

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 25, 2015

Vorwärts denken

Diskurse zur Modernisierung
der Erwachsenenbildung

Thema

„Adult Learning“ und Europäische
Koordination: Wohin geht die Reise?

Schlussfolgerungen aus einer aktuellen
ET 2020-Arbeitsgruppe

Birgit Aschemann



„Adult Learning“ und Europäische Koordination: Wohin geht die Reise?

Schlussfolgerungen aus einer aktuellen
ET 2020-Arbeitsgruppe

Birgit Aschemann

Aschemann, Birgit (2015): „Adult Learning“ und Europäische Koordination: Wohin geht die Reise? Schlussfolgerungen aus einer aktuellen ET 2020-Arbeitsgruppe.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 25, 2015. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: ET2020-Arbeitsgruppe, Adult Learning, Erwachsenenbildung, Bildungspolitik, Offene Methode der Koordinierung, Bildungsagenden, Governance, Steuerung, Policy Learning, Lernbegriff

Kurzzusammenfassung

Auf EU-Ebene findet zukunftsgerichtete bildungspolitische Arbeit statt, die mit großem regulatorischen und finanziellen Nachdruck erfolgt. Dies betrifft auch die Erwachsenenbildung. Wie dieser Nachdruck konkret erreicht wird und was er für die österreichische Erwachsenenbildung impliziert, wird im folgenden Beitrag dargelegt. Als Bezugspunkt der Diskussion dient die Arbeit der ET 2020-Arbeitsgruppe „Adult Learning“, welcher die Autorin aktuell angehört. Die ET 2020-Arbeitsgruppen sind Instrumente der „Offenen Methode der Koordinierung“, die auf EU-Ebene genutzt wird, um steuernd Einfluss zu nehmen, wenn ein „hard law“ im Sinne einer Gesetzgebung nicht möglich ist. Welcher Begriff des „Lernens“ wird in dieser europaweiten Arbeitsgruppe vertreten – im Vergleich zu einem Lernbegriff, wie er in der österreichischen Erwachsenenbildung zu beobachten ist? Was bedeuten die Schwerpunkte der Arbeitsgruppe mit Blick auf Österreich, wenn sie als Indikatoren für aktuelle Zielvorstellungen der Europäischen Organe für die Erwachsenenbildung aufgefasst werden? Auf Basis ihrer Erfahrungen in der Arbeitsgruppe sieht die Autorin eine zeitnahe und kritische Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Prozessen und Begriffsverwendungen innerhalb der EU als notwendig an, um für die Erwachsenenbildung in Österreich gestaltend (und nicht nur reaktiv) mitwirken zu können. (Red.)

„Adult Learning“ und Europäische Koordination: Wohin geht die Reise?

Schlussfolgerungen aus einer aktuellen ET 2020-Arbeitsgruppe

Birgit Aschemann

Für den Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung sind auf europäischer Ebene seit 2010 mehrere „ET 2020-Arbeitsgruppen“ tätig¹. Sie bilden einen wesentlichen Bestandteil der „Offenen Methode der Koordinierung“ (OMK), die im Jahr 2000 konzipiert wurde (siehe Europäischer Rat 2000). Die OMK ist das zentrale Instrument zur Umsetzung der europäischen Ziele im Bildungsbereich, in dem die Europäischen Organe ansonsten keine rechtlich verbindliche Gestaltungskompetenz haben, d.h. wenn ein „hard law“ im Sinne einer Gesetzgebung nicht möglich ist. Sie hat also nicht andere Formen des Regierens abgelöst, sondern der EU neue Felder (z.B. Bildung) für eine steuernde Einflussnahme erschlossen.

Dem Ideal nach bedeutet die OMK, dass die EU-Mitgliedstaaten beratend gemeinsam Ziele vereinbaren und so die Qualität europäischer Entscheidungen verbessern, während die Kommission den Fortschrittsstand der Umsetzung regelmäßig prüft (siehe Egetenmeyer/Schüssel 2012). Im „Weißbuch Europäisches Regieren“ wird die Praxis des guten Regierens als eine transparente und partizipative definiert, wobei zugleich Effektivität und Kohärenz als Werte zentral gesetzt werden (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 18). Entsprechend diesem Weißbuch ist die OMK vor allem zur Förderung von Zusammenarbeit und Austausch und zur Vereinbarung gemeinsamer Ziele und Leitlinien zwischen den Mitgliedstaaten gedacht. Sie wird insofern als eine verbesserte Form

der diskursiven politischen Steuerung beschrieben (siehe z.B. Sabel/Zeitlin 2008), die bewirke, dass die beteiligten Staaten zwar autonom handeln, aber gleichzeitig ihre Ziele und Strategien diskursiv aufeinander abstimmen würden.

Aus einer US-amerikanischen Außensicht wird die OMK mit einem erfolgreichen „Lernen von Unterschieden“ verbunden und als neue Architektur des Regierens nahezu als vorbildhaft für Governance bewertet – sie sei ein demokratisches Modell, das gut zwischen Lernen und Monitoring ausbalanciert ist (siehe ebd.).

Konkret inkludiert die OMK eine Festlegung von Leitlinien und Zielen samt Indikatoren, Benchmarks

¹ ET 2020 (Education and Training 2020) ist der strategische Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung. Er wurde am 12. Mai 2009 von den BildungsministerInnen der EU angenommen und bildet derzeit die Grundlage für Aktionen und Initiativen im Bildungswesen; Anm.d.Red.

und Zeitplan, die Umsetzung dieser Vorgaben in die nationale Politik und die regelmäßige Bewertung dieser Umsetzung „im Rahmen eines Prozesses, bei dem alle Seiten voneinander lernen“ (Europäischer Rat 2000, Z. 37). Dabei erfolgt die Vereinbarung von Rahmenstrategien, Benchmarks und Indikatoren im Rat, und die Umsetzung auf nationalstaatlicher Ebene wird durch die Kommission überprüft. Die laufende Veröffentlichung der Fortschrittsberichte und Analysen erzeugt Handlungsdruck. Indikatoren und Benchmarks entwickelten im Zuge dessen einen immer stärkeren Einfluss auf die Bildungspolitik (vgl. Nuissl/Lattke/Pätzold 2010, S. 28-30). Das „Weißbuch Europäisches Regieren“ sieht vor, dass die Kommission zur OMK eine koordinierende Rolle übernimmt, dass dem Europäischen Parlament laufend berichtet wird und die OMK-Ergebnisse vollständig offengelegt werden (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 18). Die OMK soll also kein unkontrolliertes Eigenleben entwickeln und die Aktivitäten der EU-Organe inhaltlich nicht konterkarieren, sondern eng entlang der Europäischen Zielsetzungen und Prioritäten arbeiten, welche zugleich durch die Finanzströme der EU forciert werden.

