ZfW (2017) 40:121–125
https://doi.org/10.1007/s40955-017-0094-0

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

EDITORIAL

Editorial

Christian Stifter · Philipp Gonon

© Der/die Autor(en) 2017. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Die Geschichtsschreibung und die Quellenkritik im Rahmen der Erwachsenenbildungsforschung hätte den Schwerpunkt dieses Heftes bilden sollen. Für gewöhnlich besteht die Aufgabe eines Editorials darin, allgemeine Ausgangsüberlegungen zum inhaltlichen Kontext der Schwerpunktsetzung des Heftes zu umreißen, überblicksartig den thematischen Fokus bzw. die Ergebnisse der Einzelbeiträge vorzustellen und darüber hinaus noch Perspektiven für eine weiterführende vertiefte Analyse zu skizzieren. Im Fall der vorliegenden Ausgabe verhält es sich notgedrungen anders, da sich unter den eingereichten und das Peer-Review erfolgreich durchlaufenen Manuskripten für die geplante Ausgabe lediglich nur ein Beitrag mit einer historisch entfalteten Argumentation befindet; dies, obwohl das Spektrum möglicher inhaltliche Zugänge durchaus breit angelegt war und sich daraus wohl eine Vielzahl an Anknüpfungspunkten für die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung geboten hätte.

Die Hoffnung der Herausgeber, dass sich im Anschluss an eine erfolgreich verlaufene historische Fachkonferenz im Frühjahr 2016, die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und dem Österreichischen Volkshochschularchiv in Bonn ausgerichtet worden war, eine Ausgabe der ZfW mit Fachbeiträgen zu historiografischen Fragestellungen gestalten ließe, hat sich leider nicht erfüllt.

Die Gründe für diese sichtlich geringe Resonanz neuerer Erwachsenenbildungsforschung an einer Auseinandersetzung mit der Historiografie der Erwachsenenbil-

Dr. C. Stifter (✉)
Österreichisches Volkshochschularchiv, Kürschnergasse 9, 1210 Wien, Österreich
E-Mail: Christian.Stifter@vhs.at

Prof. Dr. P. Gonon
Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich, Kantonsschulstrasse 3, 8001 Zürich, Schweiz
E-Mail: gonon@ife.uzh.ch

dung als Praxis und Theorie sind sicherlich vielfältig und schwer auf einen Nenner zu bringen.

Aber einmal abgesehen davon, dass es womöglich einer längeren Vorlaufzeit für die Einwerbung von Beiträgen für eine derartige Schwerpunktausgabe bedurft hätte, ist es – insbesondere auch unter historischer Perspektive – wohl nicht von der Hand zu weisen, dass die Erwachsenenbildung sowohl als akademische Disziplin als auch als konkreter Bildungspraxis seit Langem ein keineswegs ungestörtes Verhältnis zur eigenen Geschichte aufweist.

So wenig Erwachsenenbildung in den einschlägigen Werken der allgemeinen Fachhistoriografie, der Erziehungswissenschaft, der Politologie oder auch der Soziologie berücksichtigt wurde, so wenig hat die Qualität und Quantität des bisherigen Outputs historischer Erwachsenenbildungsforschung dazu beitragen können, dieses Missverhältnis, das freilich keineswegs der Rolle und Bedeutung von Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess entspricht, aufzulösen. Die Durchsicht der einschlägigen kultur-, wissenschafts- und bildungshistorischen Fachliteratur sowie ein Blick auf die Gestaltung von medialen historischen Großproduktionen oder Ausstellungen der vergangenen Jahrzehnte bestätigen jedenfalls eindrücklich, dass die gesellschaftliche Existenz früher Volksbildung und gegenwärtiger Erwachsenenbildung bisher kaum Eingang in die kollektive kulturelle Erinnerung gefunden hat – und dies keineswegs nur im deutschen Sprachraum.

In pointierter Zuspitzung verwies Klaus Künzel bereits 1985 in einem von Hans Tietgens herausgegebenen Sammelband auf diese bis heute bestehende Form von Selbstmarginalisierung, indem er meinte: „Geschichtsfähigkeit beinhaltet, dass Erwachsenenbildung von der universalgeschichtlichen Betrachtung zur Kenntnis genommen wird. Letztere wird dies nur tun können, wenn der historiographischen Einzelforschung der Nachweis gelingt, EB habe nicht nur in den Köpfen und Schriften von programmtrunkenen Pädagogen existiert, sondern ein geschichtliches, d. h. für gesellschaftliches Werden belangvolles, Dasein geführt.“[1]

Kritik an der großen Heterogenität der Forschungsansätze, den methodischen Unzulänglichkeiten, an der sukzessiven Abkoppelung einer hochgradig normenorientierten Erwachsenenbildungstheorie von ihrer Geschichte sowie auf die bis in die Gegenwart unhinterfragt nutzenorientierte pädagogische Erwartungshaltung gegenüber der Geschichte der Erwachsenenbildung artikulierten Hans Tietgens und Horst Dräger ebenfalls bereits vor drei Dekaden.

Obwohl die Auseinandersetzung mit der EB-Historiografie seitdem keineswegs vollständig abgerissen ist,[2] blieb die theoriegeleitete und primärquellenorientierte Auseinandersetzung mit der Geschichte nach wie vor ein Desiderat universitärer Erwachsenenbildung, von themenspezifischen „weißen Flecken“ wie Entnazifizierung, Antisemitismus und Rassismus, Kalter Krieg oder Frauen- bzw. Geschlechtergeschichte einmal ganz abgesehen.

Angesichts dieser Ausgangslage scheint eine kritische Standortbestimmung ebenso erforderlich zu sein wie eine größere Anschlussfähigkeit an andere Wissenschaftsdisziplinen. Ohne Zweifel würde etwa eine stärkere Annäherung gegenwär-

[1] Künzel (1985).

[2] Vgl. Stifter (2010); weiterhin: Filla und Stifter (in Vorbereitung).

tiger Erwachsenenbildungsgeschichte an die Ergebnisse und Methoden der historischen Fachwissenschaft dazu beitragen, neue Herangehensweisen zu erschließen, bereits vorhandene Forschungsergebnisse unter Einbeziehung neuer Quellen kritisch zu prüfen, so dass diese Anschluss an die erweiterten Perspektiven einer interdisziplinär orientierten europäischen Zeitgeschichtsschreibung finden können. Dies könnte künftig dazu beitragen, das vielgestaltige Forschungsfeld Erwachsenenbildung im Hinblick auf dessen soziale, politische, ökonomische, kulturelle und biografische Dimension neu zu verorten.

Wenn auch in sehr bescheidenem Maße, ist für die beiden vergangenen Jahrzehnte erfreulicherweise ein leichter Anstieg soziologischer und genuin fachhistorisch orientierter Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung zu verzeichnen,[3] was in Österreich insbesondere der Sammlungs- und Dokumentationsarbeit des Österreichischen Volkshochschularchivs zu verdanken ist.[4]

Auch in der Schweiz ist gerade eine neuere Arbeit „Migration macht Schule – Bildung und Berufsqualifikation von und für Italienerinnen und Italiener in Zürich, 1960–1980“ (verfasst von Philipp Eigenmann, Universität Zürich) erschienen, welche quellenbasiert eine jüngere Phase der Erwachsenenbildung in den Blick nimmt. Dennoch ist nicht zu bestreiten, dass die „kritische Masse“ im Bereich der Historie im deutschsprachigen Raum, aber auch international, ausbaufähig bleibt, sowohl was Gesamtdarstellungen, institutionelle Entwicklungen im nationalen und internationalen Kontext, aber auch spezifische Fragen der Vermittlung und des Lernens bezüglich Erwachsener betrifft.

Dass nun die vorliegende Ausgabe aus nur einem singulären Fachbeitrag besteht, der dem Heftschwerpunkt zugeordnet werden kann, ist jedenfalls bedauerlich, auch wenn einzelne angekündigte Eingaben allensfalls zu einem späteren Zeitpunkt noch nachgeliefert werden sollen.

In seinem Beitrag „Aufklärung über Andragogik. Kulturhistorische Betrachtungen zum Primat der Andragogik in der Anthropagogik“ skizziert *Horst Dräger* ausgehend von einer Kritik am pädagogischen Paradigma – in welcher primär auch die Erwachsenbildung/Weiterbildung disziplinär verankert sei – ein Argument, das mit wesentlichem Bezug auf den deutschen Idealismus das Primat der intragenerationellen Vermittlung im Zuge kultureller Innovationen und informeller Lernprozesse – als individuelle Weiterbildung formatiert – hervorhebt. Der Bezug zur Historie dient hierbei als diskursive Grundlegung einer Kritik an der Disziplin, bzw. an ihrer fehlenden Bereitschaft, sich mit ihren wenig explizit ausformulierten Konzepten auseinanderzusetzen.

Eine Studie anderer Ausrichtung präsentiert *Carolin Knauber*, die für den Bereich der international-vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung mit Begriffen aus dem Bereich der vergleichenden Politikwissenschaft eine systematische Literaturreview von Datenbanken und Fachzeitschriften für den Zeitraum von 2006–2016 zur Bildungspolitik durchführte. Als bildungspolitische Schwerpunkte konnte die Auto-

[3] Zum Beispiel: Kusper (2004); Hummel (2005); Hentges (2013); über das Settlement: Wietschorke (2013); Busch (2016).

[4] Exemplarisch zu nennen sind hier: Filla (2001); Taschwer (2002); Mitchell und Stifter (Hrsg.) (2002); Stifter (2005); Ehs (2007); zuletzt: Dostal (2017).

rin vorwiegend Untersuchungen aus dem Bereich der formalen Bildung identifizieren, währenddessen das Lebenslange Lernen lediglich einen kleinen Teil abdeckt. Ein großer Teil der Studien, welche sich mit Input beschäftigten, beruhe auf qualitativen Forschungsmethoden, während umgekehrt Outcome eher quantitativ vermessen würde, was auch einhergeht mit der konzeptionellen politwissenschaftlichen Ausrichtung.

Dem Thema Programmplanung in der Weiterbildung auf den Ebenen System, Organisation und (mikrodidaktischer) Interaktion widmet *Aiga von Hippel* ihre Erörterungen, die eine Systematik zur Differenzierung vorschlägt. In der wenig curricular gesteuerten Erwachsenenbildung geht es gerade auch darum, das Verständnis von Bildung im Kontext von Erwartungen seitens der öffentlichen Hand, professioneller Träger und der Teilnehmenden phänomenologisch zu identifizieren.

In einem Beitrag, welcher auch eine historische Perspektive entfaltet, verfasst von *Michael Geiss,* wird die berufliche Weiterbildung im Rahmen europapolitischer, wirtschaftlicher und technologischer Veränderungen in der jüngeren Zeitspanne, beginnend mit der „Ölpreiskrise“ 1973 und der Etablierung des Mikrochips in der industriellen Fertigung thematisiert. Die sich daraus ergebenden struktur- und beschäftigungspolitischen Fragen spiegeln sich in der Thematisierung von Weiterbildung, welche auch im Rahmen der Forderung, lebenslang zu lernen zu sehen sind.

Eine weitere Erörterung von *Blazej Przyblski* befasst sich mit der Einstellung von angehenden Pädagoginnen und Pädagogen zur jüngsten politischen Entwicklung in Polen. Die Auswertung eines Samples von gut 500 Studierenden ergab die paradoxe Zustimmung zur rechtskonservativen Politik, die mit eigenen eher linken Positionen in einem deutlichen Kontrast steht und als Folge eines bis dahin geringen Interesses an öffentlichen Angelegenheiten gedeutet wird.

Wie die Vielfalt der Beiträge in dieser Ausgabe zeigt, ist ein historischer Zugang ein Desiderat, das für die Analyse auch aktueller Phänomene und Prozesse in der Erwachsenenbildung nur gewinnbringend sein kann.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Busch, M. (2016). *Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dostal, T. (2017). *Bildung zu „Volkstum und Heimat“ in der österreichischen Volksbildung der Zwischenkriegszeit*. Dissertation. Universität Wien

Ehs, T. (2007). *Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Vorträge in der Wiener Volksbildung. Schriften zu Kritikfähigkeit und Rationalismus*. Schriftenreihe des Hans Kelsen-Instituts, Bd. 29. Wien: Manz.

Filla, W. (2001). *Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell*. Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Bd. 11. Innsbruck, Wien, München: Studienverlag.

Filla, W., & Stifter, C. H. (in Vorbereitung). Stand und Perspektiven der Erwachsenenbildungshistoriografie in Österreich. In B. Dausien, D. Holzer, P. Schlögl, & K. Schmid (Hrsg.), *Erwachsenenbildungsforschung in Österreich*

Hentges, G. (2013). *Staat und politische Bildung. Von der „Zentrale für Heimatdienst" zur „Bundeszentrale für politische Bildung"*. Wiesbaden: Springer.

Hummel, S. (2005). *Der Borromäusverein 1845–1920. Katholische Volksbildung und Büchereiarbeit zwischen Anpassung und Bewahrung. Veröffentlichungen der Historischen Kommission für Thüringen*. Bd. 18. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.

Künzel, K. (1985). Kann es eine Geschichte der Erwachsenenbildung geben? In H. Tietgens (Hrsg.), *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung* (S. 27). Bad Heilbrunn: Deutscher Volkshochschulverband, Pädagogische Arbeitsstelle.

Kusper, J. (2004). *Eliten- und Volksbildung im Zarenreich während des 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts*. Quellen und Studien zur Geschichte des Östlichen Europa, Bd. 65. Stuttgart: Felix Meiner.

Mitchell, G. A., & Stifter, C. H. (Hrsg.). (2002). *Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit. Von der Wiener Moderne bis zur Gegenwart*. Wiener Vorlesungen, Konversatorien und Studien, Bd. 12. Wien: facultas.

Stifter, C. H. (2005). *Geistige Stadterweiterung. Eine kurze Geschichte der Wiener Volkshochschulen, 1887–2005*. Enzyklopädie des Wiener Wissens (Bd. III: Volksbildung). Weitra: Bibliothek der Provinz.

Stifter, C. H. (2010). Erwachsenenbildung und Historiographie. Anmerkungen zu einem ungeklärten Verhältnis. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *33*(4), 38–51. https://doi.org/10.3278/REP1004W038.

Taschwer, K. (2002). *Wissenschaft für viele. Zur Wissenschaftsvermittlung im Rahmen der Wiener Volksbildung um 1900.* Dissertation. Universität Wien

Wietschorke, J. (2013). *Arbeiterfreunde. Soziale Mission im dunklen Berlin 1911–1933*. Frankfurt a.M., New York: Campus.

