die Einführung neuer Finanzierungsmechanismen für LBE gemacht (siehe *Tabelle 1.9*). Von diesen haben 47% (63 Länder) seit 2015 neue Finanzierungsmechanismen eingeführt. Dazu gehören Kooperationen zwischen Ministerien, dem öffentlichen und privaten Sektor, Gremien, Ämtern, Programm- und Kampagneninitiativen sowie besondere Finanzierungsarten, Arbeitslosenversicherung, Stipendien, bilaterale, multilaterale, nationale und lokale Mechanismen und internationale und regionale Finanzierung.

Belize, Brunei Darussalam, Paraguay und Sudan gaben Beispiele übergreifender LBE-Finanzierung. Belize berichtet von einem interministeriellen Ansatz, bei dem

ABBILDUNG 1.2
Öffentliche Bildungsausgaben für LBE



Quelle: *GRALE-4-Monitoring-Befragung*. Anmerkung: 42 Länder (21 %) haben diese Informationen nicht bereitgestellt.

die Ministerien für Bildung, Gesundheit, Entwicklung und sozialen Wandel sowie Arbeit eine wesentliche Rolle bei der Finanzierung von LBE für die Bevölkerung spielen. Brunei Darussalam nutzt öffentliche und private Mittel, um Kurzlehrgänge oder Programme innerhalb des neuen Rahmenwerks für Aus- und Weiterbildung durchzuführen. Paraguay hat eine institutionsübergreifende Zusammenarbeit zwischen dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft und privaten Unternehmen sowie anderen staatlichen Institutionen entwickelt. Eine Alphabetisierungskampagne im Sudan wird von zahlreichen Sektoren in den meisten Bundesstaaten des Landes unterstützt.

Ägypten, Kongo und Bosnien und Herzegowina haben von ähnlicher intersektorieller Zusammenarbeit zur LBE-Finanzierung berichtet. In Ägypten finanzieren einige nicht-staatliche und zivilgesellschaftliche Organisationen zusammen mit Telekommunikationsunternehmen LBE-Aktivitäten. Im Kongo stammt die Finanzierung aus einer Kombination von technischen, Finanz-, gemeinschaftlichen, religiösen und gemeinnützigen Partnern. In Bosnien und Herzegowina wird die Finanzierung über Arbeitsagenturen und Projekte nicht-staatlicher Organisationen ermöglicht.

Äquatorialguinea, Saudi-Arabien, Marokko, Thailand und Kroatien haben seit 2015 Finanzierungsinitiativen eingeführt. Äquatorialguinea

berichtete von der Finanzierung des PRODEGE-Programms zur Entwicklung von Bildung mit 100 Millionen USD von 2006 bis 2017. Das Programm hat unter anderem das Ziel, Qualität und Management des Erwachsenenbildungssystems zu verbessern.

In Marokko werden Alphabetisierungsprogramme von Regionalräten im Rahmen ihrer Entwicklungspläne finanziert. In einer Erklärung an das Parlament verpflichtete sich die Regierung dazu, die nationale Behörde zur Bekämpfung des Analphabetismus bei der Verbesserung der Alphabetisierungsquote im Land zu unterstützen. In Thailand wird LBE durch die Lokalverwaltung unterstützt. Projekte des kroatischen Arbeitsamtes haben es arbeitslosen Erwachsenen ermöglicht, unentgeltlich an Bildungsmaßnahmen teilzunehmen.

Länder mit geringen und mittleren Einkommen im unteren Bereich gaben häufiger an, dass sie neue Mechanismen zur LBE-Finanzierung eingeführt hätten. Dies könnte darauf hindeuten, dass diese Länder das Potenzial von LBE wahrnehmen und die positive Rendite aus der Investition in LBE nicht nur für den Einzelnen, sondern auch für die Gesellschaft und die Wirtschaft erkennen. LBE sollte nicht an ihren Kosten gemessen, sondern als eine mittel- oder langfristige Investition verstanden werden (FinALE, 2018).

TABELLE 1.9

Anteil der Länder, die seit 2015 neue Mechanismen oder Finanzierungsquellen zur Förderung von LBE eingeführt haben

	Gesamtantworten GRALE 4	Ja	Anteil
WELT	135	63	47%
REGIONEN			
Subsahara-Afrika	25	14	56%
Arabische Staaten	18	7	39%
Asien und Pazifik	30	13	43%
Nordamerika und Westeuropa	20	10	50%
Mittel- und Osteuropa	18	9	50%
Lateinamerika und Karibik	24	10	42%
EINKOMMENSGRUPPEN			
Geringes Einkommen	17	9	53%
Mittleres Einkommen im unteren Bereich	32	17	53%
Mittleres Einkommen im oberen Bereich	41	14	34%
Hohes Einkommen	45	23	51%

Quelle: GRALE-4-Befragung

KASTEN 1.13 Neuzuweisung der Mittel in Brasilien

Eine 2016 in Brasilien vom Bildungsministerium durchgeführte Studie ergab, dass 380 Millionen brasilianische Real (ungefähr 97 Millionen USD zum durchschnittlichen Wechselkurs 2018) auf den Konten von Staaten und Kommunen blieben; finanzielle Mittel, die in den vorangegangenen Jahren nicht für das brasilianische Alphabetisierungsprogramm (Projovem) und zur Unterstützung neuer Klassen zur Bildung von jungen Menschen und Erwachsenen (EJA) verwendet wurden. Auf den Konten waren ungenutzte Mittel vorhanden, die wieder in die Staatskasse zurückflossen.

Seit der Verabschiedung neuer Beschlüsse (einschließlich Beschluss CD/FNDE/MEC Nr. 5 vom 31. März 2017, der Verfahren für die Übertragung von Ressourcen an Bundesstaaten, föderale Bezirke und Kommunen zur Unterstützung des brasilianischen Alphabetisierungsprogramms festlegt) hat das brasilianische Bildungsministerium es ermöglicht, dass die verbliebenen Mittel weiterhin zur ALE-Finanzierung verwendet werden können. So konnten 258.000 junge Menschen und Erwachsene Weiterbildungen absolvieren.

Zusätzlich zur Nutzung ausstehender finanzieller Mittel aus vorherigen Programmangeboten gab es zur Messung der Verwaltungseffizienz bei eingeschränktem Budget starke Anstrengungen des Bildungsministeriums, um Bundesstaaten und Kommunen technische Unterstützung für die Neuzuweisung dieser Ressourcen zukommen zu lassen. Diese Maßnahmen stärkten die Rolle der föderalen Gebietskörperschaften bei der Umsetzung von Weiterbildungsstrategien für junge Menschen und Erwachsene, was ebenfalls die Zusammenarbeit zwischen der Union, den Bundesstaaten und Kommunen stärkte.

Quelle: GRALE-4-Befragung

Besondere Finanzierungsmechanismen für LBE wurden von Indonesien, Montenegro, Paraguay, dem Senegal und Südafrika vermeldet. Statt vom Staat zentral verwaltet zu werden, werden Mittel zur LBE-Finanzierung in Indonesien inzwischen durch Sonderfonds (Dana Alokasi Khusus) bereitgestellt. Paraguay begann, den nationalen Fonds für Bildungs- und Forschungsexzellenz (FONACIDE) auch zur Unterstützung von LBE zu nutzen. Senegal richtete einen Fonds zur Finanzierung von Alphabetisierungsmaßnahmen ein. Lernen und Bildung im Erwachsenenalter wird in Südafrika über den Fonds zur nationalen Qualifizierung und andere staatliche Einrichtungen, wie die sektoralen Bildungs- und Ausbildungsbehörden, finanziert.

Der *Fonds für die berufliche Rehabilitation und Beschäftigung von Personen mit Behinderungen* ist integraler Bestandteil der Arbeitsagentur von Montenegro. Arbeitgeber, der Staatshaushalt und lokale Regierungen in Regionen, in denen Teilnehmer mit Behinderungen wohnen, steuern durch Sonderbeiträge zum Fonds bei. Spenden und Unterstützung von inländischen und ausländischen Organisationen und Einzelpersonen fließen ebenfalls, zusammen mit anderen Quellen, wie gesetzlich vorgesehen, in den Fonds. Ziel des Fonds und der durch ihn unterstützten Programme ist es, Erwachsenen

mit Behinderungen zu einer Beschäftigung zu verhelfen, damit sie eigenständig und in Würde leben können.

Deutschland (*Kasten 1.14*) und Estland haben, wie viele andere europäische Länder, Mechanismen entwickelt, um Lernen und Bildung im Erwachsenenalter über die Arbeitslosenversicherung zu finanzieren.

In Malaysia und St. Kitts und Nevis wurden Stipendienprogramme ins Leben gerufen, um Lernen und Bildung im Erwachsenenalter zu fördern. Die *Nationale Bildungsstiftung* in St. Kitts und Nevis vergibt Stipendien an erwachsene Lernende. Das malaysische Ministerium für Hochschulbildung verfügt über Stipendienprogramme und stellt durch das Ministerium für Humanressourcen Mittel zur Weiterbildung und Umschulung bereit.

Eine Kombination aus bilateraler, multilateraler, nationaler und lokaler LBE-Finanzierung wird von Kamerun, Eritrea, Jordanien, Mosambik, Palästina und El Salvador berichtet. Kamerun ist bilaterale und multilaterale Kooperationen eingegangen und verfügt über dezentralisierte lokale Behörden. Lernen und Bildung im Erwachsenenalter wird in Kamerun sowohl vom Staat als auch von Entwicklungspartnern und Gemeinden über

KASTEN 1.14**Wie die Arbeitslosenversicherung in Deutschland zur Förderung von LBE beiträgt**

2016 hat Deutschland das Arbeitslosenversicherungsschutz- und Weiterbildungsstärkungsgesetz (AWStG) erlassen. Dies hat zu folgenden Vorteilen bei der Finanzierung und Weiterbildung geführt:

- ArbeitnehmerInnen ohne berufliche Qualifikationen werden finanziell dabei unterstützt, Grundkompetenzen (Lesen, Mathematik, IT-Kenntnisse) zu erwerben, die zur Vorbereitung auf eine berufsqualifizierende Weiterbildung dienen können.
- Um geringqualifizierte ArbeitnehmerInnen zur Teilnahme an der Weiterbildung zu motivieren und zum Abschluss des Kurses zu ermutigen, erhalten diese nach Bestehen einer Zwischen- oder Abschlussprüfung eine Prämie (bis Ende 2020).
- Menschen werden durch Umschulungen in Unternehmen wie folgt unterstützt:
 - Die Finanzierung der Weiterbildung für ArbeitnehmerInnen in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) wurde flexibler gestaltet. Im Falle von Unternehmen mit weniger als zehn Angestellten sind Arbeitgeber nicht mehr dazu verpflichtet die Kosten für die berufliche Weiterbildung ihrer ArbeitnehmerInnen mitzutragen.
 - ArbeitnehmerInnen, die Anspruch auf Transferkurzarbeitergeld haben, erhalten schneller Zugang zu Weiterbildung. Ältere (45+) und gering qualifizierte ArbeitnehmerInnen werden durch die Übernahme der Weiterbildungskosten gefördert, damit sie die erforderlichen Qualifikationen erwerben, während sie noch in der Transfergesellschaft tätig sind.

Quelle: UIL, 2010, S.7, 8

die Kommunen finanziert. In Mosambik sind nationale und internationale Organisationen für die Vergütung von Erwachsenenbildnern verantwortlich. Multinationale Unternehmen, wie zum Beispiel SOGA und VALE Moçambique bieten ebenfalls berufliche Weiterbildung an.

In Palästina wurden neue Vereinbarungen mit Geldgebern und nationalen und internationalen Institutionen zur Finanzierung und Entwicklung des Erwachsenenbildungsbereichs unterzeichnet. El Salvador verwaltet die LBE-Finanzierung in Zusammenarbeit mit der Inter-Amerikanischen Entwicklungsbank, mit Botschaften und anderen Organisationen. Besondere Maßnahmen zur Gewaltprävention, im Rahmen des Plans für ein sicheres El Salvador, zusammen mit Bildungsmaßnahmen für junge Menschen und Erwachsene außerhalb des Bildungssystems tragen ebenfalls zur Finanzierung bei.

Länder in Europa berichteten von LBE-Finanzierungsmechanismen durch zahlreiche von der Europäischen Kommission eingerichtete Finanzierungsmöglichkeiten. Durch Beiträge des Europäischen Sozialfonds an verschiedene Projekten in Kroatien konnten viele Erwachsene unentgeltlich an Bildungsmöglichkeiten teilhaben. Im Vordergrund stand dabei die Verbesserung von Fähigkeiten, Kompetenzen und Beschäftigungsaussichten der Lernenden. Portugal vermeldete eine Neuzuweisung

von Ressourcen aus dem Europäischen Sozialfonds. In Litauen beteiligt sich das Ministerium für Bildung und Wissenschaft finanziell an europäischen Subventionsprojekten. LBE-Projekte in Polen werden von der Europäischen Union kofinanziert und von den zuständigen Institutionen überprüft. Lokale Behörden erhalten die Gelder zur Förderung von Erwachsenenbildung, insbesondere für Beschäftigte. In Rumänien wurde eine Partnerschaftvereinbarung mit der Europäischen Kommission vereinbart, um auf die Europäischen Struktur- und Investitionsfonds 2014–2020 zuzugreifen. Der Fonds ist in sieben operationelle Programme aufgeteilt, eines davon, das operationelle Programm „Humankapital“, hat zum Ziel, Bildung, Qualifikationen und Beschäftigungsfähigkeit zu verbessern.

4.3 IM EINZELNEN

Länder wurden dazu befragt, ob die LBE-Finanzierung für die folgenden Zielgruppen priorisiert würden:⁶

⁶ Diese Auflistung enthält die für die Priorisierung der Finanzierung im BFA hervorgehobenen Gruppen: Frauen, Landbevölkerung und Menschen mit Behinderungen. Auch wenn einige Gruppen, z. B. Jugendliche, indigene Bevölkerungsgruppen und Erwachsene in Haftanstalten – andere Gruppen, die im BFA bezüglich Teilnahme hervorgehoben wurden (Artikel 15f, c, f und g) – nicht direkt genannt sind, enthält diese Auflistung die meisten von ihnen.

- Frauen,
- MigrantInnen und Flüchtlinge,
- Menschen mit Behinderungen,
- aufgrund von mangelnder Bildung und Qualifikation benachteiligte Erwachsene,
- EinwohnerInnen ländlicher Regionen,
- StadtbewohnerInnen,
- Minderheiten (ethnisch, sprachlich oder religiös),
- arbeitslose Erwachsene,
- ältere Erwachsene.

Zwischen 142 und 148 Länder gaben Auskunft darüber, ob seit 2015 eine Priorisierung der Finanzierung von LBE für diese Gruppen vorgenommen wurde. Mögliche Antworten wurden unter Verwendung einer Skala mit sechs Antwortmöglichkeiten erfasst, die von „überhaupt nicht“ bis „sehr stark“ reichten.

Zu Analysezwecken und aufgrund der niedrigen Antwortquote in einigen dieser Kategorien wurden Angaben darüber, ob die Staaten eine Finanzierung für diese Gruppen priorisierten, in vier Kategorien zusammengefasst: „wenig“, „etwas“, „sehr“ und „weiß nicht“ (siehe *Abbildung 1.3*).

Aus *Abbildung 1.3* geht hervor, inwieweit einzelne Gruppen weltweit bei der LBE-Finanzierung bevorzugt bedacht werden. Diese Angaben sind von besonderer Bedeutung,

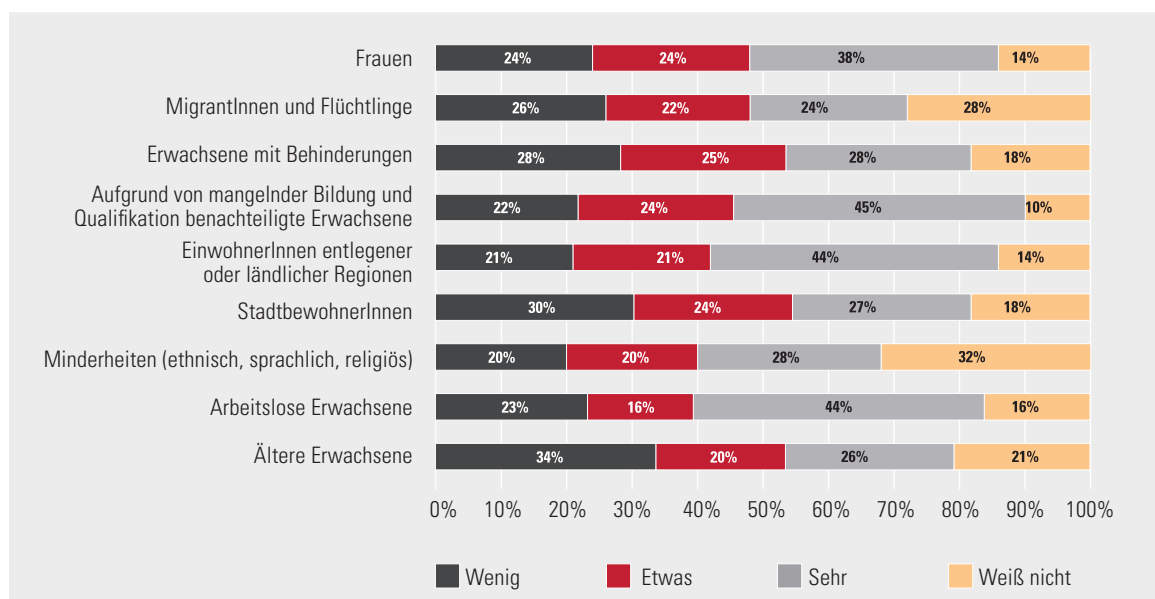
da diese Gruppen üblicherweise in der Erwachsenenbildung unterrepräsentiert sind, was dazu führt, dass sie nicht so stark von LBE profitieren, wie es zu wünschen wäre. Viele dieser Gruppen wurden auch schon im Hinblick auf die UN-Nachhaltigkeitsziele in den Blick genommen.

Höchste Priorität hatten aufgrund von mangelnder Bildung und Qualifikation benachteiligte Erwachsene (45% der Länder meldeten eine Priorisierung), dicht gefolgt von arbeitslosen Erwachsenen (44% der Länder), EinwohnerInnen ländlicher Regionen (44% der Länder) und Frauen (38% der Länder vermeldeten eine Priorisierung).

Es gibt Unterschiede darin, welche Gruppen priorisiert wurden, jedoch ist keine Gruppe völlig ausgeklammert. Die am wenigsten geförderte Gruppe war die der älteren Erwachsenen – 34% der Länder gaben an, diese Gruppe „wenig“ zu priorisieren.

Politische Maßnahmen für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter wirken sich darauf aus, welche Prioritäten bei LBE-Ausgaben gesetzt werden. Innerhalb der letzten Jahre wurde die Ausrichtung der europäischen Finanzierung durch viele europäische Strategemaßnahmen gestützt (Fitzsimons und Magrath, 2017). In *GRALE 3*, in dem Länder dazu aufgefordert wurden,

ABBILDUNG 1.3
Priorisierung der LBE-Ausgaben für ausgewählte Zielgruppen



Quelle: GRALE 4-Befragung

die wichtigsten Zielgruppen der politischen Maßnahmen für LBE zu nennen, gaben 81% der Länder Erwachsene mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten oder grundlegenden Kenntnissen als hohe Priorität für die politischen Maßnahmen für LBE an. In *GRALE 4* wurde dieselbe Zielgruppe als Hauptpriorität der LBE-Ausgaben angegeben. Aus diesen Erkenntnissen aus *GRALE 3* und *GRALE 4* geht hervor, dass, je besser die politischen Maßnahmen an die Lernbedürfnisse bestimmter Zielgruppen angepasst sind, desto höher der Finanzierungsanteil ist, um diese Bedürfnisse zu decken und Ungleichheiten im Zugang zu LBE schrittweise zu verringern. Lernen und Bildung im Erwachsenenalter stellt für Länder somit eine Investitionsmöglichkeit mit guten Ertragsaussichten dar.

Aus den Ländern wurde berichtet, dass die verbesserte Finanzierung von LBE es ermöglichte, die Standards für ErwachsenenbildnerInnen zu heben, sie weiterzubilden und mit Lehrmaterialien auszustatten. Außerdem wurden Mechanismen zur Qualitätsmessung von LBE finanziert. Syrien, Kambodscha und Botsuana erhöhten die Vergütung für Lehrende, und die Seychellen erhöhten ihr Budget, um Teilzeit-Lehrkräfte zu entlohnen. Kongo deckt die Personalkosten durch Quersubventionierung gemeinnütziger Organisationen und religiöser Gruppen. Ecuador investiert in ErwachsenenbildnerInnen. Sudan schulte TeamleiterInnen in Grund-, AusbilderInnen- und BetreuerInnenkursen, sowie LehrerInnen, die ihre Abschlussqualifikation im Staatsdienst erhalten hatten. Portugal bietet in Zentren Weiterbildungsprogramme für qualifizierte Fachkräfte im Rahmen des 2016–2017 eingeführten Qualifica-Programms an. Kambodscha und Botsuana führten zusätzlich zur staatlichen Anerkennung von ErwachsenenbildnerInnen Maßnahmen zum entsprechenden Kapazitätsaufbau ein.

Im Hinblick auf Lernmaterialien verteilt Katar unentgeltlich Übungsbücher, Sudan stellt Übungsbücher zur Alphabetisierung und Handbücher für Lehrkräfte bereit und Botsuana macht Lernmaterialien kostenlos verfügbar. Kambodscha, Syrien und Ecuador haben ihre Investitionen für die Entwicklung von Materialien für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter erhöht. Bezüglich Qualitätssicherung hat Costa Rica ein ExpertInnenteam zusammengestellt, das eine umfassende Beurteilung von Effizienz, Effektivität und Relevanz der aktuellen Bildungsangebote für Erwachsene und junge Menschen durchführt. Georgien hat 2017 zur

Förderung qualitativ hochwertiger Bildung die Zulassungsstandards von Hochschulinstitutionen überarbeitet.

Letztendlich waren Minderheiten diejenige Gruppe, für die der höchste Anteil der Länder (32%) angab, nicht zu wissen, ob sie bei der LBE-Finanzierung Priorität hatten. Dies wurde gefolgt von 28% der Länder, die dasselbe für MigrantInnen und Geflüchtete angaben. Diese Schlüsselgruppen müssen bei den Finanzierungsstrategien stärker beachtet werden, wie von den Mitgliedstaaten im BFA vereinbart.

4.4

WAS WIR HERAUSGEFUNDEN HABEN: WICHTIGE ERKENNTNISSE BEZÜGLICH DER FINANZIERUNG VON LBE

Die wichtigsten Punkte aus den Antworten der Länder zur LBE-Finanzierung sind:

- Weltweit gaben 41% (61 Länder) an, seit 2015 habe es keine Veränderungen bei den LBE-Ausgaben als Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben gegeben. In 28% der Länder (42), sind die LBE-Ausgaben als Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben gestiegen, und in 17% der Länder (25), sind die LBE-Ausgaben als Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben seit 2015 gesunken. Diese Daten zeigen, dass die Länder generell bei der Umsetzung der beabsichtigten Erhöhungen der LBE-Finanzierung, wie in *GRALE 3* betont, keinen Erfolg hatten.
- Die Länder der Gruppe mit geringem Einkommen verzeichneten am ehesten einen Rückgang der öffentlichen Ausgaben für LBE (35%), wohingegen Staaten mit mittlerem Einkommen im oberen Bereich eher Erhöhungen bei den LBE-Ausgaben als Anteil des öffentlichen Bildungsetats vermeldeten.
- Lediglich 107 von 149 Ländern stellten Daten bezüglich des Anteils der öffentlichen Bildungsausgaben bereit, die für LBE zur Verfügung gestellt wurden. Weltweit lagen aus 38 Ländern keine konkreten Daten vor. Diesem Datenmangel muss seitens der Länder begegnet werden.
- 19% der Länder meldeten, dass sie weniger als 0,5% ihres Bildungsetats für LBE ausgaben, und weitere 14% gaben an, weniger als 1% dafür zu aufzuwenden. Ähnliche Ergebnisse gingen schon aus *GRALE 3* hervor. Dies bestätigt, dass Lernen und Bildung im Erwachsenenalter nach wie vor unterfinanziert ist.

KASTEN 1.15

Verbesserungen der LBE-Finanzierung in der Republik Korea: Initiativen zum lebenslangen Lernen

Das koreanische Bildungsministerium hat seit 2014 einen steigenden Anteil seines Budgets der lebenslangen/beruflichen Weiterbildung zugeteilt. Im Jahr 2014 betrug das Budget 538,4 Milliarden KRW und wurde 2015 auf 570,4 Milliarden KRW, 2016 auf 589,4 Milliarden KRW und 2017 auf 619,5 Milliarden KRW erhöht. Es wurden neue nationale Leitlinien bezüglich lebenslangen Lernens beschlossen, darunter der ‚Gutschein für lebenslanges Lernen‘ (2,39 Milliarden KRW). Weitere 1,31 Milliarden KRW wurden in die Unterstützung des nationalen Zentrums zur Förderung lebenslangen Lernens für Menschen mit Behinderungen investiert und 800 Millionen KRW wurden dazu bestimmt, das Zentrum zur Unterstützung lebenslangler Bildung/Bildungsabschluss zu gründen und zu führen. Zusätzlich wurden Projekte unterstützt, die indirekt Bezug zu lebenslangem Lernen hatten, zum Beispiel Strategien zur Förderung der Entwicklung von Humankapital (871 Millionen KRW) und die Analyse sozialer Strategien und Agenden zur Zusammenarbeit (200 Millionen KRW).

- Unterstützung für das Gutscheinprogramm zum lebenslangen Lernen: Mit dem Gutscheinprogramm zum lebenslangen Lernen wird beabsichtigt, Sozialleistungen bezüglich Bildung, welche zuvor lediglich auf primäre, sekundäre und höhere Bildung ausgelegt waren, so zu erweitern, dass lebenslanges Lernen mit einbezogen wird. So werden gleiche Chancen für diejenigen geschaffen, deren Zugang zu Bildung erschwert ist. Im Rahmen des Programms wurde eine Internetplattform zum lebenslangen Lernen entwickelt, durch die sozial marginalisierte Gruppen an lebenslangem Lernen und Selbstentwicklung teilnehmen können, um den Teufelskreis der Armut zu durchbrechen. 2018 waren 2,39 Milliarden KRW verfügbar, um 5.000 Bewerber zu unterstützen, was 350.000 KRW pro Person und Jahr entspricht.
- Kurzfristige, branchenbezogene Kurse zur beruflichen Zertifizierung (Match Up): Das Programm Match Up ermöglicht es Lernenden, an von K-MOOC, Ausbildungsinstitutionen oder Unternehmen bereitgestellten Onlinekursen teilzunehmen und durch die Zertifikate eine feste Anstellung zu finden. 2018 hatte diese Art der Finanzierung einen Gegenwert von 1,55 Milliarden KRW. Eine dauerhaft eingerichtete Beratungsgruppe, die aus Branchenberatungsorganen, UnternehmensvertreterInnen und ExpertInnen besteht, wählt vielversprechende Bereiche und Unternehmen aus, die verschiedene Gebiete vertreten. Die ausgewählten Unternehmen identifizieren dann Schlüsselpositionen und Evaluierungsmethoden und schlagen für die Stelle maßgeschneiderte Kompetenzen und detaillierte Anforderungen vor. Das dauerhaft eingerichtete Beratungsorgan wählt Bildungsinstitutionen aus, die kurzfristige Bildungsprogramme (bis zu sechs Monate) für aktuell Beschäftigte und Arbeitsplatzsuchende entwickeln und anbieten.
- Unterstützung für das nationale Zentrum zur Förderung lebenslangen Lernens für Menschen mit Behinderungen: Das nationale Zentrum zur Förderung lebenslangen Lernens führt Umfragen zum lebenslangen Lernen für Menschen mit Behinderungen durch, entwickelt Programme zum lebenslangen Lernen nach Art der Behinderung und entwickelt Übungsbücher und Lernmaterialien.

Quelle: GRALE-4-Befragung

- Länder mit geringen Einkommen berichteten am häufigsten von der Einführung neuer Finanzierungsmechanismen für LBE seit 2015.
- Länder gaben an, dass die höchste Priorität bei der LBE-Finanzierung aufgrund von mangelnder Bildung und Qualifikation benachteiligten Erwachsene eingeräumt wurde (45% der Befragten), dicht gefolgt von arbeitslosen Erwachsenen (44%), EinwohnerInnen entlegener oder ländlicher Regionen (44%) und Frauen (38%).
- Die größte Wissenslücke herrscht bei den Ländern bezüglich der Frage, ob (ethnische, sprachliche, religiöse) Minderheiten bei der LBE-Finanzierung priorisiert worden waren (32% antworteten "weiß nicht"); die zweite Gruppe, zu der ebenfalls wenig bekannt war, sind MigrantInnen und Flüchtlinge: 28% der Länder berichteten, dass sie nicht wussten, ob diese bei der staatlichen Finanzierung von LBE vorrangig unterstützt wurden.



KAPITEL 5

QUALITÄT

Themen, die in den anderen Bereichen des BFA abgedeckt werden – politische Maßnahmen, Governance, Finanzierung und Teilnahme – mögen sich im Laufe der Zeit verbessern; wenn dies jedoch nicht zu qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten führt, wird sich Lernen und Bildung im Erwachsenenalter nicht auf den Lernenden oder auf die Gesellschaft auswirken. Das Bildungsangebot bringt Theorie und Praxis zusammen, und seine Qualität wird von politischen Maßnahmen, Governance, Teilnahme und Finanzierung mitbestimmt. Letztlich hat LBE für die Lernenden nur durch das Angebot qualitativ hochwertiger Bildungsmöglichkeiten wirkliche Bedeutung, weshalb dieser Punkt darüber entscheidet, ob Teilnahme positive Auswirkungen hat, sowohl für den Lernenden als auch für die Gesellschaft insgesamt.

KASTEN 1.16 Qualität im BFA

Wie im BFA aufgeführt „ist Qualität bezüglich Lernen und Bildung ein ganzheitliches, mehrdimensionales Konzept und Verfahren und verlangt dauerhafte Aufmerksamkeit und ständige Weiterentwicklung“.

„... Qualität in der Erwachsenenbildung erfordert relevante Inhalte und Vermittlungsweisen, auf den Lernenden zugeschnittene Bedarfsermittlung, Möglichkeiten, ein breites Spektrum von Kompetenzen und Kenntnissen zu erwerben, die Professionalisierung von PädagogInnen, die Erschließung reichhaltiger Lernumgebungen und ‚Empowerment‘ von Einzelpersonen und Gemeinschaften“.

Quelle: UIL, 2010, S. 8–9

Das BFA betont die qualitativ hochwertige Versorgung mit LBE als „ganzheitliches, mehrdimensionales Konzept und Verfahren“, das regelmäßig weiterentwickelt und überprüft werden sollte, um es zu verbessern (siehe *Kasten 1.16*). Bildungsqualität braucht relevante Inhalte, deren Vermittlung und Bewertung, damit Bildungsangebote Individuen und die Gesellschaft stärken können. Deswegen verpflichteten sich Mitgliedstaaten dazu, Qualitätskriterien für Curricula, Lernmaterialien und Lehrmethoden zu entwickeln, Kriterien zur Beurteilung der Lernergebnisse zu erarbeiten und die Weiterbildung und Arbeitsbedingungen für ErwachsenenbildnerInnen zu verbessern.

5.1 WIE IST DIE LAGE?

Es sind verschiedene methodische Ansätze erforderlich, um die weitergehenden, langfristigen Vorteile eines qualitativ hochwertigen Angebots von LBE für die Lernenden und die Gesellschaft zu erfassen und zu analysieren. Es benötigt nicht nur mehr Zeit, um die Verbindungen zwischen einer qualitativ hochwertigen LBE-Versorgung und wirtschaftlichen und sozialen Gewinnen zu erkennen, diese Arbeit erfordert ebenfalls behördenübergreifende Zusammenarbeit und eine stärkere Anbindung an die Forschungsgemeinschaft, um neue Ideen zu entwickeln. Deswegen wurden in den *GRALE*-Berichten unterschiedliche Prioritäten gesetzt und verschiedene Variablen verwendet, um die Entwicklung von Qualität zu überprüfen, zu beurteilen, und zu erfassen inwiefern sie zu erfolgreichen Bildungsangeboten für erwachsene Lernende beiträgt.

GRALE 1 konzentrierte sich auf die Relevanz der Bildungsarbeit für die Akteure und untersuchte, ob die LBE-Angebote den Bedürfnissen der Lernenden entsprach. Ein weiterer Fokus lag auf chancengerechten Zugangsmöglichkeiten, die im BFA im Themenbereich Teilnahme behandelt werden. Effizienz und Effektivität der Bildungsangebote wurden in *GRALE 1* als Hauptindikatoren für die Messung von Qualität zu Grunde gelegt.

Bezüglich der Relevanz von Inhalten kam *GRALE 1* zu dem Schluss, dass sich Bedürfnisse von Lernenden in Abhängigkeit von wirtschaftlichen, sozialen und politischen Bedingungen ändern dürften. Es liegt nahe, dass sich Lernende an kontextuelle Veränderungen auf lokaler, regionaler oder nationaler Ebene anpassen müssen. *GRALE 1* ging davon aus, dass Effizienz und Effektivität in enger Verbindung mit anderen thematischen Bereichen stehen. Somit sei ‚Effektivität‘ in ‚Qualität‘ miteinbegriffen, wenn man sich die Verpflichtungen der Länder gemäß dem BFA ansieht, die in *Kasten 1.16* auszugsweise aufgeführt sind.

GRALE 2 gab durch Betrachtung von vier Dimensionen der LBE-Angebote neue Denkanstöße bezüglich Qualität:

- **Lehrmethoden:** Die UNESCO-Mitgliedstaaten kamen überein, dass in der Bildungspraxis für Erwachsene die auf Lernende zugeschnittenen pädagogischen Ansätze angemessener waren als althergebrachte Herangehensweisen.
- **Weiterbildung, Beschäftigungsbedingungen und Professionalisierung:** Die UNESCO-Mitgliedstaaten erkannten die Bedeutsamkeit der Weiterbildung und dauerhaften fachlichen Entwicklung von ErwachsenenbildnerInnen an.
- **Überprüfung, Beurteilung und Qualitätsmanagementsysteme:** Die UNESCO-Mitgliedstaaten waren sich einig, dass es ohne regelmäßige Datenerfassung und Analyse der Qualität der LBE-Angebote unmöglich war, die Wirksamkeit und Effizienz der Weiterbildung für Erwachsene nachzuverfolgen.
- **Kontinuierliche Forschung, um politische Maßnahmen und deren Umsetzung anzuregen:** Die UNESCO-Mitgliedstaaten erkannten an, wie bedeutsam der Austausch von Daten und Analysen und somit von Wissen und bewährten Maßnahmen für LBE-Angebote ist, damit strategische Entscheidungen evidenzbasiert getroffen werden.

GRALE 3 hat dieses Verständnis bekräftigt und darauf aufgebaut, durch genaue Betrachtung von:

- Daten zur Verbesserung von Lehrmethoden.
 - Vorbereitende Aus- und Fortbildungsprogramme für ErwachsenenbildnerInnen.
 - Eine Grundqualifikation als Bedingung, um als ErwachsenenbildnerIn tätig zu sein.
 - Dauerhafte begleitende Fortbildungsprogramme für ErwachsenenbildnerInnen.
- Daten zur Verbesserung von Ausbildung, Arbeitsbedingungen und Professionalisierung von ErwachsenenbildnerInnen.
 - Vorbereitende Bildungs- und Ausbildungsprogramme für ErwachsenenbildnerInnen.
 - Voraussetzung einer Grundqualifikation, um als ErwachsenenbildnerIn tätig zu sein.
 - Dauerhafte begleitende Fortbildungsprogramme für ErwachsenenbildnerInnen.
- Daten zu Monitoring, Evaluierung und Qualitätsmanagementsystemen.
 - Systematische Erfassung relevanter Informationen über das tatsächliche Angebot von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter.
- Daten zu politischen Maßnahmen um die LBE-Praxis zu stimulieren.
 - Umfangreiche Forschung zu interdisziplinären und spezialisierten Themen.

GRALE 3 erfasste relevante Informationen über Bildungsangebote, unter anderem über die systematische Überprüfung der Teilnahme- und Abschlussquoten, über Bildungserfolge Lernender und über Weiterbildung für Lehrende und pädagogisches Personal. Von den 132 Ländern, die 2015 an *GRALE 3* teilgenommen hatten, sammelten 66% Informationen über die Abschlussquoten von Lernenden und 72% über Zertifizierungen oder Qualifikationen. Diese Daten sind mit Verwaltungsprozessen verbunden, die zu standardisierten Qualifikationen im LBE-System führen. Solche unmittelbaren Ergebnisse der Bildungsteilnahme sind deshalb recht leicht nachzuverfolgen.

TABELLE 1.10
Verbesserungen der LBE-Qualität seit 2015

	Frequenz	Ja %
WELT	142	75%
REGIONEN		
Subsahara-Afrika	29	86%
Arabische Staaten	17	76%
Asien und Pazifik	32	63%
Nordamerika und Westeuropa	21	71%
Mittel- und Osteuropa	19	63%
Lateinamerika und Karibik	24	88%
EINKOMMENSGRUPPEN		
Geringes Einkommen	20	85%
Mittleres Einkommen im unteren Bereich	33	76%
Mittleres Einkommen im oberen Bereich	41	68%
Hohes Einkommen	48	75%

Quelle: GRALE-4-Befragung

GRALE 3 hat jedoch gezeigt, dass der Nachweis wirtschaftlichen und sozialen Nutzens für die Lernenden und die Gesellschaft – ob durch ein nicht-formales Bildungsprogramm mit anerkannten Qualifikationen oder informelle Lernaktivitäten – unsystematisch erfolgte. Ein adäquates Monitoring von LBE-Ergebnissen über einen gewissen Zeitraum bleibt nach wie vor eine Herausforderung. Diesbezüglich vermeldete in GRALE 3 weniger als die Hälfte (40%) der Länder eine systematische Erfassung des Nutzens für die Erwerbsfähigkeit; lediglich 29% berichteten, Informationen zu sozialen Folgen des Lernens im Erwachsenenalter im weiteren Sinne gesammelt zu haben, und 17% gaben an, keinerlei Informationen über Wirkungen des LBE-Angebots erfasst zu haben.

5.2 WO STEHEN WIR JETZT?

GRALE 4 präsentiert Daten über die Verbesserung von Curricula, Lernmaterialien, Lehrmethoden, Weiterbildung und Beschäftigungsbedingungen für LBE-LehrerInnen und VermittlerInnen und Bewertungen von Lernergebnissen seit 2015. Diese Qualitätsindikatoren wurden ebenfalls entsprechend der ELBE-Lernbereiche aufgeschlüsselt (d. h. Lese- und Schreibfähigkeiten, sowie grundlegende Kenntnisse,

berufliche Weiterbildung und gesellschaftspolitische Bildung). Ebenso wurden qualitative Daten von den Ländern bezüglich bewährter Maßnahmen zur Verbesserung der LBE-Qualität gesammelt.

5.3 WIE KOMMEN WIR VORAN?

Table 1.10 zeigt, dass 75% der Länder (107) berichteten, seit 2015 wesentliche Fortschritte in der Verbesserung der LBE-Qualität gemacht zu haben. Wir werden später detaillierter darauf eingehen. Regional berichteten Lateinamerika und die Karibik sowie Subsahara-Afrika die größten Fortschritte bei der Verbesserung der LBE-Qualität mit 88% bzw. 86%. Darauf folgten die arabischen Staaten mit 76%, 71% in Nordamerika und Westeuropa und 63% in Mittel- und Osteuropa und Asien und dem Pazifik.

Nach Einkommensgruppen meldeten 85% der Länder mit geringem Einkommen, was 20 Ländern entspricht, wesentliche Verbesserungen der LBE-Qualität (siehe Tabelle 1.9). Darauf folgten 76% in der Gruppe der Länder mit mittlerem Einkommen im unteren Bereich, 75% in der Gruppe der Länder mit hohem Einkommen und von 68% in der Gruppe der Länder mit mittlerem Einkommen im oberen Bereich.

TABELLE 1.11
Fortschritte in der Entwicklung von Qualitätskriterien für Curricula und zur Leistungsmessung seit 2015

	Gesamtantworten GRALE 4	Curricula	Leistungsmessung
WELT	150	75%	73%
REGIONEN			
Subsahara-Afrika	33	82%	77%
Arabische Staaten	17	65%	63%
Asien und Pazifik	35	74%	71%
Nordamerika und Westeuropa	21	52%	75%
Mittel- und Osteuropa	18	94%	89%
Lateinamerika und Karibik	26	81%	67%
EINKOMMENSGRUPPEN			
Geringes Einkommen	24	88%	73%
Mittleres Einkommen im unteren Bereich	36	69%	66%
Mittleres Einkommen im oberen Bereich	44	77%	74%
Hohes Einkommen	46	72%	79%

Quelle: GRALE-4-Befragung

5.3.1 **ENTWICKLUNG VON QUALITÄTSKRITERIEN FÜR CURRICULA UND LEISTUNGSMESSUNG**

Weltweit machten 150 Länder Angaben, ob sie seit 2015 Fortschritte in der Entwicklung neuer oder überarbeiteter Curricula für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter gemacht hatten (siehe *Tabelle 1.11*). Insgesamt gaben 113 von 150 Ländern (75%) an, nennenswerte Fortschritte in der Entwicklung von Qualitätskriterien für Curricula gemacht zu haben. Regional berichteten die meisten Länder in Mittel- und Osteuropa, dass sie große Fortschritte in der Entwicklung von Qualitätskriterien für LBE-Lehrplänen machten (94% von 18 Ländern). Viele Länder beschrieben, dass neue und überarbeitete Qualitätskriterien für Curricula auf verschiedenen Grundlagen beruhten: Nachfrage und Bedarfsermittlung, Kompetenzen und angestrebten Lernergebnissen, Fächern und priorisierten Zielgruppen, sowie Verfügbarkeit und Zweck von Sonderfinanzierungen.

Insgesamt meldeten 107 von 147 Ländern (73%) Fortschritte bei der Entwicklung von Leistungsmessungen zur Verbesserung der LBE-Qualität seit 2015 (siehe *Tabelle 1.11*). Regional berichteten wiederum die meisten Länder in Mittel- und Osteuropa mit 89% (17 von 19 Ländern), dass sie große Fortschritte in

der Entwicklung Leistungsmessungen machten. Befragungsteilnehmer aus den arabischen Staaten meldeten den geringsten Fortschritt bei der Entwicklung von Leistungsmessungen (63%).

Ecuador, Simbabwe, Indonesien, Island, Mosambik, Südsudan, die Dominikanische Republik, Lesotho, Timor-Leste und Südafrika gaben Beispiele für die Entwicklung neuer qualitativ hochwertiger Curricula. Ecuador entwickelte ein speziell auf Lernen und Bildung im Erwachsenenalter ausgerichtetes Curriculum mit entsprechenden Anpassungen des Lehrmaterials. Indonesien und Island haben neue Curricula entwickelt, wobei Island diese in einer zentralen, öffentlich zugänglichen Datenbank zusammengefasst hat. Mosambik hat neue Curricula zur Alphabetisierung und Erwachsenenbildung entwickelt. Südsudan entwickelte ein Curriculum für Lese- und Schreibfertigkeiten für Erwachsene. Die Dominikanische Republik entwickelte modulare und flexible Curricula für ein Basiscurriculum und überarbeitete und aktualisierte das Curriculum für die Grundbildung junger Menschen und Erwachsener per Verfügung 01-2018. Timor-Leste entwickelte einen Lehrplan für ein Äquivalenzprogramm, mit einer entsprechenden Einführung sowohl in das Programm als auch in die Alphabetisierungsarbeit. Schließlich führte Südafrika ein Curriculum bezüglich einer neuen

Qualifikation mit dem Titel Allgemeine Aus- und Weiterbildung für Erwachsene (GETCA), und das Nationale Senior-Zertifikat für Erwachsene (NSCA), ein.

Ebenfalls wichtig sind Reformbeispiele für bereits bestehende LBE-Curricula. Länder wie Guatemala, Liberia, Thailand, Namibia und die Philippinen vermeldeten Reformen dieser Art. Curriculareformen für außerschulische Bildung sind in Guatemala im Gange und gehen mit einer Überarbeitung von Lehrmaterialien einher. Liberia hat die Curriculumentwicklung für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter verbessert und Thailand vermeldete Verbesserungen des nationalen Qualifikationsrahmens und der LBE-Curricula. Namibia hat Curricula für Programme und Kurse überarbeitet, um den aktuellen Anforderungen im Land gerecht zu werden. Es hat ebenfalls Curricula für die technische und berufliche Aus- und Weiterbildung (TVET) in der Erwachsenenbildung und Schulen vereinheitlicht. Die Philippinen aktualisierten das Curriculum für das alternative Lernsystem (ALS), damit es gleichwertig mit dem "K-to-12"-Curriculum für primäre und sekundäre Bildung ist und die AbsolventInnen Kenntnisse und Fähigkeiten erlangen, die ihnen im 21. Jahrhundert nützen.

Laut *Tabelle 1.11* verzeichneten lediglich die nordamerikanischen und europäischen Länder größere Fortschritte bei der Entwicklung von Qualitätskriterien für die Bewertung von Lernergebnissen als bei den Kriterien für Curricula. Dies scheint eine nordamerikanische und europäische Besonderheit widerzuspiegeln, da alle anderen Regionen die gegenteilige Verteilung meldeten.

Die Länder lieferten verschiedene Beschreibungen von LBE-Bewertung, Lernergebnissen und Tests um die Ergebnisse des LBE-Angebots zu bestimmen und auch zu Verfahren, in denen frühere Lernleistungen durch eine Prüfung anerkannt werden. Zum Beispiel verwenden Trinidad und Tobago, Italien, Jamaika, St. Vincent und die Grenadinen, die Islamische Republik Iran, die Dominikanische Republik und Ungarn verschiedene Methoden der Leistungsmessung, um die von LBE beabsichtigten Lernergebnisse zu ermitteln. Die nationale Weiterbildungsbehörde in Trinidad und Tobago führte standardisierte Beurteilungsmethoden ein, die an nationale Curricula gebunden sind. 2016 hat das italienische Bildungsministerium die Erstellung von Leitlinien zur Beurteilung von Schülerkompetenzen koordiniert, ein gemeinsames Ziel des *Il Piano di Attività*

per l'Innovazione dell'Istruzione degli Adulti (Maßnahmenplan zur Innovation in der Erwachsenenlehre: PAIDEIA), um die Zusammenarbeit zwischen den Regionen zu verbessern (durch regionale Schulämter und Erwachsenenbildungszentren in den Provinzen). Jamaika hat mit der Durchführung von Online-Leistungsmessungen begonnen.

Die Länder beschrieben die Messung von Lernergebnissen wie folgt:

- Kenia hat Lernergebnisse von LBE, die sich auf praktische Kenntnisse und Kompetenzen beziehen, überprüft.
- Ungarn nimmt erstmalig (2014–2020) an der OECD-Studie zur internationalen Messung von Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teil.
- In Montenegro ist die Messung von Lernergebnissen im formalen Bildungssystem Bestandteil des Lehrplans und findet in der nicht-formalen Bildung auf Basis eines modularen Prinzips statt.
- Polen plant, Lernergebnisse von Kursen zu ethischem und integrem Verhalten durch Überprüfungen vor und nach der Teilnahme zu bewerten. Diese Art der Überprüfung von Veränderungen im Bewusstsein der Lernenden ist ein integraler Bestandteil des Weiterbildungsprogramms.
- El Salvador entwirft, zusammen mit Lehrenden, Pläne für das *Flexible Modalitätenprogramm*, um die Ergebnisse von PAES (*Prueba de Aptitudes para Egresados de Educación Media*), dem Eignungstest für Schulabsolventen, sowie externen Tests zu verbessern.

Ein besonderes Beispiel für die Akkreditierung früherer Bildungsergebnisse für Lernende im Erwachsenenalter wurde in Malaysia eingeführt. Das Ministerium für Hochschulbildung hat das *System zur Anerkennung früherer Lernerfahrungen* (Accreditation of Prior and Experiential Learning, APEL) eingeführt. Dieses systematische Verfahren beinhaltet Identifikation, Dokumentation und Bewertung früherer Lernerfahrungen, um den Umfang zu bestimmen, in dem Einzelne die gewünschten Lernergebnisse erzielt haben. Das Verfahren bestimmt die Zugangsmöglichkeiten zu einem Studienprogramm und/oder der Verleihung von Studien-Credits. APEL bietet Personen mit Berufserfahrung aber fehlenden formalen akademischen Qualifikationen die Möglichkeit,

KASTEN 1.17
Bewertung der Lernergebnisse aus dem LBE-Angebot Neuseelands – das ACE-Ergebnis-Tool für Lernende

Neuseelands ACE Aotearoa hat das ACE-Ergebnis-Tool für Lernende entwickelt, ein netzgestütztes Rahmenwerk, das den Lernenden in den Mittelpunkt stellt und zur Bestätigung der Ergebnisse der Lernenden verwendet wird. Es liefert messbare Nachweise dafür, dass Lernende aufgrund ihrer Teilnahme an Erwachsenenbildung wohlhabender sind. Das Ergebnis-Tool setzt Umfragen unter Lernenden ein, um zu messen, ob ein Bildungsanbieter im Leben eines Lernenden einen positiven Unterschied gemacht hat und ob sie ihre Ziele erreicht haben. Dieses Tool ermöglicht es Lernenden, an einer Vergleichsstudie vor und nach der Weiterbildung teilzunehmen. Die Ergebnisse geben einen Hinweis darauf, ob das Bildungsangebot für die in Frage stehenden Lernenden einen wirksamen Beitrag geleistet hat.

Quelle: GRALE-4-Befragung

ihre Studien an Hochschuleinrichtungen wieder aufzunehmen. Generell bewertet das APEL-Verfahren durch formale Bildung und Arbeitserfahrung erworbene Kenntnisse.

5.3.2
ENTWICKLUNG VON LBE-LERNMATERIALIEN UND LEHR/LERNMETHODEN

Qualität bezüglich Lernen und Bildung im Erwachsenenalter erfordert nicht nur Überarbeitungen des Curriculums, sondern auch die ständige Weiterentwicklung von Lernmaterialien und Lehrmethoden, um zu gewährleisten, dass für Erwachsene relevante und wirksame Lernangebote in einer sich ständig verändernden Welt angeboten werden können.

Tabelle 1.12 zeigt, dass von 147 befragten Ländern 72% seit 2015 große Fortschritte bei der Entwicklung von Lehrmethoden, und 65% große Fortschritte bei der Entwicklung von Lernmaterialien erzielt haben. Nach Region meldeten Länder in Subsahara-Afrika den größten Fortschritt in den Bereichen Lernmaterialien und Lehrmethoden: 27 bzw. 28 von 33 Ländern.

TABELLE 1.12
Fortschritte bei der Entwicklung von Lernmaterialien und Lehrmethoden seit 2015

	Frequenz	Lernmaterialien	Lehrmethoden
WELT	147	65%	72%
REGIONEN			
Subsahara-Afrika	33	82%	85%
Arabische Staaten	17	65%	71%
Asien und Pazifik	34	74%	73%
Nordamerika und Westeuropa	19	47%	61%
Mittel- und Osteuropa	19	53%	68%
Lateinamerika und Karibik	25	52%	67%
EINKOMMENSGRUPPEN			
Geringes Einkommen	24	88%	87%
Mittleres Einkommen im unteren Bereich	35	66%	74%
Mittleres Einkommen im oberen Bereich	43	60%	70%
Hohes Einkommen	45	56%	64%

Quelle: GRALE-4-Befragung

Die Verbesserung von Lehrmethoden und Materialien kann auf verschiedene Weise erfolgen, zum Beispiel durch die Entwicklung von Unterrichtskompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen oder eine Anpassung der Unterrichtsqualität an die Bedürfnisse der Lernenden und die anschließende Entwicklung von Materialien. Die folgenden Beispiele zeigen einige Ansätze zur Verbesserung der Unterrichtsmethoden und Lernmaterialien, die seit 2015 durchgeführt worden sind:

- Der nationale Weiterbildungsfonds in Armenien unterstützt private Organisationen bei der Entwicklung besserer Unterrichtsmethoden für kurzfristige Weiterbildung.
- Estland hat verschiedene Kurse für ErwachsenenbildnerInnen in Verbindung mit seinen ergebnisorientierten Weiterbildungscurricula durchgeführt.
- Guinea nutzt bei der Weiterbildung von Erwachsenenbildnern den von Paulo Freire entwickelten REFLECT-Ansatz (Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques)
- Ecuador überprüft und bewertet LBE-Unterrichtsmethoden und hat ein neues Curriculum mit neu angepassten Unterrichtsmaterialien entwickelt.
- Aserbaidshan greift auf ein Online-Instrument zur Verbesserung des LBE-Unterrichts zurück, das durch das Institut zur beruflichen Weiterbildung von Pädagogen betreut wird.
- In Italien trugen unter der Leitung des Bildungsministeriums regionale Schulämter und Erwachsenenbildungszentren in den Provinzen zum *Maßnahmenplan zur Innovation in der Erwachsenenlehre (PAIDEIA)* bei, mit dem Ziel, die überregionale Zusammenarbeit zu verbessern.

KASTEN 1.18

Entwicklung von Qualitätskriterien für pädagogische Kompetenz in der Erwachsenenbildung in Deutschland: Die GRETA-Standards

Bei der Festlegung allgemeingültiger Standards bezüglich der Fähigkeit, im LBE-Bereich zu unterrichten, wurden signifikante Fortschritte erzielt. Diese Standards wurden kürzlich im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts GRETA (2015–2018) entwickelt. Das Akronym GRETA steht für Grundlagen zur Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenz Lehrender in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Das Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert und vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung geleitet.

Mit GRETA wurde ein Modell entwickelt, das auf Theorie und empirischer Forschung beruht, alle für den ALE-Unterricht erforderlichen Kompetenzen beinhaltet und sich eine Reihe von Methoden zunutze machen kann, um die pädagogischen Aktivitäten zu bewerten und zu stärken. Zum Beispiel kann das Modell eine Referenz für die Portfolio-basierte Bewertung informell oder non-formal erworbener Lehrkompetenzen sein. Es kann auch als Referenzrahmen für Programme zur Ausbildung von WeiterbildnerInnen dienen.

Um die allgemeine Bekanntheit und den Erfolg der Standards zu unterstützen, wurde GRETA zusammen mit den wichtigsten LBE-Verbänden in Deutschland entwickelt. Hierzu zählen:

- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.
- Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben
- Nationaler Verband von Berufsbildungsanbietern
- Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien
- Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.
- Verband der Weiterbildungsorganisationen
- Verband Deutscher Privatschulen

TABELLE 1.13
Fortschritte bezüglich Aus- und Weiterbildung und Arbeitsbedingungen seit 2015

	Frequenz	Ausbildung	Weiterbildung	Arbeitsbedingungen
WELT	146	52%	70%	58%
REGIONEN				
Subsahara-Afrika	32	72%	73%	60%
Arabische Staaten	16	44%	82%	63%
Asien und Pazifik	33	55%	70%	70%
Nordamerika und Westeuropa	21	33%	67%	25%
Mittel- und Osteuropa	18	50%	68%	63%
Lateinamerika und Karibik	26	46%	63%	54%
EINKOMMENSGRUPPEN				
Geringes Einkommen	23	74%	70%	50%
Mittleres Einkommen im unteren Bereich	35	54%	69%	55%
Mittleres Einkommen im oberen Bereich	43	51%	77%	69%
Hohes Einkommen	45	40%	65%	52%

Quelle: GRALE-4-Befragung

- In Polen umfasste die Qualitätssicherung innerhalb des *Integrierten Qualifikations-systems* die Verbesserung und Prüfung ausgewählter Elemente der Lehrmaterialien sowie ein Simulationsspiel. Rückmeldungen zufolge trug dies zur Entwicklung besserer Lehrmethoden bei.

5.3.3 ENTWICKLUNG VON AUS- UND WEITERBILDUNG UND VERBESSERUNG VON ARBEITSBEDINGUNGEN

Vorherige *GRALE*-Berichte sind ausführlich auf den Fortschritt in der Aus- und Weiterbildung für LBE-Lehrende eingegangen. *GRALE 4* ist ebenfalls mit der Weiterbildung für ErwachsenenbildnerInnen und Veränderungen ihrer Arbeitsbedingungen seit 2015 befasst. Weltweit meldeten 52% der Länder (76) eine Verbesserung der Ausbildung für LBE-Lehrende, 70% (105) vermeldeten eine Verbesserung der Weiterbildung und 58% (79) meldeten verbesserte Arbeitsbedingungen (siehe *Tabelle 1.13*).

Regional war die höchste Fortschrittsquote bei der Ausbildung in Subsahara-Afrika zu verzeichnen (72%, was 23 von 32 befragten Ländern entspricht). Die höchste Fortschrittsquote bei der Weiterbildung wurde für die arabischen Staaten verzeichnet (82%,

was 14 von 17 Ländern entspricht). Die höchste Fortschrittsquote bei den Arbeitsbedingungen wurde in Asien und Pazifik verzeichnet (70%, was 21 von 30 Ländern entspricht). Die niedrigste Fortschrittsquote bei der Ausbildung und der Verbesserung von Arbeitsbedingungen wurde in den Ländern Nordamerikas und Westeuropas gemeldet, wo lediglich 33% von Verbesserungen bei der Ausbildung und 25% von Verbesserungen der Arbeitsbedingungen berichteten. Die niedrigste Verbesserungsquote bei der Weiterbildung für LBE-PädagogInnen wiesen Lateinamerika und die Karibik auf, mit 63% oder 17 von 27 Ländern.

In den Einkommensgruppen meldeten Länder mit geringem Einkommen den höchsten Fortschritt bei der Ausbildung von LBE-PädagogInnen (74%), während der größte Fortschritt bei der Weiterbildung und den Arbeitsbedingungen in Ländern mit mittlerem Einkommen im unteren Bereich und mittlerem Einkommen im oberen Bereich erzielt wurden (77% und 69%). Länder mit hohem Einkommen meldeten sowohl bei der Aus- als auch bei der Weiterbildung für LBE-PädagogInnen die geringsten Fortschritte, während Länder mit geringem Einkommensniveau die geringsten Fortschritte bei den Arbeitsbedingungen seit 2015 verzeichneten.

Die Länder gaben Beispiele für Verbesserungen der LBE-Qualität durch Weiterbildung der

Lehrenden an. Im Kongo werden SozialpädagogInnen weitergebildet und im Sudan lernen in der Alphabetisierungsarbeit Tätige und Lehrende, wie Lebenskompetenzen vermittelt werden. Der Senegal hat seine Weiterbildungssysteme für PädagogInnen durch zwölf Module erweitert. Im Südsudan werden dauerhafte Weiterbildungen für KursleiterInnen angeboten. In Guinea werden Lehrende nach dem REFLECT-Ansatz weitergebildet. In der Islamischen Republik Iran ist das Niveau der akademischen Qualifikation von ErwachsenenbildnerInnen gestiegen.

Vom pädagogischen Institut Zypern werden Weiterbildungsprogramme für ErwachsenenbildnerInnen zur Verbesserung ihrer Kenntnisse und Kompetenzen im Unterrichten Erwachsener angeboten. In Kroatien wurde im Rahmen des Programms des Europäischen Sozialfonds eine Reihe von Aktivitäten zur Verbesserung der Kompetenzen von in der Erwachsenenbildung tätigen Pädagogen organisiert, darunter:

- 144 Workshops zur Verbesserung andragogischer Kompetenzen,
- drei internationale andragogische Symposien, und
- drei Konferenzen über fachliche und wissenschaftliche Aspekte der Erwachsenenbildung.

In Oman erhalten neu qualifizierte AlphabetisierungslehrerInnen jedes Jahr eine zweiwöchige Weiterbildung. Außerdem werden jedes Jahr Weiterbildungsprogramme zur Auffrischung für in der Alphabetisierungsarbeit tätige Lehrende in allen Bildungsgouvernaten organisiert. Zentralisierte Weiterbildungsprogramme werden auf Ministerialebene für alle in der Alphabetisierungsarbeit und in der Erwachsenenbildung tätigen Lehrkräfte und den Berufsanforderungen und dem Weiterbildungsbedarf entsprechend organisiert.

Georgien meldete, dass große Fortschritte bei der Weiterbildung der Lehrenden erzielt wurden, was sich auch im *Plan für die Lehrerausbildung, -weiterbildung und Karriereförderung* wiederfindet, in dem Lehrende in die folgenden Gruppen eingeteilt werden: 1) praktizierende Lehrende (gilt nur für vom Plan erfasste Lehrende), 2) vorgesetzte Lehrende, 3) leitende Lehrende und 4) Mentoren.

2017 wurde das Gesetz zur Erwachsenenbildung in Montenegro geändert und enthält nun Vorschriften zur andragogischen Weiterbildung.

Das Gesetz beinhaltet weitergehende Verpflichtungen: Weiterbildung ist Vorbedingung zum Erhalt einer Lizenz als ErwachsenenbildnerIn. Diese Vorschrift wird angewandt und hat zu einer Steigerung der Zahl der Auszubildenden in andragogischen Programmen geführt.

Um BürgerInnen zur Teilnahme am lebenslangen Lernen zu motivieren, bildet die Republik Korea „TrainerInnen für lebenslanges Lernen“ aus und entsendet sie in Institute für lebenslanges Lernen. Der Staat bietet ebenfalls Weiterbildungen zur Verbesserung ihrer fachlichen Kompetenzen an. Dementsprechend hat die *Nationale Agentur für Lebenslanges Lernen* in 2017 die Rollen und Verantwortlichkeiten der Ausbilder für lebenslanges Lernen neu festgelegt und Weiterbildungskurse entwickelt, die auf verschiedene Kompetenzstufen abzielen. 2018 wurden diese Weiterbildungskurse in einer Pilotphase erprobt und auf Grundlage von Monitoring- und Evaluierungsergebnissen überarbeitet. Eine derartige systematische Weiterbildung wird dazu beitragen, die fachliche Expertise der PädagogInnen für lebenslanges Lernen zu fördern und zielt darauf ab, die Qualität der den BürgerInnen angebotenen Leistungen der lebenslangen Bildung zu entwickeln und zu erhalten.

Für die vorbereitende Weiterbildung in Uganda verfügen Institutionen, einschließlich Universitäten wie Kyambogo und Makerere, über Direktorate für Qualitätssicherung. Die Curricula werden außerdem vom *Nationalrat für Hochschulbildung* überprüft, wobei andere Prüfungsgremien ebenfalls beteiligt sind. Die Qualität der Weiterbildung wird durch eine strenge Auswahl von ‚ChefausbilderInnen‘ auf nationaler Ebene unterstützt. Deren Weiterbildung konzentriert sich auf wesentliche Aspekte der Entwicklung eines Programms zur Erwachsenenalphabetisierung, wie Vermittlungskompetenzen, Entwicklung von Materialien, Bewertung (einschließlich Messung der Alphabetisierungsergebnisse) und mehrstufiges Lernen. Mit inbegriffen sind auch Analysen relevanter politischer Maßnahmen, sowie Ansätze zur intersektoriellen Entwicklung. Bei der Weiterbildung auf Distriktebene liegt der Fokus auf Vermittlungskompetenzen, Beurteilung und Überprüfung sowie Evaluierung, da diese auf operationeller Ebene entscheidend sind.

Zur Verbesserung der Ausbildung hat das *Netzwerk italienischer Universitäten für lebenslanges Lernen* (RUIAP) qualifizierte

Personen als „ExpertInnen zur Unterstützung der Anerkennung von Kompetenzen und zur Validierung vorherigen Lernens“ bestimmt. Zwei Universitäten bieten nun einen Masterabschluss in diesem Bereich an. Seit 2015 wurden Teile dieses Programms als MOOC durch ein Universitätskonsortium (EDUOPEN) mit einmaliger finanzieller Unterstützung des Bildungsministeriums öffentlich verfügbar gemacht. Das Programm ist für alle, die Zugang zu der Plattform haben, unentgeltlich verfügbar.

Der 2017er Zyklus der italienischen Initiative zur berufsbegleitenden Fortbildung von Führungskräften, Lehrenden und anderem Personal aus den Erwachsenenbildungsinstituten der Provinzen (PAIDEIA) war der Verbesserung der berufsbegleitenden Fortbildung für PädagogInnen gewidmet. Das Ziel war die Verbesserung und Konsolidierung der benötigten Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen und die Übernahme und Weiterentwicklung der Ergebnisse, die bislang aus der Umsetzung des Plans hervorgegangen sind.

Aserbaidschan berichtete, dass sich die Qualität der Weiterbildung schrittweise zum Positiven entwickelt, z.B. durch:

- inhaltliche Veränderung der Programme zum Aufbau von Kompetenzen;

- ein neues System zur abschließenden Evaluierung von Lehrenden nach Abschluss jedes begleitenden Programms;
- den Versuch einer Umgestaltung in Richtung begleitender Online-Weiterbildung, um logistischen Problemen wie der Einbeziehung von Lehrenden aus ländlichen Regionen zu begegnen;
- Archivierung und Veröffentlichung von Online-Instrumenten zur Weiterbildung der Lehrenden über die fachliche Entwicklung der PädagogInnen einer offiziellen Website.

5.4 FORTSCHRITT NACH LERNBEREICH

Tabelle 1.14 zeigt, dass die meisten Fortschritte in den ELBE-Lernbereichen in Bezug auf Qualität bei den Lese- und Schreibfähigkeiten sowie Grundfertigkeiten und bei der Weiterbildung und beruflichen Entwicklung erzielt wurden. Bei der gesellschaftspolitischen Bildung wurden nur sehr geringe Fortschritte erzielt. Bei der Entwicklung von Qualitätskriterien für Curricula gaben 111 Länder an, zumindest geringe Fortschritte gemacht zu haben, meist bei der den Lese- und Schreibfähigkeiten sowie den Grundfertigkeiten (52% von 111 Ländern), gefolgt von

TABELLE 1.14

Fortschritte bei der LBE-Qualität bezüglich der ELBE-Lernfelder seit 2015

WELT	Gesamtantworten <i>GRALE 4</i>	Alphabetisierung und Grundfertigkeiten	Weiterbildung und berufliche Entwicklung	Bildung zur bürgerschaftlichen Beteiligung	Weiß nicht
Entwicklung von Qualitätskriterien für Curricula	111	52%	44%	2%	2%
Entwicklung von Qualitätskriterien für Lernmaterialien	93	59%	40%	0%	1%
Entwicklung von Qualitätskriterien für Lehrmethoden	104	55%	43%	1%	1%
Verbesserung vorbereitender Ausbildung für Pädagogen	73	47%	45%	1%	7%
Verbesserung berufsbegleitender Ausbildung für Pädagogen	102	46%	48%	1%	5%
Verbesserung von Arbeitsbedingungen	78	41%	49%	3%	8%
Beurteilung von Lernergebnissen	105	56%	39%	0%	5%

Quelle: GRALE-4-Befragung

Weiterbildung und beruflicher Entwicklung (44% von 111 Ländern). Die Arbeitsbedingungen wurden im Bereich Weiterbildung und berufliche Entwicklung stärker verbessert als bei der Grundbildung. Lediglich 2% der 111 Ländern meldeten Fortschritte bei der Entwicklung von Qualitätskriterien für Curricula der Bildung zur aktiven bürgerschaftlichen Beteiligung und weitere 2% derselben Gruppe meldeten, dass ihnen keine Informationen diesbezüglich vorliegen.

Eine weitere interessante Beobachtung ist, dass kein Mitgliedstaat Fortschritte bei der Entwicklung von Qualitätskriterien für Lernmaterialien und Bewertung der Lernergebnisse für Bildung im Lernbereich der aktiven bürgerschaftlichen Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung) gemacht hat.

5.5

WAS WIR HERAUSGEFUNDEN HABEN: WICHTIGE ERKENNTNISSE BEZÜGLICH DER QUALITÄT

Die wichtigsten Erkenntnisse aus den Antworten der Länder zur LBE-Qualität sind:

- 75% der Länder (107) berichteten über wesentliche Verbesserungen der LBE-Qualität seit 2015. Lateinamerika und die Karibik sowie Subsahara-Afrika vermeldeten mit 88% bzw. 86% die höchsten Fortschrittsraten bei der LBE-Qualität. In den Ländern mit mittlerem Einkommen im oberen Bereich waren die Fortschritte am geringsten.
- Von 150 Ländern berichteten 113 (75%), große Fortschritte in der Entwicklung von Qualitätskriterien für LBE seit 2015 gemacht zu haben, auch wenn dies lediglich für 52% in Nordamerika und Westeuropa galt. Von 147 Ländern gaben 107 (73%) an, große Fortschritte bei der Entwicklung der Leistungsmessung gemacht zu haben.
- Von 147 Ländern berichteten 72% über große Fortschritte bei der Entwicklung von Lehrmethoden und 65% über Fortschritte bei der Entwicklung von Lernmaterialien seit 2015. Nach Region meldeten die Länder in Subsahara-Afrika die größten Fortschritte in diesen Bereichen.
- Bezüglich LBE-PädagogInnen meldeten 52% der Länder (76) verbesserte Ausbildung, 70% (105) verbesserte Weiterbildung und 58% (79) verbesserte Arbeitsbedingungen. Bei den Beispielen in diesem Bericht wurden bewährte Praktiken hervorgehoben.
- Insbesondere wurde über Qualitätsverbesserungen in den Bereichen Lese- und Schreibfähigkeiten sowie Grundfertigkeiten, als auch Weiterbildung und berufliche Entwicklung (berufliche Weiterbildung) berichtet. Fortschritte im Bereich Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung) wurden von zwischen 0 und 3% der Länder berichtet.



KAPITEL 6

TEILNAHME, INKLUSION UND CHANCENGERECHTIGKEIT

Teilnahme ist das Ergebnis der Beteiligung von Einzelpersonen an ihnen zur Verfügung stehenden LBE-Angeboten. Dies ist ebenfalls thematischer Fokus dieser Publikation und wird in Teil 2 des Berichts detaillierter beleuchtet. Dieses Kapitel informiert über die Antworten der Länder auf die *GRALE-4*-Befragung; das Kapitel sollte sinnvollerweise in Verbindung mit der UIS-Bewertung des Fortschritts in Hinblick auf den globalen Bildungsindikator 4.3.1, der Teilnahmequote Jugendlicher und Erwachsener für formale und non-formale Bildung und Ausbildung nach Geschlecht in den vorangegangenen zwölf Monaten, gelesen werden (UIS, 2018c, S. 29–31). Zusammen stellen sie das umfassendste globale Bild dar, das über die Teilnahme Erwachsener an Lernen und Bildung verfügbar ist.

Lernen und Bildung im Erwachsenenalter sollte für alle Lernenden, unabhängig von Einkommen, Wohnort, Geschlecht, Ethnie, Behinderung, Sprache oder sonstigen sozialen, wirtschaftlichen, demografischen oder kulturellen Merkmalen zugänglich sein. Wie in Kasten 1.19 hervorgehoben, wird im BFA der gerechte Zugang zu Lernen und Bildung im Erwachsenenalter als Fundament zum Erreichen sozialer Entwicklung und der Sicherung von Frieden und Wohlstand benannt. Es wird betont, dass niemand auszuschließen sei, unter keinen Umständen. Gleichbehandlung und Inklusion werden ebenfalls in den UN-Nachhaltigkeitszielen hervorgehoben und sind wichtig, um zu garantieren, dass alle von den Vorteilen von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter profitieren.

