

Lorenz Lassnigg (lassnigg@ihs.ac.at)

Erwachsenen-*Bildung* und LLL: eine Agenda für die ‚Wissensgesellschaft‘?

LANGFASSUNG, Dez.2013

Der vorliegende Beitrag ist ein Neben-Produkt aus einem unendlichen ‚*work in progress*‘. In Bezug zu den rezenten bildungspolitischen ‚Hypes‘ von Qualifikationsrahmen (QR) und Lifelong Learning (LLL) soll der mögliche zukünftige Stellenwert der allgemeinen oder nicht beruflichen Erwachsenenbildung (EB) bestimmt werden. Dabei wird v.a. auf Reviews der internationalen akademischen und institutionellen Literatur gebaut. Die Überlegungen sind in hohem Maße tentativ und sollen einerseits die Diskussion stimulieren und andererseits auch den Raum der internationalen Diskussion aufspannen und wichtige Beiträge zugänglich machen.

1. EB-LLL-QR: Abgrenzungen und Verbindungen im internationalen und Europäischen Vergleich

Ausgangspunkt der Überlegungen war die Frage, in welchem Verhältnis die Entwicklung der ‚*allgemeinen EB*‘ zum Qualifikationsrahmen auf dem Hintergrund internationaler Erfahrungen sinnvoll konzipiert werden kann. Um diese Erfahrungen sinnvoll nutzen zu können müssen die Institutionalisierungen von EB und deren Bezug zur QR-Politik, v.a. aber auch das Verständnis von ‚*allgemeiner EB*‘ geklärt werden. Die Literaturrecherche zeigt relativ schnell, dass die direkte Beziehung zwischen allgemeiner EB und QR nicht explizit behandelt wird, da Qualifikationsrahmen im Rahmen des Lifelong Learning konzipiert werden, und dieser Begriff wiederum in einer gewissen Konkurrenz zur EB steht.

Vor allem im anglophilen Raum gibt es teilweise heftige Entgegensetzungen der Semantiken von ‚*Education*‘ und ‚*Learning*‘, wobei die Verwendung des vordergründig neutralen Lernbegriffs mit einer *de facto* Ökonomisierung von Bildung gleichgesetzt wird.¹ ‚*Adult*

¹ Gleichzeitig ist aber der Platzhalter des Begriffs ‚*Bildung*‘ im Englischen der Begriff ‚*Education*‘, was im Deutschen eben allgemeiner ‚*Erziehung*‘ bedeutet, so dass die Diskurse teilweise unterschiedliche Sprachen sprechen. Fritz Ringer, einer der wichtigsten Historiker der kulturellen Entwicklung, übersetzt ‚*Bildung*‘ nicht mit ‚*Education*‘ sondern mit ‚*Cultivation*‘; Christopher Winch schlägt im Zusammenhang mit beruflicher Bildung den dem Französischen entlehnten Begriff ‚*Formation*‘ vor.

Vgl. Fritz Ringer, *Comparison and Causal Explanation*, in: *Comparative Education* 42 (2006), 363-376; Christopher Winch, *Education, Work and Social Capital: Towards a New Conception of Vocational Education*, London 2000.

Education‘ steht im Kontext der Aufklärung und verfolgt normative Ziele, während ‚Adult Learning‘ im Kontext der utilitaristischen Nutzbarkeit und der beruflichen Verwendung steht. Die Thematisierung der Beziehung von EB zum Qualifikationsrahmen zerfällt in der Literatur also über den Begriff des LLL in zwei Beziehungen: EB und LLL einerseits und LLL und QR andererseits.

Aufgrund der operativen politischen Bedeutung spielt in den LLL-Diskursen die EU-Politik eine zentrale Rolle, wobei hier unterschiedliche Dimensionen und Phasen unterschieden werden. Im Großen und Ganzen besteht Einigkeit, dass der ursprünglich aufklärerische Impetus der ersten Welle der Thematisierung von EB in den späten 1960ern und frühen 1970ern in den LLL-Diskursen seit den 1990ern überwiegend durch ein neoliberal utilitaristisches ‚Humankapital‘-Fahrwasser ersetzt wurde. Dem entspricht auch die zentrale Stellung des Qualifikationsbegriffs. Es wird jedoch auch zunehmend gezeigt, dass der LLL-Diskurs auf EU-Ebene vielschichtiger ist, indem neben den wirtschaftlichen Zielsetzungen auch die Ziele der sozialen Kohäsion, der politischen Partizipation und der umfassenden individuellen Entwicklung eine Rolle spielen. Wenn diesen Zielen auch eine geringere operative Bedeutung zukommt, so wurden seit den 2000er Jahren doch auch Schritte zu ihrer Konkretisierung und Operationalisierung gesetzt, an denen auch wissenschaftliche Diskurse anknüpfen.