ZfW (2017) 40:127–152
DOI 10.1007/s40955-017-0089-x

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Aufklärung über Andragogik

Kulturhistorische Betrachtungen zum Primat der Andragogik in der Anthropagogik

Horst Dräger

Eingegangen: 9. Juni 2017 / Angenommen: 2. August 2017 / Online publiziert: 14. August 2017
© Der/die Autor(en) 2017. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung Kulturgeschichtlich geht die Andragogik der Pädagogik voraus. Aufgabe der Andragogik ist die soziale Distribution kultureller Innovationen, deren Weitergabe an den Nachwuchs ist die Aufgabe der Pädagogik. Andragogik und Pädagogik vollziehen sich über Jahrtausende im Modus des informellen Lernens. Mit der Herausbildung der Schriftkultur entsteht das formelle Lernen, das sich in Schulformen für den gesellschaftlichen Nachwuchs institutionalisiert. Mit Renaissance und Reformation, mit agrarischer und wissenschaftlich-technischer Revolution sowie mit der Aufklärung entstehen Institutionen andragogisch formellen Lernens. Die Kulturtheorie und die Kulturgeschichte der Aufklärung thematisieren den Zusammenhang von Andragogik und Pädagogik als Menschenbildung (Anthropagogik). Die Pädagogik ist diesem Theorem nicht gefolgt, sie beharrt auf dem Standpunkt, die ursprüngliche und eigentliche Erziehung zu sein.

Schlüsselwörter Geschichte der Erziehung · Theorie der Erziehung · Geschichte der Erwachsenenbildung · Menschenbildung · Informelles Lernen · Formales Lernen

On andragogy

Historico-cultural reflections upon andragogy and anthropagogy

Abstract In the view of cultural history, andragogy precedes pedagogy. The task of the andragogy is the social distribution of cultural innovations. The passing on of such innovation to the following generation is the task of pedagogy. Andragogy and pedagogy have been carried out over thousands of years in the mode of informal learning. With the dawn of literacy, formal learning emerges which then institution-

H. Dräger (✉)
Universität Trier, Trier, Deutschland
E-Mail: draeger@uni-trier.de

alizes forms of schooling for the young generations. Institutions for andragogical formal learning have been created with Renaissance and Reformation, with agrarian and scientific-technical revolution as well as Enlightenment. The cultural theory and the cultural history of the Enlightenment address the relationship between andragogy and pedagogy as human formation (anthropagogy). Pedagogy has not followed this theory. Instead it insists on the position of being the original and proper education

Keywords History of education · Theory of education · History of adult education · Human formation · Informal learning · Formal learning

1 Einleitung

Es steht schlecht um die Historiographie in der Erwachsenenbildungswissenschaft, es steht aber auch schlecht um die Integration der Erwachsenenbildung in die historisch-systematische Erziehungswissenschaft, die im 20. Jahrhundert sich noch als „historisch-systematische Pädagogik“ verstand, und die entfaltete Historiographie der Erwachsenenbildung hat keinen guten Ruf: Sie ist disziplinär randständig und hat keinen Anschluss an die ausdifferenzierte Geschichtswissenschaft gefunden. Man beklagt diese Tatsache, aber die Klage verändert sie nicht. Man verändert sie, insofern man sie als diese anerkennt und zu begreifen versucht, und man begreift sie, wenn man ihren disziplinär-systematischen Ort ausmacht und ihre Genesis betrachtet. Was ist, hat seine Geschichte, und was geworden ist, muss nicht bleiben, was es ist. Das Begreifen der Tatsache relativiert ihre entwickelte Positivität.

2 Historiographische Formen der Erwachsenenbildung

Die Erwachsenenbildung ist im Bewusstsein der Erwachsenenbildner, der Erziehungswissenschaft und auch der Bildungspolitik eine geschichtlich späte Form der Bildung (vgl. Olbrich 2001; Seitter 2000; Dräger 1984). Den Beginn der Erwachsenenbildung setzt man mit der Aufklärung, mit der sogenannten Volksaufklärung, die weithin auf die bäuerliche Bevölkerung adressiert war, die einerseits durch die Religion für die öffentliche Moral im Sinne der Einheit von Thron und Altar und andererseits für die sich vollziehende landwirtschaftliche Revolution zugerüstet werden sollte. Dieser Bewegung folgte dann, so die Historiographie, mit den Anfängen der industriellen Revolution und der Gewerbefreiheit die technisch-gewerbliche Handwerkerbildung in den Gewerbevereinen. Mit dem Niedergang der absolutistischen Herrschaft, eingeleitet durch die Französische Revolution und durch die Herausbildung des Fabriksystems mit der Folge der Arbeiterbewegung entstand die Arbeiterbildung in sozialökonomischer und politischer Intention. Die Herausbildung des Nationalstaates, die sich in Europa nach der napoleonischen Ära und dem Wiener Kongress von 1815 vollzog, erforderte die Rückverlegung des Staates in das Bewusstsein der Staatsbürger, um so die Einheit von Staat und Nation herbeizuführen. Der Nationalstaat forderte die Nationalbildung. Als eine Modifikation der nationalen Bildung wird dann die Volksbildung angesehen, die durch Teilhabe des Volkes

an der entfalteten nationalen Kultur die Herausbildung eines gebildeten Volkes in seiner funktionalen Gliederung in Hinsicht auf einen sozialen Frieden schaffen sollte. Diesen Bildungsformen und Konzepten gemeinsam war, dass Bildung in der entwickelten historischen Situation auf eine Defizitkompensation zielte, durch die die kulturelle, gesellschaftliche und politische Situation neu gestaltet werden sollte. Anders formuliert: Die Erwachsenenbildung in diesen Formen und Konzepten war gesellschaftlich partikular, betraf sie doch im Sinne der intendierten Ziele nur diejenigen gesellschaftlichen Gruppen, die der geistigen und kulturellen Anhebung und Formung noch bedürftig waren. Mit dem Ende des Ersten Weltkrieges, der Revolution von 1918, der Etablierung der Demokratie als Regierungsform, die die Teilhabe aller an der Politik gewährleistete und durch die Verfassung politische Gleichheit aller Bürger schuf, entstand mit dem Konzept der Volkshochschule als der Hochschule des Volkes, wie Grundtvig sie in Dänemark (Hollmann 1919) für die bäuerliche Bevölkerung entworfen hatte, die Idee, jedem einzelnen gemäß seines Lebenskreises eine individuelle und das hieß zugleich intensive Bildung zu ermöglichen (von Erdberg 1924). Volk wurde verstanden als eine umfassende Arbeitsgemeinschaft; und Volksbildung entstand dadurch, dass aus den unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppierungen einzelne Mitglieder, sie wurden „die bildungsfähigen Wenigen“ genannt, in einer eigenen Arbeitsgemeinschaft ein gemeinsames Bildungsideal arbeiteten, mit dem sie, zurückkehrend in ihre Herkunftsgemeinschaften, die konkreten, lebenskreisspezifischen Bildungsinhalte als das je Besondere des erarbeiteten Bildungsideals der Volksbildung umgestalteten. Damit, so wurde angenommen, werde der seit der Aufklärung entstandene Pluralismus und Partikularismus in der Erwachsenenbildung aufgehoben: Die Bildung des Volkes als Volksbildung war damit zugleich eine Volkbildung, in der jede konkrete Bildung immer das Besondere des Allgemeinen war. Insofern alle Bildungsausprägungen teilhatten an dem allgemeinen Bildungsideal, das für alle galt und an dem alle in ihren Lebenskreisen teilnehmen können sollten, hatte die Bildung der Erwachsenen in der Volksbildung als Volkbildung in den jeweiligen Volkshochschulen den Charakter von Allgemeinheit. Erwachsenenbildung wurde damit als öffentlich-rechtliche Aufgabe begriffen (von Erdberg 1928). Sie erhielt in der Weimarer Verfassung im sogenannten Schulparagrafen 148 Abs. 4 Verfassungsrang. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass in der historiographischen Literatur der Beginn der modernen Erwachsenenbildung auch mit der Weimarer Republik gesetzt wird und die unterschiedlichen historischen Formen gleichsam als Vorformen und Vorläufer betrachtet werden (Picht 1950; Scheibe 1980). Die Entwicklung der Erwachsenenbildung der Weimarer Republik hat sich nicht nach dem theoretischen, dem sozial- und kulturphilosophischen Konzept des Modells der Volkshochschule entfaltet; sie hat sich weltanschaulich plural, aber institutionell volkshochschulähnlich vollzogen. Die Volkshochschule als Institution gab das Einrichtungsmuster der in den Zielen differenzierten Erwachsenenbildungsbewegung in der Weimarer Republik ab und hat diese Funktion weithin bis heute bewahrt (Kappe 1964).

Die Geschichtsbetrachtung hat seit den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts zwei Schwerpunkte herausgebildet: einerseits die Epoche der Weimarer Republik mit dem Zentrum der Volkshochschule und andererseits die unterschiedlichen Formen von Erwachsenenbildung des 18. und 19. Jahrhunderts, die vor allem in Ver-

einen und Verbänden in kritischer Koexistenz arbeiteten. Die historische Forschung vollzog sich dann in der Analyse der bekannten Formen der Erwachsenenbildung dieser beiden Zeitabschnitte. Für die Historiographie zur Weimarer Erwachsenenbildung, auf die die Forschung sich vornehmlich fokussiert, hatte dies zur Folge, dass die neuen Institutionen, ihre Gründer und leitenden Personen und deren Intentionen differenziert und vertieft untersucht wurden. Für die vereins- und verbandsverfasste Erwachsenenbildung des 18. und im Besonderen des 19. Jahrhunderts dagegen sind keine vergleichbaren Ausarbeitungen erstellt worden; hier herrscht die positivistische Deskription der Institutionen vor. Auszuklammern ist hier die Arbeiterbildung, die von der allgemeinen Geschichtswissenschaft im Zusammenhang mit der Arbeiterbewegung thematisiert worden ist, allerdings weniger als Bildungsarbeit sondern vor allen Dingen als politische Bewusstseinsbildung. Wenn die Weimarer Erwachsenenbildung eine Erwachsenenbildung neuer Qualität darstellte – sie selber verstand sich als „neue Richtung", die die bisherige Erwachsenenbildung, Volksbildung, Volksaufklärung und auch die Arbeiterbildung in sich aufhob – dann ist es gleichsam verständlich, dass man sich fragte, warum man sich forschend, vergegenwärtigend mit dem Überholten, dem Abgegoltenen abarbeiten sollte, vermochte es doch für die gegenwärtig entfaltete Bildungsrealität kein besseres Verständnis zur Verfügung zu stellen. Aus dieser Vergangenheit heraus war die Gegenwart nicht zu verstehen, nicht zu verlebendigen. Herman Nohl (1879–1960), Mitbegründer der Volkshochschule Jena (1919) und der Jugendvolkshochschule Göttingen (1921), Professor für Pädagogik an der Universität Göttingen, ausgerichtet auf die Geisteswissenschaft der Dilthey-Schule, hat in seinen Göttinger Vorlesungen zur Deutschen Bewegung (1937/47) die Maxime der historischen Forschung als Suche nach den „Wurzeln" der je gegenwärtig engagiert praktizierten Bildungsbewegung formuliert. Er sah die Reformbewegung der zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts, zu der er die Reformpädagogik und die Volkshochschulbewegung rechnete, verbunden mit der sogenannten „Deutschen Bewegung", die mit dem Sturm und Drang begann, über die Klassik und die Romantik in die Bewegung der Kulturkritik und die Begründung der Geisteswissenschaft reichte, und hat daher die geschichtliche Betrachtung als Rückgang auf den Geist jener Bewegung begriffen, damit dieser Geist das gegenwärtige „lebendige Volk (...) (in) all seinen Lebensäußerungen beherrscht und (...) alles, was ihm begegnet, darauf ansieht, ob es ihm hilft, sein Leben zu gestalten." Dieser Rückgang sollte verstanden werden, als „ein Eintreten in einen Prozess, eine Bewegung, deren Willen wir auf einer neuen Stufe nur wieder aufnehmen" (Nohl 1970, S. 91). In solcher historischer Betrachtungs- und Forschungsperspektive konnte die Erwachsenenbildung des 19. Jahrhunderts schwerlich in den Blick kommen, war sie doch vom Realismus der nach-idealistischen Philosophie und vom Geist des wissenschaftlichen Positivismus geprägt und bildungstheoretisch von einem didaktischen Materialismus beherrscht. Wurde sie aber im Widerspruch zur geisteswissenschaftlichen Perspektive thematisiert, verfiel sie der Rezeption. Die Gegenwart zurückbinden auf die Geschichte, d. h. auf die Geschichte einer normativen Vergangenheit, macht die Geschichte zur Legitimationsinstanz der Gegenwart. Geschichte wird zum Steinbruch für die gegenwärtige Theorie, die eigentlich nicht mehr eigens zu formulieren ist, denn sie ist die Aktualisierung der historischen Theorie im Modus der Transformation. Nach den Wurzeln suchend, findet man nur, im Bild bleibend, die ganze Pflanze,

von deren Blüte man ausgegangen ist. Solche Vorgehensweise erschließt streng genommen nur das relativ Bekannte in präziser Weise; das mag gewiss ein Gewinn der Selbstversicherung und Identitätsbildung sein, doch es erschließt keine neuen Horizonte. Wir haben es mit einer Zirkelbewegung des Verhältnisses von Gegenwart und Vergangenheit zu tun, durch die gleichsam eine Verschließung gegenüber der Erscheinungsvielfalt und historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung in der Forschung entsteht. Die Durchsicht der präsenziellen Bibliografie zur Geschichte der Erwachsenenbildung zeigt dann auch in den Monographien eine Konstanz der betrachteten Gegenstandsbereiche und in der Aufsatzform eine reflexive Betrachtung dieser Forschungsergebnisse in Hinblick auf ihre Bedeutsamkeit für aktuelle Zusammenhänge. Die entfaltete Historiographie ist selektiv und damit partikular. Angemerkt sei, dass selbst die sozialgeschichtliche Wende in der Historiographie der Bildungs- und Erziehungsgeschichte keine neuen Bereiche der Erwachsenenbildung erschlossen hat; sie verblieb in der sozialgeschichtlichen Kommentierung der geisteswissenschaftlich orientierten Historiographie.