Im Jahr 2005 wurde die OMK stärker auf Wachstum und Beschäftigung fokussiert und ist seitdem noch stärker von Kritik und Kontroversen begleitet. Ein „zwangloser Zwang“ (vgl. Schroeder 2004, S. 57) durch Veröffentlichung von Zielabweichungen wurde schon zuvor konstatiert. Zunehmend wurde die OMK als Instrument eines bürokratischen Machtausbaus und einer schrittweise verstärkten Intervention der EU in Feldern außerhalb ihres Primärrechts kritisiert (siehe Cram 2011). Die Kommission würde immer mehr Expertise beanspruchen und Diskurse gestalten – dass diese Veränderung zugleich als verbesserte Partizipation beschrieben wird, sei jedoch nur eine Begleitrhetorik zum Zweck ihrer moralischen Legitimation (siehe ebd.).

Die OMK in der Erwachsenenbildung: Einblicke in die aktuelle Praxis

Seit 2010 wird die OMK im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung in Form der ET2020-Arbeitsgruppen umgesetzt, die zu

diesem Zweck gegründet wurden. Ihnen gehört jeweils ein Experte oder eine Expertin aus den Mitgliedstaaten sowie aus EFTA-Staaten und Beitrittskandidatenländern an; außerdem sind Europäische Interessenvertretungen und Forschungsstellen vertreten. In der laufenden Funktionsperiode 2014 bis 2015 sind mit den Arbeitsgruppen folgende Bereiche abgedeckt: Schulbildung, Hochschulbildung, Berufsbildung, Erwachsenenbildung, Querschnittskompetenzen und digitale Kompetenzen.

Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf meine Erfahrungen als Mitglied der aktuellen Arbeitsgruppe „Erwachsenenbildung“ („Adult Learning“). Mit Beginn 2014 wurden die Mandate für die ET2020-Arbeitsgruppen inhaltlich erneuert und hinsichtlich ihrer Arbeitsformen geschärft. Im Zuge dessen sind einige Veränderungen gegenüber früheren Arbeitsperioden zu beobachten:

- Die bisherigen „Peer Learning Activities“ (die häufig nach dem Prinzip „Lernen vom Praxisbeispiel des Gastgeberlandes“ organisiert waren) wurden abgelöst von sog. „In-depth Workshops“ (Vertiefungsworkshops), die eine intensive verbindliche Beteiligung aller teilnehmenden Staaten erfordern.
- Stärker als bisher wird die Arbeit mit aktuellen Kommunikationstechnologien unterstützt. Gleichzeitig ist die Anzahl an Meetings in Brüssel gleichbleibend hoch bzw. wird tendenziell höher.²
- Eine Einbindung der Arbeitsgruppe in die Umsetzung der sog. länderspezifischen Empfehlungen (die jährlichen Empfehlungen der EU zur jeweiligen nationalen Haushalts- und Reformpolitik) wurde als Anspruch neu in das Mandat aufgenommen.
- Inhaltlich erfolgt noch stärker als bisher eine Bezugnahme zur Europa 2020-Strategie (Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum; siehe Europäische Kommission 2010) und weniger zur ET 2020 (Strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung; siehe Rat der Europäischen Union 2009) – d.h. der Fokus liegt noch

2 Mit Stand 2015 finden vier reguläre Treffen pro Jahr statt, die je zwei Tage dauern; ein bis zwei In-depth Workshops kommen dazu.

stärker auf den ökonomischen Bezügen von Bildung.³ „Bei der Stützung des wirtschaftlichen Aufschwunges in Europa fällt der allgemeinen und beruflichen Bildung eine strategische Rolle zu“⁴ (Rat der Europäischen Union 2014, S. 4).

Dieser Ausrichtung entsprechen die aktuellen inhaltlichen Schwerpunkte der Arbeitsgruppe, nämlich

- Wirksame Lösungen zum Anheben der Grundkompetenzen (Basisbildung)
- Effektivität, Effizienz und Kohärenz bildungspolitischer Maßnahmen
- Nutzung von IKT (Informations- und Kommunikationstechnologie) und OER (freier Lern- und Lehrmaterialien) in der Erwachsenenbildung und wirksame Lösungen zum Anheben der digitalen Kompetenzen

Die explizite „Überwachung des Erwachsenenbildungssektors“ (Rat der Europäischen Union 2011, C 372/2) und das fortlaufende Monitoring ihrer Leistungen wurden für 2012 bis 2014 als Priorität gesetzt (siehe Rat der Europäischen Union 2011), und so bildet das direkte Angehen des Themas „Effektivität und Effizienz“ in der Arbeitsgruppe ein Novum.

Das Thema wird durch die große britische Consultingfirma ICF vorangetrieben, die von der Kommission beauftragt wurde, ein Rahmenmodell zu konzipieren, dieses mit Evidenzen zu hinterlegen, Indikatoren zu definieren, diese mit der Kommission und der Arbeitsgruppe zu akkordieren und die Datenerhebung entlang der Indikatoren vorzubereiten; als Produkt soll ein Instrument zur Bewertung der Gesamtheit erwachsenenbildungspolitischer Maßnahmen in den Mitgliedstaaten entstehen. Das Rahmenmodell ist ein technokratisch anmutendes Input-Output-Modell und setzt die Erwachsenenbildung mit Outcome-Variablen wie dem Bruttoinlandsprodukt in Beziehung. Es verwundert nicht, dass zu diesem Arbeitsschwerpunkt in der Gruppe mitunter leidenschaftlich diskutiert wird.

Nicht nur bei diesem Arbeitsschwerpunkt, sondern generell erweist es sich als schwierig, dass die Erwachsenenbildung selbst sehr unterschiedlich verstanden wird bzw. dass die TeilnehmerInnen der Arbeitsgruppe unterschiedliche Segmente der Erwachsenenbildung vertreten. Die Identitätsfrage der Erwachsenenbildung begleitet die Arbeit implizit ständig und beeinflusst Diskussionen und Ergebnisse, ohne dass sie explizit thematisiert werden würde – das Schiff ist quasi im Einsatz, ohne dass es noch fertig gebaut wäre.