Es sind also in der vertiefenden Aufarbeitung und Kritik der LLL-Politik zunehmend unterschiedliche Argumentationspfade entstanden. Neben der grundsätzlichen dekonstruktiven Kritik an der neoliberalen Orientierung wird auch eine Argumentationslinie verfolgt, die an der operativen Entwicklung und Umsetzung der weitergehenden sozialen und politischen Zielsetzungen in der EU-Politik orientiert ist. Im Zentrum dieser Diskurse steht der Begriff ‚*Citizenship*‘, der wiederum – gewissermaßen zu ‚Bildung‘ spiegelbildliche – sprachliche Übertragungsprobleme enthält. Während im Deutschen hier die formale ‚Staatsbürgerschaft‘ im Vordergrund steht, geht es im Englischen um eine weitergehende und umfassendere zivilgesellschaftliche Beteiligung; hier wird der Begriff der *BürgerInnenbeteiligung* gewählt, *ohne* eine Abgrenzung von StaatsbürgerInnen vorzunehmen. In der Literatur werden auch in den EU-Dokumenten ansatzweise zwei unterschiedliche Diskursstränge festgemacht, wobei die Formulierung der ‚*Europäischen Schlüsselqualifikationen*‘ als wichtiger Ausdruck der weitergehenden gesellschaftlichen Perspektive der LLL-Politik gesehen wird. Der ‚*Europäische Qualifikationsrahmen*‘ wird

demgegenüber eher als Ausdruck der Humankapitalorientierung interpretiert,² wobei über den Strang der Validierung und Anerkennung von Kompetenzen tw. eine mögliche Brücke gesehen wird.

Im Folgenden werden diese komplexen Beziehungen in drei Schritten etwas aufgelöst, und es wird auf dieser Grundlage versucht, die Missionen der allgemeinen EB und ihre Voraussetzungen zu konkretisieren. Erstens wird versucht, sinnvolle Abgrenzungen der ‚allgemeinen EB‘ und Strategien zu ihrer politischen Förderung zu finden und zu argumentieren; zweitens werden die verschiedenen Bedeutungen und Probleme von ‚Citizenship‘ in Bezug auf die EB näher untersucht, und drittens werden diese Aspekte in ein breiteres Verständnis der Entwicklung und der Missionen der EB eingeordnet und eine Richtung für ihre weitergehende Mission vorgeschlagen.

2. ‚Allgemeine‘ bzw. ‚nicht berufliche‘ EB: Ist ihre Abgrenzung und spezifische politische Förderung möglich und sinnvoll?

Es ist heute umstritten, ob die allgemeine EB als eigenständiger institutioneller und Politik-Bereich abgegrenzt werden soll, oder ob die EB als gesamtes Feld ohne grundlegende innere Unterscheidungen konzipiert werden soll. Damit wird auch eine grundlegende Aufgabendifferenzierung der EB-Institutionen abgelehnt und ihre multidimensionale Gestaltung verfolgt. Diese Linie ist v.a. in Deutschland dominierend,³ in den Nordischen Ländern gibt es Tendenzen die ökonomischen Funktionen zu betonen,⁴ und auch in Österreich gibt es v.a. auf der Basis der Europäischen Schlüsselkompetenzen seitens der VHS Ansätze in dieser Richtung.

² Villalba, E. (2008) Investigating the Discourse on Social Cohesion in Relation to Innovation through the Vocabulary of European Commission Communications. *European Educational Research Journal* 7, 3, 358-370.

³ Gnahn/Bilger 2011, S.149 bezeichnen die allgemeine Weiterbildung in Deutschland als „politische Realität“, sagen aber auch dass „die Trennung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung wissenschaftlich obsolet zu sein scheint“; es wird auch gezeigt, dass die statistische Erfassung der allgemeinen EB im AES im Vergleich zum vorherigen Berichtssystem sehr undeutlich ist, und auch kleinere Werte liefert (von einer Beteiligungsquote an allgemeiner Weiterbildung im deutschen Berichtssystem 2007 von 26%, die gleich hoch wie die berufliche WB war, zu einer Quote von 11% bis 18% „nicht-berufsbezogener Weiterbildung“ je nach Berechnungsart in der neuen AES Erfassung für das gleiche Jahr.