Aber die Historiographie ist nicht die Geschichte; wird sie aber dafür gehalten, führt dies in der Tendenz zu einem Versiegen innovativer historischer Forschung im Bereich der Erwachsenenbildung, und das bedeutet, dass die Erwachsenenbildung in ihrer historischen Mannigfaltigkeit nicht erschlossen wird und nicht zur Darstellung kommt. Es ist aber die Aufgabe der historischen Forschung, die vergangene Realität der entfalteten Formen und Gestaltungen der Erwachsenenbildung in ihren konkreten Kontexten aufzuzeigen, damit wir zu einem historisch aufgeklärten Begriff unseres Gegenstandes kommen. Eine aufgearbeitete Geschichte lehrt uns, was bisher als Erwachsenenbildung möglich war, und zeigt zugleich welche Möglichkeiten nicht realisiert worden waren: und sie tut dies ohne Präjudiz für die Praxis der Gegenwart, aber mit der Aufforderung an die präsenzielle Forschung und Theorie, ihrerseits über die entfaltete Gegenwart hinaus nach alternativen Möglichkeiten Ausschau zu halten, um damit über einen Erwachsenenbildungsbegriff hinauszukommen, der nur das Aktuelle erfasst. Die Synthese des historischen und des präsenziellen Begriffs von Erwachsenenbildung ergäbe erst für die weitere Forschung einen umfassenden Begriff unseres Gegenstandsbereiches. Um dem Dilemma der gegenwärtigen erwachsenenbildnerischen Historiographie zu entkommen, die strukturbedingt über eine Präzisierung des Bekannten in seiner Verzweigung nicht hinauskommt, ist eine Theorie der möglichen Geschichte erforderlich: Der Historiker Koselleck schreibt:

> „Es geht in der geschichtlichen Erkenntnis immer um mehr als um das, was in den Quellen steht. Eine Quelle kann vorliegen oder gefunden werden, aber sie kann auch fehlen. Und doch sind wir genötigt, Aussagen zu riskieren. (...) Eine Geschichte ist nie identisch mit der Quelle, die von dieser Geschichte zeugt. (...) Die Geschichtswissenschaft ist von vornherein genötigt, ihre Quellen zu befragen, um auf Zusammenhänge zu stoßen, die jenseits der Quellen liegen. In dieser Nötigung liegt auch die Grenze aller Verstehenslehre, die primär auf Personen, auf deren Zeugnisse oder Werke hin orientiert bleibt, um deren Interpretation es ihr geht. Aber schon Erklärungsmodelle, um etwa langfristigen Wandel ökonomisch zu deuten, entziehen sich einer Verstehenslehre, die sich erst an den Quellen selbst entzündet. (...) Wir benötigen eine Theorie, und

zwar eine Theorie möglicher Geschichte. (...) Es erzwingt der Primat der Theorie auch den Mut zur Hypothesenbildung, ohne die eine historische Forschung nicht auskommt. Damit wird freilich der Forschung kein Freibrief erteilt. Denn die Quellenkritik behält ihre unverrückbare Funktion. (...) Die Quellen haben Vetorecht“ (Koselleck 1977, S. 44 f.).

Das heißt, der Historiker der Erwachsenenbildung muss Theoretiker sein, um neue Quellen zu erschließen und Zusammenhänge aufzuzeigen; er darf nicht der Positivist kontingent gefundener Quellenbestände und der Interpret eines Zirkularverhältnisses von Gegenwart und Vergangenheit in legitimatorischer Intention sein.

3 Die Pädagogik als Grund der Schwierigkeit der Erwachsenenbildung, ihren Begriff zu finden. Oder das pädagogische Verständnis der Erwachsenenbildung.

Die Wahrnehmung und die Akzeptanz der Erwachsenenbildung als eine Form der Bildung durch die entfaltete Pädagogik waren in der Geschichte nicht unproblematisch. Herbart (1776–1841), realistischer Philosoph, der sich selbst in der Nachfolge Kants verstand, und dessen theoretische Pädagogik neben der Pestalozzis das 19. Jahrhundert im Besonderen in Bezug auf die Volksschule prägte, schrieb den lakonischen Satz: „Die Übertreibung der Pädagogik zur Andragogik ist zu rügen. Dadurch würde eine allgemeine Unmündigkeit entstehen“ (Herbart 1851, S. 437). Da für Herbart das Hauptgeschäft der Pädagogik die Moralität war und sie auf die zukünftige Selbstständigkeit des Zöglings zielte, war Andragogik, die er sich nur pädagogisch vorzustellen vermochte, eine Aufhebung der Prinzipien der Pädagogik. In einer Rezension (1835) zu Alexander Kapps Werk „Platon’s Erziehungslehre als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik oder dessen praktische Philosophie“ (1833), in dem der Begriff der Andragogik für den deutschen Sprachgebrauch erstmals auftauchte, konstatierte er, dass die Felder dieser Andragogik, die Kapp nach der Darstellung der platonischen Pädagogik beschrieb – Selbsterkenntnis, Charakterbildung, Berufsbildung (des Arztes, des Kriegers, des Lehrers, des Staatsmanns, des Gesetzgebers und des Herrschers) sowie die Bildung des Mannes zum Familienvater – in die praktische Philosophie gehörten und zu den Aufgaben des Staates zu rechnen seien. Explizit fragte er sich, „wer die Andragogen (nach Analogie der Pädagogen) sein sollen, und welcher Grad von Unmündigkeit den Männern dadurch angedroht werde?“ (Herbart 1914, S. 489). Die Andragogik in Analogie zur Pädagogik verstehen, verschließt das Verständnis des Eigencharakters dieser Bildungsform von Menschen als Gegenstandsbereich von Theorie und Forschung der Erziehungswissenschaft. Kapps Studie zu Platon war für Herbart kein Beitrag zur Geschichte der Erziehung. (In der weiteren Darstellung werde ich mich des Begriffs der Andragogik bedienen.)

In der Kritik der Definition der Pädagogik als des Ganzen von Bildung und Erziehung liegt die Möglichkeit eines Perspektivwechsels. Der romantische Theologe Schleiermacher (1768–1834), der mit seinen Vorlesungen zur Pädagogik an der Berliner Universität, im Besonderen der von 1826, die in Mitschriften überliefert, aber

erst 1871 veröffentlicht worden ist, großen Einfluss auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik des 20. Jahrhunderts gehabt hat, sah die Pädagogik bestimmt durch die erziehende und bildende Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere. Es galt für ihn, dass es

> „eine Theorie geben (muss), die von dem Verhältnis der älteren Generation zu jüngeren ausgehend sich die Frage stellt: Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Tätigkeit dem Zwecke, wie wird das Resultat der Tätigkeit entsprechen? Auf dieser Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation, was der einen in Beziehung auf die andere obliegt, bauen wir alles, was in das Gebiet dieser Theorie fällt“ (Schleiermacher 2009, S. 9).

In der Zielbestimmung der Erziehung ist dann auch der Gegenstandsbereich der Theorie der Erziehung formuliert:

> „Die Erziehung – im engeren Sinne beendet, wenn der Zeitpunkt eintritt, dass die Selbstständigkeit der Einwirkung anderer übergeordnet wird – soll den Menschen abliefern als ihr Werk an das Gesamtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen freien geselligen Verkehr, und im Erkennen oder Wissen“ (ebd., S. 31).

Die bildende und erziehende Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere Generation führt den Nachwuchs auf das gesellschaftliche entwickelte kulturelle Niveau und bewahrt damit zugleich die Kultur der Gesellschaft. In die Geschichte gewandt macht Schleiermacher dann deutlich, dass der Zusammenhang von individueller Hinführung zur Kultur und gesellschaftlicher Bewahrung der Kultur das Prinzip der Pädagogik schlechthin sei. Da Schleiermacher vom Ende der Erziehung mit dem Erreichen der Selbstständigkeit der jüngeren Generation sprach, hat sich die Vorstellung entfaltet, dass für Schleiermacher die geistig kulturelle Einwirkung und Entwicklung nur im intergenerationellen Verhältnis stattfände, dass es jenseits der Pädagogik für ihn, wie für Herbart, eigentlich keine „Agogik“ mehr gäbe. Gewiss, Schleiermacher hat die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere Pädagogik genannt, damit aber nicht gesagt, dass es nicht auch geistig kulturelle Einwirkungen und Entwicklungen im intragenerationellen Verhältnis der Erwachsenen untereinander gibt. Schleiermacher hatte für dieses Phänomen der intragenerationellen Einwirkung keinen Begriff, beschrieben aber hat er dieses Phänomen in seinem „Versuch einer Theorie des geselligen Betragens“ (Schleiermacher 1983). Diese Theorie der Geselligkeit ist implizit die Didaktik einer sich selbst konstituierenden und sich selbst bildenden Geselligkeit; sie stellt, anders formuliert, die formale Didaktik einer selbstbestimmten kollektiven Selbstbildung dar, die durch den geistigen Austausch sich anerkennender und achtender und unterschiedlich gebildeter Erwachsene stattfindet. Die Inhalte sollten die Sphäre der Berufstätigkeit und des häuslichen Lebens überschreiten, denn

> „jedes bürgerliche Verhältnis nämlich, in so fern es anhaltende Beschäftigung mit einem Gegenstand voraussetzt, hält diejenigen, die daran gebunden sind, von denen Theilen der allgemeinen Bildung nothwendig zurück, die ein ge-

rade entgegengesetztes Verfahren erfordern, oder von jenem Gegenstande am weitesten entfernt sind“ (Schleiermacher 2009, S. 273).

Die Aufgabe der Bestimmung der Inhalte selbst „wird durch den freien Umgang vernünftiger sich unter einander bildender Menschen gelöst“ (ebd., S. 254). In der Geselligkeit „ist der Mensch ganz in der intellektuellen Welt, und kann als ein Mitglied derselben handeln; dem freien Spiel seiner Kräfte überlassen, kann er sie harmonisch weiterbilden, und von keinem Gesetz beherrscht, welches er sich selbst auferlegt, hängt es nur von ihm ab, alle Beschränkungen der häuslichen und bürgerlichen Verhältnisse auf ein Zeitlang, soweit er will, zu verbannen“ (ebd.). Die Inhalte im Austausch der freien Gesellschaft mögen sich „mit Neuigkeiten oder moralischen Schilderungen (…), mit Kunst, mit Literatur oder mit Philosophieren“ beschäftigen (ebd., S. 265), müssen aber dergestalt behandelt werden, „dass mehrere Menschen auf einander einwirken sollen, und dass diese Einwirkung auf keine Art einseitig seyn darf“ (ebd., S. 258). Die geistige Einwirkung des Austauschs soll auffordernden Charakter haben:

„es kann also auf nichts anderes abgesehen seyn, als auf ein freies Spiel der Gedanken und Empfindungen, durch welche alle Mitglieder einander gegenseitig aufregen und beleben. Die Wechselwirkung ist so nach in sich selbst zurückgehend und vollendet; in dem Begriff derselben ist sowohl die Form als der Zweck der geselligen Thätigkeit enthalten und sie macht das ganze Wesen der Gesellschaft aus“ (ebd., S. 259 f.).

Schleiermachers Konzept einer Erwachsenenbildung ist über eine Skizze hinaus nicht entfaltet, diese aber zeigt einen Typus von Erwachsenenbildung eigener Qualität und Art, der sich unterscheidet von der vereins- und verbandsverfassten Erwachsenenbildung des 19. Jahrhunderts wie auch von der der Volkshochschule der Weimarer Republik. In seiner Theorie der Geselligkeit beschreibt Schleiermacher die Idee des Ideals der freien, selbstorganisierten, bürgerlichen, kollektiven Selbstbildung, wie sie sich im Prozess der Formierung der bürgerlichen Gesellschaft entfaltete. Schleiermacher ist nicht der Pädagoge, den die Geschichte der Erziehung beschreibt: Seinen Begriff von Pädagogik für die Interpretation seiner Bildungstheorie insgesamt zu nehmen, verdrängt seine Reflexion zur intragenerationellen kollektiven Selbstbildung von Erwachsenen und macht aus ihm, der einen komplexen und umfassenden Bildungs- und Erziehungsbegriff hatte, einen Vertreter einer nur partikularen Pädagogik. Die Erziehungshistoriker haben mit ihrem Verständnis des Schleiermacherschen Begriffs von Pädagogik als intergenerationelles Bildungsverhältnis das Phänomen der intragenerationellen Erwachsenenbildung bei Schleiermacher nicht in den Blick zu nehmen vermocht.

Der exemplarische Fall einer Verdrängung einer konzipierten Erwachsenenbildung durch die Nutzung des Paradigmas „Pädagogik“ für die Betrachtung und Beschreibung von komplexen Erziehungs- und Bildungsprozessen in gesellschaftlicher Entwicklung ist die pädagogische Historiographie zu Pestalozzi (1746–1827). Er wird beschrieben als der Elementarpädagoge, als der Leiter eines Waisenhauses und der Gründer von Internaten, die europäischen Ruhm erreichten: er wird nur gesehen als Methodiker, der die Schulpädagogik grundlegend erneuerte. Seine Er-

wachsenenbildung entfaltet Pestalozzi, bevor er Schulpädagoge wurde. In seinem Volksbuch „Lienhard und Gertrud“ (1781–87), einem vierbändigen Romanwerk, hat er die Restauration einer sittlich verfallenen und ökonomisch darniederliegenden Dorfgesellschaft dargestellt einerseits durch individuelle Bildung von Erwachsenen zu Sittlichkeit, zu Arbeit mit neuen Verfahren und Formen in Landwirtschaft und Gewerbe in Hinsicht auf den sich entwickelnden Freihandel sowie zur gesellschaftlichen Verantwortung der eigenen Lebenshaltung. Über den Aufweis erfolgreicher individueller Bildung hinaus beschreibt er dann andererseits die Einrichtungen, in denen diese Bildung verallgemeinert wird, d. h. auf alle ausgerichtet wird und somit die Bildung zur Lebensordnung des einzelnen zur Gesellschaftsordnung für alle wird: der Gemeindetag, der Dorfrat und der Weiberbund arbeiten im Stile von Arbeitsgemeinschaften mit helfender Beratung durch Regierungsbeamte, daneben gestellt sind eine kirchliche Arbeitsgemeinschaft und ein Spital, das eine Rehabilitationseinrichtung für Straffällige ist, das das Gefängnis ersetzt. In dieses Gefüge von gesellschaftlichen Einrichtungen, in denen Bildung durch Austausch, Beratung und Praxiserfahrung geschieht, hat Pestalozzi dann die Schule platziert als Stätte der Zurüstung für eine geordnete, sich stets selbstbildende Gesellschaft (Pestalozzi 1927a). Wie zum Beleg, dass sein Romanwerk als Bildungsbuch der Erwachsenen des Volkes gedacht war, beschreibt er in dem Werk „Christoph und Else“ (1782) ein bäuerliches Ehepaar, das in den Abendstunden gemeinsam mit seinem durch die Wanderschaft weltkundig gewordenen Knecht und bei Anwesenheit ihrer Kinder das Romanwerk liest, sich darüber austauscht und sich, wo ihm das Verständnis von Textpassagen abgeht, einen sachkundigen Ökonomie- und Regierungsrat einlädt, der ihnen aufklärende Vorträge hält. Zu diesen Vorträgen werden Nachbarn aus dem Dorf eingeladen (Pestalozzi 1927b). Mit „Christoph und Else“ beschreibt Pestalozzi modellhaft eine selbstgeschaffene bäuerliche Erwachsenenbildungseinrichtung, in der durch Selbstbildung und eingeforderte, didaktisch aber selbstbestimmte Lehre von Dritten die Zurüstung von Erwachsenen für die sich verändernde Welt ereignet. Pestalozzi kannte die Begriffe von Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Andragogik nicht; er sprach von Volksbildung, Nationalbildung, Volkserziehung und Menschenbildung: das Volk, die Nation konnte nur gebildet und erzogen werden durch die Bildung der einzelnen: „Individualbildung“ und „Sozialbildung“ waren zwei Seiten der gleichen Medaille. Und Menschenbildung war für Pestalozzi einerseits die Bildung zur Bestimmung des Menschen und zur gleichen Zeit die unausgesetzte, begleitende Bildung des Menschen im Lebensprozess. In seinem Roman „Lienhard und Gertrud“ und in dem Dialogwerk „Christoph und Else“ zeigt Pestalozzi, dass der Zusammenhang von Bildung der Kinder und Bildung der Erwachsenen sowohl als die Einheit von Menschenbildung wie auch als die Einheit von Volksbildung zu begreifen ist. Die Bestimmung des Verhältnisses von Menschenbildung und Volksbildung, von Mensch und Gesellschaft, die Pestalozzis Werk durchzieht, hat in der Epoche der Aufklärung in der Bestimmung des Verhältnisses von Mensch und Menschheit den Ausdruck von Allgemeinheit erhalten (Dräger 1989).