Gemäß der BFA-Empfehlung wird eine Verbesserung der Teilnahme als inklusiver Prozess angesehen, der Lernende, Anbieter, politische EntscheidungsträgerInnen und andere Akteure einbezieht und dazu führen sollte, dass Lernen und Bildung im Erwachsenenalter für alle zur Verfügung steht. Teilnahme ist ein wichtiger Indikator, um zu überprüfen, ob das Bildungsangebot tatsächlich für alle zugänglich ist, die Menschen für sie passende Angebote auswählen und damit von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter profitieren. Qualität

KASTEN 1.19

Fairer Zugang im BFA

„Inklusive Bildung ist für die menschliche, soziale und wirtschaftliche Entwicklung fundamental. Jedem und jeder Einzelnen zu ermöglichen, sein bzw. ihr Potenzial zu entfalten, trägt wesentlich dazu bei, harmonisch und in Würde miteinander zu leben. Es darf keinen Ausschluss aufgrund von Alter, Geschlecht, Ethnie, Migrantensstatus, Sprache, Religion, Behinderung, ländlichem Wohnort, sexueller Identität oder Orientierung, Armut, Vertreibung oder Gefangenschaft geben. Besonders die kumulative Wirkung mehrfacher Benachteiligung ist zu bekämpfen.“

Quelle: UIL, 2010, S. 8

ist der Schlüssel zu wirksamen LBE, wobei insbesondere die Angebotsseite berücksichtigt werden sollte, aber auch das, was die TeilnehmerInnen aus Lernprozessen mitnehmen. Über Qualität wurde im vorangegangenen Kapitel 5 berichtet.

Die Erhebung und Analyse adäquater Daten zur Teilnahme sollte Länder in die Lage versetzen, das Angebot von LBE flexibel entsprechend der Lernbedürfnisse und dabei stets hochwertig und zielgenau zu gestalten. Ohne diese Vorgehensweise sind BildungsplanerInnen nicht in der Lage herauszufinden, ob Menschen an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter teilnehmen, wie deren Bedürfnisse aussehen und ob sie davon tatsächlich profitieren. Deswegen ist es so wichtig, Daten über die persönlichen, familiären und gesellschaftlichen Vorteile von LBE zu sammeln, um die Ergebnisse zu erfassen, die Länder durch eine Investition in LBE erzielen. Länder haben sich dem BFA zufolge verpflichtet, die Teilnahme und Fortschritte der Lernenden zu verfolgen, wie in Kasten 1.20 aufgeführt. Ausführliche Einblicke in die Überwachung und Datenerhebung zur Teilnahme werden im zweiten Teil dieses Berichts dargestellt.

Ein weiteres Ergebnis der Datensammlung zur Teilnahme und zum Fortschritt der Lernenden an LBE ist die Vermittlung von Praxisbeispielen. Dies ist sinnvoll, um die Wirksamkeit des Bildungsangebots, die der zugrundeliegenden politischen Maßnahmen und der Governance zu überprüfen. Und das ist noch nicht alles. Bewährte Praktiken können innerhalb und zwischen Ländern verbreitet werden und dem Kontext und den spezifischen Umständen der Lernenden angepasst werden. Tatsächlich verpflichteten sich die Länder im BFA zum Austausch bewährter Praktiken, auch durch Süd-Süd-Kooperation, wie in Kasten 1.20 dargestellt.

KASTEN 1.20 Datenerhebung zur Teilnahme und Austausch über bewährte Praktiken

Um die Fortschritte in der Umsetzung des BFA nachzuverfolgen, haben die Mitgliedstaaten beschlossen, „Daten und Informationen über Teilnahme und Fortschritte von Bildungsprogrammen für Erwachsene, aufgeschlüsselt nach Geschlecht und anderen Faktoren, regelmäßig zu erheben und zu analysieren, um Änderungen im Laufe der Zeit zu evaluieren und Beispiele guter Praxis bekannt zu machen“. Sie haben sich ebenfalls dazu verpflichtet, in den Bereichen Erwachsenenalphabetisierung, Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen die „Süd-Süd-Zusammenarbeit zu unterstützen“.

Quelle: UIL, 2010, S. 9

6.1 WIE IST DIE LAGE?

GRALE 1 (2009) schärfte in vielen Ländern das Bewusstsein für niedrige Teilnahmequoten an LBE-Angeboten und hob die ungleiche Natur der Teilnahme innerhalb der Länder hervor. In *GRALE 2* (2012) wurde hervorgehoben, dass viele Gruppen nach wie vor von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter ausgeschlossen sind, insbesondere diejenigen, die in Armut und in ländlichen Regionen leben, auch ethnische Minderheiten, Frauen, MigrantInnen und Geflüchtete. Selbst wenn diese Gruppen Zugang zu Bildung hatten, stand deren Qualität in Frage. In *GRALE 3* (2016) wurde über Veränderungen der Teilnahme zwischen 2009 und 2015 berichtet. 60% von 126 Ländern gaben an, dass die Teilnahme an LBE innerhalb dieses Zeitraums zugenommen habe, und 13% vermeldeten, dass es keine Veränderung gegeben habe. Lediglich 7% gaben einen Rückgang an. 19% der Länder hatten keine Daten zur Teilnahme zur Verfügung.

Die Teilnahme an LBE nach Geschlecht war einer der Schwerpunkte von *GRALE 3*. 44% der Länder berichteten, dass mehr Frauen als Männer an non-formalen LBE-Programmen teilgenommen und informelle Lernmöglichkeiten genutzt hatten. Weitere 23% berichteten über eine zwischen den Geschlechtern ausgeglichene Teilnahme, gefolgt von 9%, bei denen die Teilnahme von Männern überwog. Beinahe ein Viertel (24 %) der Länder beantwortete die Frage nicht, da keine Daten über die Teilnahme nach Geschlecht verfügbar waren. Nach Lernbereichen der Empfehlung zu Lernen und Bildung im Erwachsenenalter (ELBE) aufgeschlüsselt gaben 58% an, dass mehr Frauen an Alphabetisierungsprogrammen teilnahmen, während 54% angaben, dass mehr Männer an Programmen zur beruflichen Weiterbildung teilnahmen.

Daten, die nach anderen Kennzeichen für Benachteiligung aufgeschlüsselt waren, wie Flüchtlingsstatus, Behinderung oder Armut, waren für *GRALE 3* kaum vorhanden. Beispielsweise gaben 62% der Länder an, dass ihnen keine Teilnahmedaten über ethnische, religiöse und sprachliche Minderheiten vorlagen, 56% gaben an, keine Teilnahmedaten über MigrantInnen und Geflüchtete zu haben, 46% gaben an, keine Informationen über die Teilnahme von Erwachsenen mit Behinderungen zu haben, und 43% meldeten keine Teilnahmedaten für gering qualifizierte ArbeiterInnen mit geringen Löhnen oder in prekären Beschäftigungsverhältnissen zu haben.

Daher bestand eine Hauptempfehlung von *GRALE 3* darin, bessere und spezifischere Daten, zum Zweck des Monitorings und der Evaluation, zu verschiedenen Gruppen zu sammeln.

6.2 WO STEHEN WIR?

Die *GRALE-4*-Befragung erfasst die Veränderungen der Teilnahmequoten für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter seit 2015. Die Länder lieferten Daten, die sowohl auf konkreten Zahlen als auch auf Schätzungen basierten. Zusätzlich wurde mit der *GRALE-4*-Befragung die Teilnahme verschiedener Gruppen von Lernenden sowie für die verschiedenen Lernbereiche der ELBE erfasst. Schließlich erfasste *GRALE 4* eine Selbsteinschätzung der Länder über den Fortschritt beim Zugang zu und der Teilnahme an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter und ermöglichte den Ländern, Beispiele für bewährte Maßnahmen zur Verbesserung der LBE-Teilnahme zu berichten. Da die Teilnahme das Kernthema von *GRALE 4* ist, enthält Teil 1 lediglich quantitative Trends und Erkenntnisse; Antworten der Länder bezüglich qualitativer Veränderungen sind in Teil 2 dieses Berichts aufgeführt.

6.3 WIE KOMMEN WIR VORAN?

Tabelle 1.15 zeigt die Veränderungen der Teilnahme an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter seit 2015. Weltweit berichteten mehr als die Hälfte der Länder, 57% von 152 Ländern, über einen Anstieg der Teilnahme am LBE-Angebot. Über ein Viertel (28%) gab keine Veränderung an, gefolgt von 9%, die einen Rückgang meldeten, was 13 Ländern entspricht. Besonders bedeutsam ist, dass 7% (10 Länder) angaben, nicht zu wissen, ob es eine Veränderung der LBE-Teilnahme gegeben hatte, ein Anteil, der deutlich niedriger ist als in *GRALE 3*.

In Subsahara-Afrika berichtete ein höherer Anteil von Ländern als in anderen Regionen über einen Anstieg der Teilnahme seit 2015 (72%, was 22 von 32 Befragten entspricht). Der geringste Anstieg wurde in Nordamerika und Westeuropa gemeldet (acht von 21 Ländern). Von 25 Ländern in Lateinamerika und der Karibik meldeten 60% einen Anstieg, 24% keine Veränderung und 12% einen Rückgang der LBE-Teilnahme seit 2015. Länder in Asien und dem Pazifik wiesen den höchsten Anteil von Ungewissheit hinsichtlich Veränderung der LBE-Teilnahme auf, da bei 16% (sechs von 37 Ländern) keine Daten vorlagen.

TABELLE 1.15
Veränderung der Teilnahme⁷ an LBE insgesamt seit 2015

	Länderanzahl	Rückgang	keine Änderung	Steigerung	Weiß nicht
WELT	152	9%	28%	57%	7%
REGIONEN					
Subsahara-Afrika	32	9%	16%	72%	3%
Arabische Staaten	18	11%	17%	67%	6%
Asien und Pazifik	37	8%	27%	49%	16%
Nordamerika und Westeuropa	21	0%	62%	38%	0%
Mittel- und Osteuropa	19	11%	26%	58%	5%
Lateinamerika und Karibik	25	12%	24%	60%	4%
EINKOMMENSGRUPPEN					
Geringes Einkommen	22	9%	14%	73%	5%
Mittleres Einkommen im unteren Bereich	38	11%	18%	61%	11%
Mittleres Einkommen im oberen Bereich	45	4%	24%	62%	9%
Hohes Einkommen	47	11%	45%	43%	2%

Quelle: *GRALE-4*-Befragung

7 Die TeilnehmerInnen wurden gebeten, anzugeben, ob die Teilnahmequoten auf Schätzungen oder auf konkreten Daten basierten. Waren Daten verfügbar, wurden sie gebeten, das Jahr der Datenerhebung anzugeben.

TABELLE 1.16
Monitoring der Teilnahmequoten basierend auf konkreten Zahlen

	Länder mit konkreten Daten	Gesamtzahl der Antwortenden	%
WELT	103	152	68%
REGIONEN			
Subsahara-Afrika	21	32	66%
Arabische Staaten	15	18	84%
Asien und Pazifik	20	37	54%
Nordamerika und Westeuropa	14	21	67%
Mittel- und Osteuropa	15	19	79%
Lateinamerika und Karibik	18	25	72%
EINKOMMENSGRUPPEN			
Geringes Einkommen	15	22	68%
Mittleres Einkommen im unteren Bereich	26	38	69%
Mittleres Einkommen im oberen Bereich	30	45	67%
Hohes Einkommen	32	47	68%

Quelle: GRALE-4-Befragung

Länder mit geringem Einkommen meldeten den größten Anstieg der LBE-Teilnahme (73%), gefolgt von Ländern mit mittlerem Einkommen im unteren Bereich und mittlerem Einkommen im oberen Bereich (61%–62%). Bemerkenswerterweise meldete lediglich ein kleiner Teil der Länder mit hohem Einkommen und kein Land in Nordamerika und Westeuropa, keine Daten vorliegen zu haben.

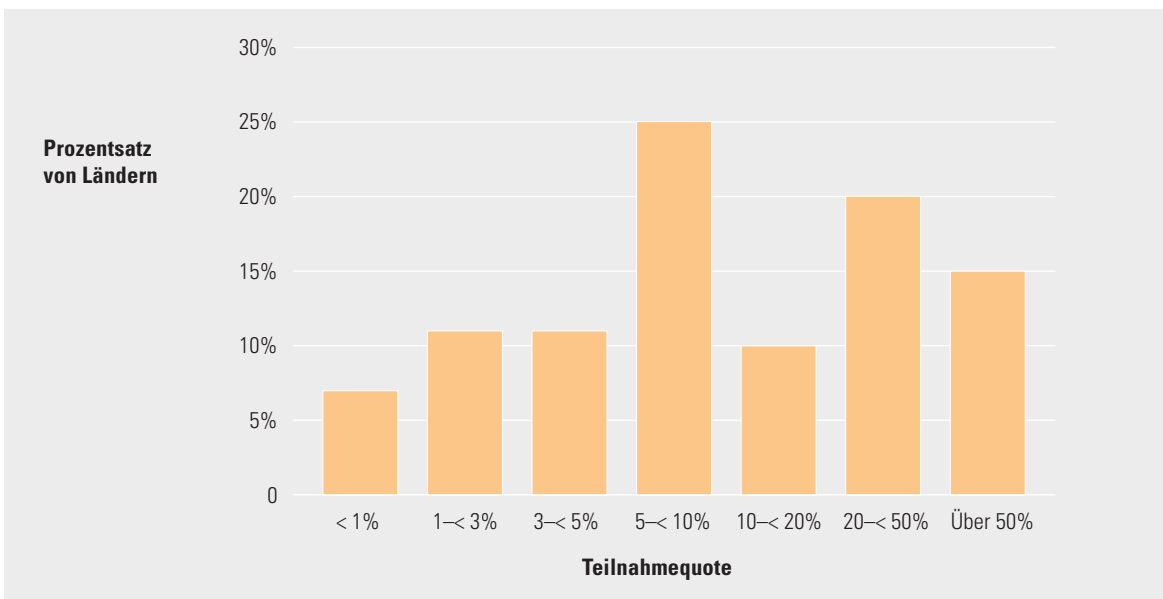
Für eine genaue Analyse der LBE-Teilnahme ist wichtig, ob das Monitoring auf konkreten Zahlen oder auf Schätzungen beruht. Von den insgesamt 152 Ländern, die die Frage zur Teilnahme seit 2015 beantwortet haben, konnten 10 Länder keine Angaben zur Veränderung der Teilnahme machen. Darüber hinaus beantworteten nur 125 Länder die Frage, ob sie über konkrete Zahlen verfügten, wobei 103 Länder angaben, dass sie die Teilnahme auf der Grundlage konkreter Daten überwachen würden. Somit beruhten 67% der Angaben zur Teilnahme auf konkreten Zahlen oder Zahlen aus nationalen repräsentativen Erhebungen im jeweiligen Land (siehe *Tabelle 1.16*). Lediglich in 54% der Länder in Asien und dem Pazifik (20 von 37 Ländern) lagen zur Überwachung von Teilnahme konkrete Daten vor. Nach Einkommensgruppe verfügten etwas mehr als zwei Drittel der Länder, unabhängig von ihrer Einkommensklassifizierung, über konkrete Daten zur Teilnahme. Im zweiten

Teil dieses Berichts wird detaillierter auf die Verfügbarkeit von Daten eingegangen.

Länder, denen konkrete Zahlen über die Teilnahme an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter vorlagen, wurden gebeten, diese zu nennen. Von 103 Ländern gaben 96 Länder Teilnahmequoten an. Abbildung 1.4 zeigt, dass 25% dieser Länder Teilnahmequoten zwischen 5 und 10% angegeben hatten, 10% gaben Teilnahmequoten zwischen 10 und 20%, 20% Teilnahmequoten zwischen 20 und 50% und 15% Teilnahmequoten an, die über 50% lagen. Knapp 30% der Länder meldeten Teilnahmequoten unter 5%.

Insgesamt meldeten 96 Länder Daten auf Basis konkreter Zahlen. Über die Hälfte der Länder der Gruppe mit geringem Einkommen berichtete Teilnahmequoten über 20%: Elfenbeinküste, Kongo, die Komoren, Lesotho, Mali, Malawi, Mosambik, Südsudan und Togo. Über ein Viertel der Länder mit mittlerem Einkommen im unteren Bereich berichtete Teilnahmequoten über 20% und das gleiche gilt für ungefähr ein Drittel der Länder mit mittlerem Einkommen im oberen Bereich und Länder mit hohem Einkommen. Im Hinblick auf niedrige LBE-Teilnahmequoten meldeten 21% der Länder mit geringem Einkommen Quoten unter 5%, 42% der Länder mit mittlerem Einkommen im unteren Bereich

ABBILDUNG 1.4
Gesamte Teilnahmequoten für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter weltweit, basierend auf konkreten Zahlen



Quelle: GRALE-4-Befragung

gaben dasselbe an. Ungefähr ein Drittel der Länder mit mittlerem Einkommen im oberen Bereich meldete eine LBE-Teilnahme unter 5%, zusammen mit 26% der Länder mit hohem Einkommen, die dasselbe meldeten.

Tabelle 1.17 zeigt auf der Grundlage von 96 Daten aus Ländern mit konkreten Zahlen, die Teilnahmequoten nach Regionen. Es gibt kein eindeutig regionales Muster bezüglich der LBE-Teilnahme, aber einige Details sollen hervorgehoben werden. Mehr als die Hälfte der

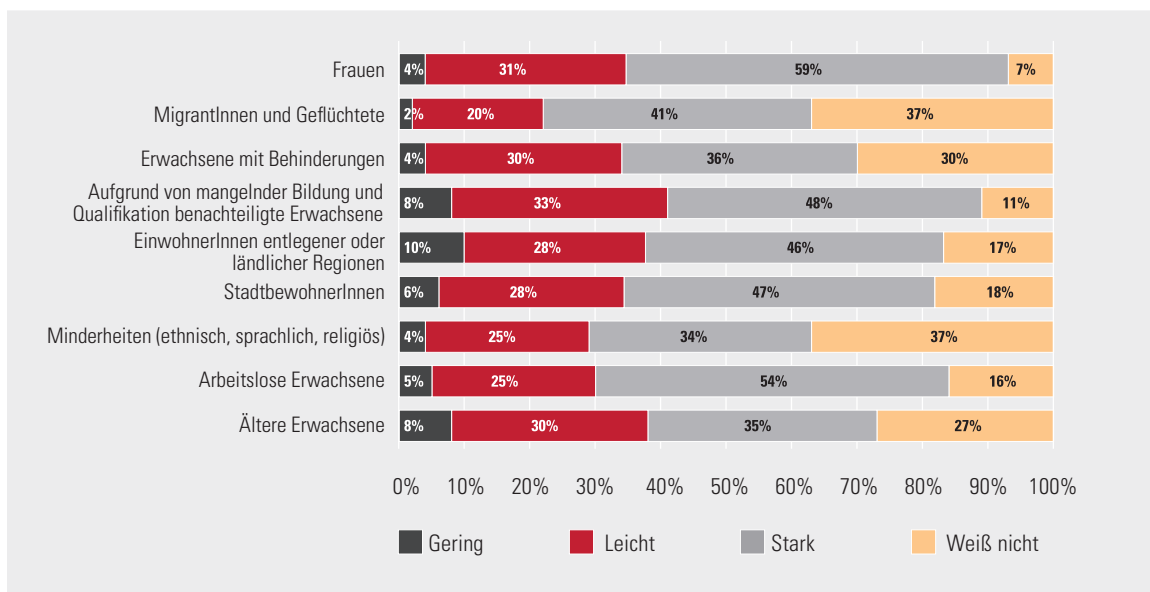
Länder in Subsahara-Afrika sowie in Nordamerika und Westeuropa meldete Teilnahmequoten über 20%. In Mittel- und Osteuropa meldete kein Land Teilnahmequoten über 20%. Die Hälfte der arabischen Staaten gab eine Teilnahmequote von 5% oder darunter an, und 43% der Länder in Mittel- und Osteuropa meldeten ebenfalls eine Quote von 5% oder darunter. Es ist jedoch wichtig hervorzuheben, daß diese Angaben auf Daten aus nur etwa zwei Dritteln der Länder beruhen.

TABELLE 1.17
Teilnahmequoten nach Region, basierend auf konkreten Zahlen

	Subsahara-Afrika	Arabische Staaten	Asien und Pazifik	Nordamerika und Westeuropa	Mittel- und Osteuropa	Lateinamerika und Karibik
Unter 1%	5%	29%	5%	7%	0%	0%
1–3%	0%	21%	11%	0%	29%	13%
3–5%	16%	0%	16%	7%	14%	13%
5–10%	21%	14%	32%	36%	36%	13%
10–20%	0%	7%	11%	0%	21%	25%
20–50%	37%	14%	11%	21%	0%	31%
50% und mehr	21%	14%	16%	29%	0%	6%
Anzahl der Länder	19	14	19	14	14	16

Quelle: GRALE-4-Befragung

ABBILDUNG 1.5
Veränderung der LBE-Teilnahme für verschiedene Gruppen seit 2015



Quelle: GRALE-4-Befragung. Anmerkung: Die Gesamtanzahl der Länder, die Angaben zur Teilnahme machten, lag zwischen mindestens 131 Ländern, die Angaben zur Teilnahme von EinwohnerInnen in ländlichen Regionen machten, und maximal 139 Ländern, die über die Teilnahme von Frauen berichteten.

6.4 IM EINZELNEN

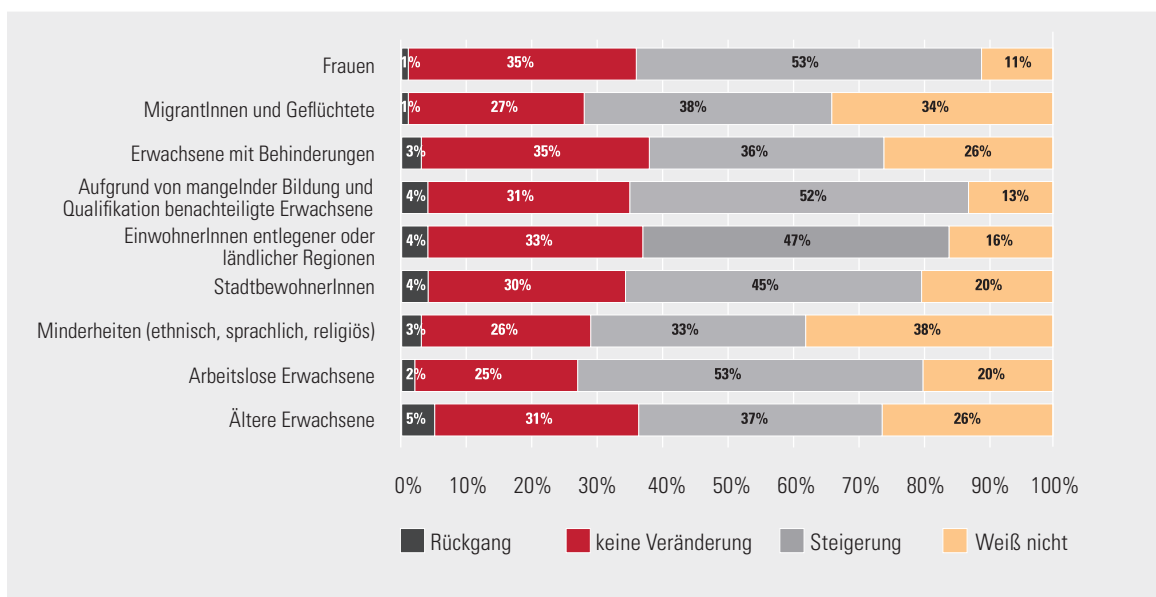
Die Länder wurden gefragt, ob sich LBE-Teilnahme und -Angebot seit 2015 für folgende Gruppen verändert hätten:

- Frauen,
- MigrantInnen und Geflüchtete,
- Menschen mit Behinderungen,
- aufgrund von mangelnder Bildung und Qualifikation benachteiligte Erwachsene,
- EinwohnerInnen ländlicher Regionen,
- StadtbewohnerInnen,
- Minderheiten (ethnisch, sprachlich, religiös),
- arbeitslose Erwachsene,
- ältere Erwachsene.

Abbildung 1.5 zeigt die Veränderungen der LBE-Teilnahme für unterschiedliche Gruppen, und Abbildung 1.6 zeigt die Veränderungen im Angebot für diese Gruppen.⁸ Die größte Steigerung der Teilnahme seit 2015 fand bei Frauen statt (in 59% von 139 Ländern), gefolgt von arbeitslosen Erwachsenen (in 54% von 134 Ländern) und aufgrund von mangelnder Bildung und Qualifikation benachteiligten Erwachsenen (in 48% von 136 Ländern). In diesen drei Gruppen konnte ebenfalls die größte Steigerung beim Angebot von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter seit 2015 verzeichnet werden (siehe Abbildung 1.6). Die geringsten Veränderungen vermeldeten Länder bei der Teilnahme von Erwachsenen mit Behinderungen (in 36% von 135 Ländern), älteren Erwachsenen (in 35% von 134 Ländern) und Minderheiten (in 34% von 131 Ländern). In denselben Gruppen wurde der geringste Anstieg beim Angebot seit 2015 vermeldet (Abbildung 1.6).

⁸ MigrantInnen und Geflüchtete sind, anders als andere Zielgruppen, in den verschiedenen Teilen der Welt ungleich vertreten, weswegen die Bedeutsamkeit für die verschiedenen Länder, abhängig von der Region, unterschiedlich ausfallen könnte. Jedoch bedeutete die geringe Anzahl der Antworten von Ländern, die am stärksten von massiven Bevölkerungsbewegungen betroffen waren, dass eine tiefergehende Analyse hier nicht möglich war.

ABBILDUNG 1.6
Veränderung des LBE-Angebots für verschiedene Gruppen seit 2015



Quelle: GRALE-4-Befragung. Anmerkung: Die Gesamtanzahl der Länder, die Angaben zum Angebot machten, lag zwischen mindestens 140 Ländern, die Angaben über das Angebot für Minderheiten machten, und maximal 148 Ländern, die über das Angebot für Frauen berichteten.

Einige Länder berichteten, dass es keine Veränderung bei der LBE-Teilnahme und dem Angebot für bestimmte Zielgruppen seit 2015 gegeben habe. Insgesamt berichteten zwischen 20% und 33% der Länder über keine Veränderung bei der Teilnahme unterschiedlicher Zielgruppen (Abbildung 1.5). Ähnliche Anteile wurden für das Bildungsangebot für bestimmte Zielgruppen gemeldet (Abbildung 1.6). Bedeutsamer ist, dass 37% bzw. 34% der Länder meldeten, keine Kenntnisse oder keine Informationen über die Teilnahme von Minderheiten bzw. MigrantInnen und Geflüchteten zu haben (Abbildung 1.5). Des Weiteren meldeten 34% bzw. 38%, keine Kenntnisse über die Angebote für diese Gruppen zu haben (Abbildung 1.6). Außerdem lagen 30% der Länder keine Informationen über die Teilnahme von Erwachsenen mit Behinderungen vor (Abbildung 1.5) und 26% hatten ebenfalls keine Kenntnisse über die Angebote für diese

Gruppe (Abbildung 1.6). Schließlich hatten 26% bzw. 27% keinerlei Informationen über die LBE-Teilnahme und das Angebot für ältere Erwachsene (Abbildung 1.5 und Abbildung 1.6). Abschließend zeigt Tabelle 1.18, ob sich die Teilnahme an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter nach ELBE-Lernbereichen verändert hat. Lernbereiche, bei denen der Anstieg seit 2015 am stärksten war, sind sowohl Alphabetisierung und Grundbildung als auch Weiterbildung und berufliche Entwicklung, die jeweils von 57% der 136 Befragten genannt wurden. Im Lernbereich gesellschaftspolitische Bildung meldeten 36% von 132 Ländern gestiegene Teilnahme und 36% vermeldeten keine Änderung bei der Teilnahme in diesem Lernbereich. Auch hier ist der Mangel an Daten zur Überprüfung der Teilnahme ein Problem: 27% von 132 Ländern gaben an, nicht zu wissen, ob sich die Teilnahme an der gesellschaftspolitischen Bildung seit 2015 verändert hat.

TABELLE 1.18
Veränderungen hinsichtlich der Teilnahme nach ELBE-Lernfeldern seit 2015

WELT	Frequenz	Rückgang	keine Veränderung	Steigerung	Weiß nicht
Alphabetisierung und Grundbildung	136	7%	26%	57%	10%
Weiterbildung und berufliche Entwicklung	136	4%	26%	57%	13%
Gesellschaftspolitische Bildung	132	2%	36%	36%	27%

Quelle: GRALE-4-Befragung

6.5

WAS WIR HERAUSGEFUNDEN HABEN: WICHTIGE ERKENNTNISSE BEZÜGLICH DER TEILNAHME

Hauptgesichtspunkte aus den Antworten der Länder zur LBE-Teilnahme sind:

- Weltweit meldete mehr als die Hälfte der Länder (57% von 152), einen (zumindest geschätzten) Anstieg der Teilnahme an LBE. Mehr als ein Viertel (28%) berichtete keine Veränderung und 9%, was 13 Ländern entspricht, berichteten von einem Rückgang.
- Die Mehrheit der Länder in Subsahara-Afrika berichtete von einem Anstieg der Teilnahme seit 2015 (72%, was 22 von 32 Antwortenden entspricht). Der geringste Anstieg war in Nordamerika und Westeuropa zu verzeichnen (acht von 21 Ländern).
- Lediglich 103 von 152 Ländern, oder 67%, gaben an, dass die LBE-Teilnahmequoten auf konkreten Zahlen basierten. Nach Einkommensgruppen verfügen etwas mehr als zwei Drittel der Länder, unabhängig von der Klassifizierung, über Daten zu Teilnahmequoten, die auf konkreten Zahlen beruhen. Dieser Mangel an Daten wurde schon in *GRALE 3* hervorgehoben. Fragen zur Datenerhebung werden in Teil 2 dieses Berichts weiter untersucht.
- Insgesamt 96 Länder lieferten konkrete Zahlen zur Teilnahme. Von diesen meldeten 25% eine Teilnahmequote von 5–10%, 20% eine Teilnahmequote von 20–50% und 15% eine Teilnahmequote, die über 50% lag. Beinahe ein Drittel (29%) berichtete von einer Teilnahmequote unter 5%. In einigen Ländern sank das LBE-Angebot für schutzbedürftige Gruppen, wie Erwachsene mit Behinderungen und solchen mit Wohnsitz in schwer zugänglichen oder ländlichen Gebieten. Die Vernachlässigung dieser Gruppen stimmt mit den Erkenntnissen aus *GRALE 3* überein.
- Ein enttäuschender Anteil, 37% der Länder, gab an, die LBE-Teilnahmequoten von Minderheiten bzw. MigrantInnen und Geflüchteten nicht zu kennen. Außerdem meldeten 34% bzw. 38%, keine Kenntnisse über das LBE-Angebot für diese Gruppen zu haben. Dies legt nahe, dass viele Länder sich sehr viel stärker engagieren müssen, wenn sie sich den Herausforderungen stellen wollen, die u. a. im neuesten Weltbildungsbericht der UNESCO (Global Education Monitoring Report, GEMR) benannt werden. Der Bericht zeigt, dass das Recht von Flüchtlings- und MigrantInnenkindern auf qualitativ hochwertige Bildung zwar auf dem Papier zunehmend anerkannt wird, in der Praxis jedoch täglich in Frage gestellt und von einigen Staaten vollständig verweigert wird, weshalb der Bericht darauf drängt, MigrantInnen und Vertriebene in die nationalen Bildungssysteme aufzunehmen (UNESCO, 2018).



KAPITEL 7

SCHLUSSFOLGERUNG

Das Hauptaugenmerk von Teil 1 in diesem Bericht lag auf dem Monitoring der verschiedenen Bereiche des BFA. Dies ist nicht nur wichtig, um zu prüfen, inwieweit die im BFA eingegangenen Absichtserklärungen eingelöst wurden, sondern auch, um Bereiche mit besonderem Handlungsbedarf kenntlich zu machen. In Übereinstimmung mit dem thematischen Fokus von *GRALE 3* und im Sinne der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung wird durch LBE beabsichtigt, die Lebensumstände zu verbessern und zu Wohlstand und sozialem Ausgleich beizutragen. Deswegen begrüßen wir, dass, verglichen mit den vorherigen *GRALE*-Befragungen, mehr Länder teilgenommen haben. Dennoch waren für 46 Länder (37 UNESCO-Mitgliedstaaten und neun assoziierte Mitglieder) keine Befragungsdaten verfügbar. Es sollten also Möglichkeiten dafür geschaffen werden, dass diese Länder zukünftig auch an der Befragung teilnehmen.

Allgemein wurden im Monitoring-Teil dieses Berichts die in vielen Bereichen erzielten Fortschritte hervorgehoben. Zwei von drei Ländern gaben an, dass die bildungspolitische Unterstützung von LBE im Vergleich zu 2015 gestärkt wurde. Verschiedene Akteure wurden hierbei vermehrt einbezogen, auch in Ländern mit geringem Einkommen, deren Bedarf an zusätzlicher Unterstützung aber sehr hoch ist. Es wurden viele neue bildungspolitische Maßnahmen entwickelt. Ein Bereich jedoch, bei dem nur wenig Fortschritte erzielt wurden, ist die Anerkennung und Bewertung non-formalen und informellen Lernens. Dies wurde bereits in *GRALE 3* hervorgehoben und bedarf weiterhin besonderer Aufmerksamkeit. Die fehlende Anerkennung von Fähigkeiten und Lernerfahrungen könnte die Position von Erwachsenen auf dem Arbeitsmarkt schwächen bzw. ihre weitere Teilnahme an Bildungsaktivitäten erschweren.

Bildungspolitische Maßnahmen können ihr volles Potenzial nicht entfalten, wenn sie nicht durch gute Governance unterstützt werden. Hierbei spielt Dezentralisierung weiterhin eine zentrale Rolle. Dezentralisierte Strukturen helfen, auf die konkreten Bedürfnisse der Lernenden unmittelbar einzugehen. Governance kann auch durch Bildung über politische Maßnahmen verbessert werden, insbesondere indem Länder voneinander anhand von Beispielen guter Praxis lernen, umso besser beurteilen zu können, was wirklich funktioniert. Dieser *GRALE*-Bericht soll dafür als Beispiel dienen.

Eine der Schlüsselerkenntnisse von *GRALE 3* bezieht sich auf die mangelnde Finanzierung von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter. Die meisten Länder gaben im Rahmen der *GRALE-3*-Befragung an, eine Verbesserung der LBE-Finanzierung zu planen. Aus den im vorhergehenden Teil vorgelegten Daten ist eindeutig zu entnehmen, dass diese Absicht nicht in konkretes Handeln umgesetzt worden ist. Das ist problematisch, da mangelnde Finanzierung Erwachsene davon abhält, an LBE teilzunehmen und die Akteure und Anbieter dabei einschränkt, qualitativ hochwertige Lernmöglichkeiten anzubieten. Diese Situation ist besonders besorgniserregend in Ländern mit geringem Einkommen, in denen die LBE-Finanzierung noch weiter zurückgegangen ist – laut *GRALE-4*-Befragung haben 35% der Länder mit geringem Einkommen einen Finanzierungsrückgang in den letzten Jahren verzeichnet – und auch für die besonders schutzbedürftigen Erwachsenen in der Gesellschaft, die gezielter unterstützt werden sollten.

Auch wenn der Wille vorhanden zu sein scheint, neue politische Maßnahmen zu ergreifen und Governance-Praktiken effizienter zu gestalten, so ist klar, dass mangelnde Finanzierung diese Maßnahmen entscheidend unterminiert.

Geringerer Mitteleinsatz für LBE-Systeme wird sozial benachteiligte Erwachsene, etwa Erwachsene mit Behinderungen oder Angehörige von Minderheiten, wahrscheinlich am härtesten treffen. Auch wenn den Ländern bewusst geworden ist, wie wichtig Qualität für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter ist und sie für diese Problematik verglichen mit 2015 stärker sensibilisiert worden sind, so gibt es in einigen Bereichen nach wie vor Verbesserungsbedarf. Die Beschäftigungsbedingungen von LBE-Lehrenden sind in vielen Ländern verbesserungsbedürftig, zum Beispiel hinsichtlich ihrer Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten.

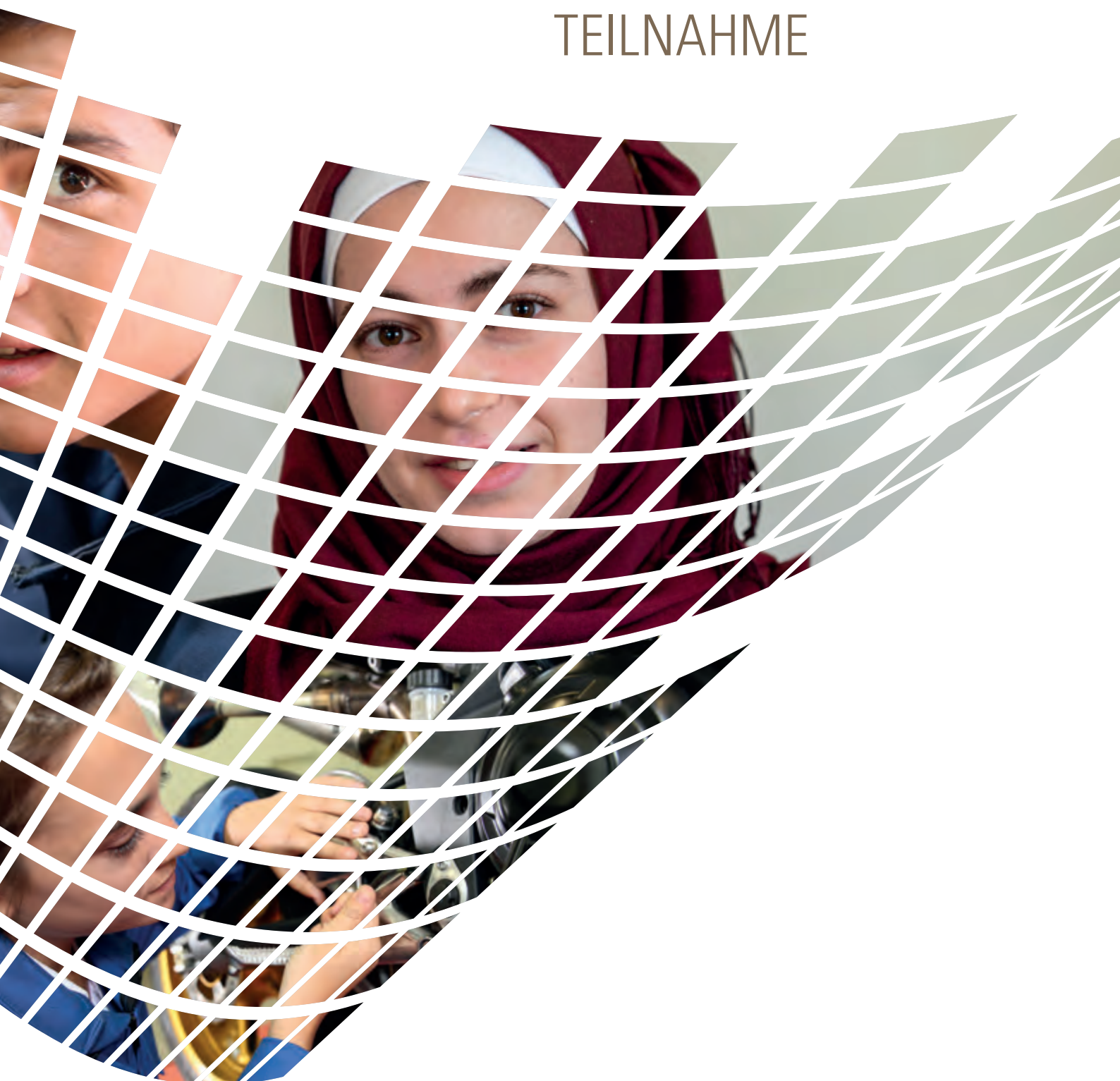
Abschließend wurde im ersten Teil dieses Berichts auf die Teilnahme an LBE eingegangen. Den erwachsenen Lernenden kommt schließlich eine entscheidende Rolle im gesamten LBE-Prozess zu, der idealerweise durch solide politische Maßnahmen, effiziente Governance-Mechanismen, angemessen finanzierte und qualitativ hochwertige Versorgung mit Bildungsangeboten unterstützt wird. Letztendlich soll Lernen und Bildung im Erwachsenenalter, wie in *GRALE 3* gezeigt, die Lebensbedingungen

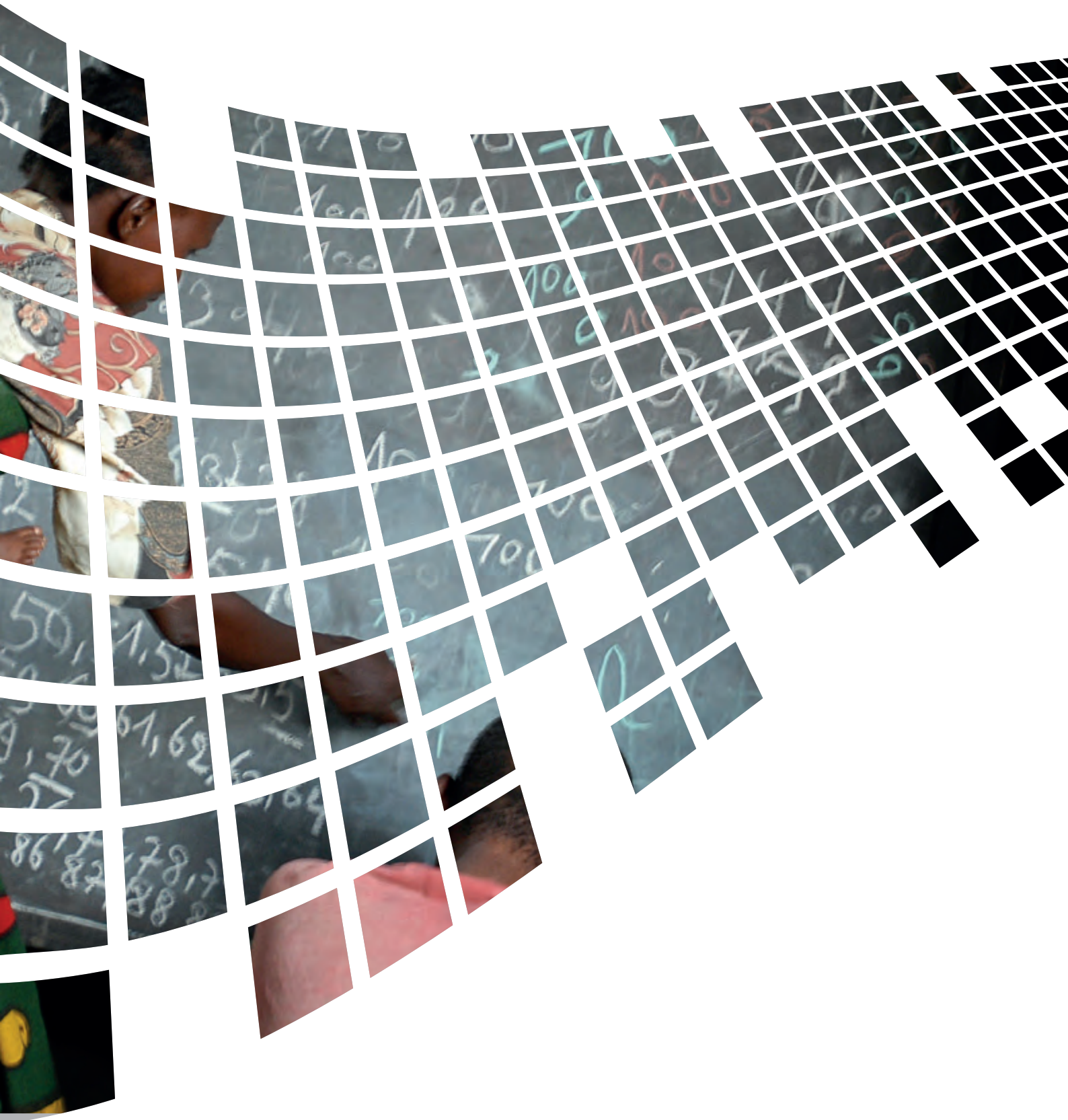
der Erwachsenen verbessern indem sie selbst in die Lage versetzt werden auf dieses Ziel hinzuarbeiten. Dieser erste Teil des Berichts zeigt eindeutig die nach wie vor ungleichen Teilnahmequoten für LBE und unzureichende Fortschritte. Einige Länder scheinen sogar Rückschritte zu machen und auch wenn es Fortschritte für ausgewählte Gruppen, vor allem Frauen, gegeben hat, so besteht ein erkennbares Muster, denn in vielen Teilen der Welt werden gerade schutzbedürftige Gruppen vernachlässigt. Diese Situation besteht schon seit vielen Jahren und bedarf der besonderen Aufmerksamkeit von UNESCO-Mitgliedstaaten und der internationalen Gemeinschaft, um die UN-Nachhaltigkeitsziele erreichen zu können. Die wesentliche Botschaft zum Thema Teilnahme ist: Wir müssen sehr viel mehr tun, insbesondere bezüglich Mittelausstattung und politischer Unterstützung, und zwar mit besonderem Augenmerk auf benachteiligte und ausgegrenzte Gruppen, wenn wir sicherstellen wollen, niemanden in der Gesellschaft zurückzulassen und allen die Möglichkeit geben wollen, von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter vollumfänglich zu profitieren, unabhängig davon, wer man ist oder wo man lebt.



TEIL 2

SCHWERPUNKT TEILNAHME





KAPITEL 8

EINLEITUNG

Nach der Erörterung der Teilnahme an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter im vorangegangenen Kapitel 6 wird dieses Thema im Teil 2 tiefergehend untersucht, unter anderem auf die Fragen hin, was wir über die Teilnahme, Inklusion und Gerechtigkeit wissen, was wir (noch) nicht wissen und was wir tun müssen, um Teilnahme besser und effektiver steuern und analysieren zu können. Beginnen wir damit, zu erklären, warum dies so wichtig ist.

8.1

TEILNAHME IST WICHTIG

Wie in der Einleitung schon angemerkt, liegt der Fokus dieses Berichts auf Teilnahme, Inklusion und Gerechtigkeit hinsichtlich Lernen und Bildung im Erwachsenenalter (LBE). Dies sollte im Zusammenhang mit der Agenda 2030 der Vereinten Nationen zur nachhaltigen Entwicklung verstanden werden (UN, 2015). Anhand der Vorgaben der 17 UN-Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals, SDGs) dieser Agenda haben Länder vereinbart, für nachhaltiges und allen zugutekommendes, wirtschaftliches Wachstum, sozialen Ausgleich und eine saubere Umwelt zu sorgen, um friedliche, chancengerechte und inklusive Gesellschaften durch eine neue globale Partnerschaft zu fördern und gleichzeitig sicherzustellen, dass niemand hierbei zurückgelassen wird. Im Sinne dieser Nachhaltigkeitsziele hat das Weltbildungsforum 2015 die *Incheon-Erklärung* verabschiedet und mit ihr ein neues Konzept von Bildung angeboten: „Wir wollen durch Bildung das Leben verändern und halten Bildung für eine Haupttriebkraft für Entwicklung“ (UNESCO, 2016a, S. 6).

Durch die *Incheon-Erklärung* verpflichteten sich Länder dazu, qualitativ hochwertige Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen für alle in allen Bildungsbereichen zu fördern und die bedeutsame Rolle der non-formalen Bildung und des informellen Lernens – neben der

formalen Bildung – anzuerkennen. Aus dieser Sicht ist LBE nicht nur wesentlicher Bestandteil von qualitativ hochwertiger Bildung im Sinne des UN-Nachhaltigkeitsziels 4, sondern auch ein zentrales Mittel bei den Bemühungen, die anderen UN-Nachhaltigkeitsziele zu erreichen, etwa Geschlechtergleichstellung, Reduzierung von Ungleichheit, gute Arbeit und wirtschaftliches Wachstum.

In *GRALE 3* (UIL, 2016) wurden Forschungsergebnisse vorgestellt, die den grundlegenden Einfluss von LBE auf die Gesundheit und das Wohlbefinden, die Beschäftigungsfähigkeit und den Arbeitsmarkt, sowie das soziale, bürgerliche und gemeinschaftliche Leben aufzeigen. Die Erkenntnisse von *GRALE 3* wurden durch anschließende Forschung bestätigt, wodurch insbesondere die Bedeutsamkeit von LBE für das Erreichen der UN-Nachhaltigkeitsziele weiter hervorgehoben wird. Bezüglich Gesundheit haben Längsschnittstudien nicht nur die Wirkungen von LBE auf die körperliche und geistige Gesundheit des Lernenden gezeigt, sondern auch die generationsübergreifenden gesundheitlichen Vorteile für andere Familienmitglieder (Schuller, 2017). Zum Beispiel beeinflussen Alphabetisierungsprogramme für Mütter die Gesundheit ihrer Kinder (Post, 2016, S. 758) und das Lernen im fortgeschrittenen Alter wirkt sich positiv auf Lebenszufriedenheit, Selbstbewusstsein und Depressionsanfälligkeit älterer Menschen aus (Escolar Chua and de Guzman, 2014).

In Studien konnten bedeutsame soziale und gesellschaftliche Vorteile des Lernens nachgewiesen werden. Dies zeigt sich anhand der Vermehrung von Sozialkapital, besseren sozialen Zusammenhalts und Integration, gesteigener demokratischer Teilnahme, Einbeziehung in die Gemeinschaft oder Senkung der Kriminalitätsgefahr, einschließlich der Reduzierung von Rückfallquoten (Schuller, 2017). Laut der *World Values Survey* neigen Menschen, die des Lesens und Schreibens mächtig sind, eher dazu, die Umwelt stärker

wertzuschätzen als wirtschaftliches Wachstum (Post, 2016, S. 759). Lernen und Bildung im Erwachsenenalter kann sich auch in anderer Hinsicht, für den Einzelnen, für Unternehmen und Nationen, auf die Beschäftigung und den Arbeitsplatz auswirken, z. B. durch ein höheres Gehalt und bessere Produktivität von Unternehmen und Volkswirtschaften (UIL, 2016a, S. 89). Interessanterweise lassen die neuesten Erkenntnisse über die Wirkungen von Weiterbildung darauf schließen, dass neben den wirtschaftlichen Vorteilen durch die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung auch die Beteiligung an bürgerlichen, politischen und kulturellen Aktivitäten steigt (Ruhose, Thomsen and Weilage, 2018). Die Wirkungen scheinen sich aufgrund der verschiedenen Formen des Lernens zu unterscheiden (Jenkins, 2011), doch es gibt bis dato nur wenig systematische Forschung dazu, wie die Qualität von LBE deren Ergebnisse beeinflusst, auch wenn im Grunde angenommen werden kann, dass Qualitätsverbesserungen auch zu besseren Ergebnissen führen.

Der Nachweis, dass Teilnahme an verschiedenen Formen von LBE zu mehr Chancengerechtigkeit und Inklusion führt, ist für den Einzelnen, den Arbeitgeber und den Staat ein starkes Argument dafür, verstärkt in LBE zu investieren und deren Qualität zu verbessern. Um positive Ergebnisse zu erzielen, müssen jedoch Angebot von und Nachfrage nach Lernmöglichkeiten übereinstimmen. Und damit LBE seinen potenziellen Wert für den Einzelnen, die Volkswirtschaft und die Gesellschaft vollständig entfalten kann, müssen Länder die nötigen Bedingungen schaffen, um die Teilnahme ihrer BürgerInnen an Lernaktivitäten zu fördern. Die Empfehlung über Lernen und Bildung im Erwachsenenalter (ELBE) aus dem Jahr 2015 ermutigt die den UNESCO-Mitgliedstaaten, Möglichkeiten zu suchen, um benachteiligte Bevölkerungsgruppen besser zu erreichen und „gleiche Lernmöglichkeiten für junge Menschen und Erwachsene zu fördern“ (UIL, 2016, S. 3). Um diese Entwicklung zu unterstützen, müssen politische EntscheidungsträgerInnen, ForscherInnen, PraktikerInnen und ExpertInnen in der Erwachsenenbildung sich leiten lassen von:

- Einer sich ändernden Vorstellung von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter;
- umfassenden, qualitativ hochwertigen Daten darüber, wer in welcher Form an LBE teilnimmt, wodurch bestehende nationale Ungleichheiten eindeutig abgebildet werden können und deutlich wird, inwiefern LBE den Lernbedürfnissen der Zielgruppen entspricht;
- einem tiefgreifenden Bewusstsein für die Prozesse, die die Ungleichheiten bezüglich Lernen und Bildung im Erwachsenenalter verschärfen;
- Wissen über Programme, Reformen und politische Maßnahmen, die bei der Bekämpfung vorhandener Ungleichheiten erfolgreich waren.

8.2

WIE TEIL 2 DIESES BERICHTS ZU LESEN IST

Teil 2 ist in sechs Kapitel unterteilt. Kapitel 9 untersucht die in der ELBE vorgestellte Sicht auf LBE mit besonderer Bezugnahme auf die drei dort definierten, wichtigen Lernfelder: Lese- und Schreibfähigkeiten sowie Grundfertigkeiten (Grundbildung), Weiterbildung und berufliche Entwicklung (berufliche Weiterbildung) sowie Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung). Die Reaktionen der Mitgliedstaaten auf die Empfehlung werden erörtert. Im Kontext der ELBE werden in diesem Kapitel die vorherrschenden Methoden – sowohl seitens der UNESCO-Mitgliedstaaten und anderer bedeutsamer nationaler Akteure als auch seitens internationaler Organisationen (OECD, EU, UNESCO und Weltbank) – zur Messung von Teilnahme beurteilt. Und es werden Ansätze zur Messung und dem Verständnis von Teilnahme aufgezeigt, die für die UNESCO-Mitgliedstaaten besonders vielversprechend sein können. Berücksichtigt werden zudem die Herausforderungen beim Monitoring der UN-Agenda für Nachhaltige Entwicklung und insbesondere der Unterziele 4.3, 4.4, 4.5, 4.6 und 4.7 des UN-Nachhaltigkeitsziels 4, die in direktem Zusammenhang mit den ELBE-Lernfeldern stehen. So soll ein Gesamtbild der aktuellen Situation der LBE-Teilnahme, angereichert mit Beispielen aus der Umsetzung des Belém Framework for Action (BFA) aus verschiedenen Regionen und UNESCO-Mitgliedstaaten, entstehen.

In Kapitel 10 wird erörtert, was wir über Ungleichheit hinsichtlich der Teilnahme im weltweiten Vergleich wissen, wobei besonders auf Frauen, ethnische Minderheiten, MigrantInnen, Geflüchtete, ältere Erwachsene, Geringqualifizierte, Menschen mit Behinderungen und Menschen, die in abgelegenen oder ländlichen Regionen leben, eingegangen wird. Diese Gruppen benötigen besondere Aufmerksamkeit, um die UN-Nachhaltigkeitsziele zu erreichen.

Weiter gefasste strukturelle Bedingungen, die Teilnahme, Inklusion und Chancengerechtigkeit bezüglich LBE behindern, werden in Kapitel 11 erörtert, wo Hauptbarrieren für die Teilnahme hervorgehoben werden. In Kapitel 12 wird erörtert, wie öffentliche Unterstützung eine umfassende Lernkultur fördert und die Motivation zur Teilnahme anregt. Außerdem wird untersucht, welche Angebote von LBE nachweislich für mehr Chancengerechtigkeit und Inklusion bei der Teilnahme sorgen.



CHAPTER 9

KONZEPTE VON LBE, FRAGEN ZUM MESSEN SOWIE EIN ÜBERBLICK ÜBER DIE TEILNAHME

9.1

EINE NEUE VORSTELLUNG VON LERNEN UND BILDUNG IM ERWACHSENENALTER

Die Entscheidung der UNESCO-Mitgliedstaaten, die Empfehlung zur Entwicklung der Erwachsenenbildung aus dem Jahr 1976 durch die Empfehlung über Lernen und Bildung im Erwachsenenalter (ELBE) aus dem Jahr 2015 zu ersetzen, spiegelt eine neue Vorstellung von LBE wider und zeigt, wie wichtig es ist, sich zeitgenössischen Herausforderungen bezüglich Bildung, Kultur, Politik, Gesellschaft und Wirtschaft zu stellen (UNESCO and UIL, 2016, S. 6). Mit der ELBE wird die Botschaft ihrer Vorgängerin bekräftigt, dass sich in vielen Ländern die Grenze zwischen Jugend- und Erwachsenenalter verschiebt, weswegen vorgeschlagen wird, dass der Begriff „Erwachsene“ alle diejenigen umfasst, die an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter teilnehmen, auch wenn sie noch nicht volljährig sind. Dies ist insbesondere in Lateinamerika und der Karibik wichtig, wo Lernen und Bildung junger Menschen und Erwachsener (LBJE) von je her gängig ist und eher verwendet wird als der Begriff LBE/ALE (UIL, 2017a). Ebenso sind in vielen Ländern in der Region Asien und Pazifik die politischen Maßnahmen zur Erwachsenenbildung und jener zur Bildung von jungen Menschen eng miteinander verknüpft, auch wenn einige Länder spezielle Strategieerklärungen zur Bildung und Entwicklung von Kenntnissen junger Menschen verabschiedet haben (UIL, 2017b, S. 21). Deswegen ist es nicht immer sinnvoll, streng zwischen der Bildung junger Menschen sowie Lernen und Bildung im Erwachsenenalter zu unterscheiden.

In der ELBE sind weitreichende Vorschläge zur Definition der Lernfelder enthalten und LBE wird in drei wesentliche Kern-Lernfelder unterteilt: Lese- und Schreibfähigkeiten sowie Grundfertigkeiten (Grundbildung), Weiterbildung und berufliche Entwicklung (berufliche Weiterbildung) sowie Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung

(gesellschaftspolitische Bildung)⁹. Diese drei ELBE-Lernfelder werden als „ELBE-Typologie“ bezeichnet. Die Typologie wird nachfolgend detaillierter erläutert. Durch die Empfehlung über Lernen und Bildung im Erwachsenenalter (ELBE) werden Hauptbestandteile eines nationalen politischen Rahmens bezeichnet, die für erforderlich erachtet werden, damit Lernen und Bildung im Erwachsenenalter auch im Privatleben sowie im gemeinschaftlichen und wirtschaftlichen Leben gepflegt wird, sodass Menschen die Fähigkeiten erwerben, die für ein selbstbestimmtes Leben notwendig sind. Um Teilnahme, Inklusion und Chancengerechtigkeit zu erreichen, müssen die Mitgliedstaaten Diskriminierung bekämpfen, die Lernbedürfnisse schutzbedürftiger Gruppen besonders berücksichtigen, sich den Bedürfnissen der Lernenden besser anpassen und Hindernisse für die Teilnahme beseitigen. Die ELBE baut auf dem Belém Framework for Action (BFA) von 2009 auf (für eine detaillierte Erläuterung der Verbindungen zwischen BFA, ELBE und *GRALE* siehe UIL, 2019a). Das BFA empfiehlt ausdrücklich, dass Länder folgende fünf Handlungsfelder bearbeiten: Politische Maßnahmen, Governance, Finanzierung, Teilhabe, Inklusion und Chancengerechtigkeit sowie Qualität. Der erste Teil dieses Berichts befasste sich hauptsächlich mit der Frage, inwieweit die Länder in diesen Maßnahmenbereichen Fortschritte erzielt haben.

Im Gegensatz zum BFA, in dem dieser Punkt nicht erörtert wurde, werden in der ELBE Wert und Relevanz der Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) für LBE berücksichtigt, der großes Potenzial zugeschrieben wird, um Erwachsenen einen besseren Zugang zu mannigfaltigen Lernmöglichkeiten zu gewähren, was zu mehr Chancengerechtigkeit und Inklusion

9 Der dritte Bereich beinhaltet üblicherweise Lernprogramme zum persönlichen und/oder sozialen Wachstum sowie LBE mit staatsbürgerlichem, demokratischem und umgestaltendem Impetus (Manninen, 2017).

führt. IKT bietet eine Vielzahl von innovativen Möglichkeiten, lebenslanges Lernen umzusetzen, die nicht auf traditionelle formale Bildungsstrukturen angewiesen sind, und ermöglicht individualisiertes Lernen. Über mobile Geräte, elektronische Netzwerke, soziale Medien und Online-Kurse können erwachsene Lernende jederzeit und von überall auf Lernmöglichkeiten zugreifen. Informations- und Kommunikationstechnologie bietet auch umfangreiche Möglichkeiten, Menschen mit Behinderungen sowie anderen marginalisierten oder benachteiligten Gruppen Zugang zu Bildung zu ermöglichen, wodurch sie besser in die Gesellschaft integriert werden können.

In der ELBE wird die Stärkung internationaler Zusammenarbeit als wesentlicher Faktor betrachtet, um Inklusion in Lernen und Bildung im Erwachsenenalter zu fördern. Mitgliedstaaten werden dazu aufgefordert, ein Klima zu schaffen, das internationale Zusammenarbeit begünstigt und Mechanismen regionaler Integration voll auszuschöpfen. Durch den offenen Austausch nationaler Expertise können Länder einander beim Aufbau von Strukturen bezüglich LBE unterstützen, was wiederum ihrem Bemühen dient, die UN-Nachhaltigkeitsziele zu erreichen.

Vergleicht man die UNESCO-Empfehlungen von 1976 und 2015, offenbaren sich die weitreichenden Veränderungen, die sich seither im Verständnis von Erwachsenenbildung vollzogen haben. Besonders bedeutsam ist die Verlagerung von einer sehr eng gefassten Sichtweise auf Erwachsenenbildung hin zu einem weiter gefassten Verständnis, in dem der Lernvorgang stärker in den Blick genommen wird. Dies spiegelt sich auch in der Veränderung der UNESCO-Terminologie wider, in der Erwachsenenbildung zu Lernen und Bildung im Erwachsenenalter (LBE) geworden ist. In Übereinstimmung mit dem Prinzip des lebenslangen Lernens sind sich die UNESCO und andere Organisationen wie die OECD, die EU und die Weltbank darin einig, dass Lernaktivitäten weder zwingend beabsichtigt und strukturiert sein müssen noch ausschließlich in entsprechenden Institutionen anzubieten sind.

Dieses neue Paradigma steht im Einklang mit der herkömmlichen Unterscheidung der drei grundlegenden Rahmenbedingungen, in denen zielgerichtete Lernaktivitäten stattfinden: formal, non-formal und informell (OECD, 1996; European Commission, 2000). Es ist wichtig, anzumerken, dass zwischen zielgerichtetem informellem Lernen und dem, was als beiläufiges, zufälliges informelles Lernen bezeichnet

wird, unterschieden werden kann (European Commission, 2000). Formales Lernen findet in einer Bildungs- oder Weiterbildungsinstitution statt, die zum formalen Bildungssystem eines Landes gehört; es ist strukturiert (bezüglich Lernzielen, Lerndauer oder Lernhilfen) und führt zu Bildungsabschlüssen. Non-formales Lernen erfolgt außerhalb regulärer Programme des formalen Bildungssystems. Es wird üblicherweise in Form von Kurzlehrgängen, Workshops oder Seminaren angeboten und kann am Arbeitsplatz, in Gemeindezentren oder über Aktivitäten zivilgesellschaftlicher Organisationen und Gruppen erfolgen. Non-formales Lernen ist vom Lernenden beabsichtigt und zielgerichtet; es führt üblicherweise nicht zu einem Zertifikat, ist jedoch mit Blick auf Lernziele, Lerndauer oder Lernhilfen eindeutig strukturiert.

Zielgerichtetes informelles Lernen beinhaltet beabsichtigte oder bewusste Lernformen, die jedoch nicht institutionalisiert sind. Hierzu können Lernaktivitäten gehören, die in der Familie, am Arbeitsplatz, in der Gemeinde und im täglichen Leben jeweils entsprechend gezielt erfolgen. Beiläufiges oder zufälliges Lernen bezieht sich auf Lernformen, die nicht eigens organisiert oder darauf ausgelegt sind, Lernerfolge zu erzielen. Beiläufiges oder zufälliges Lernen kann ein Nebenprodukt alltäglicher Aktivitäten sein. Auch wenn beiläufiges Lernen außerhalb des öffentlichen Raumes erfolgt und üblicherweise nicht in Statistiken über Teilnahme an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter aufgeführt ist, darf es dennoch nicht unterschätzt werden. Wie Dohmen (1996) in Erinnerung ruft, bildet informelles oder „alltägliches“ Lernen, ob im positiven oder negativen Sinne, den Kern lebenslangen Lernens. Von dieser Voraussetzung ausgehend, stehen die Art und Struktur alltäglicher Erfahrungen und ihre Konsequenzen für den Lernprozess eines Einzelnen im Mittelpunkt. Betrachtet man den Alltag als Lehrplan des beiläufigen Lernens, stellt sich umgehend die Frage: Welche Möglichkeiten erschließen sich dem Einzelnen gerade durch gelebtes Leben?

Die Teilnahme an formalem, non-formalem und informellem Lernen ist nachweislich ein wichtiges Mittel zum Erreichen der UN-Nachhaltigkeitsziele. Im neuen, weiter gefassten Kontext von LBE sind Mitgliedstaaten mit schwierigen strategischen Entscheidungen konfrontiert: Wie sieht eine sinnvolle Balance der öffentlichen Finanzierung für formale, non-formale und zielgerichtete informelle Lernaktivitäten aus? Welche Rolle sollten

Investitionen in neue Lerntechnologien in der Gesamtstrategie von nationalem LBE spielen? Wie können non-formale und informelle Lernaktivitäten in formalen Systemen angemessen anerkannt werden? Und wie wirken sich diese Entscheidungen auf Inklusion und Chancengleichheit aus?

Auch wenn Anerkennung, Bewertung und Akkreditierung von non-formalen und informellen Lernergebnissen (RVA) sowohl in der fachlichen als auch der politischen Literatur beachtliche Aufmerksamkeit gewidmet wurde (Andersson, 2011; Singh, 2015), bleibt die praktische Umsetzung häufig eher problematisch.

Aus den Antworten der Länder im Rahmen vorheriger *GRALE*-Befragungen geht hervor, dass die Idee einer Triade (bestehend aus formalem, non-formalem und zielgerichtetem informellem Lernen) nur bedingt von den Ländern verwendet und akzeptiert wird. Während viele Länder alle Aspekte der Triade berücksichtigen, beziehen sich einige lediglich auf non-formales Lernen oder die Kombination aus formalem und non-formalem Lernen oder aus non-formalem und zielgerichtetem informellem Lernen. Als Beispiel sei Indonesien genannt, das angibt „LBE [ist] ein Unterfangen [...], das über alle formalen, non-formalen und informellen Bildungs Kanäle bereitgestellt wird“ (*GRALE-3*-Befragung). In ähnlicher Art betont Namibia, dass Erwachsenenbildung „die gesamte Palette formaler, non-formaler und informeller Lernaktivitäten“ umfasst, eine Darlegung, die von verschiedenen Ländern mitgetragen wird, wie zum Beispiel Dänemark. Einige Länder, wie Mali und Eritrea, beziehen sich demgegenüber lediglich auf non-formale Bildung, wohingegen zum Beispiel Honduras LBE als ein Zusammenspiel aus formalem und non-formalem Lernen versteht. In Thailand ist die hauptsächlich für LBE verantwortliche Behörde die sogenannte „Agentur für non-formale und informelle Bildung“.

Unter Berücksichtigung der Triade wurde durch die ELBE, wie aufgeführt, eine neue Typologie der Lernfelder eingeführt, durch die der inhaltliche Gesamtumfang von LBE abgedeckt werden soll.

9.1.1

DIE ELBE-TYOLOGIE VERSTEHEN

Anders als im Dokument von 1976, in dem Erwachsenenbildung generell als organisierter Bildungsprozess angesehen wurde, wird in der ELBE eine besondere Typologie von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter vorgestellt. Da in der ELBE der Erkenntnis Rechnung getragen wird, dass die Formen von LBE sehr stark variieren, werden diese Aktivitäten durch die ELBE-Typologie in drei Hauptbereiche unterteilt:

- Lese- und Schreibfähigkeiten sowie Grundfertigkeiten (Grundbildung),
- Weiterbildung und berufliche Entwicklung (berufliche Weiterbildung),
- Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung).

Bei der Berücksichtigung der ELBE-Klassifikation von LBE ist es wichtig, zu bedenken, dass diese drei Kategorien breit auszulegen sind, und dass die verschiedenen Formen der LBE-Möglichkeiten weder auf formales oder non-formales noch auf informelles Lernen beschränkt sind. Wie in der ELBE angemerkt, wenn auch nicht ausführlich erörtert, ist die Kategorie Lese- und Schreibfähigkeiten sowie Grundfertigkeiten als zwei zusammenhängende Kontinua zu verstehen: ein Kontinuum von Lernen und Bildung, das über die Schule hinausreicht, und ein Kontinuum ansteigender Kompetenzniveaus (UNESCO and UIL, 2016b, S. 7, Pkt. 4). Was als absolutes Minimum hinsichtlich Alphabetisierung und Grundbildung angesehen wird, um an einer Gesellschaft teilzuhaben, ist von Land zu Land verschieden und verändert sich mit der Zeit. Dies kann Alphabetisierung im Sinne von Lesen und Schreiben in der Muttersprache oder in einem mehrsprachigen Kontext in anderen Sprachen beinhalten, bezieht sich jedoch auch auf grundlegende mathematische und Computerkenntnisse. Als Erwachsenengrundbildung in den 1960er-Jahren in Teilen der Welt politische Bedeutung erlangte, war das Hauptziel, Menschen ohne Primarschulbildung zu ermöglichen, ein neun Jahren Schulbildung entsprechendes Bildungsniveau zu erlangen. Als der Prozess voranschritt und Volkswirtschaften und Gesellschaften komplexer wurden, war dies nicht mehr ausreichend und das Ziel von Erwachsenengrundbildung richtete sich darauf aus, Lernmöglichkeiten anzubieten, deren Ergebnisse einer vollumfänglichen Sekundarbildung gleichzusetzen sind. In der sich rasant entwickelnden globalen Wissensgesellschaft fragten sich politische

EntscheidungsträgerInnen in hoch industrialisierten Ländern zunehmend, ob selbst dieses Niveau noch angemessen sei, und ziehen in Erwägung, ob ein Hochschul- oder Berufsbildungsabschluss in nicht allzu ferner Zukunft der neue Maßstab zum Verständnis von Grundbildung in diesen Gesellschaften werden könnte. Laut der Incheon-Erklärung (UNESCO, 2016a) ist eine höhere sekundäre Bildung nicht Bestandteil von Grundbildung. Jedoch ist ein Sekundarabschluss als eine Bedingung für sozioökonomische Integration Bestandteil vieler politischer Debatten: wenn man zum Beispiel die Diskussionen über MigrantInnen und Geflüchtete auf der Welt betrachtet, wo auf sekundäre Bildung Bezug genommen wird, insbesondere in einigen arabischen Staaten wie Jordanien (siehe ILO, 2018a).

Weiterbildung und berufliche Entwicklung beinhalten ebenfalls eine breite Vielfalt an berufsbildenden und Weiterbildungsaktivitäten, wie zum Beispiel Ausbildung am Arbeitsplatz, Erwachsenenbildung, Programme zur Vermittlung von beruflichen Kenntnissen für Erwachsene und Weiterbildungsprogramme für Arbeitslose. Diese statten Erwachsene mit Kenntnissen, Kompetenzen und Fertigkeiten aus, die für wirtschaftliches Engagement erforderlich sind, ob in einem landwirtschaftlichen Familienbetrieb, im Rahmen einer qualifizierten Arbeitsstelle oder in Selbstständigkeit, und können in einer formalen, non-formalen oder informellen Umgebung erfolgen.

Die dritte ELBE-Kategorie, gesellschaftspolitische Bildung, beschäftigt sich mit der Vermittlung von Kenntnissen, die eine ‚aktive bürgerschaftliche Beteiligung‘ im Sinne von demokratischer Bürgerbeteiligung ermöglichen. Diese Bildungsaktivitäten sollen

es Menschen ermöglichen, sich aktiv mit ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Themen wie Armut, demokratische Teilnahme, Entstehung von *Fake News*, Generationensolidarität, Gerechtigkeit und Chancengleichheit, Ausgrenzung, Gewalt, Arbeitslosigkeit, Umweltschutz und Klimawandel u. v. m. auseinanderzusetzen. Auf persönlicher Ebene sind diese Fähigkeiten für Gesundheit und Wohlbefinden der Einzelnen wichtig und tragen außerdem zur persönlichen Weiterentwicklung und einem Leben in Würde bei. All diese im Zusammenhang mit den drei ELBE-Bereichen erörterten Aspekte sind essenziell und mit den Kernzielen der UN-Nachhaltigkeitsziele verbunden.