Gnahn, D./ Bilger, F. (2011) 8.Sektor ‚Nicht-berufsbezogene Weiterbildung‘ in: Rosenblatt B.v./ Bilger, F. (Hrsg.), *Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES*. Bielefeld: WBV&DIE, S. 149-155.

⁴ In einem Seminar der Nordischen Erwachsenenbildungsverbände im Dezember 2011 über Fragen der ‚liberal adult education‘ spielte dieses Thema der Konvergenz mit beruflichen oder wirtschaftlichen Anforderungen implizit eine zentrale Rolle, explizit angesprochen, wurden die Probleme dieser Position eingeräumt und es wurde auf eine opportunistische Hoffnung auf das ‚Mitschwimmen‘ verwiesen.

Die dahinter liegende Frage besteht darin, wie die allgemeine EB mit dem starken Trend zur wirtschaftlichen und beruflichen Orientierung umgehen soll: soll sie darin mitschwimmen und ihre auch ökonomische Bedeutung betonen und somit gewissermaßen sich selbst ‚ökonomisieren‘, oder soll sie – auch gegen den Wind des ‚Zeitgeistes‘ – ihre eigenständige Rolle aufgrund der weitergehenden gesellschaftlichen nicht ökonomischen Ziele und Funktionen hervorheben?

Eine EU-Studie zur ‚nicht beruflichen EB‘⁵ hat diese Problematik thematisiert und versucht einen Überblick über diesen Bereich zu gewinnen. Zusammenfassend lassen sich die folgenden Merkmale von allgemeiner EB festhalten:

- die Abgrenzung ist unklar und teilweise nicht erwünscht
- sie ist zumeist schwach reguliert
- die Verwaltung ist schwach und auf verschiedene Stellen fragmentiert
- die regulative und organisatorische Schwäche wird durch Selbstorganisation in Verbänden ausgeglichen
- diese haben starken Bezug zur Zivilgesellschaft und zur sozialen Kohäsion und weniger Bezug zu den Erziehungsautoritäten
- in manchen Ländern ist die allgemeine EB in der Kulturverwaltung angesiedelt, in anderen ist sie eng an die BürgerInnenbeteiligung gebunden.

Es wird ein ‚formaler‘ Bereich, der v.a. dem Nachholen von Abschlüssen dient, vom eigentlich zur Disposition stehenden ‚nicht formalen‘ Bereich unterschieden. Wenn die Besonderheiten der nicht beruflichen EB betont werden, so wird auf die breiteren gesellschaftlichen Bezüge verwiesen, die die allgemeine Erwachsenenbildung hat. Die Stichworte sind:

- i. Demokratische Werte,
- ii. Entwicklung der lokalen sozialen Gemeinschaften,
- iii. Sozialkapital,
- iv. kulturelle Ausdrucksfähigkeit,
- v. soziale Inklusion,
- vi. zivilgesellschaftliches Engagement,
- vii. Förderung der ‚schwer erreichbaren‘ Zielgruppen,

⁵ EURYDICE (2007) Non-Vocational Adult Education in Europe. Executive Summary of National Information on Eurybase. Working Document. January 2007; von EURYDICE entfernt, verfügbar auf http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Non_vocational_adult_education_EN.pdf

de facto alles eher ‚subversive‘ Aspekte der Aufmerksamkeit auf gesellschaftliche Probleme und Schattenseiten im Vergleich zu einer unhinterfragten Konzentration auf die offensive Förderung der (vorgeblichen) Sonnenseiten der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit. Entsprechend ist der Raum, in dem die nicht formale allgemeine Erwachsenenbildung sich abspielt, sehr vielfältig und reicht auch stark in Bereiche außerhalb des institutionalisierten Bildungswesens hinein. Es wurde insbesondere auf kulturelle und soziale Einrichtungen verwiesen (siehe Box A.1 im Anhang).