Wenn das 18. Jahrhundert als das Jahrhundert der Pädagogik genommen wird, wie es die pädagogische Historiographie tut, und es zugleich als der Beginn der Erwachsenenbildung, der Andragogik, erscheint, dann gilt, dass es das Jahrhundert der Menschenbildung ist. Die Bildung des Menschen ist die Antwort auf die Herausfor-

derungen der veränderten Welt: Wissenschaft und Technik und Wirtschaft erfordern, dass Bauern und Handwerker an die neu entwickelten Produktionsmittel und Produktionsverfahren sowie an die marktwirtschaftlichen Formen der Gewerbefreiheit herangeführt und sie zu einer Lebensform geleitet werden, die infolge der Erosion der ständisch-feudalistischen Gesellschaftsordnung Selbstständigkeit und Selbstverantwortung von jedem einzelnen erfordert. Der gesellschaftliche Wandel macht es erforderlich, dass die Bauern und Handwerker für die Erfüllung ihrer gesellschaftlichen Funktion auf dem fortgeschrittenen technischen und soziokulturellen Niveau eine Bildung erfahren, die über ihre Traditionsbestände hinausgeht. Und die Kinder dieser Bauern und Handwerker müssen auf die sich dynamisch verändernde Welt, auf die Welt des Fortschritts, hin gebildet werden, dass sie später dann teilhaben und teilnehmen können an den gesellschaftlichen Mächten, wie es Schleiermacher in seiner Definition der Pädagogik gefordert hatte. Bildung erscheint nicht mehr als ein Privileg der oberen Stände und der Patrizier der Städte; Bildung gilt nun gesellschaftlich als allgemein: jeder und d. h. alle müssen gebildet werden. Im 18. Jahrhundert wird allgemein bewusst, dass Bildung als solche für alle zu gelten hat, dass jeder Mensch gebildet werden muss, wenn auch die Bildung nicht für alle gleich, also nicht inhaltlich Allgemeinbildung sein muss. Bildung des Menschen als solche hatte formal allgemein zu gelten im Sinne einer Menschenbildung für alle im Lebensprozess. Karl Rudolf Stab (1811–1854), Theoretiker einer umfassenden Volksbildung im Vormärz, hat die Einheit von Pädagogik und Andragogik, die die Menschenbildung meint, als „Anthropagogik“ bezeichnet (Stab 1844, S. 26). (In der weiteren Darstellung werde ich mich des Begriffs der Anthropagogik bedienen.)

In dieser Sichtweise werden historisch partikulare Betrachtungen auf Pädagogik und Andragogik für die Epoche der Aufklärung problematisch, da es, wenn in Texten und Quellen von Menschenbildung gesprochen wird, schwierig ist, zu erschließen, ob die Besonderung der Pädagogik oder der Andragogik thematisiert ist. Jede partikulare Betrachtungsperspektive steht dann in der Gefahr, eigenperspektivisch zu interpretieren und Menschenbildung pädagogisch als die Bildung zum Menschen oder andragogisch als die Bildung des Menschen in seiner lebenslangen Entwicklung zu verstehen. Durch den Aufweis der Allgemeinheit von Bildung im Begriff der Menschenbildung als Anthropagogik hat die Aufklärung einen Perspektivwechsel in der Betrachtung von Bildung und Erziehung vorgenommen, der sich dann aber nicht durchgesetzt hat. Das Paradigma „Pädagogik“ vermochte sich im 19. Jahrhundert als dominant zu behaupten. Die Realität der Andragogik wurde pädagogisch als Defizitkompensation im Modernisierungsprozess wahrgenommen, und die theoretischen Ansätze einer eigenständigen Andragogik sowie einer umfassenden Menschenbildung als Anthropagogik fanden in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft keine Anerkennung.

Herder (1744–1803), der in Bückeburg und Weimar Konsistorialrat war, war nicht nur Theologe, sondern vor allem ein Theoretiker der Menschenbildung im Medium der Kultur und als solcher ein Kulturtheoretiker und einer der ersten Kulturhistoriker in Deutschland. Den Pädagogen gilt Herder als einer ihrer Klassiker, obwohl bei ihm ein dezidierter Erziehungsplan, der Entwurf einer Erziehungseinrichtung oder auch eine didaktische Konzeption nicht zu finden ist. Herder sieht in seiner Schrift „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“ (1784/91) die Menschen-

bildung als ein Moment des historischen Prozess der Menschheit durch die Bildung der einzelnen Menschen hindurch, und dies bedeutet in der Umkehr, dass die Bildung des einzelnen Menschen stets auf dem Niveau der konkreten, präsenziellen Kulturstufe des kulturellen Prozess stattzufinden habe. Für Herder war der Mensch der „Freigelassene der Schöpfung" (Herder 1989, Bd. VI, S. 145 f.), der durch Vernunftfähigkeit sich seine Lebenswelt zu gestalten vermochte – zum Guten wie zum Bösen, zur „Perfektibilität" wie zur „Korruptibilität" (ebd., S. 337). Es musste daher die Aufgabe sein, den Menschen zu seiner Bestimmung, seiner Menschheit, d. h. zu seiner Humanität hinzuführen und so die Menschheit als ganze auf Menschlichkeit hin auszurichten. Herder rekonstruierte den Kulturprozess als Prozess der Formen der individuellen und der universalen Menschenbildung, die er ihrerseits als eine Vielfalt von Besonderheiten begriff. Die Betrachtung des Kulturprozess machte deutlich, dass es erforderlich ist, dass die Mitglieder der Gemeinschaften, der Gesellschaften, der Völker einerseits in großer Zahl an der entfalteten Kultur teilhaben, sie leben und fortentfalten und andererseits diese Kultur dem Nachwuchs überliefern. D. h. die Menschenbildung muss in sich differenziert sein, einerseits die Erwachsenen betreffen und andererseits auf den Nachwuchs orientiert sein: Menschenbildung umfasst den Zusammenhang von Andragogik und Pädagogik. Herder selbst hat eine solche Differenzierung explizit nicht formuliert, aber, insofern er mit seiner Kulturtheorie und Kulturgeschichte über das Paradigma der Pädagogik hinausgegangen ist, sie implizit gehandhabt.

> „Die Vernunft ist ein Aggregat von Bemerkungen und Übungen unserer Seele; eine Summe der Erziehung unseres Geschlechts, die, nach gegebenen fremden Vorbildern, der Erzogene zuletzt als ein fremder Künstler an sich vollendet. Hier also liegt das Prinzipium zur Geschichte der Menschheit, ohne welches es keine solche Geschichte gäbe" (ebd., S. 337).

Und weiter heißt es: „So wenig ein Mensch seiner natürlichen Geburt nach aus sich entspringt, so wenig ist er im Gebrauch seiner geistigen Kräfte ein Selbstgeborener." Jede Entwicklung hängt ab von dem Schicksal, „das uns hier und dorthin pflanzte und nach Zeit und Jahren die Hilfsmittel der Bildung um uns legte" (ebd., S. 337). Die Kultur selbst ist das Produkt menschlicher Tätigkeit und insofern sie zum Material des Nachdenkens wird, ist sie zugleich der Impuls ihrer Fortentwicklung.

> „Die Menschen schaffen immer mehrere und bessere Werkzeuge, sie lernen sich selbst einander immer mehr und bessere Werkzeuge gebrauchen. (...) Unendlich sind die Verbindungen, in welche die Gegenstände der Natur gebracht werden können; der Geist der Erfindungen zum Gebrauch derselben ist also unbeschränkt und fortschreitend. Eine Erfindung weckt die andere auf; Eine Thätigkeit erweckt eine andere. Oft sind mit Einer Entdeckung tausend andere, und zehntausend auf sie gegründete, neue Thätigkeiten gegeben" (zit. nach Gulyga 1978, S. 55).

Es ist der spezifische Charakter der Menschen, „durch eine Lebenslange Übung zur Menschheit gebildet zu werden" (Herder 1989, Bd. VI, S. 337). Herder zeichnet die Kulturgeschichte und in sie eingebunden die Geschichte der Menschenbildung

in naturgeschichtlicher Perspektive, als sei sie der Ausdruck einer Evolutionstheorie, und sagt doch zugleich im Dialogwerk „Gott“ (1787), dass alle Phänomene dieser Welt „Ausdrücke der göttlichen Kraft“, „Hervorbringung einer der Welt innewohnenden ewigen Wirkung Gottes“ seien (Herder 1994b, Bd. IV, S. 713). Für den Theologen Herder, der in der Tendenz ein Pantheist war, galt die Identität von Natur und Gott, so dass für ihn die Selbstentfaltung von Menschenbildung und Menschheit die in der Schöpfung angelegten Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigten; er hat auf die von ihm selbst gestellte Frage nach dem ersten Erzieher der Menschen, nach der Unterweisung der ersten Menschen, antwortend auf Gott verwies. Gott hatte die Erkenntnisfähigkeit im Menschen angelegt, sich ihm offenbart und den Gebrauch der Vernunft gelehrt: Religion und Vernunft verweisen wechselseitig auf sich. Herders Leistung ist es, dass er die Menschenbildung in der Einheit von Andragogik und Pädagogik in ihrer Bedeutung für die Kulturgeschichte und die Geschichte der Menschheit aufgewiesen hat. Zwar entfaltete Herder seine Theorie der Menschenbildung in den Grenzen seiner Religionsvorstellung, aber er hat mit seinem Werk Anregungen geschaffen, die über die Religion weit hinausgreifen, wie die kreative Rezeption seiner Kulturtheorie und Kulturgeschichte im 19. und auch im 20. Jahrhundert zeigt.

Kant (1724–1804) hat 1784 in einer Rezension der „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“ Herders Bemühen um die Darstellung der Erzieherschaft Gottes aus der Tradition der Religionen kritisch kommentiert und gefragt, ob er, wenn er sein Ziel erreicht habe, Gott als den Erzieher der Menschen darzustellen, „wohlbehalten wieder zu Hause, d.i. im Sitz der Vernunft zur rechten Zeit eintreffe und sich also auch Nachfolger versprechen könne“ (Kant 1968, S. 803). Wenn Gott für die kritische Vernunft im Sinne Kants nicht als Realität gelten konnte, musste die Tatsache der Erziehung in den Grenzen der Vernunft behandelt werden. Der Unterschied der Auffassung scheint geringfügig, ist aber diametral.

Fichte (1762–1814), der philosophisch seinen Ausgang von Kant nahm, hat die Bestimmung des Menschen nicht wie Herder naturgeschichtlich und kulturgeschichtlich durch die Entfaltung der göttlich gegebenen Vernunftfähigkeit dargestellt, sondern sie erkenntnistheoretisch grundgelegt. Von der Freiheit ausgehend, begriff er die Welt als Entwurf des vernunftbestimmten freien Ichs.

> „Muss, nach den nothwendigen Gesetzen vernünftiger Wesen, zugleich mit denselben noch manches Andere gesetzt werden, so ist das Setzen desselben gleichfalls nothwendiges Factum, wie das erstere“ (Fichte 1971, Bd. III, S. 35).

Im Wechselverhältnis von Ich und Welt, das eine „Wirkung von Gegenwirkung“ ist, entfalteten sich das Ich und die Kenntnisse über die Welt als Welt. „Die Einwirkung wurde begriffen“, schreibt Fichte,

> „als eine Aufforderung des Subjectes zu einer freien Wirksamkeit, und, worauf alles ankommt, konnte gar nicht anders begriffen werden, und wurde überhaupt nicht begriffen, wenn sie nicht *so* begriffen wurde. (...) Aber soll es dies, so muss es die Aufforderung erst verstehen und begreifen, und es ist auf eine vorhergehende Erkenntnis desselben gerechnet. Die gesetzte Ursache der Aufforderung ausser dem Subjecte muss demnach wenigstens die Möglichkeit

voraussetzen, dass das letztere verstehen und begreifen können, ausserdem hat seine Aufforderung gar keinen Zweck“ (ebd., S. 36).
„Eine Wirkung kann, nachdem sie da ist, gar wohl begriffen werden, und das mannigfaltige in ihr fügt sich unter die Einheit des Begriffs (...) jemehr der Beobachter selbst Verstand hat. Dies nun ist eine Einheit, die der Beobachter selbst in das Mannigfaltige, durch das, was Kant reflectirende Urteilskraft nennt, hineingetragen hat, und es nothwendig hineintragen muss, wenn für ihn überhaupt *Eine* Wirkung da sein soll“ (ebd., S. 37).

Die Erkenntnisarbeit durch reflektierende Urteilskraft ist der eine Weg der geistigen Entfaltung und zugleich die Voraussetzung für einen unabdingbaren zweiten Weg.

„Der Mensch (so alle endliche Wesen überhaupt) wird nur unter Menschen ein Mensch; und da er nichts Anderes seyn kann, denn ein Mensch, und gar nicht seyn würde, wenn er dies nicht wäre – sollen überhaupt Menschen seyn, so müssen mehrere seyn. Dies ist (...) eine aus dem Begriff des Menschen streng zu erweisende Wahrheit. Sobald man diesen Begriff vollkommen bestimmt, wird man von dem Denken eines Einzelnen aus getrieben zur Annahme eines zweiten, um den ersten erklären zu können. Der Begriff des Menschen ist so nach gar nicht Begriff eines Einzelnen, denn ein solcher ist nicht denkbar, sondern der einer Gattung“ (ebd., S. 39).

Wie das Verhältnis von Ich und Welt, von Subjekt und Welt Wirkung von Gegenwirkung ist, so ist das Verhältnis von Mensch zu Mensch eine freie Wechselwirksamkeit. Die Einwirkung des Menschen auf den Mitmenschen stellt eine Aufforderung zur geistigen Selbsttätigkeit dar. Und so definiert Fichte dann: „Die Aufforderung zur freien Selbstthätigkeit ist das, was man Erziehung nennt.“ Und Fichte fährt fort „Alle Individuen müssen zum Menschen erzogen werden, ausserdem würden sie nicht Menschen“ (ebd., S. 39). Erziehung wird verstanden als die wechselseitige Aufforderung erkennender Individuen zur geistigen Selbsttätigkeit. Es ist, als sei hier die kollektive Selbstbildung, die sich in der bürgerlichen Gesellschaft der Aufklärungsepoche entfaltete, ins Allgemeine der Gattung als Menschenbildung gehoben.

„Nur freie Wechselwirkung durch Begriffe und nach Begriffen, nur Geben und Empfangen von Erkenntnissen, ist der eigenthümliche Charakter der Menschheit, durch welchen allein jede Person sich als Mensch unwidersprechlich erhärtet“ (ebd., S. 40).