Die Erwachsenenbildung und die EU: „Systeme“ mit konfligierenden Leitwerten?

Die Erwachsenenbildung: Lernen, Entwicklung, kritische Reflexion

In weiten Segmenten der Erwachsenenbildung ist es selbstverständlich, Lernen mit einem (gesellschafts-)kritischen Blick zu verbinden und einen emanzipatorischen Anspruch in Bezug auf Individuelles und Gesellschaftliches mitzudenken; es werden (auch) Sinn- und Wertefragen gestellt. Bildung hat das Potenzial, die Freiheit des Denkens zu befördern – über herrschende „Selbstverständlichkeiten“ und „Sachzwänge“ hinaus. Dies gilt m.E. im Grundsätzlichen weiterhin, auch wenn der kritisch-emanzipatorische Ansatz an offenkundiger Bedeutung verloren hat (siehe Holzer 2009) und der freien Erwachsenenbildung nachgesagt wird, dass sie ihr gesellschaftsveränderndes Potenzial nahezu eingebüßt habe (siehe z.B. Manninen 2012).

BildungswissenschaftlerInnen sind überdies gewohnt, eine Metaperspektive einzunehmen und alle Texte (Befunde, Vorgaben, Strategien etc.) daraufhin zu hinterfragen, wo sie herkommen (Vorannahmen, Menschenbild), welche Subtexte sie enthalten, welche Interessen sie befördern und wo sie hinführen (Konsequenzen in der Anwendung):

3 Desgleichen konstatiert Regina Barth, Abteilungsleiterin im Bundesministerium für Bildung und Frauen, in dem für diese Ausgabe mit der Online-Redaktion geführten Interview. Nachzulesen unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/02_hackl_friesenbichler.pdf; Anm.d.Red.

4 Diese Aussage ist im Grunde genommen nichts anderes als eine Kurzfassung der „Education Gospel“, welche seit langem eine Leiterzählung der europäischen Bildungspolitik darstellt. Die Kausalkette „Ausbildung – Arbeitsmarkterfolg – Wirtschaftswachstum – Wohlstand für alle“ ist omnipräsent und von vielen verinnerlicht worden. Am Beispiel des formalen Schulsystems in den USA wurde sie längst als „Gospel“ enttarnt – obwohl viele in das hoffnungsfrohe Lied einstimmen, bleibt es letztlich Glaubenssache. Mit Kausalitäten wird dabei salopp argumentiert, und vertiefende Analysen (vgl. Gächter/Krenn 2014, S. 312-326) zeigen, dass der Zusammenhang zwischen Kompetenzen und Arbeitsmarktchancen geringer ist, als er üblicherweise kommuniziert wird.

Orientierungswissen ist hier mindestens ebenso wichtig wie Verfügungswissen, und Disziplinen wie Soziologie oder Geschichte werden häufig eher als Bezugswissenschaften gesehen als die Wirtschaftswissenschaft.

Die Europäische Union: Wettbewerbsfähigkeit, Wirtschaftswachstum, Employability

Dem gegenüber ist die Europäische Kommission als Schlüsselorgan einer Wirtschaftsunion mit dem *Wie* und nicht mit dem *Warum* befasst: Wirtschaftswachstum und -wettlauf sind unhinterfragte Leitgrößen, denen alles andere untergeordnet wird. Konsequenterweise bedeutet „Lernen“ den Erwerb von Skills, die am Arbeitsmarkt einsetzbar sind und zur Wirtschaftskraft beitragen. Im Hintergrund steht ein Bedrohungsszenario: *„Die Globalisierung zwingt Europa nicht nur zum Wettbewerb mit seinen traditionellen Konkurrenten (Japan und den USA), sondern auch mit schnell wachsenden Wirtschaftsmächten wie Brasilien, China und Indien. [...] Der einzige Ausweg für Europa besteht darin, ein echter globaler Akteur zu werden und seine Interessen wirksam durchzusetzen [...]“* (Fontaine 2011, S. 72, Hervorh.d.Verf.).

So wird in der Strategie „Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum“ die Priorisierung des Wirtschaftswachstums als bindend erklärt und für den Fall einer Fortsetzung von „langsamen und weitgehend unkoordinierten Reformen“ das Szenario eines „verlorenen Jahrzehnts“ (mit hoher Arbeitslosigkeit, sozialen Spannungen und politischer Bedeutungslosigkeit Europas) entworfen (vgl. Europäische Kommission 2010, S. 8). Vor diesem Hintergrund wird den nationalen Bildungssystemen eine Mitverantwortung für Arbeitslosigkeit zugeschrieben. So werden in einer Schlussfolgerung des Rates vom März 2014 die wahrgenommenen strukturellen Probleme explizit (auch) auf einen Mangel an geeigneten Qualifikationen zurückgeführt (siehe Rat der Europäischen Union 2014). Die Erwachsenenbildung gerät potenziell in die Rolle einer Art Reparaturwerkstatt.

Angesichts dieser so unterschiedlichen Leitkonzepte der Systeme „EU“ und „Erwachsenenbildung“ wird klar, dass auch „Lernen“ nicht für beide das Gleiche bedeutet. Ob es sich dabei um eine primär

individuelle oder primär gesellschaftliche Aufgabe handelt, ob es dabei primär um Transformation oder primär um Affirmation/Stabilisierung geht usw., ist nicht deklariert oder ausverhandelt.

Was heißt hier Lernen: Wer lernt was, warum und wie?

Die ET2020-Arbeitsgruppen treten mit dem deklarierten Ziel des gegenseitigen Lernens ihre Arbeit an. In der Arbeitsgruppe „Adult Learning“ sind die Meetings von Lernappellen begleitet, die sich nicht auf die strukturelle Ebene beziehen, sondern die Anwesenden als lernende Individuen ansprechen (die das „Gelernte“ in die nationale Politik einbringen sollen). Konkret heißt das beispielsweise, dass immer wieder für einzelne Tagesordnungspunkte Lernziele formuliert und am Ende von Treffen Lernerträge erfragt werden. Das wird zwar einerseits der Tatsache gerecht, dass hier reale Personen am Werk sind, andererseits wirkt es vor dem Anspruch der diskursiven, kooperativen Steuerung auch irritierend und lädt zur Frage ein: Sind die Prozesse in der ET2020-Arbeitsgruppe überhaupt unter „Lernen“ zu fassen (wie es aus der Perspektive der Erwachsenenbildung verstanden wird)? Wer lernt hier und warum, was und wie wird gelernt? Bei der Diskussion dieser Fragen ziehe ich mitunter Vergleiche zwischen der europäischen Ebene und anderen (auch individuellen) Ebenen des Lernens, schaue also quasi durch die Brille der Erwachsenenbildung auf das „Lernen“ innerhalb der OMK und frage danach, ob die Bezeichnung „Lernen“ passend gewählt ist.