3. Dimensionen von ‚Citizenship‘ und die sozialen, politischen und kulturellen Zielsetzungen der EB

In der heutigen Diskussion werden die über Wirtschaft und Beruf hinausgehenden weitergehenden gesellschaftlichen Zielsetzungen vorwiegend über verschiedene Dimensionen von ‚Citizenship‘ diskutiert. Es besteht große Einigkeit, von vier grundlegenden Dimensionen (sozial, politisch, kulturell, ökonomisch) auszugehen, die auch an eine Unterscheidung von gesellschaftlichen Feldern angebunden sind. Es wird an die wohlfahrtstaatliche Begrifflichkeit von T.H.Marshall von *Civic*, *Democratic*, und *Social Citizenship* angeknüpft,⁶ manche ergänzen *Economic Citizenship*.⁷ Entscheidend in den Diskursen ist aber, dass Citizenship in dieser Fassung an die staatliche Zugehörigkeit geknüpft war, die im Zeitalter der Mobilität und Globalisierung gleichzeitig ausschließende Wirkung hat. Daher hat in allen Dimensionen die *Inklusions-Dynamik* von Zugehörigkeiten/Ausgrenzungen zentrale Bedeutung.⁸

⁶ Vgl. Marshall, T.H. (1992) Citizenship and social class. In Marshall, T.H./ Bottomore, T. (Eds.). Citizenship and social class. London: Pluto Press, S.3-51; Villalba, E. (2008) Investigating the Discourse on Social Cohesion in Relation to Innovation through the Vocabulary of European Commission Communications. European Educational Research Journal 7, 3, 358-370; Milana, M. / Tarozzi, M. (2013) It's about us! Reflections on Education for Active Citizenship within the European Union. Lline-Lifelong Learning in Europe, Issue 2/2013, online http://www.lline.fi/en/issue/2_2013/issue-22013; Zepke, N (2013) Three perspectives on active citizenship in lifelong and life-wide education research. Lline-Lifelong Learning in Europe, Issue 2/2013, online http://www.lline.fi/en/issue/2_2013/issue-22013; vgl. auch Kloyber, C./ Vater, S., Hg. (2010) Citizenship Education. Auf der Suche nach dem Politischen in der ‚Postdemokratie‘. Magazin.erwachsenenbildung. Ausgabe 11 (2010). Internet: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf>

⁷ Abs, H. J./ Veldhuis, R. (2006) Indicators on Active Citizenship for Democracy - the social, cultural and economic domain. Paper by order of the Council of Europe for the CRELL-Network on Active Citizenship for Democracy at the European Commission's Joint Research Center in Ispra, Italy. http://www.pedocs.de/volltexte/2009/1879/pdf/CoE_Abs_Veldhuis_2006_D_A.pdf

⁸ Vgl. Bohmann, G./ Niedenzu, H.-J., Hg. (2012), Markt, Inklusion, Gerechtigkeit: zum Problem der sozialen Gerechtigkeit in der Marktgesellschaft. Sonderheft 11 der Österreichischen Zeitschrift für Soziologie (ÖSZ), Wiesbaden: VS.

In der Literatur werden zwar die genannten kategorialen Unterscheidungen verwendet, diese verschwimmen aber meistens in der konkreteren Auseinandersetzung. Dies ist auch verständlich, da es ja um die BürgerInnenbeteiligung insgesamt geht, und diese in verschiedene Dimensionen aufgespalten werden kann, auf die auch spezialisiert geantwortet wird. Aber eine Herausforderung besteht sicherlich auch darin, ein gemeinsames Verständnis der Probleme in diesem Bereich herzustellen. Im Folgenden wird daher auch versucht, neben den spezifischen Aspekten der allgemeineren Thematik gerecht zu werden. Man könnte mit Zepke (2013) zwei Formen und Spielarten der ‚Aktivierung‘ von BürgerInnenbeteiligung unterscheiden, die auch zwei unterschiedliche Zugänge zur Bildungspolitik eröffnet: eine *ökonomische* im Zusammenhang mit dem neoliberalen utilitaristischen Lifelong *Learning* (LLL) Konzept und eine *demokratische* Aktivierung, die auf Lifelong *Education* (LLE) hinausläuft. Diese Unterscheidung führt in den Teilbereichen zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen und Strategien.

3.1. Soziale Dimension (social Citizenship)

Im Konzept der *neoliberalen Aktivierung* verläuft die Eingliederung in alle Bereiche über die Beschäftigung, diese macht den ersten Schritt für die soziale Eingliederung, und muss daher mehr oder weniger streng durch Anreize und Sanktionen verfolgt werden. Je nach Position sind weitere Unterstützungen erforderlich oder nicht. In diesem Konzept sind zwei Elemente zentral, erstens die Verfügung über Basiskompetenzen und zweitens die Selbstregulation und die Verfügung über soziale Kompetenzen.