Der hier entfaltete Erziehungsbegriff ist schwerlich als der pädagogische des intergenerationellen Verhältnisses von älteren und jüngeren Generation aufzufassen. Doch genau diese Engführung leistet die pädagogische Theorie und Historiographie. In seiner „Allgemeinen Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns“, in der er eine solide Darstellung der Erkenntnistheorie Fichtes gibt, ergänzte Dietrich Benner jenes bedeutsame Zitat, das ich oben zitiert habe, wie folgt:

„Die (pädagogische D.B.) Einwirkung wurde begriffen als eine Aufforderung des Subjekts zu einer freien Wirksamkeit, und, worauf alles ankommt, konnte gar nicht anders begriffen werden (...)“ (Benner 1987, S. 64).

Die Einfügung „pädagogisch“ holt Fichtes allgemeine Erkenntnistheorie in die Pädagogik. Dass die Bezeichnung „Pädagogik“ für Benner die Erziehung und Bildung als Ganze umfasst, belegt die Tatsache, dass das Phänomen Erwachsenenbildung explizit keine Thematisierung erfährt. Auch in seiner mit Brüggen verfassten „Geschichte der Pädagogik“ (Benner und Brüggen 2011) kommt nur die Pädagogik als das intergenerative Verhältnis der älteren Generation zur jüngeren zur Darstellung, die Erwachsenenbildung erfährt keine Erwähnung. Benner als allgemeiner und historisch-systematischer Pädagoge ist hier gewählt, weil er auf theoretisch-philosophisch hohem Niveau Pädagogik zur Darstellung bringt unter vollständiger Ausklammerung jeglicher Andragogik. Insofern ist er der exemplarische Fall der pädagogischen Ausklammerung der Andragogik. Und wenn nicht er, wer hätte in den letzten Jahrzehnten die Andragogik in die allgemeine und historisch-systematische Erziehungswissenschaft holen können? In den Corallaria des § 3 der „Grundlagen des Naturrechts“, auf den die dargelegten Betrachtungen zu Fichte sich beziehen, schreibt Fichte:

„Es dringt sich hierbei jedem die Frage auf: wenn es nothwendig seyn sollte, einen Ursprung des ganzen Menschengeschlechts, und also ein erstes Menschenpaar anzunehmen, – und es ist dies auf einem gewissen Reflexionspuncte allerdings nothwendig; – wer erzog denn das erste Menschenpaar? Erzogen mussten sie werden; denn der geführte Beweis ist allgemein. Ein Mensch konnte sie nicht erziehen, da sie die ersten Menschen seyn sollten. Also ist es nothwendig, dass sie ein anderes vernünftiges Wesen erzog, das kein Mensch war – es versteht sich, bestimmt nur so weit, bis sie sich selber untereinander erziehen konnten. Ein Geist nahm sich ihrer an, ganz so, wie es eine alte ehrwürdige Urkunde vorstellt, welche überhaupt die tiefsinnigste, erhabenste Weisheit enthält, und Resultate aufstellt, zu denen alle Philosophie am Ende doch wieder zurückmuss“ (Fichte 1971, Bd. III, S. 39 f.).

Wenn dieser Mythos das Urbild der Erziehung veranschaulicht, dann ist die erste Erziehung Erwachsenenbildung gewesen, ein Akt andragogischer Anthropagogik. Die Ausklammerung der Andragogik aus den theoretischen und historischen Arbeiten einer sich als allgemein und historisch-systematisch verstehenden Erziehungswissenschaft ist theoretisch nicht zu begründen und nach der Entfaltung des Theorems der Menschenbildung, der Anthropagogik, nicht zu begreifen, wohl aber aus der Entstehung und dem historischen Prozess der Erziehungsreflexion zu verstehen.

4 Der Entdecker, der Erfinder, der Pionier, der Denker und die Erziehung

Der Weg von der tierähnlichen Lebensform des Menschen zur Zivilisation unserer Tage ist der Weg der Wissensproduktion, der Wissensanwendung und der Wissensdistribution, d. h. der Erkenntnis, der Arbeit und im letzten der Erziehung. Die Nachzeichnung dieses Weges arbeitet mit Quellen und Hypothesen. „Eine Quelle" so hatten wir Koselleck zitiert, „kann vorliegen oder gefunden werden, aber sie kann auch fehlen. Und doch sind wir genötigt, Aussagen zu riskieren". Und die Instrumente des Historikers sind „die Theorie der möglichen Geschichte" und die „Quellen mit Vetorecht". In skizzierender Nachzeichnung soll die Menschenbildung, die Anthropagogik, im Zivilisationsprozess aufgezeigt werden, in dem der Andragogik der Primat zukommt und die Pädagogik, die sich in deren Folge entfaltete, die Funktion hat, die Kontinuität entwickelter Zivilisation zu bewahren.

Der Mensch, der „Freigelassene der Natur", vermag als Vernunftbegabter, den je vorfindlichen Lebensraum zu nutzen und sich auf diese Weise über den Erdball zu verbreiten: Er hat die Möglichkeit der Ubiquität. Vom Sammler und Jäger wird er, Erfahrung machend, zum Hirten und Bauern. Der Vorgang, Erfahrung zu machen, ist durch den Doppelakt von Erkennen und Anwenden bestimmt. D. h. der vernunftbegabte Mensch entfaltet ein erkennendes, epistemisches Weltverhältnis und durch die Erkenntnisanwendung ein hervorbringendes, produktives, poietisches Weltverhältnis und macht sich so zum Gestalter seiner physischen Lebenswelt und wird dadurch als solcher zugleich zum Erzieher, wenngleich nicht gewollt, aber faktisch. Verhält sich doch der vernunftbegabte Mensch nicht nur erkennend zu seiner physischen Lebenswelt, sondern auch zu dargestellten Erkenntnissen. Die ursprünglich einfachen Produkte und Herstellungsverfahren, die die frühe Geschichte zeigt, sind anschauliche, transparente Darstellungen der in ihnen angewandten Erkenntnisse. Mit der Fähigkeit, aus den Produkten und Verfahren die zugrundeliegenden Erkenntnisse zu erkennen, diese sich anzueignen und wieder zur Anwendung zu bringen, entfaltet der Mensch sich selbst, oder, in anderer Formulierung, wird er mittelbar, d. h. ohne dessen Intention, durch einen anderen Menschen gestaltet: Autodidaxie oder Edukation? Die Einwirkung eines Menschen, die Aufforderungscharakter für einen anderen Menschen „zur Selbsttätigkeit" hat, ist nach Fichte, „das, was man Erziehung nennt". Das Erkennen der physischen Lebenswelt wie das Erkennen dargestellter Erkenntnis in der Anwendung von Erkenntnissen basiert auf ein und derselben Erkenntnisfähigkeit des Menschen. Wenn also in der Gemeinschaft vernunftbegabter Menschen Erkenntnisarbeit und Erkenntnisanwendung sich ereignet, ist zugleich die Bedingung zur spontanen Erkenntnisaneignung gegeben, allerdings unter der Voraussetzung, dass die zur geistigen Selbsttätigkeit auffordernde Einwirkung anschlussfähigen Charakter hat. Inventionen oder Innovation, die eine Melioration der entwickelten Praxis darstellen, erfüllen diese Bedingung bei jenen im Besonderen, die die überkommene Praxis beherrschen. D. h. die Prozesse von Erkennen und Erkennen der dargestellten Erkenntnis vollziehen sich in der frühen Geschichte auf der Ebene der Praktiker, und d. h. auf der Ebene der Erwachsenen, sind intragenerationell: die Erneuerer, die Inventoren, die Innovatoren, die Pioniere sind stets die ersten Erzieher im Felde ihrer Errungenschaften. Sind die Inventionen und Innovationen zu

Momenten der gesellschaftlichen Praxis geworden und haben Lebensformrelevanz erlangt, findet deren Weitergabe, genauer deren Wiederaneignung in einem analogen Aneignungsprozess im Lebensmitvollzug durch den Nachwuchs statt – nun in einem intergenerationellen Verhältnis mit den Erwachsenen. Diese, durch die Vernunftfähigkeit der Menschen sich ereignenden Aneignungsprozesse vollziehen sich in der Frühgeschichte nicht bewusst, sie sind Begleiterscheinungen des gesellschaftlichen Arbeits- und Lebensvollzugs, sind informelle Erziehungsprozesse, sind, in moderner Diktion formuliert, Prozesse des „informellen Lernens". Mit der Erfindung der Sprache, dem wohl ersten Symbolsystem der Menschheitsgeschichte, hat dieser Prozess eine neue Qualität bekommen, insofern über die Produkte und ihre Herstellungsverfahren Austausch stattfinden konnte, so dass sich zwischen darstellender Arbeit und darstellender Sprache ein Komplementärverhältnis der Aufforderung zur Selbsttätigkeit entfaltete, und der informelle Erziehungsprozess tendenziell ins Bewusstsein gehoben wurde.

Die skizzierte informelle Menschenbildung, Anthropagogik, in den Ausformungen von Andragogik und Pädagogik ist das kulturelle Distributions- und Gestaltungsverfahren bis zur Erfindung der Zeichensprache in unterschiedlichen Symbolsystemen. Diese sind eine vergleichsweise späte Erfindung, die sich in der Herausbildung von Stadtstaaten und regionalen Reichen ereignete. Die informelle Menschenbildung hat ihre Geltung in der Zeit der neolithischen Revolution mit der Herausbildung der Landwirtschaft, in der Kupferzeit und der Bronzezeit, in denen sich in dynamischer Entwicklung die Arbeitsteilung vollzog mit der Herausbildung unterschiedlicher Arbeitsfelder von Handwerkern. Mit dieser Arbeitsteilung vollzog sich zugleich eine Wissens- und Kultur- und Gesellschaftsteilung, was dann die Errichtung von gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Ordnungssystemen mit Regelwerken und Machtstrukturen zur Folge hatte mit der Notwendigkeit, diese im Bewusstsein aller Gesellschaftsmitglieder zu implementieren. Unterwerfung und Gehorsam waren frühe Mittel der gesellschaftlichen Ordnung, Momente menschlicher Ordnungsführung.

Die Erfindungen des Menschen betrafen aber nicht nur die Gestaltungsverfahren der physischen Weltgestaltung in Hinsicht auf die materielle Existenz sowie die Ordnung der sich dynamisch ausdifferenzierender Gemeinschaften und die Sprachen; die Menschen erfanden die Symbolsysteme von Kunst und Mathematik, sie erfanden die Mythen, die Götter und den Kult, die Kosmologien und Weisheitslehren, d. h. die Philosophie, sowie Maßsysteme und Chronometer und anderes mehr, sie erfanden die Schriftsprache und sie gründeten Städte, in denen diese Erfindungen weiterhin stattfanden. Es entstand die Differenz von Land und Stadt. Das Land blieb die Produktionsstätte der Subsistenzmittel der Menschen, nun im Besonderen für die Stadtbevölkerung; es zeichnete sich gegenüber der Stadt durch eine geringe Innovationsentwicklung aus. In den Städten vollzog sich die kulturell progressive Entwicklung; sie waren der Ort aller nicht-landwirtschaftlicher Errungenschaften und stellten dadurch für den denkenden Umgang mit den unterschiedlichsten Erkenntnissen, Einsichten und Verfahren ein großes Potenzial wechselseitiger Anregungen zur Verfügung, aus dem der Fortschritt sich dann speiste. In den Städten entfaltete sich die neue, revolutionäre Denkungsart, insofern die Menschen begannen, über ihre Errungenschaften und über die Verfahren ihrer Entstehung und damit über sich selbst

nachzudenken. Mit dem Reflexivwerden der Kultur entstand die Kultur des Geistes der Abstraktion, die sich von der Kultur der Praxis abhob. Und die unterschiedlichen Schriftsprachen, die in administrativen Ordnungszusammenhängen entstanden waren, wurden zu Darstellungsformen abstrakter Aussagen gestaltet. Die Zeit, in der sich dieser Kultursprung der Hochkulturen zwischen 800 und 200 v. Chr. vollzog, nennt Karl Jaspers die „Achsenzeit der Weltgeschichte“ (Jaspers 1955, S. 58 ff.). Für die Menschenbildung entwickelte sich nun eine Struktur, die ihre Geltung bis zum heutigen Tag erhalten hat. Konnten die Errungenschaften der Kultur der materiellen Existenzsicherung in den Verfahren der informellen Erziehung angeeignet werden, so erforderten der Zugang zu den Erkenntnissen und Einsichten der Kultur des abstrakten Geistes und deren Aneignung die Beherrschung der Schriftsprachen als Voraussetzung. Sollte der Erwachsene teilhaben an dieser Kultur des abstrakten Geistes, an der Arithmetik, der Geometrie, der Kosmologie und den Weisheitslehren, sollte er sie handhaben und ihren weiteren Fortschritt sich fortschreitend aneignen können, dann bedurfte er einer vorgelagerten Ausbildung in den unterschiedlichen Symbolsprachen. Diese Notwendigkeit führt zur Form der intentionalen und formalen Erziehung in institutioneller Ausformung mit einem sachkundigen Erwachsenen als Lehrer. Pädagogik als eigenstrukturierter Teil der Anthropagogik mit der Institution Schule in Ausrichtung auf die in Schriftsprachen kodifizierten Kulturbereiche war entstanden. Ihre Funktion ist – wie die der informellen Pädagogik – die Tradierung der Kultur zum Zweck der Handhabung der Kultur sowie der Befähigung zur Aneignung von Innovationen. In seiner Geschichte des „Lehrplans des Abendlandes“ hat Josef Dolch die zweieinhalbtausendjährige Geschichte dieser neuen Pädagogik minutiös nachgezeichnet (Dolch 1971). In den schriftlosen Kulturbereichen der Praxis der bäuerlichen und handwerklichen Gewerke blieben die überkommenen Formen der informellen Anthropagogik sowohl in der Andragogik wie in der Pädagogik unbeeinflusst erhalten, und zwar bis ins 18. Jahrhundert. Ein Blick in die Geschichte der Technik (König 1997) zeigt uns die auf hohem technischem Niveau entwickelten Praxisfelder, in denen diese informelle Anthropagogik ihre Geltung und Gültigkeit behielt. Einer Historiographie der informellen Anthropagogik sind wir entbehrend. Erst mit der Mechanisierung des Handwerks und der Maschinisierung der Produktion in Manufakturen und Fabriken infolge einer naturwissenschaftlich basierten Technologie sowie der Herausbildung einer rationellen Landwirtschaftstechnik und der Agrokulturchemie entstanden in rascher Folge intentionale und formale Strukturen in der praktischen, der sogenannten „realistischen Bildung“ zuerst in den gemeinnützigen Gesellschaften und Akademien, dann in Gewerbe- und Landwirtschaftsvereinen für die Erwachsenen und später dann in den Schulen für den beruflichen Nachwuchs.