Alle drei weiter gefassten Kategorien der ELBE-Typologie sind bedeutsam. Die dritte Kategorie, Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung), darf dabei nicht länger ein Schattendasein fristen. Mit Ausnahme von Hochschulbildung, die aktuell nicht ausdrücklich in der ELBE-Typologie enthalten ist, können Lernniveaus weiterentwickelt (siehe *Tabelle 2.1*) und, falls möglich, in den nationalen Qualifikationsrahmen eingebunden werden (siehe CEDEFOP *et al.*, 2019, für einen Überblick über nationale Qualifikationsrahmen). Die Bereiche in der Kategorie Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung) der in *Tabelle 2.1* vorgestellten, überarbeiteten ELBE-Typologie werden regelmäßig von verschiedenen an LBE beteiligten Nichtregierungsorganisationen angeboten. Bemerkenswert ist, dass eine neue deutsche Studie herausgefunden hat, dass geringere politische Teilnahme, wie zum Beispiel niedrige Wahlbeteiligung, auf geringe Alphabetisierungsquoten zurückgeführt werden kann (Grotlüschen *et al.*, 2019, S. 34).

TABELLE 2.1
ELBE-Typologie nach Niveau, Art und Bereich

Lese- und Schreibfähigkeiten sowie Grundfertigkeiten (Grundbildung) nach <i>Niveau</i>	Weiterbildung und berufliche Entwicklung (berufliche Weiterbildung) nach <i>Art</i>	Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung) nach <i>Bereich</i>
Grundlegende Alphabetisierung	Lernen am Arbeitsplatz	Gesundheit
Vorschulniveau	Sekundäre Erwachsenenberufsbildung	Kultur
Primarbildungsniveau	Berufliche tertiäre Bildung	Persönliche Entwicklung
Untere Sekundarstufe		Politik
Obere Sekundarstufe		

Quelle: GRALE-4-Befragung

9.1.1.1

Setzen die Länder die ELBE-Perspektive um?

Es ist schwierig, eine verbindliche Vorstellung davon zu erhalten, inwiefern Länder die ELBE-Typologie erfasst haben. Die Typologie wurde nicht nur erst vor Kurzem beschlossen, sondern es beziehen sich, wie Selman und Dampier (1991, S. 2) bereits anmerkten, unterschiedliche Begriffe oft auf das Gleiche, und Menschen, die vergleichbare Tätigkeiten ausführen, bezeichnen diese unterschiedlich. Anders als in der *GRALE*-Befragung von 2015 enthält die Befragung von 2018 keine direkte Frage zu Definitionen von Erwachsenenbildung. Das Bild schwimmt noch weiter dadurch, dass einige Länder im Jahr 2015 den Fragebogen nicht ausfüllten oder unzureichende Informationen

bereitstellten. Jedoch können wir durch Forschung zum Thema (siehe zum Beispiel Howells, 2018) ein ungefähres Bild der Situation zeichnen. Auffallend ist, dass die meisten Länder die ersten beiden Kategorien, Lese- und Schreibfähigkeiten und Grundfertigkeiten, sowie berufliche Weiterbildung erwähnten, wohingegen jegliche Verweise zur dritten Kategorie, Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung), fehlen. Im weitesten Sinne haben lediglich 20 von 139 Ländern, die an der *GRALE-3*-Befragung teilgenommen hatten, Angaben zum letzten Punkt gemacht. Die meisten dieser Länder sind in Lateinamerika oder Skandinavien; Länder, wo diese Art von Erwachsenenbildung traditionell eine wichtige Rolle spielt (siehe Tøsse, 2011).

TABELLE 2.2
Länder nach Region, die angaben, dass die wesentlichen Punkte der ELBE (d. h. Definition einschließlich Typologie, Umfang, Ziele und Zwecke) in Rechtsvorschriften enthalten sind

	Gesamtantworten <i>GRALE 4</i>	Gar nicht	Nicht sehr	Ein wenig	Etwas	Sehr	Sehr viel
WELT	144	1%	8%	8%	30%	31%	21%
REGIONALE GRUPPEN							
Subsahara-Afrika	31	0%	10%	10%	23%	32%	26%
Arabische Staaten	16	0%	13%	6%	13%	50%	19%
Asien und Pazifik	35	6%	17%	6%	40%	23%	9%
Nordamerika und Westeuropa	20	0%	0%	10%	40%	10%	40%
Mittel- und Osteuropa	20	0%	0%	0%	40%	50%	10%
Lateinamerika und Karibik	22	0%	5%	18%	18%	32%	27%

Quelle: *GRALE-4*-Befragung

TABELLE 2.3
Länder nach Region, die angaben, dass die wesentlichen Punkte der ELBE (d. h. Definition einschließlich Typologie, Umfang, Ziele und Zwecke) in der Bildungspolitik enthalten sind

	Gesamtantworten <i>GRALE 4</i>	Gar nicht	Nicht sehr	Ein wenig	Etwas	Sehr	Sehr viel
WELT	150	0%	7%	9%	31%	35%	19%
REGIONALE GRUPPEN							
Subsahara-Afrika	32	0%	13%	9%	16%	41%	22%
Arabische Staaten	17	0%	6%	12%	18%	53%	12%
Asien und Pazifik	36	0%	14%	11%	36%	22%	17%
Nordamerika und Westeuropa	19	0%	0%	11%	42%	21%	26%
Mittel- und Osteuropa	20	0%	0%	0%	40%	50%	10%
Lateinamerika und Karibik	26	0%	0%	12%	35%	31%	23%

Quelle: *GRALE-4*-Befragung

Die meisten Länder berichteten in der *GRALE-4*-Befragung, dass die wesentlichen Punkte der ELBE in Rechtsvorschriften gut berücksichtigt sind, wobei dies besonders auf Europa und Nordamerika und die arabischen Staaten zutrifft (siehe *Tabelle 2.2*). Die gleiche Tendenz wird in Bezug auf die Bildungspolitik vermeldet (siehe *Tabelle 2.3*).

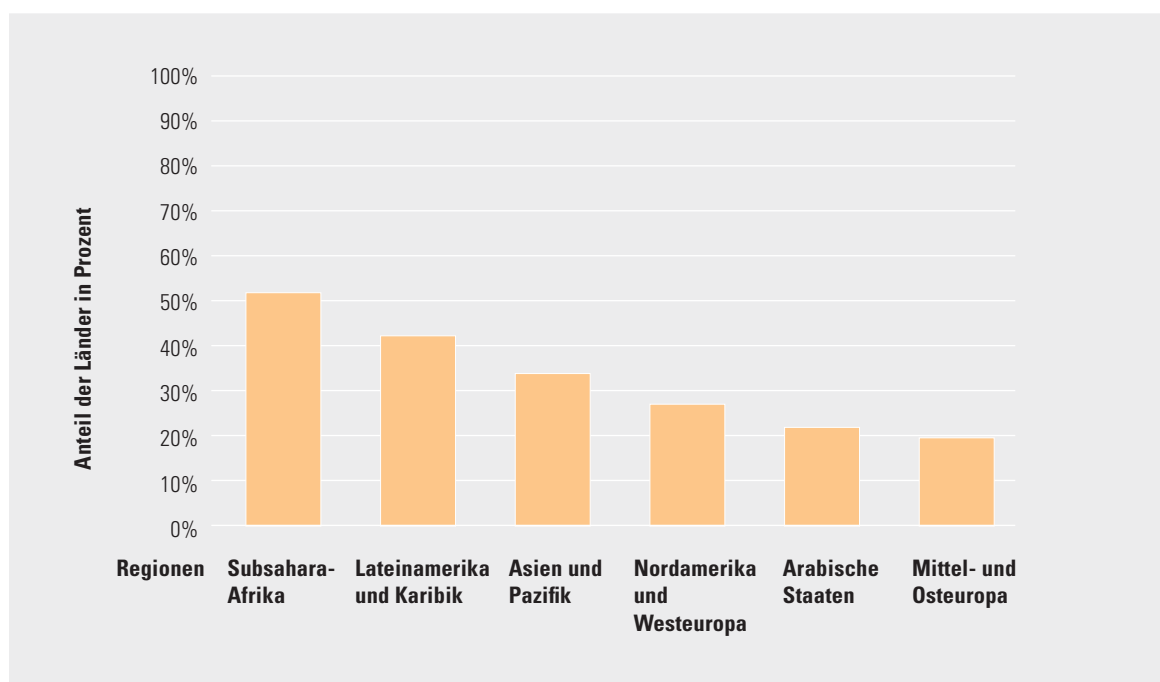
Aus der *GRALE-4*-Befragung lässt sich ebenfalls schließen, inwieweit die ELBE von den Ländern umgesetzt wird. So haben zum Beispiel einige Länder eine besondere Taskforce oder Arbeitsgruppe zur Umsetzung der ELBE eingerichtet. Von 154 Ländern, die diese Frage in der Befragung von 2018 beantwortet haben, war dies bei 54 Ländern (35%) der Fall, es gab jedoch wesentliche regionale Unterschiede (siehe *Abbildung 2.1*).

In Subsahara-Afrika vermeldeten nur etwas mehr als die Hälfte der Länder (52%), über eine solche Struktur zu verfügen, etwas mehr als in den Ländern Lateinamerikas und der Karibik (42%). Im Gegensatz dazu hatten lediglich 20% der Länder in Mittel- und Osteuropa, 22% der arabischen Staaten und 27% der Länder in Nordamerika und Westeuropa eine besondere

Einheit für die Umsetzung der ELBE geschaffen. In letzterem Fall kann dies teilweise dadurch erklärt werden, dass nationale Pläne für LBE üblicherweise den von der Europäischen Union vorgeschlagenen Strukturen folgen, die als ausreichend angesehen werden, sodass keine besondere Taskforce oder Arbeitsgruppe erforderlich war. Die Zahlen für Asien und Pazifik entsprachen dem allgemeinen Durchschnitt von 34%. Jedoch wurde auf die in der ELBE aufgeführten Maßnahmenbereiche seit ihrer Einführung im Jahr 2015 oft größerer Wert gelegt, auch wenn keine besondere Taskforce geschaffen wurde, wie aus *Abbildung 2.2* ersichtlich wird. In solchen Fällen wurde die ELBE wahrscheinlich im Rahmen der vorhandenen Governance-Strukturen gefördert. Insgesamt gaben 80 von 147 Ländern (54%) an, so vorgegangen zu sein.

Mit Ausnahme der arabischen Staaten, von denen lediglich 18% die ELBE verstärkt berücksichtigt, bewegten sich die Zahlen für die anderen Regionen zwischen 50% in der Region Asien und Pazifik und 68% in Lateinamerika und der Karibik. Die Zahlen für Mittel- und Osteuropa sowie Nordamerika und Westeuropa lagen bei 60% bzw. 57%.

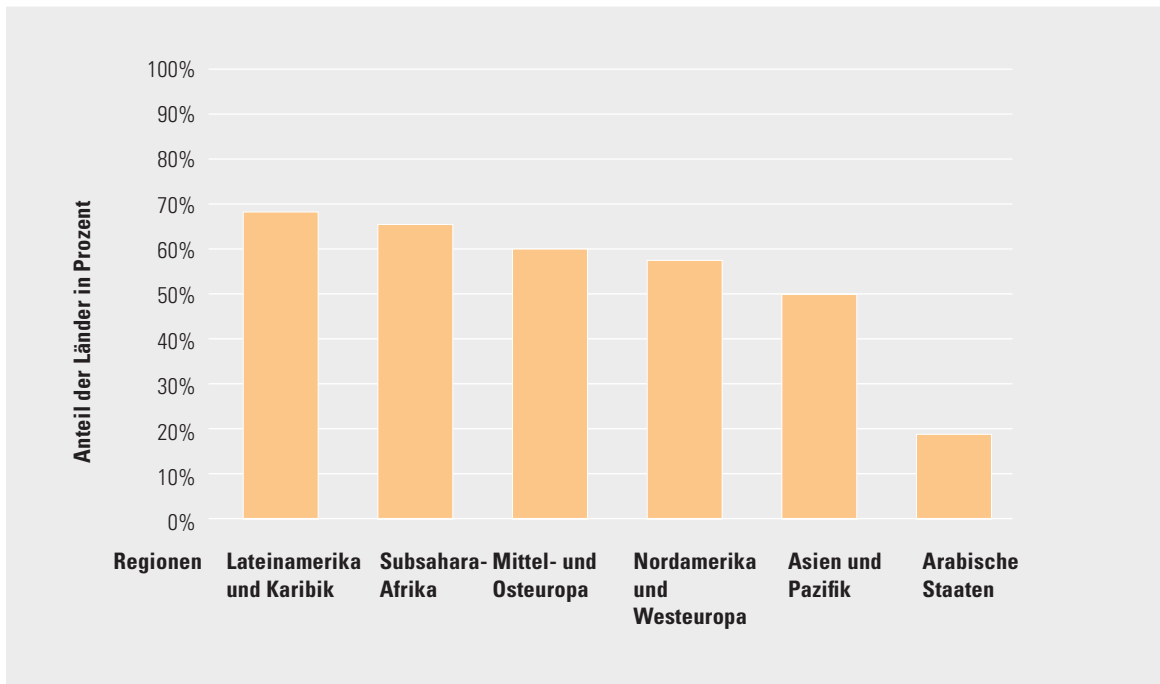
ABBILDUNG 2.1
Prozentzahl der Länder nach Region mit besonderer Taskforce, Arbeitsgruppe, Agentur oder einem anderen Mechanismus zur Umsetzung der ELBE



Quelle: *GRALE-4*-Befragung

ABBILDUNG 2.2

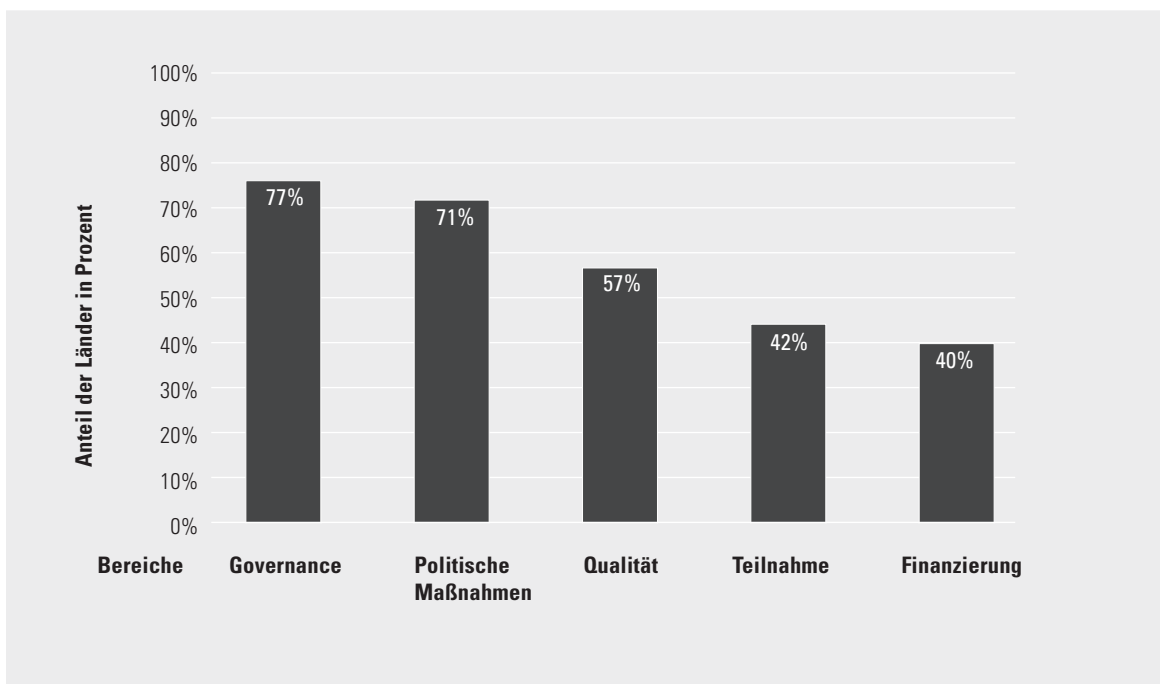
Anteil der Länder nach Region, in denen ein gesteigerter Wert auf die in der ELBE seit ihrer Verabschiedung im Jahr 2015 aufgeführten Maßnahmenbereiche gelegt wurde



Quelle: GRALE-4-Befragung

ABBILDUNG 2.3

Anteil der Länder, in denen ein gesteigerter Wert auf die in der ELBE aufgeführten Maßnahmenbereiche gelegt wurde



Quelle: GRALE-4-Befragung

Von den in der ELBE aufgeführten Maßnahmenbereichen wurden zwei besonders beachtet, siehe *Abbildung 2.3*. Von 80 Ländern, die Fortschritte bei der Umsetzung von ELBE erzielt hatten, haben 77% Governance-Themen behandelt und beinahe derselbe Anteil von Ländern, 71%, gab an, sich mit politischen Maßnahmen auseinandergesetzt zu haben. Finanzierung (40%) und internationale Maßnahmen (42%) waren Bereiche, denen weniger Beachtung geschenkt wurde, wobei 57% der Länder sich mit Qualität befassten. Durch eine stärkere Einbeziehung der ELBE wird erhofft, dass Länder die UN-Nachhaltigkeitsziele erreichen.

In Anbetracht der neuen Herausforderungen, die durch die ELBE-Typologie und durch die Verpflichtung der Mitgliedstaaten, das UN-Nachhaltigkeitsziel 4 genau zu überwachen, entstehen, ist es wichtig, zu prüfen, welche Daten zur LBE-Teilnahme aktuell in den verschiedenen UNESCO-Regionen zusätzlich zu denen vorliegen, die als Bestandteil der *GRALE*-Befragung verfügbar sind. Wird es anhand der vorhandenen Informationen möglich sein, eine Beurteilung der Teilnahme durchzuführen, und kann daraus ersichtlich werden, welche Rolle LBE bei der sozialen und wirtschaftlichen Inklusion und bei der bereichsübergreifenden Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele bis 2030 spielen kann?

9.1.2

MONITORING DER TEILNAHME AN LBE UND DES UN-NACHHALTIGKEITZIELS 4 AUS DER ELBE-PERSPEKTIVE

9.1.2.1

Verfügbarkeit und Qualität von Teilnahmedaten

Die verschiedenen Ansätze zur Datenerhebung bezüglich Teilnahme an LBE können grob in vier Kernkategorien unterteilt werden:

- Erhebungen von Mitgliedstaaten über LBE-Anbieter, LBE-Angebot und Merkmale der Teilnehmenden.
- Haushaltserhebungen über die Verteilung der LBE-Teilnahme in der Bevölkerung, Sammeln von Informationen der Befragten zur Art der Teilnahme an LBE und zu verschiedenen Hintergrundmerkmalen der Befragten.
- Erhebungen in Unternehmen, aus denen Informationen über den Umfang von Weiterbildung und Weiterbildungsstrategien hervorgehen.

- Zeitnutzungserhebungen, die ebenfalls zu den Haushaltserhebungen zählen, und darauf ausgelegt sind, die Zeit zu erfassen, die Einzelpersonen mit verschiedenen Aktivitäten, einschließlich verschiedener Lernformen, verbringen.

9.1.2.2

Studien von UNESCO-Mitgliedstaaten

Das UNESCO-Institut für Statistik (UIS) erhebt Daten durch aufeinander abgestimmte Erhebungen, die jährlich an die Mitgliedstaaten gerichtet werden (UIS, 2018a):

- Studie über formale Bildung: Sammlung von Daten über die Anzahl von SchülerInnen, Lehrenden und Bildungsausgaben auf allen Bildungsebenen;
- Fragebogen zu Bildungsabschlüssen;
- Fragebogen zu Alphabetisierungsstatistiken.

2018 hat das UIS die Version 2.0 seines Katalogs zur Bewertung von Lernergebnissen (CLA 2.0) benutzt, um nationale Daten für ausgewählte Indikatoren des UN-Nachhaltigkeitsziels 4 über Lernergebnisse, IKT-Kenntnisse sowie über Lese-, Schreib- und mathematische Kenntnisse zu bekommen.

Die Daten des UIS basieren auf den folgenden, von den UNESCO-Mitgliedstaaten bereitgestellten, Datenquellen: Verwaltungsdaten (staatliche Verwaltungsaufzeichnungen, schulische Erhebungen), Haushaltserhebungen, Volkszählungen und Lernstandserhebungen. Das UIS hat ein strenges System eingeführt, um die Daten mithilfe der UNESCO-Mitgliedsstaaten zu validieren.

Bis dato konnten durch die UIS-Bildungsstudien – bis auf eine regionale Studie (siehe UIS, 2013) – keine Informationen über die Teilnahme von Erwachsenen an non-formaler Bildung gewonnen werden. Die technische Kooperationsgruppe (TCG), die für die Indikatoren für das UN-Nachhaltigkeitsziel 4 verantwortlich zeichnet, hat eine Reihe von Fragen entwickelt, die den Haushaltserhebungen beigelegt werden können, um Daten über die Teilnahme an formaler und non-formaler Bildung zu erheben. Abhängig von den in den UN-Mitgliedstaaten verfügbaren Informationen, hat dieses Modul bei ausreichend starker Nutzung das Potenzial, einen guten Überblick über den non-formalen LBE-Bereich zu liefern. Ohne weitere Informationen ist es jedoch schwer zu beurteilen, inwieweit diese Datensammlungsmethode es ermöglichen wird, Informationen zu allen drei ELBE-Bereichen zu gewinnen.

Der Teil der *GRALE*-Befragung, der mit dem Monitoring der Umsetzung des Belém Framework for Action verbunden ist, und im ersten Teil dieses Berichts behandelt wird, bietet einen umfangreichen Überblick und basiert auf Selbsteinschätzung der Länder. Deswegen kann er allerdings nicht als genauer Messwert für Ungleichheiten bei der Teilnahme betrachtet werden. Die Stärke der Befragung liegt jedoch darin, dass sie momentan die einzige globale Studie ist, die vergleichende Informationen über LBE bereitstellt. Ein weiterer wichtiger Vorteil des Berichts liegt darin, dass Informationen über eine ganze Reihe von politischen Initiativen gesammelt werden, die Einblicke in mögliche Ansätze zur Behebung von geringer und/oder ungleicher Teilnahme ermöglicht.

9.1.2.3

Haushalterhebungen

Internationale Organisationen haben eine Führungsrolle übernommen, dem Informationsbedarf zur Teilnahme an LBE gerecht zu werden und haben während der letzten zehn Jahre umfassende Programme zur Sammlung von Informationen über LBE eingeführt. Die OECD (2013) hat ein Programm zur internationalen Beurteilung von Erwachsenenkompetenzen (PIAAC) eingerichtet eine Haushaltserhebung, die den Altersbereich von 16 bis 65 abdeckt (einige wenige Länder haben sich dafür entschieden, ältere Erwachsene in ihre Stichprobe einzubeziehen). In der ersten Runde des PIAAC wurden Daten aus 24 Ländern gesammelt; in der zweiten und dritten Runde stieg die Zahl der teilnehmenden Länder auf beinahe 40. Zusätzlich zu seiner Kernaufgabe, der Messung von Lese- und Schreibfähigkeiten, mathematischen Kenntnissen und Problemlösung in technologischen Umgebungen, werden durch PIAAC Informationen zur Teilnahme an formalem und non-formalem Lernen in den vorangegangenen zwölf Monaten gewonnen.

Aus der ELBE-Perspektive weist PIAAC trotz einiger offensichtlicher Vorzüge, wie der Möglichkeit, Teilnahme an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter zu Kompetenzen und wirtschaftlicher Entwicklung in Bezug zu setzen, in seiner aktuellen Form einige Beschränkungen auf. Durch das Programm wird formales Lernen privilegiert. Die über non-formales LBE gesammelten Informationen ermöglichen keine genauere Analyse darüber, wie gut verschiedene Anbieter und bestimmte Angebotsformen schutzbedürftige Gruppen berücksichtigen (Boeren, 2016; Desjardins, 2017). Im Hinblick auf die drei in der ELBE festgelegten Lernbereiche

bietet PIAAC eine sehr detaillierte Darstellung formaler Programme zu Alphabetisierung und Grundbildung; es liefert Informationen über Weiterbildung und berufliche Entwicklung (berufliche Weiterbildung), lässt jedoch die dritte Kategorie, Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung), außen vor. Da es sich bei PIAAC um eine Haushaltserhebung handelt, werden weder Informationen über politische Maßnahmen bezüglich LBE noch administrative Daten über LBE gesammelt. Das hat zur Folge, dass das LBE-System mehr oder weniger wie eine Blackbox behandelt wird, aus der Informationen über Teilnahme bereitgestellt werden. Es ist jedoch schwierig, herauszufinden, wie sich das LBE-System auf Teilnahme auswirkt oder welche strategischen Initiativen Auswirkungen auf die Teilnahmestruktur gehabt haben könnten.

Die Europäische Kommission unternimmt über Eurostat zwei Haushaltserhebungen, die sich mit der Teilnahme an Erwachsenenbildung in den Mitgliedstaaten beschäftigen. Die Methodik der Erhebung zur Erwachsenenbildung (Adult Education Survey, AES) ist in vielen Punkten der von PIAAC ähnlich, es gibt jedoch auch einige relevante Unterschiede (Eurostat, 2019a). Auch wenn der eindeutige Fokus der AES auf dem Lernen für Berufstätigkeit liegt, werden berufsbezogene Aktivitäten nicht in dem Ausmaß in den Vordergrund gestellt wie bei PIAAC. Ein weiterer wichtiger Unterschied zu PIAAC besteht darin, dass AES Anbieter befragt und, was viel wichtiger ist, die Datensammlung die gesamte Bandbreite von Organisationen einschließt, auch, neben vielen anderen, gemeinnützige Organisationen. In dieser Hinsicht ist AES besser auf die ELBE-Typologie abgestimmt. Des Weiteren werden auch Daten zu zielgerichtetem informellem Lernen gesammelt. Es fehlt jedoch die direkte Bewertung von Kenntnissen, die wiederum durch PIAAC verfügbar ist. Außerdem sind die gleichen Mängel wie bei PIAAC vorzufinden: fehlende Informationen über nationale Strategien und administrative Daten über LBE. Diese Informationen müssen mit dem Datensatz aus anderen Quellen kombiniert werden.

Eurostat führt auch die Arbeitskräfteerhebung der Europäischen Union (EU-AKE; Eurostat, 2019b) durch. Hierbei handelt es sich um eine Haushaltsstichprobenerhebung, die vierteljährlich erfolgt, und für die Personen ab 25 Jahren über ihre Teilnahme an formaler und non-formaler Bildung in den vorangegangenen vier Wochen befragt werden. Die nationale Teilnahmequote aus dieser Erhebung wird verwendet, um den

Fortschritt bezüglich der Verwirklichung des von der Europäischen Kommission angestrebten Ziels einer LBE-Teilnahme von 15% zu bestimmen, die alle Mitgliedstaaten bis 2020 erreicht haben sollen. Die EU-AKE liefert eine Gesamtquote zur Teilnahme an formaler und non-formaler Bildung, jedoch mangelt es an der Spezifizierung von Lernaktivitäten, politischen Maßnahmen und administrativen Daten, was insgesamt zur Folge hat, dass die Erhebung weniger zur Überwachung der ELBE-Typologie geeignet ist.

Wo umfangreiche vergleichende Datenerhebungen wie PIAAC und AES von internationalen Organisationen veranlasst und durchgeführt werden, führen manche Länder keine nationale Erhebung zur Teilnahme an LBE mehr durch. Die Republik Korea gehört jedoch zu den Ländern, die eine jährliche Erhebung durchführen, die *koreanische Studie über lebenslanges Lernen*, die aufgrund der Art der Operationalisierung und Informationssammlung bezüglich LBE besonders interessant ist (Republic of Korea Ministry of Education and Korean Educational Development Institute, 2018). Wie bei der AES liegt auch hier der Fokus auf formalem, non-formalem und informellem Lernen, aber im Gegensatz zu AES und PIAAC erfolgt eine detailliertere Beschreibung des non-formalen Lernens, die sechs Kategorien unterscheidet:

- Fortbildung,
- Alphabetisierung und Grundbildung,
- Berufsbildung,
- Allgemeinbildung,
- Kultur, Kunst und Sport,
- zivilgesellschaftliche Teilnahme.

Anders als PIAAC und AES, die mit wenigen Ausnahmen auf Länder mit hohem Einkommen ausgerichtet sind, konzentriert sich die kürzlich von der Weltbank durchgeführte Erhebung zur Messung von Qualifikationen (Skills Towards Employment and Productivity, STEP), für die zwischen 2012 und 2017 gesammelte Daten verwendet wurden, auf Länder mit geringem oder mittlerem Einkommen. Mehr Informationen über diese Länder sind notwendig, um die Entwicklung evidenzbasierter politischer Maßnahmen anzuregen und die UN-Nachhaltigkeitsziele zu erreichen. STEP (World Bank, 2014) besteht aus zwei Haupterhebungen, einer Haushaltserhebung und einer Arbeitgeberstudie, die die Zielländer bei der Sammlung von Informationen, die sie für die Entwicklung angemessener Strategien benötigen, unterstützen sollen. Die Haushaltserhebung beinhaltet eine auf Lese- und

Schreibkompetenzen abzielende Komponente, die auf den PIAAC-Instrumenten aufbaut. Außerdem werden Informationen gesammelt zur Bildungslaufbahn, insbesondere Kenntniserwerb und Bildungsstand, einschließlich Aus- und Weiterbildung eines zufällig ausgewählten Mitglieds des Haushalts, das zwischen 15 und 64 Jahren alt ist. Wichtig ist, anzumerken, dass Kurse, an denen als Freizeitaktivität teilgenommen wurde, nicht aufgenommen werden, sondern lediglich Weiterbildungen, die die Kenntnisse der Befragten verbesserten und möglicherweise ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöhten. Auch wenn man die bedeutsamen Einschränkungen von STEP in Bezug auf Bereitstellung von Informationen über die drei ELBE-Kategorien anerkennen muss, kann nicht geleugnet werden, dass ein wertvoller Beitrag zur Überprüfung unternehmensgeförderter, berufsbezogener Weiterbildung geleistet wird und retrospektive Fragen auch Einblicke in die Rolle geben, die LBE spielen kann. Jedoch gibt es keine an Staaten gerichtete Erhebung. Bis dato werden Daten aus zehn Ländern über STEP erhoben.

Ungeachtet des Beitrags von STEP ist die Verfügbarkeit von Daten zur LBE-Teilnahme in den meisten UNESCO-Mitgliedstaaten außerhalb von EU und OECD bestenfalls eingeschränkt und dürftig. Es wurden jedoch einige nationale Erhebungen in Kooperation mit nationalen und internationalen Hilfsorganisationen und oft mit Beteiligung von UNESCO-Regionalbüros durchgeführt. Beispiele für nationale Erhebungen sind die Nationale Kenianische Alphabetisierungsstudie (Kenya National Adult Literacy Study, KNALS) und die Studie zur Beurteilung der Alphabetisierung von Bangladesch. KNALS diente 2006 als Basisstudie, eine spätere Wiederholung der Studie ist geplant (Kenya National Bureau of Statistics, 2007). Die kenianische Erhebung ist ein Beispiel für ein einzelnes Land, das durch die Unterstützung internationaler Organisationen eine moderne Einzelstudie durchgeführt hat.

Die Studie zur Beurteilung der Alphabetisierung von Bangladesch wurde 2008 und 2011 von der Statistikbehörde mit Unterstützung der UNESCO durchgeführt. Die 2011 durchgeführte Studie diente der Beurteilung der Alphabetisierungsquote der jugendlichen und erwachsenen Bevölkerung zwischen 11 und 45 Jahren in Bangladesch und dazu, die erwachsene Bevölkerung nach Niveau ihrer Lese- und Schreibfähigkeiten einzustufen. Die Daten wurden nach Geschlecht und Wohnort (städtisch und ländlich) aufgeschlüsselt

(Bangladesh Bureau of Statistics (BBS), 2013). 2014 wurde eine Studie zur Beurteilung der Alphabetisierung in die nationale Strategie zur Entwicklung von Statistiken als „Kernerhebung“ des BBS einbezogen und es wurde geplant, diese alle drei Jahre durchzuführen. In dem Bemühen, bei derlei Initiativen für Nachhaltigkeit über einen längeren Zeitraum zu sorgen und um die Bedürfnisse der Länder zu berücksichtigen, deren Ressourcen für die Umsetzung aufwendiger Programme wie PIAAC oder STEP unzureichend sind, hat das UIS das sogenannte Mini-LAMP (UIS, 2018b) entwickelt. Diese Erhebung enthält eine Kurzfassung der Instrumente, die für LAMP (Literacy Assessment and Monitoring Programme, dem UIS-Programm zur Beurteilung und Überwachung der Alphabetisierung) entwickelt wurden (mehr Informationen über LAMP siehe UIS, 2017a). Ein Modul zur LBE-Teilnahme ist ebenfalls inbegriffen. Das 2019 bereitgestellte Mini-LAMP bietet zudem verschiedene Optionen zur Kostenreduzierung, indem zum Beispiel nicht alle LAMP-Bereiche abgedeckt werden. Sein Potenzial ist sowohl als Einzelstudie als auch als Zusatz zu einer bestehenden Studie beachtlich und unabhängig davon, ob analog oder digital angeboten, kann Mini-LAMP entweder durch eine internationale Organisation oder ein Land unter Verwendung der gut entwickelten Leitlinien koordiniert werden. Wie vom UIS (2018b, S. 5) herausgestellt, haben Erfahrungen mit PIAAC, STEP und LAMP gezeigt, dass der Bedarf für Qualitätssicherung und Support während des Prozesses hoch ist.

In der LBE-Komponente von Mini-LAMP werden Informationen über die Teilnahme an formalem und non-formalem LBE in den vorangegangenen zwölf Monaten gesammelt. Formale Bildung wird in die Kategorien Allgemeinbildung, berufliche Bildung und Alphabetisierungsprogramme unterteilt. Die Fragen zu non-formalen Aktivitäten ähneln denen aus AES und PIAAC und es wird erhoben, ob Aktivitäten in Form von Kursen, Workshops/Seminaren, angeleiteter Ausbildung am Arbeitsplatz oder Privatunterricht stattfanden. Die Teilnehmenden werden befragt, ob die Aktivität beruflichen Hintergrund hatte und/oder dazu diente, die Lese- und Schreibfähigkeiten des Teilnehmenden zu verbessern. Die Antworten können dazu verwendet werden, die Erfolge bezüglich der Indikatoren 4.3.1, 4.3.3 und 4.6.3. der UN-Nachhaltigkeitsziele darzustellen. Mit Mini-LAMP können Informationen zu zwei ELBE-Kategorien gesammelt werden, Lese- und Schreibfähigkeiten sowie Grundfertigkeiten (Grundbildung) und Weiterbildung und berufliche Entwicklung (berufliche Weiterbildung); die dritte

Kategorie, Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung), wird jedoch nicht angeboten.

Wird Mini-LAMP umfassend von den Entwicklungsländern umgesetzt, bietet das Programm neue Möglichkeiten zur vergleichenden Datenanalyse bezüglich einiger LBE-Aspekte und wird den empirischen Nachweis erbringen, dass weitere Maßnahmen zur Erreichung der UN-Nachhaltigkeitsziele zu entwickeln sind.

9.1.2.4

Unternehmenserhebungen

Die Erhebungen zur betrieblichen Weiterbildung in Unternehmen (Continuing Vocational Training Survey, CVTS; Eurostat, 2019c), die von Eurostat beaufsichtigt und von teilnehmenden nationalen Staaten durchgeführt werden, richten sich an Organisationen mit zehn oder mehr Beschäftigten. In den alle fünf Jahre durchgeführten Erhebungen werden Informationen gesammelt über:

- berufliche Weiterbildung, Qualifikationsangebote und Bildungsbedarf;
- Formen, Inhalte und Umfang von Ausbildung;
- eigene Instrumente des Unternehmens und Einsatz externer Anbieter;
- Weiterbildungskosten;
- berufliche Erstausbildung.

Auch wenn in den CVTS lediglich indirekte Informationen über die Teilnahme Einzelner zur Verfügung gestellt werden, ermöglichen sie ein tieferes Verständnis des unternehmensgeförderten LBE und der Rolle, die dieser Bereich beim gesamten Angebot von LBE spielt. Dies ist für die Erreichung der UN-Nachhaltigkeitsziele ebenfalls wichtig, insbesondere für das UN-Nachhaltigkeitsziel 8 zu guter Arbeit und wirtschaftlichem Wachstum.

9.1.2.5

Zeitverwendungserhebungen

Statistiken über Zeitverwendung sind quantitative Zusammenfassungen darüber, wie Einzelne ihre Zeit über einen bestimmten Zeitraum nutzen oder aufteilen – üblicherweise werden 24 Stunden eines Tages oder sieben Tage einer Woche zugrunde gelegt. Häufig wird eine Art Tagebuch verwendet, das mit einem Fragebogen kombiniert wird. Diese Statistiken sind ein einzigartiges Instrument, um sich über eine Vielzahl von Belangen, einschließlich Lernen, klar zu werden.

Zwischen 1966 und 2015 haben 85 Länder aus allen Regionen der Welt Zeitverwendungserhebungen durchgeführt. Um Mitgliedstaaten bei der Sammlung vergleichbarer Statistiken zu unterstützen, hat die United Nations Statistics Division 2016 die internationale Klassifizierung für Zeitverwendungsstatistiken eingeführt (UNSD, 2016).

Die Methode der Verwendungserhebung kann, zusätzlich zu den Studien über LBE, ergänzende Informationen bereitstellen; dies ist in Japan der Fall, wo 2016 durch die Erhebung zu Zeitverwendung und Freizeitaktivitäten (Japan Ministry of Internal Affairs and Communications, 2016) innerhalb der vorherigen zwölf Monate Informationen zu LBE-Aktivitäten gesammelt wurden. Zum Sammeln von Informationen über die Zeit, die für Lernaktivitäten innerhalb von 48 Stunden, aufgeteilt in Einheiten von 15 Minuten, genutzt wurde, wurden ein Fragebogen und ein Tagebuch verwendet. Jedoch ist unklar, in welchem Umfang es durch die aktuellen Zeitverwendungserhebungen möglich ist, die Teilnahme unter Berücksichtigung der ELBE-Typologie zu über-

wachen und am häufigsten werden für Teilnahmestatistiken die üblichen Haushalts-erhebungen wie PIAAC und AES verwendet.

9.1.2.6

Schlussfolgerung

Im letzten Jahrzehnt hat es enorme Verbesserungen bei der Sammlung von Informationen zur LBE-Teilnahme gegeben. Trotz allem bleiben einige Herausforderungen bestehen. Erstens ist nach wie vor unklar, in welchem Umfang Länder über die erforderlichen wirtschaftlichen und menschlichen Ressourcen verfügen, um die Konzepte mit Leben zu füllen, auch wenn unter der Leitung des UIS und der Weltbank angemessene Erhebungen zur Verwendung in Entwicklungsländern konzipiert worden sind. Zweitens sind Informationen über Teilnahme, bis auf einige Ausnahmen, wie die nationale koreanische Studie und, bis zu einem gewissen Umfang, auch die AES, nicht ausreichend detailliert und häufig durch volkswirtschaftliche Intentionen belastet. Die Situation ist besonders heikel, wenn es um

TABELLE 2.4

Überblick über die Stärken und Schwächen verschiedener Erhebungen/Studien

Programm	Stärken	Schwächen
PIAAC	Ausgeklügelte Beurteilung von Qualifikationen zur Messung fachlicher Niveaus, umfassender Hintergrundfragebogen, bietet einen guten Überblick über berufsbezogenes LBE.	Mangelnde Details bezüglich Teilnahme an non-formalem LBE, keine Informationen über LBE-Versorgung und/oder politische Maßnahmen.
AES	Detaillierte Fragen zu Lernen und Bildung im Erwachsenenalter einschließlich informellen Lernens, informativer Hintergrundfragebogen.	Fehlende Bewertung von Qualifikationen, keine Informationen über LBE-Versorgung und/oder politische Maßnahmen.
STEP	Bietet einen guten Überblick über berufsbezogenes LBE, ausgeklügelte Beurteilung von Qualifikationen.	Mangelnde Details bezüglich Teilnahme an non-formalem LBE, keine Informationen über LBE-Versorgung und/oder politische Maßnahmen.
Mini-LAMP	Angemessene Beurteilung von Qualifikationen, sehr gut geeignet für Entwicklungsländer, Fragen über LBE sind auf PIAAC abgestimmt.	Es muss stärker auf die Sammlung von Informationen zu bestimmten LBE-Aspekten eingegangen werden, keine Informationen über LBE-Bereitstellung und/oder Strategien.
GRALE	Beinahe alle Mitgliedstaaten werden erreicht, Informationen zu Maßnahmenbereichen, die sich auf Teilnahme auswirken können.	Keine detaillierten Informationen bezüglich Teilnahme, keine administrativen Daten.
Zeitverwendungs-erhebungen	Kann eine wertvolle Ergänzung zu traditionellen Erhebungen bezüglich Teilnahme sein.	Fehlen von detaillierten Informationen zu Beteiligung, keine Informationen über LBE-Versorgung und/oder oder politische Maßnahmen.

Daten zur Teilnahme an der dritten ELBE-Kategorie, Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung), geht. Die dritte Problematik ist, dass in vielen Fällen Informationen zu den BFA-Maßnahmenbereichen fehlen. Diese Bedenken sind in *Tabelle 2.4* zusammengefasst.

Die Probleme mit der Datenverfügbarkeit haben schwerwiegende Auswirkungen auf die Fähigkeit der Mitgliedstaaten, ihren Fortschritt in Bezug auf das UN-Nachhaltigkeitsziel 4 zu kontrollieren, und darauf, ob mit Unterstützung von LBE die anderen 16 UN-Nachhaltigkeitsziele erreicht werden können. In Unterabschnitt 9.1.3 wird verstärkt auf die Kontrollzwecke in Bezug auf die UN-Nachhaltigkeitsziele eingegangen.

9.1.3

MONITORING DES UN-NACHHALTIGKEITSZIELS 4 UNTER ELBE-GESICHTSPUNKTEN

Es gibt vier Monitoring-Ebenen zur Überwachung des UN-Nachhaltigkeitsziels 4:

- global,
- thematisch,
- regional,
- national.

Nach intensiver globaler Beratung und Gesprächen mit den Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen, internationalen und regionalen Organisationen, der akademischen Welt, Unternehmen, Nichtregierungsorganisationen (NROs) und der Zivilgesellschaft wurde 2017 eine Liste mit elf globalen Indikatoren zur Überwachung des UN-Nachhaltigkeitsziels 4 formal von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen. Um den Bedürfnissen nationaler und internationaler Akteure im Bildungsbereich besser Rechnung tragen zu können, wurden weitere 32 Indikatoren entwickelt und zusammen mit den 11 globalen festgelegt; somit gibt es insgesamt 43 thematische Indikatoren für das UN-Nachhaltigkeitsziel 4 (UIS, 2016). Diese thematischen Indikatoren können, zusätzlich zum globalen Monitoring, auch dafür verwendet werden, Fortschritte auf regionaler, nationaler und sub-nationaler Ebene zu untersuchen. Außerdem können Regionen entscheiden, ob sie eine Reihe von Indikatoren entwickeln wollen, um Belange gemeinsamen Interesses für Länder in einer bestimmten Region zu überwachen. Ein gutes Beispiel hierfür ist die Afrikanische Union, die Ziele und Indikatoren für ihre regionale Agenda 2063 auf den UN-Rahmen abstimmt.

Der Stand der methodischen Entwicklung jedes Indikators und der globalen Datenverfügbarkeit wird dauerhaft überwacht, und bei einem Fortschritt werden die Indikatoren durch die organisationsübergreifende Expertengruppe zu Indikatoren (Inter-agency and Expert Group on SDG Indicators, IAEG-SDG) aktualisiert. Diese Indikatoren und ihre Erhebung kritisch zu betrachten ist entscheidend, um zu verstehen, wie valide und zuverlässig und wie sinnvoll die Daten für die Entwicklung evidenzbasierter Strategien zur Schaffung von LBE-Möglichkeiten sind, um die UN-Nachhaltigkeitsziele bis 2030 zu erreichen.

Die IAEG-SDG stuft die globalen Indikatoren in Ränge ein. Zu den Indikatoren von Rang 1 und Rang 2 bestehen international etablierte Methoden und Standards, aber Rang-2-Indikatoren sind nicht für eine ausreichende Anzahl von Ländern verfügbar (UIS, 2016). Für Rang-3-Indikatoren liegen keine international etablierten Messverfahren vor, weswegen die Entwicklung angemessener Methoden und Standards erforderlich ist. Die neueste Rängeinstufung der auf LBE bezogenen Indikatoren des UN-Nachhaltigkeitsziels 4 (UNSD, 2019) ist in *Tabelle 2.5* aufgeführt. Zusätzlich zur Beschreibung des Ziels sind die Indikatoren und die aktualisierte Rängeinstufung enthalten. In *Tabelle 2.5* ist ebenfalls angegeben, welche Organisationen mit dem UIS bezüglich eines bestimmten Indikators zusammenarbeiten. Gemäß der neuesten Aktualisierung gibt es trotz bestehender etablierter Methoden und Standards für einige Indikatoren ein Problem mit der Anzahl der Länder, die aktuell in der Lage sind, die erforderlichen Daten zu erheben. Dies ist für die globalen Indikatoren 4.3.1, 4.4.1, 4.6.1 und, in einigen Fällen, für 4.5.1 der Fall. Bezüglich Ziel 4.7 bestehen aktuell keine angemessenen Standards.

Aus ELBE-Gesichtspunkten liegen Gründe vor, bezüglich der Verfügbarkeit von Daten für einige der Ziele, insbesondere Ziel 4.3, vorsichtiger zu sein, als der aktuelle Diskurs über das Monitoring des UN-Nachhaltigkeitsziels 4 nahezu legen scheint (siehe zum Beispiel UIS, 2016; UNESCO und UIS, 2018; UNESCO, 2017a, 2018).

Ziel 4.3 lautet: „Bis 2030 sicherstellen, dass alle Frauen und Männer den gleichen Zugang zu einer erschwinglichen und hochwertigen beruflichen und tertiären Bildung einschließlich universitärer Bildung haben“, und hat drei Indikatoren:

TABELLE 2.5

UN-Nachhaltigkeitsziel 4: Inklusive und qualitativ hochwertige Bildung sicherstellen und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern

Ziel	Indikator	Partnerorganisation(en)	Aktualisierte Rang-einstufung (durch Mitglieder der IAEG-SDG, Mai 2019)
4.3 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Frauen und Männer den gleichen Zugang zu einer erschwinglichen und hochwertigen beruflichen und tertiären Bildung einschließlich universitärer Bildung haben	4.3.1 Teilnahmequote Jugendlicher und Erwachsener an der formalen und non-formalen Bildung und Ausbildung in den letzten 12 Monaten nach Geschlecht	OECD, Eurostat, ILO	Rang 1
4.4 Bis 2030 die Zahl der Jugendlichen und Erwachsenen wesentlich erhöhen, die über die entsprechenden Qualifikationen einschließlich fachlicher Qualifikationen für eine Beschäftigung, eine menschenwürdige Arbeit und Unternehmertum verfügen	4.4.1 Anteil von Jugendlichen und Erwachsenen mit Kompetenzen der Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT), nach Qualifikationsart	OECD	Rang 2
4.5 Bis 2030 geschlechtsspezifische Ungleichheiten in der Bildung beseitigen und den gleichberechtigten Zugang der Schwachen in der Gesellschaft, namentlich Menschen mit Behinderungen, Angehörige indigener Völker und Kinder in prekären Situationen, zu allen Bildungs- und Ausbildungsebenen gewährleisten	4.5.1 Paritätsindizes (weiblich/männlich, ländlich/städtisch, oberes/unteres Wohlstandskuintil und sonstige, wie Behinderung, indigene und von Konflikten betroffene Völker, sobald Daten verfügbar werden) für alle Bildungsindikatoren auf der Liste, die aufgeschlüsselt werden können	OECD	Rang 1/2/3 nach Indizes
4.6 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Jugendlichen und ein erheblicher Anteil der männlichen und weiblichen Erwachsenen lesen, schreiben und rechnen können	4.6.1 Anteil der Bevölkerung einer bestimmten Altersgruppe, der zumindest einen festgelegten Leistungsstand funktionaler a) Lese- und Schreib-, b) Rechenkompetenz nach Geschlecht erreicht	Weltbank, OECD	Rang 1
4.7 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zur nachhaltigen Entwicklung	4.7.1 Umfang, in dem ein Mainstreaming von (i) globaler politischer Bildung und (ii) Bildung für nachhaltige Entwicklung, einschließlich der Gleichstellung der Geschlechter und Menschenrechte, auf allen Ebenen der (a) nationalen Bildungsstrategien; (b) Lehrpläne; (c) Ausbildung Lehrender und (d) SchülerInnen beurteilung erfolgt	OECD, UNEP, UN WOMEN	Rang 3
<p>Rang 1: Das Konzept des Indikators ist klar, es besteht eine international etablierte Methode mit verfügbaren Standards und Daten werden regelmäßig für mindestens 50% der Länder und der Bevölkerung in jeder Region erhoben, in der der Indikator relevant ist.</p> <p>Rang 2: Das Konzept des Indikators ist klar, es besteht eine international etablierte Methode mit verfügbaren Standards, aber es werden von den Ländern nicht regelmäßig Daten erhoben.</p> <p>Rang 3: Es sind bis dato keine international eingeführten Methoden oder Standards für diesen Indikator verfügbar, aber Methoden/Standards werden aktuell (oder künftig) entwickelt oder getestet.</p>			

- 4.3.1: Teilnahmequote Jugendlicher und Erwachsener an formaler und non-formaler Bildung in den letzten 12 Monaten (global).
- 4.3.2: Einschreibungsquote für tertiäre Bildung, nach Geschlecht.
- 4.3.3: Teilnahmequote an Programmen der beruflichen Bildung (Altersgruppe der 15- bis 24-Jährigen), nach Geschlecht.

Die Einstufung in Rang 2 für Ziel 4.3 bezieht sich auf den globalen Indikator 4.3.1. Die Situation für 4.3.3 ist ähnlich, denn die Anmeldung zur beruflichen Bildung auf Ebene der Sekundarstufe wird durch die Erhebung des UIS abgedeckt, jedoch wird nicht das gesamte Spektrum von Anbietern non-formaler beruflicher Bildung erfasst. Im Gegensatz hierzu sind Informationen zu 4.3.2 in den meisten Regionen durch die UIS-Erhebung verfügbar. Wenn man sich die Formulierungen der drei thematischen Indikatoren ansieht, lässt sich feststellen, dass in ihnen lediglich eine der drei ELBE-Kategorien direkt erwähnt wird: Weiterbildung und fachliche Entwicklung (Berufskennntnisse). Alphabetisierung und grundlegende Kenntnisse (Grundbildung), die erste ELBE-Kategorie, kann unter formaler Bildung in 4.3.1 abgedeckt werden. Die dritte Kategorie, Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung), ist nirgends aufgeführt. Zwar stimmt es, dass diese Kategorie unter non-formaler Bildung in Indikator 4.3.1 abgedeckt sein könnte, aber eine genaue Überprüfung der verfügbaren Informationen über non-formale Bildung zeigt, dass dies sehr unwahrscheinlich ist.

Bei der Rangeinstufung und den Empfehlungen zur Verbesserung durch das UIS werden AES und PIAAC als Goldstandards zur Erhebung von Daten über non-formale Bildung für den Indikator 4.3.1 angesehen. Jedoch sind diese beiden Erhebungen, wie in Abschnitt 9.1.2 erörtert, nicht darauf ausgelegt, detaillierte Informationen über non-formales Lernen ohne Arbeitsbezug bereitzustellen, und die Erhebungen werden hauptsächlich in EU- und OECD-Ländern durchgeführt; die Implementierung ist außerdem äußerst kostspielig. Zu Lernen und Bildung im Erwachsenenalter ohne Arbeitsbezug kann in den Erhebungen zwischen Lernangeboten in Form von Seminaren, Workshops, Privatunterricht oder E-Learning unterschieden werden, jedoch können Informationen über Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung) nicht erhoben werden. Aus ELBE-Sicht könnte man

argumentieren, dass es sogar in Ländern mit hohem Einkommen, wo Zugang zu modernen Haushaltserhebungen wie AES und/oder PIAAC besteht, angemessener sein könnte, das Ziel 4.3 in Rang 3 einzustufen. Zudem ist es wichtig, zu verstehen, dass diese Indikatoren nicht speziell unter Berücksichtigung der ELBE-Typologie und ihrer drei Bereiche entworfen worden sind. Deswegen ist eine Beurteilung des Fortschritts im Hinblick auf die UN-Nachhaltigkeitsziele aus ELBE-Gesichtspunkten nur eingeschränkt möglich. Des Weiteren wurden bezüglich der Nutzung dieser Erhebung zur Messung der Teilnahme im Bereich nicht beruflicher Bildung von mehreren Autoren, darunter Boeren (2016) und Manninen (2017), Einschränkungen erkannt.

Erhebungen zum Monitoring lebenslangen Lernens heranzuziehen ist, wie zum Beispiel aus der Region Asien und Pazifik berichtet, eher als vorläufige Bestandsaufnahme zu verstehen, da nur eingeschränkt Vergleichsdaten verfügbar sind (UNESCO, 2018). Aktuell gibt es bei der Erhebung des UIS Probleme mit Ländern, die über eingeschränkte Kapazitäten zur Datensammlung über non-formale Bildung verfügen. Außerdem haben die bislang unternommenen Versuche generell zu niedrigen Rücklaufquoten geführt.

Die Unterziele 4.4, 4.6 und 4.7 des UN-Nachhaltigkeitsziels 4 befassen sich alle mit Lernergebnissen. Unter Leitung der Global Alliance to Monitor Learning (GAML) wurde ein in hohem Maße auf Zusammenarbeit beruhender Ansatz eingeführt, um die globalen und thematischen Indikatoren in Bezug auf Lernen und Qualifikationen für das UN-Nachhaltigkeitsziel 4 und die Werkzeuge und Standards zu entwickeln, mit denen sich globale Vergleichbarkeit garantieren lässt. Für Unterziel 4.6 sind anerkannte Verfahren verfügbar, wie sie auch für PIAAC und STEP entwickelt worden sind, aber beide sind für Länder mit geringem Einkommen und mittlerem Einkommen im unteren Bereich, denen höchstwahrscheinlich ebenfalls die erforderliche methodologische Expertise fehlt, unerschwinglich. Durch Mini-LAMP (UIS, 2017b) werden hoffentlich Daten über die Alphabetisierung in Entwicklungsländern gewonnen, aber momentan ist unklar, wie viele Länder sich zur Nutzung anmelden werden. Die Problematik von Unterziel 4.4 besteht darin, dass in der von Eurostat entwickelten und von der Internationalen Fernmeldeunion (International Telecommunication Union, ITU) beschlossenen verfügbaren Methode die relevanten Qualifikationen eher zu eng definiert sind (UIS, 2018c). Außerdem basiert dieser

KASTEN 2.1**Messung und Überwachung des Fortschritts des Indikators 4.6.1 im Rahmen der Global Alliance to Monitor Learning (GAML)**

Um den Verpflichtungen aus dem UN-Nachhaltigkeitsziel 4 der internationalen Gemeinschaft nachzukommen, sind genaue globale Messungen der Lernergebnisse unabdingbar. Jedoch sind viele Länder nach wie vor nicht in der Lage, langfristige Beurteilungen zur Situation der Alphabetisierung von Jugendlichen und Erwachsenen gemäß internationalen Standards abzugeben. Die Global Alliance to Monitor Learning (GAML), eine vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS) geleitete Initiative, unterstützt nationale Strategien zur Messung des Lernens und ermöglicht ein internationales Berichtswesen bezüglich der Unterziele des UN-Nachhaltigkeitsziels 4. Das UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (UIL) ist von Anfang an Mitglied von GAML und trägt zur Entwicklung von Indikatoren bei, insbesondere Indikator 4.6.1, bei dem es um „den Anteil der Bevölkerung einer bestimmten Altersgruppe, die einen festgelegten Mindestleistungsstand funktionaler a) Lese- und Schreib- und b) Rechenkompetenzen (nach Geschlecht) erreicht“, geht. GAML hat für jeden Lernindikator der Unterziele des UN-Nachhaltigkeitsziels 4 eine eigene Taskforce eingerichtet. Das UIL hat zusammen mit der OECD den Vorsitz von Taskforce 4.6 inne und veranstaltet Treffen von ExpertInnen und Partnerorganisationen für die Entwicklung von Konzepten, Methoden und Berichtsleitlinien zur Messung und zum Monitoring von Lese- und Schreib- sowie Rechenfähigkeiten von Erwachsenen.

Ziel der Taskforce 4.6 ist, den Mangel an globalen Daten zum Lernen zu beheben, indem die Genauigkeit globaler Berichterstattung sichergestellt wird und die Länder bei der Umsetzung des Monitorings von Lernen unterstützt werden. Genaue quantitative und qualitative Daten sollten verwendet werden, um ein ganzheitliches Verständnis des Alphabetisierungsbedarfs von Männern und Frauen zu ermöglichen, bessere Strategien und Programmplanungen anzuregen und für adäquate Finanzierung zu sorgen. Das UIL spielt eine wesentliche Rolle dabei, den Austausch zwischen den Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen, internationalen Experten und Umsetzungspartnern zu fördern sowie Empfehlungen zu den drei Problemen vorzulegen, mit denen sich die Arbeit der Taskforce 4.6 beschäftigt: Datenvergleichbarkeit zwischen Ländern; Definition und Beschreibung von „Fähigkeiten von Erwachsenen“ bezüglich Alphabetisierung und Rechenkenntnissen; und die Berichterstattung, um Änderungen nachzuvollziehen und politische Maßnahmen effektiv anzuleiten.

Indikator auf Selbstauskünften, die zwar Daten über die Art der Aktivitäten bereitstellen, aber den Leistungsstand außer Acht lässt. Wie von Benavot und Lockhart (2016, S. 61) hervorgehoben, sind Qualifikationen, die über Alphabetisierung und Rechenkenntnisse hinausgehen, wie Lebenskompetenz und Umweltbewusstsein (Unterziel 4.7), zu unkonkret, um Instrumente zur genauen Messung zu entwickeln. Jedoch sollte angemerkt werden, dass alle Probleme bezüglich Messung von Lernergebnissen genereller Natur sind und sich nicht insbesondere auf die ELBE beziehen.

Offensichtlich ist UN-Nachhaltigkeitsziel 4 so konzipiert, dass LBE und die Bedeutung von Teilnahme lediglich eine untergeordnete Rolle spielen. Dies stimmt nicht mit dem weit gefassten Verständnis von Lernen überein, das die UN-Nachhaltigkeitsagenda und die 17 UN-Nachhaltigkeitsziele angeregt haben, wie im Bericht Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives (UNESCO,

2017b) skizziert: „um eine nachhaltigere Welt zu schaffen und sich mit Problemen mit Nachhaltigkeitsbezug zu befassen, wie in den Nachhaltigkeitszielen beschrieben, braucht es Menschen, die eine Veränderung bezüglich Nachhaltigkeit bewirken können.“ Es wird argumentiert, dass BürgerInnen dafür eine Reihe von Kompetenzen entwickeln müssen, zu denen kognitive, affektive, volitionale und motivationale Elemente gehören. Im Bericht wird angemerkt, dass Kompetenzen nicht umstandslos vermittelt werden können, sondern von den Lernenden selbst aktiv zu entwickeln sind. „Kompetenzen werden durch Handlungen erworben, die aus Erfahrung und Reflexion erwachsen“ (S. 9). Dieser Ansatz wurde durch die Formulierung einer Reihe von Lernzielen verdeutlicht, die für jedes UN-Nachhaltigkeitsziel Lernansätze und Methoden festlegen. Zum Beispiel finden sich unter den 15 für das UN-Nachhaltigkeitsziel 8 über menschenwürdige Arbeit und wirtschaftliches Wachstum festgelegten Lernzielen unter anderen:

- Die Lernenden sind in der Lage bei ungerechten Löhnen bzw. ungleicher Bezahlung für die gleiche Arbeit und schlechten Arbeitsbedingungen Verbesserungen herbeizuführen.
- Die Lernenden sind in der Lage, mit anderen zusammenzuarbeiten, um von der Politik und dem Arbeitgeber gerechte Löhne, gleiche Bezahlung für gleiche Arbeit und ArbeitnehmerInnenrechte einzufordern.

Die zur Erreichung dieser Ziele empfohlenen Lernansätze und Methoden beziehen sich ausschließlich auf formale Bildungssituationen für Kinder und Jugendliche. Da eine erste grundlegende Bildung von wesentlicher Bedeutung ist, ist es offensichtlich, dass der Umfang, in dem die für die 17 UN-Nachhaltigkeitsziele identifizierten Lernziele zu erreichen sind, ebenfalls von einem dynamischen „System“ für LBE abhängt, wobei die dritte ELBE-Kategorie, Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung), eine zentrale Rolle spielt. Die gegenwärtige Konzeptualisierung des UN-Nachhaltigkeitsziels 4 muss erheblich erweitert werden, um das umfassende Verständnis des Lernens, wie in den 17 UN-Nachhaltigkeitszielen aufgeführt, vollständig aufzunehmen. Des Weiteren stehen die Unterziele des UN-Nachhaltigkeitsziels 4 aktuell eher nicht in Verbindung zur ELBE-Typologie. Auch wenn die erwachsene Bevölkerung in den Zielen erwähnt ist, sind sie generell stark auf Jugendliche ausgerichtet.

9.1.4

SCHLUSSFOLGERUNG

In der Einleitung wurde angemerkt, dass Zugang zu umfassenden, qualitativ hochwertigen Daten darüber, wer in welcher Form an LBE teilnimmt, als eine der Voraussetzungen für politische EntscheidungsträgerInnen gilt, um evidenzbasierte Strategien zu entwickeln, die eine gerechtere Teilnahme sowie das Monitoring des UN-Nachhaltigkeitsziels 4 fördern.

- Eine enge Definition dessen, was Lernen und Bildung im Erwachsenenalter in Erhebungen über Teilnahme bedeutet, ist ein weltweites Phänomen.
- In vielen UNESCO-Mitgliedstaaten gibt es nur ungenügende Kapazitäten, Daten zu Teilnahme und zur Überprüfung des UN-Nachhaltigkeitsziels 4 zu sammeln.

Während die internationale Gemeinschaft verschiedene bedeutsame Initiativen ins Leben gerufen hat, um den Datenbedarf zur Überprüfung des UN-Nachhaltigkeitsziels 4, und in einem bestimmten Umfang zur Teilnahme an LBE, anzugehen, besteht eindeutig dringender Bedarf, umfassendere Daten über LBE zu sammeln. Dass für LBE im Rahmen des lebenslangen Lernens mehr als lediglich ein Lippenbekenntnis nötig ist, hat seit Jahrzehnten immer wieder zu Spannungen geführt (siehe Elfert, 2018, 2019) und nun ereignet sich das gleiche Versäumnis erneut beim Monitoring des UN-Nachhaltigkeitsziels 4. Für künftige Zwecke müssen alternative Datensammlungen und Analysen entwickelt werden, zum Beispiel müsste das Potenzial von Big-Data-Analysen für diesen Bereich untersucht werden.

Trotz der weltweit eingeschränkten Datenverfügbarkeit bezüglich LBE ist es zu Zwecken dieses Berichts wichtig, tiefer in das aktuelle globale Bild der Teilnahme einzutauchen, einschließlich Teilnahme in Bezug auf die dritte ELBE-Kategorie. Aufgrund der eingeschränkten Daten kann das anschließende Kapitel 10 nur ein unvollkommenes Bild der weltweiten LBE-Initiativen vermitteln. Dennoch werden wir uns umfassend mit den verfügbaren Daten beschäftigen und uns auf Best Practices konzentrieren, die wir identifizieren konnten. Wir hoffen, dass diese Informationen einen Lernprozess in den Ländern anstoßen und alle UNESCO-Mitgliedstaaten dabei unterstützen, auf das Erreichen der UN-Nachhaltigkeitsziele hinzuwirken.

9.2

ÜBERBLICK ÜBER DIE TEILNAHME

Unter Berufung auf Erhebungen zur Teilnahme und die verfügbare Literatur wird ein kurzer Überblick über die Teilnahme gegeben.

9.2.1

WAS KÖNNEN WIR AUS DER *GRALE-4*-BEFRAGUNG LERNEN?

Drei Erkenntnisse stachen aus den Antworten der *GRALE-4*-Befragung besonders hervor:

- Die Teilnahme an LBE ist ungleich verteilt, wobei über die Hälfte der befragten Länder einen Anstieg der Teilnahme berichten.
- Konkrete Zahlen zur Teilnahme weisen auf deutliche regionale Unterschiede hin.

- Verbesserungen in den im Belém Framework for Action aufgeführten Handlungsfeldern haben sich positiv auf die Teilnahme an LBE ausgewirkt.

9.2.1.1

Höhere Teilnahmequoten

Wie bereits in Teil 1 dieses Berichts (*siehe Tabelle 1.15*) angegeben, konnte mehr als die Hälfte der Länder, 57%, zwischen 2015 und 2018 gestiegene Teilnahme an LBE verzeichnen. In allen Regionen gab es Steigerungen, insbesondere in Subsahara-Afrika, wo in 72% der Länder ein Anstieg registriert wurde, und in den arabischen Staaten, wo 67% der Länder Verbesserungen verzeichneten. In Nordamerika und Westeuropa sowie Asien und Pazifik berichteten nur 38% bzw. 49% einen Anstieg. Mittel- und Osteuropa sowie Lateinamerika und die Karibik lagen mit jeweils 58% und 60% der Länder, die insgesamt höhere Teilnahmequoten verzeichneten, dazwischen.

Das Belém Framework for Action basiert auf der Annahme, dass sich Verbesserungen in den verschiedenen Handlungsfeldern positiv auf die Teilnahme an LBE auswirken. Deswegen ist es von Interesse, zu untersuchen, ob Länder, die Verbesserungen in den verschiedenen Handlungsfeldern verzeichnen können, auch ihre Teilnahmequoten entsprechend steigern konnten.

9.2.1.2

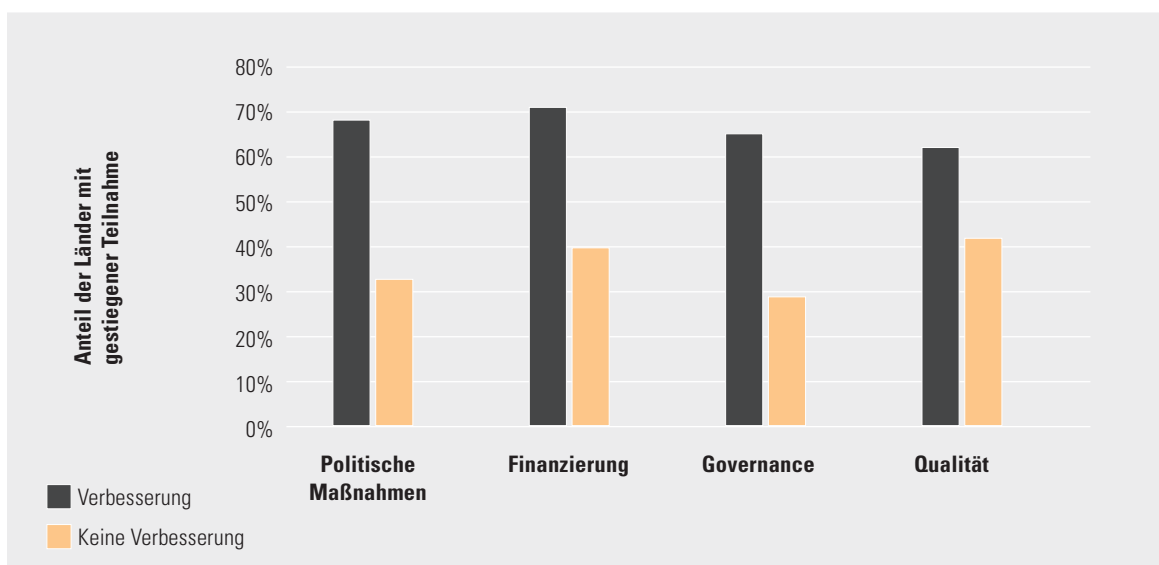
Verbesserungen in den Maßnahmenbereichen können sich positiv auf die Teilnahmequoten auswirken

Bei der Bewertung möglicher Zusammenhänge zwischen Verbesserungen in verschiedenen Handlungsfeldern und einer Veränderung der Teilnahme, basierend auf den Analysen der *GRALE-4*-Befragung, ist mit angemessener Sorgfalt vorzugehen. Wird dies für alle Handlungsfelder berücksichtigt, so war bei dem Anteil der Länder, die Verbesserungen in den Handlungsfeldern verzeichneten, eher ein Anstieg der Teilnahme zu verzeichnen als in den Ländern, die keine Verbesserungen aufwiesen (*siehe Abbildung 2.4*).

Eine Verbesserung der Governance von LBE stand in positivem Verhältnis zu einer höheren Teilnahme. Während beinahe zwei Drittel der Länder, die einige dieser Maßnahmen ergriffen hatten, eine gestiegene Teilnahme vermeldeten, registrierten lediglich 29% der Länder, die die Governance-Empfehlungen nicht umgesetzt hatten, eine höhere Teilnahme. Im Bereich der Governance-Reformen gaben diese Länder an, verschiedene Strategien umgesetzt zu haben, die den Anstieg erklären könnten, auch wenn man sehr vorsichtig sein muss, weitreichende Schlussfolgerungen aus den *GRALE*-Daten zu ziehen. Diese Strategien wirken sich sowohl auf horizontaler als auch auf vertikaler Ebene aus und beinhalten die Beteiligung

ABBILDUNG 2.4

Anstieg der Teilnahmequoten durch Verbesserungen in den Handlungsfeldern



Quelle: *GRALE-4*-Befragung

betroffener Akteure sowie die Kooperation mit Organisationen der Zivilgesellschaft, sektoren- und ministeriumsübergreifende Koordination, transnationale Zusammenarbeit und Dezentralisierung.

Die Erweiterung und Erhöhung der Beteiligung der Akteure ermöglicht eine Umsetzung der LBE-Strategien und schafft zusätzliche Gelegenheiten für diverse soziale Gruppen, an LBE teilzunehmen. Zudem ist die Zusammenarbeit und Koordination zwischen staatlichen Stellen und Organisationen der Zivilgesellschaft sowie zwischen unterschiedlichen Regierungsebenen eine Schlüsselstrategie, um die LBE-Governance zu verbessern, was zu einer höheren Teilnahme an LBE-Programmen führt. Währenddessen können durch bereichsübergreifende Zusammenarbeit mehr LBE-Beschäftigte weitergebildet werden. Beteiligung und Verantwortungsbewusstsein unter den verschiedenen Zielgruppen für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter werden gefördert und können für eine bessere Finanzierung von LBE sorgen, was wiederum zu stärkerer Teilnahme an LBE führt. Die Dezentralisierung im Bildungsbereich fördert die Beteiligung und Zusammenarbeit zwischen nationalen und lokalen Anbietern von LBE-Diensten/-Programmen, ermöglicht Kofinanzierung und stärkt Verantwortungsbewusstsein und direkte Einbeziehung, was wiederum zu einer höheren Teilnahme an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter führt.