„Wer“ – das Subjekt des Lernens

Ich beginne mit der Frage nach dem Subjekt des Lernens. Hier gilt auf politischer Ebene: Die Kommission legt Problemdefinitionen und Ziele für die Mitgliedstaaten vor und postuliert damit einen Lernbedarf (der von Mitgliedern der Arbeitsgruppe mitunter anders wahrgenommen wird). Analog ist uns aus aktueller Praxis und Forschung vertraut, dass „Zielgruppen“ (z.B. mit „Basisbildungsbedarf“) nicht unbedingt zu den häufigsten WeiterbildungsinteressentInnen gehören; ihnen wird jedoch der größte Lernbedarf attestiert. Es ist eben durch Machtverhältnisse definiert, „wer

lernen muß und wer so bleiben kann, wie er ist“ (Simon 2007, S. 155).

Und wer ist UrheberIn oder „Owner“ der Ergebnisse dieser Arbeitsgruppe? Die Arbeitsschwerpunkte sind von der Kommission vorgegeben, und große Teile der Hintergrundarbeiten werden von BeraterInnen durchgeführt. Es ist nicht immer klar, wer hier wem zurarbeitet. Die Produkte werden der Arbeitsgruppe zugeschrieben – deren Einflussmöglichkeiten sind jedoch in der Praxis begrenzt.

„Warum“ – die Lernmotive

Konkrete „Lernschritte“ und „Lernmethoden“ werden in der Arbeitsgruppe mit Nachdruck vorgeschlagen. Ein Nicht-Lernen ist mit der Androhung von Verlusten verbunden (keine Förderungen, keine erfolgreiche Problembewältigung, wirtschaftliches Zurückfallen usw.).

Von individuellen Lernprozessen wissen wir im Gegensatz dazu aus der Bildungstheorie, dass vergleichbare Konstellationen zu defensivem, widerständischen Verhalten führen (siehe Holzkamp 1995); wir würden ein Lernsetting in der Erwachsenenbildung nicht mit Verlustszenarien oder Disziplinierungsappellen verbinden.

„Was“ – die Lerninhalte

1996 wurde der Bildungsbegriff der UNESCO im sog. Delors-Bericht (Learning: The Treasure Within) anhand von „vier Säulen des Lernens“ ganzheitlich konzipiert. Er umfasste: Learning to know, Learning to do, Learning to be und Learning to live together. So breit ist das Spektrum aktuell nicht; es dominiert der Erwerb von berufsrelevanten Skills, während andere Ziele trotz rhetorischer Gleichstellung praktisch vernachlässigt werden. Es genügt ein Blick auf die mit PIAAC erhobenen (und damit in der Folge massiv thematisierten) Fertigkeiten: Soziale Fähigkeiten sind gar nicht enthalten, und nicht einmal Schreiben als der aktive, gestaltende Teilaspekt der Literalität wurde erfasst.

In welchen Beziehungen wird gelernt

Wo Lernbedarfe und -ziele für andere postuliert werden, sind Lehr-Lern-Beziehungen hierarchisch angelegt. „Lehren“ kann hier mit der Haltung des

Helfens stattfinden und in der Überzeugung, „das Beste für die Lernenden“ zu wollen – also aus einer paternalistischen Haltung heraus. Im Mandat der ET2020-Arbeitsgruppe wird betont, dass die Arbeit „to the benefit of Member States“ erfolgt, und das Ziel der Gruppe wird beschrieben als *„assist participating countries in evaluating how their adult learning policy/strategies are performing, identify shortcomings and gaps, and help implement solutions“* (European Commission 2014, S. 2).

Die Beziehungskonstruktion einer überlegenen Helferinstanz gegenüber den unwissenden und hilfsbedürftigen Lernenden würden wir in anderen Zusammenhängen der Erwachsenenbildung als „defizitorientierte Zielgruppenbeschreibung“ ausweisen.

Wie wird gelernt – Bedingungen und Methoden

In der Moderation erinnern die regulären Meetings der ET 2020-Arbeitsgruppe an ein „typisches“ Erwachsenenbildungs-Setting mit einem Wechsel von Klein- und Großgruppenarbeiten, dem Diskutieren von Beispielen, der Präsentation von Ergebnissen auf Flipcharts oder Meinungsäußerungen mittels Kärtchen. Zugleich erfolgt das „Lernen“ zielgerichtet und instrumentell entlang der Vorgaben der Europa 2020-Strategie. Fragestellungen werden von der Kommission aufbereitet; diese Aufbereitung fördert manche Lösungen und schließt andere aus. Bevorzugte Problemdefinitionen und -lösungswege werden den TeilnehmerInnen durch zahlreiche Wiederholungen eingeprägt – kritische Stimmen bezeichnen genau das im Rückgriff auf Michel Foucault als einen Haupteffekt der Treffen (vgl. Rasmussen 2014, S. 28). Für diesen Aspekt der OMK kommt der hohen Anzahl persönlicher Meetings eine besondere Bedeutung zu (siehe Grek 2012).

Begleitstudien nehmen viel Zeit der Arbeitsgruppen in Anspruch, da sie die Zustimmung der Arbeitsgruppe benötigen, um breit wirksam werden zu können.⁵ Die Abstimmungen dazu erfolgen in mehreren Konsultationsrunden, wobei die Antworten den Mitgliedern untereinander nicht zugänglich gemacht werden. Derartige Konsultationen entsprechen nur einer mittleren Stufe der Beteiligung auf

einer Skala, die von Ausschluss bis Partnerschaft reicht (vgl. Social Platform 2014, S. 1).

Dennoch erlebe ich in der Arbeitsgruppe fruchtbare Lernprozesse in jenen Sequenzen, wo ein ungestörter Austausch der Mitglieder erfolgen kann. Insbesondere die Vertiefungsworkshops haben dieses Potenzial. Sie sollen ein Modell-Lernen ermöglichen, was vor allem dann gelingt, wenn die Länderbeispiele in einer kontextualisierten und reflektierten Form vorgestellt werden können. Dafür muss erfahrungsgebundenes Wissen expliziert werden, was ein Reflektieren von Bedingungen und Evaluationsergebnissen erfordert. Dazu kommen die Rückfragen und Kommentare der anderen Mitglieder im Workshop, die eine Art Verfremdung und Neubewertung des eigenen Systems bewirken. Bei guter Moderation können auch gemeinsame Gelingensbedingungen herausgearbeitet werden, und Länderbeispiele aus ähnlichen Konstellationen liefern fruchtbare Ideen.