Die Kritik an der neoliberalen Aktivierung zeigt aber, dass erstens im Zuge der gleichzeitigen Flexibilisierung und weitreichenden Präkarisierung für viele Beschäftigte diese Form für eine weitergehende soziale Eingliederung nicht hinreichend ist (Stichwort: Working Poor).

Zweitens verlässt sich die neoliberale Aktivierung auf den Markt und impliziert Individualisierung und Entsolidarisierung. Dies wird durch kommunitaristische Ansätze beantwortet (Stichwort: Sozialkapital), die jedoch ein hohes Maß an Anpassungszwang und sozialer Kontrolle mit sich bringen, und der steigenden Diversität nicht Rechnung tragen.

Im Konzept der *demokratischen Aktivierung* sind alle Lebensbereiche und ihre Wechselwirkungen zu berücksichtigen. Eine wesentliche Dimension ist hier die ‚*soziale Gemeinschaft*‘ (Community), die in der EB mit dem Konzept der ‚Community Education‘

verbunden wird.⁹ Näher betrachtet ist dies auch ein vielfältiges Konzept, das in unterschiedlichen Spielarten verfolgt werden kann. Das Spektrum reicht von Entpolitisierung und sozialer Kontrolle zur besseren Anpassung bis zu politischen Projekten und Bewegungen zur lokalen Entwicklung im Sinne erhöhter Diversität.¹⁰ Wesentlich erscheint hier dass das Lernen *in den sozialen Initiativen und Bewegungen* anerkannt und gefördert wird, und nicht aus diesen herausgehoben (etwa zur Förderung von politischen Repräsentanten) wird. Aufgrund der Erfahrungen in Irland, wo dieser Bereich große Aufmerksamkeit bekommt, wird auch festgestellt: „*Community Education needs to be more than ‘Recognised’, it needs to be ‘Resourced’* [...]“¹¹

„Soziale Kompetenzen“ sind eine Teildimension der EU-Schlüsselkompetenzen, die v.a. Aspekte der Selbstregulation und von angepasstem Kommunikations- und Sozialverhalten umfasst und somit weit in die Persönlichkeitsstrukturen der Individuen eingreift – im Bereich der Arbeitswelt wurden diese Entwicklungen als ‚Taylorisierung der Seele‘ (H.G.Zillian) bezeichnet und es fragt sich, inwieweit eine (individuelle) Überprüfung dieser ‚Kompetenzen‘ in das Menschenrecht auf Privatsphäre eingreift.

3.2. Politische Dimension (democratic Citizenship)

Hier sind demokratische Werte und die Beteiligung an den Prozeduren der repräsentativen Demokratie wesentliche Bestandteile, die im deutschsprachigen Raum durch ‚Politische Bildung‘ abgedeckt werden sollen. In heutiger Sicht geht die politische Dimension auch in den EU-Diskursen darüber hinaus. Als Indikatoren werden v.a. auch die Beteiligung an Protesten und politischen Bewegungen sowie an politischen Aspekten des Gemeinschaftslebens herangezogen. In den Konzepten wird zwischen stabilisierenden, reformerischen und oppositionellen Ausdrucksformen unterschieden.

⁹ Erler, I./ Kloyber, C. (Hg.) (2013) Community Education. Konzepte und Beispiele der Gemeinwesenarbeit. Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 19, online <http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-19/meb13-19.pdf>

¹⁰ Breen, M., Rees, N. (2009) Learning How to be an Active Citizen in Dublin’s Docklands: The Significance of Informal Processes. Combat Poverty Agency Working Paper 09/08
http://www.cpa.ie/publications/workingpapers/2009-08_WP_EngagingPeopleInActiveCitizenshipInDublinsDocklands.pdf

¹¹ S.15 in Ireland-AONTAS (2013) Community Education: A Strategy for Success
<http://www.aontas.com/download/pdf/lflfinalwebsite.pdf>

In diesem Bereich gibt es in der Literatur starke Kritik an den Ideen der Formalisierung und Standardisierung der Kompetenzen, die in den EU-Schlüsselkompetenzen angelegt ist und auch in Österreich direkt ausgelotet wurde.¹² Dafür gibt es zwei Argumentationen:

- Die erste Argumentation kritisiert die verkürzte Auffassung der komplexen Lernprozesse für die BürgerInnenbeteiligung, die in der ergebnisorientierten standardisierten Sicht zum Ausdruck kommt, „as these are reduced to input knowledge to be effectively transmitted so to produce output citizens“ (Milana/Tarozzi 2013, online). Demgegenüber wird eine prozessorientierte Sicht von BürgerInnenbeteiligung als ‚lived experience‘ ins Treffen geführt, was als typisches erzieherisches Thema gesehen wird.
- Die zweite Argumentation demonstriert das Modell von ‚lived experience‘ anschaulich am Beispiel von Fragen der Nachhaltigkeit in Umweltfragen, da hier die Problematik des Engagements noch viel weniger mit dem Erwerb vorgefertigter Wissens von ExpertInnen gelöst werden kann. Es geht hier nicht um ‚matters of fact‘ sondern um ‚matters of concern‘: „...pinning down sustainable citizenship to a particular standard, i.e. a set of knowledge, attitudes, and skills denies the essentially contested process of becoming a citizen.“ (Van Poeck/Vandenabeele 2013, online).¹³

3.3. Kulturelle Dimension (civic und cultural Citizenship)

Noch weiter klaffen die Probleme und Positionen in diesem Bereich, wo die konventionelle Sicht im Wesentlichen den (erweiterten) Zugang zu den Erzeugnissen der Hochkultur (Theater, Oper, Museum, ‚Shakespeare für Alle...‘) im Auge hat. Die kommodifizierte ‚Kulturindustrie‘ wird demgegenüber als korrumpierend eingeschätzt, was die soziale Distinktionsfunktion der ‚Kultur‘ noch verstärkt; im EU-Kontext kommt der traditionellen Kultur aufgrund der Zuständigkeitsverteilung überdies eine national distinguierende Funktion zu.

In einer erweiterten kulturtheoretischen Perspektive wird die Kultur als generative Dimension gesehen, der eine wesentliche Stellung in den gesellschaftliche Reproduktionsprozessen zukommt (Stichwort: Gouvernabilität). Es gibt eine Auseinandersetzung um den Begriff von ‚Cultural Citizenship (CC)‘, der die politische Bedeutung von Citizenship ‚transzendiert‘, und widersprüchlich wahrgenommen wird. „The need to express a part of somebody’s cultural

¹² Erler, I. (2011): Politische Bildung und der Nationale Qualifikationsrahmen. Über Sinn und Unsinn einer Zuordnung. Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 14, online <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf>

¹³ Van Poeck, K./ Vandenabeele, J. (2013) Sustainable citizenship as practice. Lline-Lifelong Learning in Europe, Issue 2/2013, online http://www.lline.fi/en/issue/2_2013/issue-22013

affiliation, that has changed from being a common shared culture by most of the population into a minority culture together with the necessity to ‘validate’ it outside your own home is (the basis of) what we could call ‘cultural citizenship or the cultural component of citizenship’”. (Herrero 2010, S.5) ¹⁴

Einer der Theoretiker der kulturellen Entwicklung der EU, Gerard Delanty, stellt die Begriffe der disziplinierenden (disciplinary) der kulturellen Citizenship gegenüber, und verbindet diese auch direkt mit unterschiedlichen Auffassungen von Lernen. Disziplinierende Citizenship wird mit dem Beispiel Österreichs unterlegt, und repräsentiert einen individuellen Zwang zur Anpassung mit den entsprechenden Lernanforderungen zumindest sprachlicher Natur, bis zu weitergehenden explizit kulturellen Lern- und Anpassungszielen (hier wird Österreich als besonders drastisches Beispiel zitiert). Cultural Citizenship bedeutet demgegenüber eine Akzeptanz unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeiten, die auch an der Unterscheidung von individuellen und kollektiven Lernprozessen festgemacht wird. ¹⁵ Eine zentrale Auseinandersetzung im Kontext der Globalisierung betrifft die Rolle und Gestaltung kultureller Identitäten und den Stellenwert der Religionen in diesem Zusammenhang. ¹⁶

In der kulturtheoretischen Perspektive spielt auch das Wissen eine zentrale Rolle, das sowohl als Machtfaktor in der gesellschaftlichen Reproduktion (Stichwort: hegemoniale Diskurse) als auch als wirtschaftlicher Faktor mit steigender Bedeutung (Stichwort: wissensbasierte Ökonomie) gesehen wird, mit unterschiedlichen Folgerungen. Eine grundlegende Konvergenz aus sehr unterschiedlichen Ausgangspunkten wird in der Reflexivität (Stichwort: reflexive Moderne) und der ‚neuen Wissensproduktion‘ (Stichwort: Transdisziplinarität) gesehen.