Die Achsenzeit hatte neben der kulturellen Differenzierung von Stadt und Land die Differenzierung zwischen der Praxis der physischen Weltgestaltung und der Kultur der theoretischen und philosophischen Welterkenntnis und Weltdeutung in symbolsprachlicher Darstellung gebracht: d. h. die Differenzierung zwischen Praxis und Theorie. Der paradoxe Zusammenhang dieser zweifachen Differenzierung hat die Entwicklung der Kultur und der Lebenswirklichkeit des Abendlandes bestimmt. Doch in der kulturgeschichtlichen Betrachtung dieser Entwicklung erlangte die Kultur des abstrakten Geistes stets die größere Aufmerksamkeit. Das hatte seine

Ursache in der Tatsache, dass diese neue Denkungsart auch die später entwickelte Kulturgeschichte beherrschte. Wenn die Erkenntnis der Natur aus einem Prinzip Naturphilosophie ist, wenn die Tätigkeit des Geistes, der aus Gedanken Ideen erzeugt, von denen die Wirklichkeit nur ein Abbild ist, Ideenlehre ist als Lehre von der Wahrheit, und wenn schließlich die Sittenlehre des gesellschaftlichen Lebens eine Ableitung aus der Idee des Guten ist, dann ist die Welt des Geistes die eigentliche, wahre, substantielle Wirklichkeit und die Welt der Praxis nur die „niedrige" Wirklichkeit, nichts anderes als die Realisierung der Ideen, die der Geist erzeugt hat. Die Folge dieser Rangordnung ist es dann, dass der geistige Mensch als der höhere Mensch gegenüber dem Praktiker erscheint. Der griechische Idealismus führte zu einer Abwendung bis hin zu einer Verneinung der äußeren Wirklichkeit als einer relevanten Welt. Wie zum Beweis dieses Sachverhaltes muss die Tatsache genommen werden, dass die griechische Philosophie keine Philosophie der Technik entfaltete. Die Abkehr von der niederen Welt der Praxis zu der höheren Welt des Geistes, die die Philosophie entfaltete und darin die Kultur des Geistes grundlegte, bestimmte auch Struktur und Aufgabe der neuen institutionalisierten, intentionalen und formellen Pädagogik, die zum Vorhof der Kultur des Geistes wurde. Die Menschenbildung der Praktiker und die kulturschöpferische Leistung der Praxis gerieten aus dem Blick.

Diese Abkehr von der äußeren Welt teilt dann das Christentum mit der griechischen Philosophie, wenngleich auch aus anderen Gründen. Die Welt galt ihm als das „Jammertal", von dem die Menschen durch Christus als Messias erlöst werden sollten mit der Aufnahme in das Reich Gottes. In seiner frühen Entwicklungsphase hat das Christentum in Auseinandersetzung mit der im römischen Reich weit verbreiteten spätgriechischen Philosophie, im Besonderen mit dem Stoizismus und dem Neuplatonismus, philosophische Momente in die Glaubenslehre aufgenommen, teils um sich als anschlussfähig darzustellen, teils zur Erläuterung, teils zur eigenen Rechtfertigung. Diese Philosophie wurde zur Magd der Theologie, und das hatte dann zur Folge, dass die religiöse Bildung über den Kult und die Erzählung des christlichen Mythos hinaus für den Theologen ein Studium der „Philosophie der Theologie" erforderte. Das Christentum übernahm die Struktur der in der griechischen Kultur entfalteten Anthropagogik in flexibler Angleichung an die sich aufbauende Kirchenstruktur. Es kam zu Schulgründungen, Domschulen, und zur Einrichtung hoher Schulen für den Klerikernachwuchs, Universitäten; für die Laien, d. h. für die nichtgeistlich-geistige Bevölkerung, blieb es bei der Struktur der informellen Menschenbildung in der traditionellen Ausprägung für Erwachsene und Kinder. Wenn auch die Welt der Kultur der Praxis als eine geistige Welt im christlichen Idealismus nicht anerkannt wurde, galt sie doch als Teil der äußeren Welt, von der Erlösung versprochen wurde, so hat sie dennoch eine große, reichhaltige, in sich vielfältig differenzierte, bedeutsame und wirkmächtige Entfaltung erfahren. Von dieser Entfaltung zeugen der Bergbau, die Mühlenwerke, der Schiffs- und Wagenbau sowie die Kathedralen und die europaweite Verbreitung der ihnen zugrundeliegenden Technik. Gerade der Kathedralenbau zeigt die schöpferische Leistung der Praxis mit der von ihr entwickelten Technik im Dienste der geistigen Welt der Kirche. Die Bauhütte der Kathedralen muss nicht nur als eine komplexe Werkstatt, sondern auch als eine Bildungsstätte gesehen werden, in der aber nicht nur Traditionen an den Nachwuchs weitergegeben wurden, sondern Inventionen und Innovationen sich vollzogen

und auf der intragenerationellen Ebene der Erwachsenen angeeignet und verbreitet wurden. Die Bauhütte war eine besondere anthropagogische Bildungsstätte der praktischen, d. h. der äußeren Weltgestaltung.

5 Die philosophische Anerkennung der Praxis und die Erziehung

Bedeutsam für die weitere Entwicklung ist der philosophische Universalienstreit der mittelalterlichen Theologie in der Scholastik, in dem es um die Frage ging, ob die Ideen oder die einzelnen Dinge die relevante Wirklichkeit darstellten, ob die Ideen das Wesen der Dinge bestimmten, so argumentierte der sogenannte Realismus, oder ob die Ideen aus der Betrachtung der Dinge gewonnen werden, so behauptete es der sogenannte Nominalismus. In Rückbindung an Aristoteles, der im 14. Jahrhundert über die arabisch-muslimische Welt wieder bekannt geworden war, vermochte sich der Nominalismus gegen den platonisch orientierten Realismus zu behaupten. Die einzelnen Dinge der realen Welt rückten in den Blick. Und in Verbindung mit der Diskussion über die Gottesebenbildlichkeit des Menschen wurde der Mensch als der „zweite Gott“ gesehen (Flasch 1995, S. 543; Cassirer 1969, S. 72 f.), der aus der von Gott geschaffenen Welt durch Erkenntnis und schöpferisches Vermögen Dinge hervorzubringen vermochte, die es in der Natur selbst nicht gab: so z. B. ein paar Schuhe und einen Löffel. Die praktische Arbeit wurde als schöpferisch gesehen, d. h. der Handwerker wurde durch sein epistemisches und poietisches Weltverhältnis als der schöpferische Mensch anerkannt. Diese Verbindung von Nominalismus und Theologie des „zweiten Gottes“ machte dann in der Folgezeit den Weg frei für einen wissenschaftlichen Empirismus und eine experimentelle Naturwissenschaft, deren pragmatische Ausrichtung zum Wohle der Gesellschaft dann Francis Bacon (1561–1626) in seinem Werk „Novum Organum“ (1620) einforderte. Das Wissen erhielt Gestaltungsmacht unter der Bedingung, dass der Praktiker, d. h. der Handwerker und der Landwirt, sich dieses Wissen als Arbeitswissen aneignete, d. h. wenn ihm die Möglichkeit der Aneignung gegeben wurde. In seinem utopischen Entwurf „Neu-Atlantis“ (1627) stellte Bacon mit dem „Haus Salomon“ eine Forschungs- und Technologieeinrichtung dar, die zugleich mit Unterricht und der weiten sozialen Distribution der pragmatischen Forschungsarbeit beauftragt war. Die Besucher des „Hauses Salomon“ erhielten stets einen Forschungsbericht mit dem Satz des Vorstehers ausgehändigt: „Ich gebe Dir die Erlaubnis, ihn zum Wohle anderer Völker zu verbreiten“ (Bacon 1960, S. 215). Bacon gilt als der erste Philosoph der Neuzeit, der die Wissenschaft in Hinsicht auf Nützlichkeit und Fortschritt denkt, der konsequent Wissenschaft, soziale Distribution anwendungsfähiger Erkenntnisse und Erziehungsarbeit zu einer Einheit verbindet und der mit diesem anthropagogischen Realismus eine neue Epoche der Erziehung einleitet. Bei Bacon entsteht der Ansatz der Institutionalisierung der Andragogik, die bisher im Modus der Informalität stattfand, da die Inventionen und Innovationen der Praxis, d. h. der Erfahrung und dem denkenden Umgang mit den überkommenen Errungenschaften in Herausforderungssituationen selbst entstammten, sie nun aber als Produkte von eigenständigen Forschungseinrichtungen in Erscheinung traten. Die Institutionalisierung der Anwendungsforschung erfordert die Institutionalisierung ihrer sozialen Distribution

sowie die Einrichtungen für die Qualifizierung der Praktiker. Was in der Epoche der Aufklärung als ein neues Phänomen wahrgenommen wurde, als Volksaufklärung, als Bauernbildung und Gewerbebildung, nahm hier seinen Anfang. Bacons Entwurf des „Haus Salomon“ hat in England zu informellen wissenschaftlichen Zirkeln geführt, aus denen heraus dann einerseits die Royal Society 1660 gegründet wurde, die wiederum Vorbild für Akademien in ganz Europa wurde, und andererseits Anregungen gegeben hat zu Vereinigungen von Aufklärern und zu gemeinnützigen Gesellschaften auf dem europäischen Kontinent (vgl. Dülmen 1986).

Der christliche Idealismus in Fortwirkung des griechischen Idealismus mit der empirischen Wirklichkeitsverdrängung in der theoretischen Weltbetrachtung, mit der Missachtung der Praxis und der ihr inhärenten informellen Menschenbildung, war gebrochen, aber nicht überwunden. Die Rückwendung zur Antike in der Renaissance ist zwar einerseits Kritik an der Kirche und der mittelalterlichen Theologie, vorgetragen durch die vergleichende Betrachtung der antiken philosophischen Momente der christlichen Theologie mit den antiken Originaltexten, die im 14. Jahrhundert wieder bekannt geworden waren, und sie ist andererseits durch die Interpretation dieser Texte die Darstellung eines neuen Welt- und Lebensverständnisses, in dem der Mensch in seiner Diesseitigkeit mit seinen kulturschöpferischen Leistungen in den Mittelpunkt gestellt wurde. Die „studia humanitatis“, die Wissenschaften vom Menschen, betrachteten die Kultur als den neuen Fixpunkt und behandelten die Geschichte, die Philologie, die Ethik und die Politik als die zentralen Gegenstände. Die geistige Welt als Hervorbringung des Menschen, oder anders formuliert, der Mensch als Gestalter seiner kulturellen und gesellschaftlichen Welt durch den denkenden Umgang mit den kulturellen Errungenschaften, wurden in den Blick genommen. Der Humanismus der Renaissance als Kritik der Scholastik band seine kulturelle Entwicklung an die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in der Sprache der Vergangenheit. Nicht die Erschließung der realen Wirklichkeit im epistemischen und poietischen Verhältnis, sondern die geistige Kultur in pragmatischer Interpretation in kulturgestaltender Intention war das leitende Interesse der Humanisten. Ausdruck dieser Absicht waren einerseits die Vereinigungen der Humanisten, für die exemplarisch die „Platonische Akademie“ in Florenz von 1440 steht, und andererseits die Hinwendung zur Politik, die betrachtet wurde als das Handeln von politikmachenden Herrschern, wie es Machiavelli (1469–1527) in seiner Schrift „Der Fürst“ von 1513 unternommen hat. Der Renaissance-Humanismus war eine kulturschöpferische Elitebewegung, die das neuzeitliche Kulturverständnis geprägt hat. Der Zugang zu dieser Kultur erforderte die Beherrschung der antiken Sprachen und die Kenntnis der antiken Literatur. Daher wurden die im antiken Griechenland konzipierten Schulen, die im Christentum in Modifikation in den Domschulen fortgeführt wurden, in erneuter Modifikation in den Stadtschulen, den Gymnasien, das Schulmodell des Humanismus, sie gaben nun als Vorhof zur Kultur der geistigen Welt das Paradigma der modernen Pädagogik ab. Die kollektive Selbstbildung der Humanisten als ein Phänomen der Erwachsenenbildung zu verstehen, die sie war, schuf und verbreitete sie doch ein neues Kulturverständnis und innovative kulturelle Errungenschaften, lag nicht im Selbstverständnis der Humanisten; indirekt begründeten sie damit das Verständnis, dass die Erweiterung der Kultur der Gebildeten selbst keine eigenständige Bildungsform sei.

Dem Realismus und dem Humanismus, die höchst unterschiedlich entfalteten geistigen Richtungen der Renaissance, die in kritischer Wertschätzung zueinander standen und in komplementärer Koexistenz Gestaltungskräfte der historischen Entwicklung waren, der Realismus auf der Seite der Gestaltung der äußeren Welt und der Humanismus auf der Seite der Gestaltung der geistig-kulturellen und gesellschaftlichen Welt, war gemeinsam, dass sie die Menschen auf der Grundlage ihres Vernunftvermögens als schöpferische Wesen begriffen und mit Blick auf die Geschichte, den vor allem die Humanisten unternahmen, erkannten, dass die Lebenswirklichkeit und die Kultur im historischen Prozess von Menschen hervorgebracht worden waren und dass sie im denkenden Umgang mit den entwickelten Errungenschaften diese fortzuentwickeln vermögen. Die Bewusstheit des eigenen Schöpfertums, die Entstehung eines allgemeinen umfassenden poietischen Weltverhältnisses, war das prägende Charakteristikum der Epoche der Neuzeit, von Renaissance und Aufklärung. Karl Jaspers wirft die Frage auf, ob in Europa in dem Zeitraum von 1500 bis 1800 eine zweite Achsenzeit zu erblicken sei (Jaspers 1955, S. 79). Die Landwirtschaft mit neuen Wirtschaftsformen und neuen Gerätschaften, der Handel mit dem allgemeinen Gebrauch der doppelten Buchführung, der Ausbau der Verkehrsinfrastruktur mit verbesserten Transportmitteln, die Entfaltung eines technikbasierten Textilgewerbes, der Beginn der Mechanisierung des Handwerks und die Entstehung von Manufakturen, die Entstehung des Territorialstaates mit der Herausbildung eines eigenständigen Beamtenapparates, der Ausbau des Buchdrucks, die Entfaltung des Kapitalismus und die Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft, sie waren die Folge einer veränderten Geisteshaltung und eines bewussten poietischen Verhältnisses zur je entfalteten Gegenwart. In all diesen Bereichen musste es Inventoren, Innovatoren, Pioniere geben und eine das neue Wissen und die neuen Verfahren und Formen distribuierende Infrastruktur. Der Historiker Troitzsch schreibt:

> „Die Technik wurde im behandelten Zeitraum nicht nur von immer mehr Menschen benutzt, sondern auch immer mehr Menschen erdachten, produzierten, verbesserten Maschinen und Anlagen, die in ihrer Konstruktion zum Teil immer komplexer wurden. (...) Eine spezielle Ausbildung nach heutigem Verständnis gab es jedoch nicht. Solche Leute kamen meist aus handwerklichen Berufen (...) aufgrund vorhandener Begabung eigneten sie sich das Rüstzeug und die notwendigen Kenntnisse durch (...) Literaturstudium an. Die besten Möglichkeiten ergaben sich in den höfischen Zentren, wo (...) Fürsten Gelehrte und Praktiker aller Sparten um sich versammelten, die in regem geistigen, allem Neuen aufgeschlossenen Gespräch standen“ (Troitzsch 1997, S. 249 f.)