Ansonsten wird die Arbeit der Gruppe von öffentlichen Vergleichen anhand der reichlich verfügbaren (Bildungs-)Daten begleitet. Es fragt sich aus der Perspektive der Erwachsenenbildung, wie lernförderlich ein Setting einzustufen ist, in dem kaum eine Lerneinheit und Lernunterlage ohne visualisierten gegenseitigen Leistungsvergleich auskommt.

Policy Learning oder Policy Delivery?

Warum also eine derartige Übersteuerung der (angeblichen) Lernprozesse? Ist es den Besonderheiten des „Policy Learning“ zuzuschreiben, wenn „Lernprozesse“ auf EU-Ebene so starr und nicht offener verlaufen?

Der Begriff „Policy Learning“ steht für Lernen auf Policy-Ebene und wird als eine Form des kollektiven Lernens verstanden, das mehrere Organisationen umfasst (siehe Kemp/Weehuizen 2005; Raffe 2011). Als Beispiele können Lernprozesse der EU-Organe, der nationalen Regierungen oder auch der VertreterInnen von Mitgliedstaaten angeführt werden. In der Praxis handelt es sich dabei nicht

nur um ein Lernen von Organisationen (mit ihren Beharrungstendenzen), sondern auch um das Lernen von Stakeholdern mit ihren Bedingungen, Ängsten und Interessen. Diese sind laufend mit einem großen Maß an Komplexität und Unsicherheit konfrontiert, das potenziell angstausslösend und damit lernhemmend wirkt. Als Lernbarrieren im Bereich des Policy Learning sind daher auch Faktoren auf individueller Ebene anzunehmen, wie z.B. Konformitätsdruck, die Angst vor Fehlern, eine kontrollierende Haltung, ein Fehlen von Reflexionszeiten, ein überhöhtes Effizienzdogma und dergleichen (siehe Kemp/Weehuizen 2005).

Wenn also beharrlich auf rigide Muster und technisch-rationale Modelle zurückgegriffen wird im Versuch, „das Risiko zu steuern“, statt als „reflective practitioner“ das Handlungsfeld zu betreten, dann kann das (zumindest) mit drei Faktoren erklärt werden:

- mit den dominanten übergeordneten Interessen der Union
- mit der Trägheit und Beharrungstendenz von Organisationen und
- mit den Arbeitsbedingungen und Abwehrmechanismen der Stakeholder

Die Folge ist eine Praxis des „Policy learning“, in der „Erfolg“ als relativer Fortschritt innerhalb eines unveränderlichen Rahmens von Vorannahmen gesehen wird. Es dominiert ein lineares „Policy Delivery“-Modell (Abfolge von Idee – Implementierung – Ergebnis – Evaluation) und damit ein Lernen entlang der Frage: Wie können Instrumente (Strategien) verändert werden, um gegebene Ziele zu erreichen? Nach dem Konzept des organisationalen Lernens von Chris Argyris und Donald A. Schön entspräche so etwas dem einfachsten und oberflächlichsten Level eines „single-loop-learning“ (siehe Argyris/Schön 2008). Eine freiere Form würde ein Lernen hinsichtlich Werten, Rahmengenügen und Bedeutungen mit einschließen und könnte zu Änderungen des „Policy belief system“ führen. Prinzipiell umfasst auch Policy Learning die Möglichkeit, in einer Art

5 So liegt z.B. zur laufenden Studie über „Effektivität und Effizienz der EB-Policies“ (ICF) bereits eine ähnliche und aktuelle Studie der OECD vor (siehe Borkowsky 2013); dennoch wurde von der Kommission eine weitere beauftragt mit dem Ziel, über a) eine stark evidenzbasierte Arbeit und b) eine mit den Mitgliedstaaten akkordierte Arbeit zum Thema zu verfügen (und diese für ein Monitoring zu verwenden).

„Problemlernen“ zu einer neuen Sichtweise der Dinge zu kommen oder gemeinsam grundlegende Werte oder Problemdefinitionen zu verändern. Solche Lernformen entsprächen eher einem „double-loop-learning“ (siehe ebd.) mit einem produktiven und transformativen Anspruch. Auf politischer Ebene erfordern solche tiefgreifenden Lernprozesse eine offensichtliche, nicht mehr zu leugnende Krise oder eine Revolution (siehe Kemp/Weehuizen 2005). Dementsprechend sind Werte- oder Grundsatzfragen in der ET 2020-Arbeitsgruppe geradezu tabu.

Lernen, steuern und regieren

In Summe ist zu sagen: Obwohl in der Arbeitsgruppe auch Lernprozesse stattfinden, sind Kommunikationsformen und -methoden zumindest als persuasiv zu bezeichnen. Viele Elemente wirken zusammen, um die Richtung zu lenken: die bereitgestellten Zahlen mit entsprechenden kausalen Ableitungen; potenzielle Beschämung durch öffentliche Leistungsvergleiche; Darstellung von bedrohenden Zukunftsszenarien mit alternativen Reaktionen; finanzielle Förderung von Compliance in Calls; Gruppendruck und öffentliches Hinterfragen von Abweichungen; Behauptung von exklusiver Expertise und Übersicht; Tabuisierung von Grundsatzfragen; Rückgriff auf externe Autoritäten (Rat, High Level Expert Group); Rückgriff auf „Verpflichtungen“ (Mandat); sympathische Rahmenbedingungen (Moderation, Hosting); rhetorisches Einbeziehen zusätzlicher Werte.

Wenn wir dafür den Begriff „Lernen“ verwenden wollen, ist es angebracht, der Empfehlung des deutschen Analytikers und Therapeuten Fritz Simon zu folgen: *„Die Frage, wer lernen muss und wer so bleiben kann wie er ist, stellt sich natürlich in noch weit stärkerem Maße im politischen Bereich. Wir müssen sehr genau abwägen und bewerten, ob Lernen überhaupt zu verantworten ist und was es wie zu lernen lohnt“* (Simon 2007, S. 155).