Länder, die politische Reformen durchgeführt hatten, konnten ähnlich positive Effekte bei den Teilnahmequoten verzeichnen (68% gegenüber 33%). Diese Länder haben sich besonders auf vier Bereiche konzentriert. Erstens Strategien, die darauf ausgelegt sind, Aspekte lebenslangen Lernens zu erweitern (wie technische und berufliche Aus- und Weiterbildung), Diversifizierung von Lernformen (z.B. Online-/Fernunterricht), Einrichtung von Lernzentren in einkommensschwachen Regionen und die gezielte Konzentration auf marginalisierte soziale Gruppen, wie z. B. SchulabbrecherInnen. Im zweiten Strategiebereich geht es um eindeutiger Definitionen des non-formalen und informellen Lernens, insbesondere die Anerkennung vorheriger Lernerfahrungen unter Zuhilfenahme von Qualifikationsrahmen. So sind Lernende flexibler und können zwischen Lernformen wechseln, wodurch sie leichter an den LBE-Programmen teilnehmen können. Drittens wurde Strategien zur Erweiterung des Alphabetisierungsaspekts entwickelt, was wiederum mehr sozialen

Gruppen die Möglichkeit gibt, an LBE-Programmen teilzunehmen. Viertens der Strategiebereich, der darauf abzielt, mehr Weiterbildungsmöglichkeiten bereitzustellen (einschließlich Weiterbildungskursen zur beruflichen Entwicklung), um mehr Menschen für eine Berufstätigkeit im LBE-Bereich zu gewinnen, wie z. B. Lehrende der Primar- und Sekundarstufe und Lehrende im Alphabetisierungsbereich, was wiederum zu einer erhöhten Teilnahmequote führen kann.

Es ist nicht überraschend, dass eine stärkere finanzielle Unterstützung von LBE in Zusammenhang mit größerer Teilnahme steht (71% gegenüber 40%). Die Hauptstrategie in diesem Bereich war Kofinanzierung, die durch eine stärkere Einbindung von mehr Akteuren möglich wurde, wodurch dann wiederum mehr LBE-Lernende erreicht werden konnten. Diese gemeinsame Finanzierung kombiniert finanzielle Mittel von staatlichen Stellen, internationalen Geldgebern, multilateralen Organisationen und anderen Organisationen, die LBE-Programme unterstützen. Eine eigene Budgetlinie für LBE zu haben und nicht nur auf den allgemeinen Bildungshaushalt zugreifen zu können, ist ebenfalls ein Finanzierungsmechanismus, den einige Länder übernommen haben, um die Finanzierung von LBE-Programmen sicherzustellen.

Die Qualität von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter zu verbessern, hat ebenfalls positive Effekte, auch wenn die Auswirkungen etwas geringer sind als in den anderen Maßnahmenbereichen (62% gegenüber 42%). Einige Länder gaben Anerkennung, Akkreditierung und Validierung als Hauptstrategien zur Verbesserung der LBE-Qualität an, verbunden mit der Hoffnung, so die Teilnahme zu erhöhen und die Abbruchquoten zu reduzieren. Die Einführung von Online-Lernen durch die Nutzung von IKT führte zu einer besseren Qualität und dazu, mehr Erwachsene zu erreichen. Einige zusätzliche Strategien zur Verbesserung der Qualität und zur damit einhergehenden Steigerung der Teilnahme waren unter anderem Experten-Feedback zur Festlegung von Qualitätskriterien, Entwicklung von Weiterbildungshandbüchern für Erwachsenenbildungslernkräfte, bessere Koordination mit lokalen Akteuren zur Entwicklung von LBE-Programmen und die Erstellung neuer Lehrpläne.

In der *GRALE-4*-Befragung wurde nicht nur nach Änderungen der Teilnahmequoten gefragt, sondern ebenfalls, ob die Informationen auf konkreten Zahlen beruhen und, falls ja, wie diese lauteten.

9.2.2

BEDEUTSAME REGIONALE UNTERSCHIEDE BEI DEN KONKRETEN TEILNAHMEQUOTEN

Zwei Drittel der befragten Länder verfügten über konkrete Zahlen zur Teilnahme. Der Anteil der Länder mit konkreten Zahlen lag zwischen 54% in Asien und Pazifik und 84% in den arabischen Staaten. Jedoch ist unklar, wie die berichteten Daten erhoben wurden. Viele Länder haben keine angemessenen Verfahren zur Zusammenstellung dieser Informationen und es ist außerdem ungewiss, was Länder unter Teilnahme an LBE verstehen. Demnach muss man bei der Auslegung der Informationen über konkrete Teilnahmequoten vorsichtig sein. Dies sollte bei den Daten in *Tabelle 1.17* in Kapitel 6 berücksichtigt werden, aus der hervorgeht, dass zwei Regionen, Subsahara-Afrika sowie Nordamerika und Westeuropa, besonders hohe Teilnahmequoten aufwiesen, wobei jeweils 58% bzw. 50% der Länder Quoten von über 20 Prozent angaben. Zu beachten ist ferner, dass es in der erstgenannten Region auch einen großen Anteil an Ländern gab, die eine Quote von unter 10% vermeldeten. Dies war ebenfalls in den arabischen Staaten und Asien und Pazifik der Fall. In der Region Mittel- und Osteuropa konnte kein Land Quoten von über 20% verzeichnen. Zum Vergleich fielen 37% der Länder in Lateinamerika und der Karibik in diese Kategorie, wobei 28% der arabischen Staaten und 27% in Asien und Pazifik Teilnahmequoten von über 20% aufwiesen.

Die Daten zu konkreten Teilnahmequoten legen nahe, dass es nicht nur Unterschiede zwischen den Regionen gibt, sondern auch zwischen den Ländern in ein und derselben Region. Dies wird im Folgenden, mithilfe der Erhebungen, die in der Übersicht zu Erhebungsmethoden von Teilnahme aufgeführt wurden, genauer untersucht.

9.2.3

NATIONALE ABWEICHUNGEN BEI DER TEILNAHME

Alle vergleichenden Datensätze zur Teilnahme zeigen große nationale Unterschiede bei der Teilnahme an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter. Gemäß der AES von 2016 lag die durchschnittliche LBE-Teilnahmequote der 28 EU-Länder in diesem Jahr bei 45% (Eurostat, 2019d). Bei den Quoten lag der Höchstwert bei 64% und der geringste Wert bei 7%. Neun Länder berichteten Teilnahmequoten im Bereich von 50% bis 65%, etwas mehr als die Hälfte der

Länder gaben Quoten zwischen 25 und 50% an, und zwei Länder meldeten deutlich niedrigere Quoten. Auf ähnliche Weise schwanken die Quoten der 37 Länder, die an der PIAAC-Erhebung teilnahmen, zwischen 18% und 65% mit einem Durchschnitt von 47%.

Boeren (2016) und Desjardins (2017) merken an, dass Länder, bei denen wiederholt hohe LBE-Teilnahmequoten festgestellt worden sind, wie die nordischen Länder und die Niederlande, bestimmte gemeinsame Merkmale aufweisen, u. a. gut entwickelte und flexible LBE-Systeme, aktive Arbeitsmarktstrategien und eine vergleichsweise geringe generelle Ungleichheit.

Bei der überwiegenden Anzahl der Länder aus den Erhebungen zu PIAAC und AES handelt es sich um hoch entwickelte Länder. Werden jedoch auch Informationen aus der STEP-Studie einbezogen, die auf Länder geringen und mittleren Einkommens abzielt, wird es möglich, Teilnahmequoten aus einer größeren Bandbreite von Ländern zu vergleichen.

9.2.3.1

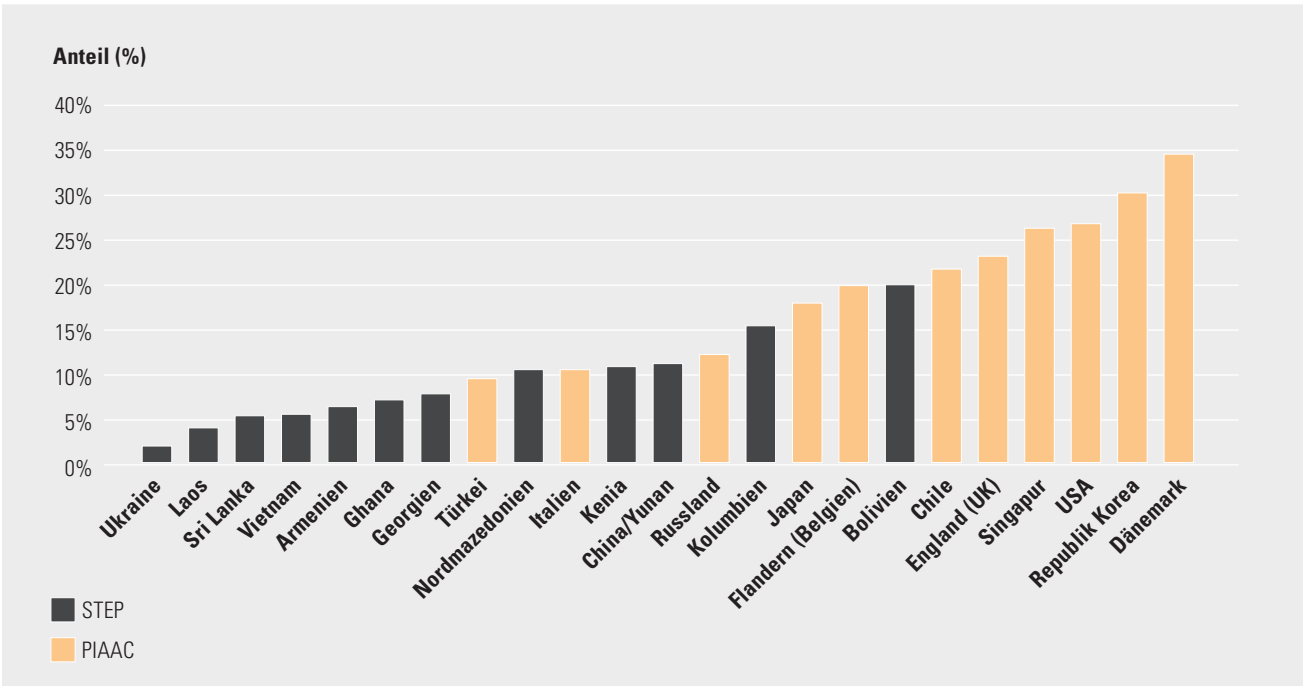
Vergleich nationaler Teilnahmequoten mithilfe von STEP und PIAAC

Die STEP-Studie erfasst lediglich Informationen über die Teilnahme an unternehmensgestützter Aus- und Weiterbildung von Erwachsenen mit einer Mindestdauer von fünf Tagen. Die PIAAC-Daten wurden demnach angepasst, um dem STEP-Verfahren zu entsprechen. Wie in *Abbildung 2.5* veranschaulicht, lagen die Quoten zwischen dem niedrigsten Wert in der Ukraine von 2% und dem höchsten Anteil von 34% in Dänemark. Die Quoten der lateinamerikanischen Länder sind bemerkenswert und mit verschiedenen Ländern aus weiterentwickelten Volkswirtschaften vergleichbar.

Arbeitsmarktstrukturen und technische Fortschritte tragen entscheidend zur Nachfrage nach Lernen und Bildung im Erwachsenenalter bei. Dies ist in *Abbildung 2.6* erfasst, die über den Umfang der arbeitgeberfinanzierten Bildung und Ausbildung von Erwachsenen nach BIP Aufschluss gibt, ein Indikator zur volkswirtschaftlichen Entwicklung.

Abbildung 2.6 zeigt, dass die Teilnahmequote für die Republik Korea deutlich höher liegt, als das BIP des Landes erwarten lässt. In den drei lateinamerikanischen Ländern Chile, Bolivien und Kolumbien liegt die Quote für unternehmensgefördertes LBE höher als

ABBILDUNG 2.5
Teilnahme an unternehmensgestützter Bildung und Ausbildung für Erwachsene über fünf Tage oder länger



Quelle: World Bank, 2019; OECD, 2019a

ABBILDUNG 2.6
Teilnahme an arbeitgeberfinanziert Bildung und Ausbildung für Erwachsene nach BIP (nominal)



Quelle: PIAAC, 2012–2015; STEP, 2012–2017; IMF, 2018

erwartet; dies trifft besonders für die ersten beiden Länder zu. In Dänemark ist dies ebenfalls der Fall. Für mehrere Länder gilt das Umgekehrte, insbesondere für Italien und die Ukraine, in denen die Teilnahmequoten sehr viel geringer waren, als aufgrund des BIP anzunehmen wäre.

Es ist schwierig, genau festzustellen, warum ArbeitnehmerInnen in einigen Ländern in einem höheren Umfang als erwartet an unternehmensgestütztem LBE teilnahmen als in anderen Ländern. Jedoch scheinen diese Länder eines gemeinsam zu haben: öffentliche Weiterbildungsinitiativen, die unternehmensgestützte Weiterbildung fördern (auch wenn Form und Umfang variieren). So investieren Chile und Bolivien in eine aktive Arbeitsmarktpolitik, wobei ein großer Anteil der Ressourcen in die Weiterbildung fließt (ILO, 2016). Die Republik Korea verfügt über ein System zur Beschäftigungssicherung, über das ein Programm angeboten wird, das finanzielle Mittel bereitstellt, die Unternehmen zur Weiterbildungsfinanzierung nutzen können (KDI School, 2019). Auf ähnliche Weise investiert Dänemark in großem Umfang in aktive

Arbeitsmärkte einschließlich Weiterbildung, die den Arbeitskräften zugutekommt (CEDEFOP, 2012).

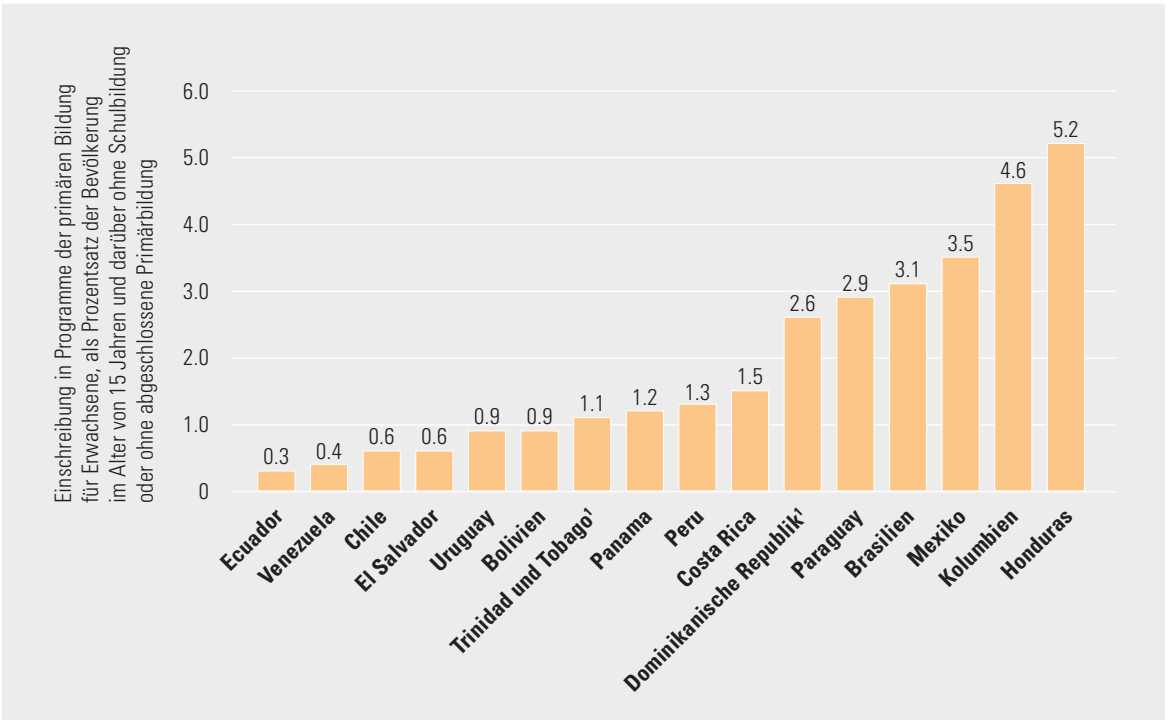
9.2.3.2

Teilnahme an Programmen der primären und sekundären Bildung für Erwachsene in Lateinamerika und der Karibik

Abbildung 2.7A und Abbildung 2.7B zeigen die Einschreibungsquoten in lateinamerikanischen und karibischen Ländern für primäre und sekundäre Bildung Erwachsener als Anteil der Bevölkerung, die dieses Bildungsniveau bislang nicht erreicht hat. Die Daten basieren auf einer regionalen Erhebung unter Leitung des UNESCO-Instituts für Statistik (UIS, 2013). Die Daten wurden errechnet, indem die Einschreibungen für die Bildungsniveaus mit der entsprechenden Zielbevölkerung verglichen wurden.

Aus Abbildung 2.7A und Abbildung 2.7B geht hervor, dass sich mehr Erwachsene in sekundäre Bildungsprogramme als in primäre Bildungsprogramme einschrieben.

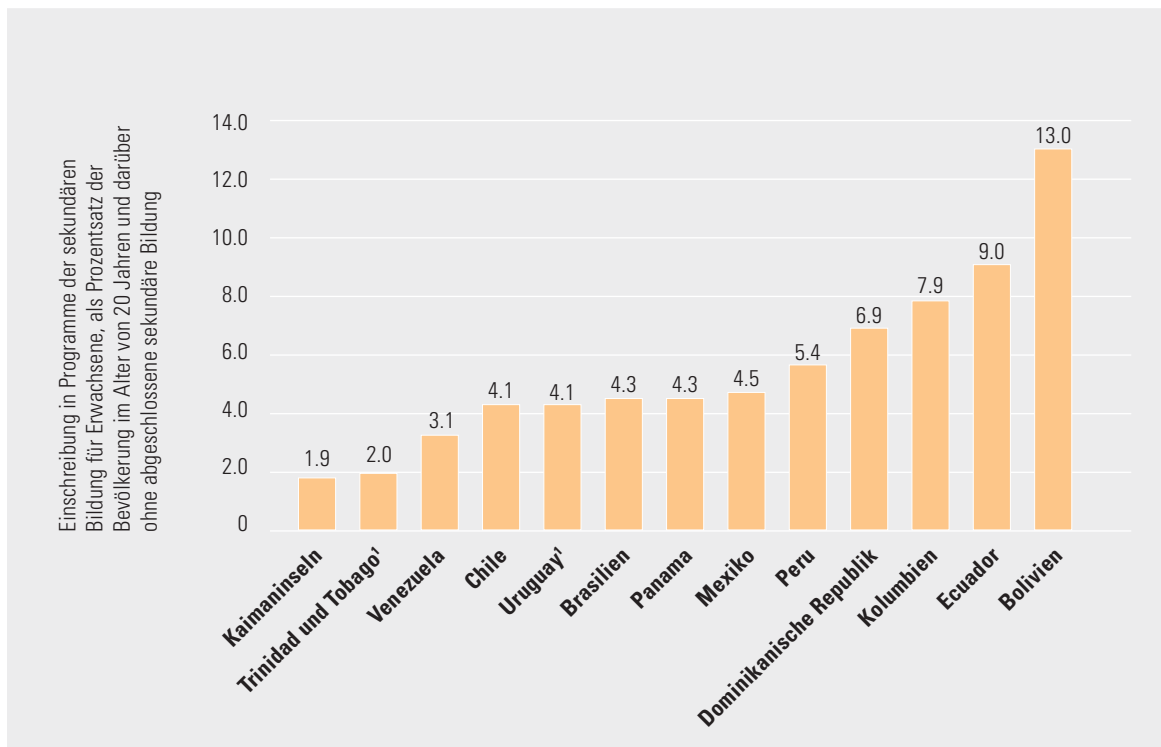
ABBILDUNG 2.7 A
Zugang zu Programmen der primären Erwachsenenbildung in Lateinamerika und der Karibik



Quelle: UNESCO-Institut für Statistik, Datenzentrum, Mai 2013, und regionaler Fragebogen für Lateinamerika und Karibik zu Statistiken über Erwachsenenbildung, 2011

Anmerkung: 1) Daten decken nur den öffentlichen Bereich ab. Das Referenzjahr für Einschreibungen ist 2010, außer für Bolivien (2009) und Chile (2011).

ABBILDUNG 2.7 B
Zugang zu Programmen der sekundären Erwachsenenbildung in Lateinamerika und der Karibik



UNESCO-Institut für Statistik, Datenzentrum, Mai 2013, und regionaler Fragebogen für Lateinamerika und Karibik zu Statistiken über Erwachsenenbildung, 2011

Daten decken nur den öffentlichen Bereich ab. Das Referenzjahr für Einschreibungen ist 2010, außer für Bolivien (2009) und Chile (2011).

Die Einschreibungsraten Erwachsener ohne oder mit nicht abgeschlossener primärer Bildung in primäre Erwachsenenbildung lag zwischen 0,3% in Ecuador und 5,2% in Honduras. Fünf weitere Länder wiesen für diese Bevölkerungsgruppe Einschreibungsquoten unter 1% auf. Vier Länder lagen zwischen 1% und 1,5%, während die übrigen sechs Länder einen Anteil zwischen 2,6% und 5,2% der Zielgruppe erreichten. Zusätzlich zu Honduras wiesen Kolumbien und Mexiko vergleichsweise hohe Quoten auf. Im Bericht (UIS, 2013, S. 20) wird angemerkt, dass der Fall Mexiko aus institutioneller Sicht interessant ist, da das nationale Institut für Erwachsenenbildung (Instituto Nacional para la Educación de Adultos, INEA) als beispielhaft für Institute zur Erwachsenenbildung in der Region gilt.

Bolivien, wo sich nur 0,9% der Zielbevölkerung für primäre Erwachsenenbildung einschrieb, hatte bei Weitem die höchste Einschreibungsquote in der sekundären Erwachsenenbildung, wo 13% der Zielbevölkerung erreicht wurden. Gemäß des UIS-Berichts (2013) ist der Erfolg

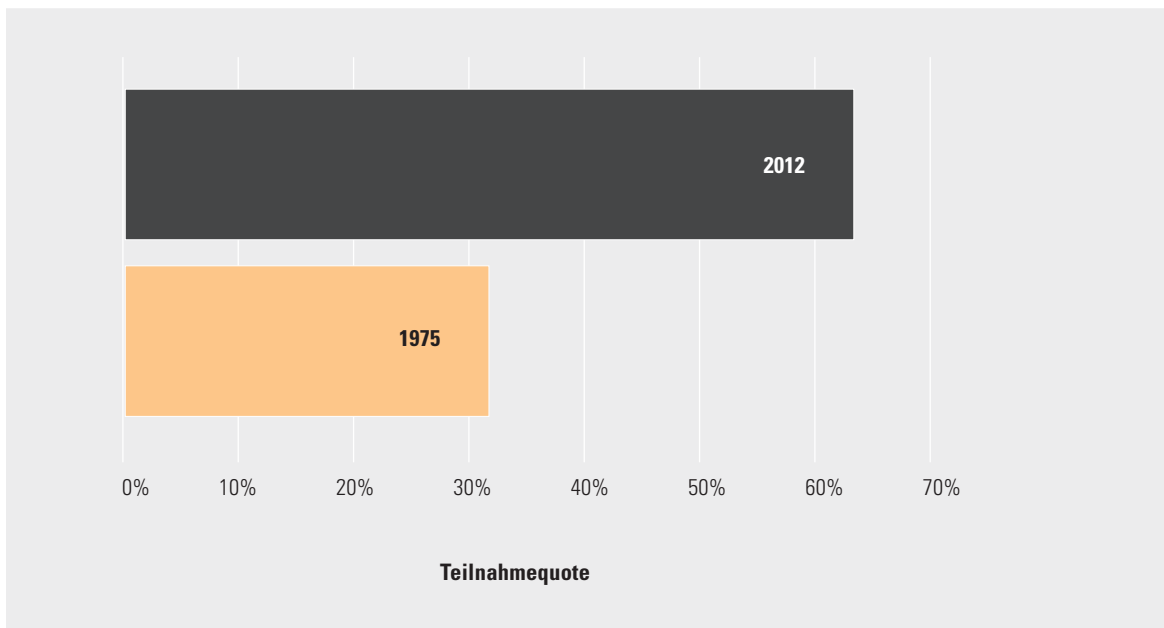
Bolivien der beispielhaften Infrastruktur der Zentren für Erwachsenenbildung geschuldet, die vom Bildungsministerium unterstützt werden. So konnten diejenigen, die die Alphabetisierungsprogramme erfolgreich absolvierten, von weiteren Bildungsmöglichkeiten profitieren. Indem Grundbildung mit Berufsbildung kombiniert wurde, konnten Lernende einen Qualifikationsnachweis von einer berufsbildenden Schule erhalten.

9.2.3.3

Schlussfolgerung

Bei der vorangehenden Erörterung wurde auf Bedingungen im nationalen Kontext hingewiesen, die zu den nationalen Unterschieden beizutragen scheinen, wie das Niveau der wirtschaftlichen Entwicklung (STEP-PIAAC-Analyse), die institutionelle Infrastruktur (Lateinamerika und Karibik) und die weiter gefasste politische Ökonomie (was konstant hohe Teilnahmequoten in bestimmten Ländern erklärt). Betrachtet man die nationalen Unterschiede sowie den rasanten Anstieg der

ABBILDUNG 2.8
Langfristige Entwicklung der Teilnahme in Schweden



Quelle: SCB, 1975; PIAAC, 2012

Teilnahme, insbesondere in Ländern mit hohem Einkommen, sollte unbedingt berücksichtigt werden, wie unternehmensgestütztes LBE die LBE-Landschaft neugestaltet hat.

9.2.4

WIRD DIE LBE-LANDSCHAFT DURCH UNTERNEHMENSGESTÜTZTES LBE NEU DEFINIERT?

Schweden kann wegen der Verfügbarkeit von Teilnahmedaten, die fast bis in die 1950er-Jahre zurückreichen, als gutes Beispiel dienen, um die einschneidenden Veränderungen aufzuzeigen, die sich in den meisten Ländern mit hohem Einkommensniveau in der LBE-Landschaft ergeben haben. Im Vergleich der PIAAC-Studie von 2012 und einer statistischen Erhebung aus Schweden von 1975 über Erwachsenenbildung (SCB, 1991) ist ersichtlich, dass sich die Teilnahmequote über den Zeitraum von 1975 bis 2012 insgesamt verdoppelt hat (*Abbildung 2.8*).

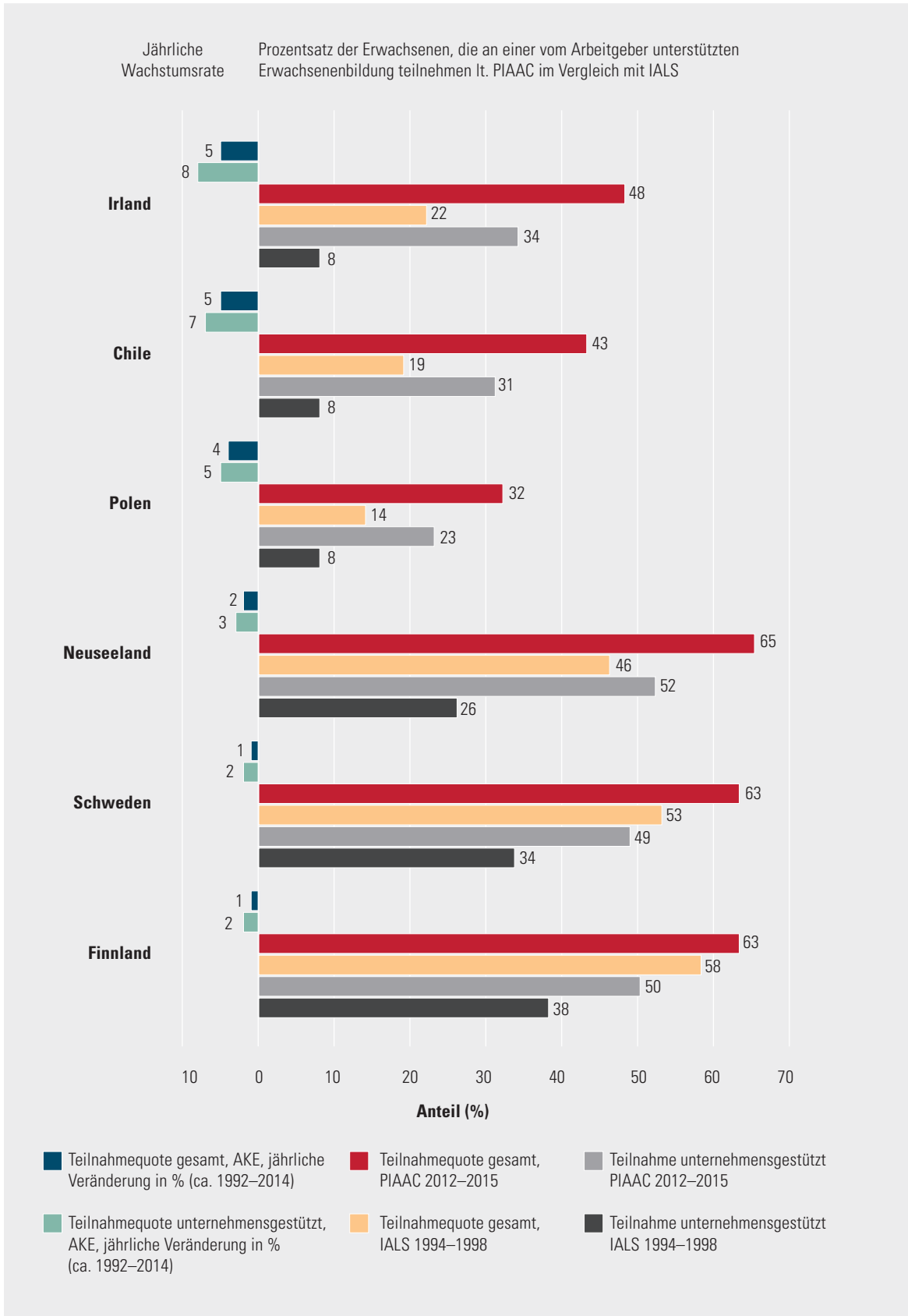
Historisch gesehen machten unternehmensgestützte Aktivitäten in Schweden lediglich einen kleinen Anteil der Teilnahme an LBE aus, dieser Anteil ist seit Mitte der 1970er-Jahre jedoch deutlich gestiegen. Lediglich 5,5% der erwachsenen Bevölkerung (16–74 Jahre) nahm 1975 an unternehmensgestützten Lernaktivitäten teil. Im selben Jahr waren 13,3%

in einem Studienkreis aktiv, der von einem der Studienverbände organisiert wurde, die mit einer NRO verbunden waren. Bis 1993 lagen die Vergleichswerte bei 15,7% und 10,1%, was einer Verdreifachung des Anteils derjenigen, die in unternehmensgestützte Aktivitäten eingebunden waren, entspricht. Das rasante Wachstum von unternehmensgestütztem LBE setzte sich ununterbrochen fort und erreichte bis 2012 gemäß der PIAAC-Studie 58%. Innerhalb des gleichen Zeitraums hat sich die Teilnahme an Studienkreisen nicht wesentlich verändert.

Um den steigenden Anteil von unternehmensgestütztem LBE genauer zu untersuchen, können die Arbeitskräfteerhebung (AKE), PIAAC und IALS (ein Vorläufer von PIAAC) verwendet werden, durch die sich die Entwicklungen, die in den letzten 20 Jahren in den EU- und OECD-Ländern stattgefunden haben, verstehen lassen.

Abbildung 2.9 basiert auf einer Analyse der jährlichen Wachstumsquoten für den Zeitraum von 1992 bis 2014, die sich aus der EU-Arbeitskräfteerhebung (AKE) und einem Vergleich der in IALS und PIAAC gemeldeten Zahlen ergeben. Eine Stärke der AKE sind die mehrmals pro Jahr gesammelten Datenpunkte, wohingegen eine Schwäche des IALS-PIAAC-Vergleichs die lediglich zwei vorhandenen Datenpunkte sind. Deswegen wurde die AKE

ABBILDUNG 2.9
Jährliche Wachstumsquote bei unternehmensgestützter Erwachsenenbildung und insgesamt bei PIAAC (2012–2015) und IALS (1990er-Jahre)



Quelle: Desjardins 2019

zur Errechnung des durchschnittlichen Anstiegs der Teilnahmequoten verwendet. *Abbildung 2.9* illustriert die Entwicklung in bestimmten Ländern, die ausgewählt wurden, um allgemeine Trends aufzuzeigen.

Mit Blick auf die Ergebnisse stechen drei Erkenntnisse heraus. Erstens: In den meisten der in *Abbildung 2.9* aufgeführten Länder hat es seit Mitte der 1990er-Jahre einen rasanten Anstieg bei der Gesamtteilnahme gegeben. In Chile stieg die Quote von 19% auf 43%. Irland und Polen konnten eine Verdopplung des Anteils derjenigen vermelden, die an irgendeiner Form von LBE teilgenommen hatten. Den geringsten Zuwachs konnte Finnland verzeichnen, hier stieg die Quote allerdings von 58% auf 63%. Trotz des beeindruckenden Wachstums in vielen Ländern sollte darauf hingewiesen werden, dass nach Daten des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) von den 28 EU-Ländern bis 2016 lediglich acht das für 2020 gesetzte Ziel einer durchschnittlichen Teilnahmequote von 15% für einen Zeitraum von vier Wochen erreicht hatten (CEDEFOP, 2019).

Zweitens: Wie aus der Veränderung der Teilnahme ersichtlich, scheinen die Unterschiede zwischen den Ländern geringer zu werden, da diejenigen, die anfänglich eine geringe Teilnahmequote aufgewiesen hatten, am schnellsten vorangeschritten sind. Demnach konnte bei Ländern mit einer laut IALS insgesamt niedrigen Teilnahmequote ein jährlicher Anstieg von 4% bis 5% beobachtet werden (Chile, Irland, Polen), wohingegen Finnland und Schweden, die unter den in IALS enthaltenen OECD-Ländern über die höchsten Teilnahmequoten verfügten, lediglich einen jährlichen Anstieg von 1% vermeldeten. Neuseeland, das in der IALS eine etwas geringere Teilnahmequote als Finnland und Schweden aufwies, verzeichnete eine jährliche Wachstumsquote von 2%.

Drittens: Der Anstieg der Quote lässt sich hauptsächlich durch den Anstieg von unternehmensgestütztem LBE erklären. Wie aus *Abbildung 2.9* ersichtlich, verzeichneten Irland, Chile und Polen einen jährlichen Anstieg von jeweils 8%, 7% und 5%. Bei Ländern mit einer anfänglich hohen Teilnahmequote an unternehmensgestütztem LBE war der Anstieg moderater: 2% in Finnland und Schweden. Auch wenn diese Länder nach wie vor die höchsten Quoten verzeichnen, schrumpfte der Abstand zu Ländern mit geringeren Teilnahmequoten, die einen rasanten Anstieg verzeichnen konnten, erheblich. Diese Entwicklung steht wahrscheinlich im Zusammenhang mit einer

kürzlich erfolgten Modernisierung der Wirtschaft in den Ländern, die ein sehr schnelles Wachstum von unternehmensgestütztem LBE verzeichnen konnten.

Aufgrund des dramatischen Anstiegs von unternehmensgestütztem LBE in Ländern mit hohem Einkommen lag der OECD-Durchschnitt für unternehmensgestütztes LBE bei weit über zwei Dritteln (72%) der LBE-Aktivitäten (Desjardins, 2019). Der Anteil unternehmensgestützten Lernens war besonders groß in Ländern mit insgesamt hohen Teilnahmequoten, wo ungefähr vier von fünf TeilnehmerInnen von ihren Arbeitgebern unterstützt wurden. Die explosionsartige Entwicklung von unternehmensgestütztem LBE während der letzten drei Jahrzehnte wurde durch technologische und organisatorische Veränderungen am Arbeitsplatz und ein neues Verständnis dafür, dass LBE eine immer wichtigere Rolle spielt, angetrieben (siehe zum Beispiel OECD, 1989).

Arbeitgeber unterstützen nicht nur non-formale Bildung und Weiterbildung im Erwachsenenalter, sondern auch formale, berufsbezogene Programme. Betrachtet man den OECD-Durchschnitt, wurden 4,4% der Lernenden, die an einem formalen, arbeitsbezogenen Programm teilnahmen, von ihrem Arbeitgeber unterstützt; bei denjenigen, die nicht von ihrem Arbeitgeber unterstützt wurden, lag die Quote lediglich bei 1,1%. Es gab wesentliche nationale Unterschiede, der Trend jedoch war immer gleich. Lediglich bei denjenigen, die sich nicht zu beruflichen Zwecken fortbildeten, zahlte der Arbeitgeber selten; hier gab 1% an, Unterstützung des Arbeitgebers für formale oder non-formale Lernaktivitäten erhalten zu haben, 5,6% wurden nicht unterstützt (Desjardins, 2019).

Der rasante Anstieg von unternehmensgestützten Lernaktivitäten, der die LBE-Zusammensetzung dramatisch verändert hat, ist ein starkes Signal an politische Entscheidungsträger und andere Akteure, die versuchen, auf die Teilnahme einzuwirken. Politische Maßnahmen im Bereich von LBE können lediglich auf einen stetig schwindenden Anteil der Erwachsenenbildung direkten Einfluss nehmen, da Arbeitgeber eine immer stärkere Rolle spielen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass politische Maßnahmen unbedeutend wären, insbesondere wenn es darum geht, gegen Marktversagen vorzugehen. Wie umfassendere Verfahren gefunden werden können, mit denen sich die Verteilung von LBE beeinflussen lässt,

wird nachfolgend beleuchtet. Dennoch ist nicht zu leugnen, dass Veränderungen in der Arbeitswelt von entscheidender Bedeutung sind, um zu bestimmen, wer Zugang zu LBE hat.

Leider mangelt es an vergleichbaren Daten zur Analyse der Veränderungen von Teilnahmezahlen und Zusammensetzung von LBE in den Entwicklungsländern, allerdings liegen genügend Daten über das Wachstum wichtiger LBE-Institutionen, wie Community Learning Centres (CLCs), vor. In Kambodscha ist die Anzahl der CLCs von 57 im Jahr 2006 auf 347 im Jahr 2015 gestiegen (Kingdom of Cambodia, 2016). Einige andere asiatische Entwicklungsländer konnten drastische Steigerungen bei der Anzahl von CLCs verzeichnen, sodass schrittweise ein größerer Teil der ländlichen Bevölkerung davon profitiert (UIL, 2017b).

9.2.5

WIE SIEHT DIE TEILNAHME IN VERSCHIEDENEN LERNKONTEXTEN AUS?

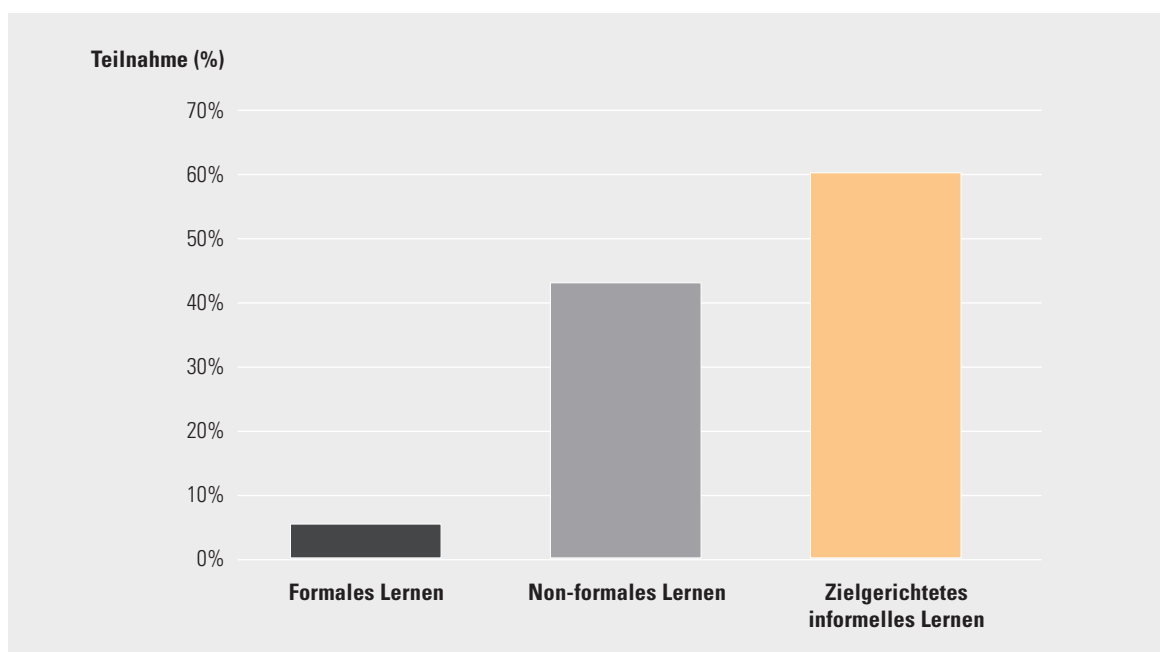
Wie bereits erwähnt, wird die Triade aus formalem, non-formalem und informellem Lernen – oder, wie sie treffender genannt werden könnten, Lernkontexte – weithin von internationalen Organisationen und den

meisten UNESCO-Mitgliedstaaten anerkannt. Durch die Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) lässt sich vergleichen, wie weitverbreitet verschiedene Lernkontexte sind (siehe *Abbildung 2.10*). Wie erwartet dominierte das zielgerichtete informelle Lernen, an dem 61% teilnahmen. Ungefähr 43% gaben non-formales Lernen an, wohingegen 6% an formalem Lernen teilnahmen. Der Unterschied zwischen den Quoten für zielgerichtetes informelles und non-formales Lernen erscheint geringer als erwartet.

Hier gilt zu beachten, dass, obgleich es ein verbreitetes gemeinsames Verständnis formalen und non-formalen Lernens gibt, bei zielgerichtetem informellem Lernen kein derartiger Konsens herrscht. Verschiedene Definitionen haben zu deutlich unterschiedlichen Ergebnissen geführt, und, je nachdem welche Erhebungsverfahren verwendet wurden, kann der Anteil der Zeit, die zielgerichtetem informellem Lernen gewidmet ist auf zwischen 50% (Borgström, 1988) und weit über 90% (Livingstone, 1999) geschätzt werden. Wenn man die Schätzungen der AES von 2016 über zielgerichtetes informelles Lernen auswertet, sollte berücksichtigt werden, dass die TeilnehmerInnen gefragt wurden, ob sie aus freien Stücken versucht hatten, etwas bei der Arbeit oder in ihrer Freizeit zu lernen, um ihr

ABBILDUNG 2.10

Teilnahme an zielgerichtetem Lernen über einen Zeitraum von 12 Monaten nach Umfeld, Durchschnitt der 28 EU-Länder



Quelle: Eurostat, 2019e

Wissen oder ihre Kenntnisse zu erweitern, ob durch ein Familienmitglied oder Freunde, durch Druck-Erzeugnisse, Verwendung eines Computers, durch Fernsehen, Radio, Video, Führungen in Museen, in der Natur oder an industriellen Standorten oder durch Besuche von Lernzentren, einschließlich Bibliotheken.

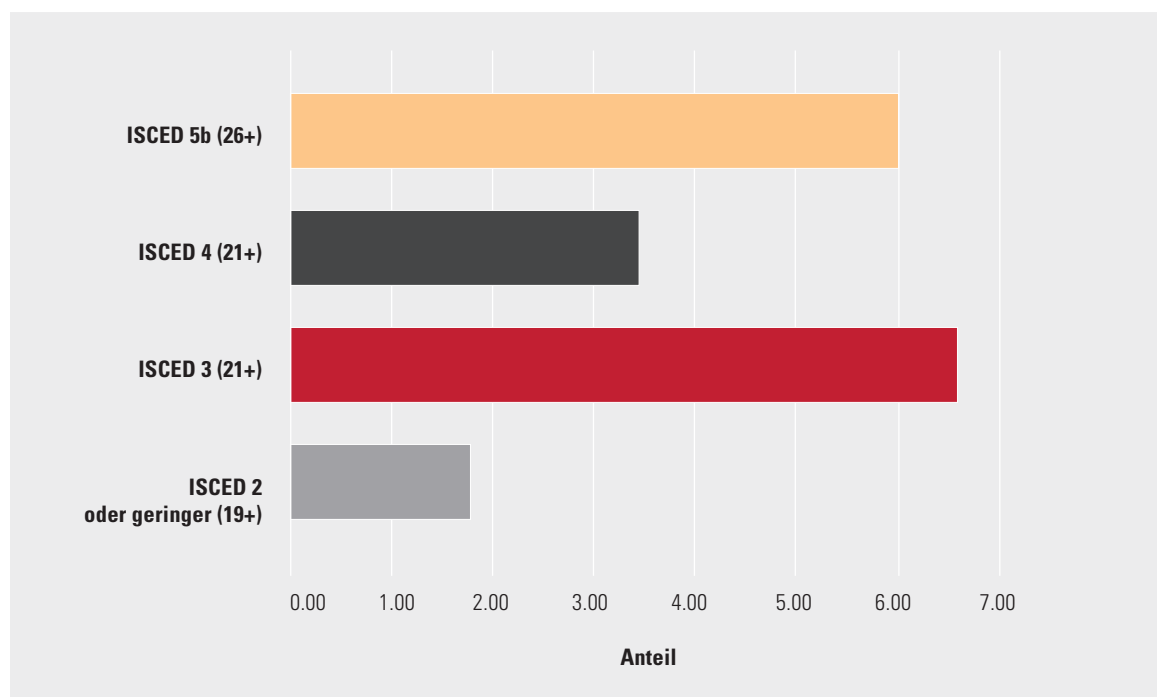
Dass lediglich ein kleiner Anteil der erwachsenen Bevölkerung Interesse an formalem Lernen zeigt, ist nicht überraschend, da formale Bildung mit fortschreitendem Alter weniger wichtig wird. Jedoch sollte nicht vergessen werden, dass sich viele sogenannte nicht-traditionelle Lernende im formalen Bildungssystem wiederfinden. Dies sind zum Beispiel Erwachsene, die entweder ein Programm begonnen hatten und dann über einen längeren Zeitraum fernblieben, oder solche, die in einer späteren Lebensphase

wieder darauf zurückkommen, um ihre Bildung zu erweitern. Desjardins (2019) hat den Umfang der Qualifikationen geschätzt, die über formale Erwachsenenbildung erworben wurden (siehe *Abbildung 2.11*, die den OECD-Durchschnitt anzeigt). Da sich das Alter regulärer Lernende je nach Bildungsniveau¹⁰ unterscheidet, wird für verschiedene Formen der formalen Bildung jeweils eine andere Altersgrenze gesetzt, wie *Abbildung 2.11* zeigt.

Durchschnittlich hatten 2% der erwachsenen Bevölkerung durch ihre Teilnahme an Erwachsenenbildung die Grundbildung abgeschlossen, 7% die sekundäre Bildung, 4% ein postsekundäres, nicht-tertiäres Bildungsprogramm und 6% ein Programm auf tertiärer Ebene. Auch wenn es schwierig ist zu beurteilen, wer als traditioneller oder nicht-

ABBILDUNG 2.11

Durch formale Erwachsenenbildung erlangte Qualifikationen, OECD-Durchschnitt

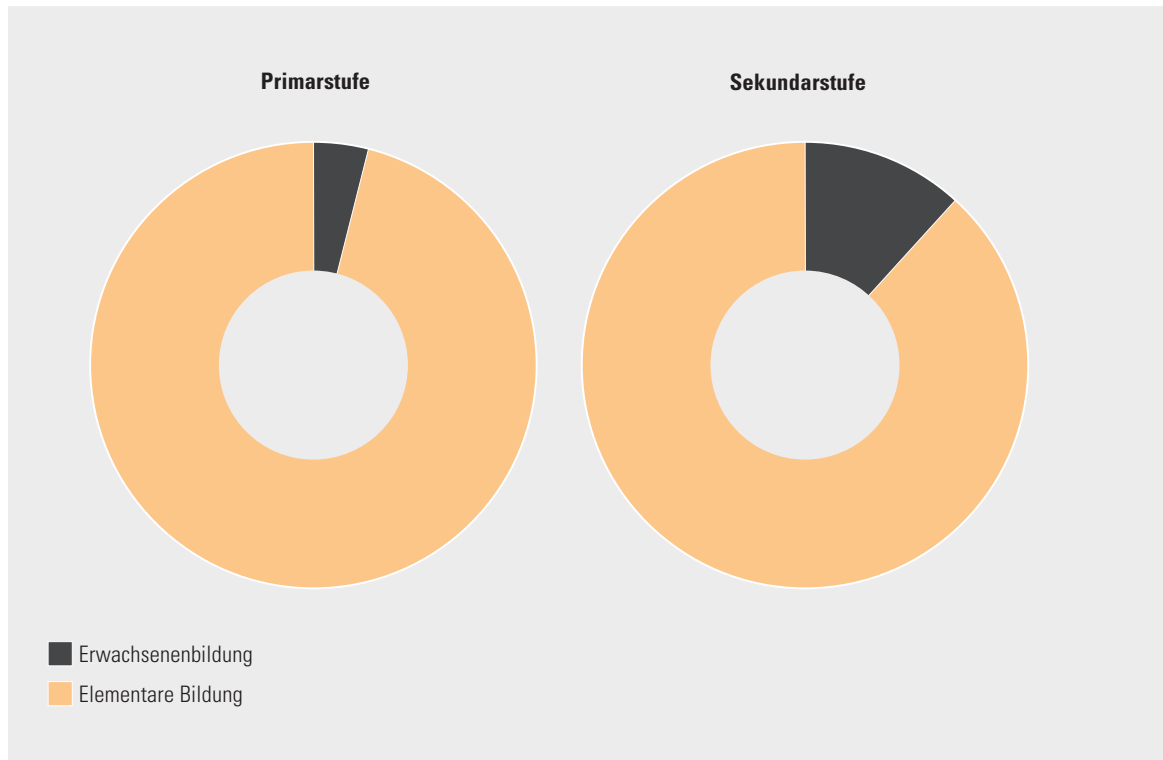


Quelle: OECD, 2019a

¹⁰ Die International Standard Classification of Education (ISCED) wird als Rahmen zum Vergleich von Statistiken zu Bildungssystemen der Länder weltweit verwendet. Sie ist ein wichtiges Werkzeug für internationale Vergleiche und zur Messung und Überwachung von Fortschritten internationaler Bildungsstrategien. Sie wird zur Erzeugung von Vergleichsdaten und Indikatoren verwendet, die sich in den heutigen Prioritäten und Strategien zu Bildung widerspiegeln. ISCED wird für alle formalen und non-formalen Bildungsprogramme angewendet, die unabhängig vom Lebensstadium angeboten werden. ISCED wurde 1976 erstmalig von der UNESCO entwickelt. Die Klassifizierung wurde 1997, 2011 und 2013 aktualisiert (siehe <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>).

ABBILDUNG 2.12

Teilnahme an Programmen zur Erwachsenenbildung im Vergleich zur Gesamtzahl der Einschreibungen in lateinamerikanischen und karibischen Ländern, 2010



Quelle: UNESCO-Institut für Statistik, Datenzentrum, Mai 2013, und regionaler Fragebogen für Lateinamerika und Karibik zu Statistiken über Erwachsenenbildung, 2011

traditioneller Lernender gilt, insbesondere im Tertiärbereich, liegt es auf der Hand, dass formale Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle bei der Qualifizierung der Arbeitskräfte spielt, insbesondere in Ländern mit einem flexiblen formalen Bildungssystem, in denen nicht-traditionelle Angebote für erwachsene Lernende bestehen.

In den Ländern Lateinamerikas und der Karibik hat der Teilbereich der Erwachsenenbildung eine zentrale Rolle bei der Qualifizierung der Bevölkerung (siehe *Abbildung 2.12*) (UIS, 2013). Auf der primären Ebene machen Erwachsene 4% der Einschreibungen aus, auf der sekundären Ebene sind es 12%.

Trotz der immer wichtiger werdenden Rolle, die Lernen und Bildung im Erwachsenenalter mittlerweile in vielen Ländern spielt, sind die bisherigen Errungenschaften absolut unzureichend, um den enormen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu begegnen.

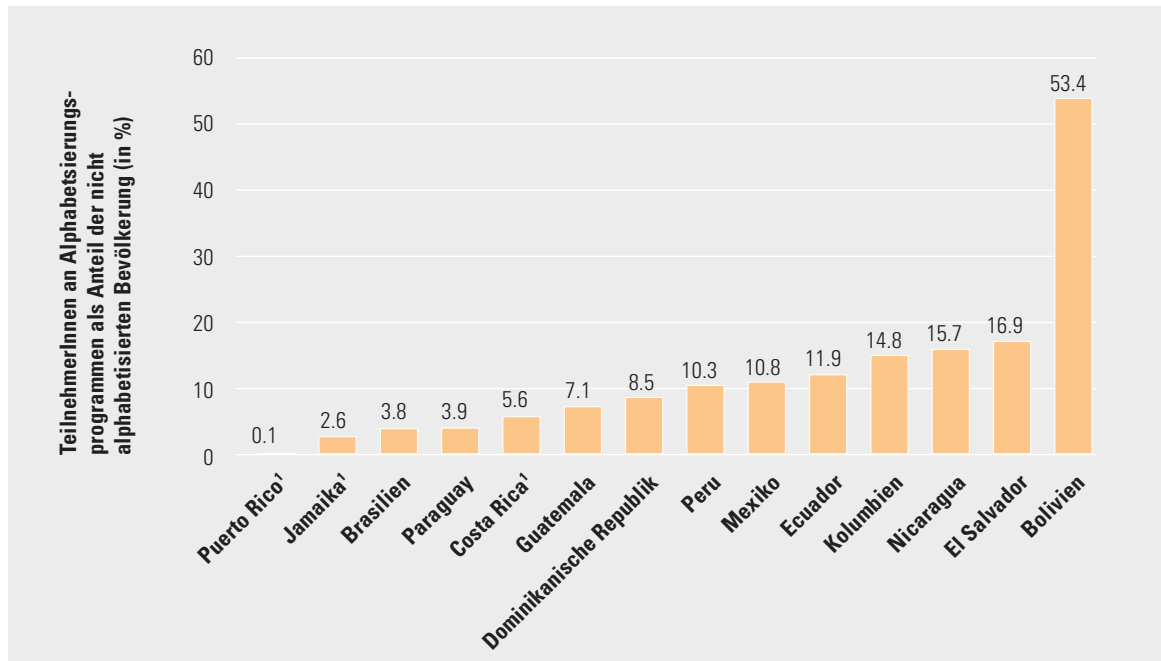
9.2.6

ZU GERINGE TEILNAHMEQUOTEN

In vielen Regionen wurden umfangreiche Kampagnen zur Förderung von Alphabetisierung und Grundbildung durchgeführt. In einigen Regionen hat sich die Lage dadurch verbessert, allerdings gibt es in anderen Regionen nach wie vor große Herausforderungen, da lediglich ein kleiner Teil derjenigen erreicht wurde, die geringe Lese- und Schreibfähigkeiten haben. Laut der UIS-Erhebung über Erwachsenenbildung und Alphabetisierungsprogramme in Lateinamerika, wurde mit den Bildungsprogrammen für Erwachsene und Jugendliche lediglich ein kleiner Anteil der Zielbevölkerung erreicht (UIS, 2013). Im Durchschnitt nahmen in dieser Region ungefähr 3% der Personen ab 15 Jahren ohne Bildung oder mit nicht abgeschlossener Primarbildung an einem Grundbildungsprogramm teil. Bei der Sekundarbildung lag die Einschreibequote bei Personen ab 20 Jahren, die nicht über eine abgeschlossene Sekundarbildung verfügten, bei ungefähr 5%. Der Erfolg beim Erreichen der nicht alphabetisierten Bevölkerung, war von Land zu Land verschieden (siehe *Abbildung 2.13*).

ABBILDUNG 2.13

TeilnehmerInnen an Alphabetisierungsprogrammen in Prozent der nicht alphabetisierten Bevölkerung nach Land



Quelle: UNESCO-Institut für Statistik, Datenzentrum, Mai 2013, und regionaler Fragebogen für Lateinamerika und Karibik zu Statistiken über Erwachsenenbildung, 2011

1) Daten decken nur den öffentlichen Bereich ab. Das Referenzjahr bezüglich Teilnahmedaten ist 2010, außer für Bolivien (2009) und Chile (2011).

Bolivien war das einzige Land, das eine hohe Erfolgsquote verzeichnen konnte, da dort mehr als die Hälfte der nicht alphabetisierten Bevölkerung Zugang zu Alphabetisierungsprogrammen hatte (UIS, 2013). Dieser hohe Wert ist vermutlich der umfangreichen nationalen Alphabetisierungskampagne von 2006 bis 2008, in Zusammenhang mit dem „Yo, si puedo“-Programm, das darauf ausgelegt war, die gesamte nicht alphabetisierte Bevölkerung zu erreichen, zuzuschreiben. In den übrigen Ländern hatten lediglich 0,1% bis 16,9% der nicht alphabetisierten Bevölkerung Zugang zu Alphabetisierungsprogrammen. Erschwerend kommt hinzu, dass ein Drittel oder mehr der TeilnehmerInnen, in einigen Fällen sogar 50%, das Programm nicht beendeten (ebd.).

Bei der Betrachtung von Alphabetisierungsprogrammen in Nepal werden die Herausforderungen, den Analphabetismus zu reduzieren, ebenfalls angesprochen (Government of Nepal Ministry of Education Non-Formal Education Centre, 2017). Während vorherige Kampagnen die Analphabetenrate deutlich

verringerten, haben die kürzlich durchgeführte Nationale Alphabetisierungskampagne und die Mission zur Alphabetisierung von Nepal die Rate anscheinend nicht senken können. Vielmehr sind die Unterschiede zwischen Stadt und Land, Geschlecht und Ethnie genauso stark wie zuvor. Ungleichheiten bei den Alphabetisierungsfortschritten konnten hinsichtlich geografischer Lage, Kaste, Ethnie und Geschlecht festgestellt werden. In Nepal ist die Diversität von Kultur, Ethnie und Sprache sehr groß.

Unzureichender Fortschritt ist ebenfalls in Ländern mit hohem Einkommen zu beobachten, wie die aktuellen EU-Zahlen zur Teilnahme an LBE zeigen. Trotz des beeindruckenden Wachstums in vielen Ländern sollte hervorgehoben werden, dass laut des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) von den 28 EU-Ländern bis 2016 lediglich acht das für 2020 gesetzte Ziel einer durchschnittlichen Teilnahmequote von 15% für einen Zeitraum von vier Wochen erreicht hatten (CEDEFOP, 2019). Außerdem folgen die Daten über

die Verteilung der Teilnahme in den EU- und anderen OECD-Ländern demselben Muster wie in den Entwicklungsländern. Einige Bevölkerungsgruppen sind von LBE ausgeschlossen.

9.2.7

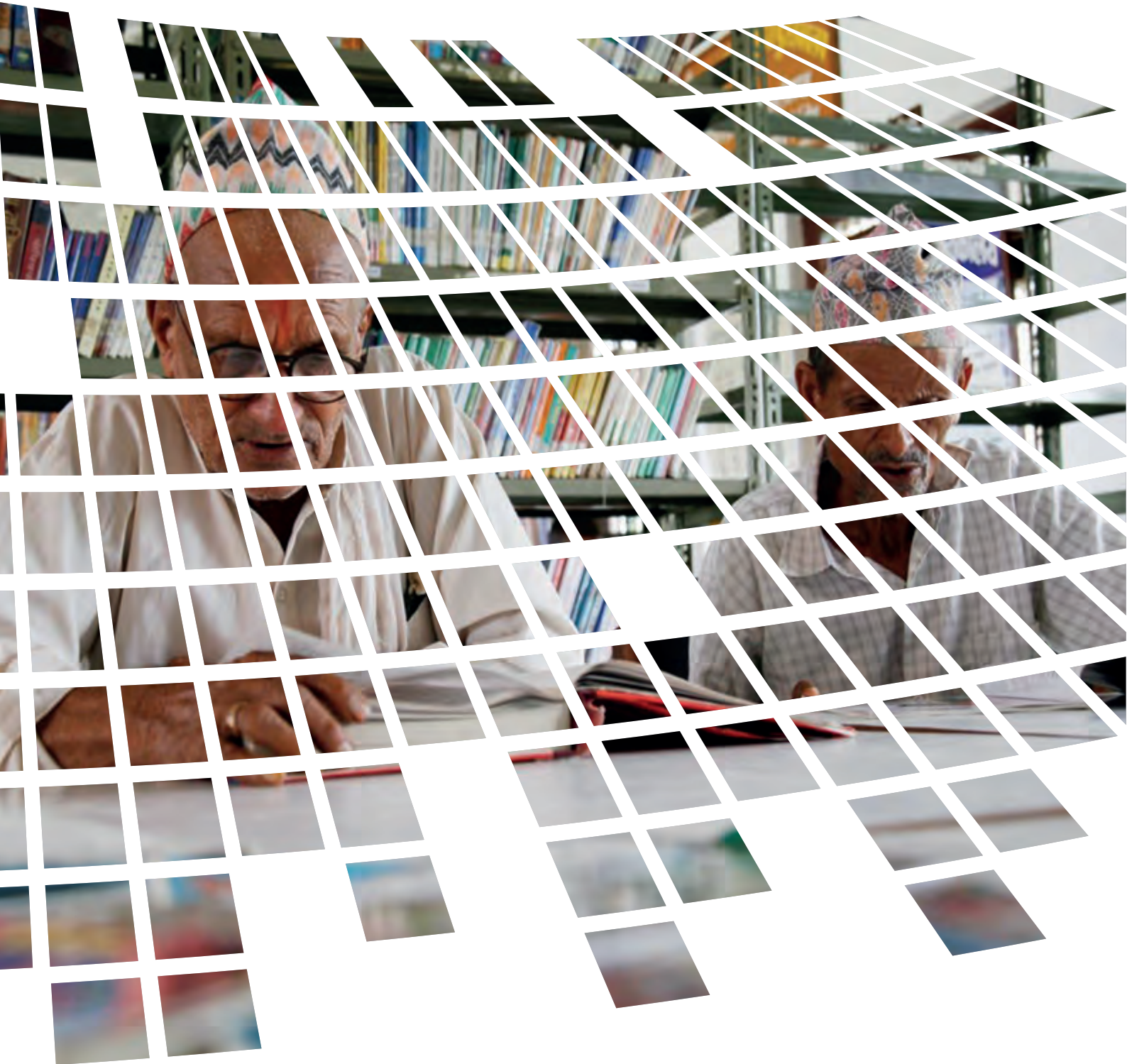
SCHLUSSFOLGERUNG

Der kurze Überblick über die Teilnahme weist auf einige der vielen Herausforderungen hin, denen LBE gegenübersteht:

- Trotz gesteigerter Teilnahme sind die Quoten in den meisten Ländern unzureichend.
- Eine Verschiebung in der Erwachsenenbildungslandschaft, in der die Arbeitgeberrolle immer dominanter wird, sorgt dafür, dass ein wichtiger Teil von LBE nicht mehr der Regulierung durch den Staat unterliegt.

- Investitionen bei formalem, non-formalem und zielgerichtetem informellem Lernen sollten ausgewogener erfolgen.
- Schlussfolgerungen aus den unterschiedlichen Teilnahmequoten der Länder in derselben Region sollten gezogen werden.

Aus der bis hier erfolgten Erörterung zur Teilnahme an LBE ergeben sich ein Überblick über Teilnahmequoten, nationale Abweichungen und eine Warnung vor sich verändernden LBE-Bildungslandschaften. Es ist jedoch erforderlich, wie schon in der Einleitung betont, dass UNESCO-Mitgliedstaaten Mittel und Wege finden, um Randgruppen besser zu erreichen und „gleiche Lernmöglichkeiten für junge Menschen und Erwachsene zu fördern“, damit durch LBE die 17 UN-Nachhaltigkeitsziele besser erreicht werden können. Dies wirft eine wichtige Frage auf: Wie gut werden benachteiligte Gruppen von den UNESCO-Mitgliedstaaten in Bezug auf LBE erreicht?



KAPITEL 10

MUSTER VON UNGLEICHHEIT UND AUSGRENZUNG

Die *Weltberichte zur Erwachsenenbildung (GRALE)* sowie jahrzehntelange Forschung über Teilnahme haben eindeutig gezeigt, dass die Möglichkeiten, an LBE teilzunehmen, sehr ungleich verteilt sind. Dies wird bereits in Teil 1 dieses Berichts deutlich. Während einige gesellschaftliche Gruppen während ihres gesamten Lebens Zugang zu vielen Lernmöglichkeiten haben, finden sich andere in Situationen wieder, die keine oder lediglich sehr eingeschränkte Aussichten auf LBE geben. In diesem Kapitel werden die Umstände untersucht, die zu diesen Ungleichheiten führen, und Muster der Ausgrenzung herausgearbeitet.

Das Belém Framework for Action spricht sich dafür aus, LBE für alle zugänglich zu machen und „niemand[en] aufgrund von Alter, Geschlecht, Ethnie, Migrantenstatus, Sprache, Religion, Behinderung, ländlichem Wohnort, sexueller Identität oder Orientierung, Armut, Vertreibung oder Haft auszugrenzen“ (UNESCO, 2016b, S. 11, Pkt. 23[b]). Die Untersuchung von Ungleichheiten beginnt mit der Frage, inwieweit es durch LBE gelungen ist, bestimmte Zielgruppen zu erreichen, wobei Beispiele von Programmen hervorgehoben werden, durch die eine erfolgreiche Inklusion erzielt wurde. Dies wird zu einer Diskussion über die Barrieren führen, die Ausgrenzung verstärken. Abschließend wird in der Analyse darauf eingegangen, was getan werden muss, um ausgegrenzte Gruppen besser zu erreichen und Lernmöglichkeiten für alle zu schaffen – was absolut unabdingbar ist, um die UN-Nachhaltigkeitsziele bis 2030 zu erreichen.

10.1 ZIELGRUPPEN ERREICHEN

Ungleichheiten bei der Teilnahme sind zwar in allen Ländern weitverbreitet, es gibt jedoch unterschiedliche Muster und Ausprägungen zwischen Regionen und Ländern, so auch bei den Möglichkeiten für Mädchen und Frauen, an organisiertem Lernen teilzunehmen.

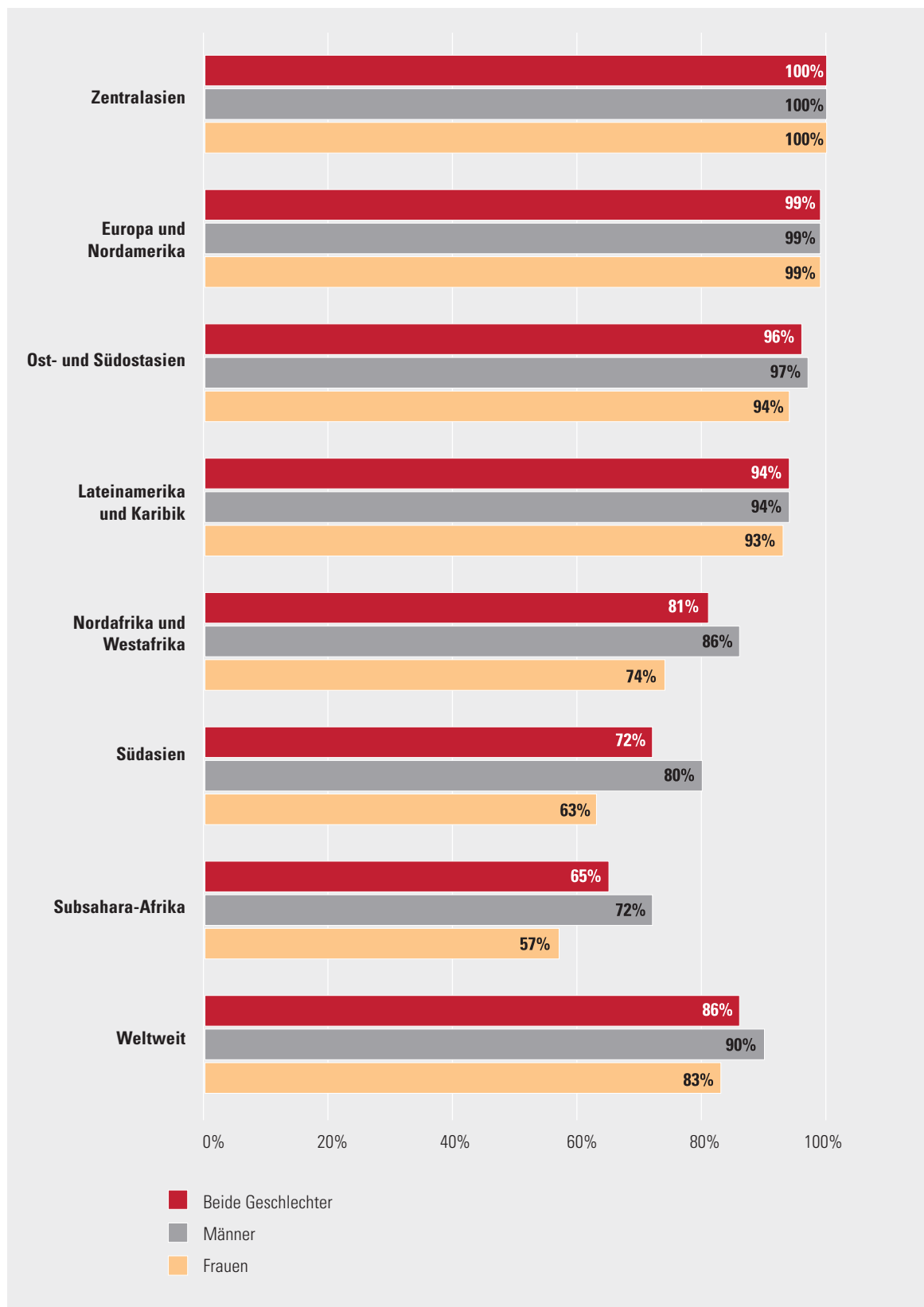
10.1.1 FRAUEN

Die Bildung von Mädchen und Frauen ist einer der effizientesten Wege, Armut zu bekämpfen und wirtschaftliches Wachstum in Entwicklungsländern zu fördern (Østby, Urdal und Rudolfsen, 2016). Geschlechtergleichstellung ist ebenfalls ein wichtiger Aspekt und ein wichtiges Ziel der Agenda 2030. Frauen Bildung zu ermöglichen ist demnach sowohl Vorbedingung als auch ein starker Antrieb für eine erfolgreiche Entwicklung (UIL, 2016, S. 124). Der in *GRALE 3* enthaltene Überblick über die wirtschaftlichen und weiter gefassten Erträge von LBE hat gezeigt, dass Frauen durch Teilnahme an Lernen und Bildung im Erwachsenenalter ihre wirtschaftliche Entwicklung beeinflussen, ihre Gesundheit verbessern und ihr zivilgesellschaftliches Engagement stärken können (ebd.).

Bei der Bekämpfung von Ungleichheiten in der Bildung von Frauen haben einige ermutigende Entwicklungen stattgefunden. Aktuelle Zahlen zeigen, dass die Lücke bei der Grund- und Sekundarbildung zwischen Mädchen und Jungen weltweit auf 1% zurückgegangen ist. Dennoch ist die Mehrheit (57%) jugendlicher Analphabeten weltweit nach wie vor weiblich (UIS, 2017b). Bei den Erwachsenen, die 15 Jahre oder älter sind, machen Frauen 63% (473 Millionen) der nicht alphabetisierten Bevölkerung aus. Diese verstörenden Zahlen verbergen wichtige regionale Unterschiede bezüglich Alphabetisierung als grundlegender Fähigkeit zur erfolgreichen Teilnahme an Lernen im Jugend- und Erwachsenenalter (siehe *Abbildung 2.14*).