In der Wissenschaftsforschung besteht ein wesentlicher Diskursstrang darin, dass sich seit langem eine ‚neue‘ transdisziplinäre Form der Wissensproduktion (Modus2) zusätzlich zur

¹⁴ Herrero, L. (2010) The cultural component of citizenship. European House for Culture <http://www.access-to-culture.eu/upload/Docs%20ACP/THCULTURALCOMPONENTOFCITIZENSHIPLayout.pdf>

¹⁵ Delanty, G. (2007) Citizenship as a learning process. Disciplinary citizenship versus cultural citizenship. Eurozine <http://www.eurozine.com/pdf/2007-06-30-delanty-en.pdf>

¹⁶ Antipoden sind Huntington (‚Clash of Civilisations‘) und Sen (‚Identitätsfalle‘). Roy (2006) zeigt eine ‚Dekulturation‘ der Religionen, indem gerade neue Strömungen in den verschiedenen Religionen versuchen, diese getrennt von der kulturellen Herkunft neu zu definieren.

Huntington, S.P. (2002) Kampf der Kulturen - Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München: Goldmann; Huntington, S.P. (1993) The clash of civilizations? Foreign Affairs 72, 3, 22-49

http://www.hks.harvard.edu/fs/pnorris/Acrobat/Huntington_Clash.pdf; Sen, A. (2007) Die Identitätsfalle.

Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. München: Beck; Roy, O. (2006) Der islamische Weg nach Westen. Globalisierung, Entwurzelung und Radikalisierung. München: Pantheon; APuZ (2006) Dialog der Kulturen.

<http://www.bpb.de/system/files/pdf/OD5C2J.pdf>

traditionellen disziplinären akademischen Wissensproduktion (Modus1) verbreitet.¹⁷ Die Modus2 Wissensproduktion findet in der Anwendung und im Zusammenwirken von Forschung und Praxis und ‚demokratisiert‘ in gewissem Maße die traditionellen Wahrheitskriterien (die die Modus1-Forschung in erheblichem Maß von der Anwendung trennen), und verbessert letztlich die Anwendung des Wissens. Dieser Ansatz ist umstritten wie die Wissensproduktion und -anwendung insgesamt, und es gibt viele Hindernisse gegen die Entwicklung des Modus2.

4. Abschluss: Transdisziplinäre Wissensproduktion im ‚Modus 2‘ als weitergehende Mission der allgemeinen EB

Die Ausführungen sollten zeigen, dass in den verschiedenen Aspekten der gesellschaftlichen Missionen der EB jeweils fundamentale Diskurse geführt werden, die mit der Richtung des gesellschaftlichen Wandels zu tun haben. Es besteht weitgehende Einigkeit, dass ‚Citizenship‘ als übergreifendes Konzept verschiedene Aspekte (sozial, politisch, kulturell) umfasst, die über wirtschaftliche und berufliche Funktionen hinausgehen. Für die einzelnen Aspekte gibt es jeweils engere und weitergehende Vorschläge. Man kann diese pauschal als ökonomische vs. demokratische Aktivierung bezeichnen.

In einer Strategie der demokratischen Aktivierung ist expansives Lernen wichtig und die allgemeine EB kann in allen Aspekten eine wesentliche Rolle als Plattform für Reflexion und Förderung der BürgerInnenbeteiligung spielen. Dazu müssen sich die AnbieterInnen mit diesen weitergehenden Fragen beschäftigen, anstatt sich vordringlich der Engführung in Richtung standardisierter Kompetenzen und ihrer Vermarktung zu widmen, und sie brauchen die Mittel dafür.

Damit könnte sich die allgemeine EB in ihre aufklärerische Tradition stellen, und diese nach den Anforderungen der ‚reflexiven Moderne‘ weiterentwickeln. Ian Martin (2001) hat eine radikale Positionierung der EB als Agora zum Lernen der Demokratie vorgeschlagen.