In der Arbeitsgruppe handelt es sich eben nicht um Lernen als solches, sondern um einzelne Prozesse des

Lernens zwischen anderen, dominanten Prozessen des Steuerns, Regierens und Reglementierens.

Lernen als Policy Learning auf EU-Ebene wird eng verbunden mit Governance gesehen (siehe Radaelli/Dunlop 2013). Auch für diese Zuordnung müssen wir uns eingestehen, dass Governance viele Gesichter oder zumindest Schattierungen hat. In der Praxis steht die OMK jedenfalls nicht unverbunden neben den „klassischen“ Formen des europäischen Regierens mit ihren supranationalen Entscheidungen (vgl. Rasmussen 2014, S. 26). Vielmehr wird mit der OMK durch beständige Vergleiche Konkurrenz zwischen den Ländern und politischer Druck in den Ländern erzeugt, was *„positiv als ‚politischer Lernprozess‘ konnotiert wird“* (Wöhl 2010, S. 53) – in Wahrheit aber eher einer Regierungstechnologie gleichkommt.

Ich plädiere daher dafür, den Begriff des Lernens nicht im Rahmen der OMK zu verwenden. Zu oft wird „Lernen“ für Anpassungsleistungen oder individuelle Copingprozesse missbraucht, es sollte nicht auch ein politisches Zuarbeiten für systemfremde Ideale bezeichnen.

Fazit

Welche Schlüsse erlaubt die aktuelle Arbeit der ET2020-Arbeitsgruppe für die Zukunft der Erwachsenenbildung in Österreich?

Die wesentlichsten Annahmen der Europäischen Kommission zur Zukunft der Erwachsenenbildung liegen offen auf dem Tisch. In der Juncker-Kommission ist der Bereich Berufsbildung und Erwachsenenbildung seit Jänner 2015 nicht mehr in der Generaldirektion Bildung und Kultur, sondern in der Generaldirektion Beschäftigung, Soziales und Integration angesiedelt. Xavier Prats Monné, seit August 2014 Generaldirektor für Bildung und Kultur der Europäischen Kommission, begründete die Neuordnung des Bereichs am 9.10.2014 in Brüssel wie folgt: Berufsbildung, Arbeitsmarkt und Lernen

6 Argyris und Schön beschreiben im Kontext des organisationalen Lernens Zusammenhänge zwischen Lernformen einerseits und Innovationsmöglichkeiten oder -hindernissen andererseits. Dem defensiven und unproduktiven „Einschleifenlernen“ (single-loop-learning; Handlungsstrategien werden verfeinert, aber nicht grundlegend in Frage gestellt) stellen sie das „Doppelschleifenlernen“ (double-loop-learning; fundamentales Lernen) gegenüber: Hier werden auch Grundwerte und grundlegende Interpretationen hinterfragt – eine Voraussetzung für echte Innovation.

haben mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede – es gehe überall um Skills und um Humanressourcen. Die Erwachsenenbildung habe zum Kerngeschäft der Europäischen Union beizutragen.

Die in den vorigen Abschnitten beschriebenen Methoden und Beziehungskonstruktionen zeigen zusätzlich das nicht ganz so Offensichtliche, nämlich dass die europäischen Organe durchaus von Widerständen gegenüber der einseitigen Ausrichtung und zentralen Steuerung der Erwachsenenbildung ausgehen und mit diesen rechnen. Faktisch hat jedoch die Erwachsenenbildung dem allen nur wenig Kraftvolles entgegenzusetzen, da es sie – auch das wird in der ET2020-Arbeitsgruppe sehr deutlich – in einer konsistenten Form mit einem einheitlichen Selbstverständnis und akkordierten Werten einfach (noch immer) nicht gibt. Ein solches einheitliches Verständnis und Auftreten fehlt der Erwachsenenbildung angesichts von Instrumentalisierungsversuchen mehr denn je. Und – um auf die eingangs verwendete Metapher zurückzukommen – der hohe Seegang macht die Bauarbeiten am Schiff nicht gerade leichter.

Mit welchen konkreten Themen muss sich die Erwachsenenbildung auseinandersetzen?

Vorgegebene Zukunftsthemen der internationalen und nationalen Erwachsenenbildung deuten sich in den Themen der ET2020-Arbeitsgruppe an. Da ist zunächst der Anspruch der erhöhten Effizienz von Policies und Maßnahmen, der sich in einem zentralen Assessment der Wirksamkeit bildungspolitischer Maßnahmen zur Erwachsenenbildung niederschlagen soll. In der Praxis lassen solche Effizienzaufträge vermuten, dass mit immer weniger Mitteln dasselbe oder mehr erreicht werden soll. Die „Leistung der Erwachsenenbildung“ wird sich dabei noch stärker am nationalen wirtschaftlichen Erfolg messen lassen müssen.

Basisbildung bleibt – auch in diesem Zusammenhang – weiterhin auf der Agenda, ebenso wie das Forcieren von unternehmerischer Kompetenz und Mehrsprachigkeit wie auch die Ausrichtung an Lernergebnissen (siehe Europäische Kommission 2012).

Zu erwarten ist ein verstärkter Druck, die Weiterbildung(sförderung) an Arbeitsmarktprognosen auszurichten. Bereits im Jahr 2014 wurden die meisten länderspezifischen Empfehlungen an die Mitgliedsstaaten zum Thema „Skills Mismatch“ vergeben.

Dazu kommt eine Forcierung des digitalen Lernens und der Nutzung offener Bildungsressourcen in der Erwachsenenbildung (auch hier wo möglich in Hinblick auf Kostenersparnis⁷). Dabei solle jede Anbietereinrichtung eine digitale Strategie auf Organisationsebene entwickeln, und eine europäische Vision zur Zukunft der Anbietereinrichtungen geht in die Richtung der Blended und/oder Online-Angebote und der Begleitung digitalen Selbstlernens anstelle der typischen Kursprogramme. Eine Auseinandersetzung mit dieser Vision wird unumgänglich sein.

Wie können wir uns zu diesen Entwicklungen sinnvoll verhalten?

„Ein Berufsstand leidet naturgemäß darunter, wenn politische oder andere externe Instanzen versuchen, ihn mit wesensfremden Kriterien zu kontrollieren“ (Zech 2008, S. 8.). Je mächtiger die externe Einflussnahme, desto dringender ist es nötig, eine eigene Position zu entwickeln. In diesem Sinne wäre alles zu fördern, was eine Konsolidierung der Erwachsenenbildung vorantreibt.