ABBILDUNG 2.14

Wie sieht der Vergleich der Alphabetisierungsquoten für Männer und Frauen in den Regionen aus? Quote der Erwachsenenalphabetisierung nach Region und Geschlecht, 2016



Quelle: UIS, 2017b

In den drei Regionen mit niedrigen Alphabetisierungsquoten, Nordafrika und Westafrika, Südasiens und Subsahara-Afrika, ist die Lage für Frauen besorgniserregend. In Subsahara-Afrika können schätzungsweise 57% der Frauen lesen und schreiben, was für einen hohen Bedarf an Alphabetisierungsprogrammen in diesen Regionen spricht.

Die Situation ist besonders prekär für Frauen, die mit mehreren Benachteiligungen zu kämpfen haben, wie das Beispiel Nepal zeigt (siehe *Tabelle 2.6*).

Lediglich 30% der in Armut lebenden nepalesischen Frauen (erstes Quintil) konnten lesen und schreiben. Von denjenigen, die in ländlichen Regionen lebten, nur etwas weniger als die Hälfte. Selbst unter den wohlhabendsten Frauen war die Alphabetisierungsquote wesentlich geringer als unter den Männern, 75% gegenüber 93%.

10.1.1.1

Einige ermutigende Zeichen für die Einbeziehung von Frauen

Wie in Teil 1, Kapitel 6, angemerkt, ist es ermutigend, dass ungefähr drei von vier Ländern mit geringem bis mittlerem Wert im Human Development Index meldeten, dass seit 2015 mehr Frauen an LBE teilgenommen haben. Auch wenn man bei der Interpretation des Fortschritts auf Grundlage dieser Daten vorsichtig sein muss, so scheint es der Fall zu sein, dass Frauen in

Ländern mit geringer Geschlechtergleichheit nicht nur bei der Elementarbildung, sondern auch bei LBE Fortschritte machen.

Zehn Länder lieferten Beispiele großer Fortschritte bei der Verbesserung von Zugang und Teilnahme an LBE für Frauen. Côte d'Ivoire, Eritrea, Dschibuti, Marokko, Mali und Saudi-Arabien nannten Beispiele für große Fortschritte hinsichtlich verbesserten Bildungszugangs für Frauen. In Côte d'Ivoire existieren mehrere Programme, die ausdrücklich für Frauen ausgelegt sind, da die Anzahl der Akteure gestiegen ist, die im Bereich der Erwachsenenbildung tätig sind. In Eritrea sind Frauen und Mädchen die Hauptzielgruppe neuer Alphabetisierungsprogramme, die über Lernzentren angeboten werden, welche aus der Zusammenarbeit verschiedener Gemeinden in entlegenen Regionen entstanden sind. Dschibuti hat neue Zentren speziell für Frauen eröffnet. Auf ähnliche Weise räumt Marokko Alphabetisierungsprogrammen für Frauen, mit Fokus auf die Entwicklung sozioökonomischer Kenntnisse, Priorität ein. Hunderte Frauen-gruppen wurden in malischen Städten gegründet, über die sich Frauen zu Alphabetisierungs- und non-formalen Bildungsprogrammen anmelden konnten. Saudi-Arabien hat für einen gleichberechtigten Zugang zu höherer Bildung gesorgt und die Alphabetisierungsquote von Frauen verbessert. Dies zeigt, dass sich das System wandelt und sich nicht mehr einseitig auf die Beseitigung des Analphabetismus, sondern auf fortdauernde Bildung konzentriert.

TABELLE 2.6

Alphabetisierungsquoten nach Bevölkerungskategorien in Nepal (jährliche Haushaltserhebung 2014/2015)

BEVÖLKERUNGSGRUPPEN Kategorie	ERWACHSENENALPHABETISIERUNG		
	Männlich	Weiblich	Gesamt
Stadt	85%	66%	74%
Land	72%	48%	59%
Konsumquintile			
Erstes Quintil (ärmste Bevölkerungsgruppe)	55%	30%	42%
Fünftes Quintil (reichste Bevölkerungsgruppe)	93%	75%	83%
Nepal	76%	53%	64%

Quelle: Entnommen aus Government of Nepal Ministry of Education Non-Formal Education Centre, 2017, S. 17

Brunei Darussalam, Kap Verde, Kambodscha und Indonesien berichteten über bestimmte an Frauen gerichtete Themen oder Arten von Angeboten zu LBE. In Brunei Darussalam bietet das Institut zur beruflichen Erst- und Weiterbildung (Institute of Brunei Technical Education / Continuing Education and Training, IBTE CET) Programme und Kurzlehrgänge an, die auf den Bedarf der Gemeinschaft und Prinzipien der sozialen Entwicklung ausgerichtet sind. Ein Beispiel ist die seit 2017 angebotene Reihe von Qualifizierungsprogrammen für alleinerziehende Mütter, hervorgegangen aus einer Zusammenarbeit zwischen der Sultan Haji Hassanal Bolkiah Foundation und dem IBTE CET. Muslimischen Frauen in Kap Verde werden Alphabetisierungsmaßnahmen angeboten. In Kambodscha wurde ein Programm, das als Alphabetisierungsprogramm begann, um funktionale Alphabetisierung und Informationskompetenz, einschließlich Finanzkompetenz, erweitert. Indonesien hat Programme wie „Bildungsbewegung zur Qualifizierung unabhängiger Frauen“ und

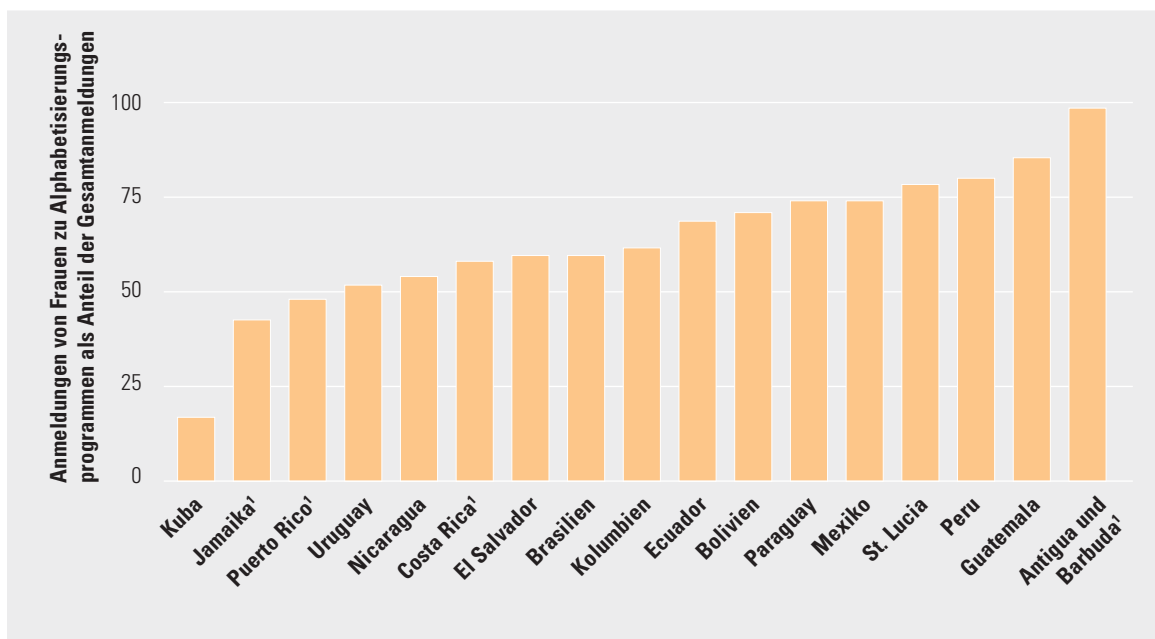
„Lebenskompetenzen für Frauen“ ins Leben gerufen.

Ebenfalls sollte erwähnt werden, dass Frauen in Lateinamerika und der Karibik, wo sie 56% der Bevölkerung ohne genügende Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten ausmachen, beinahe zwei Drittel der TeilnehmerInnen an Alphabetisierungsprogrammen bilden (UIS, 2013; siehe *Abbildung 2.15*).

Frauen nahmen an Alphabetisierungsprogrammen in verschiedenen südostasiatischen Ländern in überproportionalem Maße teil (siehe *Abbildung 2.16*). In drei von vier Ländern, die über Alphabetisierungsprogramme und non-formale Programme berichteten, waren Frauen eindeutig in der Mehrzahl und machten ungefähr 70% der Lernenden aus. Dies war jedoch bei Programmen, die über Grundbildung hinausgingen, nicht der Fall. In allen sechs Ländern bildeten Männer die dominierende Gruppe, auch wenn die Unterschiede in Myanmar und Laos gering waren.

ABBILDUNG 2.15

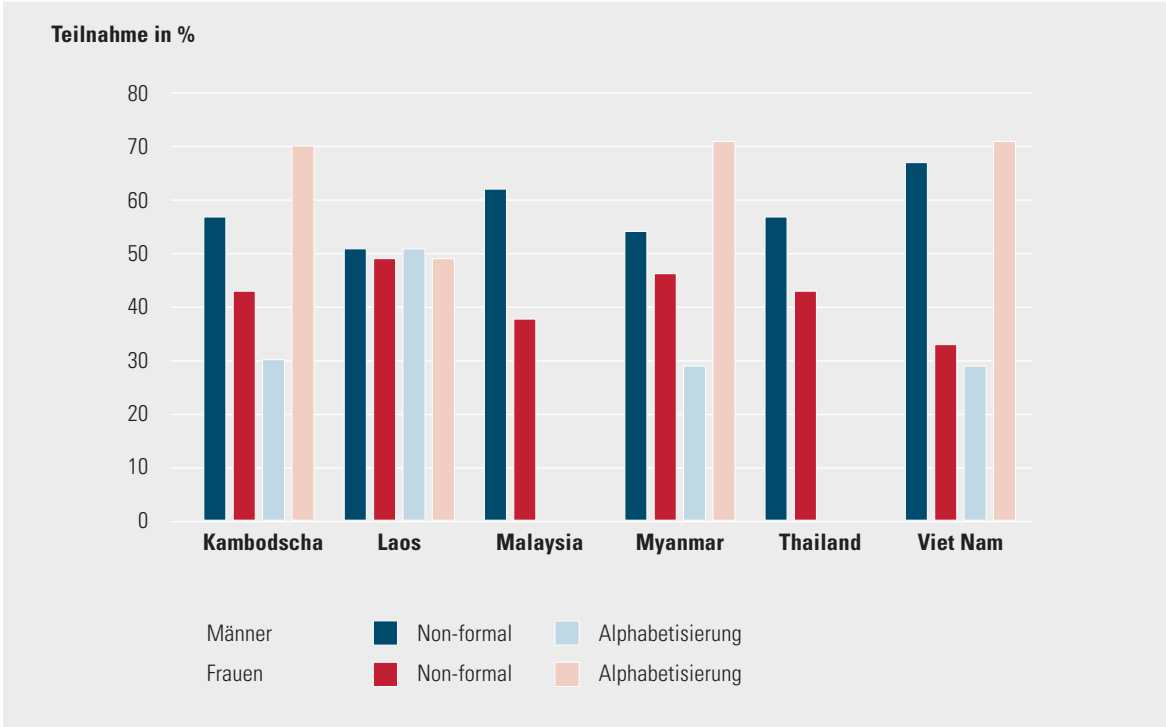
Anteil der Teilnehmerinnen an Alphabetisierungsprogrammen, lateinamerikanische und karibische Länder, 2010



Quelle: UNESCO-Institut für Statistik, Datenzentrum, Mai 2013, und regionaler Fragebogen für Lateinamerika und Karibik zu Statistiken über Erwachsenenbildung, 2011

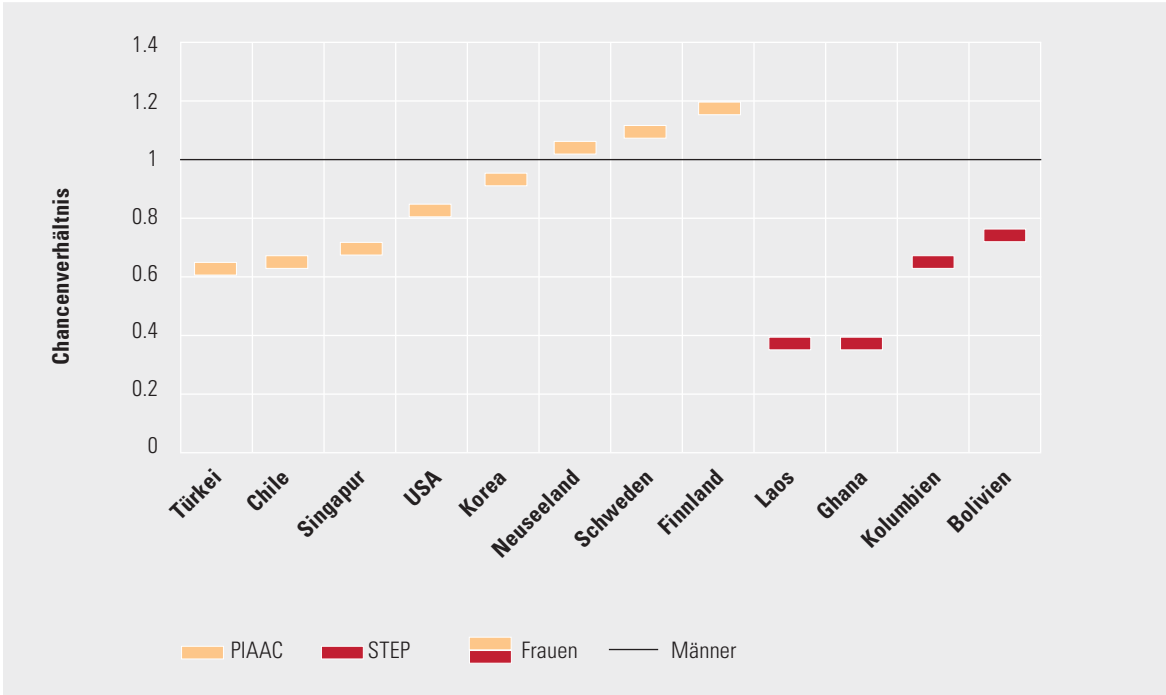
Anmerkungen: 1) Daten decken nur den öffentlichen Bereich ab. Das Referenzjahr bezüglich Teilnahmedaten ist 2010, außer für Bolivien (2008), Brasilien (2009) und Guatemala (2011).

ABBILDUNG 2.16
Teilnahme an Alphabetisierungs- und non-formalen Programmen in ausgewählten südostasiatischen Ländern, nach Geschlecht



Quelle: UNESCO, 2018b

ABBILDUNG 2.17
Wahrscheinlichkeit (Chancenverhältnis) von Frauen gegenüber Männern (Chancenverhältnis Männer = 1,0), in ausgewählten Ländern an unternehmensgestütztem LBE teilzunehmen



Quellen: World Bank, 2019; OECD, 2019a

10.1.1.2

Frauen werden bei unternehmensgestütztem LBE diskriminiert

Dass es für Frauen wahrscheinlicher ist, bei arbeitsbezogenem und insbesondere unternehmensgefördertem LBE benachteiligt zu werden, konnte in der Literatur nachgewiesen werden (Boeren, 2011; Desjardins, 2019). Um dieser Problematik auf den Grund zu gehen, wurden Daten aus STEP und PIAAC herangezogen. Sie bilden den Umfang ab, in dem Frauen von unternehmensgestütztem LBE in Ländern mit geringem, mittlerem und hohem Einkommensniveau ausgegrenzt wurden.

Abbildung 2.17 stellt die Wahrscheinlichkeit für Frauen und Männer dar, an unternehmensgestütztem LBE mit einer Dauer von fünf Tagen oder mehr teilzunehmen. Ein Chancenverhältnis von eins stellt eine gleiche Wahrscheinlichkeit in Bezug auf die Frage dar, ob unternehmensgestütztes LBE gewährt wurde oder nicht, wohingegen Werte unter eins eine geringere Wahrscheinlichkeit ausdrücken (Hosmer und Lemeshow, 1989). Zu Zwecken der in *Abbildung 2.17* dargestellten Analyse wurde die Wahrscheinlichkeit (Chancenverhältnis) für Männer in allen Ländern auf eins gesetzt.

In neun der zwölf einbezogenen Länder war es wahrscheinlicher, dass Männer an unternehmensgestütztem LBE teilnahmen. Dies war insbesondere in Laos und Ghana der Fall, wo es zweieinhalb Mal wahrscheinlicher war, dass Männer von einem Arbeitgeber unterstützt wurden. In Finnland und Schweden war die Wahrscheinlichkeit, dass Frauen an vom Arbeitgeber unterstütztem Lernen teilnahmen geringfügig höher. Dies ist vermutlich ihrer Bedeutung auf dem Arbeitsmarkt und Vorschriften für den Zugang zu Weiterbildung (zum Beispiel für Teilzeitbeschäftigte) zuzuschreiben.

10.1.1.3

Digitale Spaltung

Die digitale Spaltung ist ein weiterer Faktor, der Frauen von einer aktiven Teilnahme an LBE sowie am Arbeits- und Gemeinschaftsleben ausschließt, insbesondere in Entwicklungsländern. Dem Report *Measuring the Information Society* von 2017 (ITU, 2017) folgend, ist die digitale Spaltung zwischen den Geschlechtern in den entwickelten Ländern zwischen 2013 und 2017 gesunken und wird nun auf lediglich unter 3% geschätzt. In Entwicklungsländern liegt sie sehr viel höher, bei 16%, wobei der flächendeckende

Internetzugang lediglich etwas über der Hälfte der in den entwickelten Ländern erreichten Quote liegt. Am stärksten ist die Kluft zwischen den Geschlechtern in den am wenigsten entwickelten Ländern (least developed countries, LDC) ausgeprägt, wo Schätzungen von einem Unterschied von 33% ausgehen. Besonders prekär ist die Situation in Afrika, der einzigen Region, in der sich die Kluft zwischen 2013 und 2017 um fast fünf Prozentpunkte weiter geöffnet hat. Demnach blieben Frauen bei diesem Aufwärtstrend eher außen vor, auch wenn die Internetzugangsquoten in Afrika gestiegen sind. Obwohl die digitale Spaltung zwischen den Geschlechtern in den entwickelten Ländern gering ist, so ist die Tatsache beunruhigend, dass Frauen häufig geringere IKT-Kenntnisse haben. In einigen europäischen Ländern kommen auf 100 Männer mit Programmierkenntnissen höchstens 25 Frauen, und lediglich 75 Frauen im Vergleich zu 100 Männern können grundlegende arithmetische Formeln in einer Tabellenkalkulation anwenden (UNESCO, 2017a).

Die Internationale Fernmeldeunion (ITU, 2017, S. 119) kommt zu dem Schluss, dass die am wenigsten entwickelten Länder nicht nur Herausforderungen bei der Infrastruktur angehen müssen, sondern auch Defizite im Aufbau von Kapazitäten und Bildung im IKT-Bereich, wobei Letztgenanntes bei Frauen ein besonderes Anliegen ist. So gewinnen in Anbetracht einer weitverbreiteten Zunahme frei zugänglicher Bildung, zum Beispiel durch Massive Open Online Courses (MOOCs), frei zugängliche Textbücher und Lehrvideos und andere, breit gefächerte frei zugängliche Bildungsressourcen immer stärker an Bedeutung. Trotz dieser außergewöhnlichen Möglichkeiten zur Erhöhung der Teilnahme an LBE bestehen dennoch erhebliche, wenn auch überwindbare praktische Barrieren, die verhindern, dass frei zugängliche Bildung tatsächlich für alle verfügbar ist (Hodgkinson-Williams and Arinto, 2017).

10.1.1.4

Schlussfolgerung

Die Diskriminierung von Mädchen und Frauen bei der Bildung ist eher dem Unwillen öffentlicher Behörden zu handeln geschuldet als fehlenden Kapazitäten, wie der Funktionstüchtigkeit der Bürokratie oder finanziellen Ressourcen (Østby, Urdal and Rudolfsen, 2016). Kulturelle Faktoren wie bestimmte Traditionen, führen zu Praktiken, die Frauen nicht nur den Zugang zu Bildung verwehren, sondern auch die Möglichkeit, sich im wirtschaftlichen, sozialen und politischen Bereich zu beteiligen (Maity,

KASTEN 2.2 Alphabetisierungsprojekt für Frauen und Mädchen mithilfe von IKT (Senegal)

Das Alphabetisierungsprojekt für Frauen und Mädchen mithilfe von IKT (PAJF) wurde im Senegal eingerichtet, um neue Technologien (IKT, Mobiltelefone, TV-Programme) für eine nachhaltige Alphabetisierungsumgebung und eine Stärkung der grundlegenden Lese- und Schreibfähigkeiten zu nutzen. Die Teilnehmerinnen waren nicht alphabetisierte und kürzlich alphabetisierte Frauen zwischen 15 und 55 Jahren. Bei dem Programm kamen verschiedene Lernansätze zum Einsatz, wie Präsenzunterricht in Klassenräumen, auf IKT basierende Tutorien und Fernsehen. Die Kurse sind auf CD, über das Fernsehen, online und auf mobilen Geräten verfügbar. Der Wunsch, Textmitteilungen lesen und schreiben zu können, ist für Mädchen und Frauen ein Hauptmotivationsfaktor, um lesen und schreiben zu lernen. PAJF wird nun als Modell zur Verbesserung des nationalen Alphabetisierungsniveaus betrachtet, wobei Skaleneffekte erzielt werden und das Modell in anderen afrikanischen Ländern umgesetzt wird.

Quelle: UIL, LitBase

2016). Die Frauenquote auf dem Arbeitsmarkt ist in den arabischen Staaten, in Nordafrika und Südasien besonders niedrig. Die Nichtbeachtung von Ungleichheiten bei der Teilnahme auf dem Arbeitsmarkt führt zu hohen wirtschaftlichen und sozialen Kosten. Schätzungen zufolge würde eine Teilnahme der weiblichen Arbeitskräfte im gleichen Umfang wie die Teilnahme männlicher Arbeitskräfte in den Vereinigten Arabischen Emiraten und Ägypten zu einer Steigerung des BIP von 12% bzw. 34% führen (Weinstein, 2018). In der Fachliteratur spiegelt sich ein wachsendes Bewusstsein dafür wider, dass eine Stärkung der grundlegenden Rechte von Frauen, einschließlich Bildung und Teilnahme am Arbeitsmarkt, zur Verbesserung ihrer Situation beiträgt (Cherif, 2010). Es ist davon auszugehen, dass diese grundlegenden Rechte durch Förderung soziopolitischer Organisation als Bausteine zum Erhalt anderer Rechte (staatsbürgerliche Rechte, Erbrechte usw.) fungieren. Zur Unterstützung dieses Prozesses sind mehr LBE-Maßnahmen erforderlich, um die Fähigkeiten von Frauen zu stärken,

KASTEN 2.3 Pink Phone (Kambodscha)

Pink Phone ist ein von Oxfam unterstütztes Programm, das nach dem Modell des WFP-Programms *Women for Leadership* strukturiert ist. In dessen Rahmen nehmen Frauen an Weiterbildungen teil, um sie auf Führungspositionen vorzubereiten und ihnen zu ermöglichen, die Entwicklung und Überwachung der Staatstätigkeit zu beeinflussen. Um an diesem Programm teilzunehmen, müssen Frauen ausreichende Kenntnisse der Khmer-Sprache haben und in einer Führungsposition sein oder Führungspotenzial aufweisen. Alle Teilnehmerinnen erhalten ein pinkfarbenes Smartphone und besuchen Trainingsworkshops über den Versand von SMS-Textbotschaften, über die Rolle und Verantwortlichkeit von KursleiterInnen, das Erkennen und Kategorisieren von Problemen und die Entwicklung von Lösungsansätzen. Ebenfalls lernen sie, Berichte zu erstellen, die richtigen Fragen zu stellen und ihre Fähigkeiten im aktiven Zuhören auszubauen. Ziele des Programms sind unter anderem Verbesserungen der Kommunikation, Arbeitsleistung, Entscheidungsfindung und des Zeitmanagements sowie positive Auswirkungen auf Lese- und Schreibfähigkeiten, Primarbildung, Beschäftigungsaussichten der Teilnehmerinnen und Möglichkeiten, aus der traditionellen Hausfrauenrolle auszusteigen.

Quelle: UIL, LitBase

KASTEN 2.4 Informationsservice zur staatsbürgerlichen Bildung weiblicher Führungskräfte (Irak)

Der Informationsservice zur staatsbürgerlichen Bildung weiblicher Führungskräfte in Irak wurde von Souktel eingeführt, einem Technologieunternehmen mit einem gemeinnützigen Ableger. Ziel des Programms war es, weiblichen Führungskräften lokaler Frauengruppen zu ermöglichen, sich gegenseitig Nachrichten und Informationen durch Textmitteilungen zu senden und damit dazu beizutragen, Kommunikation zu entwickeln und ein Netzwerk zur Problemlösung durch das Teilen von Informationen aufzubauen, ohne vor Ort sein zu müssen. Diese Ziele wurden durch den Aufbau grundlegender Kenntnisse der Mobiltechnik, und, falls möglich, durch persönliche Weiterbildung der weiblichen Führungskräfte erreicht, um sie zu ermutigen, bei dem Erreichen gemeinsamer gesellschaftlicher Ziele zusammenzuarbeiten, effektive öffentliche Bildung zu fördern und für Aktionen zur Unterstützung von Frauenrechten einzutreten. Durch den Mobiltelefon-Informationsservice konnten mehr als 26.000 irakische Frauen und Mädchen Informationen über Demokratie und Frauenrechte erhalten.

Quelle: UIL, LitBase

sich gesellschaftlich zu beteiligen und die Gesellschaft zu gestalten, in der sie leben. Zwei dieser Programme werden in *Kasten 2.3* und *Kasten 2.4* vorgestellt.

10.1.2

LÄNDLICHE BEVÖLKERUNG

10.1.2.1

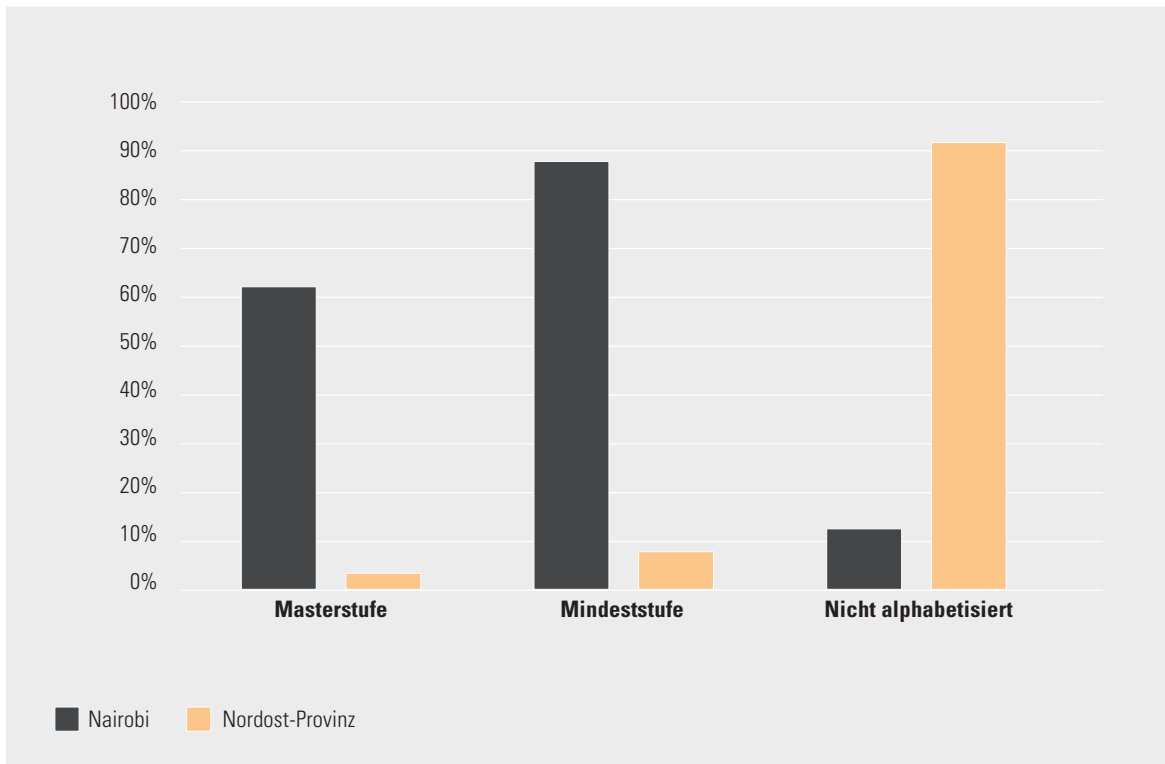
Hauptsächlich ein Problem in Entwicklungsländern

Von den 1,6 Milliarden Menschen, die von mehrdimensionaler Armut (MDA) betroffen sind (vgl. Multidimensional Poverty Index, MPI),¹¹ leben 85% in ländlichen Regionen (OPHI, 2018, S. 65). Zwei Regionen, Subsahara-Afrika und Südasien, sind besonders stark von MDA unter der ländlichen Bevölkerung betroffen. Eine der größten Herausforderungen bei deren Versorgung ist die Bereitstellung von Möglichkeiten qualitativ hochwertiger Bildung für alle Altersgruppen (FAO, 2009). Einem kürzlich veröffentlichten Bericht ist zu entnehmen, dass „auf 100 in der Stadt lebende Jugendliche, die eine sekundäre Schulbildung abgeschlossen haben, lediglich 26 in ländlichen Regionen lebende Jugendliche kommen“ (UIS and GEMR, 2019, S. 8). Schätzungen zufolge schließen Kinder aus ländlichen Regionen doppelt so häufig wie Kinder aus der Stadt die Schule nicht ab (UNICEF, 2018, S. 47). Eine überwältigende Zahl dieser Kinder ist im Erwachsenenalter nicht alphabetisiert und verfügt lediglich über eingeschränkte wirtschaftliche Perspektiven. Die Situation in Kenia (siehe *Abbildung 2.18*) veranschaulicht die Notwendigkeit, der ländlichen Bevölkerung in Entwicklungsländern Möglichkeiten für LBE bereitzustellen.

Abbildung 2.18 zeigt die enormen Herausforderungen Kenias, wenn es um die Verbesserung der Alphabetisierungssituation in einer ländlichen Gegend wie der Nordost-Provinz geht. In dieser Provinz verfügten lediglich 8% über einen Mindestalphabetisierungsstandard und 4% hatten die gewünschten Lese- und Schreibfähigkeiten erlangt. In Nairobi lagen die Zahlen bei 87% bzw. 62%. Da, wie die nationale kenianische Alphabetisierungserhebung erbrachte (Kenya National Bureau of Statistics, 2007), im Vergleich zu lediglich

¹¹ Siehe https://de.wikipedia.org/wiki/Index_der_mehrdimensionalen_Armut

ABBILDUNG 2.18
Alphabetisierung in Kenia in der Stadt und auf dem Land



Source: Kenya National Bureau of Statistics, 2007

1% der Bevölkerung in Nairobi 9% der über 14-jährigen Bevölkerung dieser Provinz angaben, jemals an einem Alphabetisierungsprogramm teilgenommen zu haben, ist ersichtlich, dass die Bemühungen bei Weitem nicht ausreichen, um sich den Herausforderungen der Alphabetisierung zu stellen. In Nepal ist die Lage ähnlich (siehe *Tabelle 2.6*). *Abbildung 2.19* zeigt, dass die Kluft zwischen Stadt und Land auch in anderen Ländern, wie Bangladesch, Bhutan, Nepal und Pakistan, besteht.

In Anbetracht der Situation in Subsahara-Afrika und Südasien ist es wenig überraschend, dass insbesondere Länder in diesen beiden Regionen Bewohner ländlicher oder entlegener Gebiete als Zielgruppe für LBE-Initiativen bestimmten.

In der *GRALE-4*-Befragung haben einige Länder Beispiele für bemerkenswerte Fortschritte bei der Verbesserung von Zugang und Teilnahme an LBE für EinwohnerInnen entlegener oder ländlicher Regionen gegeben. Botsuana hat außerschulische Bildung für Kinder eingeführt, die aufgrund der Entfernungen nicht zur Schule gehen konnten. Dies wiederum ermöglicht Eltern, an Lernangeboten und Erwachsenenbildung teilzunehmen, während die

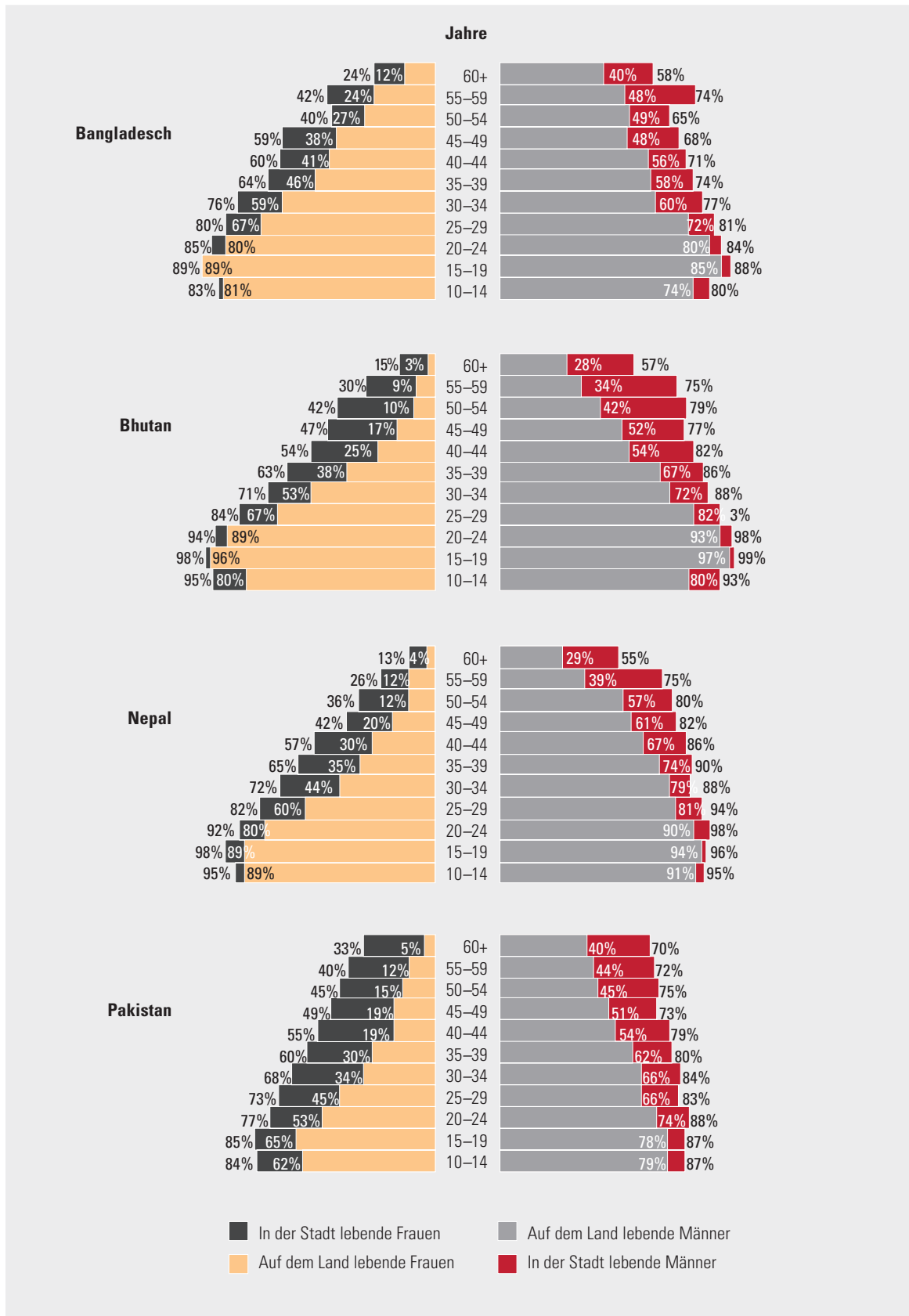
Kinder ihren Unterricht besuchen. In isolierten Teilen der Cookinseln werden formale und non-formale Lernmöglichkeiten über Kurzlehrgänge und Gemeinschaftsbildung durch sogenannte „Vermittler“ (*Broker*) angeboten.

Costa Rica hat LBE-Projekte, Büros und Institutionen zur Erwachsenenbildung in ländlichen und schwer erreichbaren Gebieten ins Leben gerufen. Zypern hat 2016 neue Programme in ländlichen Gebieten und im Aufnahmezentrum für Asylsuchende in Kofinou eingeführt. Auf den Seychellen gibt es weitere Zentren in den Bezirken außerhalb der Stadt. In Uruguay wurde Bildung für Jugendliche und Erwachsene für verschiedene Gruppen an entlegenen Orten eingeführt, wo formale Bildung noch nicht verfügbar ist.

Eritrea hat in entlegenen Gebieten mit Gemeinden zusammengearbeitet, um Ressourcen zu mobilisieren und Lernräume zu eröffnen. Daraus hat sich eine Vereinbarung ergeben, alle BürgerInnen, einschließlich Schulkindern, in den in entlegenen Gebieten des Landes eröffneten Lernzentren an Alphabetisierungsprogrammen teilnehmen zu lassen.

ABBILDUNG 2.19

Alphabetisierungsquote für Altersgruppen nach Geschlecht und Wohnort in Bangladesch 2015, Bhutan 2012, Nepal 2016 und Pakistan 2014



Quellen: UNESCO 2018c, S. 80

Guyana hat das Programm zur LehrerInnen-zertifizierung in seinen Hinterlandgebieten ausgeweitet. Marokko verfügt über Alphabetisierungsprogramme, die auf die Entwicklung von Fähigkeiten im Zusammenhang mit den sozioökonomischen Lebensverhältnissen der Lernenden abzielen. Hier haben ebenfalls EinwohnerInnen ländlicher Regionen Priorität. In Vietnam ist der Fokus insbesondere auf LandarbeiterInnen gelegt worden.

Côte d'Ivoire und der Sudan beschreiben Landwirtschaft als ein LBE-Fach für EinwohnerInnen ländlicher Regionen. Spezifischere Programme für die Landwirtschaft sind in Côte d'Ivoire verfügbar, was auf der gestiegenen Anzahl der Akteure in diesem Bereich der Erwachsenenbildung basiert. Der Sudan betreibt Aktivitäten, die auf das Erzielen von Einkommen ausgelegt sind, wie die Produktion junger Bäume und Landwirtschaft in kleinerem Rahmen.

In Asien spielen Community Learning Centres (CLCs) mittlerweile eine tragende Rolle, um der ländlichen Bevölkerung angemessene LBE-Möglichkeiten zu bieten. Bangladesch, Bhutan, Indonesien, Nepal, die Philippinen, Thailand und Vietnam haben die Zahl ihrer CLCs deutlich erhöht, was bei der ländlichen Bevölkerung zu einem großen Anstieg der Anzahl Lernender in den Bereichen Alphabetisierung und Lebenskompetenzen und in verschiedenen berufsbildenden Programmen geführt hat (UIL, 2017b).

LBE-Programme in ländlichen Gebieten konzentrieren sich insbesondere darauf, die EinwohnerInnen mit Kompetenzen auszustatten, die ihnen dabei helfen, ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Viele Programme zielen darauf ab, die Nachhaltigkeit im Landwirtschaftssektor zu verbessern (siehe *Kasten 2.5*).

In einigen Regionen der Welt, wie in Lateinamerika und der Karibik, gibt es in ländlichen Gebieten viele indigene Bevölkerungsgruppen, die häufig über eine eigene Sprache verfügen, was eine zusätzliche Nachfrage nach LBE schaffen kann. In einem Versuch, sogar die entlegensten Gebiete von Mexiko zu erreichen, bietet das Nationale Institut für Erwachsenenbildung (INEA) in acht Staaten Kurse in indigenen Sprachen an.

Zur abschließenden Beurteilung der Bedeutung von LBE für die ländliche Bevölkerung, insbesondere in Entwicklungsländern, sollte die Verbindung zwischen ländlicher Armut und

KASTEN 2.5 Lerninitiative für Landwirte (L3F)

L3F zielt darauf ab, marginalisierte Gemeinschaften weiterzubilden, damit sie ihre Lebensgrundlagen verbessern, ihnen finanzielle Mittel zu verschaffen und Landwirtschaft und Umweltschutz zu vereinen.

Durch die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) wie Mobiltelefonen, Funkgeräten und CDs wird mit L3F versucht, den Landwirten besseren Zugang zu Informationen über landwirtschaftliche Praktiken und zu unternehmerischem Wissen zu ermöglichen. LandwirtInnen werden ermutigt, Gemeinschaftsbanken oder Spar- und Kreditgruppen zu gründen. MitgliederInnen stehen dann die Möglichkeiten ihrer Bankgruppen oder formaler Finanzinstitutionen offen. Die Organisation *Commonwealth of Learning* regt so Partnerschaften zwischen landwirtschaftlichen Gemeinschaften, ExpertInnen, Finanzinstitutionen, IT-Anbietern und dem Markt an und schafft auf diese Weise eine ‚Win-win‘-Situation für alle.

Einige L3F-PartnerInnen haben innovative Lernplattformen geschaffen, über die LandwirtInnen Informationen mit Beratungspersonal in ihrer indigenen Sprache mittels einfacher Mobilfunkgeräte austauschen können. Mit dem L3F-Programm konnten viele LandwirtInnen zu geringen Kosten erreicht werden, was zur Verbesserung der Qualifizierung und der Lebensgrundlagen marginalisierter landwirtschaftlicher Haushalte in Ländern wie Kenia, Uganda, Indien, Sri Lanka und Mauritius beigetragen hat.

Quelle: *Commonwealth of Learning, 2018*

dem Wachstum städtischer Slums hergestellt werden. Demnach treibt Armut in den ländlichen Regionen der Welt die Menschen in die Städte. Schätzungen zufolge werden über 90% dieser Art des städtischen Wachstums in Städten in Entwicklungsländern stattfinden, meist in Afrika und Asien (UNDP, 2016). Für diese Regionen ist davon auszugehen, dass MigrantInnen aus ländlichen Gebieten in Slums enden und ihre Lebensbedingungen häufig schlechter sind als zuvor. Zum Beispiel gingen in Venezuela Kinder aus den reichsten Familien 2012 durchschnittlich zwölf Jahre zur Schule,

KASTEN 2.6 Lernen und Lebensunterhalt in Kairos Garbage City (Ägypten)

Das Programm *Learning and Earning in Cairo's Garbage City* wurde eingeführt, um Kindern und Jugendlichen, die unter besonders gefährlichen Arbeitsbedingungen leiden, durch auf Umwelt- und Bildungsaspekte fokussierte Programme, Projekte und Aktivitäten zur Aufrechterhaltung eines Geschäfts und zur Steigerung des Einkommens eine alternative und sichere Arbeitsumgebung zu bieten, die ihren Fähigkeiten und Erfahrungen entspricht. Das Programm ist auf Flexibilität ausgelegt und darauf, sich den besonderen Umständen anzupassen, in denen sich die Jungen in den Gemeinschaften der, wie sich nennen, ‚Zabaleen‘ befinden, die sich traditionell um Müllverwertung kümmern. Für den Unterricht gibt es keine Standarddauer; er wird vielmehr dem Fortschritt der Lernenden angepasst und deren Möglichkeit, zum Unterricht zu kommen. Der Lehrplan beschäftigt sich mit dem Recycling von Shampooflaschen aus Kunststoff, die von multinationalen Konzernen hergestellt werden. Die Schüler sammeln leere Flaschen, zählen sie und füllen Formulare aus, um anzugeben, wie viele sie gesammelt haben und wie viel Geld sie für jede aufgeführte Flasche erhalten werden. Die SchülerInnen verarbeiten die Flaschen zu Kunststoffpulver, das dann an Recyclingunternehmen vor Ort verkauft wird. Im Lehrplan werden diese Aktivitäten so mit Grundbildung, Computerkenntnissen, praktischer Arbeitserfahrung und Wissen über Umweltschutz und Sicherheit am Arbeitsplatz kombiniert.

Quelle: UIL, LitBase

unabhängig davon, ob sie in ländlichen oder städtischen Gebieten wohnten. Im Gegensatz dazu kam die arme städtische Bevölkerung lediglich auf vier Jahre Bildung, zwei Jahre weniger als Kinder aus ländlichen Regionen (Eide, 2012). In Slums lebenden Kindern und Jugendlichen Bildungsmöglichkeiten zu geben, ist in Anbetracht der UN-Nachhaltigkeitsziele, die darauf ausgerichtet sind, das Leben für alle zum Positiven zu wenden, eine absolute Dringlichkeit und von herausragender Bedeutung.

Bislang stand die Erörterung der Situation in Entwicklungsländern im Mittelpunkt, die von mehrdimensionaler Armut betroffen sind. In den hochindustrialisierten Ländern ist die Situation anders, was sich in den geringen Unterschieden bezüglich Teilnahme an LBE zwischen Städten und ländlichen Regionen zeigt. *Abbildung 2.20* stellt die Situation in der EU dar.

Auch wenn die durchschnittliche Teilnahmequote in den 28 EU-Ländern in den Städten im Vergleich zu ländlichen Gebieten ungefähr 10 Prozentpunkte höher war, liegt dies hauptsächlich an demografischen und arbeitsbedingten Unterschieden, da jüngere Leute meist wegziehen und in größeren Städten arbeiten, in denen verstärkt wissensintensive Branchen ansässig sind.

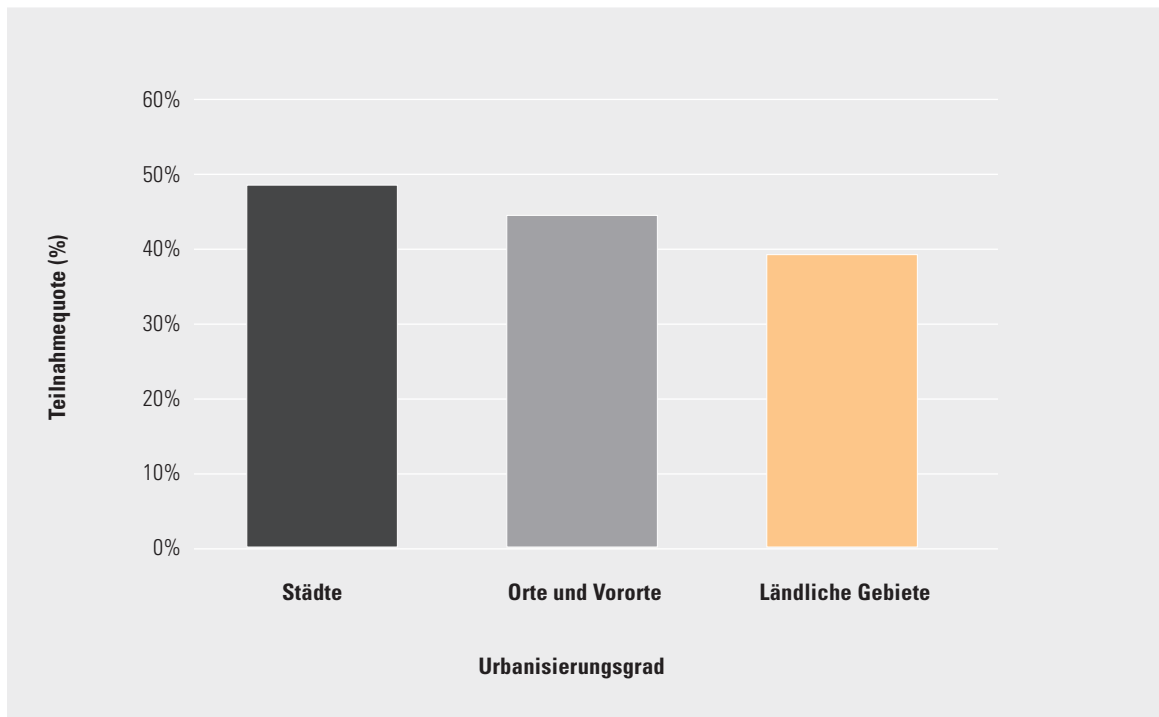
10.1.2.2

Schlussfolgerung

In diesem Kapitel wurde ausgeführt, dass mangelhafte Lese- und Schreibfähigkeiten und der Ausschluss von Lernmöglichkeiten sich für einen Großteil der ländlichen Bevölkerung wie ein roter Faden durch ihr Leben und ihre Lebenswelt ziehen, was zu akuten mehrdimensionalen Benachteiligungen führt. Es sollte unbedingt berücksichtigt werden, dass die prekäre Situation von Menschen in ländlichen Gebieten ein Haupttreiber des wachsenden Phänomens der städtischen Slums ist, eine weitere große Herausforderung für die Realisierung der UN-Nachhaltigkeitsagenda. Die fortwährenden Ungleichheiten in der Welt können nur dann effektiv bekämpft werden, wenn die Situation der ländlichen Bevölkerung endlich die erforderliche Aufmerksamkeit erhält (UIL, 2017b, S. 7). Eine der größten Herausforderungen bei der Verbesserung der Situation in diesen Regionen ist die mangelhafte Bereitstellung von LBE in ländlichen Gebieten, wo es durch die Entfernung unmöglich sein kann, an den wenigen Lernmöglichkeiten teilzunehmen, die angeboten werden (FAO, 2009). Dies ist zum Beispiel in Nepal der

ABBILDUNG 2.20

Teilnahmequote für LBE innerhalb von 12 Monaten, nach Urbanisierungsgrad in den 28 EU-Ländern



Quelle: Eurostat, 2019e

Fall, wo der Bericht über die nationalen Alphabetisierungskampagnen zu dem Schluss kam, dass der Fortschritt durch unzureichenden Zugang zu Unterricht für die arbeitende Bevölkerung in ländlichen Gebieten behindert wurde (Government of Nepal Ministry of Education Non-Formal Education Centre, 2017).

Auch wenn Fernlehrgänge und die Nutzung neuer Lerntechnologien eine Möglichkeit zur Überwindung dieser Barrieren sein kann, so kann dies durch fehlende Infrastruktur behindert werden. In ländlichen Gebieten gibt es nicht nur weniger Festnetzanschlüsse; in einigen Entwicklungsländern besteht in ländlichen Gebieten nach wie vor keine angemessene Mobilfunkabdeckung. Außerdem verfügen viele BewohnerInnen ländlicher Gebiete über ein geringes Einkommen, was Inanspruchnahme und Nutzung von LBE vermutlich geringer ausfallen lässt. Diese Herausforderungen müssen angegangen werden, wenn durch inklusive Informationsgesellschaften zum Erreichen der UN-Nachhaltigkeitsziele beigetragen werden soll (ITU, 2017).

10.1.3

MIGRANTINNEN, VERTRIEBENE UND GEFLÜCHTETE

Nach dem im Belém Framework for Action dargelegten Inklusionsprinzip gehören Integration und Unterstützung der Millionen von Menschen, die weltweit dazu gezwungen sind oder sich dazu veranlasst sehen, ihre Heimat zu verlassen, zu den dringlichsten Aufgaben von LBE. Die meisten Geflüchteten sind Vertriebene in ihrem eigenen Land, jedoch haben auch über 22,5 Millionen Menschen als Geflüchtete ihr Heimatland verlassen. Viele von ihnen leben in Ländern, in denen Konflikte mit Nachbarstaaten bestehen. Somit müssen Länder wie die Türkei, der Libanon, Jordanien oder Ägypten für Millionen von Geflüchteten sorgen, die meist in Lagern leben. Insgesamt beherbergen Länder mit geringem und mittlerem Einkommen 89% der Geflüchteten (International Organization for Migration (IOM), 2018). Ungefähr 47% der ArbeitsmigrantInnen verteilen sich auf zwei Regionen, Nordamerika und Nord-, Süd- und Westeuropa, gefolgt von den arabischen Staaten mit 14% (ILO, 2018b). Um die Problematik der Arbeitsmigration und der vertriebenen Bevölkerungsgruppen anzugehen, ist ein weit

gefasster, koordinierter Ansatz erforderlich, der kohärente Strategien für Beschäftigung, Bildung, Weiterbildung und Migration fördert (ebd., S. 7).

Betrachtet man die Bedeutung von LBE für die Sicherstellung von Inklusion von MigrantInnen und Vertriebenen, muss berücksichtigt werden, dass MigrantInnen keine homogene Gruppe sind, weder länderübergreifend noch innerhalb derselben Länder (OECD, 2018b; UNESCO, 2018), und dass verschiedene Gruppen verschiedene Bedürfnisse haben. Auch wenn die Mehrheit der MigrantInnen aus qualifizierten und hoch qualifizierten Personen besteht (ILO, 2018b), gibt es ebenfalls große Segmente mit sehr geringer Qualifizierung, insbesondere unter den Flüchtlingsgruppen (OECD, 2018b; UNESCO, 2018a).

10.1.3.1

Herausforderungen bei der Qualifikation

Der Mangel an angemessenen Qualifikationen macht es für MigrantInnen und Geflüchtete schwierig, eine Beschäftigung zu finden. Schätzungsweise haben 60% der syrischen Geflüchteten, die 16 Jahre oder älter sind, keine elementare Schulbildung abgeschlossen und lediglich 15% verfügen über eine abgeschlossene sekundäre Bildung. Im Vergleich hierzu verfügen 42% der Jordanier desselben Alters über eine abgeschlossene sekundäre Bildung (ILO, 2018c). Des Weiteren besteht bei vielen syrischen Geflüchteten die Gefahr des Qualifikationsverlusts, da sie viele Jahre in Lagern in Nachbarländern gelebt haben und arbeitslos waren. Stünde für diese Gruppen Weiterbildung zur Verfügung, würden viele wahrscheinlich ihre Möglichkeiten nutzen. So wurde bei einer Erhebung in einem der größten Lager in Jordanien herausgefunden, dass unter den Geflüchteten im Lager ein starkes Interesse daran bestand, an qualifizierenden Weiterbildungen teilzunehmen; etwas mehr als die Hälfte der Frauen und drei Viertel der Männer gaben an, dass sie sich bei einem entsprechenden Angebot anmelden und dann eine Beschäftigung außerhalb des Lagers suchen würden (UNHCR, 2017).

Für in der EU lebende Geflüchtete sieht die Situation ähnlich aus wie in Jordanien und den Nachbarländern. Der Anteil der nicht in der EU geborenen MigrantInnen in der Altersgruppe zwischen 25 und 54 Jahren mit einem geringen Bildungsniveau (ISCED-Level 0 bis 2) ist doppelt so hoch wie bei denjenigen, die in dem EU-Land leben, in dem sie geboren wurden (Eurostat, 2017). Außerdem ist die Quote der nicht

beschäftigten und nicht bei einem Bildungs- oder Weiterbildungsprogramm angemeldeten jungen Menschen (Alter 15–29) bei den außerhalb der EU Geborenen doppelt so hoch wie bei der EU-Bevölkerung.

Die Herausforderungen, denen MigrantInnen hinsichtlich ihrer Qualifikation gegenüberstehen – insbesondere jene, die lediglich eine kurze formale Bildung genossen haben –, werden in einer ausführlichen Analyse der Situation in den OECD-Ländern erläutert, in der ein großes Segment der weltweiten MigrantInnen erfasst ist. Aus der OECD-Studie (OECD, 2018b) geht hervor, dass MigrantInnen im Lesen und Schreiben, bei den Rechenkenntnissen und Problemlösungskennnissen schlechter qualifiziert waren als einheimische Erwachsene. Jedoch gab es auch viele hoch qualifizierte MigrantInnen und die Qualifikationsniveaus unterschieden sich zwischen den MigrantInnen stärker als zwischen den InländerInnen. Unterschiede zwischen InländerInnen und MigrantInnen waren in den Ländern besonders hoch, die aus humanitären Gründen viele Geflüchtete aufnehmen. Die Ergebnisse unterstreichen die Dringlichkeit, gering qualifizierten Geflüchteten sowie anderen MigrantInnen Zugang zu LBE zu gewähren.

10.1.3.2

Teilnahme von MigrantInnen und Geflüchteten an LBE

Die Daten über die Teilnahme an LBE durch MigrantInnen und Geflüchtete sind in der *GRALE-4*-Befragung bestenfalls dürftig, wie in Teil 1, Abschnitt 6.4, angegeben. Der Befragung zufolge, verfügen viele Länder nicht über die erforderlichen Informationen, um zu beurteilen, in welchem Umfang MigrantInnen an LBE teilnehmen. Von den 159 Ländern, die an der Befragung teilnahmen, haben fast die Hälfte die Frage zur Teilnahme von MigrantInnen nicht beantwortet bzw. angegeben, dass ihnen hierzu keine Informationen vorlägen.

Durch die Antworten der Länder, die Informationen bereitstellten, wurde deutlich, dass eine gesteigerte Teilnahme von MigrantInnen am häufigsten in Nordamerika und Westeuropa verzeichnet wurde, wo 12 von 19 (63%) Ländern eine Steigerung verzeichneten, sowie in den arabischen Ländern, wo dies für 9 von 16 Ländern (56%) galt, was nicht überraschend war. Dies sind auch die Regionen, in denen die Flüchtlingszahlen am stärksten gestiegen sind. Aus der *GRALE-4*-Befragung sind keine konkreten Daten zur Teilnahme

von MigrantInnen enthalten, sondern lediglich Angaben darüber, ob es Veränderungen bei ihrer Teilnahme gegeben hat.

Durch die PIAAC-Studie konnten Einblicke in die LBE-Teilnahme von MigrantInnen in OECD-Ländern gewonnen werden (OECD, 2018b). Drei Erkenntnisse aus der Studie waren auffällig. Erstens: Für MigrantInnen wurde eine geringere Teilnahmequote verzeichnet als für InländerInnen, jedoch kann dies weitgehend durch die Unterschiede bei individuellen Eigenschaften erklärt werden. Werden diese berücksichtigt, war die Wahrscheinlichkeit, dass sie an irgendeiner Form von LBE teilgenommen hatten, bei MigrantInnen durchschnittlich vier Prozentpunkte geringer. Der Unterschied war bei den unternehmensgestützten Aktivitäten am stärksten ausgeprägt. Zweitens: Für MigrantInnen in Ländern, in denen die Teilnahme Erwachsener an LBE hoch war, wurden höhere Quoten verzeichnet als für MigrantInnen in Ländern mit insgesamt geringen Teilnahmequoten. Dies legt nahe, dass die institutionellen Merkmale der Länder eine größere Rolle spielen als der Migrationshintergrund der Einzelnen (OECD, 2018b, S. 101). Drittens: Da PIAAC informelles Lernen nicht direkt bewertet, muss berücksichtigt werden, dass MigrantInnen meist weniger Möglichkeiten haben, bei ihrer Arbeit zu lesen, als InländerInnen (ebd.), da sie häufiger manuellen oder Routinetätigkeiten nachgehen. Deswegen entgehen ihnen wertvolle Gelegenheiten, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Dies ist insbesondere für diejenigen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen problematisch, da sie mit der höchsten Wahrscheinlichkeit aller Gruppen nicht an Sprachkursen teilnehmen (UNESCO, 2018a).

Ein weiteres Problem besteht darin, dass wenige MigrantInnen, die Anfängersprachkurse besucht hatten, wie sie in einigen Ländern für neu eintreffende MigrantInnen vorgeschrieben sind, weitergelernt und sich in umfangreicheren formalen Bildungs- und Weiterbildungsprogrammen weitergebildet haben (Eurostat, 2017). Um der Nachfrage nach verschiedenen Formen von LBE nachzukommen, entwickeln mehrere EU-Mitgliedstaaten neue Lerninitiativen.

10.1.3.3

LBE-Aktivitäten zur Unterstützung von MigrantInnen und Geflüchteten

Mit dem Wissen, dass viele in Lagern lebende Geflüchtete Gefahr laufen, wieder zu

AnalphabetInnen zu werden, hat das Ministerium für soziale Angelegenheiten im Libanon ein nationales Nachalphabetisierungsprogramm für Erwachsene in den sozialen Servicezentren in Bourj Hammoud eingeführt. Das Programm ist für neu alphabetisierte Frauen und Mädchen gedacht und soll ihnen helfen, ihre Lese- und Schreibfähigkeiten beizubehalten, und verhindern, dass sie erneut in den Analphabetismus abgleiten. Diese Versuche haben einmal mehr aufgezeigt, wie wichtig die Nachalphabetisierungsphase bei der Verbesserung der Lebensbedingungen Neualphabetisierter ist. Die Zentren haben breit gefächerte Programme, Seminare und Aktivitäten über Gesundheit, Ernährung und Kochen im Angebot. Auf ähnliche Weise wurden 2017 bis 2018 von INSAN, einer Nicht-regierungsorganisation, Alphabetisierungs- und Bildungsprogramme für Erwachsene zur Vertiefung der Lese- und Schreibfähigkeiten vertriebener Syrer und von Mitgliedern der libanesischen Gesellschaft, und zwar beider Geschlechter, angeboten. Von der Organisation wurde derselben Zielgruppe ebenfalls eine berufsvorbereitende Ausbildung angeboten, um so Computer- und Englischkenntnisse und Lebenskompetenzen zu erwerben. Durch die Ausbildung konnten die TeilnehmerInnen auf dem Arbeitsmarkt Fuß fassen und die SyrerInnen sind somit in der Lage, ihre Gesellschaften und Gemeinschaften wiederaufzubauen, sollten sie in ihr Heimatland zurückkehren.

Ein weiteres Beispiel für eine Initiative zur Unterstützung Geflüchteter im jemenitischen Sanaa findet sich im folgenden Kasten (*Kasten 2.7*).

Bei Better Work Jordan (BWJ) handelt es sich um ein Programm, mit dem nicht nur die Ausbildungsbedürfnisse berücksichtigt werden, sondern auch die potenzielle Ausbeutung, denen Geflüchtete und MigrantInnen auf dem Arbeitsmarkt ausgesetzt sind (ILO, 2018b). BWJ ist eine Partnerschaft zwischen der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) und der Internationalen Finanz-Corporation (IFC), die Akteure aller Ebenen der jordanischen Bekleidungsindustrie zusammenbringt, um die Arbeitsbedingungen und die Wahrung von ArbeitnehmerInnenrechten zu verbessern und eine Ausbildung zu ermöglichen. Seit 2009 haben 65.000 ArbeiterInnen in 73 Fabriken an dem Programm teilgenommen.

Viele Diskussionen über Lernen und Bildung im Erwachsenenalter für MigrantInnen und Geflüchtete konzentrieren sich naturgemäß

KASTEN 2.7 LBE für Frauen im Jemen

In *Sanaa im Jemen* unterstützt UNHCR ein Programm zur *Alphabetisierung und Bildung Erwachsener* für Geflüchtete, insbesondere Frauen (96%). Im Rahmen dieses nationalen Programms, das von der Abteilung zur Alphabetisierung und Bildung Erwachsener des Bildungsministeriums umgesetzt wurde, wird allein in Sanaa mit über 170 Zentren zusammengearbeitet. Der Lehrplan der primären Schulbildung wird in verdichteter Form unterrichtet, so dass nur ein Kalenderjahr für das Äquivalent zur regulären primären Schulbildung, deren Abschluss zwei Jahre in Anspruch nimmt, erforderlich ist. Schüler beenden das Äquivalent von sechs Jahren primärer Schulbildung in drei Jahren und erhalten ein Zertifikat vom Bildungsministerium. Das Potenzial, die Anzahl der Geflüchteten zu erhöhen, die an diesem Alphabetisierungsprogramm teilnehmen, ist groß und könnte eine einzigartige Möglichkeit bieten, die Bildung junger Mädchen und Frauen zu fördern. Eine große Herausforderung stellt die mangelnde Bereitschaft von Kindern dar, Alphabetisierungsunterricht zusammen mit Erwachsenen zu besuchen.

Quelle: Hanemann, 2018, S. 32

KASTEN 2.8 Kirikhan Gemeindezentrum (Türkei)

Das Gemeindezentrum Kirikhan in der Türkei ist ein von YUVA, einer türkischen Nichtregierungsorganisation für Erwachsenenbildung, und DVV International gefördertes Projekt, das syrische Geflüchtete in Kontakt mit der lokalen Bevölkerung bringen will. Der Hintergedanke ist, dass sich die beiden Gemeinschaften kennenlernen, miteinander kommunizieren und miteinander lernen sollen. Kinderbetreuung wird ebenfalls angeboten, damit auch Mütter von den Angeboten profitieren können. Eine Reihe psychosozialer Aktivitäten wird ebenfalls angeboten sowie breit gefächerte Kurse, zum Beispiel im Bereich Sprachtraining, IKT, Lebenskompetenzen und, zusätzlich zu beruflicher Weiterbildung, auch freizeitorientierte Kurse. Unabhängig vom jeweiligen Programm ist die Schärfung des Bewusstseins für Rechte Bestandteil der Kurse. Als Personal und Lehrende konnte das Zentrum eine gemischte Gruppe verpflichten, zudem mobilisierte es kommunale Mittel.

Quelle: Vardar, 2014

auf die Bedürfnisse der MigrantInnen, wie die von den für *GRALE* befragten UNESCO-Mitgliedstaaten bereitgestellten Beispiele zeigen. Außerdem spielen, wie im Global Education Monitoring Report (GEMR) 2019 (UNESCO, 2018a) richtig erkannt, Integrationskompetenzen im Gastland und der Aufbau eines interkulturellen Austauschs über LBE eine wichtige Rolle. Dies kann viele verschiedene Formen annehmen: Sportklubs, die Kampagnen in den sozialen Medien organisieren, Beteiligung von MigrantInnen und InländerInnen an gemeinsamen Aktivitäten, Aufklärungskampagnen, gemeinsame Kunstausstellungen und Filmfestivals, Kurse usw. (ebd., S. 92). Ein besonders erfolgreiches Programm wird vom Gemeindezentrum von Kirikhan in der Türkei angeboten, einem Land mit einer der weltweit größten Flüchtlingspopulationen (siehe *Kasten 2.8*).

In ihrer Empfehlung zur Verbesserung von Kompetenzen bezüglich Migration und Beschäftigung hat die ILO (2018b) auch

den Bedarf an der Entwicklung bilateraler oder multilateraler Anerkennungsstandards für Qualifikationen und Kenntnisse betont. Ein solches System würde MigrantInnen ermöglichen, potenziellen ArbeitgeberInnen eine national oder international belastbare Dokumentation über ihre Qualifikationen vorzulegen. Um Länder dabei zu unterstützen, Kompetenzen und vorherige Erfahrungen syrischer Geflüchteter in Nachbarländern zu ermitteln und zu dokumentieren, hat das UNESCO-Institut für lebenslanges Lernen einen Rahmen für RVA (Recognition, Validation, and Accreditation = Anerkennung, Validierung und Akkreditierung) geschaffen, der nationalen Verfahren und Werkzeugen, wie nationalen Qualifikationsrahmen, angepasst werden kann (Singh, 2018).

Weitere kürzlich erfolgte Aktivitäten zur Unterstützung von MigrantInnen und Geflüchteten wurden von einigen Ländern hervorgehoben, die an der *GRALE-4*-Befragung teilnahmen. Deutschland hat zur Unterstützung

der Integration der Neuankömmlinge zahlreiche Programme und Initiativen initiiert, die hauptsächlich aus Integrations- und Sprachkursen bestehen. Es hat ebenfalls Initiativen gegeben, digitale Medien dafür zu nutzen, Lern- und Informationsangebote effizienter und besser zugänglich zu machen. Kamerun berichtet darüber, in Flüchtlingslagern im Norden und Osten des Landes Alphabetisierungszentren eröffnet zu haben. Die Islamische Republik Iran hat sämtliche Barrieren bei der Bereitstellung formaler und non-formaler Bildungsdienstleistungen für afghanische Geflüchtete beseitigt. Ein norwegisches Whitepaper macht sich dafür stark, einen Ausschluss aus dem Arbeitsmarkt zu verhindern (Norwegian Government, 2016).

10.1.3.4

Schlussfolgerung

Anhand der Ergebnisse der Fachliteratur und der Erkenntnisse aus der *GRALE-4*-Befragung konnten diverse Mängel hinsichtlich des Zugangs von MigrantInnen und Geflüchteten zu LBE ermittelt werden. Erstens: Vielen Ländern fehlen angemessene Daten zur Entwicklung zielgruppenorientierter Strategien für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter. Zweitens: Wo Sprache die größte Barriere für eine Beschäftigung Geflüchteter darstellt, besteht ein akuter Bedarf, die Herausforderungen anzugehen und besonders schutzbedürftige Gruppen mit angemessenen Sprachkursen zu erreichen. Bedauerlicherweise besteht die höchste Barriere darin, dass es keine oder zu wenig adäquate Sprach- und Alphabetisierungsprogramme gibt, wie Hanemann (2018) in ihrer umfassenden Recherche über Sprach- und Alphabetisierungsprogramme für MigrantInnen und Geflüchtete anmerkt. Sie betont, dass die verschiedenen Lernbedürfnisse der MigrantInnen und Geflüchteten eine große Herausforderung für die Gastländer darstellen. Drittens: Sprache ist nur eine von vielen Barrieren, die eine Integration von MigrantInnen und Geflüchteten in den Arbeitsmarkt und die Teilnahme an LBE erschweren. Ein wesentlicher Nachteil ist hier die fehlende Aufmerksamkeit, die Erwachsenen zukommt, die 25 Jahre oder älter sind. Dies ist bei den großen, in Nachbarländern lebenden Flüchtlingsgruppen besonders stark zu beobachten, wo sich internationale Hilfsorganisationen hauptsächlich auf die Bildungsbedürfnisse von Kindern konzentrieren. Jedoch ist es wichtig, in Flüchtlingslagern lebende Erwachsene zu qualifizieren, damit sie außerhalb der Lager eine einträgliche Beschäftigung finden, wie

viele internationale Organisationen erkannt haben (ILO, 2018b). Viertens: Auch wenn es einige positive Entwicklungen bei der Beurteilung der Qualifikationen von Geflüchteten und MigrantInnen gegeben hat, müssen die Verfahren weiterentwickelt werden. Fünftens: Um MigrantInnen und Geflüchtete auf eine Weise zu integrieren, die sowohl für sie selbst als auch für ihr Aufnahmeland vorteilhaft ist, muss die gesamte in der ELBE-Typologie festgelegte Lernpalette angeboten werden. Nur die Problematik der Alphabetisierung und der Grundbildung und beruflichen Bildung anzugehen, ist bei Weitem nicht ausreichend; sowohl die Neuankömmlinge als auch die Menschen der Aufnahmeländer können von dem Angebot zur Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung) profitieren. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass die hier empfohlenen Maßnahmen den Bemühungen der Länder, die UN-Nachhaltigkeitsziele zu erreichen, zugutekommen werden.

10.1.4

ÄLTERE ERWACHSENE

Eine rasch alternde Bevölkerung ist aufgrund steigender Gesundheitskosten und einer schrumpfenden und alternden Gruppe von Arbeitskräften eine große Herausforderung für Regierungen. Die WHO und die ILO unterstreichen aus ihrem jeweiligen Blickwinkel die Rolle, die LBE bezüglich dieser Herausforderung spielen kann, sowohl in präventiver als auch in adaptiver Hinsicht, und empfehlen Ländern, den Lernaspekt in ihre Gesundheits- und Arbeitsmarktstrategien einzubeziehen (WHO, 2015; ILO, 2018d). Leider sind die meisten Erhebungen über die Teilnahme an LBE von einem veralteten Verständnis der Veränderungen geprägt, die sich im Laufe eines Menschenlebens ereignen. Die traditionelle Wahrnehmung eines in drei Phasen verlaufenden Lebens – Kinder/ Jugendliche, Erwachsene und ältere Erwachsene (65 und älter) – passt schon lange nicht mehr. Stattdessen wäre es sinnvoller, wie von Schuller und Watson (2009) vorgeschlagen, LBE im Rahmen eines vierstufigen Verlaufs eines Erwachsenenlebens zu betrachten (18–25, 25–50, 51–75, 76+). Die Altersgrenzen müssen als Annäherung wahrgenommen werden, wobei die beiden letztgenannten eindeutig überlappen. Die Hauptaufgabe besteht darin, alternde Arbeitskräfte auf eine vollumfängliche Teilnahme an der Volkswirtschaft vorzubereiten, auch wenn dies nicht ausschließlich nur im Zusammenhang

von LBE für die 51- bis 75-Jährigen gilt. Der Fokus bei der Gruppe 76+ liegt hauptsächlich auf der Rolle, die LBE dabei spielen kann, ein erfülltes Leben zu führen und so lange wie möglich die Kontrolle über die eigenen Lebensumstände zu behalten (siehe *Kasten 2.9*).