Man kann dieses Ausbreitungsverfahren als intentional gewordene informelle Erwachsenenbildung auffassen. Daneben gab es intellektuelle Zirkel und gemeinnützige Gesellschaften, die bildend in die Gesellschaft hineinwirkten, sowie die Akademien, auf die wir mit den Prototypen der „Platonischen Akademie“ und dem von Bacon entworfenen „Haus Salomon“ hingewiesen hatten. Indem die Realisten und Humanisten die Reflexion auf die Bedeutung des epistemischen und poietischen Weltverhältnisses selbst betrieben, wie es Bacon explizit dargestellt hat, sich auf das Schöpfervermögen des Menschen zurückbezogen, entstand die Idee, diese Einheit von Wissensproduktion und Wissensdistribution zum Zwecke der Anwendung auf

Dauer zu stellen. Diese Institutionsform wird die weitere Geschichte der Andragogik maßgeblich prägen, ohne aber die informelle Erwachsenenbildung aufzuheben. Die Institutionalisierung hob die ursprüngliche Einheit von Pionier und Erzieher der Praktiker auf, ließ Distributionsketten mit vielfältigen Zwischengliedern, auch mit nachgeordneten weiteren Institutionen entstehen. Der Verlust der Unmittelbarkeit brachte dann das Problem der Methodik der Bildungsarbeit hervor. Die Gestaltungsformen der Erwachsenenbildung als Form der Wissens-und Verfahrensdistribution entwickelten sich vielfältig, wurden unübersichtlich. Einer umfassenden Geschichte dieser Distribution sind wir entbehrend. Ein zweites Moment der Reflexion über das allgemeine Schöpfertum des Menschen, auch von philosophischer Bedeutung, ist die Umstellung von Mensch auf Menschheit und Menschengeschlecht. Nun gilt: Die Menschheit ist Subjekt der äußeren, der sachlichen wie der kulturellen, der gesellschaftlichen Weltgestaltung und darin ist sie dann selbst mittelbar Objekt: Die Geschichte ist der Prozess der Selbsterziehung des Menschengeschlechts.

In seinem geschichtsphilosophischen Werk „Die Erziehung des Menschengeschlechts“ (1751/80) beschreibt Gotthold Ephraim Lessing (1729–1781) die geistig-moralische Geschichte der Menschheit als den Prozess der Entfaltung von Vernunftwahrheiten durch Auseinandersetzungen mit religiösen Offenbarungen. Die Offenbarungen sind für ihn Darstellungen der Erkenntnisse der Vernunft auf dem Niveau der frühen Epochen der Geschichte. Im steten denkenden Umgang mit diesen Offenbarungen der Vernunft als Religion und der verstehenden Aneignung entfaltet sich das Vernunftvermögen und entstehen neue Einsichten in diese Offenbarung, die dann ihrerseits wiederum zum Material des denkenden Umgangs werden, sodass der geschichtliche Prozess sich als Erweiterung der Einsichten, der Erkenntnisse, der Wahrheiten darstellt.

> „Erziehung gibt dem Menschen nichts, was er nicht auch aus sich selbst haben könnte: sie gibt ihm das, was er aus sich selber haben könnte, nur geschwinder und leichter. Also gibt auch die Offenbarung dem Menschengeschlecht nichts, worauf die menschliche Vernunft, sich selbst überlassen, nicht auch kommen würde: sondern sie gab und gibt ihm die wichtigsten dieser Dinge nur früher“ (Lessing 1979, S. 490).

Das Verhältnis zwischen der Offenbarung, also dem, was vorgegeben wird, und der Vernunft des Menschen lässt sich durch die Figur der Spirale beschreiben. „Die Offenbarung hatte seine Vernunft geleitet, und nun erhellt die Vernunft auf einmal seine Offenbarung“ (ebd., S. 498). Der Kulturprozess des Menschengeschlechts schreitet voran durch den erziehenden, d. h. denkenden Umgang des einzelnen Menschen mit den entfalteten, ihm vorgegebenen Vernunftwahrheiten. Dieser Prozess zeigt „Unmerklichkeit“, weil „das große langsame Rad, welches das Geschlecht seiner Vollkommenheit näher bringt, nur durch kleinere schnellere Räder in Bewegung gesetzt (wird), deren jedes sein Einzelnes eben dahin liefert“ (ebd., S. 509). Lessing verbindet die individuelle Erziehung mit der Erziehung, d. h. der Kulturentwicklung des Menschengeschlechts und zeigt damit auf die prinzipielle kulturgeschichtliche Bedeutung der Erziehung. Erziehungsgeschichte wird als Moment der Kulturgeschichte gesehen, und die Kulturtheorie zeigt den kulturellen Ort und die Relevanz der Erziehung an. Oder anders formuliert: Lessing verschränkt Kul-

turtheorie und Erziehungstheorien. Diese neue Sichtweise des Zusammenhangs von Kulturentwicklung und Erziehungsgeschichte wird dann von Herder übernommen und ließ ihn zum Autor einer „Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit“ (1774) werden (Herder 1994a). Lessings Erziehungsbegriff ist kein pädagogischer Erziehungsbegriff im Sinne Schleiermachers und der geisteswissenschaftlich geprägten Pädagogik, Lessings Erziehungsbegriff zielt auf die Menschenbildung des Erwachsenen im denkenden, schöpferischen Umgang mit den entwickelten geistigen Hervorbringungen: Erziehung ist hier andragogische Anthropagogik als kollektive schöpferische Selbstentfaltung im stets initiierten Kulturentfaltungsprozess.

6 Theoretischer Nachsatz

Der Mensch als das von Natur freigelassene, vernunftbegabte Wesen entwickelt ein epistemisches und poietisches Weltverhältnis. Die Anwendung seiner Erkenntnisse, Einsichten, Inventionen und Innovationen, zusammengefasst als kulturelle Errungenschaften, sind zugleich deren Darstellung für den vernunftbegabten Beobachter. Erkenntnisanwendung als Darstellung und Erkenntnis der angewandten Erkenntnisse ist die Einheit der ursprünglichen Erziehung, die sich im Modus der Informalität vollzieht. Diese informelle Erziehung leistet die gesellschaftliche Distribution und Implementation der kulturellen Errungenschaften; bewähren diese sich in der Daseinspraxis, werden sie zur Tradition der Gesellschaft. Die Überlieferung der Traditionen an den Nachwuchs geschieht im Lebensmitvollzug, also im Modus der informellen Erziehung; sie bewahrt das entwickelte kulturelle Niveau, das die Basis für weitere kulturelle Errungenschaften ist. Die informelle Erziehung des Nachwuchses entwickelt sich durch vernunftorientierte Betrachtung zur intentionalen informellen Erziehung fort. Der Prozess der Kultivierung der Gesellschaft vollzieht sich im Zusammenspiel der Aneignung der kulturellen Errungenschaften auf der Ebene der Bildung der Erwachsenen als intragenerationeller informeller Andragogik mit der Überlieferung der Tradition an den Nachwuchs als intergenerationelle informelle Pädagogik. Andragogik und Pädagogik sind die entwickelten, wenngleich in ihren frühgeschichtlichen Formen unbewussten kulturellen Instrumente der kulturellen Entwicklung mit dem Primat der Andragogik. Mit der frühgeschichtlichen Arbeitsteilung innerhalb der Gesellschaft zwischen Landwirtschaft und Handwerk entsteht zugleich eine gesellschaftliche Wissensteilung; und diese Ausdifferenzierung hat zur Folge, dass nicht mehr alle alles wissen müssen, sondern nur jenes, was für ihren Arbeitsbereich bedeutsam ist; und dieser Prozess führt zu unterschiedlichen kulturellen Entwicklungen mit unterschiedlichen Niveaustufen unterschiedlicher Arbeitsfelder. Das Handwerk erweist sich als kreativer und innovativer als die Landwirtschaft. Die entfaltete Struktur der informellen Erziehung in den Formen von Andragogik und Pädagogik bleibt in den ausdifferenzierten Arbeitsfeldern bewahrt. Diese Arbeitsteilung erfordert mit Notwendigkeit eine Zusammenhangsordnung, die durch eine Herrschaft von Menschen über Menschen geleistet wird. Unterwerfung und Einübung in den Gehorsam sind die Ordnungsmittel, deren Ausdifferenzierung dann den politischen Prozess der Ordnungsarbeit bestimmen. Die Einführung der symbolischen Zeichensysteme für die Sprache, für die Mathematik und die Denkverfahren,

die Logik, die aus dem Erfahrungswissen durch Abstraktion und Reflexion entstehen, stellt eine kulturelle Revolution dar. Zur Teilhabe an den in den symbolischen Zeichensystemen kodifizierten kulturellen Errungenschaften der Kultur des abstrakten und reflexiven Geistes ist die Beherrschung der Zeichensprache erforderlich. Dieses Erfordernis führt zur Errichtung einer Institution der intentionalen formellen Erziehung, der pädagogischen Schule, in der ein Teil des gesellschaftlichen Nachwuchses die Zugangsvoraussetzung für die Teilhabe an der geistigen Kultur erwirbt, die ihrerseits die Voraussetzung für das kulturschöpferische Erkennen des Erkannten ist. Auch in dieser Entwicklung bleibt die Strukturordnung von Andragogik und Pädagogik erhalten mit dem Primat der Andragogik. Diese Kultur des Geistes erweist sich als kreativ und schöpferisch und bestimmt die kulturelle Entwicklung der Gesellschaft auf hohem Niveau. Sie selbst versteht sich als Übersicht über das Wissen insgesamt, d. h. sie versteht sich als Theorie und sieht Landwirtschaft und Handwerk als die Praxis einer niederen Kultur an. Die kulturellen Errungenschaften dieser niederen Kultur vollziehen sich weithin in der Melioration der Praxis selbst, sodass die Infrastruktur der informellen Erziehung von Andragogik und Pädagogik ohne Veränderung bleibt. Die kulturelle Entwicklungshöhe der Praxis dieser niederen Kultur als der Gestaltung der äußeren Welt führt aus der Erkenntnis des allgemeinen Schöpfertums des Menschen in Theorie und Praxis durch die Theorie der Kultur des Geistes zur Anerkennung der Praxis. Zwischen Theorie und Praxis entfalten sich pragmatische Wissenschaften und eine wissenschaftlich basierte Technik mit eigenen Institutionen der intentionalen formellen Erziehung, die ihrerseits pädagogische Schulen einforderten für den Erwerb der Zugangsvoraussetzungen für die Teilhabe an den Einrichtungen der Wissenschaft und der Technik sowie den Anwendungen von Wissenschaft und Technik in der Praxis. Durch die Herausbildung von pragmatischen Wissenschaften und wissenschaftsbasierter Technik kommt es zu der Entwicklung der Verallgemeinerung der intentionalen, institutionellen und formellen Erziehung in den Formen von Andragogik und Pädagogik in den unterschiedlichen Praxisfeldern. Die informelle Erziehung sowohl in der Form der Andragogik wie der der Pädagogik werden aber keinesfalls aufgehoben. Die entwickelten Formen der Erziehung der Menschen, der Menschenbildung, der Anthropagogik, mit dem Primat der Andragogik koexistieren komplementär. In einer durch den historischen Prozess kulturell geschichteten Gesellschaft, in der Schichtendurchlässigkeit aus dem Verständnis einer „offenen Gesellschaft“ heraus gilt, ereignen sich Erziehungsprozesse in die Kulturinhalte höherer Gesellschaftsschichten hinein; diese Prozesse als „kompensatorische“, „als nachholende Bildung“ zu betrachten, hat einen durchaus herablassenden Charakter, der entsteht aus dem historisch entfalteten Geist der Pädagogik, der die pädagogische Erziehung für die eigentliche Erziehung erachtet und darin bekundet, dass die Pädagogik ihre Partikularität nicht begriffen hat (vgl. Dräger 2014). Ein Beleg für die Tatsache dieser Koexistenz und Komplementarität ist die in unseren Tagen sich vollziehende Computerisierung der Gesellschaft: Sie begann informell auf der Ebene der Erwachsenen, es etablierten sich andragogische Einrichtungen für den Gebrauch der Rechner, mit der Verbreitung der Rechner nahm die informelle Pädagogik des Nachwuchses einen stürmischen Verlauf – die intentionale, institutionelle, formelle Pädagogik vollzieht sich allerdings erst gegenwärtig.

Will man in einer Formel zusammenziehen, was in diesem Beitrag skizzenhaft dargestellt ist, so müsste diese lauten: Wo immer im Kulturprozess Inventionen und Innovationen, also neue kulturelle Errungenschaften sich zeigen, zeigt sich Andragogik, die ihrerseits eine Pädagogik erfordert, die die Zugangsvoraussetzungen für das Niveau der kulturellen Entwicklung allgemein zu gewährleisten hat. Diese Formel ist zugleich als eine „Theorie einer möglichen Geschichte" der Anthropagogik zu handhaben, und sie zeigt, dass sich das Verhältnis von Pädagogik und Andragogik anders darstellt, als es die „Geschichten der Pädagogik" thematisieren – wenn sie es denn überhaupt tun. Die Andragogik hat kulturgeschichtlich, kulturtheoretisch den Primat; individualgeschichtlich gesehen gilt, dass die Andragogik Weiterbildung ist auf der Grundlage der Pädagogik. Diese Sichtweise aber ändert nichts an der Tatsache, dass die innovativen kulturellen Errungenschaften auf der Ebene der Erwachsenen intragenerationell gesellschaftlich distribuiert und implementiert werden.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Bacon, F. (1960). Neue-Atlantis. In K. J. Heinisch (Hrsg.), *Der utopische Staat* (S. 170–215). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Juventa.

Benner, D., & Brüggen, F. (2011). *Geschichte der Pädagogik. Von Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Reclam.

Cassirer, E. (1969). *Individuum und Kosmos in der Philosophie der Renaissance*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Dolch, A. (1971). *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte* (3. Aufl.). Ratingen: Henn.

Dräger, H. (1984). Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. In D. Lenzen (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (Bd. 11, S. 76–92). Stuttgart: Klett.

Dräger, H. (1989). *Pestalozzis Idee von der Einheit der Erziehung. Pädagogik, Andragogik, Politik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Dräger, H. (2014). Erwachsenenbildung und Schule. Eine historische Skizze. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *64*(3), 207–222.

Dülmen, R. (1986). *Die Gesellschaft der Aufklärer. Zur bürgerlichen Emanzipation und aufklärerischen Kultur in Deutschland*. Frankfurt a.M.: Fischer.

von Erdberg, R. (1924). *50 Jahre als Volksbildungswesen*. Bd. 5. Berlin: Volk und Wissen.

von Erdberg, R. (1928). Freies Volksbildungswesen. In H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik* (Bd. 4, S. 370–400). Langensalza: Belz.

Fichte, J. G. (1971). Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre (1796). In I. H. Fichte (Hrsg.), *Werke* (Bd. 3, S. 1–315). Berlin: de Gruyter.

Flasch, K. (1995). *Das philosophische Denken im Mittelalter. Von Augustin zu Machiavelli*. Stuttgart: Reclam.

Gulyga, A. (1978). *Johann Gottfried Herder. Eine Einführung in seine Philosophie*. Leipzig: Reclam.

Herbart, J. F. (1851). Aphorismen zur praktischen Philosophie. In J. F. Herbart (Hrsg.), *Sämtliche Werke* (Bd. 9, S. 389–449). Leipzig: Leopold Voss.