Generell halte ich es für wichtig, gegenüber der aktuellen Europa-Arbeit differenziert zu bleiben und sich nicht in der grundsätzlichen Opposition zu erschöpfen. Ein pauschales Dagegenhalten würde bedeuten, nationale Errungenschaften abzuwerten und mögliche Chancen zu übersehen. Strukturen wie die Weiterbildungsakademie, die Initiative Erwachsenenbildung oder der Qualitätsrahmen Ö-Cert – deren Entstehung von der EU ge- oder befördert wurde – haben einen Professionalisierungsschub bewirkt.

Dass wir uns in einer Situation hoher Arbeitslosigkeit befinden, welche die aktuellen Weiterbildungswünsche bestimmt, ist als Tatsache anzuerkennen, und entsprechende Angebote sind wichtig. Natürlich

7 Zu diesem Thema siehe den Beitrag von Sandra Schön in der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/10_schoen.pdf; Anm.d.Red.

erwarten Weiterbildungsinteressierte von Lernangeboten verbesserte Berufschancen, natürlich verbinden auch „Zielgruppen“ wie z.B. MigrantInnen mit Weiterbildung die Hoffnung auf mehr Autonomie. Angesichts dessen wäre es zynisch, sich auf reine Kritik zu beschränken – Rechthaben(wollen) wäre eine unzureichende Antwort auf die Frage nach einem guten Beitrag der Erwachsenenbildung für Gesellschaft und Individuen. Gleichzeitig denke ich, dass die europäischen Steuerungsinstrumente und -dynamiken zur Bildungspolitik intensiver und zeitnäher analysiert werden sollten. Geeignetes Handeln setzt aktuelles Wissen um die Prozesse einer „European Governance“ in der Erwachsenenbildung voraus. Die Forschung dazu sollte sowohl in deskriptiver als auch in ideologiekritischer Weise erfolgen, dabei aber nicht stehen bleiben, sondern die Entwicklung konkreter Handlungsszenarien unterstützen. Verglichen mit dem massiven Einfluss der EU auf die Erwachsenenbildungspraxis hat sich die Erwachsenenbildungsforschung bisher viel zu wenig (und zu wenig praxisbezogen) mit der Rolle der EU beschäftigt.

Außerdem kann eine Verfremdung der Kernbegriffe der Erwachsenenbildung (wie im vorliegenden Beitrag am Beispiel von „Lernen“ gezeigt) nicht einfach hingenommen werden. Ein Umetikettieren politischer Prozesse mit Begrifflichkeiten aus anderen Disziplinen lässt unschöne Assoziationen

aufkommen, und jede mögliche Richtigstellung soll auch erfolgen. Die Bildungswissenschaft sollte sich mit ihren Begriffen, Konzepten und Erkenntnissen in die entsprechenden politischen Diskurse einbringen – auch in der ET2020-Arbeitsgruppe ist eine auf der Erwachsenenbildungswissenschaft beruhende Argumentation (noch) viel zu wenig zu hören.

Generell ist der Eigen-Sinn in der fachbezogenen Sprache zu pflegen. Das gilt auch für jeweils neu ausgegebene Leitkonzepte der europäischen Bildungspolitik. „Schlüsselkompetenzen“, „Kompetenzanerkennung“, „Mehrsprachigkeit“ usw. haben auch eine Bedeutung abseits der EU-Lesart (und das potenziell auch in Projektanträgen).

Räume zu sichern, in denen Werte- und Orientierungsfragen Platz haben, sehe ich als immer wichtigere Aufgabe. Es braucht das Nachdenken über Alternativen zu den Annahmen, welche die aktuelle Situation bewirkt haben, und eine kritische Meta-Perspektive zu befördern, bleibt Aufgabe der Erwachsenenbildung. Wenn die EAEA (European Association for the Education of Adults) im Oktober 2014 schreibt „Europe needs to look for alternatives to growth“ (European Association for the Education of Adults 2014, S. 1), dann mag das in Relation zur aktuellen EU-internen Diskussion radikal klingen, aus der Perspektive einer kritischen Reflexion ist es nur naheliegend.

Literatur

Argyris, Chris/Schön, Donald A. (2008): Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Borkowsky, Anna (2013): Monitoring Adult Learning Policies. A Theoretical Framework and Indicators. OECD Education Working Papers. No. 88. Paris: OECD Directorate for Education. Online im Internet: http://www.oecd-ilibrary.org/education/monitoring-adult-learning-policies_5k4c0vxjlkzt-en [Stand: 2015-05-27].

Cram, Laura (2011): The importance of the temporal dimension: new modes of governance as a tool of government. In: Journal of European Public Policy, 18/5, S. 636-653.

Delors, Jacques (1996): Learning: The Treasure Within. Paris: UNESCO.

European Association for the Education of Adults (2014): EAEA response to the EU2020 strategy consultation. Online im Internet: http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/eaea-statements/europe2020-eaea_consultation.pdf [Stand: 2015-05-27].

Egetenmeyer, Regina/Schüssel, Ingeborg (2012): Aktuelle Professionalisierungsansätze in der Erwachsenenbildung – bildungspolitische Einordnung und professionalitätsbezogene Systematik. In: Sgier, Irene/Lattke, Susanne (Hrsg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Bielefeld: Bertelsmann, S. 17-34.