10.1.4.1

Alternde Erwerbsbevölkerung

Aufgrund der gestiegenen Lebenserwartung und des Rückgangs der Geburtenraten wird der natürliche Arbeitskräftenachwuchs nicht in der Lage sein, die Anzahl der erwarteten RentnerInnen auszugleichen, was dazu führt, dass ältere ArbeitnehmerInnen tatsächlich arbeitsfähig bleiben sollten. Im Jahr 2017 waren von 10 Arbeitskräften weltweit 3,5 Personen 65 Jahre oder älter, eine Zahl, die bis 2030 schätzungsweise auf 5 gestiegen sein wird (ILO, 2018d). Diese Herausforderungen werden in Europa, Nordamerika und Ostasien am größten sein. Der Druck wird auch in wichtigen Schwellenmärkten, wie China und Russland, spürbar sein, wohingegen Regionen wie Afrika und Asien nach wie vor über einen hohen Bevölkerungsanteil junger Menschen verfügen werden, die in den Arbeitsmarkt eintreten (ebd., S. 46).

Der demografische Wandel löst mit Blick auf die Kompetenzen alternder ArbeitnehmerInnen Besorgnis aus. Untersuchungen auf Grundlage der PIAAC-Daten stützen diese Bedenken teilweise. Die Daten weisen große Unterschiede bei den Lese- und Schreibfähigkeiten zwischen Altersgruppen auf, wobei Erwachsene zwischen 55 und 65 Jahren ungefähr 30 Punkte schlechter abschneiden als Erwachsene zwischen 25 und 34 Jahren (Paccagnella, 2016). Die Kluft zwischen den Altersgruppen ist genauso groß wie die zwischen denjenigen mit tertiärer Bildung und denen, die über eine geringere als die sekundäre Bildung verfügen. Obwohl diese Unterschiede teilweise auf Kohorteneffekte zurückzuführen sind – ältere Menschen haben in den meisten Ländern weniger Bildung genossen –, bleiben auch nach der Bereinigung um Faktoren wie Bildungsdauer große Unterschiede bestehen (ebd.). Es gibt wesentliche Unterschiede zwischen den Ländern, wobei es in einigen, zum Beispiel in den USA, eine Abweichung von ungefähr 13 Punkten gab, während die Kluft in Finnland beinahe 50 Punkte erreichte. Es sollte berücksichtigt werden, dass ältere Arbeitskräfte trotz geringerer Schreib- und Lesekompetenzen genauso produktiv wie ihre jüngeren Kollegen zu sein scheinen (ebd.). Auch wenn ältere ArbeitnehmerInnen in der Lage waren, geringere

KASTEN 2.9

Bildung für Ältere in China

Aufgrund seiner alternden Gesellschaft will China die Bildung der älteren Bevölkerung stärken und Lernen, Gesundheit und Wohlbefinden fördern. 1996 wurde das Gesetz der Volksrepublik China über den Schutz der Rechte und Interessen Älterer verabschiedet, das vorsieht, dass „Ältere weiterhin das Recht auf Bildung haben“. Im Jahr 2000 veröffentlichten das Zentralkomitee der Kommunistischen Partei Chinas und der Staatsrat die Entscheidung des Zentralkomitees der Kommunistischen Partei Chinas zur Förderung der Belange des Alterns, die verlangte, dass „alle Regionen der Entwicklung von Bildung für Ältere besondere Bedeutung beizumessen haben“. Bis der Nationale Plan zur Entwicklung von Bildung für Ältere (2016–2020) im Jahr 2016 eingeführt wurde, hatten alle Provinzen und Kommunen in Festlandchina entsprechende Strategien veröffentlicht, um einen Konsens über die Bedeutung der Bildung Älterer im gesamten Bildungssystem zu zeigen. Diese Pläne und Strategien haben eine umfassende Entwicklung der Bildung Älterer in China ermöglicht.

Universitäten und Schulen für Ältere wurden auf Provinz-, Kommunal- und Bezirksebene eingerichtet, und es konnten schnelle Fortschritte bei der Entwicklung von Gemeinde-Bildungsangeboten für Ältere erzielt werden. Mittlerweile sorgen Informationstechnologien verstärkt dafür, dass Ältere von Lernmöglichkeiten profitieren, und generationenübergreifendes Lernen wird immer stärker wertgeschätzt. Die kombinierte Entwicklung von Pflege und Bildung der Älteren macht ebenfalls rasante Fortschritte. Aktuell verfügt China über einen integrierten Gestaltungsmechanismus, der durch staatliche Führung, Zusammenarbeit mehrerer Ministerien und soziale Beteiligung gekennzeichnet ist; ebenfalls wurde eine Strategie festgelegt, um Bildung für Ältere durch Pilotverfahren zu fördern, die anschließend ausgeweitet werden, was von bestehenden institutionellen Systemen unterstützt wird.

KASTEN 2.10 Singapur: Umgang mit der Ausgrenzung älterer ArbeitnehmerInnen

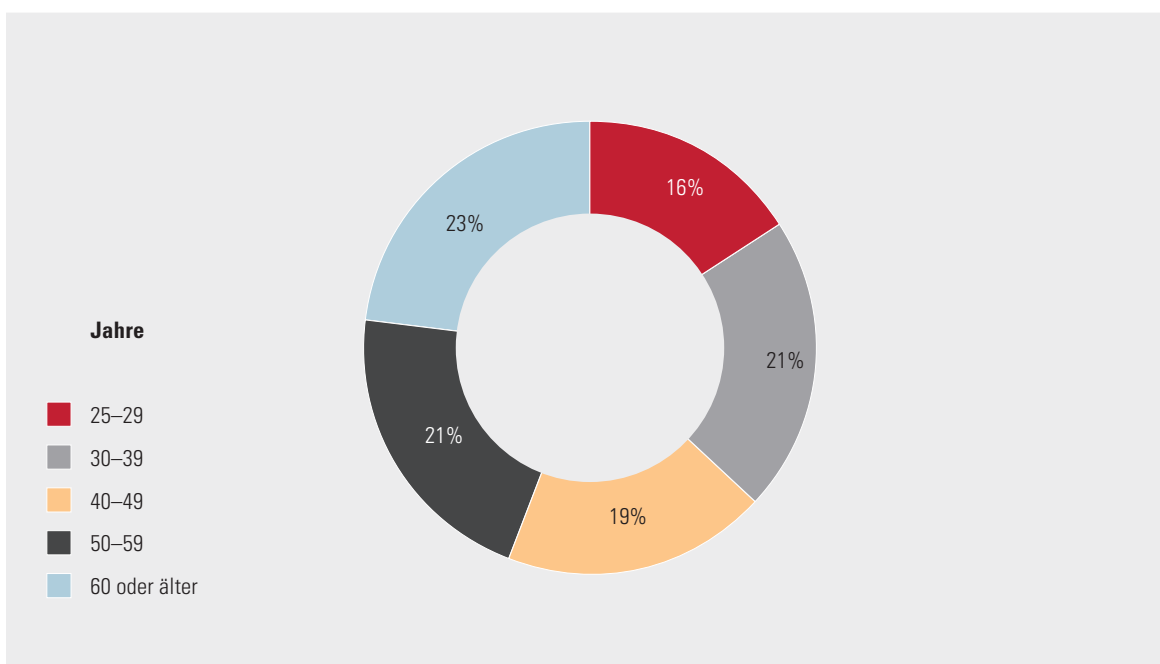
Als Teilziel des Vorhabens der Regierung von Singapur, ältere ArbeitnehmerInnen aller sozioökonomischen Schichten und Geschlechter am Arbeitsplatz zu integrieren, wird durch die neue Initiative *SkillsFuture* angestrebt, ältere, weniger gebildete Arbeitskräfte zu erreichen, eine Gruppe, die in Weiterbildungskursen unterrepräsentiert ist. Frühe Indikatoren zeigen, dass das Programm sehr erfolgreich ist.

Quelle: ILO, 2018e, S. 105

Kenntnisse bei der Informationsverarbeitung zu kompensieren, wird Lernfähigkeit aufgrund sich wandelnder Produktionsprozesse bedeutsamer (OECD und ILO, 2018), was eine größere Herausforderung darstellen könnte. Aufgrund der gestiegenen Anforderungen für künftige Arbeitskräfte könnten sich bestehende Vorurteile gegenüber älteren ArbeitnehmerInnen verstärken (ebd.). Diese Entwicklungen zeigen, wie wichtig LBE für alternde Arbeitskräfte ist.

Auf einem sich wandelnden Arbeitsmarkt müssen Arbeitgeber verstärkt auf die Weiterbildungsbedürfnisse älterer ArbeitnehmerInnen eingehen (OECD und ILO, 2018). Leider liegen diesbezüglich wenige Informationen zu Erwachsenen vor, die 65 Jahre oder älter sind. Auch wenn diese Einschränkungen bekannt sind, gibt es innerhalb der EU einige positive Entwicklungen. Unter Verwendung von drei AES-Erhebungen aus den Jahren 2007, 2011 und 2016 zeigt *Abbildung 2.22* Veränderungen der Teilnahme im EU-Durchschnitt bei arbeitsbezogenem, non-formalem LBE und unternehmensgestütztem LBE in den Altersgruppen 25–64 und 55–64. Wie *Abbildung 2.22* zu entnehmen ist, lag der Anstieg der Teilnahme älterer ArbeitnehmerInnen (55–64) weit über dem durchschnittlichen Anstieg. Die durchschnittliche EU-Quote stieg bei arbeitsbezogenem LBE in der Altersgruppe 25–64 Jahre um 37%, in der Gruppe der 55- bis 64-Jährigen jedoch um 71%. Diese Unterschiede sind fast ausschließlich einem besseren Zugang zu unternehmensgestütztem LBE, insbesondere für ältere ArbeitnehmerInnen, zurückzuführen. Die positiven Entwicklungen in allen Ländern sollten jedoch nicht davon ablenken, dass die tatsächlichen Teilnahmequoten an unternehmensgestütztem LBE in vielen EU-Ländern auf einem niedrigen Niveau bleiben.

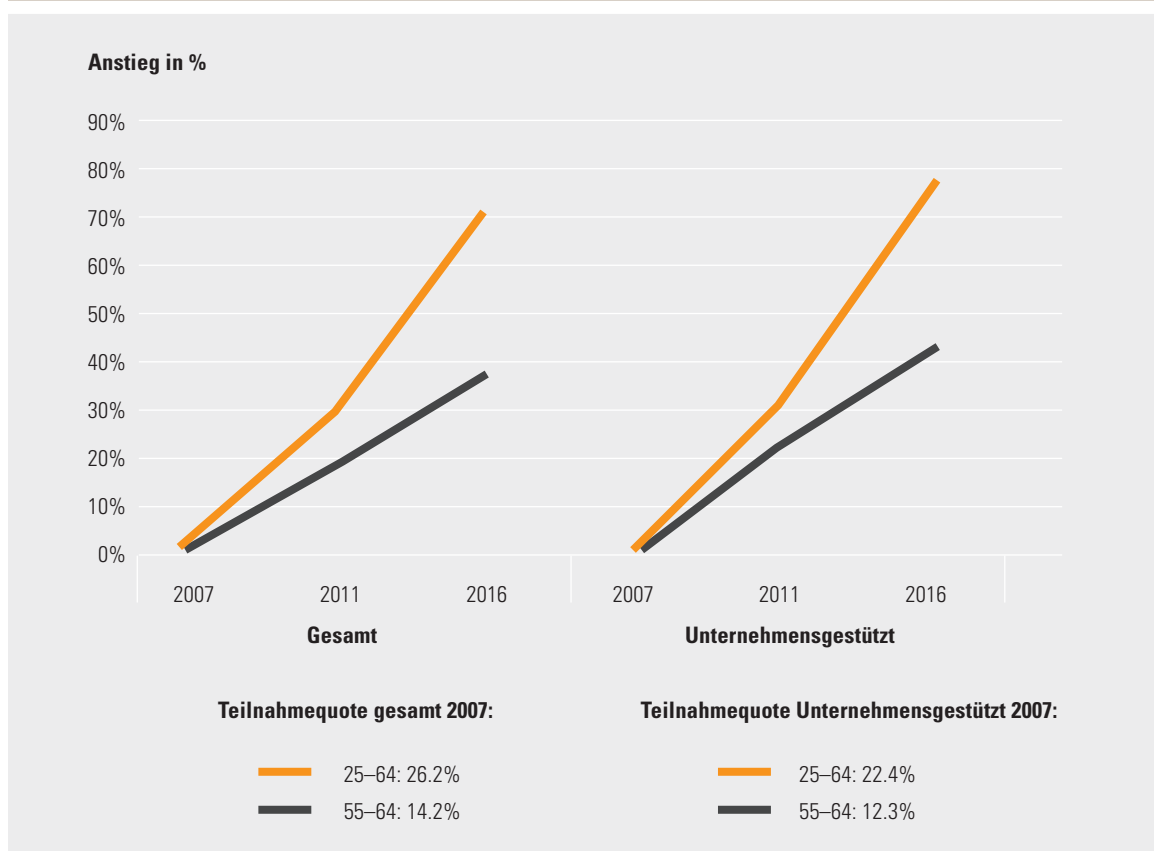
ABBILDUNG 2.21 Verteilung der Verwendung von *SkillsFuture*-Zertifikaten nach Altersgruppen, 2016



Quelle: SkillsFuture, Singapur, 2017

ABBILDUNG 2.22

Prozentualer Anstieg der Teilnahme von 2007 bis 2016 insgesamt, non-formales, arbeitsbezogenes und unternehmensgestütztes LBE in der EU



Quelle: Eurostat, 2019e

Die Situation ist besonders prekär für ältere Menschen mit Tätigkeiten, die kaum Möglichkeiten zum Lernen bieten. Der OECD-Durchschnitt der Teilnahme an arbeitsbezogenem, unternehmensgestütztem LBE unter länger tätigen ArbeitnehmerInnen, deren Lesehäufigkeit am Arbeitsplatz zu den unteren 40% gehört, war lediglich halb so hoch wie bei denjenigen, die den oberen 40% zuzurechnen sind (Desjardins, 2019). Betrachtet man Qualifikationen nach dem Motto „Use it or lose it“, wird klar, dass sich die vorstehend aufgeführte Gruppe in großem Umfang auf Möglichkeiten außerhalb der Arbeit verlassen muss, um an organisierten sowie informellen Lernaktivitäten teilzunehmen.

Für viele ältere Erwachsene mag LBE eher für ihr allgemeines Wohlbefinden wachsende Bedeutung erlangen, als für die Anforderung, auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein, und in ihrem Fall ist der Zugang zu der dritten ELBE-Kategorie, Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung), wahrscheinlich von besonderer Bedeutung.

10.1.4.2

Ältere Erwachsene und ihr Wohlbefinden

Im World Review of Ageing and Health (Weltbericht über Altern und Gesundheit) der WHO (2015) ist aufgeführt, dass ältere Erwachsene nicht nur schlechter bei der Schreib- und Lesekompetenz abschneiden, sondern dass auch ihre Kenntnisse über Gesundheit geringer sind als in anderen Altersgruppen. Demnach könnten viele ältere Erwachsene nicht in der Lage sein, grundlegende gesundheitliche Informationen und Leistungen zu erhalten, zu interpretieren und zu verstehen. Im Bericht wird angemerkt, dass gesundheitliche Kenntnisse im Hinblick darauf, ob ältere Menschen Vorsorgemaßnahmen nutzen, viel wichtiger als das Bildungsniveau sind. Ein weiteres schwerwiegendes Argument dafür, ältere Menschen stärker in LBE einzubeziehen, ist, dass ältere Menschen, die an LBE teilnehmen, besser in die Gemeinschaft eingebunden und weniger von familiären und sozialen Dienstleistungen abhängig sind und es ihnen

KASTEN 2.11 Die WHO zu den Fähigkeiten älterer Erwachsener, zu lernen, sich weiter zu entwickeln und Entscheidungen zu fällen

Die Fähigkeiten, zu lernen, zu wachsen und Entscheidungen zu fällen, beinhalten Bemühungen, weiterhin zu lernen und Wissen anzuwenden, sich an Problemlösungen zu beteiligen, die Persönlichkeit kontinuierlich zu entwickeln und in der Lage zu sein, eine Wahl zu treffen. Weiterhin zu lernen ermöglicht älteren Menschen, sich das Wissen und die Fähigkeiten anzueignen, sich selbst um ihre Gesundheit zu kümmern, mit den Entwicklungen der Informationstechnologie Schritt zu halten, sich zu beteiligen (zum Beispiel durch Erwerbsarbeit oder ehrenamtliche Tätigkeit), sich an das Altern zu gewöhnen (zum Beispiel an den Ruhestand, die Witwen- bzw. Witwerschaft oder dadurch, BetreuerIn zu werden), ihre Identität und das Interesse am Leben zu bewahren.

Quelle: WHO, 2015, S. 174

gesundheitlich und allgemein besser geht (ebd.). Ein sehr gutes Beispiel für Good Practice im LBE-Bereich für Erwachsene ist das finnische System „folkbildung“, das durch seine leicht zugänglichen Kurse nachweisliche Auswirkungen auf Gesundheit und Wohlbefinden älterer Erwachsener hat (siehe Bell Project, 2019). Andere Initiativen sind zum Beispiel SeniorInnenuniversitäten, die in verschiedenen Ländern aktiv sind.

In Anbetracht der überzeugenden Argumente der WHO, die dafürsprechen, dass Länder angemessene LBE-Initiativen für ältere Erwachsene zur Verfügung stellen sollten, ist es besorgniserregend, dass gemäß der *GRALE-3*-Befragung aus dem Jahr 2015 lediglich 9% der Länder ältere BürgerInnen/RentnerInnen als wichtige Zielgruppe für LBE-Initiativen begreifen (UIL, 2016). Dies ist besonders alarmierend, wenn man darüber nachdenkt, welche Rolle ältere Erwachsene bei der zivilgesellschaftlichen Bildung oder bei Initiativen für Gesundheit und Wohlbefinden, zum Beispiel gegen Einsamkeit, spielen können. Von den 13 Ländern, die ältere Erwachsene als Zielgruppe benannt haben,

KASTEN 2.12 SeniorInnenzentren für aktives Lernen (SALC) in Thailand

In Folge des White Paper aus dem Jahr 2006 *Über die alternde Gesellschaft: Strategien für ältere Erwachsene* hat Thailand im Jahr 2008 104 SeniorInnenzentren für aktives Lernen (SALC) gegründet. Schulen, Colleges, zivilgesellschaftliche Gruppen oder Kommunalregierungen wurden dazu aufgefordert, die SALC zu verwalten. Aktuell gibt es 368 Zentren. Jedes SALC muss drei Arten von Kursen entwickeln:

- Vorlesungen mit politischem Bezug, zum Beispiel die Problematik einer alternden Gesellschaft, Geschlechtergleichstellung, Suchtprävention, Selbsttötung, Gewalt in der Familie;
- Selbst organisierte Kurse für besondere Interessen, zum Beispiel gesunde Ernährung, Sport, Singen, Malen und Handarbeiten;
- Aktivitäten der Bürgerbeteiligung, zum Beispiel ehrenamtliche Tätigkeiten und Dienste in Schulen oder Gemeinden.

Bei den selbst organisierten Kursen kann jedes Zentrum Programme anbieten, die den Bedürfnissen von SeniorInnen entsprechen. Nationalen Erhebungen zufolge ist der Anteil älterer Menschen, die an non-formalem Lernen teilnehmen, schätzungsweise von 11% im Jahr 2008 auf 22% im Jahr 2014 gestiegen.

Quelle: Kearns und Reghenzani-Kearns, 2018, S. 27–28

befinden sich fünf in Asien (China, Malaysia, Nepal, Sri Lanka und Thailand), was zeigt, wie ernst diese Länder die Herausforderungen einer alternden Gesellschaft nehmen.

Slowenien erlebt eine zunehmende Verknappung der arbeitenden Bevölkerung. Aktuell wird ein Projekt umgesetzt, das besonders auf ältere ArbeitnehmerInnen und Unternehmen mit alternder Belegschaft ausgerichtet ist. Das Projekt zielt hauptsächlich auf die Überwindung von Vorurteilen gegenüber älteren ArbeitnehmerInnen ab und unterstützt ArbeitgeberInnen dabei, ihre alternde Belegschaft besser zu führen.

Die Republik Korea befindet sich in einer ähnlichen Situation. Durch Investitionen in eine LBE-Infrastruktur, die auch denjenigen dient, die kein formales oder berufsbezogenes LBE benötigen, ist es dem Land gelungen, auch ältere Erwachsene in LBE einzubeziehen (siehe *Tabelle 2.7*).

Die Teilnahmequote für non-formales LBE in der Gruppe der Ältesten (65–79 Jahre) erreichte 32,6%. Auch wenn dieser Wert wesentlich geringer ist als die Teilnahmequoten der jüngeren Erwachsenen, so ist die Zahl dennoch beeindruckend. Wenn man sich die Unterkategorien des non-formalen LBE genauer ansieht, wird klar, dass der Unterschied bei den Altersgruppen ausschließlich durch einen Rückgang beim berufsorientierten, non-formalen LBE verursacht wird. Tatsächlich konnte für die älteste Bevölkerungsgruppe die höchste Teilnahmequote in der Kategorie Kultur, Kunst und Sport verzeichnet werden, wobei geisteswissenschaftliche Kurse genauso häufig frequentiert wurden wie von jüngeren Erwachsenen.

10.1.4.3

Digitale Kluft

In einer Zeit, in der digitale Geräte im Alltag immer stärker an Bedeutung gewinnen, und auch aufgrund ihrer zentralen Rolle als Lernplattform ist es wichtig zu erkennen, dass ältere Erwachsene vor einer digitalen Kluft

stehen, wodurch sie Schwierigkeiten beim Zugang zu Onlinediensten und informellem Lernen haben können. Gemäß ITU (2017) sind jüngere Menschen sehr viel häufiger online als ältere Menschen. Der Anteil der 15- bis 24-Jährigen, der online ist, wurde weltweit auf über 70% geschätzt, bei denjenigen, die 75 Jahre oder älter waren, lag die Schätzung bei unter 10%. Die Alterskluft war insbesondere in den am wenigsten entwickelten Ländern (least developed countries, LDC) augenfällig. Vor dem Hintergrund der Entwicklung in Richtung frei zugänglicher Bildung gibt es hier dringenden Handlungsbedarf; glücklicherweise gibt es immer mehr Strategien, um die Computerkenntnisse älterer Erwachsener zu fördern und zu entwickeln (vgl. Martinez-Alcalá *et al.*, 2018; Barrantes Cáceres und Cozzubo Chaparro, 2019).

10.1.4.4

Schlussfolgerung

Auch wenn es durch fehlende Informationen über ältere Erwachsene und LBE schwierig ist, weitreichende Schlüsse zu ziehen, gibt es Hinweise darauf, dass ältere BürgerInnen eine wichtige Zielgruppe für LBE-Initiativen geworden sind. In einigen Ländern florieren eigene Lerninitiativen Älterer, zum Beispiel Selbstlernmodelle von SeniorInnenuniversitäten, und einige Anbieter von Volks- und staatsbürgerlicher Bildung sowie einige Universitäten haben erfolgreich Programme für ältere Lernende entwickelt. Solche Initiativen erreichen

TABELLE 2.7

Teilnahme an non-formalem Lernen in der Republik Korea 2018 nach Bildungskategorien und Alter

KATEGORIEN	Gesamt non-formal	BEREICHE						
		Ergänzende Bildung	Grundbildung und Alphabetisierung	Berufsbildung	Allgemeinbildung	Kultur, Kunst und Sport	BürgerInnenbeteiligung	
GESAMT	40.4%	0.1%	0.1%	19.8%	7.7%	17.0%	0.8%	
Altersgruppen	25–34	48.3%	0.5%	-	29.5%	8.8%	15.7%	0.2%
	35–44	43.8%	0.1%	-	25.6%	7.6%	16.2%	0.6%
	45–54	41.5%	-	-	22.0%	7.2%	16.9%	1.0%
	55–64	34.6%	-	-	13.8%	6.3%	16.4%	0.9%
	65–79	32.6%	-	0.4%	5.4%	8.8%	20.4%	1.4%

Quelle: Erhebung über lebenslanges Lernen in Korea (Republic of Korea Ministry of Education and Korean Educational Development Institute, 2018)

KASTEN 2.13 AdulTICo-Programm (Kolumbien)

Das AdulTICo-Programm arbeitet daran, bessere Onlinedienste bereitzustellen, um die digitale Spaltung unter den BürgerInnen in der Stadt Armenia zu verringern. Das Programm beinhaltet Unterricht in grundlegendem Computerwissen, der Nutzung sozialer Netzwerke und der richtigen Verwendung mobiler Geräte. Die Lernenden nehmen über Seminare und Workshops an interaktiver Weiterbildung nach dem Ansatz „Learning by Doing“ teil. Neben Computerkenntnissen werden die Lernenden auch an die Möglichkeiten herangeführt, die das Internet bietet. Das steigert ihre Fähigkeit, Beratungsangebote, Informationen und Netzwerkdienste zu nutzen. Diese Fähigkeiten fördern Unabhängigkeit und Autonomie älterer Menschen und erweitern Perspektiven und Wissen. Als die Digitalisierung in der traditionellen Verwaltung stärker voranschritt, war es nicht nur erforderlich, ältere Erwachsene mit Tablets auszustatten, sondern ihnen auch die nötigen Kenntnisse zur effektiven Nutzung von E-Services zu vermitteln. Dies hat im Bereich Computerkenntnisse zu einer Reihe hochwertiger und gut strukturierter Projekte geführt, die es schon seit vier Jahren gibt und die die technologische Unabhängigkeit von SeniorInnen gefördert haben. 2016 profitierten über 2.275 Lernende zwischen 54 und 80 Jahren von den Vorteilen von AdulTICo-Programm.

Quelle: UIL, LitBase, siehe UNESCO, 2017

jedoch häufig lediglich die ohnehin schon sehr Gebildeten; außerdem ist ihre ungleichmäßige Verbreitung problematisch (Hachem and Vuopala, 2016). Insgesamt sieht die Situation beim Zugang zu Weiterbildung für ältere ArbeitnehmerInnen, die den Anschluss an ihre jüngeren KollegInnen nicht verpassen wollen, besser aus.

10.1.5

ERWACHSENE MIT BEHINDERUNGEN

Weltweit stellen Erwachsene mit Behinderungen eine der größten schutzbedürftigen gesellschaftlichen Gruppen dar. Im Vergleich zu Menschen ohne Behinderungen sind bei ihnen eine schlechtere Gesundheit, eine geringere Bildung sowie mehr Armut zu beobachten (WHO, 2011). Für Menschen mit Behinderungen gibt es Hindernisse beim Zugang zu Dienstleistungen, der für die meisten Menschen selbstverständlich möglich ist; dies gilt unter anderem für Gesundheit, Bildung, Beschäftigung und Verkehrsmittel sowie für Informationen. Auch wenn es über diese spezifische Gruppe erwachsener Lernender Daten gibt, ist es schwierig, detaillierte Daten für bestimmte Arten von Behinderungen zu finden, mit denen Erwachsene zurechtkommen müssen.

Aufgrund der eingeschränkten Möglichkeiten, im Kindesalter die Schule zu besuchen, verfügen Menschen mit Behinderungen, insbesondere in Entwicklungsländern, über

geringere Schreib- und Lesekompetenzen. Bei ihrer Untersuchung der Situation in Uganda berichteten Nuwagaba und Rule (2016), dass lediglich 15% der Kinder mit Behinderungen Zugang zu Bildung hatten, auch wenn die Anmeldungen zu primärer Bildung insgesamt bei 81% lagen. Fehlende LBE-Möglichkeiten für Erwachsene mit Behinderungen benachteiligen diese Gruppe noch zusätzlich. Die Autoren beobachteten eine Gruppe Erwachsener mit eingeschränkter Sehfähigkeit und fanden heraus, dass deren Behinderung zusammen mit geringen Möglichkeiten einer LBE-Teilnahme zu großen Problemen führte, eine Mikrofinanzierung zur Einkommenssicherung zu erhalten.

Die Situation im Hinblick auf den Zugang zu LBE ist in den meisten Ländern der Welt ähnlich; trotz politischer Erklärungen, in denen die Notwendigkeit verdeutlicht wird, Erwachsene mit Behinderungen zu erreichen, bleibt die tatsächliche Situation enttäuschend. In einem Bericht darüber, wie Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen über die E-Plattform für Erwachsenenbildung in Europa (EPALE) der Europäischen Kommission verbessert werden könnte, wurde herausgefunden, dass es unter den inklusiven Strategien zur Erreichung dieser Gruppe lediglich sehr wenige Beispiele nationaler Strategien zu geben scheint, in denen Erwachsenenbildung enthalten ist (Ebner, 2017). Auch wenn die EPALE-Erhebung nicht genügend wissenschaftlich fundiert ist, sind die Ergebnisse niederschmetternd. Die Europäische Strategie zugunsten von Menschen mit Behinderungen

2010–2020 (European Commission, 2010) sowie der Weltbericht über Behinderung der WHO (WHO, 2011) zeigen, dass LBE diesbezüglich eine viel zu geringe Rolle spielt.

Die *GRALE*-Befragungen verbreiten eine etwas optimistischere Botschaft. Im Jahr 2015 hatten 17% der Länder Erwachsene mit Behinderungen als Zielgruppe für ihre LBE-Strategien genannt (UIL, 2017). Außerdem berichteten, wie in Teil 1, Kapitel 6, angegeben, 36% der Länder, dass die Teilnahme Erwachsener mit Behinderungen zwischen 2015 und 2018 gestiegen sei. Viele dieser Länder nannten interessante Beispiele für neue Initiativen, um Menschen mit Behinderungen zu erreichen.

10.1.5.1

Initiativen, um Menschen mit Behinderungen zu erreichen

Die Fortschritte der Länder sind auch in diesem Bereich verschieden. Einige führen Forschungen durch, um Barrieren zu verstehen, die für Menschen mit Behinderungen bezüglich LBE bestehen, andere haben neue Strategien, Richtlinien oder Gesetze entwickelt und/oder überprüfen die bestehenden, und wieder andere haben Programme oder Leistungen umgesetzt oder bestehende erweitert. Nachfolgend ein Überblick über die Trends in diesen Ländern und wo sie mit ihrem Fortschritt bei der Förderung von Zugang zu und Teilnahme an LBE für Menschen mit Behinderungen stehen.

Irland und Uruguay haben Forschungen zu den für Menschen mit Behinderungen bestehenden Barrieren betrieben und nach Möglichkeiten gesucht, diese zu beseitigen. In der Jahresplanung der Leistungen zu Weiterbildung und Ausbildung 2018 hat Irland neue Initiativen zur Beseitigung dieser Barrieren vorgesehen, damit Menschen mit Behinderungen Zugang zu Aus- und Weiterbildung ermöglicht wird. Vor ähnlichem Hintergrund hat Uruguay kürzlich in einer gemeinsamen Bemühung verschiedener damit befasster Stellen einen Bericht über Bildung veröffentlicht, einschließlich Weiterbildung für Menschen mit Behinderungen. Es wurden viele Vereinbarungen mit beteiligten Organisationen geschlossen, unter anderem mit staatlichen Stellen, NROs und anderen zivilgesellschaftlichen Organisationen.

Für die Formulierung von Richtlinien und Strategien hat Kolumbien mehrere Leitlinien entwickelt und veröffentlicht, in denen von einem auf Rechten auf Bildung basierenden Ansatz ausgegangen wird, um sicherzustellen,

dass auf dem Land lebende Jugendliche und Erwachsene Zugang zu erschwinglicher und qualitativ hochwertiger Bildung haben, um ihre Lebensumstände und die ihrer Familien zu verbessern. In diesen Leitlinien wird ebenfalls betont, wie bedeutsam eine angemessene Berücksichtigung von Erwachsenen mit Behinderungen ist. Guyana hat sein Bildungsgesetz überarbeitet und Bestimmungen zu Personen mit Behinderungen oder besonderen Bedürfnissen und zum Zugang zu Distanzlernen und Weiterbildung eingeführt. Im überarbeiteten Bildungsgesetz werden die Dezentralisierung des Bildungssystems, die Einrichtung von Verwaltungsräten, Distanzlernen und Weiterbildung sowie Finanzierung besonders hervorgehoben. Montenegro hat einen ähnlich ausgerichteten, beeindruckenden Fortschritt bei der Entwicklung von strategischen Richtlinien erzielt, um die Situation schutzbedürftiger Gruppen in der Gesellschaft zu verbessern. In einem der in Montenegro verabschiedeten strategischen Dokumente, der Strategie zur Integration von Menschen mit Behinderungen 2016–2020, geht es hauptsächlich darum, die Situation schutzbedürftiger Gruppen durch Erwachsenenbildung zu verbessern. Außerdem wurde das Gesetz zur Erwachsenenbildung in 2017 um einen neuen Artikel über Gleichstellung erweitert. Die Arbeitsagentur von Montenegro verfügt über einen Fonds zur beruflichen Rehabilitation und zur Beschäftigung von Personen mit Behinderungen und Programme, die darauf ausgelegt sind sicherzustellen, dass Personen mit Behinderungen eine Beschäftigung finden und unabhängig und in Würde leben können.

Bei der Entwicklung und Umsetzung von Programmen und Leistungen zugunsten von Menschen mit Behinderungen haben einige Länder, die an der Befragung teilgenommen haben, beeindruckende Fortschritte verzeichnet. Zypern, Malaysia und die USA haben sich auf ähnliche Aspekte bei der Förderung besserer Zusammenarbeit und Koordination zwischen Institutionen konzentriert, um Menschen mit Behinderungen bessere Programme und Leistungen bereitzustellen. Zypern arbeitet daran, die Governance des gesamten Bildungssektors zu verbessern. Bei Programmen für Menschen mit Behinderungen ist eine stärkere Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen betroffenen Institutionen, egal ob öffentlichen, aus der Gesellschaft oder gemeinnützigen, für die erfolgreiche Umsetzung besonders bedeutsam. Dies beinhaltet Sportprogramme sowie andere neue Programme in ländlichen Gebieten des Landes.

In Malaysia wurden Programme zur Förderung lebenslangen Lernens für Menschen mit geringem Einkommen und Menschen mit Behinderungen umgesetzt, die einer behördenübergreifenden Zusammenarbeit bedürfen. Auf ähnliche Weise arbeitet das US-amerikanische Arbeitsministerium gemäß dem Gesetz zu Innovation und Möglichkeiten für Arbeitskräfte (Workforce Innovation and Opportunity Act, WIOA) daran, die Koordination von Leistungen, Bildung und Ausbildung für schutzbedürftige Gruppen zu verbessern. Das Gesetz sieht die Einrichtung von sechs Kernprogrammen vor, von denen eines Leistungen zur beruflichen Rehabilitation für Menschen mit Behinderungen beinhaltet. Die Förderung des Zugangs zu Bildung und zu Leistungen für Arbeitskräfte für Menschen, die besondere Schwierigkeiten haben, eine Beschäftigung zu finden, wie Menschen mit Behinderungen, Veteranen und aus der Schule ausgeschiedene Jugendliche, wird besonders betont.

Länder wie Georgien, Malta und Slowenien arbeiten daran, bestehende Programme zu verbessern oder neue zu entwickeln, um ihre länderspezifischen Herausforderungen zu meistern. In Malta konzentrieren sich die zur Umsetzung der Strategie des lebenslangen Lernens ergriffenen Maßnahmen unter anderem darauf, inklusive Praktiken bei der Bereitstellung von Kursen lebenslangen Lernens für Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Behinderungen zu evaluieren. Hierbei wird insbesondere untersucht, wie Menschen mit Behinderungen und besonderen Bedürfnissen unterstützt werden, und zwar nicht nur dann, wenn sie sich zur Teilnahme an einem Kurs einschreiben, sondern während ihrer gesamten Lernerfahrung. Georgien konzentriert sich hauptsächlich auf kurzfristige Ausbildungsprogramme für Arbeitsplatzsuchende, um deren Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsaussichten zu fördern. Diese staatlich geförderten, kurzfristigen Ausbildungs- und Praktikumsprogramme sind auf georgische Bürger über 16 Jahren ausgerichtet, wobei schutzbedürftige Gruppen, einschließlich Menschen mit Behinderungen, Priorität haben.

Deutschland, Japan und die Republik Korea scheinen besondere Fortschritte bei der Förderung des Zugangs zu Erwachsenen- und lebenslanger Bildung für Menschen mit Behinderungen gemacht zu haben. Deutschland hat viele Anstrengungen zur Verbesserung seiner LBE-Strategie und der rechtlichen Rahmen unternommen. Ein neues Gesetz

zu Bildungsurlaub und verschiedene andere gesetzliche Regelungen auf Bundes- und Länderebene sollen sicherstellen, dass mehr Mittel und Programme bzw. Leistungen für verschiedene Gruppen verfügbar sind, die Zugang zu LBE haben möchten. Außerdem gilt Digitalisierung verstärkt als wichtiges Mittel zur Verbesserung des Zugangs zu beruflicher Bildung und Ausbildung für Menschen mit Behinderungen.

In Japan sollen Menschen mit Behinderungen stark von der kürzlich erfolgten Verabschiedung neuer Gesetze und Richtlinien, einschließlich einer Reform des Gesetzes über lebenslanges Lernen, und von der Entwicklung und Umsetzung neuer Finanzierungs- und Programminitiativen in den letzten Jahren profitieren. Die 2017 im Bildungsministerium vorgenommene Einrichtung einer Stelle zur Unterstützung des Lernens für Menschen mit Behinderungen, einhergehend mit der Finanzierung von Maßnahmen zur Förderung von Zugang und Teilnahme von Menschen mit Behinderungen, beinhaltet ebenfalls die Finanzierung praxisorientierter Forschungsprogramme darüber, wie Menschen mit Behinderungen nach Erreichen ihres Abschlusses beim Lernen unterstützt werden können. Die Einführung von Gutscheinen zur lebenslangen Bildung im Jahr 2018 bringt finanzielle Erleichterungen für Menschen mit Behinderungen und mit geringerem Einkommen, deren Zugang zu Bildung eingeschränkt ist.

Die Republik Korea hat in den letzten Jahren ebenfalls große Fortschritte dabei gemacht, Menschen mit Behinderungen stärker zu unterstützen. Der Staat hat vor Kurzem sein Budget für das nationale Zentrum zur Förderung lebenslanger Bildung für Menschen mit Behinderungen erhöht, um den Zugang zu lebenslanger Bildung zu fördern und zu steigern. Außerdem wird der vor Kurzem beschlossene fünfte Fünfjahresplan für die Modernisierung besonderer Bildung (2018–2022) eine erfolgreiche soziale Integration der durch besondere Bildung Begünstigten sicherstellen. Programme zur Anerkennung von Kompetenzen und Leistungen werden für Menschen mit Behinderungen für verschiedene Arten von Behinderungen entwickelt. Außerdem wird die Stärkung des koreanischen Massive Open Online Course (K-MOOC) den Zugang zu lebenslanger Bildung für Menschen mit Behinderung fördern. Das Land hat 2018 auch Gutscheine für lebenslange Bildung eingeführt, damit Menschen mit geringem Einkommen und Menschen mit Behinderungen an Programmen zur lebenslangen Bildung teilnehmen können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Menschen mit Behinderungen trotz einiger positiver Entwicklungen bezüglich LBE weiterhin zu wenig berücksichtigt werden. Auch wenn weltweit in politischen Erklärungen betont wird, wie bedeutsam es ist, dass Menschen mit Behinderungen die gleichen Möglichkeiten haben, ihre Ziele zu verwirklichen, wie Menschen ohne Behinderungen, bestehen für erstgenannte nach wie vor hohe Hürden beim Zugang zu LBE. Auch wenn Digitalisierung und mobile Technologien dazu verwendet werden, frei zugängliche Bildung zu fördern, so sind diese Ressourcen für Menschen mit Behinderungen nicht immer zugänglich (Mareno, Cabo and Cabedo, 2018). Im Ausmaß der Herausforderungen, denen Lernende mit Behinderungen gegenüberstehen, liegt für die UN-Nachhaltigkeitsziele, durch die eine hohe Lebensqualität für alle sichergestellt werden soll, eine bedeutsame Aufgabe.

10.1.6

ERWACHSENE MIT NIEDRIGEM BILDUNGSSTAND

Der „Matthäus-Effekt“ ist ein bekanntes Prinzip bei der Teilnahme an LBE: Ohne Gegensteuern erreichen diejenigen, die bereits einen höheren Bildungsstand haben einen noch höheren, und diejenigen, für die das nicht gilt, weniger oder gar nichts.

10.1.6.1

Geringe Teilnahme an LBE bei Erwachsenen mit niedrigem Bildungsstand

Seit Veröffentlichung der bahnbrechenden Studie von Johnston und Rivera (1965) galten die Bildungsabschlüsse einer Person generell als bester Einzelindikator für die Wahrscheinlichkeit, dass sie an LBE teilnehmen würde. Dieser Zusammenhang verweist auf einen Prozess, der mit der Lesekultur der Familie beginnt und sich wie ein roter Faden durch die Bildung und das spätere Leben zieht. Die frühe Sozialisierung wirkt sich auf schulische und weitere Bildungserfolge aus, welche die Bereitschaft zum Lernen im späteren Leben weiterhin fördern. Durch Sozialisierung innerhalb der Familie und anschließend in der Schule entwickeln so einige Menschen eine positive Einstellung zu LBE, die anderen Menschen versagt bleibt (siehe zum Beispiel Boeren, 2016, und Desjardins, 2017).

Die Auswirkungen dieses Prozesses auf die Wahrscheinlichkeit, als Erwachsener an LBE teilzunehmen, wird in *Tabelle 2.8* eindeutig gezeigt, in der die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme an LBE nach Bildungsabschluss, bereinigt um Einkommensunterschiede, in Ländern, die an PIAAC teilgenommen haben, aufgeführt ist. Unabhängig vom Einkommen waren Bildungsabschlüsse in allen Ländern ein starker Indikator für eine LBE-Teilnahme. Die durchschnittliche Teilnahmequote in der OECD bei denjenigen, deren Bildung unter einer abgeschlossenen Sekundärbildung rangierte (< ISCED 3), lag bei 9%, im Vergleich zu 69% bei den Menschen, die einen akademischen Abschluss erreicht hatten (ISCED 5A/6). Auch in Ländern wie Dänemark und Schweden, die als sehr inklusive Gesellschaften gelten, gab es trotz einer vergleichsweise hohen Teilnahmequote (ungefähr 20%) starke Abweichungen in der Gruppe mit geringem Bildungsabschluss.

10.1.6.2

Geringe Schreib- und Lesekompetenz ist eine Barriere bei der LBE-Teilnahme

Nicht nur die frühe Sozialisierung wirkt sich auf Bildungsabschlüsse aus; auch fehlende Stimulation kann dazu führen, dass einige beim Lesen und Schreiben nicht die Kompetenzniveaus erreichen, die wichtig sind, damit sie als BürgerInnen in der Gesellschaft und Volkswirtschaft, in der sie leben, funktionieren können. Da unternehmensgestütztem LBE eine immer stärkere Rolle hinsichtlich der Teilnahme zukommt, insbesondere in Ländern mit hohem Einkommen, ist die Schreib- und Lesekompetenz der Einzelnen von erheblicher Bedeutung.

TABELLE 2.8
LBE-Teilnahme innerhalb von zwölf Monaten, nach Bildungsabschluss,
angepasste Prozentwerte

Länder	ISCED 5A/6	ISCED 4/5/8	ISCED 3	< ISCED 3
Australien	76%	53%	24%	13%
Chile	78%	44%	22%	6%
Dänemark	81%	75%	43%	23%
Deutschland	72%	59%	31%	10%
England (UK)	72%	57%	0%	13%
Estland	74%	46%	19%	9%
Finnland	84%	60%	38%	11%
Flandern (Belgien)	70%	61%	22%	6%
Frankreich	56%	45%	20%	7%
Griechenland	39%	20%	7%	2%
Irland	75%	38%	23%	10%
Israel	67%	47%	22%	4%
Italien	53%	15%	13%	3%
Japan	63%	36%	16%	8%
Kanada	72%	53%	30%	13%
Korea	74%	55%	21%	5%
Litauen	65%	14%	5%	1%
Neuseeland	78%	59%	47%	29%
Niederlande	79%	75%	48%	20%
Nordirland (UK)	68%	79%	44%	10%
Norwegen	76%	60%	49%	23%
Österreich	70%	62%	30%	12%
Polen	61%	31%	9%	6%
Schweden	81%	65%	45%	20%
Singapur	78%	54%	21%	10%
Slowakische Republik	56%	22%	17%	1%
Slowenien	77%	65%	26%	6%
Spanien	72%	45%	27%	9%
Tschechische Republik	67%	58%	31%	7%
Türkei	48%	40%	15%	3%
USA	77%	59%	27%	10%
Zypern	62%	28%	16%	2%
OECD-Durchschnitt	69%	52%	27%	9%

Quelle: OECD, 2019a

Demnach scheint die Bereitschaft, in das Lernen von MitarbeiterInnen zu investieren, stärker von der Schreib- und Lesekompetenz der Einzelnen abzuhängen als die Bildungsabschlüsse, auch wenn diese beiden Faktoren eng zusammenhängen (Desjardins, 2019). Die starke Korrelation zwischen einer Teilnahme an unternehmensgestütztem LBE und Schreib- und Lesekompetenz wird in *Abbildung 2.23* deutlich, einer Übersicht über die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an unternehmensgestütztem LBE über mindestens fünf Tage in ausgewählten Ländern, in denen PIAAC- und STEP-Erhebungen durchgeführt worden sind. Die Wahrscheinlichkeit wird in einem angepassten Chancenverhältnis ausgedrückt, adjustiert nach Alter, da sich gezeigt hat, dass die Schreib- und Lesekompetenz in den verschiedenen Altersgruppen unterschiedlich ausgeprägt ist.

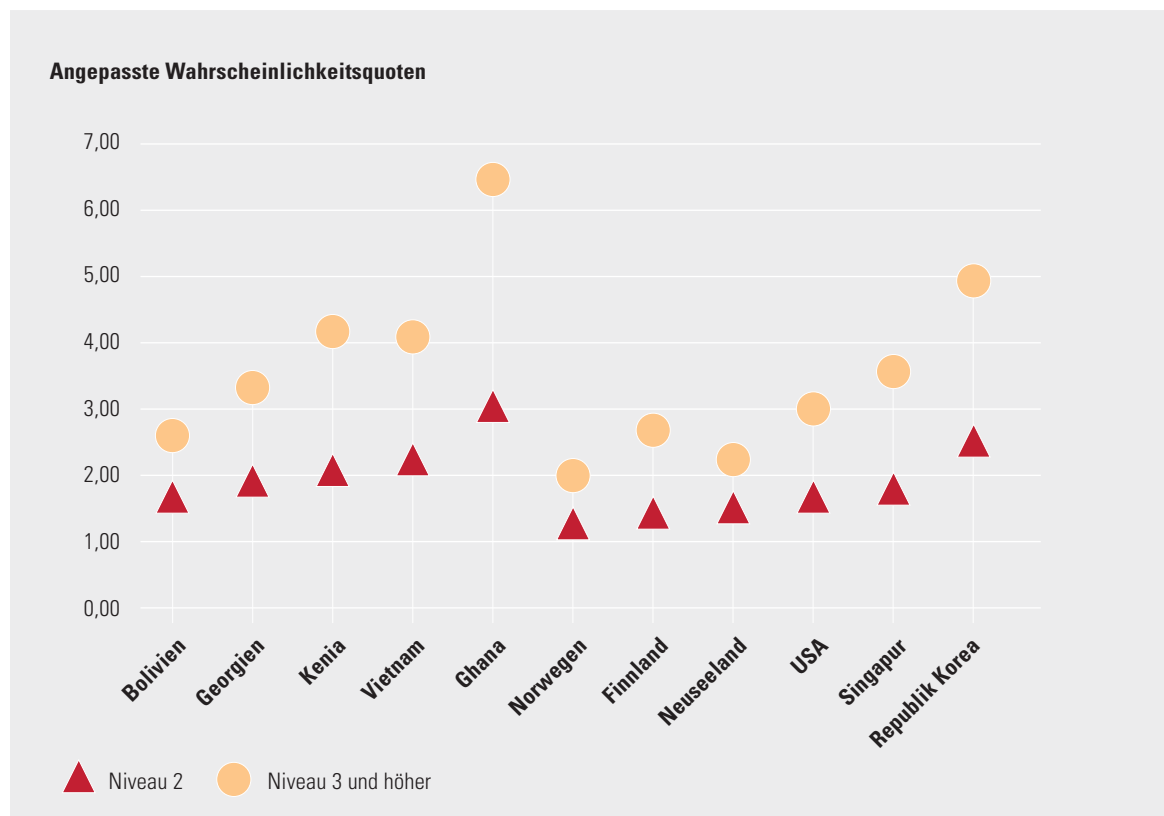
In allen einbezogenen Ländern war es sehr viel wahrscheinlicher, dass diejenigen, die eine hohe Schreib- und Lesekompetenz (Niveau

3 oder höher) aufwiesen, an irgendeiner Art von unternehmensgestütztem LBE teilnahmen. Die Unterschiede waren in Ghana und der Republik Korea besonders hoch, wo es für diejenigen aus der Gruppe mit der höchsten Schreib- und Lesekompetenz um das 6,5-fache bzw. 5-fache wahrscheinlicher war, an unternehmensgestütztem LBE teilzunehmen, als für diejenigen, die in Niveau 1 eingruppiert waren. Diese Abweichung kann auch geringer sein, wie in Norwegen, wo die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme für diejenigen mit den höchsten Werten in der Schreib- und Lesekompetenz doppelt so hoch war.

Schreib- und Lesekompetenz ist unter denjenigen mit geringerer LBE-Teilnahme ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal, sogar unter Erwachsenen innerhalb besonders schutzbedürftiger Gruppen (geringer Bildungsabschluss, niedriges Einkommen, arbeitslos). Demnach ist es wahrscheinlich,

ABBILDUNG 2.23

Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an unternehmensgestütztem LBE für fünf Tage oder länger nach Schreib- und Lesekompetenz. Angepasste Wahrscheinlichkeitsquoten für ausgewählte Länder. Die Wahrscheinlichkeit für die Teilnahme auf dem geringsten Alphabetisierungsniveau beträgt 1



Quelle: OECD, 2019a, World Bank 2019

dass Erwachsene mit mittlerer oder hoher Lese- und Schreibfähigkeit innerhalb bestimmter schutzbedürftiger Gruppen wesentlich häufiger an Erwachsenenbildung und Ausbildung teilnehmen als Erwachsene derselben Gruppe, die geringe Schreib- und Lesekompetenzen haben (Rubenson, Desjardins und Yoon, 2007). Geringe Lese- und Schreibfähigkeiten bilden die Grundlage für viele Benachteiligungen, die einen Ausschluss von LBE wahrscheinlicher machen. Auf ähnliche Weise werden in Entwicklungsländern die Auswirkungen eines geringen Bildungsabschlusses und beschränkter Lese- und Schreibfähigkeiten durch Armut noch verschlimmert (UIL, 2017a, b, c).

Es ist mehr als ernüchternd, dass sich ein geringer Bildungsabschluss und geringe Lese- und Schreibfähigkeiten nicht nur auf die einzelne Person auswirken, sondern häufig ein Benachteiligungskreislauf über Generationen entsteht, in dem Eltern, die kein oder lediglich wenig Interesse an Bildung haben, diese Einstellung an ihre Kinder weitergeben. Dieser Effekt ist so stark, dass überzeugende Belege dafür vorliegen, dass sich in den meisten Ländern, auch nach Bereinigung um die Auswirkungen der Familie auf Bildung und Karriere, die Bildungsabschlüsse der Eltern nach wie vor direkt auf die Neigung eines Erwachsenen auswirken, an irgendeiner Form von LBE teilzunehmen (siehe zum Beispiel Boeren, 2016; Desjardins, 2019).

10.1.6.3

Fortschritte bei der Erfüllung der Lernbedürfnisse von Erwachsenen mit geringer Bildung und Qualifikation

Gemäß der *GRALE-4*-Befragung konnten 87% der Länder Veränderungen bei der LBE-Teilnahme von aufgrund mangelnder Bildung und Qualifikation benachteiligter Erwachsener verzeichnen. Außerdem gab die Hälfte der Länder an, dass die LBE-Anmeldungen in dieser Gruppe seit 2015 gestiegen sind. Zwölf Länder lieferten Beispiele für bemerkenswerte Fortschritte bei der Verbesserung von Zugang und Teilnahme an LBE für aufgrund mangelnder Bildung und Qualifikation benachteiligter Erwachsener. Mali, Côte d'Ivoire, Niederlande, Palau, USA, Saudi-Arabien, El Salvador, Syrien und Südsudan beschrieben Bildungsinitiativen, mit denen mehr Möglichkeiten durch soziale Gleichheit geschaffen werden sollen.

In Mali nahmen Tausende junger Menschen zwischen 9 und 15 Jahren, die keine Schule besucht hatten oder von der Schule abgegangen

KASTEN 2.14 Clare Family Learning (Irland)

Finanziert durch das Bildungsministerium, wird mit dem Programm beabsichtigt, Lese- und Schreibfähigkeit und Rechenkenntnisse von Eltern und Kindern durch Zusammenarbeit mit den Eltern zu verbessern. Deren Interessen, Fähigkeiten und Kenntnisse sollen entwickelt werden, damit sie den Bildungsabschluss ihrer Kinder besser unterstützen und fördern können. Die Unterrichtssprache ist Englisch, in dem Programm werden verschiedene Lehrmethoden angewendet, einschließlich Kleingruppen- und Gruppenarbeit und interaktive Sitzungen mit Bild- und Tonmaterialien, Filmausschnitten und DVDs. Zu den angewendeten Lehrmethoden gehören auch Präsentationen, Besprechungen, ‚Walking Debates‘, praktische Aktivitäten und Rollenspiele. Alltagsmaterialien werden als Ressourcen für Lernaktivitäten verwendet. IKT werden stets eingebettet. Außerdem spielen Laptops und Smartphones eine wichtige Rolle im Unterricht.

Mit dem Programm sollen alleinerziehende Eltern, minderjährige oder junge Eltern, Geflüchtete, ArbeitsmigrantInnen und BetreuerInnen und Pflegeeltern erreicht werden. Nach Teilnahme an dem Programm können Eltern mit akkreditierten Kursen weitermachen, um Zertifikate für verschiedene Qualifikationsebenen zu erlangen. Das Programm ist auf lokalen, nationalen und internationalen Ebenen sehr einflussreich.

Quelle: UIL, LitBase

waren, an non-formalen Bildungsprogrammen teil. In Côte d'Ivoire gibt es mehr Programme für Jugendliche, was auf die gestiegene Anzahl der Akteure im Bereich Erwachsenenbildung zurückzuführen ist. Die Niederlande haben ein umfassendes Programm umgesetzt, um Erwachsene zu erreichen, denen grundlegende Qualifikationen fehlen (Lese- und Schreibfähigkeit, Computerkenntnisse und Rechenkenntnisse).

In Palau ist formale Bildung im Alter von 6 bis 17 Jahren vorgeschrieben. Hat jemand kein Highschool-Diplom, so kann er ab einem Alter von 18 Jahren am High school equivalency test (HiSET)-Programm teilnehmen. Des Weiteren

ist ein Programm zur Erwachsenenbildung verfügbar, wenn jemand das HiSET-Programm nicht erfolgreich abschließt. Wie unter 10.1.5.1 erwähnt, bemüht sich das US-amerikanische Arbeitsministerium darum, durch das WIO-Gesetz sicherzustellen, dass mehr Erwachsene und Jugendliche Zugang zu Bildungsprogrammen einschließlich Alphabetisierungsprogrammen haben.

Saudi-Arabien hat eine Initiative für lebenslanges Lernen mit dem Namen Istadama eingeführt, um Menschen ab 15 Jahren finanziell dabei zu unterstützen, bessere Lese- und Schreibfähigkeiten zu erlangen, ihnen essenzielle Lebenskompetenzen zu vermitteln und lebenslanges Lernen zu fördern. Mit der Initiative wird außerdem versucht, Menschen beider Geschlechter zwischen 15 und 50 Jahren, denen keine formale Bildung ermöglicht werden kann und die über unzureichende Bildungsqualifikationen (Sekundarstufe und geringer) verfügen, Zugang zu einer Reihe von Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten zu gewähren.

El Salvador legt jedes Jahr spezifische Pläne zur Verbesserung der Alphabetisierungsbemühungen in Kommunen fest und verbessert den Zugang durch Integration von mehr Menschen. Jungen Menschen und Erwachsenen haben sich außerhalb des Systems auch andere Optionen eröffnet und es wurden Bemühungen unternommen, Bildung flexibler zu gestalten. Bildungszentren für Binnenvertriebene in Südsudan haben mobile Zentren eingerichtet, um verschiedene Siedlungsgruppen in Kralen, Märkten und Grundschulen als Teil des alternativen Bildungssystems zu erreichen. Die Anzahl der Lernenden, die an Erwachsenenbildungsprogrammen teilnehmen, um ein Zertifikat der neunten Klasse zu erlangen, ist gestiegen.

Brasilien verfolgt eine Strategie, um Bildungsdiskriminierung zu vermeiden und zu bekämpfen, und bietet dafür Werkzeuge, um Gleichheit zu fördern. Das Bildungsministerium hat über das Sekretariat für Weiterbildung, Alphabetisierung, Diversität und Inklusion systematisch in Alphabetisierungsarbeit investiert und Bildung für Jugendliche, Erwachsene und ältere Menschen gefördert, was durch Bundesstaaten, föderale Bezirke und Kommunen entwickelt wurde. Mit diesem Ansatz soll die Strategie des ersten Alphabetisierungsprozesses und der

Weiterbildung in *Educação de Jovens e Adultos* (Bildung für Jugendliche und Erwachsene) genannten Kursen für Menschen integriert werden, die keinen Zugang oder keine Möglichkeit hatten, im dafür üblichen Alter eine primäre oder sekundäre Bildung zu bekommen.

Eine neue Richtlinie in Neuseeland sieht vor, dass Erwachsene, die zuvor weniger als die Hälfte eines Jahres an tertiärer Bildung oder einer Ausbildung teilgenommen hatten, für ein Jahr in den Genuss einer unentgeltlichen, anbieterbasierten tertiären Bildung oder Ausbildung kommen. Die 2018 eingeführten Änderungen waren der erste Schritt des Staates, NeuseeländerInnen bis 2024 ein vollständiges Programm für eine dreijährige tertiäre Bildung bzw. Ausbildung unentgeltlich bereitzustellen.

10.1.6.4

Schlussfolgerung

Alle Daten bestätigen, dass sogar Länder, die üblicherweise mit Erfolg diejenigen erreichen, die lediglich eine geringe Zeit in Bildung investiert haben, nur geringe Erfolge bei der Anwerbung von Erwachsenen mit kurzer formaler Bildung verzeichnen konnten. Dies gilt ganz besonders für diejenigen, deren Bildungslaufbahn nicht nur kurz war, sondern deren Lese- und Schreibfähigkeit ebenfalls begrenzt ist. In Anbetracht der dokumentierten Einflüsse, die Lese- und Schreibfähigkeit nicht nur in wirtschaftlicher Hinsicht, sondern auch in sozialer, politischer, psychologischer, gesundheitlicher und familiärer Hinsicht hat (St Clair, 2010, S. 37), sind diese Erkenntnisse besorgniserregend. Zur Bekämpfung der Kontinuität zwischen den Generationen und ihrer Auswirkung, vom Lernen ausgeschlossen zu sein, sind Lippenbekenntnisse zum lebenslangen Lernen und zur Erfordernis, Strategien zu entwickeln, die den gesamten Lebenszyklus berücksichtigen, unzureichend. Auch wenn frühzeitige Maßnahmen bedeutsam sind, so ist es wesentlich, zu erkennen, wie wichtig es ist, Eltern in ihrer Lese- und Schreibfähigkeit zu unterstützen, damit sie ihren Kindern bei der Entwicklung einer Lese- und Schreibkultur helfen können.

10.1.7

ZIELGRUPPEN ERREICHEN: UNERLEDIGTE AUFGABEN

In der Einleitung zu Teil 2 dieses Berichts wurde erwähnt, dass LBE nur dann ein zentrales Mittel zum Erreichen der UN-Nachhaltigkeitsziele sein kann, wenn Länder willens und in der Lage sind, alle BürgerInnen zu ermutigen, sich an Lernaktivitäten zu beteiligen. Es wurde herausgestellt, dass es besonders wichtig ist, die im Belém Framework for Action identifizierten Zielgruppen besser zu erreichen.

Die Überprüfung der Lernsituation dieser Gruppen wird durch das Fehlen von Daten zur Teilnahme erschwert, wie schon in Kapitel 8 erörtert; dennoch werden erwiesenermaßen besonders Schutzbedürftige von LBE ausgeschlossen. Ausgrenzungsmuster und Ausgrenzungsgrad variieren je nach Region und Land; die Herausforderungen bleiben jedoch bestehen.

In einigen Ländern der Welt haben Mädchen und Frauen nach wie vor keinen Zugang zu Bildung, viele von ihnen sind Analphabetinnen. Ihre Beschäftigungsmöglichkeiten sind gering, ebenso wie die Möglichkeit, sich vollumfänglich in der Gemeinschaft, in der sie leben, einzubringen. Die Lage der Frauen in der entwickelten Welt und ihre aktive Teilnahme an Bildung, einschließlich LBE, ist anders und erzählt eine Erfolgsgeschichte der letzten Jahrzehnte. Jedoch bestehen für sie nach wie vor Barrieren bezüglich eines gleichen Zugangs zu unternehmensgestütztem Lernen.

Die ländliche Bevölkerung ist in den Entwicklungsländern vielen Entbehrungen ausgesetzt, unter anderem bei den Lernmöglichkeiten. Dies gilt insbesondere für Frauen. Aus diesem Grund sind viele von ihnen ungebildet und haben keine Chance auf Beschäftigung. Es gibt einige neue LBE-Initiativen, aber häufig hat diese Gruppe keinen Zugang zu qualitativ hochwertigen Lernmöglichkeiten. Ihre verzweifelte Lage führt zu mehr Migration, und häufig landen diejenigen, die ihren Wohnort verlassen haben, in den Slums der Städte, wo sie noch weniger Zugang zu LBE haben.

MigrantInnen und Geflüchtete stehen in hartem Wettbewerb, wenn es um Beschäftigung geht, und leider nehmen häufig diejenigen mit geringer Lese- und Schreibfähigkeit nicht an ihnen in ihren Aufnahmeländern angebotenen Sprachkursen teil. Überdies haben sie Schwierigkeiten, Zugang zu unternehmensgestütztem Lernen zu erhalten. Die in jordanischen Lagern und in denen der Nachbarländer lebenden Erwachsenen leiden darunter, dass internationale Hilfsorganisationen sich hauptsächlich auf die Bildung von Kindern konzentrieren und die Bedürfnisse der Eltern außen vor lassen.

Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen wird in den meisten Ländern nach wie vor nicht ausreichend berücksichtigt. Dennoch gibt es Beispiele für erfolgreiche Praktiken in Ländern mit geringem und mittlerem Einkommensniveau sowie mit hohem Einkommensniveau, wie z. B. Irland.

Wie wichtig es ist, auch ältere Erwachsene zu erreichen, selbst wenn diese nicht mehr auf dem Arbeitsmarkt aktiv sind, wird häufig ignoriert. Einige neue Initiativen, insbesondere in asiatischen Ländern, sind es wert, genauer untersucht zu werden.

Abschließend lässt sich sagen, dass bei Erwachsenen mit geringer Vorbildung die Teilnahme weiterhin gering ist und dass sie auch in Ländern, die diesen Faktor stärker berücksichtigen, häufig ausgegrenzt sind.

Im vorstehenden Überblick wurde auf einige Faktoren zur Erklärung hingewiesen, warum bestimmte Zielgruppen von der Teilnahme an LBE ausgeschlossen sind. Im nächsten Kapitel werden diese Barrieren genauer analysiert. Diese Informationen sind wichtig, damit Länder weitere Erkenntnisse darüber gewinnen, wie ein gerechter Zugang erreicht werden kann; dies ist besonders bedeutsam, wenn sie bei den UN-Nachhaltigkeitszielen Fortschritte machen wollen.

KAPITEL 11

WELCHE BARRIEREN ZUR LBE-TEILNAHME GIBT ES?

Barrieren können als Hindernisse verstanden werden, die bestimmte Einzelpersonen und Gruppen davon abhalten, an LBE teilzunehmen, was wiederum dazu führt, dass das Erreichen der UN-Nachhaltigkeitsziele nicht nur schwieriger, sondern auch weniger wahrscheinlich wird. Es ist wichtig, dass wir beginnen, diese Barrieren zu beseitigen und zwar schnell.

Wie in *GRALE 1* und *GRALE 2* (UIL, 2009, 2013) wird zur Erörterung der Barrieren, die eine Teilnahme behindern, die Cross-Klassifizierung (Cross, 1981) verwendet. Die drei Barrierekatoren sind:

- 1) situative Barrieren (solche, die aus einer Lebenssituation entstehen);
- 2) institutionelle Barrieren (Praktiken und Verfahren, die eine Teilnahme verhindern);
- 3) dispositionelle Barrieren (Haltung und Einstellung gegenüber dem Lernen).

Im Folgenden werden die verfügbaren empirischen Nachweise zu Barrieren, die eine Teilnahme an LBE verhindern, kritisch erörtert.

11.1

SITUATIVE BARRIEREN

Auch wenn es große Unterschiede bei den Barrieren gibt, mit denen Menschen in den verschiedenen Regionen der Welt konfrontiert sind, so zeigen sich einige Ähnlichkeiten, wenn diese auch naturgemäß in ihrer Intensität variieren. Den Einfluss von Ungleichheiten in Rechnung stellend, weist die LBE-Forschung verstärkt darauf hin, wie durch strukturelle Bedingungen auf Makroebene Umstände geschaffen werden, die einige zur Teilnahme ermutigen, andere jedoch entmutigen (Boeren, 2016; Desjardins, 2017; Lee, 2018; Rubenson und Desjardins, 2009). Im Zentrum dieser Diskussionen steht der Einfluss politischer Strukturen, Vorschriften und Normen, die vorhandenen Ungleichheiten und die Möglichkeit des Staates, Strategien und Strukturen unter anderem im LBE-Bereich umzusetzen, von denen schutzbedürftige Gruppen profitieren.

In der CONFINTEA-VI-Halbzeitbilanz für Lateinamerika und die Karibik (UIL, 2017a, S. 5) wird angemerkt, dass ein geringeres Bildungsniveau und geringe Lese- und Schreibfähigkeit von Menschen in der Region die komplexen Beziehungen zwischen dem Bildungsbereich und den sozialen Gegebenheiten widerspiegeln. In der Bilanz wird auf den Einfluss hingewiesen, den zunehmende soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten, das dominierende Modell zur Wirtschaftsentwicklung in diesen Ländern, die politische Kultur in der Region und historische Prozesse im weitesten Sinne haben. Der regionale Bericht für Asien und Pazifik (UIL, 2017b) hebt entsprechend bei der Erörterung der prekären Alphabetisierungssituation in der südasiatischen Subregion den Einfluss der durch Armut hervorgerufenen verheerenden Ungleichheiten hervor.

Ungleichheiten und die Unfähigkeit, den Wohlstand unter den verschiedenen Bevölkerungsgruppen gerechter zu verteilen, ist nicht nur in Entwicklungsländern ein Problem, sondern auch in wohlhabenden Ländern. Der Wirtschaftsnobelpreisträger Joseph Stiglitz hat herausgefunden, dass sich die Situation in den USA, einem Land, in dem seit Langem eines der höchsten Ungleichheitsniveaus in der Welt herrscht, weiter verschlechtert (Stiglitz, 2018). Dies hat zu geringerer Chancengleichheit geführt, da es für die weniger Begünstigten immer schwieriger wird, Zugang zu staatlichen Leistungen, einschließlich LBE, zu erhalten. Diese Erkenntnisse stehen den durch die Agenda 2030 gesetzten Zielen massiv entgegen.

Armut und wirtschaftliche Ungleichheit sind nicht die einzigen makroorientierten Faktoren, die eine Barriere vor LBE errichten. Nationale oder regionale Kulturen und Traditionen können ebenfalls dazu beitragen, die Lernmöglichkeiten für bestimmte Gruppen zu reduzieren. Wie vorstehend beschrieben, ist das der Grund, warum junge Mädchen und Frauen in einigen Ländern davon abgehalten werden, Zugang zu Bildung zu bekommen.

Üblicherweise werden TeilnehmerInnen an Studien wie PIAAC und AES darum gebeten, anzugeben, weswegen sie nicht an LBE teilgenommen haben, obwohl sie dies beabsichtigt hatten. Diese Studien beleuchten lediglich indirekt, auf welche Weise der größere kulturelle, soziale und wirtschaftliche Kontext sich auf die Teilnahme auswirkt; allerdings sagen sie etwas darüber aus, wie Menschen Bedingungen ihrer alltäglichen Lebenswelt als Barriere für eine Teilnahme wahrnehmen. Leider sind diese Informationen fast ausschließlich für Länder mit hohem Einkommensniveau verfügbar, ein Problem, das schon in Kapitel 9 erörtert wurde.

Die Erkenntnisse können sich aufgrund der unterschiedlichen Methodik, Zielgruppen, Barrieredefinitionen usw. je nach Studie unterscheiden, dennoch sind einige Barriertypen immer wieder von wesentlicher Bedeutung. Bei Durchsicht verschiedener Studien aus Ländern mit hohem Einkommensniveau sind situative Barrieren, zum Beispiel Zeitmangel, der Hauptgrund dafür, nicht an Bildungsprogrammen teilzunehmen oder nicht in der Lage zu sein, mit Lernaktivitäten zu beginnen, die die Befragten aufnehmen wollten. In Kenia wurde die Nichtteilnahme an einem Alphabetisierungsprogramm seltener (11%) mit der Antwort begründet, keine Zeit zu haben. Jedoch war dies mit 18% ein häufiger Grund, ein Programm abzubrechen, wie *Tabelle 2.9* zeigt.

In Ländern mit hohem Einkommen ist Berufstätigkeit die weitaus häufigste Begründung für Zeitmangel. Jedoch gab es große Unterschiede zwischen Ländern bei der Rolle, die verschiedene Barrieren spielen, abhängig von der nationalen Kultur, dem System zum lebenslangen Lernen und vorhandenen sozialen und wirtschaftlichen Unterstützungssystemen. Durch die Arbeit abgehalten zu werden, war in der Republik Korea, Italien und Japan ein vorherrschender Grund. Hier gab es große Geschlechterunterschiede, wobei dieser Grund häufiger von Männern als von Frauen als bedeutsames Hindernis angegeben wurde (OECD, 2015b). Da die Barriere „zu viel zu tun auf der Arbeit“ naturgemäß damit einhergeht, erwerbstätig zu sein, wurde sie kaum von Frauen in Ländern genannt, in denen die Beschäftigungsquote der weiblichen Bevölkerung gering war.