“Essentially, what is missing in our lives today is the opportunity to meet as citizens and, once again, make democracy work. The point I want to emphasise is that historically the

¹⁷ Gibbons, M./ Nowotny, H./ Limoges, C., Schwartzman, S./ Scott, P./ Trow, M. (1994) *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage; vgl. auch Stehr, N. (2012) *Wider der Symmetrie von Macht und Wissen*. Vortragsmanuskript, Knowledge Management Austria (KM-A), im Internet <http://www.km-a.net/kma/wp-content/uploads/Stehr-Nico-Wider-der-Symmetrie-von-Macht-und-Wissen.pdf>

kind of adult education in which citizens met together to talk and learn and argue helped to fill precisely this space - and to make it a uniquely democratic and creative space. Indeed, it could be said that in a very real way adult learning, often autonomous and selfdirected, constituted this space” (Martin 2001, S.3Draft)¹⁸

Wenn man davon ausgeht, dass eine wesentliche Tradition der allgemeinen EB im Bereich der ‚University Extension‘, und der Popularisierung des neuen wissenschaftlichen Wissens besteht, die dann mit der ‚Dialektik der Aufklärung‘ in Konflikte gekommen ist, so kann man heute die EB in den Modus2 der Wissensproduktion einordnen. Damit würde anstelle der traditionellen Einbahnstraße der Aufklärungsfunktion ein institutionelles Feld entstehen, das hier einen Austausch zwischen den Wissensformen ermöglicht und dem Modus2 Raum gibt. Die Lehrenden in der allgemeinen EB müssten sich mit den angesprochenen Fragen auseinandersetzen und könnten eine vermittelnde Rolle einnehmen.

¹⁸ Martin,I. (2001). Reconstituting the agora: towards an alternative politics of lifelong learning. Concept 11, 1, 4-8 <http://www.adulterc.org/Proceedings/2000/martini-final.PDF>

ANHANG

Box A.1: Themenfelder der nicht formalen allgemeinen Erwachsenenbildung in Europa

Übergreifende Themen

- + *social issues* (including ageing, crime, environment, health, heritage, parenting and poverty)
- + *cultural matters* (arts, crafts, cuisine, dance, languages, literature, media, music, theatre)
- + *political matters* (community development, current affairs, democratic participation, history, international relations, law)

Initiativen

- + 2001, adult learning for active citizenship
- + 2004 'Citizenship in Action': funding of civil society, faith based, youth and cultural organisations, trade unions and family associations that promote active citizenship (learning for interculturalism, civic participation), significance for community-based non-governmental and civil society groups and organisations throughout Europe.

Schlüsselkompetenzen

- + sixth of key competences: '*interpersonal, intercultural and social competences, civic competence*'. This competence is defined as covering 'all forms of behaviour that equip individuals to participate in an effective and constructive way in social and working life, and particularly in increasingly diverse societies, and to resolve conflict where necessary.' Civic competence 'equips individuals to fully participate in civic life, based on knowledge of social and political concepts and structures and a commitment to active and democratic participation'.
- + eighth of key competences: '*cultural expression*' which is defined as covering 'appreciation of the importance of the creative expression of ideas, experiences and emotions in a range of media, including music, performing arts, literature, and the visual arts'.

Nichtregierungsorganisationen

NGOs depending on their mission and composition: education providers; campaigning NGOs will promote ideological aims (environmental protection; multiculturalism; social justice; women's empowerment), services to members or education service delivery (individuals with a disability, literacy provision, cultural development, community development).

Länderbeispiele

- + *Nordic countries, Germany*: explicitly recognise the role of non-formal NVAE in developing active and participatory citizenship and social capital and strengthening social inclusion and social cohesion; study circles: challenges of the local communities in which the study circles are located
- + *Finland*, liberal education: the main mission of non-formal NVAE is to promote democratic values, active citizenship and social cohesion; achievement of personal growth, maturity and independence, understanding of social and human relations
- + *France*, movement inspired by Christian, working-class and/or social principles: making education available to all, promoting citizenship and emancipating people through access to knowledge and culture
- + *Greece*: parenting skills and volunteer responses to emergencies
- + *United Kingdom (Scotland)*, Community Learning and Development (CLD): community-based adult learning, community capacity building and youth work outside of formal institutions. Community education encompasses formal and informal learning opportunities, core skills including adult literacy, numeracy, information and communication technology.

Weitere grundlegende Themenschwerpunkte

- + Literacy learning
- + Language learning: general foreign language learning; Language learning for immigrants
- + Information and communication technology (ICTs)

Quelle: Eigene Zusammenstellung lt. EURYDICE 2007, 35-36.