- Europäische Kommission (2001):** Europäisches Regieren – Ein Weißbuch. COM(2001) 428. Brüssel: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 2001/C 287/01.
- Europäische Kommission (2010):** Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Brüssel: Mitteilung der Kommission KOM(2010) 2020. Online im Internet: http://www.psr-institut.at/wp/wp-content/uploads/2013/03/KOM2010-2020_10.pdf [Stand: 2015-05-27].
- Europäische Kommission (2012):** Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen. Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. COM(2012) 669. Straßburg. Online im Internet: http://www.arqa-vet.at/fileadmin/download_files/rethinking_europe.pdf [Stand: 2015-05-27].
- Europäischer Rat (2000):** 23. und 24. März 2000. Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Online im Internet: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm [Stand: 2015-05-27].
- European Commission (2014):** ET2020 Working Group. Part 1: Mandate. Working Group on Adult learning. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/wg-adult-learning-mandate_en.pdf [Stand: 2015-05-27].
- Fontaine, Pascal (2011):** Europa in 12 Lektionen. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Gächter, August/Krenn, Manfred (2014):** Geringe Kompetenzen und ihre Folgen am Arbeitsmarkt. In: Statistik Austria (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: Statistik Austria, S. 312-330.
- Grek, Sotiria/Ozga, Jenny (2008):** Governing by Numbers? Shaping Education Through Data. CES Briefing No. 44. Edinburgh: Centre for Educational Sociology. Online im Internet: <http://www.ces.ed.ac.uk/publications/briefings.htm> [Stand: 2015-05-27].
- Grek, Sotiria (2012):** How do policy-makers learn? The role of international tests and the ‚meeting‘. CES Briefing No. 58. Edinburgh: Centre for Educational Sociology. Online im Internet: <http://www.ces.ed.ac.uk/publications/briefings.htm> [Stand: 2015-05-27].
- Holzer, Daniela (2009):** Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung: totgesagt und doch lebendig? In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8. Wien. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8_06_holzer.pdf [Stand: 2015-05-27].
- Holzkamp, Klaus (1995):** Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.
- Kemp, René/Weehuizen, Rifka (2005):** Policy Learning: What does it mean and how can we study it? Publin Report Nr. D15. Oslo: NIFU STEP.
- Manninen, Jyri (2012):** Liberal adult education as civic capacity builder? In: Lifelong learning in Europe I/2012, S. 69-78.
- Nuissl, Ekkehard/Lattke, Susanne/Pätzold, Henning (2010):** Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Radaelli, Claudio/Dunlop, Claire (2013):** Policy Learning in the European Union: Theoretical lenses and meta-theory. In: Journal of European Public Policy, Vol. 20, Issue 6, S. 923-940.
- Raffe, David (2011):** Policy borrowing or policy learning? How (not) to improve education systems. CES Briefing No. 57. Edinburgh: Centre for Educational Sociology. Online im Internet: <http://www.ces.ed.ac.uk/publications/briefings.htm> [Stand: 2015-05-27].
- Rasmussen, Palle (2014):** Adult Learning Policy in the European Commission. In: Milana, Marcella/Holford, John (Hrsg.): Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives. Rotterdam: Sense Publishers (e-book).
- Rat der Europäischen Union (2009):** Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). Amtsblatt der Europäischen Union 2009/C 119/02. Online im Internet: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29&from=DE> [Stand: 2015-05-27].
- Rat der Europäischen Union (2011):** Entschließung des Rates über eine erneuerte europäische Agenda für die Erwachsenenbildung. Amtsblatt der Europäischen Union 2011/C 372/01. Online im Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:DE:PDF> [Stand: 2015-05-27].
- Rat der Europäischen Union (2014):** Schlussfolgerungen des Rates – Mit einer effizienten und innovativen allgemeinen und beruflichen Bildung in Qualifikationen investieren – ein Beitrag zum Europäischen Semester 2014. Amtsblatt der Europäischen Union 2014/C 62/05. Online im Internet: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0304%2801%29&from=DE> [Stand: 2015-05-27].
- Sabel, Charles F./Zeitlin, Jonathan (2008):** Learning from Difference: The New Architecture of Experimentalist Governance in the EU. In: European Law Journal, Vol. 14, No. 3, S. 271-327.

Simon, Fritz B. (2007): Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik... Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Schroeder, Wolfgang (2004): Einzelstaatliche oder europäische Sozialpolitik? Der Einfluss der EU auf die Transformation der Wohlfahrtsstaaten durch die Offene Methode der Koordinierung. In: Sozialwissenschaftliche Informationen, Jg. 33, H. 3/4, S. 55-65.

Social Platform (2014): Social Platform Contribution to the public consultation on the Commission's Stakeholder Consultation Guidelines. Online im Internet: <http://www.socialplatform.org/what-we-do/civil-dialogue> [Stand: 2015-05-27].

Statistik Austria (Hrsg.) (2013): Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien: Verlag Österreich GmbH.

Wöhl, Stefanie (2010): Die neoliberale Gouvernementalität des Sozialen. Die Offene Methode der Koordinierung in der Europäischen Beschäftigungsstrategie. In: Femina Politica 2/2010, S. 50-60.

Zech, Rainer (2008): Gute Arbeit – Qualitätsentwicklung als Professionalisierungsstrategie der Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 4. Wien. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_14_zech.pdf [Stand: 2015-05-27].



Foto: Egon Lauppert

Mag.ª Dr.ª Birgit Aschemann

office@aschemann.at
+43 (0)664 73132620

Birgit Aschemann ist Bildungswissenschaftlerin und Erwachsenenbildnerin. Sie arbeitet laufend im Auftrag des BMBF, des Frauenservice Graz, der Universität Graz, der Initiative Erwachsenenbildung und der Weiterbildungsakademie. Ihre aktuellen Schwerpunkte liegen in den Bereichen Basisbildung, Bildungsplanung, Kompetenzerkennung, Professionalisierung.

Adult Learning and European Coordination: Where Does this Road Take Us?

Conclusions from a current ET 2020 working group

Abstract

At the level of the EU, work is being done to develop a future-oriented educational policy with a great emphasis on regulation and finance. This also affects adult education. How this emphasis is actually achieved and what it implies for Austrian adult education is explained in the following article. The point of reference for the discussion is the work of the ET 2020 Working Group on Adult Learning, of which the author is a member. The ET 2020 working groups are instruments of the open method of coordination used at the EU level to direct lobbying when a “hard law” in the sense of legislation is not possible. What concept of learning is represented in this pan-European working group – in comparison to a concept of learning as can be observed in Austrian adult education? What do the areas of emphasis of the working group mean in reference to Austria if they are regarded as indicators for current objectives of European institutions for adult education? Based on her experiences in the working group, the author considers it necessary to have a timely and critical discussion of educational policy processes and the uses of concepts within the EU in order to be involved in the shaping of (and not simply the reaction to) adult education in Austria. (Ed.)

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des BMBF

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)

ISSN: 2076-2879 (Druck)

ISSN-L: 1993-6818

ISBN: 9783738609622

Projekträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung und Frauen
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

HerausgeberInnen der Ausgabe 25, 2015

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)

Mag. Wilfried Hackl (Verein CONEDU)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Bildung und Frauen)

Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Mag. Wilfried Hackl (Verein CONEDU)

Fachredaktion

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)

Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Ina Zwerger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler: redaktionelle Koordination (Verein CONEDU)

Mag.^a Sabine Schnepfleitner: Satz und Vertrieb (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter www.erwachsenenbildung.at/magazin kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als eBook.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“.

BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien

Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz

redaktion@erwachsenenbildung.at