Familiäre Verpflichtungen wurden als weitere situative Barriere als häufiger Hinderungsgrund genannt, jedoch nicht so häufig wie berufliche Verpflichtungen. Es ist nicht überraschend, dass Frauen, und insbesondere Mütter, sich eher auf familiäre Verpflichtungen berufen als Männer (siehe zum Beispiel Massing and Gauly, 2017). Diese Situation ist für Alleinerziehende mit geringem Einkommen besonders prekär (Flynn, Brown, Johnson and Rodger, 2011). In 26 von 30 Ländern betrachteten 10% oder weniger der Männer die Kinderbetreuung als

TABLE 2.9

Barrieren bei Teilnahme und Abschluss von Alphabetisierungsprogrammen in Kenia

Barriere	Grund für die Nichtteilnahme	Grund für den Abbruch des Programms
Alphabetisierung/abgeschlossen*	41%	N/A
Kein Zentrum in der Nähe	30%	18%
Lehrermangel	1%	28%
Kein Interesse	6%	5%
Zu teuer	1%	2%
Zu alt für eine Teilnahme	2%	3%
Keine Zeit	11%	18%
Krankheit/Behinderung	1%	5%
Sonstiges	8%	13%
Gesamt	59%	92%

* Nicht in der Gesamtrechnung enthalten

Quelle: Kenya National Bureau of Statistics, 2007

Hindernis, wohingegen in mehr als der Hälfte der Länder 20% oder mehr der Frauen familiäre Verpflichtungen als Barriere nannten.

11.2 INSTITUTIONELLE BARRIEREN

In einem Bericht von RegierungsvertreterInnen und führenden Bildungsverantwortlichen aus elf afrikanischen Ländern, der dazu diente, Programme zur ländlichen Entwicklung zu überprüfen, konnte fehlender Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung und Ausbildung für alle Altersgruppen als größte Herausforderung bei der Versorgung der ländlichen Bevölkerung festgestellt werden (FAO, 2009). Der erforderliche Zeit- und Geldaufwand, um zur nächstgelegenen Lernstätte zu kommen, verhinderte die Teilnahme. In ländlichen Gebieten waren Telekommunikationsdienste, die für die Bereitstellung von LBE-Programmen eine Option sein könnten, generell schlechter entwickelt als in Städten.

Die kenianische Alphabetisierungserhebung zeichnet das gleiche Bild. Ein Mangel an nahe gelegenen Lernzentren war die Hauptbarriere in Kenia, wo 30% derjenigen, die kein Programm begonnen hatten, und 18% der AbbrecherInnen dies als Begründung für ihre Entscheidung nannten (siehe *Tabelle 2.9*). Dies war bei Weitem die schwerwiegendste Barriere für die ländliche Bevölkerung; beinahe die Hälfte der Befragten in der Nordost-Provinz gaben dies als Hauptgrund dafür an, nicht an Alphabetisierungsprogrammen teilgenommen zu haben. Ebenso bezeugen die Erhebung zu Erwachsenenbildung und Alphabetisierungsprogrammen in Lateinamerika und der Karibik (UIS, 2013), die CONFINTEA-VI-Halbzeitbilanz für Asien und Pazifik (UIL, 2017b) sowie der Bericht zur Situation in Nepal (Government of Nepal, Ministry of Education Non-formal Education Centre, 2017) allesamt, wie durch fehlende LBE-Infrastruktur, insbesondere in ländlichen Gebieten, große Bevölkerungsteile von der Teilnahme ausgeschlossen bleiben.

Mangelnder Zugang zu Kursen oder Programmen wurde auch in der PIAAC-Studie zu Barrieren in Ländern mit hohem Einkommen genannt. Auch wenn man anerkennen muss, dass Kurse und Programme durch ein sich insgesamt schnell erweiterndes Angebot an Fernbildungsmöglichkeiten besser verfügbar sind, sollte darauf hingewiesen werden, dass ungünstige Zeiten und Orte weiterhin ein Haupthindernis darstellen. Diese Barriere wurde

häufig in Japan (22%) und Finnland (21%) genannt. Insgesamt ist aber die Erkenntnis bezeichnend, dass LBE-Teilnahme aufgrund nicht verfügbarer Programme verhindert wird, was von den Ländern bei ihren Bemühungen, die UN-Nachhaltigkeitsziele zu erreichen, besonders berücksichtigt werden sollte.

Sich eine Teilnahme an LBE nicht leisten zu können, war ein weiteres institutionelles Hindernis, das in der PIAAC-Studie besonders auffiel. Die Kosten waren in einigen Ländern ein sehr hinderlicher Faktor, zum Beispiel in Slowenien, wo sie mit 25% als Haupthindernis genannt wurden. In Finnland wurde dieser Grund lediglich von 7% der Befragten ins Feld geführt. Die Unterschiede zwischen diesen beiden Ländern zeigen den Umfang, in dem Einzelne die Kosten für LBE übernehmen müssen. In Finnland lag diese Zahl bei lediglich 10%, im Gegensatz zu Slowenien mit 37% (siehe UIL, 2017e, S. 2, wo die Finanzierung durch die verschiedenen Akteure im Jahr 2009 thematisiert wird). Trotz des etwas älteren Datums der Erhebung ist bemerkenswert, dass gemäß des Euro-Barometers zum lebenslangen Lernen lediglich zwischen 12% und 21% der Teilnehmenden (zweckabhängig) willens waren, sämtliche Kosten für das Lernen zu übernehmen, wohingegen beinahe 50% nicht dafür bezahlen würden (Chisholm, Larson and Mossoux, 2004, S. 86). Auch wenn dies als persönliche Entscheidung gedeutet werden kann, sollte unterstrichen werden, dass die Art und Weise, wie Länder und Bildungs- und Ausbildungsinstitute ihre Gebühren festlegen, eindeutig als institutionelle Barriere wahrgenommen werden kann.

Wiederum aus der PIAAC-Studie wird deutlich, dass in weiteren sieben Ländern mindestens 20% der Befragten die Kosten als Hinderungsgrund nannten. In einigen Ländern stellten Kosten für Frauen eine bedeutsamere Barriere als für Männer dar, bei denen eher die Arbeitssituation als Barriere dominierte. Auch wenn es nicht überrascht, so ist es auf jeden Fall bedeutsam, dass weniger Menschen aus oberen Einkommensschichten finanzielle Gründe nannten. Diese wichtige Erkenntnis richtet sich eindeutig gegen das Ziel der UN-Nachhaltigkeitsagenda, gerechtere Gesellschaften zu schaffen und sicherzustellen, dass jeder in seinem Leben optimale Chancen erhält, unabhängig davon, wer man ist oder woher man kommt. Dies wird unter den obwaltenden Ungleichheiten bei Zugang und Teilnahme an LBE nicht möglich sein.

Auch wenn keine Daten aus Haushalts-erhebungen dazu vorliegen, sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass in den meisten Dokumenten zur Situation von LBE in Entwicklungsländern fehlende Finanzierung als besonders bedeutsame Barriere angesehen wird. Der Bericht über die Ergebnisse der nepalesischen Alphabetisierungskampagne schreibt die Erfolglosigkeit in den letzten Jahren der Unmöglichkeit zu, eine nachhaltige Finanzierung für die lokalen CLCs zu finden, die das Rückgrat der Alphabetisierungsstrategie bilden (Government of Nepal, Ministry of Education Non Formal Education Centre, 2017). Diese Schlussfolgerung spiegelt sich in den finanziellen Sorgen wider, die für beinahe alle exemplarischen Alphabetisierungsinitiativen aus Entwicklungsländern geäußert wurden, die in der UIL-Datenbank über Praktiken zu Alphabetisierung und Rechenkenntnissen, LitBase (UIL, 2019b), aufgeführt sind. Diese Beobachtungen zeigen erneut, dass viele Erwachsene keinen Zugang zu LBE haben und ihnen somit die Möglichkeit vorbehalten bleibt, von den vielen in *GRALE 3* hervorgehobenen Vorteilen zu profitieren. Das ist in Anbetracht der Verpflichtung der UNESCO- Mitgliedstaaten zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsagenda problematisch.

11.3 DISPOSITIONELLE BARRIEREN

Es gibt zwei grundsätzlich unterschiedliche Ansätze, Barrieren und deren Wirkung zu messen; die Wahl des Ansatzes hat weitreichende Konsequenzen für die Informationen, die gesammelt werden, und entsprechend auf die Möglichkeiten, Strategieempfehlungen zu formulieren. In Studien wie der kenianischen Alphabetisierungserhebung wurden diejenigen, die angegeben hatten, nicht an LBE teilgenommen zu haben, gefragt, warum sie sich während der letzten zwölf Monate nicht zu einem Alphabetisierungsprogramm angemeldet hatten. Dasselbe Prinzip wurde in mehreren zuvor durchgeführten europäischen Erhebungen angewendet (zum Beispiel in der nationalen Erhebung zur Erwachsenenbildung von Großbritannien und in norwegischen und schwedischen Erhebungen). In diesen Fällen wurde, wie in der kenianischen Erhebung, „mangelndes Interesse“ als Bestandteil des Barriereclusters behandelt. Im Gegensatz dazu wurde in den Erhebungen zu PIAAC und AES mangelndes Interesse nicht als Barriere angesehen; die Logik dahinter ist, dass Barrieren erst dann als solche zu bezeichnen sind,

wenn sie dazu führen, dass ein ausdrücklicher Teilnahmewunsch nicht verwirklicht wird. Die Aufgabe ist dann herauszufinden, welches Hindernis der Teilnahme entgegenstand. Somit wird es irrelevant, bei Menschen, die kein Interesse an einer Teilnahme haben, die Frage nach Barrieren aufzuwerfen. Dieser dominante Ansatz zur Sammlung von Informationen führt zu einer schwerwiegenden Unterschätzung, wenn nicht sogar Missachtung, grundlegender dispositioneller Barrieren.

In fast allen Ländern, zu denen Informationen über Barrieren für die nicht interessierten Antwortenden vorliegen, zeigen Berichte, dass bei einem Großteil der Bevölkerung dispositionelle Barrieren bestehen. In den elf europäischen Ländern, die am Euro-Barometer teilnahmen, lag der Anteil derjenigen, bei denen diese Art von Barriere bestand, zwischen dem geringsten Wert von 14% in Dänemark und dem höchsten von 31% in Großbritannien (Chisholm, Larson and Mossoux, 2004). Ebenso berichtete Livingstone (1999), dass psychologische Faktoren große Auswirkungen auf die Bereitschaft der KanadierInnen hatten, organisierten Lernaktivitäten nachzugehen. Etwa 35% gaben an, dass bei ihnen kein Bedarf an weiterer Bildung bestehe. Eine ähnliche Einstellung war bei 41% der KenianerInnen zu beobachten, die sich nicht anmelden wollten, da ihre Lese- und Schreibfähigkeiten schon gut genug waren (siehe *Tabelle 2.9*).

Vergleicht man Teilnehmende mit Nichtteilnehmenden, weisen verschiedene Erhebungen darauf hin, dass für einen großen Bevölkerungsanteil dispositionelle Barrieren bei Weitem der größte Hinderungsgrund sind (Rubenson, 2007). Mangelndes Interesse deutet häufig auf eine subjektive Rationalität hin, die sich entlang der kulturellen Herkunft, der Identität und des Lebensumfelds einer Person, insbesondere ihrer Arbeit, aufgebaut hat (Rubenson, 2011). Für Menschen, die einer monotonen, Hilfs- oder anderweitig unbefriedigenden Tätigkeit nachgehen oder die arbeitslos sind und keine Aussicht auf eine Beschäftigung haben, wird die Entscheidung, sich nicht an LBE zu beteiligen, also die Nichtteilnahme, zu einem sehr rationalen Akt (Paldanius, 2007). Damit sich diese Menschen zu einem Kurs oder Programm anmelden, müssen sie erst davon überzeugt sein, dass sich Lernen positiv auf ihre Arbeitssituation auswirkt. An Lernangeboten aus anderen Gründen als den arbeitsbezogenen teilzunehmen, ist für die Perspektive und Identität dieser Menschen befremdlich. Es ist nicht überraschend,

dass Menschen mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten in Nepal dieselbe Einstellung hatten (Government of Nepal, Ministry of Education Non Formal Education Centre, 2017).

Diese Erkenntnisse zur Rolle dispositioneller Barrieren entsprechen dem Konzept von Sen (1999) über menschliche Verwirklichungschancen (Capability) und Ergebnisse (Functioning), was unterstreicht, wie bedeutsam es ist, nicht nur über interne Ressourcen (Wissen oder Kenntnisse wie Lese- und Schreibfähigkeit) oder externe Ressourcen (Geld) zu verfügen, sondern auch über die Möglichkeiten, diese Ressourcen anzuwenden, um Vorhaben zu verwirklichen, die dem einzelnen Menschen wichtig sind. In diesem Sinne können dispositionelle Barrieren als Faktoren angesehen werden, die Verwirklichungschancen von Menschen einschränken und demnach auch ihre Teilnahmefreiheit. Deswegen wäre es wichtig anzuerkennen, dass einige Menschen nicht in der Lage sein könnten, überhaupt eine Teilnahme an LBE in Erwägung zu ziehen. Dieses Thema ist auch in der Fachliteratur zum Recht von Frauen auf Lernen und Alphabetisierung in Entwicklungsländern zu finden. Eldred et al. (2014, S. 659) argumentieren: „Geschlechterrollen, Glaubenssätze und Kulturen, durch die Frauen diskriminiert werden, können dazu führen, dass sie der Meinung sind, Bildung sei für sie nicht möglich.“ Desjardins und Rubenson (2009) schlussfolgern, dass strukturelle Bedingungen die zur Wahl stehenden, machbaren Alternativen einschränken können. Ebenso stellt Nussbaum (2002) heraus, dass Menschen, die unter schwierigen Bedingungen leben, dazu neigen, ihr Schicksal zu akzeptieren, da sie sich keine vernünftige Alternative vorstellen können. Diese problematische Situation, die zwingend von politischen EntscheidungsträgerInnen bekämpft werden muss, ist für Millionen Erwachsene weltweit Realität. Zu viele Menschen kommen nicht in den Genuss von LBE und den daraus entstehenden Vorteilen, wie bereits *GRALE 3* gezeigt hat.

11.4

SCHLUSSFOLGERUNG

Diesem Kapitel ist zu entnehmen, dass Barrieren bei der Teilnahme an LBE weitverbreitet und Anlass zu Sorge sind. Die Hauptbarrieren, die sich aus diesem Bericht ergeben, können wie folgt zusammengefasst werden:

- Erstens: Strukturelle Bedingungen auf Makroebene, wie der Einfluss politischer Strukturen, Vorschriften und Normen auf Ungleichheit und die Fähigkeit des Staates, entsprechende politische Maßnahmen umzusetzen, verstärken die Ausgrenzung von LBE, wodurch großen Gruppen der Gesellschaft die Vorteile verweigert werden, die sich aus der Teilnahme an Lernaktivitäten ergeben.
- Zweitens: Die Betroffenen von Armut oder anderen Härten wie monotonen oder anderweitig unbefriedigenden Tätigkeiten ziehen oftmals nicht in Erwägung, an LBE teilzunehmen. Dies legt nahe, dass diese schwer Erreichbaren eher dadurch erreichbar werden, dass man ihre Grundeinstellung auflöst, Lernen bringe ihnen nichts, als durch den Versuch, situative oder institutionelle Barrieren zu beseitigen.
- Drittens: Die vorherrschenden Erhebungen sind so ausgelegt, dass auf ihrer Basis keine genauere Analyse der Rolle dispositioneller Barrieren möglich ist. Dies wirkt sich stark auf ihren Nutzen zur Entwicklung einer evidenzbasierten politischen Strategie aus.
- Viertens: In einigen Ländern haben größere Gruppen mit institutionellen Barrieren zu kämpfen, wie fehlendem Zugang zu Kursen und Programmen und/oder hohen Kosten. Ebenfalls zu berücksichtigen ist, dass der Umfang, in dem Kosten als Barriere gesehen werden, in direkter Verbindung mit den für die Teilnahme an LBE gezahlten Gebühren steht.
- Fünftens: Arbeitsbedingter Zeitmangel und in einem geringeren Ausmaß familiäre Verpflichtungen werden von vielen als Gründe dafür genannt, dass sie keine Kurse oder Programme belegen konnten, an denen sie gerne teilgenommen hätten.

In Kapitel 12 wird darauf eingegangen, wie diese Barrieren beseitigt werden können. Wie vorstehend erwähnt, ist dies besonders wichtig, da zu viele Erwachsene durch Barrieren davon abgehalten werden, vollumfänglich von den Vorteilen von LBE zu profitieren, eine Tatsache, die schwerwiegende Auswirkungen auf nationale und internationale Bemühungen zur Erreichung der UN-Nachhaltigkeitsziele hat.



KAPITEL 12

TEILNAHMEBARRIEREN BESEITIGEN

Gegen Ungleichheiten in Hinsicht auf Lernen und Bildung im Erwachsenenalter anzukämpfen, kann entmutigend sein. Letztendlich werden Ausgrenzungsprozesse, wie in Kapitel 10 erörtert, durch überhandnehmende soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten weiter verstärkt. Bedauerlicherweise konzentriert sich die etablierte Wirtschaftstheorie mit politischem Einfluss eher auf das Wachstum der Wirtschaft als auf „eine gerechtere Verteilung ihrer Früchte“ (Stilwell, 2016, S. 30). Darüber nachzudenken, wie die Ressourcen momentan verteilt sind, rückt den Staat in den Mittelpunkt und ruft StaatsbürgerInnen dazu auf, sich bezüglich politischer und wirtschaftlicher Macht einzubringen (ebd.). Unter Anerkennung der breit gefassten strukturellen Bedingungen, insbesondere Armut und wirtschaftliche Ungleichheiten, befasst sich dieses Kapitel, angeregt durch Erkenntnisse zu Teilnahme und Barrieren, genauer damit, wie situative, institutionelle und dispositionelle Barrieren reduziert werden können; eine essenzielle Vorbedingung, damit LBE sein Potenzial als Beitrag zu den UN-Nachhaltigkeitszielen entfalten kann.

Die Erörterung konzentriert sich auf die vier Schlüsselgebiete, die für einen gerechten Zugang wesentlich sind:

- Bewusstsein schaffen für LBE als Möglichkeit, dispositionelle Barrieren zu überwinden.
- Entwicklung angemessener finanzieller Unterstützungsmechanismen für schutzbedürftige Gruppen, um institutionelle und situative Barrieren zu reduzieren.
- Auswirkungen der Erwerbsarbeit auf die Teilnahme an LBE mit Blick auf alle drei Barrierearten.
- Entwicklung eines angemessenen Angebots, um situative und institutionelle Barrieren zu reduzieren.

12.1 BEWUSSTSEIN FÜR LBE STÄRKEN

Im Belém Framework for Action wird angesprochen, wie wichtig die Entwicklung einer weit gefassten Lernkultur ist, durch die neue Gruppen zu Teilnehmenden werden. In diesem Zusammenhang wird häufig die International Adult Learners' Week als Möglichkeit genannt, einer breiten Öffentlichkeit das reiche Spektrum von Lernaktivitäten zu präsentieren und denen Respekt zu zollen, die sich als Erwachsene (erneut) dem Lernen zuwenden. Auf diesem Wege können auch verschiedene Anbieter und Agenturen zusammengebracht werden, die eine umfassend unterstützende Struktur für LBE in der Gemeinschaft entwickeln (UIL, 2003). Im Idealfall erhalten die Lernenden über die Adult Learners' Week öffentliche Aufmerksamkeit und nutzen sie als Mittel, ihre Lernbedürfnisse und Zielen zu verdeutlichen. Dies ist ein wichtiger Aspekt, der beim Erreichen schutzbedürftiger Gruppen leider zu selten berücksichtigt wird, wie folgendes Zitat zeigt: „Der aktuelle Rahmen zur Umsetzung des Alphabetisierungsprogramms ist durch einen Ansatz von oben nach unten geprägt, was für Menschen, die in ungünstigen Bedingungen, benachteiligten Gemeinschaften und ländlichen Gebieten leben, unpassend sein könnte“ (Government of Nepal Ministry of Education Non-Formal Education Centre, 2017, S. 46).

Wie wichtig die Verankerung einer Bewusstseinskampagne in der Zielgruppe ist, hat sich als wesentliches Element eines erfolgreichen Outreach-Programms herausgestellt. Dieses war eine der Säulen der schwedischen Reform der Erwachsenenbildung in den 1970er-Jahren. Das Hauptziel war, die Gruppen zu erreichen, die LBE noch nicht für sich entdeckt hatten (Rubenson and Desjardins, 2009). Staatliche Finanzierung ermöglichte Vertrauensleuten vor Ort, Outreach-Tätigkeiten während der Arbeitszeit zu erledigen, und Geflüchtete und andere Zielgruppen (zum Beispiel Menschen mit Behinderungen, ältere Erwachsene usw.) konnten Outreach-Unterstützung innerhalb ihrer Gemeinschaften erhalten.

Auch wenn Aktivitäten wie die Adult Learners' Week und Alphabetisierungskampagnen wichtige Vehikel für die Schärfung des allgemeinen Bewusstseins für LBE sind, muss mit ambitionierten und dauerhaften Outreach-Programmen intensiv auf vorhandene Barrieren, wie zum Beispiel dispositionelle Barrieren, eingewirkt und die positive Wirkung langfristiger zweckgebundener Finanzierung muss verdeutlicht werden.

12.2

ÖFFENTLICHE UNTERSTÜTZUNG FÜR SCHUTZBEDÜRFTIGE GRUPPEN

Es ist allgemein bekannt, dass Veränderungen bei der Mittelzuteilung erfolgen müssen, wenn bedeutsame Fortschritte bei der Reduzierung von Armut erzielt werden sollen (FAO, 2009). Im UN-Nachhaltigkeitsziel 1 zur Armutsbekämpfung wird deswegen angemerkt, dass inländische Ressourcen armer Länder stärker mobilisiert werden müssen und reichen Ländern eine entscheidende Rolle zukommt. Entwickelte Länder werden dazu aufgefordert, ihre Verpflichtungen zu erfüllen, 0,7% des Bruttonationaleinkommens als öffentliche Entwicklungshilfe für Entwicklungsländer und 0,15–0,20% für die am wenigsten entwickelten Länder bereitzustellen. OECD-Statistiken zufolge haben im Jahr 2018 lediglich 4 von 28 OECD-Ländern ihr Entwicklungshilfeziel von 0,7% erreicht. Doch es sind nicht nur mangelnde finanzielle Ressourcen, die Bildungsbemühungen in den besonders bedürftigen Regionen erschweren. Niedrigschwellige LBE-Programme haben nicht im selben Maße von Finanzierungs- und Qualitätsfortschritten profitiert wie Programme zur formalen Bildung (FAO, 2009). Dies ist nicht nur in Entwicklungsländern, sondern auch in entwickelten Ländern der Fall, wo LBE lediglich einen sehr geringen Anteil der Gesamtfinanzierung für Bildung erhält (UIL, 2013, 2016; Schuller und Watson, 2009).

Trotz klarer Bekenntnisse in nationalen und internationalen Strategiedokumenten, wie wichtig lebenslanges Lernen zur Bewältigung sozialer und wirtschaftlicher Herausforderungen ist, stimmt die Schlussfolgerung aus *GRALE 2* (UIL, 2013, S. 77), dass „Erwachsenenbildung bei Investitionen von Staaten und internationaler Entwicklungshilfe nach wie vor geringe Priorität hat“, heutzutage mehr als je zuvor, wie in den vorherigen Kapiteln dieses Berichts gezeigt wurde. Damit LBE vollumfänglich dazu beitragen kann, die UN-Nachhaltigkeitsziele zu erreichen, müssen UNESCO-Mitgliedstaaten ihren Finanzierungsanteil für LBE neu gewichten.

Staaten sind häufig nicht die einzigen oder hauptsächlichen Geldgeber für LBE; Arbeitgeber und Teilnehmende tragen häufig einen hohen Anteil der Kosten; deswegen muss ein faires und effizientes Kostenteilungsschema im Zentrum einer nationalen Strategie für lebenslanges Lernen stehen. Jedoch tragen Staaten eine besondere Verantwortung dafür, sicherzustellen, dass schutzbedürftige Gruppen einbezogen werden. Es gibt keine Anhaltspunkte dafür, dass der Markt auf die Lernbedürfnisse von Arbeitslosen, Bildungsbenachteiligten, älteren Erwachsenen oder anderen schutzbedürftigen Gruppen eingehen wird. Vielmehr kommt den Staaten die zentrale Rolle zu, einem Marktversagen bei LBE entgegenzuwirken (OECD, 2005). Staaten gestalten den rechtlichen und politischen Rahmen, der das nicht-öffentliche Angebot reguliert (was z. B. bei der Vermeidung von Betrug und Korruption von wesentlicher Bedeutung sein kann).

Vor diesem Hintergrund sollte angemerkt werden, dass einige Länder wie vorstehend aufgeführt trotz der Schwierigkeiten, die alle Länder damit haben, die schutzbedürftige Bevölkerung in LBE einzubinden, wiederholt mit gutem Beispiel vorangegangen sind. Zu dieser Gruppe gehören die skandinavischen Länder, die Niederlande und, in gewissem Umfang, auch Neuseeland. Im komplexen Netz aus Strukturen, Systemen und Strategien, die sich auf LBE auswirken, scheinen einige wenige Faktoren besonders bedeutsam zu sein: Sozialausgaben, Finanzierungsmechanismen, aktive Arbeitsmarktstrategien, Branchenbeziehungen, das Angebot von Erwachsenenbildung und die Rekrutierungsstrategien des Arbeitsmarkts.

Desjardins (2017) hat herausgefunden, dass kein einfacher Zusammenhang zwischen den Gesamtausgaben des Sozialstaats und der Teilnahme von am stärksten Benachteiligten zu bestehen scheint. In den skandinavischen Ländern sind die Sozialausgaben am höchsten, jedoch ist in den Niederlanden, einem der Länder, die bei der Einbeziehung der gering Gebildeten am erfolgreichsten sind, die Zuteilung pro Kopf geringer als in Italien, einem Land, das beim Erreichen der Schutzbedürftigsten am wenigsten Erfolg hat. Die kontinentaleuropäischen Länder geben bedeutend mehr aus als die angelsächsischen Länder, erreichen deren Erfolge bei schutzbedürftigen Gruppen jedoch keineswegs. Desjardins erklärt dieses vermeintliche Paradox damit, dass nicht der Gesamtbetrag, sondern dessen Verteilung die Fähigkeit eines Landes bestimmt, schutzbedürftige Gruppen

TABELLE 2.10
LBE-Teilnahme von Arbeitslosen und Menschen mit geringen Bildungsabschlüssen
und Verteilung der Finanzierung auf Akteure

Länder	Teilnahme 2015		Finanzierungsmechanismus					Finanzierungs- jahr
	Arbeitslose	Gering- qualifizierte	Teilnehmer- Innen	Staat	Arbeits- agentur	Arbeitgeber	Sonstiges	
Dänemark	28,9 %	21,7 %	17 %	31 %	–	53 %	–	2009
Deutschland	6,2 %	3,4 %	30 %	15 %	4 %	51 %	–	2008
Finnland	19,1 %	12,8 %	10 %	12 %	35 %	43 %	–	2009
Niederlande	18,3 %	9,3 %	16 %	23 %	–	61 %	–	2010
Österreich	16,6 %	4,5 %	24 %	10 %	26 %	40 %	–	2009
Schweden	44,0 %	20,0 %	15 %	41 %	–	40 %	3 %	2009
Spanien	11,2 %	3,6 %	33 %	7 %	–	55 %	5 %	2009
Vereinigtes Königreich	14,2 %	6,8 %	26 %	17 %	–	53 %	5 %	2008

Quelle: FIBS und DIE, 2013; Eurostat, 2019b

zu erreichen. Einige Sozialprogramme sind weniger relevant als andere, um die Barrieren vor LBE zu überwinden. Zum Beispiel wenden die kontinentaleuropäischen Länder viel für Gesundheit und die Älteren auf, was aber im Gegensatz zu Ausgaben für aktive Arbeitsmarktprogramme wenig mit LBE zu tun hat. Diese These wird durch *Tabelle 2.10* gestützt, in der die LBE-Teilnahme von Arbeitslosen und Menschen mit geringen Bildungsabschlüssen im Jahr 2015 sowie die Finanzierungsmechanismen ausgewählter Länder dargestellt werden.

In Dänemark und Schweden, den Ländern, in denen mit Abstand die höchsten Teilnahmequoten unter Arbeitslosen und Bildungsbenachteiligten registriert wurden, übernahm der Staat einen größeren Anteil der LBE-Finanzierung als in anderen Ländern. Gründe für das positive Ergebnis in Dänemark und Schweden liegen wahrscheinlich nicht nur in der großzügigen öffentlichen Finanzierung von LBE, sondern auch in der gezielten Zuteilung dieser Finanzierung.

Bezüglich der Frage, ob sich staatliche Unterstützung von LBE auf die Teilnahme insgesamt auswirkt, konnten Tuijnman und Hellström (2003) keinen eindeutigen Zusammenhang feststellen. Jedoch vermuten die Autoren, dass staatliche Unterstützung besonders bedeutsam für die Teilnahme derjenigen ist, die sich wahrscheinlich nicht

zu LBE anmelden würden, und kommen zum Schluss: „Somit könnte es generell der Fall sein, dass staatliche Unterstützung für benachteiligte Gruppen ein besonderes Merkmal der Ansätze skandinavischer Länder bezüglich Erwachsenenbildung ist, dass sie von anderen Ländern unterscheidet. Damit staatliche Finanzierung große Auswirkungen auf das Erreichen schutzbedürftiger Gruppen hat, muss sie auf diese Gruppen ausgerichtet sein.“ (ebd., S. 9)

Wenn man sich *Tabelle 2.10* erneut ansieht, so sind die hohen Teilnahmequoten arbeitsloser und gering qualifizierter Erwachsener in Dänemark und Schweden höchstwahrscheinlich auf die Finanzierungsmechanismen zurückzuführen. Nach Rubenson und Desjardins (2009) ist dies der Grund dafür, dass Menschen in skandinavischen Ländern häufiger Barrieren überwinden, die eine Teilnahme erschweren könnten.

Auch wenn es keinen eindeutigen Nachweis dafür gibt, dass schutzbedürftige Gruppen bei der staatlichen Finanzierung von Community Learning Centres (CLCs) besonders berücksichtigt werden, so spricht vieles dafür, dass dies in der Tat eine auf schutzbedürftige Gruppen ausgerichtete Finanzierung ist, da die Hauptaktivitäten der CLCs in vielen Entwicklungsländern auf Kurse zur Erwachsenenalphabetisierung, Äquivalenzprogramme und die Ausbildung

grundlegender Fertigkeiten zur Bekämpfung von Armut ausgerichtet sind. Eine weitere Schwierigkeit ist, dass auf schutzbedürftige Gruppen ausgerichtete Leistungen nur unzureichend deren Bedürfnissen entsprechen, da sie eher auf die Bedürfnisse nicht benachteiligter Gruppen ausgerichtet sind. Das liegt an den bestehenden Finanzierungssystemen, die die höheren Kosten zum Erreichen der weniger Privilegierten nicht berücksichtigen. Zu Zeiten, in denen staatliche Strategien darauf ausgelegt sind, die Effizienz durch marktorientierte und ergebnisorientierte Finanzierung zu erhöhen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Förderung sich auf die leichter zu Erreichenden und wahrscheinlich Erfolgreicheren konzentrieren wird (Rubenson, 2006).

Stattdessen ist eine zielgerichtete Finanzierung erforderlich, um schutzbedürftige Gruppen zu erreichen. In einigen Ländern gelingt dies über die Einrichtung individueller Lern- oder Ausbildungskonten, die darauf ausgerichtet sind, die Nachfrage nach LBE-Leistungen zu erhöhen, die dann auf die entsprechenden benachteiligten Gruppen zugeschnitten sind. Auch wenn die ersten Ergebnisse als vielversprechend gewertet werden (OECD, 2019b, S. 94–97), wird sich erst noch zeigen müssen, ob diese Programme als nachhaltige, langfristige Maßnahme zur Unterstützung der besonders Schutzbedürftigen dienen können.

12.3 **WIE ERWERBSARBEIT ZUM AUSSCHLUSS VON LBE FÜHRT UND WIE GEGENGESTEUT WERDEN KANN**

Roosmaa und Saar (2012) sind der Meinung, dass Ungleichheiten bei der Teilnahme an non-formalem Lernen in europäischen Ländern auf die berufliche Situation einer Person zurückzuführen ist (S. 48). Hiermit soll keinesfalls der wesentliche Zusammenhang zwischen anderen, individuellen Merkmalen und Teilnahme verleugnet werden, aber Erwerbsarbeit sollte nicht nur als Wegbereiter, sondern auch als Barriere beim Lernen verstanden werden. Dies ist für den ELBE-Bereich Weiterbildung und berufliche Entwicklung (berufliche Weiterbildung) besonders relevant.

Im Weltentwicklungsbericht (*Human Development Report*) von 2015 (UNDP, 2015) wird daran erinnert, dass sich viele Menschen weltweit in Situationen befinden, die ihnen kein menschenwürdiges Leben

erlauben und in denen sie von der Möglichkeit zu lernen ausgeschlossen sind. Es wird die Ansicht vertreten, dass Frauen sowohl bei bezahlter als auch bei unbezahlter Arbeit benachteiligt werden, was sich auf ihren Zugang zu LBE auswirkt. Des Weiteren wird darauf eingegangen, dass es in einer Zeit des Wandels, der durch die technologische Revolution vorangetrieben wird, „niemals schlimmer war, als heute, Arbeitnehmer[In] mit durchschnittlichen Qualifikationen zu sein“ (S. 10).

Eine ähnliche Botschaft ist einem von der OECD und der ILO gemeinsam veröffentlichten Bericht, *Global Skills Trends, Training Needs and Lifelong Learning Strategies for the Future of Work* (OECD und ILO, 2018), zu entnehmen, in dem prognostiziert wird, dass sich die Arbeitswelt aufgrund von technologischer Entwicklung, Demografie und Globalisierung weiterhin rasant verändern wird. Es ist davon auszugehen, dass dies zu einer weiteren Polarisierung führen wird, zu mehr hoch qualifizierten und, zumindest kurzfristig, auch zu mehr gering qualifizierten Arbeitsplätzen; Arbeitsplätze, für die mittlere Qualifikationen erforderlich sind, werden zurückgehen, was zu mehr Unsicherheit bei den gering qualifizierten ArbeitnehmerInnen führen wird. Den Letztgenannten scheinen die entsprechenden Kenntnisse zu fehlen, vor allem die Lernbereitschaft, die für immer mehr neue Arbeitsplätze erforderlich sein wird.

Auch wenn man mit solchen Prognosen vorsichtig sein sollte, gibt es ausreichend Belege dafür, dass Lernbereitschaft bei der Arbeitgeberentscheidung, wer aus- und weitergebildet wird, schon jetzt von besonderer Bedeutung ist. Desjardins (2019) schlussfolgert, dass – auch wenn Merkmale der Arbeitskräfte (Geschlecht, Alter, Bildungsabschluss, Kompetenzen) eine wichtige Rolle dabei spielen, wer vom Arbeitgeber unterstützt wird – Nachfragemerkmale (Unternehmensgröße, Branche, Verschriftlichungspraktiken bei der Arbeit usw.) bessere Anzeichen dafür sind, wer in den Genuss von unternehmensgestütztem Lernen und Bildung kommt (siehe auch Boeren, 2016; Desjardins, 2017; Livingstone, 2010; Markowitsch und Hefler, 2008). Jedoch profitieren seiner Meinung nach ArbeitnehmerInnen mit günstigen Angebotsmerkmalen und günstigen Nachfragemerkmalen am meisten. Diese Erkenntnisse sind in Anbetracht der Konzentration auf das UN-Nachhaltigkeitsziel 8 (Gute Arbeit für alle) besonders wichtig. Zwischen dem Beschäftigungsstatus von

Menschen und ihren Chancen auf Teilnahme an LBE besteht eine eindeutige Verbindung.

Nach Meinung der Globalen Kommission zur Zukunft der Arbeit (ILO, 2019) sind besondere Maßnahmen seitens der Sozialpartner und Länder erforderlich, um den Herausforderungen hinsichtlich der Zukunft der Arbeit angemessen zu begegnen. Die Kommission verlangt ein erneuertes gesellschaftliches Übereinkommen, wodurch „die arbeitende Bevölkerung einen gerechten Anteil am wirtschaftlichen Fortschritt, Respekt für ihre Rechte und Schutz vor Risiken als Gegenleistung für ihren kontinuierlichen volkswirtschaftlichen Beitrag erhält“ (ebd., S. 10). Das Recht auf Qualifikationen und lebenslanges Lernen ist ein Grundstein in einem solchen Übereinkommen. Dies beinhaltet auch das Recht auf bezahlten Bildungsurlaub.

Ein gutes Beispiel für staatliche Maßnahmen zur Reduzierung der Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt und zur Unterstützung derjenigen, die Gefahr laufen, keine sichere und zufriedenstellende Arbeit zu finden, ist das dänische Flexicurity-Programm (Dänische Agentur für Arbeitsmarkt und Personalaufbau, 2018), das in *Kasten 2.16* beschrieben wird.

Ein Aspekt, der im Bericht *Die Zukunft der Arbeit* (ILO, 2019) der Kommission nicht oder nur am Rande angesprochen wird, ist die Notwendigkeit, wirtschaftliche Demokratie anzustreben. Auch wenn dies utopisch erscheinen mag, sollten wir die Tatsache nicht außer Acht lassen, dass die Zusammenhänge zwischen wirtschaftlicher

KASTEN 2.16 Das dänische Flexicurity-Programm

Das Hauptziel von Flexicurity ist es, Beschäftigungssicherheit stärker zu fördern als Arbeitsplatzsicherheit, was bedeutet, dass ArbeitnehmerInnen stärker geschützt werden als der Arbeitsplatz. Daraus ergibt sich, dass Arbeitgebern von allen Vorteilen einer flexiblen Belegschaft profitieren, während ArbeitnehmerInnen sich auf ein stabiles soziales Sicherheitsnetz verlassen können, das zusammen mit aktiven Arbeitsmarktstrategien angewendet wird, darunter Lernen und Bildung im Erwachsenenalter.

Quelle: Andersen und Mailand, 2005; BNP Paribas, 2017

Demokratie, Mitbestimmung auf der Arbeit und lebenslangem Lernen schon in den Erörterungen der 1970er-Jahre über die Rolle, die lebenslanges Lernen für eine inklusive Gesellschaft spielen könnte, herausgestellt wurden (siehe Dave, 1976). Unter diesem Gesichtspunkt geht es bei berufsbezogenem Lernen und Bildung im Erwachsenenalter nicht nur um die Entwicklung fundierter Kenntnisse, die für die Tätigkeit benötigt werden, sondern auch darum, die Bereitschaft zu fördern, sich für Arbeitsbedingungen und ArbeitnehmerInnenbeteiligung mitbestimmend einzusetzen.

KASTEN 2.15 In die Fähigkeiten der Menschen investieren

Ein universeller Anspruch auf lebenslanges Lernen, der Menschen ermöglicht, Qualifikationen zu erwerben und sich neu und weiter zu qualifizieren.

Lebenslanges Lernen umfasst formales und informelles Lernen ab der frühesten Kindheit und grundlegende Bildung bis hin zur Erwachsenenbildung. Staaten, ArbeitnehmerInnen und Arbeitgeber sowie Bildungsinstitutionen tragen eine zusätzliche Verantwortung für den Aufbau eines effektiven und angemessen finanzierten Ökosystems zum lebenslangen Lernen.

Quelle: ILO, 2019, S. 11

12.4 UNZUREICHENDES ANGEBOT VON LBE

Ein unzureichendes Angebot kann nicht nur zu institutionellen und dispositionellen Barrieren führen, sondern wird sich auch auf weiter gefasste situative Barrieren auswirken.

12.4.1 ZUGANG VERBESSERT

Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) werden gepriesen, da sie den Zugang zu Lernmöglichkeiten erleichtern, auch wenn es hierfür erforderlich ist, sich angemessen mit Online-Formaten auszukennen. Sie bieten Menschen in entlegenen Gebieten genauso wie StadtbewohnerInnen, die Wert auf flexible Lernmöglichkeiten legen, Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung. Von IKT

wird erwartet, dass sie nicht nur den Zugang verbessern, sondern auch hochwertiges Lernen und bessere Mechanismen zur Qualitätssicherung und Anerkennung der Lernergebnisse unterstützen (UNESCO, 2017c). Einige Länder geben an, dass der Zugang zu digitalem Lernen in Form von MOOCs und frei zugänglichen Bildungsressourcen zu höheren Bildungsabschlüssen geführt hat (siehe EDUCAUSE und New Media Consortium, 2018).

Damit IKT ihr volles Potenzial entfalten können, ist es jedoch erforderlich, die digitale Kluft zu überwinden, insbesondere Herausforderungen, die sich in ländlichen Gebieten stellen. Zum Beispiel lag die Internetversorgung in indischen Städten im Jahr 2017 bei 65%; im ländlichen Indien waren es lediglich 20% (Madangopal and Madangopal, 2018). Deswegen muss die Versorgung mit Highspeed-Internet in ländlichen Gebieten Vorrang bekommen. Digitale Gleichheit betrifft auch die Verwendung von digitalen Anwendungen und ein Verständnis dafür, wie diese zu nutzen sind, was wiederum eine Weiterbildung des pädagogischen Personals erforderlich macht (siehe EDUCAUSE und New Media Consortium, 2018).

Die Diskussionen der UNESCO-Mitgliedstaaten, wie IKT erfolgreich einzusetzen seien, konzentrieren sich hauptsächlich auf die Verwendung bei formaler Bildung und in geringerem Ausmaß auf LBE und berufliche Bildung (siehe zum Beispiel UNESCO, 2017c). Es ist nicht zu leugnen, dass es viele erfolgreiche Beispiele gibt, auf denen man aufbauen kann, wie aus den Erläuterungen zu Good Practice in Teil 2 dieses Berichts ersichtlich wurde. Jedoch wird es für die internationale Gemeinschaft wichtig sein, für die erforderliche Unterstützung für eine breitere Nutzung von IKT für LBE zu sorgen, da es an einer kohärenten Strategie der nationalen Regierungen oft mangelt.

Der Zugang zu angemessenen Lernmöglichkeiten ist nicht nur bezüglich der richtigen Nutzung von IKT ein Problem, vielmehr stellt sich zusätzlich die Frage, wie die Trennung zwischen Alphabetisierung einerseits und Grund- und Weiterbildung und beruflicher Bildung andererseits, zwei der drei Bereiche der ELBE, zu überwinden ist. Das Verständnis dafür wächst, dass es von Vorteil ist, diese beiden Bereiche in einem gemeinsamen Ansatz zu integrieren, um bestimmte Zielgruppen zu erreichen und eine Lernerfahrung sicherzustellen, die wirtschaftliche, soziale und persönliche Vorteile bringt. Das Angebot landwirtschaftlicher Inhalte für die ländliche

Bevölkerung muss um eine Reihe beruflicher und an der Lebenswelt orientierten Kompetenzen erweitert werden, die sich sowohl auf das landwirtschaftliche als auch auf das nicht-landwirtschaftliche Beschäftigungsumfeld beziehen (FAO, 2009). Wie vorstehend schon angemerkt, können eingeschränkte Grundbildung die Beschäftigungsmöglichkeiten der ländlichen Bevölkerung vermindern und ihren Zugang zu alternativen Einkommensquellen unterminieren. Ein weiteres Merkmal effizienter Systeme der beruflichen Bildung in Ländern mit hohem Einkommensniveau ist, dass Lese- und Schreibfähigkeit und Rechenkenntnisse in Berufsbildungsprogramme eingebunden werden (OECD, 2015a). Ein weiterer Grund, der dafür spricht, Grundbildung und Berufsbildung zu integrieren, ist die höhere Wahrscheinlichkeit, Menschen mit eingeschränkter Bildung, die häufig den Wert genereller Grundbildung zu schätzen wissen, zu erreichen. In dieser Hinsicht kann die Integration von Grundbildungselementen in berufliche Bildung dabei helfen, eine der zentralen dispositionellen Barrieren zu beseitigen.

12.4.2

SITUATIVE BARRIEREN: BERÜCKSICHTIGUNG DES BREITEREN SOZIALEN UND WIRTSCHAFTLICHEN UMFELDS IN BEZUG ZUR ELBE

Was bei der Untersuchung, wie Teilnahmedaten generell erhoben werden, und dem weltweiten Überblick über LBE besonders auffällt, ist die Abwesenheit des dritten ELBE-Bereichs: Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung). Damit durch LBE die aktuellen Herausforderungen bezüglich Bildung, Kultur, Politik, Gesellschaft und Wirtschaft angegangen werden können, reicht es nicht aus, sich lediglich auf die ersten beiden Kategorien zu konzentrieren und die dritte völlig außer Acht zu lassen. Sich mit Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung) zu beschäftigen, bedeutet nicht, dass die beiden anderen Bereiche nicht von großer Bedeutung wären. Bei den LBE-Strategien der UNESCO-Mitgliedstaaten sollte die Verteilung hinterfragt werden und ob es eine angemessene institutionelle Struktur zur Unterstützung der gesamten ELBE-Typologie gibt, die in Abschnitt 9.1.1 genauer erläutert wird.

In Kapitel 11 wurde die zentrale Rolle erörtert, die der Berufstätigkeit bezüglich LBE immer stärker zukommt, was erforderlich macht, inklusive Strategien zur Entwicklung von

Kenntnissen einzuführen und sich wieder auf die Idee zu berufen, berufsbezogenes LBE auch als Mechanismus anzusehen, um die Selbstbestimmung von ArbeitnehmerInnen zu stärken. Ebenfalls müssen Programme zur Vermittlung von Lese- und Schreibfähigkeiten und Grundbildung so finanziert und strukturiert werden, dass sie zur Inklusion von Nichtalphabetisierten, ländlicher Bevölkerung, BewohnerInnen städtischer Slums, Frauen u. a. führen. Sieht man sich genauer die Möglichkeiten zur formalen Bildung Erwachsener in Ländern mit hohem Einkommen an, so ist es wichtig, sich an den nationalen Bildungssystemen zu orientieren (siehe OECD, 2019, zur tieferen Analyse der Rolle des Erwachsenenbildungssystems). Mehrere Autoren haben aufgezeigt, wie sich der Grad der Flexibilität des formalen Bildungssystems hinsichtlich der Nutzung durch die erwachsene Bevölkerung auf die Chancen schutzbedürftiger Gruppen auswirkt, ihre formalen Qualifikationen zu verbessern (Boeren, 2016; Desjardins, 2017). Jedoch sind die Probleme der ersten beiden ELBE-Kategorien, Vermittlung grundlegender Bildung wie Lese- und Schreibfähigkeiten und berufliche Weiterbildung, sowohl in den Entwicklungsländern als auch in der entwickelten Welt durchaus im Blick, auch wenn eine Lösung noch weit entfernt ist. Für den dritten Bereich ist das nicht der Fall, weswegen sich die weitere Erörterung hier auf LBE in Bezug auf Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung) konzentrieren wird.

Dass es so wichtig ist, die dritte Kategorie zu berücksichtigen, geht auch auf zwei wesentliche Ziele der ELBE zurück. Das Erste ist mit dem Kriterium der Relevanz von LBE verbunden, wie bereits im ersten *GRALE* aufgeführt (UIL, 2009). Im Bericht wurde auf Relevanz als eine der vier Qualitätsdimensionen hingewiesen und es wurde hervorgehoben, dass das Angebot den Bedürfnissen aller Akteure entsprechen sollte, um persönliche, soziokulturelle, wirtschaftliche und Bildungsziele zu erreichen. Das zweite, utopischere Ziel wurzelt in der langjährigen Tradition der Erwachsenenbildung, in der LBE als Instrument zum individuellen und kollektiven *Empowerment* angesehen wird und als eine Möglichkeit, demokratische Defizite zu beseitigen (Laginder, Nordvall und Crowther, 2013).

Die Dringlichkeit der Beseitigung des LBE-Ungleichgewichts wird in den CONFINTEA-VI-Halbzeitbilanzen für Lateinamerika und die Karibik und für Asien und Pazifik hervorgehoben.

In den Berichten wird angemerkt, dass in diesen Regionen berufsorientiertes LBE besonders betont wird, um Einkommen zu generieren, eine Erkenntnis, auf die schon zuvor in diesem Bericht hingewiesen worden ist. Auch wenn Menschenrechte und staatsbürgerliche Bildung häufig berücksichtigt werden, ist LBE nur für sehr wenige Länder in Zusammenhang mit persönlichem, kulturellem und künstlerischem Wachstum bedeutend (UIL, 2017a, S. 18). Nach Untersuchung der Natur der offiziellen Diskurse, Strategien und Programme der Erwachsenenbildung, kommt man in dem Bericht über Asien und Pazifik (UIL, 2017b) zu dem Schluss, dass der Empowerment-Aspekt durch eine eher utilitaristische Form von Erwachsenenbildung ersetzt worden ist (ebd., S. 73). LBE ist stufenweise zu einer Ergänzung für die etablierten formalen Bildungssysteme geworden und zu einem Instrument zur Anpassung an die dominanten Paradigmen wirtschaftlicher Entwicklung. Die Berichte aus Subsahara-Afrika (UIL, 2017c), den arabischen Staaten (UIL, 2017d) und Europa und Nordamerika (UIL, 2017e) weisen eindeutig auf dieses Ungleichgewicht hin. Die Berichte der ersten beiden Regionen befassen sich hauptsächlich mit der ersten LBE-Kategorie, Alphabetisierung und Grundbildung, wobei die Berichte aus Europa und Nordamerika LBE direkt in der beruflichen Qualifikationsagenda verorten; in keinem Fall wird Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung) berücksichtigt.

Bei den Diskussionen über angemessene institutionelle Infrastruktur, insbesondere für Entwicklungsländer und deren ländliche Bevölkerung, wird das System der Community Learning Centres (CLCs) immer häufiger als Lösung betrachtet. Wie in *GRALE 2* (UIL, 2013), *GRALE 3* (UIL, 2016b) und in den CONFINTEA-VI-Halbzeitbilanzen 2017 dokumentiert (siehe insbesondere UIL, 2017b), ist die Anzahl der CLCs in Asien und Pazifik sowie in den arabischen Staaten und Lateinamerika rasant gestiegen. Hinter der regionsübergreifenden Expansion steht eine dynamische Süd-Süd-Kooperation. Auch wenn die CLCs je nach Land und Region verschieden ausgestaltet sein mögen, so ist ihr Erfolg das Resultat der aktiven Beteiligung der Gemeinschaft, deren Mitglieder als Lernende, Lehrende und ManagerInnen tätig sind und die für den jeweiligen Standort verantwortlich ist. In CLCs werden Programme und Kurse angeboten, die die gesamte Palette der ELBE-Typologie abdecken. Ein Überblick über CLCs in sechs Ländern hat ergeben, dass die Institutionen sehr

viel mehr sind als lediglich Kultur-, Bildungs- oder Ausbildungszentren, sondern zum Aufbau von gesellschaftlichem Zusammenhalt beitragen, wodurch Probleme und Bedürfnisse nachhaltiger Entwicklung angegangen werden können (NILE, 2017). In ihnen werden auch Informationen und Ressourcen der lokalen Gemeinschaft gesammelt und vermittelt, und die Entwicklung einer zukünftigen Vision für die Gemeinschaft wird angeregt. Dem Bericht ist zu entnehmen, dass der Erfolg der CLCs darin begründet ist, dass sie dem Einzelnen dabei helfen, persönlich zu wachsen, jedoch im weiteren Sinne auch durch den Einfluss, den sie auf Familien, Nachbarschaften und Gemeinschaften um sie herum ausüben. Jedoch sind genauere Nachforschungen erforderlich, um Rückschlüsse über die wirtschaftlichen und weiter gefassten Wirkungen der CLCs zu ziehen. Ein Weg, um dieses Ziel zu erreichen, ist zu verstehen, unter welchen Bedingungen CLCs zu Empowerment und Demokratie beitragen.

Während CLCs schon länger im Vordergrund der Diskussionen über institutionelle Infrastruktur stehen, wurden traditionelle Institutionen der Erwachsenenbildung im Bereich Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung) kaum berücksichtigt. Sie spielten in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Europa eine zentrale Rolle und später bei den demokratischen Anstrengungen in Lateinamerika, von wo aus der die Ansätze von Paulo Freire die Welt inspiriert haben (Tøsse, 2011). Während nationale oder lokale Behörden in mehreren europäischen Ländern ihren Beitrag zur Erwachsenenbildung im Bereich Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung) vollständig eingestellt oder dramatisch zurückgefahren haben, stellen sie in den nordischen Ländern nach wie vor einen bedeutenden Anteil der institutionellen LBE-Infrastruktur dar (Crowther, 2013). Diese Institutionen haben eine ausgeprägte LBE-Tradition und spielen eine wichtige Rolle bei der Erfüllung der ELBE-Ziele der individuellen und kollektiven Befähigung. Der in den nordischen Ländern stark ausgeprägte Charakter der Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung) in der Erwachsenenbildung hat seinen Ursprung in ihrer Position innerhalb sozialer Bewegungen und der Beziehung, die diese zum Staat haben. Der Vertrag, der zwischen diesen Bewegungen und dem Staat besteht, gibt vor, dass Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung) unentgeltlich, freiwillig und selbstverwaltet ist. Diese Freiheit

ist von zentraler Bedeutung, um die Rolle der Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung) in der heutigen nordischen Gesellschaft zu verstehen. Jedoch ist diese Freiheit nicht absolut, sondern durch die vom Parlament vorgegebenen Parameter begrenzt. In Schweden zum Beispiel besteht das Parlament darauf, dass die staatlichen Zuschüsse Aktivitäten unterstützen müssen, die dazu beitragen:

- Die Demokratie zu stärken und zu entwickeln;
- Menschen zu ermöglichen, ihre eigene Lebenssituation zu beeinflussen und partizipatorische Beteiligung an der gesellschaftlichen Entwicklung zu schaffen;
- Bildungslücken zu reduzieren und das Bildungsniveau und kulturelle Bewusstsein in der Gesellschaft zu steigern;
- Interessen zu fördern und die Teilnahme am kulturellen Leben zu erweitern.

Evaluierungen haben gezeigt, dass Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung) in der Erwachsenenbildung in Form von Studienkreisen auf indirekte Weise zur Stärkung der Demokratie beiträgt, da den TeilnehmerInnen die Fähigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden, die eine aktive Teilnahme an der Gesellschaft ermöglichen (Andersson und Laginder, 2013). Die Autoren fanden heraus, dass einige Studienkreise eng mit Gruppen verbunden sind, die als gesellschaftliche Akteure auf lokaler Ebene handeln; die Mitglieder sollten dahin gehend geschult werden, Maßnahmen zu ergreifen und Entscheidungen zu beeinflussen. Studienkreise wurden manchmal für wichtige nationale Referenden, z. B. über die Zukunft von Nuklearreaktoren, den Beitritt zur EU usw. genutzt. Ebenfalls wurden Studienkreise organisiert, um sich auf Referenden zu Themen wie der Kooperation zwischen Gewerkschaften und Arbeitgebern vorzubereiten. Diese Art von Studienkreisen ist eine Möglichkeit, den Einzelnen dabei zu unterstützen, verschiedene soziale, kulturelle und politische Positionen besser zu verstehen und eine informierte Entscheidung zu treffen. Idealerweise sollten diese Formen von LBE die Fähigkeiten der Bürger verbessern, überzeugende Forderungen zu stellen und öffentliche Diskussionen über wichtige Themen anzuregen. Als Solches ist die Teilnahme an LBE mit dem Schwerpunkt Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung

(gesellschaftspolitische Bildung) wichtig, um umfassendere soziale Leistungen zu fördern, die über die dominante wirtschaftliche Begründung hinausgehen.

Damit LBE als Instrument zur Förderung der Demokratie und zur Beseitigung von Ungleichheit funktionieren kann, müssen zwei Bedingungen erfüllt sein: erstens ein Staat, der dazu bereit ist, Bildungsorganisationen, die im Bereich Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung) für Erwachsene tätig sind, zu fördern; und zweitens, diesen Organisationen, auch wenn der Staat den übergreifenden Finanzierungszweck festlegt, freizustellen, wie diese Ziele zu erreichen sind.

12.5

SCHLUSSFOLGERUNG

Die situativen, institutionellen und dispositionellen Barrieren zu beseitigen, die dazu führen, dass viele Bürger von LBE ausgeschlossen sind, ist eine komplexe und herausfordernde Aufgabe. In diesem Kapitel wurden vier wichtige Maßnahmenbereiche besonders beleuchtet, auf die sich politische Entscheidungsträger konzentrieren sollten.

Erstens: Bei den Bürgern mehr Bewusstsein für die Rolle von LBE zu schaffen, kann zur Verbesserung ihres Lebens und des Lebens anderer führen. Zweitens: Einsatz angemessener

finanzieller Ressourcen und Strukturen. Dies erfordert, dass Geberländer ihrer internationalen Verantwortung nachkommen und mindestens 0,7% ihres Bruttonationaleinkommens als Entwicklungshilfe bereitstellen. Außerdem müssen politische EntscheidungsträgerInnen verstehen, wie die Struktur der staatlichen Unterstützungssysteme für LBE sich auf die Teilnahme schutzbedürftiger Gruppen in ihren Ländern auswirkt. Drittens: Zusammen mit den Sozialpartnern muss der Einfluss der Erwerbsarbeit auf die Ausgrenzung von LBE erneut untersucht werden und es müssen Strategien entwickelt werden, um die Situation zu verbessern. Schließlich wurden verschiedene Schritte zur Verbesserung der LBE-Bereitstellung durch eine Reduzierung und Beseitigung der verschiedenen Barrieren hervorgehoben. Sie beinhalten den besseren Einsatz von IKT, was Ressourcen für die IKT-Infrastruktur beinhalten müsste und Möglichkeiten, Grundbildung und berufliche Bildung zu integrieren. Es wurde betont, dass Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung) sowie die Rolle, die diese Lernkategorie dabei spielen kann, weiter gefasste soziale Bedingungen zu verbessern, die eine Teilnahme an LBE regeln, sehr viel stärker beachtet werden müssen. Durch die Beseitigung dieser Barrieren bleibt zu hoffen, dass mehr Erwachsene die Möglichkeit haben, von LBE zu profitieren, und dass sich dies positiv auf die Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsagenda auswirken wird.

KAPITEL 13

ERKENNTNISSE

Dieses Kapitel enthält einen Überblick über die Erkenntnisse zu Teilnahme und Teilhabe, die aus dem zweiten Teil dieses Berichts gewonnen werden können.

13.1

MASSNAHMEN DER UNESCO-MITGLIEDSTAATEN MÜSSEN DURCH EIN NEUES VERSTÄNDNIS VON LBE GELEITET WERDEN

Gemäß den in der ELBE vorgebrachten Prinzipien sollte LBE als in drei wesentliche Lernfelder unterteilt verstanden werden: Lese- und Schreibfähigkeiten sowie Grundfertigkeiten (Grundbildung); Weiterbildung und berufliche Entwicklung (berufliche Weiterbildung) und Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung). Alle drei Lernfelder spielen für das Erreichen der UN-Nachhaltigkeitsziele eine wichtige Rolle. UNESCO-Mitgliedstaaten können sich nicht mehr leisten, dass viel zu häufig unsichtbare Lernfelder der Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung) unberücksichtigt zu lassen. Informations- und Kommunikationstechnologien können so entwickelt werden, dass sie ihr Potenzial zur Verbesserung des Lernzugangs bestmöglich entfalten. Die Stärkung internationaler Kooperation wird betont und als erforderlich angesehen, um den Ausschluss großer Gruppen von LBE global zu bekämpfen.

13.2

DATENMANGEL ZU LBE-TEILNAHME AUF GLOBALER UND LÄNDEREBENE

Das UN-Nachhaltigkeitsziel 4 und die LBE-Aspekte der anderen UN-Nachhaltigkeitsziele können nur mit zuverlässigen und global verfügbaren Daten überwacht werden. Auch wenn in den letzten zehn Jahren bemerkenswerte Fortschritte gemacht wurden, ist die globale Situation nach wie vor

unbefriedigend. Viele UNESCO-Mitgliedstaaten verfügen nicht über die erforderlichen administrativen Kapazitäten und wirtschaftlichen Ressourcen, um eine angemessene Monitoring-Infrastruktur aufzubauen. Länder mit hohem Einkommen, die an AES- und/oder PIAAC-Studien teilnehmen, sind in einer besseren Situation. Jedoch fehlen auch bei diesen Studien detaillierte Informationen über die Teilnahme bezüglich der drei Lernfelder der ELBE. Dieser Bericht legt nahe, dass LBE nach wie vor vernachlässigt wird, unter anderem wenn es um Monitoring geht, und dass wenig Energie in die Entwicklung von Indikatoren fließt, mit denen sich die Bedeutung von LBE auf adäquate Weise messen lässt; dies gilt nicht nur in Zusammenhang mit dem UN-Nachhaltigkeitsziel 4, sondern auch, und das ist wahrscheinlich noch wichtiger, für andere UN-Nachhaltigkeitsziele. Die *GRALE*-Befragung gibt als einzige weltweite Studie zur Teilnahme an LBE umfangreiche Hinweise darauf, wie UNESCO-Mitgliedstaaten sich mit Teilnahme befassen, ermöglicht jedoch in ihrer aktuellen Form keine direkte Überwachung der LBE-Teilnahme.

13.3

TROTZ STEIGENDER TEILNAHME BESTEHEN WESENTLICHE REGIONALE UND NATIONALE UNTERSCHIEDE

Die Hälfte der an der *GRALE*-Befragung teilnehmenden Länder konnte zwischen 2015 und 2018 insgesamt steigende Teilnahme verzeichnen. Ermutigend war die Feststellung, dass die gestiegene Teilnahme wahrscheinlich auf Verbesserungen in den BFA-Handlungsfeldern zurückzuführen ist. Die *GRALE*-Befragung hat, ebenso wie alle anderen Erhebungen, nationale Unterschiede bei der Teilnahme aufgezeigt. Arbeitsmarktstrukturen und technologische Entwicklungsstände können viele Unterschiede erklären, wenn auch nicht alle. Dieser Bericht legt nahe, dass nationale Strategien ebenfalls eine Rolle spielen.

13.4 **UNTERNEHMENSGESTÜTZTES LBE DEFINIERT DIE LBE-LANDSCHAFT NEU**

In den meisten Ländern mit hohem Einkommen ist die Teilnahme an LBE rasant gestiegen. Diese Teilnahme wurde überdurchschnittlich stark durch eine Steigerung von unternehmensgestütztem LBE erreicht. Diese Entwicklung sollte als eindeutige Botschaft an politische EntscheidungsträgerInnen verstanden werden, die erkennen müssen, dass für eine geschlossene Strategie zur Beseitigung von Ungleichheiten bei der LBE-Teilnahme unternehmensgestütztes Lernen auch ein Faktor in der Gleichung sein muss.

13.5 **SCHLÜSSELZIELGRUPPEN ZU ERREICHEN IST NACH WIE VOR ENTSCHEIDEND**

Die Situation von Frauen, die in ländlichen Gebieten in Armut leben, bleibt düster, sie haben wenig oder keine Gelegenheit, an LBE teilzunehmen. Dies trifft auch häufig auf in ländlichen Gebieten lebende Männer zu, insbesondere mit Blick auf indigene Völker. Geflüchtete, die in Lagern nahe Konfliktzonen leben, werden nur unzureichend versorgt. Auch wenn es sehr positiv ist, dass internationale Hilfsorganisationen darum bemüht sind, die Schulsituation von Kindern zu verbessern, so sollten sie die Lernbedürfnisse der erwachsenen Bevölkerung stärker berücksichtigen. In Europa ist die Situation besser, jedoch sollten die Entwicklung angemessener Sprachkurse und ein einfacheres Verfahren zur Anerkennung von Qualifikationen und Kenntnissen der Geflüchteten mehr Beachtung finden. Daten über Erwachsene mit begrenzter formaler Bildung und geringen Lese- und Schreibfähigkeiten weisen auf die wichtige Rolle von Initiativen zum Lernen im Familienzusammenhang hin. Außerdem ist auffällig, dass Erwachsene mit Behinderungen bei LBE häufig übersehen werden.

13.6 **STRUKTURELLE FAKTOREN UND SOZIOÖKONOMISCHE UNGLEICHHEITEN SIND HAUPTBARRIEREN**

Die größten und schwerwiegendsten Teilnahmebarrieren für Erwachsene sind, sowohl in entwickelten als auch in Entwicklungsländern, den makrostrukturellen Lebensbedingungen

geschuldet und hängen mit überhandnehmenden sozialen und wirtschaftlichen Ungleichheiten zusammen. Viele Menschen leben in schwierigen Verhältnissen, die sie davon abhalten, Teilnahme an LBE auch nur in Erwägung zu ziehen.

In Ländern mit hohem Einkommen werden zeitliche Einschränkungen, insbesondere starke berufliche Einbindung und, in einem gewissen Ausmaß, familiäre Verpflichtungen, häufig als Gründe angegeben, nicht an LBE teilzunehmen, auch wenn die Teilnahme in Erwägung gezogen wurde. Institutionelle Barrieren, wie mangelnde Verfügbarkeit von Kursen und hohe Kosten, werden ebenfalls häufig sowohl in entwickelten als auch in Entwicklungsländern genannt. Dispositionelle Barrieren zeigen sich in den vorherrschenden Erhebungen eher selten. Dies liegt nicht daran, dass keine vorhanden wären, sondern an der Art und Weise, wie die Erhebungen aufgebaut sind. Einzelne, die angeben, nie eine Teilnahme in Erwägung gezogen zu haben, werden nicht gefragt, was sie davon abhält. Demnach wird, unhinterfragt, eine dispositionelle Barriere wie „Eine Teilnahme ist für mich sinnlos“ nicht als tatsächliche Barriere erkannt. Das macht Informationen über Barrieren weniger wertvoll und wirkt sich negativ auf die Entwicklung einer evidenzbasierten Strategie aus.

13.7 **WIR MÜSSEN POSITIVES BEWUSSTSEIN FÜR LBE SCHAFFEN UND MEHR MITTEL AUFWENDEN, DAMIT NIEMAND AUSGESCHLOSSEN WIRD**

Aus den Untersuchungen der Fachliteratur lassen sich einige zentrale Handlungsstrategien ableiten. Erstens: Es ist wichtig, Maßnahmen zu ergreifen, um das Bewusstsein zu schärfen und die Öffentlichkeit von den Vorteilen und Möglichkeiten von LBE zu überzeugen. Zweitens: Der öffentlichen Hand müssen mehr Mittel für LBE zur Verfügung gestellt werden. Dazu braucht es mehr Solidarität von entwickelten Ländern und eine stärkere Bereitschaft, Entwicklungsländer mit finanziellen Mitteln auszustatten. Außerdem besteht auf Länderebene Bedarf an einer Neuordnung von Mitteln zur Finanzierung von Bildung für junge Menschen und LBE, wobei für Letztgenanntes der Anteil im Vergleich zum aktuellen Stand erhöht werden sollte. Außerdem müssen Finanzierungsmodelle angepasst werden, damit die Mittel, um bestimmte Zielgruppen

anzusprechen, auch tatsächlich dafür genutzt werden. Da die Art der Berufstätigkeit ein wichtiger Faktor beim Zugang zu LBE ist, muss ein Plan zur Reduzierung von Ungleichheiten durch eine Analyse zur Zukunft der Arbeit inspiriert und eine neue gesellschaftliche Übereinkunft begründet werden, in der das Recht auf lebenslanges Lernen als Grundpfeiler enthalten ist. Der Mangel an angemessenem Grundangebot ist eine weitere bedeutsame Barriere, die es zu beseitigen gilt.

Die vermehrte Verfügbarkeit frei zugänglicher Lernmöglichkeiten, ob durch groß angelegte Initiativen wie MOOCs oder kleinere und besser zu verwaltende Instrumente frei zugänglicher Bildung, ist eine eindeutige Maßnahme zur Erweiterung der Teilnahme. Jedoch müssen politische EntscheidungsträgerInnen aktuell in vielen Ländern Herausforderungen in Hinsicht auf Infrastruktur, Nachhaltigkeit und Verwendung verfügbarer Mittel meistern, die dazu führen, dass ausgerechnet die am wenigsten Gebildeten nicht an Bildungsmaßnahmen teilnehmen (Wagner, 2018). Die neuen Lerntechnologien können ihr Potenzial lediglich dann entfalten, wenn Schritte unternommen werden, um die digitale Kluft zu beseitigen, sowohl zwischen als auch innerhalb von Ländern.

Außerdem wurde das bestehende LBE-Angebot nicht konsequent ausgebaut. Politische Erklärungen sowie verfügbare Statistiken über Teilnahme zeigen, dass zwei der in der ELBE angegebenen Lernfelder, Lese- und Schreibfähigkeiten sowie Grundfertigkeiten (Grundbildung) sowie Weiterbildung und berufliche Entwicklung (berufliche Weiterbildung), von den UNESCO-Mitgliedstaaten relativ gut abgedeckt werden. Angebote in der dritten Kategorie, Bildung für aktive bürgerschaftliche Beteiligung (gesellschaftspolitische Bildung), sind oft kaum vorhanden. Diese LBE-Form spielt eine bedeutende Rolle, wenn es um die Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele geht; UNESCO-Mitgliedstaaten können sich nicht erlauben, keine ausreichenden Mittel hierfür zur Verfügung zu stellen.

13.8 **LBE IM BEREICH DEMOKRATIE UND AKTIVE BÜRGERSCHAFT AUSZUBAUEN IST ESSENZIELL**

Während es viele Belege für den Nutzen individueller und staatlicher Investitionen in LBE aus wirtschaftlichen Gründen gibt, wird das Potenzial, zu Demokratie und aktiver bürgerschaftlicher Beteiligung beizutragen, sehr viel seltener gesehen. Der wirtschaftliche Ansatz, der vielen Investitionen in LBE weltweit zugrunde liegt, wurzelt in einer langen und unter politischen EntscheidungsträgerInnen hoch angesehenen Tradition von Wirtschaftstheorien. Die demokratische Rechtfertigung für LBE, wie in den ELBE-Zielen angegeben, wird von einer noch jungen und sich noch in Entwicklung befindlichen Wissensgrundlage gestützt. Diese muss weiterentwickelt werden, um das Potenzial von LBE zur Einbindung von BürgerInnen zu nutzen, damit sie in der Lage sind, sich den fundamentalen Herausforderungen in verschiedenen Weltregionen zu stellen, wie zum Beispiel wachsende Ungleichheiten, demokratische Defizite, Armut und Klimawandel. Deswegen ist es für internationale Organisationen nicht ausreichend, ausgeklügelte Programme für Qualifikationsstrategien zu finanzieren: Mittel sollten auch dazu verwendet werden, die Rolle besser zu verstehen, die LBE dabei spielt, diesen Herausforderungen gut gerüstet entgegenzutreten.

13.9 **LETZTE ANMERKUNGEN**

Teil 2 dieses Berichts begann mit dem Grundgedanken, warum Teilnahme an LBE wichtig ist. Der Zusammenhang zwischen der Teilnahme an LBE und dem Erreichen der 17 UN-Nachhaltigkeitsziele wurde ausreichend verdeutlicht. Die in *GRALE 3* enthaltenen Nachweise haben gezeigt, dass sich LBE wesentlich auf Gesundheit, Wohlbefinden, Wirtschaft und gesellschaftliches Zusammenleben einer Gemeinschaft auswirken kann. Jedoch bleibt der Einfluss, den LBE auf die Verbesserung des Lebens Einzelner und die Gesellschaft insgesamt haben könnte, stark unter den Möglichkeiten, wenn große Bevölkerungsteile ausgegrenzt sind. Die Förderung gleicher Lernmöglichkeiten und die konsequente Möglichkeit, allen eine Teilnahme zu gestatten, ist der Schlüssel, um das vollständige Potenzial von LBE zu entfalten.





FAZIT:
DAS POTENZIAL
VON LBE FÜR ALLE
ENTFALTEN

FAZIT: DAS POTENZIAL VON LBE FÜR ALLE ENTFALTEN

GRALE 4 erscheint an einem entscheidenden Zeitpunkt, nämlich zu Beginn des Jahrzehnts bis 2030. Mit der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung und dem damit einhergehenden Aktionsrahmen Bildung 2030 wurde ein Maßnahmenplan verabschiedet der, aufbauend auf den UN-Millenniumsentwicklungszielen dazu beitragen soll, Armut zu beenden, Ungleichheit zu bekämpfen, dem Klimawandel entgegenzutreten und dabei sicherzustellen, dass niemand zurückbleibt. Im abschließenden Kapitel wird dargelegt, wo LBE im Zusammenhang dieser ehrgeizigen Ziele angesiedelt ist und wie der mögliche Beitrag von LBE effektiver gestaltet werden kann.

Dieses Kapitel beginnt mit einem Blick auf die Rolle, die LBE innerhalb der UN-Agenda 2030 und des Maßnahmenrahmens für Bildung 2030 spielt. Anschließend werden wesentliche Veränderungen im internationalen Diskurs und Veränderungen von Strategien, Konzepten und Praktiken für LBE aufgezeigt, und es werden unsere Erkenntnisse dazu präsentiert, was bei der Stärkung der Teilnahme an LBE funktioniert – und was nicht. Abschließend wird gezeigt, warum in allen LBE-Bereichen mehr Bemühungen unternommen werden müssen, um die UN-Nachhaltigkeitsziele zu erreichen.

LBE UND DIE AGENDA 2030 FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

Sowohl die Agenda 2030 als auch der Aktionsrahmen für Bildung 2030 benennen die Funktion von LBE zum Erreichen entsprechender Fortschritte. Der Untertitel der Bildungserklärung 2030 lautet „Für inklusive und hochwertige Bildung und lebenslanges Lernen für alle“ – eine Begrifflichkeit, die sich weitgehend im UN-Nachhaltigkeitsziel 4 wiederfindet und anerkennt, dass Bildung und Lernen lebenslange und lebensübergreifende Begleiter sind.

Wie in der Einleitung angemerkt, ist LBE Berührungspunkt und Umsetzungsfaktor für viele UN-Nachhaltigkeitsziele. LBE ist besonders wichtig für das UN-Nachhaltigkeitsziel 4, das

Länder dazu aufruft, „inklusive und qualitativ hochwertige Bildung sicherzustellen und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle zu fördern“. LBE wirkt sich direkt auf fünf der sieben mit dem UN-Nachhaltigkeitsziel 4 verbundenen Unterziele aus, und auch wenn die beiden übrigen Unterziele sich an die Bedürfnisse von Kindern richten, sollten sie dennoch von den verschiedenen AkteurenInnen, einschließlich politischer EntscheidungsträgerInnen und Fachleuten, im Kontext lebenslangen Lernens verstanden werden, in dem das Lernen der Eltern Wissen und Fähigkeiten von Kindern fördert und Kinder auf ein Leben fortdauernden Lernens vorbereitet werden.

Den Antworten auf die *GRALE-4*-Befragung ist zu entnehmen, dass die Fortschritte von LBE nicht der Zielsetzung entsprechen. Die Befragung bestätigt, dass die meisten Länder bezüglich Unterziel 4.3 Fortschritte gemacht haben, indem sie den Zugang zu einer Berufs- oder Fachausbildung verbessert haben; jedoch sind die Fortschritte keinesfalls einheitlich, und Ungleichheiten beim Zugang bestehen nach wie vor. Außerdem zeigt die Befragung positive, wenn auch ungleich verteilte, Fortschritte beim Unterziel 4.4, Menschen mit Qualifikationen auszustatten, damit sie eine gute Arbeit finden. Fortschritte bezüglich Geschlechtergleichstellung (Unterziel 4.5) wurden ebenfalls deutlich, beinahe 60% der Länder gaben an, dass die Teilnahme von Frauen seit *GRALE 3* gestiegen sei; jedoch scheinen die Fortschritte bezüglich anderer schutzbedürftiger Gruppen zu gering zu sein, um die Ziele bis 2030 zu erreichen. Die Antworten zur *GRALE-4*-Befragung legen ebenfalls kontinuierliche Verbesserungen bei Lese- und Schreibfähigkeiten und Rechenkenntnissen nahe (Unterziel 4.6). Lediglich zum Unterziel 4.7, bei dem es um Zugang zu Bildung für nachhaltige Entwicklung, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, Frieden und Global Citizenship geht, werden in der Befragung wenig oder keine Angaben zum Fortschritt hinsichtlich LBE gemacht. In Anbetracht des unterschiedlichen Tempos, in dem Fortschritte in verschiedenen Regionen

erzielt wurden, wird eine sorgfältige Planung von Strategien empfohlen, um die richtigen Prioritäten zu setzen.

In den vorherigen Kapiteln konnte wiederholt gezeigt werden, dass es tief verwurzelte, dauerhafte und mehrdimensionale Ungleichheiten bei der LBE-Teilnahme gibt. Das ist nicht neu; die Grundzüge des ungleich verteilten Zugangs zu LBE sind seit Jahrzehnten bekannt und genauso lange Diskussionsthema. Wir haben gezeigt, wie beständig diese Ungleichheiten auf globaler Ebene sind und dass es in einigen Fällen (insbesondere bei Frauen) allmähliche Veränderungen gibt. Ebenfalls haben wir uns mit Ungleichheiten befasst, die offenbar stark vernachlässigt wurden (ländliche Bevölkerung, Menschen mit Behinderungen) oder von wachsender Bedeutung sind (ältere Erwachsene, Geflüchtete). Wir haben aufgezeigt, warum diese Ungleichheiten bedeutsam sind und warum sie es erfordern, dass stärker in LBE investiert wird, wozu auch die ständige Bemühung um Qualitätsverbesserung gehört. Außerdem haben wir Fallstudien bereitgestellt und Maßnahmen erörtert, die sich bei der Beseitigung dieser Ungleichheiten als wirksam erwiesen haben.

Berücksichtigt man die drei weit gefassten LBE-Kategorien der ELBE, Alphabetisierung, Weiterbildung und gesellschaftspolitische Bildung, ist die ungleiche Verteilung klar erkennbar. In den ersten beiden Bereichen bewegen sich die meisten Länder in die richtige Richtung, unabhängig davon, wie ungleich oder moderat der Fortschritt auch sein mag. Im Gegensatz dazu gibt es in der Befragung nur einen geringen Nachweis über Fortschritte in der Entwicklung von gesellschaftspolitischer Bildung, sondern vielmehr Anzeichen für eine Stagnation. Deswegen ist es unabdingbar, LBE eine Position einzuräumen, in der Menschen dabei unterstützt werden, informierte Entscheidungen in Belangen zu treffen, die ihr Leben und das der Gesellschaft betreffen. Wir ermutigen politische EntscheidungsträgerInnen, diesen LBE-Bereich bei der Entwicklung neuer Strategien stärker zu berücksichtigen.

Natürlich müssen die Trends insgesamt differenziert betrachtet werden. Auch wenn sie gelegentlich Grund zu Optimismus geben, sind Fortschritte ungleich verteilt, und sogar in den Bereichen, in denen es laut Befragung Fortschritte gibt, wird die Teilnahme an LBE in vielen Ländern ungenügend gefördert, wie in der Schlussfolgerung von Teil 2 ausgeführt wurde. In einigen Bereichen, zum Beispiel

der Anerkennung von vorherigem Lernen und Qualifikationen, haben nur sehr wenige Länder Fortschritte angezeigt. Vielen Ländern fehlen angemessene Daten, auf die sie sich stützen können, um den Bedürfnissen erwachsener Lernender zu entsprechen, oder sie sind nicht in der Lage, den Fortschritt genau zu überprüfen, ein Punkt, auf den nachfolgend weiter eingegangen wird.

Außerdem gibt es einige Bereiche, in denen die *GRALE-4*-Befragung lediglich eingeschränkte Informationen bereitgestellt hat; dies ist der Tatsache geschuldet, dass sie sich noch in einem frühen Entwicklungsstadium befinden. Das Wachstum bei den frei zugänglichen Bildungsformen, von Massive Open Online Courses (MOOCs) bis zu frei zugänglichen Bildungsressourcen, bietet enorme Möglichkeiten für eine gesteigerte Teilnahme an LBE. In einem weiteren Feld besteht ebenfalls Potenzial zur Steigerung der Teilnahme, wie in Nigeria gezeigt, wo die National Open University sowohl einen bemerkenswerten Anstieg der Studierendenzahlen beobachten als auch durch zielgerichtete Maßnahmen die Teilnahme unterrepräsentierter Gruppen wie Frauen, Menschen mit Behinderungen und Häftlingen steigern konnte (Olakulehin, 2017). Demnach hat der Einsatz digitaler Technologien und Mobilgeräte großes Potenzial bei der Erschließung von Bildungsressourcen.

Gleichzeitig droht durch Digitalisierung und das Wachstum frei verfügbarer Bildungsangebote die digitale Spaltung die bestehenden Ungleichheiten zu verstärken. Dies hängt teilweise davon ab, wer am besten für den Zugang zu digitalen Technologien ausgerüstet ist und somit an der schnellen Entwicklung der frei verfügbaren Bildung teilnehmen kann. Hierbei geht es nicht nur um Investitionen in die Anwendungsinfrastruktur, sondern auch darum, Menschen dabei zu unterstützen, ihre Fähigkeiten zu entwickeln. Weltweit bestehen erhebliche Ungleichheiten; die Internationale Fernmeldeunion (ITU) schätzt, dass trotz ständiger Verbesserungen 2017 lediglich 17,5% der Bevölkerung in den am wenigsten entwickelten Ländern das Internet nutzen konnten. Die größte Barriere bestand jedoch gemäß ITU nicht in der Abdeckung oder den Kosten, sondern in mangelnden Anwendungskenntnissen (ITU, 2017). Es kommt aber teilweise auch auf die Frage an – wie in *GRALE 3* für LBE generell herausgestellt wurde –, wer am meisten von der Teilnahme profitiert.

Die Gefahr ist, dass diejenigen, die am meisten von der Digitalisierung profitieren, diejenigen sind, die sowieso schon gut aufgestellt sind, sollten die Dinge sich selbst überlassen bleiben, wohingegen die besonders Schutzbedürftigen am wenigsten profitieren (van Deursen und Helsper, 2015).

Wie die UN bereits erkannt hat, werden diese Herausforderungen in den am wenigsten entwickelten Ländern, die auch am schlechtesten dafür aufgestellt sind, von den weiter gefassten Möglichkeiten der Digitalisierung zu profitieren, besonders akut werden (UN, 2017). Es ist schwierig, sich einen tatsächlichen Fortschritt beim Unterziel 9c der UN-Nachhaltigkeitsziele vorzustellen, bei dem es darum geht, „den Zugang zur Informations- und Kommunikationstechnologie erheblich zu erweitern sowie anzustreben, in den am wenigsten entwickelten Ländern bis 2030 einen allgemeinen und erschwinglichen Zugang zum Internet bereitzustellen“, ohne ein breites Angebot von LBE sicherzustellen, um die erforderlichen unterstützenden Fähigkeiten zu entwickeln. Wie Kapitel 13 über die aus Teil 2 dieses Berichts gewonnenen Erkenntnisse aufgezeigt, sollte das Erreichen unterrepräsentierter Gruppen Vorrang genießen. Dieses Thema wird Grundlage weiterer einschlägiger Diskussionen auf der 7. Internationalen Konferenz zur Erwachsenenbildung (CONFINTEA VII) und darüber hinaus sein.

Trotz allem enthält dieser Bericht viele Beispiele für Strategien und Maßnahmen, die zu mehr Teilnahme geführt und sichergestellt haben, dass LBE für alle zugänglich ist. Auf der Seite des Angebots ist erwiesen, dass ein starkes, einheitliches LBE-System zu einem hohen Niveau gleichberechtigter Teilnahme führt. Innerhalb dieses Systems gibt es ausreichend Raum für zielgerichtete Initiativen, um unterrepräsentierte Gruppen zu erreichen und institutionelle Barrieren bei der Teilnahme zu reduzieren. Es konnten Fortschritte bei der Verbesserung der Qualität beobachtet sowie Bereiche aufgezeigt werden, in denen der Fortschritt moderat war und weiterer Beachtung bedarf. Wir haben auch Fälle einer nachfrageseitigen Intervention geschildert, in denen Strategien und Maßnahmen wie Lernkonten gezeigt haben, dass sie benachteiligte Lernende unterstützen und dispositionelle Lernbarrieren reduzieren. Möglicherweise kann dieser Bericht als Werkzeugkasten dienen, dessen sich politische EntscheidungsträgerInnen bedienen können,

um das LBE-System ihres Landes zu stärken und die Nachfrage unter den am stärksten benachteiligten BürgerInnen zu erhöhen.

STÄRKUNG DER WISSENSGRUNDLAGE

Monitoring und Datenanalyse werden immer wichtiger, um den bei den UN-Nachhaltigkeitszielen erreichten Fortschritt zu beurteilen. Die Incheon-Erklärung des Weltbildungsforums 2015 hat sich für ein starkes globales und regionales „Monitoring der Umsetzung der Bildungsagenda basierend auf Erhebung, Auswertung und Berichten von Daten auf Länderebene“ ausgesprochen. Auch wenn für immer mehr Bildung mehr zeitnahe Daten auf Länderebene in vielen Teilen der Welt verfügbar sind, ist die ‚Datenrevolution‘ noch nicht bei LBE angekommen; ein wichtiges Thema, das sowohl im Monitoring- als auch im thematischen Teil dieses Berichts zur Sprache kam. Wie im Weltbildungsbericht 2019 und in der Einleitung dieses Berichts angemerkt, „stellen Möglichkeiten des lebenslangen Lernens die Hälfte der Unterziele des UN-Nachhaltigkeitsziels 4 dar, erhalten jedoch nur einen Bruchteil der weltweiten Aufmerksamkeit“ (UNESCO, 2018a, S. 266).

In der *GRALE-4*-Befragung gaben lediglich zwei Drittel der Länder an, dass sie Zahlen zur Teilnahme an LBE erheben bzw. Zugang zu diesen Zahlen haben. Für bestimmte Gruppen, wie ethnische Minderheiten oder MigrantInnen und Geflüchtete, gaben 37% der Länder an, die LBE-Teilnahmequoten nicht zu kennen. Ähnliche Herausforderungen gibt es bei der Überwachung der Situation von Frauen in Hinsicht auf LBE und den Fortschritt bei Lese- und Schreibfähigkeit sowie Rechenkenntnissen. Auch wenn bewährte Methoden zur Überwachung der Teilnahme an LBE und zur Beurteilung von Erwachsenenkompetenzen bestehen (zum Beispiel PIAAC, STEP und LAMP), bedeuten diese finanzielle und operationale Herausforderungen für Länder mit geringem bis mittlerem Einkommensniveau; Beurteilungen auf nationaler Ebene, wie in Kapitel 9 für Kenia und Bangladesch erörtert, sind ebenfalls wertvoll, wurden jedoch so entwickelt und durchgeführt, dass es schwierig ist, Erkenntnisse zu vergleichen (UIL, 2018a).

Sogar in Ländern mit hohem Einkommen gibt es nach wie vor viele blinde Flecken bezüglich der Teilnahme an LBE. Während

große Studien wie PIAAC oder die Europäische Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) wertvolle Informationen zur Entwicklung von Strategien und Praktiken liefern, sind sie in ihrer Reichweite eingeschränkt (zum Beispiel werden ältere Erwachsene über 65 Jahre nicht erfasst) und es bestehen vielfältige technische Herausforderungen, insbesondere wenn die Messung der Teilnahme über das einfache Zählen der Anmeldungen hinausgeht oder wenn es um informelles Lernen geht. Häufig hat LBE freiwilligen Charakter, findet auf verschiedene Arten an verschiedenen Orten statt und die Komplexität vereitelt häufig Versuche, eindeutige und einfache Indikatoren zu finden. Die aktuelle Monitoring-Architektur für LBE ist unzureichend und diese Schwäche behindert Bemühungen, den Fortschritt zu kontrollieren und eine zuverlässige Grundlage für Maßnahmen festzulegen. Diesem Bericht kann die eindeutige Empfehlung entnommen werden, dass höhere Investitionen für Erhebung und Monitoring von Daten getätigt werden müssen, um anhand stichhaltiger Belege LBE-Strategien zu entwickeln, mit denen inklusive Teilnahme für alle gefördert wird.

IN RICHTUNG CONFINTEA VII

Lernen und Bildung im Erwachsenenalter ist für alle UN-Nachhaltigkeitsziele bedeutsam, jedoch muss dies Erkenntnis zuerst für das UN-Nachhaltigkeitsziel 4 gelten. CONFINTEA VII baut zur Beurteilung von Fortschritten bei der Agenda 2030 auf vorherige CONFINTEA-Konferenzen auf, wozu die dann vorhandenen Informationen aus dem Monitoring von LBE einschließlich der in diesem Bericht vorgestellten Analysen dienen werden.

Die 2009 in Brasilien abgehaltene CONFINTEA VI endete mit der Verabschiedung des Belém Framework for Action, in dem die Verpflichtungen der UNESCO-Mitgliedstaaten aufgenommen und strategische Leitlinien zur globalen Entwicklung von LBE aus der Perspektive des lebenslangen Lernens vorgestellt wurden. In *GRALE 3* sind Angaben zu den Fortschritten der Länder bei der Erfüllung ihrer Verpflichtungen aus dem BFA sowie der UN-Nachhaltigkeitsziele generell enthalten. Auch wenn es einige Hindernisse gibt, lieferte *GRALE 3* bemerkenswerte Gründe, optimistisch zu sein, da von den meisten Länder über Mehrausgaben für LBE berichtet und mehrheitlich die Rolle von LBE bei der Förderung von Gesundheit

und Wohlbefinden, der Unterstützung einer aktiven Teilnahme an der Gemeinschaft und der Förderung von Beschäftigung und wirtschaftlicher Produktivität anerkannt wurde.

Der weitgehend positive Ausblick wurde durch die CONFINTEA-VI-Zwischenbilanz, die im Oktober 2017 in Suwon, Republik Korea, gezogen wurde, weiter bestätigt. Durch diese Bilanz konnten die Mitgliedstaaten den gegenwärtigen Stand und die Lage von LBE überblicken, auch inwieweit durch sie die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung unterstützt werden kann (UIL, 2019a). Ebenso wie in *GRALE 3* kam man in Suwon zu dem Schluss, dass es in vielen Bereichen Anzeichen für Fortschritte gibt, auch wenn Herausforderungen bestehen bleiben, einschließlich Lücken im Monitoring und Defiziten bei der Datenerhebung, und dass der CONFINTEA-Nachfolgeprozess dabei geholfen hat, die Position von LBE in den Bildungsagenden der Länder zu stärken.

Dennoch kam man bei der CONFINTEA-VI-Zwischenbilanz zu dem Schluss, dass, obwohl LBE für das Erreichen der UN-Nachhaltigkeitsziele entscheidend ist, „dies nicht ausreichend in der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung artikuliert wurde und [LBE] deswegen das schwächste Glied in der Kette des lebenslangen Lernens ist“. Es wurde gefordert, das BFA und die ELBE in den Umsetzungsprozess und die Architektur des UN-Nachhaltigkeitsziels 4 einzubeziehen sowie das Bewusstsein für den potenziellen Beitrag von LBE unter allen relevanten Akteuren weiter zu fördern.

CONFINTEA VII findet 2022 statt. *GRALE 4* soll als reiche Informationsquelle dienen und viele Analysen für die Diskussionen im Jahr 2022 liefern, wobei insbesondere das Thema im Fokus steht, wer an welcher Form von LBE teilnimmt und wer nicht. Dies wiederum baut auf den Erkenntnissen von *GRALE 3* auf, in dem die Vorteile des Lernens in wirtschaftlicher, sozialer und gesundheitlicher Hinsicht und bezüglich des Wohlbefindens untersucht wurden. Um von diesen Vorteilen profitieren zu können, müssen Menschen in der Lage sein, an LBE teilzunehmen. Dieser Bericht bietet eine Analyse bestehender Teilnahmemuster und eine Reihe von Beispielen dafür, was funktioniert und was nicht, wenn man die Teilnahme an LBE auf allen Ebenen erweitern und insbesondere Schutzbedürftige und Ausgegrenzte erreichen will, um LBE für alle zu entwickeln.

Dies bedeutet, lebenslanges Lernen als Kern des UN-Nachhaltigkeitsziels 4 zu verorten. Die Bereitschaft, das Konzept des lebenslangen Lernens als übergeordneten Rahmen für qualitativ hochwertige Bildung anzuerkennen, ist bereits vorhanden. Zum Beispiel verpflichteten sich die UNESCO-Mitgliedstaaten in der Incheon-Erklärung dazu, „unsere Bemühungen auf Zugang, Gleichheit und Inklusion, Qualität und Lernergebnisse innerhalb eines Ansatzes des lebenslangen Lernens zu konzentrieren“. In der Bildungserklärung 2030 verpflichteten sich die Mitgliedstaaten dazu, „hochwertige Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen für alle zu fördern, in allen Bildungsformen und auf allen Bildungsebenen“.

Der Anspruch der UNESCO besteht, wie im BFA zusammengefasst, darin, „die Kraft und das Potenzial von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter für eine lebenswerte Zukunft für alle“ zu nutzen (UNESCO, 2010, S. 5). In diesem Bericht wurde verdeutlicht, dass die Konzentration auf die Teilnahme an LBE für das Erreichen der UN-Nachhaltigkeitsziele entscheidend ist. Dies muss bedeuten, dass Strategien zur Förderung der Teilnahme in diesem Licht überprüft werden müssen und dass in ein nachhaltiges Angebot für Lernende aller Art, ohne Ansehen ihres Hintergrunds, investiert werden muss. Ebenso muss die Nachfrage derer, die sich in der Vergangenheit am stärksten vernachlässigt sahen, systematisch unterstützt werden. Nur so kann LBE ihren vollständigen und unabdingbaren Beitrag zur Verwirklichung der UN-Nachhaltigkeitsziele leisten.

LITERATURVERZEICHNIS

- Andersson, E. and Laginder, A.M. 2013. Dimensions of power: The influence of study circles. In: A. M. Laginder, H. Nordvall and J. Crowther. eds. 2013. *Popular education, power and democracy: Swedish experiences and contributions*. Leicester, NIACE. pp. 99–121.
- Andersson, P. 2011. Provision of prior learning assessment. In: K. Rubenson, ed. 2011. *Adult learning and education*. Oxford, Elsevier. pp. 192–221.
- Andersen, S.K. and Mailand, M. 2005. *The Danish Flexicurity Model: The Role of the Collective Bargaining System*. Report for the Danish Ministry of Employment. [pdf] Copenhagen, Employment Relations Research Centre, University of Copenhagen. Available at: https://faos.ku.dk/english/pdf/publications/2005/The_Danish_Flexicurity_Model_0905.pdf [Accessed 2 September 2019].
- Barrantes Cáceres, R. and Cozzubo Chaparro, A. 2019. Age for learning, age for teaching: The role of inter-generational, intra-household learning in Internet use by older adults in Latin America. *Information, Communication & Society*. [online] Available at: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1371785> [Accessed 28 August 2019].
- BBS (Bangladesh Bureau of Statistics). 2013. *Literacy assessment survey (LAS) 2011*. [pdf] Dhaka, BBS. Available at: http://203.112.218.66/WebTestApplication/userfiles/Image/Latest%20Statistics%20Release/LAS_2011.pdf [Accessed 28 August 2019].
- Bell Project. 2019. *Benefits of lifelong learning. What is adult education for?* [online] Available at: www.bell-project.eu/cms/ [Accessed 28 August 2019].
- Benavot, A. and Lockhart, A. S. 2016. Monitoring the education of youth and adults: From EFA to Sustainable Development Goal 4. *International Perspectives in Adult Education*. [pdf] Available at: www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/IPE/IPE_75_EN_web.pdf [Accessed 28 August 2019].
- BNP Paribas. 2017. *Eco Flash: Ins-and-outs of the Danish flexicurity model*. [online] Paris, BNP. Available at: <https://economic-research.bnpparibas.com/Views/DisplayPublication.aspx?type=document&IdPdf=30102> [Accessed 28 August 2019].
- Boeren, E. 2011. Gender differences in formal, non-formal and informal learning. *Studies in Continuing Education*, [e-journal] 33(3), pp. 333–346. Available through: <https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.610301> [Accessed 28 August 2019].
- Boeren, E. 2016. *Lifelong learning participation in a changing policy context. An interdisciplinary theory*. London, Palgrave Macmillan.
- Borgström, L. 1988. *Vuxnas Kunskapssökande—en Studie av Självstyrt Lärande*. Stockholm, Brevskolan.
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). 2012. *Vocational education and training in Denmark*. [pdf] Luxembourg, CEDEFOP. Available at: http://www.cedefop.europa.eu/files/4112_en.pdf [Accessed 28 August 2019].
- CEDEFOP. 2019. *How many adults participate in education and training?* [online] Available at: <http://www.cedefop.europa.eu/de/publications-and-resources/statistics-and-indicators/statistics-and-graphs/06-how-many-adults/> [Accessed 28 August 2019].

CEDEFOP, European Training Foundation, UNESCO and UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2019. *Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks 2019, Volume I: Thematic chapters*. Available at: <http://uil.unesco.org/lifelong-learning/recognition-validation-accreditation/global-inventory-regional-and-national> [Accessed 28 August 2019].

Cherif, F. M. 2010. Culture, rights, and norms: Women's rights reform in Muslim countries. *Journal of Politics*, [e-journal] 72(4), pp. 1144–1160. Available through: <https://doi.org/10.1017/S0022381610000587> [Accessed 28 August 2019].

Chisholm, L., Larson, A. and Mossoux, A. F. 2004. *Lifelong learning: Citizens' views in close-up*. [pdf] Thessaloniki, Cedefop. Available at: http://www.cedefop.europa.eu/files/4038_en.pdf [Accessed 28 August 2019].

Commonwealth of Learning (COL). 2018. *Learning for Farmers (L3F) initiative: Transforming livelihoods. Transforming lives*. [pdf] Burnaby, BC, COL. Available at: http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/3048/2018_COL_L3F-Brochure.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Accessed 28 August 2019].

Cross, K. P. 1981. *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco, Jossey-Bass.

Crowther, J. 2013. Reflections on popular education in the UK and Sweden: Changes in the state, public sphere and civil society. In: A. M. Laginder, H. Nordvall and J. Crowther. eds. 2013. *Popular education, power and democracy: Swedish experiences and contributions*. [pdf] Leicester, NIACE. pp. 259–274. Available at: www.learningandwork.org.uk/sites/niace_en/files/resources/Popular-Education-Power-Democracy-WEB.pdf [Accessed 28 August 2019].

Danish Agency for Labour Market and Recruitment. 2018. *Flexicurity*. [online] Copenhagen, STAR. Available at: www.star.dk/en/about-the-danish-agency-for-labour-market-and-recruitment/flexicurity/ [Accessed 28 August 2019].

Dave, R. H., ed. 1976. *Foundations of lifelong education*. Hamburg, UIL, and Oxford, Pergamon Press.

Desjardins, R. 2017. *The political economy of adult learning systems: Alternative strategies, policies and coordination of constraints*. London, Bloomsbury.

Desjardins, R. 2019. *PIAAC thematic report on adult learning*. Paris, OECD. Available through: https://www.researchgate.net/publication/331844342_PIAAC_Thematic_Report_on_Adult_Learning [Accessed 28 August 2019].

Dohmen, G. 1996. *Lifelong learning: Guidelines for a modern education policy*. Bonn, Federal Ministry of Education and Science.

Ebner, G. 2017. EPAL Discussion summary: How to improve adult learning for people with disabilities? *EPAL blog*, [blog] 12 June. Available at: <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/epale-discussion-summary-how-improve-adult-learning-people-disabilities> [Accessed 28 August 2019].

EC (European Commission). 2000. *A memorandum on lifelong learning*. [pdf] Luxembourg, EC. Available at: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf [Accessed 28 August 2019].

EC. 2010. *European disability strategy (2010–2020)*. [pdf] Luxembourg, EC. Available at: http://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/c_02_strategia_europea_disabilita_eng.pdf [Accessed 28 August 2019].

- EC. 2016. *A new skills agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.* [pdf] Brussels, EC. Available at: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-381-EN-F1-1.PDF> [Accessed 28 August 2019].
- EDUCAUSE and New Media Consortium. 2018. *NMC Horizon Report: 2018 Higher Education Edition* [pdf]. Colorado, EDUCAUSE. Available at: <https://library.educause.edu/~media/files/library/2018/8/2018horizonreport.pdf> [Accessed 28 August 2019].
- Eide, H. B. The struggle to learn skills in the city. *World Education blog*, [blog] 28 February. Available at: <https://gemreportunesco.wordpress.com/2012/02/28/the-struggle-to-learn-skills-in-the-city/> [Accessed 28 August 2019].
- Eldred, J., Roberts, A., Nabi, R., Chopra, P., Nussey, C. and Bown, L. 2014. Women's right to learning and literacy: Women learning literacy and empowerment. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, [e-journal] 44(4), pp. 655–675. Available through: <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.911999> [Accessed 28 August 2019].
- Elfert, M. 2018. *UNESCO's Utopia of lifelong learning: An intellectual history.* New York, Routledge.
- Elfert, M. 2019. Lifelong learning in Sustainable Development Goal 4: What does it mean for UNESCO's rights-based approach to adult learning and education? *International Review of Education* [online]. Available at: <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09788-z> [Accessed 28 August 2019].
- Escolar Chua, R. L. and de Guzman, A. B. 2014. Effects of third age learning programmes on the life satisfaction, self-esteem, and depression level among a select group of community dwelling Filipino elderly. *Educational Gerontology*, [e-journal] 40(2), pp. 77–90. Available through: <https://doi.org/10.1080/003601277.2012.701157> [Accessed 28 August 2019].
- Eurostat. 2017. *Migrant integration 2017 edition.* [pdf] Luxembourg, EC. Available at: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/8787947/KS-05-17-100-EN-N.pdf/f6c45af2-6c4f-4ca0-b547-d25e6ef9c359> [Accessed 28 August 2019].
- Eurostat. 2019a. *Adult Education Survey (AES): Methodology explained.* [online] Luxembourg, EC. Available at: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_Education_Survey_\(AES\)_methodology](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_Education_Survey_(AES)_methodology) [Accessed 28 August 2019].
- Eurostat. 2019b. *EU labour force survey – data and publication.* [online] Luxembourg, EC. Available at: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/EU_labour_force_survey_%E2%80%93_data_and_publication [Accessed 28 August 2019].
- Eurostat. 2019c. *Continuing vocational training survey (CVTS).* [online] Luxembourg, EC. Available at: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/continuing-vocational-training-survey> [Accessed 28 August 2019].
- Eurostat. 2019d. *Adult learning statistics.* [online] Luxembourg, EC. Available at: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_learning_statistics [Accessed 28 August 2019].
- Eurostat. 2019e. *Adult Education Survey: Database.* [online] Luxembourg, EC. Available at: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database> [Accessed 28 August 2019].
- FAO (Food and Agricultural Organization of the United Nations). 2009. *Education for rural people.* [pdf] Rome, FAO. Available at: www.fao.org/3/i0760e/i0760e.pdf [Accessed 28 August 2019].
- FiBS (Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie) and DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung). 2013. *Developing the Adult Learning Sector – Financing the Adult Learning Sector.* [pdf] Available at: http://arhiv.acs.si/porocila/Financing_the_Adult_Learning_Sector-final_report.pdf [Accessed 28 August 2019].

- FinALE. 2018. *Adult education: It's not a cost, it's an investment!* [online] Available at: www.financing-adult-learning.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=265:adult-education-it-s-not-a-cost-it-s-an-investment&catid=126:news&Itemid=648 [Accessed 28 August 2019].
- Fitzsimons, C. and Magrath, C. 2017. *FinALE. 'Where to invest'. Funding adult education.* [pdf] Maynooth, National University of Ireland. Available at: <https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/FinALE-Where-to-invest-Final.pdf> [Accessed 28 August 2019].
- Fragile States Index. 2018. *Fragile States Index Annual Report 2018.* Available at: <https://issuu.com/fundforpeace/docs/951181804-fragile-states-index-annu> [Accessed 13 November 2019]
- Fukuyama, F. 2013. What is Governance? *Governance*, [e-journal] 26(3), pp. 347–368. Available through: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/gove.12035> [Accessed 28 August 2019].
- Flynn, S., Brown, J., Johnson, A. and Rodger, S. 2011. Barriers to education for the marginalized learner. *Alberta Journal of Educational Research*, [online] Available at: www.csmh.uwo.ca/docs/publications/Flynn,%20Brown,%20Johnson%20and%20Rodger%202011.pdf [Accessed 28 August 2019].
- Government of Nepal Ministry of Education Non-Formal Education Centre. 2017. *Reading the past, writing the future: A report on National Literacy Campaign and Literate Nepal Mission.* Kathmandu, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262883> [Accessed 28 August 2019].
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. and Stammer, C. 2019. *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.* [pdf] Hamburg, Universität Hamburg. Available at: www.bmbf.de/files/2019-05-07%20leo-Presseheft_2019-Vers10.pdf [Accessed 28 August 2019].
- Hachem, H. and Vuopala, E. 2016. Older adults, in Lebanon, committed to learning: Contextualizing the challenges and the benefits of their learning experience. *Educational Gerontology*, 42(10), pp. 686–697. Available through: <https://doi.org/10.1080/03601277.2016.1218204> [Accessed 28 August 2019].
- Hanemann, U. 2018. *Language and literacy programmes for migrants and refugees: Challenges and ways forward. Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report.* [pdf] Paris, UNESCO. Available at: <https://en.unesco.org/gem-report/report/2019> [Accessed 28 August 2019].
- Hodgkinson-Williams, C. and Arinto, P. B. 2017. *Adoption and impact of OER in the Global South.* [pdf] Cape Town and Ottawa, African Minds, International Development Research Centre and Research on Open Educational Resources. Available at: <https://hdl-bnc-idrc.dspacedirect.org/bitstream/handle/10625/56823/IDL-56823.pdf?sequence=2&isAllowed=y> [Accessed 28 August 2019].
- Hosmer, D. W. and Lemeshow, S. 1989. *Applied logistic regression.* New York, John Wiley and Sons.
- Howells, A. 2018. *An analysis of national definitions of adult learning and education in light of UNESCO's 2015 Recommendation.* s.n. Available through: https://www.researchgate.net/publication/335001278_An_Analysis_of_National_Definitions_of_Adult_Learning_and_Education_in_Light_of_UNESCO's_2015_Recommendation [Accessed 28 August 2019].
- ILO (International Labour Organization). 2016. *What works: Active labour market policies in Latin America and the Caribbean.* [pdf] Geneva, ILO. Available at: www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_492373.pdf [Accessed 28 August 2019].
- ILO. 2018a. *Lessons learned and emerging good practices of ILO's Syrian crises response in Jordan and Lebanon.* Geneva, ILO. Available at: www.ilo.org/beirut/publications/WCMS_649484/lang-en/index.htm [Accessed 28 August 2019].

- ILO. 2018b. *Global estimates on international migrant workers: Results and methodology*. [pdf] Geneva, ILO. Available at: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_652001.pdf [Accessed 28 August 2019].
- ILO. 2018c. *Skills for employment: Policy brief. Skills for migration and employment*. [pdf] Geneva, ILO. Available at: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_651238.pdf [Accessed 28 August 2019].
- ILO. 2018d. *World employment social outlook: Trends 2018*. [pdf] Geneva, ILO. Available at: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_615594.pdf [Accessed 28 August 2019].
- ILO. 2018e. *Skills and the future of work: strategies for inclusive growth in Asia and the Pacific*. [pdf] Geneva, ILO. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@asia/@ro-bangkok/@sro-bangkok/documents/publication/wcms_650239.pdf [Accessed 28 August 2019].
- ILO. 2019. *Global Commission on the future of work: Work for a brighter future*. [pdf] Geneva, ILO. Available at: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---cabinet/documents/publication/wcms_662410.pdf [Accessed 28 August 2019].
- IMF (International Monetary Fund). 2018. *World economic outlook*. [online] Washington DC, International Monetary Fund. <https://www.imf.org/external/datamapper/datasets/WEO> [Accessed 28 August 2019].
- International Organization for Migration (IOM). 2018. *World migration report 2018*. [pdf] Geneva, IOM. Available at: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_en.pdf [Accessed 28 August 2019].
- ITU (International Telecommunications Union). 2017. *Measuring the information society report: Vol 1*. [pdf] Geneva, ITU. Available at: www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/misr2017/MISR2017_Volume1.pdf [Accessed 28 August 2019].
- Japan Ministry of Internal Affairs and Communications. 2016. *Survey on time use and leisure activities*. [pdf] Tokyo, MIAC. Available at: www.stat.go.jp/english/data/shakai/2016/pdf/qua.pdf [Accessed 28 August 2019].
- Jenkins, A. 2011 Participation in learning and wellbeing among older adults. *International Journal of Lifelong Education*, [e-journal] 30(3), pp. 403–420. Available at: <https://doi.org/10.1080/02601370.2011.570876> [Accessed 28 August 2019].
- Jonstone, J. W. C. and Rivera, R. J. 1965. *Volunteers for learning. A study of the educational pursuits of American adults*. Chicago, Aldine.
- Kearns, P. and Reghenzani-Kearns, D. eds. 2018. *Towards good active ageing for all: In a context of deep demographic change. First report of PASCAL and PIMA SIG on Learning in Later Life*. [pdf] Available at: http://pascalobservatory.org/sites/default/files/towards_good_active_ageing-peter_kearns-dec7.pdf [Accessed 28 August 2019].
- KDI School. 2019. *Themes: Vocational education and training*. Sejong-Si, KDI. Available at: www.kdevelopedia.org/themeSub.do?themeSubId=06201511270142391 [Accessed 28 August 2019].
- Kenya National Bureau of Statistics. 2007. *Kenya national adult literacy survey*. [online] Nairobi, KNYBS. Available at: <http://statistics.knbs.or.ke/nada/index.php/catalog/58> [Accessed 28 August 2019].
- Kingdom of Cambodia. 2016. *Mid-term review report in 2016 of the Education Strategic Plan 2014–2018 and projection to 2020*. [pdf] Phnom Penh, Ministry of Education, Youth and Sport. Available at: www.globalpartnership.org/sites/default/files/2016-11-cambodia-mid-term-review-education-sector-plan.pdf [Accessed 28 August 2019].

Laginder, A.M., Nordvall, H. and Crowther, J. eds. 2013. *Popular education, power and democracy: Swedish experiences and contributions*. [pdf] Leicester, NIACE. Available at: www.learningandwork.org.uk/sites/niace_en/files/resources/Popular-Education-Power-Democracy-WEB.pdf [Accessed 28 August 2019].

Lee, J. 2018. Conceptual foundations for understanding inequality in participation in adult learning and education (ALE) for international comparisons. *International Journal of Lifelong Education*, [e-journal] 37(3), pp. 297–314. Available through: <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1462265> [Accessed 28 August 2019].

Lihua, M. and Zhonghai, Y. 2019. *Evolution and promotion strategies of elderly education in the past 40 years of reform and opening-up*. Social Sciences in Nanjing, 2018(9), pp. 150–156.

Livingstone, D. W. 1999. Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, [online] Available at: <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/2000/1744> [Accessed 28 August 2019].

Livingstone, D. W. ed. 2010. *Lifelong learning in paid and unpaid work: Survey and case study findings*. London, Routledge.

Ma, L. and Ye, Z. 2018. *Evolution and promotion strategies of elderly education in the past 40 years of reform and opening-up*. Social Sciences in Nanjing, 9, pp. 150–156.

Madangopal, D. and Madangopal, M. 2018. *ICT in education: The rural challenge*. [online] Pune, CCDS. <https://digitalequality.in/ict-in-education-the-rural-challenge/> [Accessed 28 August 2019].

Maity, S. 2016. An inquiry into the literacy status of women in West Bengal and India. *Women Studies* [e-journal] 45(5), pp. 475–493. Available at: <https://doi.org/10.1080/00497878.2016.1186493> [Accessed 28 August 2019].

Manninen, J. 2017. Empirical and genealogical analysis of non-vocational adult education in Europe. *International Review of Education*, [e-journal] 63(3), pp. 319–340. Available through: <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9638-1> [Accessed 28 August 2019].

Mareno, N., Tovar Caro, E. and Cabedo Gallén, R. 2018. *Systematic review: OER and disability*. [e-paper] Marrakesh, IEEE. Available through: 10.1109/CIST.2018.8596659 [Accessed 28 August 2019].

Markowitsch, J. and Hefler, G. 2008. *Enterprise training in Europe: Comparative studies on cultures, markets and public support initiatives*. Münster, LIT Verlag.

Martínez-Alcalá, C., Rosales-Lagarde, A., de los Ángeles Alonso-Lavernia, M., Ramírez-Salvador, J.A., Jiménez-Rodríguez, B., Cepeda-Rebollar, R.M., López-Noguerola, J.S., María Leticia Bautista-Díaz, M.L. and Agis-Juárez, R.A. 2018. Digital inclusion in older adults: A comparison between face-to-face and blended digital literacy workshops. *Frontiers in ICT*. [online] Available at: <https://doi.org/10.3389/fict.2018.00021> [Accessed 28 August 2019].

Massing, N. and Gauly, B. 2017. Training participation and gender: Analyzing individual barriers across different welfare state regimes. *Adult Education Quarterly*, [e-journal] 67(4), pp. 266–285. Available through: <https://doi.org/10.1177/0741713617715706> [Accessed 28 August 2019].

Midtsundstat, T. 2019. A review of the research literature on adult learning and employability, *European Journal of Education*, 54(1), pp. 13–29.

Myers, K., Conte, N. and Rubenson, K. 2014. *Adult learning typology: Adult learning and returns to training project*. [pdf] Ottawa, Social Research and Demonstration Corporation. Available at: www.srdc.org/media/199755/adult-learning-typology.pdf [Accessed 28 August 2019].

- NILE (National Institute for Lifelong Learning of the Republic of Korea) and UNESCO Institute of Lifelong Learning. 2017. *Synthesis report on the state of community learning centres in six Asian countries*. [pdf] Seoul, NILE. Available at: http://cradall.org/sites/default/files/UII2016_CLC_SynthesisRpt_170315_0.pdf [Accessed 28 August 2019].
- Norwegian Government. 2016. *Fra utenforskning til ny sjanse* [pdf]. Available at: www.regjeringen.no/contentassets/daaabc96b3c44c4bbce21a1ee9d3c206/no/pdfs/stm201520160016000dddpdfs.pdf [Accessed 28 August 2019].
- Nussbaum, M. 2002. Capabilities and social justice. *International Studies Review*, [e-journal] 4(2), pp. 123–135. Available through: www.jstor.org/stable/3186357 [Accessed 28 August 2019].
- Nuwagaba, E., and Rule, P. 2016. An adult learning perspective on disability and microfinance: The case of Katureebe. *African Journal of Disability* [online] Available at: <https://doi.org/10.4102/ajod.v5i1.215> [Accessed 28 August 2019].
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 1989. *Education and the economy in a changing society*. Paris, OECD.
- OECD. 1996. *Lifelong learning for all*. Paris, OECD.
- OECD. 2000. *Literacy in the information age. Final report of the international literacy survey*. [pdf] Paris, OECD. Available at: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529765.pdf> [Accessed 28 August 2019].
- OECD. 2005a. *International assessment of adult skills: Proposed strategy*. COM/DELSA/EDU (2005)4. Paris, OECD.
- OECD. 2005b. *Promoting adult learning*. [pdf] Paris, OECD. Available at: www.oecd.org/education/skills-beyond-school/35268366.pdf [Accessed 28 August 2019].
- OECD. 2013. *OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills*. [pdf] Paris, OECD. Available at: [https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20\(eng\)--full%20v12--eBook%20\(04%2011%202013\).pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20(eng)--full%20v12--eBook%20(04%2011%202013).pdf) [Accessed 28 August 2019].
- OECD. 2015a. *OECD review of vocational education and training. Key messages and country summaries*. [pdf] Paris, OECD. Available at: http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/OECD_VET_Key_Messages_and_Country_Summaries_2015.pdf [Accessed 28 August 2019].
- OECD. 2015b. *OECD.Stat: Adult education and learning: Barriers to participation*. [online] Paris, OECD. Available at: <https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=79325> [Accessed 28 August 2019].
- OECD. 2017. *Getting skills right: financial incentives for steering education and training*. [online] Paris, OECD. Available at: <https://doi.org/10.1787/9789264272415-en> [Accessed 28 August 2019].
- OECD. 2018a. *States of fragility 2018*. [pdf] Paris, OECD. Available at: <http://www.oecd.org/dac/states-of-fragility-2018-9789264302075-en.htm> [Accessed 28 August 2019].
- OECD. 2018b. *Skills on the move: Migrants in the survey of adult skills*. [pdf] Paris, OECD. Available at: https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-on-the-move_9789264307353-en#page1 [Accessed 28 August 2019].
- OECD. 2019a. *PIAAC data and tools*. [online] Paris, OECD. Available at: <https://www.oecd.org/skills/piaac/data/> [Accessed 28 August 2019].
- OECD. 2019b. *Getting skills right. Future-ready adult learning systems*. [pdf] Paris, OECD. Available at: https://read.oecd-ilibrary.org/education/getting-skills-right-future-ready-adult-learning-systems_9789264311756-en#page1 [Accessed 28 August 2019].

OECD and ILO. 2018. *Global skills trends, training needs and lifelong learning strategies for the future of work. Report prepared by the ILO and OECD for the G20 Employment Working Group. 2nd Meeting of the Employment Working Group, Geneva, Switzerland, 11–12 June 2018.* [pdf] Geneva, ILO. Available at: http://www.g20.utoronto.ca/2018/g20_global_skills_trends_and_lll_oecd-ilo.pdf [Accessed 28 August 2019].

Olakulehin, F. 2017. Online extra: how distance learning promotes inclusion. *Adult Education and Development*, [online] Bonn, DVV International. Available at: <https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/ausgaben/number-84/section-3-method/online-extra-how-distance-learning-promotes-inclusion/> [Accessed 28 August 2019].

OPHI (Oxford Poverty and Human Development Initiative). 2018. *Global Multidimensional Poverty Index 2018: The Most Detailed Picture to Date of the World's Poorest People.* [pdf] Oxford. OPHI. Available at: https://ophi.org.uk/wp-content/uploads/G-MPI_2018_2ed_web.pdf [Accessed 2 September 2019].

Østby, G., Urdal, H. and Rudolfson, I. 2016. What Is driving gender equality in secondary education? Evidence from 57 developing countries, 1970–2010. *Education Research International*, [online] Available at: <http://dx.doi.org/10.1155/2016/4587194> [Accessed 28 August 2019].

Paccagnella, M. 2016. *Age, ageing and skills: Results from the survey of adult skills. OECD Education Working Papers*, [online] Paris, OECD. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/5jm0q1n38lvc-en> [Accessed 28 August 2019].

Paldanius, S. 2007. The rationality of reluctance and indifference toward adult education: Difficulties in recruiting unemployed adults to adult education. *Adult Education Research Conference*, [online] Available at: <https://pdfs.semanticscholar.org/3385/641524617f18218e223db65fac1a7bbf86c3.pdf> [Accessed 28 August 2019].

Post, D. 2016. Adult literacy benefits? New opportunities for research into sustainable development. *International Review of Education*, [e-journal] 62(6), pp. 751–770. Available through: <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9602-5> [Accessed 28 August 2019].

Republic of Korea Ministry of Education and Korean Educational Development Institute. 2018. *Korean lifelong learning survey 2018.* Seoul, Ministry of Education Korea and KEDI.

Roosmaa, E. L. and Saar, E. 2012. Participation in non-formal learning in EU-15 and EU-8 countries: Demand and supply side factors. *International Journal of Lifelong Education*, [e-journal] 31(4), pp. 477–501. Available through: <https://doi.org/10.1080/02601370.2012.689376> [Accessed 28 August 2019].

Rubenson, K. 1996. Studieförbundens roll i vuxenutbildningen. *SOU (Statens offentliga utredningar)*. [online] Available at: <https://lagen.nu/sou/1996:154#sid1-img> [Accessed 28 August 2019].

Rubenson, K. 2006. The Nordic model of lifelong learning. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, [e-journal] 36(3), pp. 327–341. Available at: <https://doi.org/10.1080/03057920600872472> [Accessed 28 August 2019].

Rubenson, K. 2007. *Determinants of formal and informal Canadian adult learning: Insights from the Insights from the adult education and training surveys.* [pdf] Ottawa, Human Resources and Skills Development Canada. Available at: http://publications.gc.ca/collections/collection_2008/hrscd-rhdsc/HS28-125-2007E.pdf [Accessed 28 August 2019].

Rubenson, K. 2011. Barriers to participation in adult education. In: K. Rubenson, ed. *Adult Learning and Education*. Oxford, Elsevier.

Rubenson, K. and Desjardins, R. 2009. The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education: A bounded agency model. *Adult Education Quarterly*, [e-journal] 49(3), pp. 187–207. Available through: <https://doi.org/10.1177/0741713609331548> [Accessed 28 August 2019].

- Rubenson, K., Desjardins, R. and Yoon, E. S. 2007. *Adult learning in Canada: A comparative perspective. Results from the adult literacy and life skills survey*. [pdf] Ottawa, Statistics Canada. Available at: http://publications.gc.ca/collections/collection_2007/statcan/89-552-M/89-552-MIE2007017.pdf [Accessed 28 August 2019].
- Ruhose, J., Thomsen, S. L. and Weilage, I. 2018. *The wider benefits of adult learning: Work-related training and social capital*. [pdf] Bonn, Institute of Labor Economics. Available at: www.iza.org/publications/dp/11854/the-wider-benefits-of-adult-learning-work-related-training-and-social-capital [Accessed 28 August 2019].
- Schuller, T. 2017. *What are the wider benefits of learning across the life course?* [pdf] London, Government Office for Science. Available at: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/635837/Skills_and_lifelong_learning_-_the_benefits_of_adult_learning_-_schuller_-_final.pdf [Accessed 28 August 2019].
- Schuller, T. and Watson, D. 2009. *Learning through life: Inquiry into the future of lifelong learning*. [pdf] Leicester, NIACE. Available at: <https://www.learningandwork.org.uk/resource/learning-through-life/> [Accessed 28 August 2019].
- Selman, G. and Dampier, P. 1991. *Adult education in Canada*. Toronto, Thompson Educational.
- Sen, A. K. 1999. *Development as Freedom*. Oxford, Oxford University Press.
- Singh, M. 2015. *Global perspectives on recognising non-formal and informal learning. Why recognition matters*. Heidelberg, Springer Open.
- Singh, M. 2018. *Pathways to empowerment. Recognizing the competences of Syrian refugees in Egypt, Iraq, Jordan, Lebanon and Turkey*. Hamburg, UIL. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262918> [Accessed 28 August 2019].
- SkillsFuture. 2017. *Steady progress in implementation of SkillsFuture Credit*. [online] Singapore, SkillsFuture. Available at: <https://www.skillsfuture.sg/NewsAndUpdates/DetailPage/c68e69e5-bf1f-4cb6-92be-8b60183b9c56> [Accessed 28 August 2019].
- Statistics Canada. 1983. *One in every five. A survey of adult education in Canada*. Ottawa, Statistics Canada.
- Statistiska Cenralbyrån (SCB). 1991. *Vuxnas Studiedeltagande 1975–1989*. Stockholm, SCB.
- St Clair, R. 2010. *Why Literacy Matters: Understanding the Effects of Literacy Education for Adults*. Leicester, NIACE.
- Stiglitz, J. E. 2018. The American economy is rigged: And what we can do about it. *Scientific American* [online]. Available at: www.scientificamerican.com/article/the-american-economy-is-rigged/ [Accessed 28 August 2019].
- Stilwell, F. 2016. Why emphasise economic inequality in development? *Journal of Australian Political Economy* [pdf]. Available at: http://docs.wixstatic.com/ugd/b629ee_935b4e26bb3c4768b1044f465fcb077.pdf [Accessed 28 August 2019].
- Tuijnman, A. C. and Hellström, Z. 2001. *Curious minds: Nordic adult education compared*. Copenhagen, Nordic Council of Ministers.
- Tøsse, S. 2011. Popular adult education. In: K. Rubenson, ed. *Adult learning and education*. Oxford, Elsevier.
- UIE (UNESCO Institute for Education). 2003. *International Adult Learners Week: The global learning festivals landscape six years after CONFINTEA V*. [pdf] Hamburg, UIL. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149733> [Accessed 28 August 2019].

UIL. 2009. (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2009. *Global Report on Adult Learning and Education*. [pdf] Hamburg, UIL. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186431> [Accessed 28 August 2019].

UIL. 2010. CONFINTEA VI, *Belém Framework for Action: Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future*. [pdf] Hamburg, UIL. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789> [Accessed 28 August 2019].

UIL. 2013. *Second Global Report on Adult Learning and Education: Rethinking literacy*. [pdf] Hamburg, UIL. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222407> [Accessed 28 August 2019].

UIL. 2016. *Third Global Report on Adult Learning and Education: The impact of adult learning and education on health and well-being; employment and the labour market; and social, civic and community life*. [pdf] Hamburg, UIL. Available at: <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/grale-3.pdf> [Accessed 28 August 2019].

UIL. 2017a. *CONFINTEA VI: Mid-term review 2017. The status of adult learning and education in Latin America and the Caribbean*. [pdf] Hamburg, UIL. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259724> [Accessed 28 August 2019].

UIL. 2017b. *CONFINTEA VI: Mid-term review 2017. The status of adult learning and education in Asia and the Pacific*. [pdf] Hamburg, UIL. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259722> [Accessed 28 August 2019].

UIL. 2017c. *CONFINTEA VI: Mid-term review 2017. The status of adult learning and education in sub-Saharan Africa*. [pdf] Hamburg, UIL. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259720> [Accessed 28 August 2019].

UIL. 2017d. *CONFINTEA VI: Mid-term review 2017. The status of adult learning and education in the Arab States*. [pdf] Hamburg, UIL. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259723> [Accessed 28 August 2019].

UIL. 2017e. *CONFINTEA VI: Mid-term review 2017. The status of adult learning and education in Europe and North America*. [pdf] Hamburg, UIL. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259721> [Accessed 28 August 2019].

UIL. 2018a. Fourth Global Report on Adult learning and Education: Monitoring survey. [pdf] Hamburg, UIL. Available at: <http://uil.unesco.org/i/doc/adult-education/grale-4/survey-data/grale-4-survey-print-version.pdf> [Accessed 28 August 2019].

UIL. 2018b. *Recognition, Validation and Accreditation of Youth and Adult Education as a Foundation of Lifelong Learning*. [pdf] Hamburg, UIL. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263619> [Accessed 28 August 2019].

UIL. 2019a. *CONFINTEA VI: Mid-term review 2017. Towards CONFINTEA VII: Adult learning and education and the 2030 agenda*. [pdf] Hamburg, UIL. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368899> [Accessed 28 August 2019].

UIL. 2019b. *Effective literacy and numeracy practices database – LitBase*. [online] Hamburg, UIL. Available at: <http://uil.unesco.org/literacy/effective-practices-database-litbase> [Accessed 28 August 2019].

UIS (UNESCO Institute of Statistics). 2013. *Never too late to complete school. Results of the UIL survey on adult education and literacy programmes in Latin America and the Caribbean*. [pdf] UIS Information Paper No. 15. Montreal, UIS. Available at: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/never-too-late-to-complete-school-results-of-the-uis-survey-on-adult-education-and-literacy-programmes-in-latin-america-and-the-caribbean-2014-en_0.pdf [Accessed 28 August 2019].

- UIS. 2016. *Sustainable development data digest. Laying the foundation to measure Sustainable Development Goal 4*. [pdf] Montreal, UIS. Available at: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/laying-the-foundation-to-measure-sdg4-sustainable-development-data-digest-2016-en.pdf> [Accessed 28 August 2019].
- UIS. 2017a. *Implementation in diverse settings of the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP): Lessons for Sustainable Development Goal 4 (SDG 4)*. [pdf] Montreal, UIS. Available at: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/implementation-diverse-settings-lamp-2017-en.pdf> [Accessed 28 August 2019].
- UIS. 2017b. *Fact sheet No. 45 September 2017 FS/2017/LIT/45*. [pdf] Montreal, UIS. Available at: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017.pdf> [Accessed 28 August 2019].
- UIS. 2018a. *UIS Education data release: September 2018*. Montreal, UIS. Available at: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip55-uis-education-data-release-september-2018_1.pdf
- UIS. 2018b. *Mini-LAMP for monitoring progress towards SDG 4.6.1*. [pdf] Montreal, UIS. Available at: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/mini-lamp-monitoring-progress-sdg4.6.1-2018-en.pdf> [Accessed 28 August 2019].
- UIS. 2018c. *SDG 4 Data Book: Global education indicators 2018*. [pdf] Montreal, UIS. Available at: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-data-book-2018-en.pdf> [Accessed 28 August 2019].
- UIS and GEMR (Global Education Monitoring Report). 2019. *Meeting Commitments: Are Countries on Track to Achieve SDG 4?* [pdf] Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369009> [Accessed 2 September 2019].
- UN (United Nations). 2015. *Transforming our world. The 2030 agenda for sustainable development*. [online] New York, UN. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> [Accessed 28 August 2019].
- UNDP (United Nations Development Programme). 2015. *Human development report 2015. Work for Human Development*. [pdf] New York, UNDP. Available at: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report.pdf [Accessed 28 August 2019].
- UNDP. 2016. *Sustainable Urbanization Strategy*. [pdf] New York, UNDP. Available at: <https://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/poverty-reduction/sustainable-urbanization-strategy.html> [Accessed 28 August 2019].
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 2015. *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. [online] EFA Global Monitoring Report. Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205> [Accessed 28 August 2019].
- UNESCO. 2016a. *Education 2030: Incheon Declaration. Towards inclusive education and lifelong learning for all*. [pdf] Paris, UNESCO. Available at: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf [Accessed 28 August 2019].
- UNESCO. 2016b. *Recommendation on adult learning and education 2015*. [pdf] Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179> [Accessed 28 August 2019].
- UNESCO. 2017a. *Accountability in Education: Meeting our commitments. Global education monitoring report, 2017/18*. [pdf] Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338> [Accessed 28 August 2019].

- UNESCO. 2017b. *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. [pdf] Paris, UNESCO. Available at: <https://www.iau-hesd.net/sites/default/files/documents/247444e.pdf> [Accessed 28 August 2019].
- UNESCO. 2017c. *Beyond access: ICT-enhanced pedagogy in TVET in the Asia Pacific Region*. [pdf] Bangkok, UNESCO. Available at: <https://bangkok.unesco.org/sites/default/files/assets/article/ICT%20in%20Education/TVET/TVET%20pub.PDF> [Accessed 28 August 2019].
- UNESCO. 2018a. *Global education monitoring report 2019. Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*. [pdf] Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866/PDF/265866eng.pdf.multi> [Accessed 28 August 2019].
- UNESCO. 2018b. *Positioning ICT in education to achieve the Education 2030 Agenda in Asia and the Pacific: Recommendations for a regional strategy*. [pdf] Bangkok, UNESCO. Available at: https://teams.unesco.org/ORG/fu/bangkok/public_events/Shared%20Documents/EISD/2018/Feb-SARSIE/26_Feb_Positioning%20ICT%202030.pdf [Accessed 28 August 2019].
- UNESCO. 2018c. *Paving the Road to Education: A target-by-target analysis of SDG 4 for Asia and the Pacific*. Bangkok, UNESCO. Available at: <https://bangkok.unesco.org/content/paving-road-education-target-target-analysis-sdg-4-asia-and-pacific> [Accessed 5 November 2019].
- UNESCO and UIS. 2018. *SDG4 data digest 2018. Data to nurture learning*. [pdf] Paris and Montreal, UNESCO and UIS. Available at: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-data-digest-data-nurture-learning-2018-en.pdf> [Accessed 28 August 2019].
- UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). 2017. *Global trends: Forced displacement in 2017*. [pdf] Geneva, UNHCR. Available at: www.unhcr.org/5b27be547.pdf [Accessed 28 August 2019].
- UNICEF (United Nations Children's Fund). 2018. *Goal Area 2: Every child learns. Global Annual Results Report 2018*. New York, UNICEF. Available at: <https://www.unicef.org/media/55331/file> [Accessed 2 September 2019].
- UNSD (United Nations Statistics Division). 2016. *International classification for time use statistics*. [online] New York, UN. Available at: <https://unstats.un.org/unsd/demographic-social/time-use/icatus-2016/> [Accessed 28 August 2019].
- UNSD. 2019. *Tier classification for global SDG indicators, 22 May 2019*. [pdf] New York, UN. Available at: https://unstats.un.org/sdgs/files/Tier_Classification_of_SDG_Indicators_22_May_2019_web.pdf [Accessed 28 August 2019].
- van Deursen, A. and Helsper, E. 2015. The third-level digital divide: Who benefits most from being online? *Communication and Information Technologies Annual* (Studies in Media and Communications, Vol. 10), pp. 29–52.
- Vardar, E. 2014. *Working with adult education in refugee camps – it is all about building bridges*. DVV International, [online]. Available at: www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/ausgaben/number-81/articles/working-with-adult-education-in-refugee-camps-it-is-all-about-building-bridges/ [Accessed 28 August 2019].
- Wagner, D. 2018. Technology for education in low-income countries. In I. Lubin, ed. *ICT-Supported Innovations in Small Countries and Developing Regions*. Cham, Springer, pp. 51–74.
- Weinstein, A. 2018. When more women join the workforce, wages rise — including for men. *Harvard Business Review Digital Articles*, [online] Available at: <https://hbr.org/2018/01/when-more-women-join-the-workforce-wages-rise-including-for-men> [Accessed 28 August 2019].
- WHO (World Health Organization). 2011. *World report on disability*. [pdf] Geneva, WHO. Available at: www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf [Accessed 28 August 2019].

WHO. 2015. *World report on ageing and health*. [pdf] Geneva, WHO. Available at: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186463/9789240694811_eng.pdf;jsessionid=4EC6E8125625E5D22D2A9A6A74E1A3C9?sequence=1 [Accessed 28 August 2019].

World Bank. 2014. *STEP skills measurement surveys. Innovative tools for assessing skills*. [pdf] Social Protection & Labour, Discussion Paper No. 1421. Washington DC, World Bank. Available at: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/19985/897290NWP0P132085290B00PUBLIC001421.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Accessed 28 August 2019].

World Bank. 2019. *The STEP skills measurement program: micro data library*. Washington DC, World Bank Group. Available at: <https://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/step> [Accessed 28 August 2019].

ANHANG

LISTE DER LÄNDER

Region	Land	Narrativer Bericht für GRALE GRALE 1	GRALE 2	Teilnahme an GRALE-Umfrage GRALE 3	GRALE 4
--------	------	---	---------	---------------------------------------	---------

Arabische Staaten

Ägypten	ja	ja	ja	ja
Algerien	ja	nein	ja	ja
Bahrain	ja	ja	ja	ja
Dschibuti	nein	nein	nein	ja
Irak	ja	nein	nein	ja
Jemen	ja	ja	nein	nein
Jordanien	ja	ja	ja	ja
Katar	ja	nein	nein	ja
Kuwait	ja	nein	nein	ja
Libanon	ja	nein	ja	ja
Libyen	ja	nein	nein	nein
Marokko	ja	ja	ja	ja
Mauretanien	ja	nein	ja	ja
Oman	ja	ja	ja	ja
Palästina	ja	ja	nein	ja
Saudi-Arabien	ja	nein	ja	ja
Sudan	ja	nein	ja	ja
Syrien	ja	ja	ja	ja
Tunesien	ja	ja	ja	ja
Vereinigte Arabische Emirate	ja	nein	ja	ja

Asien und Pazifik

Afghanistan	ja	ja	nein	ja
Armenien	ja	ja	ja	ja
Aserbaidtschan	nein	ja	ja	ja
Australien	ja	nein	ja	ja
Bangladesch	ja	ja	ja	ja
Bhutan	ja	ja	ja	ja
Brunei Darussalam	ja	nein	nein	ja
China	ja	ja	ja	ja
Cookinseln	nein	nein	nein	ja
Fidschi	ja	nein	nein	nein
Georgia	ja	ja	ja	ja
Indien	ja	nein	ja	ja
Indonesien	nein	ja	ja	ja
Iran	ja	nein	ja	ja
Japan	ja	ja	ja	ja
Kambodscha	ja	ja	nein	ja
Kasachstan	ja	nein	nein	nein
Kirgisistan	ja	nein	ja	ja

Region	Land	GRALE 1	GRALE 2	GRALE 3	GRALE 4
	Kiribati	nein	nein	nein	ja
	Korea, Republik	ja	ja	ja	ja
	Korea, Volksrepublik	Ja	Nein	Nein	Nein
	Laos	ja	ja	nein	ja
	Malaysia	ja	ja	ja	ja
	Malediven	nein	nein	ja	ja
	Marshallinseln	nein	nein	ja	ja
	Mikronesien	nein	nein	ja	ja
	Mongolei	ja	ja	ja	ja
	Myanmar	nein	ja	nein	ja
	Nauru	nein	ja	nein	nein
	Nepal	ja	ja	ja	ja
	Neuseeland	ja	ja	ja	ja
	Niue	nein	nein	ja	ja
	Pakistan	ja	nein	ja	ja
	Palau	ja	ja	ja	ja
	Papua-Neuguinea	ja	ja	nein	ja
	Philippinen	ja	ja	ja	ja
	Salomonen	ja	ja	nein	nein
	Samoa	nein	nein	nein	nein
	Singapur	nein	nein	nein	nein
	Sri Lanka	nein	ja	ja	nein
	Tadschikistan	ja	nein	nein	nein
	Thailand	ja	ja	ja	ja
	Timor-Leste	nein	nein	nein	ja
	Tokelau	nein	nein	nein	ja
	Tonga	nein	nein	nein	nein
	Turkmenistan	nein	nein	nein	nein
	Tuvalu	nein	nein	nein	ja
	Usbekistan	ja	ja	ja	ja
	Vanuatu	nein	nein	nein	ja
	Vietnam	ja	ja	ja	ja
	Albanien	nein	nein	nein	ja
	Andorra	nein	nein	ja	ja
	Belgien	ja	ja	ja	nein
	Bosnien und Herzegowina	nein	ja	ja	ja
	Bulgarien	ja	ja	ja	ja
	Dänemark	ja	ja	ja	ja
	Deutschland	ja	ja	ja	ja
	Estland	ja	ja	ja	ja
	Färöer	nein	nein	ja	ja
	Finnland	ja	ja	ja	ja
	Frankreich	ja	ja	ja	ja
	Griechenland	ja	ja	ja	ja
	Großbritannien	ja	ja	nein	nein
	Irland	ja	ja	ja	ja
	Island	nein	nein	nein	ja
	Israel	ja	ja	ja	nein
	Italien	nein	nein	nein	ja
	Kanada	ja	nein	ja	ja
	Kroatien	ja	ja	ja	ja
Europa und Nordamerika					

Region	Land	GRALE 1	GRALE 2	GRALE 3	GRALE 4
	Lettland	ja	ja	ja	ja
	Litauen	ja	ja	ja	ja
	Luxemburg	nein	ja	ja	ja
	Malta	nein	ja	ja	ja
	Moldawien	ja	nein	nein	ja
	Monaco	nein	nein	nein	nein
	Montenegro	ja	ja	nein	ja
	Niederlande	ja	ja	ja	ja
	Nordmazedonien	ja	ja	ja	ja
	Norwegen	ja	ja	ja	ja
	Österreich	ja	ja	ja	ja
	Polen	ja	ja	ja	ja
	Portugal	ja	ja	ja	ja
	Rumänien	ja	ja	ja	ja
	Russische Föderation	ja	nein	ja	ja
	San Marino	nein	nein	ja	nein
	Schweden	ja	ja	ja	ja
	Schweiz	ja	ja	ja	ja
	Serbien	ja	ja	ja	ja
	Slowakei	ja	ja	ja	ja
	Slowenien	ja	ja	ja	ja
	Spanien	ja	ja	ja	ja
	Tschechische Republik	ja	ja	ja	ja
	Türkei	ja	nein	ja	ja
	Ukraine	nein	nein	ja	nein
	Ungarn	ja	ja	ja	ja
	Vereinigte Staaten von Amerika	ja	ja	ja	ja
	Weißrussland	nein	nein	ja	ja
	Zypern	ja	ja	ja	ja

**Lateinamerika
und die Karibik**

	Antigua und Barbuda	nein	nein	nein	nein
	Argentinien	ja	ja	ja	ja
	Bahamas	nein	ja	nein	nein
	Barbados	nein	ja	ja	ja
	Belize	ja	ja	ja	ja
	Bolivien	ja	ja	ja	ja
	Brasilien	ja	ja	ja	ja
	Chile	ja	ja	nein	ja
	Costa Rica	ja	ja	ja	ja
	Curaçao	nein	nein	ja	nein
	Dominica	nein	nein	nein	nein
	Dominikanische Republik	ja	ja	ja	ja
	Ecuador	ja	ja	ja	ja
	El Salvador	ja	ja	ja	ja
	Grenada	nein	nein	ja	ja
	Guatemala	ja	ja	ja	ja
	Guyana	nein	ja	nein	ja
	Haiti	ja	nein	nein	ja
	Honduras	ja	ja	ja	ja
	Jamaika	ja	ja	ja	ja
	Kolumbien	ja	ja	ja	ja

Region	Land	GRALE 1	GRALE 2	GRALE 3	GRALE 4
	Kuba	ja	ja	ja	ja
	Mexiko	ja	ja	ja	ja
	Nicaragua	ja	nein	ja	nein
	Panama	ja	ja	nein	ja
	Paraguay	ja	ja	ja	ja
	Peru	ja	ja	ja	nein
	St. Kitts und Nevis	nein	nein	nein	ja
	St. Lucia	ja	nein	nein	ja
	St. Vincent und Grenadinen	ja	ja	ja	ja
	Suriname	ja	ja	ja	ja
	Trinidad und Tobago	nein	ja	nein	ja
	Uruguay	ja	ja	ja	ja
	Venezuela (Bolivarische Republik)	ja	nein	ja	nein

Subsahara-Afrika

	Äquatorialguinea	ja	nein	nein	ja
	Äthiopien	ja	ja	ja	ja
	Angola	ja	ja	nein	nein
	Benin	ja	nein	ja	ja
	Botswana	ja	ja	nein	ja
	Burkina Faso	ja	ja	ja	ja
	Burundi	ja	nein	nein	nein
	Côte d'Ivoire	ja	ja	ja	ja
	Demokratische Republik Kongo	ja	ja	ja	ja
	Eritrea	ja	ja	ja	ja
	Eswatini	ja	ja	ja	nein
	Gabun	ja	ja	ja	ja
	Gambia	ja	ja	ja	ja
	Ghana	ja	ja	ja	ja
	Guinea	ja	nein	ja	ja
	Guinea-Bissau	ja	nein	ja	nein
	Kamerun	ja	ja	nein	ja
	Kap Verde	ja	ja	ja	ja
	Kenia	ja	ja	ja	ja
	Komoren	ja	nein	ja	ja
	Lesotho	ja	ja	ja	ja
	Liberia	ja	nein	nein	ja
	Madagaskar	ja	ja	ja	nein
	Malawi	ja	ja	ja	ja
	Mali	ja	nein	ja	ja
	Mauritius	ja	ja	ja	nein
	Mosambik	ja	ja	ja	ja
	Namibia	ja	ja	ja	ja
	Niger	ja	ja	ja	ja
	Nigeria	ja	ja	ja	nein
	Republik Kongo	nein	nein	nein	nein
	Ruanda	ja	ja	nein	nein
	Sambia	ja	ja	ja	ja
	Simbabwe	ja	ja	ja	ja

Region	Land	GRALE 1	GRALE 2	GRALE 3	GRALE 4
	Sao Tome und Principe	ja	nein	ja	nein
	Senegal	ja	ja	ja	ja
	Seychellen	ja	nein	nein	ja
	Sierra Leone	ja	ja	nein	nein
	Somalia	nein	nein	nein	ja
	Südafrika	ja	ja	ja	ja
	Südsudan	nein	nein	nein	ja
	Tansania	ja	nein	ja	ja
	Togo	ja	ja	ja	ja
	Tschad	ja	ja	ja	nein
	Uganda	ja	ja	ja	ja
	Zentralafrikanische Republik	ja	nein	nein	nein
Summe		154	126	139	159



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



UNESCO Institute
for Lifelong Learning