Herbart, J. F. (1914). Rezension zu: Alexander Kapp: Platons Erziehungslehre für die Einzelnen und als Staatspädagogik, oder dessen praktische Philosophie. Minden u. Leipzig 1833. In J. F. Herbart (Hrsg.), *Pädagogische Schriften* 3. Aufl. (Bd. 3, S. 488–490). Osterwieck: Zickfeldt.

Herder, J. G. (1989). Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. In J. G. Herder (Hrsg.), *Werke in 10 Bänden* (Bd. 6, S. 5–898). Frankfurt a.M.: Klassiker Verlag.

Herder, J. G. (1994a). Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. In J. G. Herder (Hrsg.), *Werke in 10 Bänden* (Bd. 4, S. 9–107). Frankfurt a.M.: Klassiker Verlag.

Herder, J. G. (1994b). Einige Gespräche. In J. G. Herder (Hrsg.), *Werke in 10 Bänden* (Bd. 4, S. 679–794). Frankfurt a.M.: Klassiker Verlag.

Hollmann, A. (1919). Die Volkshochschule und die geistige Grundlage der Demokratie. In *Dänischen Volkshochschule* (2. Aufl.). Berlin: Parey.

Jaspers, K. (1955). *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*. Frankfurt a.M.: u. Hamburg: Fischer.

Kant, I. (1968). Rezension zu: Johann Gottfried Herder: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. In I. Kant (Hrsg.), *Werke in zehn Bänden* (Bd. 10, S. 779–806). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kapp, A. (1833). *Platon's Erziehungslehre als Pädagoge für den Einzelnen und als Staatspädagogik*. Minden u. Leipzig: Ehmann.

Kappe, H. (1964). *Volksbildung und Volkbildung. Geschichte und die Idee des Reichsverbandes der deutschen Volkshochschulen*. Universität Münster: Phil. Diss.

König, W. (Hrsg.). (1997). *Propyläen Technikgeschichte*. 6 Bde. Berlin: Ullstein.

Koselleck, R. (1977). Standortbindung und Zeitlichkeit. Ein Beitrag zur historiographischen Erschließung der geschichtlichen Welt. In R. Koselleck, W. J. Mommsen & J. Rüsen (Hrsg.), *Theorie der Geschichte. Objektivität und Parteilichkeit* (S. 17–46). München: Deutscher Taschenbuchverlag.

Lessing, G. E. (1979). Die Erziehung des Menschengeschlechts. In G. E. Lessing (Hrsg.), *Werke* (Bd. 8, S. 489–510). München: Hanser.

Machiavelli, N. (1963). *Der Fürst „Il Principe“* (3. Aufl.). Stuttgart: Kröner.

Nohl, H. (1970). Die Göttinger Vorlesung. In H. Nohl (Hrsg.), *Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770–1830* (S. 92–230). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske & Budrich.

Pestalozzi, J. H. (1927a). Lienhard und Gertrud. In J. H. Pestalozzi (Hrsg.), *Sämtliche Werke* Bd. 2–4 Berlin u. Zürich: Gruyter.

Pestalozzi, J. H. (1927b). Christoph und Else. In J. H. Pestalozzi (Hrsg.), *Sämtliche Werke* (Bd. 7, S. 119–450). Berlin u. Zürich: Gruyter.

Picht, W. (1950). *Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland*. Braunschweig: Westermann.

Scheibe, W. (1980). *Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung* (7. Aufl.). Weinheim u. Basel: Beck.

Schleiermacher, F. (1983). Versuch einer Theorie des geselligen Betragens. In K. Feilchenfeld, U. Schweikert & R. E. Steiner (Hrsg.), *Rahel Varnhagen. Gesammelte Werke* (Bd. 10, S. 253–279). München: Matthes & Seitz.

Schleiermacher, F. (2009). Grundstücke der Erziehung (Vorlesung 1826). In F. Schleiermacher & M. Winkler (Hrsg.), *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe* (Bd. 2, S. 7–404). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Seitter, W. (2000). *Geschichte der Erwachsenenbildung: Eine Einführung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Stab, K. R. (1844). *Über Volks- und Bürgerakademien, Lehrconvente, Bildungsinstitute, Bildungsstunden und Zunftsschulen und der Vorschläge zur Förderung allgemeiner Volksbildung*. Berlin: Springer.

Troitzsch, U. (1997). Technische Wandel in Staat und Gesellschaft zwischen 1600 und 1750. In W. König (Hrsg.), *Propyläen Technikgeschichte* (Bd. 3, S. 9–267). Berlin: Ullstein.

ZfW (2017) 40:153–169
DOI 10.1007/s40955-017-0088-y

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Demokratie und Bildung

Politische Erwachsenenbildung unter Pädagogikstudierenden in Polen

Błażej Przybylski

Eingegangen: 27. März 2017 / Angenommen: 25. Mai 2017 / Online publiziert: 21. Juni 2017
© Der/die Autor(en) 2017. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung Der vorliegende Artikel stellt die Ergebnisse einer Untersuchung des Autors zu (bildungs-)politischen Ansichten von polnischen Pädagogik-Studierenden vor. Die Untersuchung erfolgte im Anschluss an die jüngsten Parlamentswahlen in Polen (2015), bei denen die Partei „Prawo i Sprawiedliwość" („Recht und Gerechtigkeit", PiS) die absolute Mehrheit gewonnen hatte. Das Wahlprogramm dieser Partei kündigte radikale Änderungen an, ebenfalls im Bildungswesen. Das Ziel der Studie war die Erkundung des Interesses an Politik, des Verhältnisses zur Demokratie, der allgemeinen Bildungsorientierungen und der Ansichten der Studierenden zu den Plänen der neuen Regierungspartei im Bildungssystem. Im Ergebnis zeigten sich Diskrepanzen zwischen den allgemeinen Bildungsvorstellungen (eher links und liberal) zu den konkreten Absichten und ersten Veränderungen der Partei (eher rechts und konservativ). Dieser Befund gibt Grund, die Ziele und Methoden politischer Erwachsenenbildung in Polen, aber auch in anderen europäischen Ländern zu überprüfen.

Schlüsselwörter Bildung · Demokratie · Ideologie · Pädagogik · Bildungsreformen

Democracy and education

Civic education among polish pedagogy students

Abstract The article presents the results of the author's study on the views of pedagogy students on politics and education. The research has been undertaken subsequently to the 2015 parliamentary elections won by the party "Prawo i Sprawiedliwość" ("Law and Justice", PiS). During the election campaign, this party's program offered radical changes, also in the Polish educational system. The aim of

B. Przybylski, PhD (✉)
The Maria Grzegorzewska University, Szczęśliwicka 40, 02-353 Warsaw, Polen
E-Mail: blazej.przybylski@wp.pl

the study was the recognition of the level of interest in politics, the approach to democracy and education as well as the students' relation to the solutions in the educational system proposed by the winning party. The result shows discrepancies between general views on education (rather lefty and liberal) and the first modifications of the party (rather right-wing and conservative). This finding gives reason to verify the aims and methods of political education of adults in Poland, as well as in other European countries.

Keywords Education · Democracy · Ideologies · Pedagogy students · Educational reforms

1 Demokratie und politische Bildung

Demokratie kann nur gelingen, wenn die Mitglieder einer demokratischen Gemeinschaft ihre Werte mittragen und in der Lage und willens sind, am demokratischen Geschehen teilzuhaben. Entsprechend wird politische Bildung definiert – nicht nur in Deutschland: Sie soll das Verständnis für politische Sachverhalte stärken, das demokratische Bewusstsein festigen und zur politischen Mitarbeit befähigen (BMI 2001). Eine zentrale Aufgabe für das konstruktive Fortbestehen der Gesellschaftsform „Demokratie", denn, in den Worten von Oskar Negt: „Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, täglich und bis ins hohe Alter hinein" (Negt 2010, S. 174).

Natürlich gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, was und wie es gelernt werden muss. So gibt es Vorschläge, die politische Bildung von den Institutionen und der konkreten Politik zu entkoppeln, solche, die Prinzipien der freiheitlich demokratischen Ordnung zu vermitteln oder aber solche, „die Kritikfähigkeit wieder als zentrale Kategorie politischer Bildung" zu begreifen (Ahlheim und Mathes 2005). In der diskursiven Auseinandersetzung um den richtigen Weg der politischen Bildung zeigen sich Kontroversen auch zwischen den Generationen (Brandt et al. 2003).

Gerade heute stellt sich die drängende Frage, wie es mit der politischen Bildung bestellt ist, wenn man die Entwicklungen des Populismus, des Nationalismus und der Autokratie in Ländern wie Russland, USA, Frankreich und Türkei, aber auch Deutschland (AfD) bedenkt. Auf welchen gesellschaftlichen Faktoren beruhen solche Entwicklungen, welche Rolle spielen dabei die Einstellungen der Bevölkerung zur Demokratie und wie kann politische Erwachsenenbildung damit umgehen?

Von besonderer Bedeutung ist diese Frage in starken Umbruch- und Veränderungssituationen, da dann immer weitreichende Konsequenzen damit verbunden sein können. Wir beschäftigen uns hier mit politischen Einstellungen in einer solchen Situation, den tiefgreifenden Veränderungen in Polen seit der letzten Wahl vor zwei Jahren. Wir beschränken uns auf Einstellungen zur Demokratie im Allgemeinen sowie zur Bildung im Grundsatz und in konkreten Einzelfragen.

Ziel des vorliegenden Artikels ist es, die Ansichten von Pädagogik-Studierenden zur Bedeutung von Demokratie, ihr Interesse an Politik sowie ihre Auffassung über Bildung zu erkunden. Wir fragen auch nach den Ansichten über konkrete Neuregelungen im Bildungsbereich seit den letzten Wahlen. Das Wissen um die Ansichten

und Einstellungen gerade dieser Studierenden hat eine erhebliche Relevanz im Bildungsbereich, weil diese höchstwahrscheinlich in der Zukunft lehrend tätig sein oder andere Positionen bekleiden werden, die mehr oder weniger stark mit dem Bildungssystem verbunden sind. Sie sind, wenn man so will, als Verantwortliche für die Vermittlung von Wissen und Bewusstsein an künftige Generationen Schlüsselfiguren in der Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft. Es ist eine wichtige Aufgabe, diese Personengruppe politisch zu bilden. Unsere Untersuchungsfrage lautete daher: „Wo liegen Ansatzpunkte politischer (Erwachsenen-)Bildung in den Ansichten der Pädagogik-Studierenden zu Demokratie und Bildung?“ In diesem Aufsatz präsentieren wir einige wichtige Ergebnisse unserer Forschungsarbeit.

2 Der politische Kontext in Polen

Im Jahr 2015 hat nach zwei Amtszeiten einer Mitte-Rechts-Regierung aus Bürgerplattform und der Polnischen Bauernpartei die nationalkonservative Partei „Recht und Gerechtigkeit“ (PiS) bei der Wahl die absolute Mehrheit im polnischen Parlament (Sejm) gewonnen. Im selben Jahr gewann auch der von derselben Partei aufgestellte Kandidat Andrzej Duda die Präsidentschaftswahl. Seit dem Sturz der kommunistischen Volksrepublik Polen im Jahr 1989 sind die Nationalkonservativen die einzige politische Kraft, die eine Alleinregierung zustande gebracht hat. Ihr Wahlkampf stand unter dem Motto „Guter Wandel“. Zum ersten Mal zogen keinerlei linke Gruppierungen in das Parlament Polens ein.

Die PiS hat bereits viele radikale Veränderungen in weiten Bereichen des öffentlichen Lebens in Polen angekündigt – und teilweise bereits umgesetzt. Die Tatsache, dass alle Macht in den Händen einer Partei konzentriert ist, die ein eindeutiges ideologisches Profil aufweist und zudem die Entwicklung der vergangenen Jahre in Polen sehr kritisch sieht (der aktuelle Zustand des Landes galt ihr als katastrophal, was in einer der wichtigsten Wahlkampfparolen, „Polen in Trümmern“, zum Ausdruck kam), hat zu Sorgen hinsichtlich Demokratie und Rechtstaatlichkeit geführt. Die bereits umgesetzten Reformen, von den politischen Gegnern der PiS „Deformen“ genannt, haben zu heftigen Auseinandersetzungen geführt – etwa die Maßnahmen gegenüber den öffentlichen Medien und dem Verfassungsgericht. Zu den Bereichen, die grundsätzlich verändert werden sollen, zählt auch die Bildung. Viele Wahlversprechen von PiS betrafen direkt das Bildungssystem.

Nach dem Machtantritt der PiS-Regierung ist die Gesellschaft zunehmend polarisiert. Ideologische Konflikte vermehren und verstärken sich, zudem werden sie von immer heftigeren Emotionen begleitet. Dem Sozialpsychologen Janusz Reykowski (2013, S. 19) zufolge „haben sich in Polen zwei Lager mit gegensätzlichen ideologischen Überzeugungen herausgebildet“. Der ehemalige Dissident Adam Michnik (2016, S. 10) spricht davon, dass „die wirkliche Kluft heute zwischen der Anhängerschaft einer offenen und einer geschlossenen Gesellschaft verläuft“. Diese Teilung betrifft Schlüsselthemen wie die Beziehung zum Anderssein (andere Nationen, Kulturen, sexuelle Orientierung, Glaubensbekenntnisse), das Verhältnis von Staat und Kirche, das Wesen der Demokratie, die Achtung von Minderheitsrechten und die Position Polens in Europa.

Die PiS-Regierung vollzieht nach Meinung eines bedeutenden Teils der polnischen Gesellschaft eine Abkehr von demokratischen Werten. Unter Berufung auf den Willen des Souveräns und den Gewinn demokratischer Wahlen implementiert die Regierungspartei zusammen mit ihrem Präsidenten radikal ihr eigenes Programm und zerstört dabei eine demokratische Institution nach der anderen. Was die Rechtsstaatlichkeit der Regierungsmaßnahmen angeht, so haben nicht nur Juristen und Juristinnen, sondern auch die internationale Meinung hierbei ihre Zweifel. Prominente polnische Oppositionelle der früheren Solidarność-Bewegung befürchten, dass die Demokratie in Polen bedroht ist, manche sprechen gar von ihrem Ende. Der (bereits ehemalige) Präsident des Verfassungsgerichtshofes Andrzej Rzepliński – der vielen als ein Symbol des unnachgiebigen Kampfes für die Achtung des Rechts und der Unabhängigkeit der Gerichte gilt, von der PiS hingegen als politischer Gegner betrachtet wird, der den „Guten Wandel" behindern will – sagte in einem Kommentar zur amtierenden Regierung, dass „individuelle Herrschaft ohne jede Kontrolle und bei vollständiger Ignoranz der Verfassungsorgane eine Form der Alleinherrschaft darstellt" (Rzepliński 2017).

In den ersten Wochen des Jahres 2017 erschienen mindestens zwei internationale Berichte, die die zunehmend mangelhafte Gestalt der polnischen Demokratie anzeigen. Laut dem Bericht „Demokratie-Index" des Wochenblatts „The Economist" hat Polen 2016 im Vergleich zum Vorjahr vier Plätze verloren; dem Land wurde der 52. Platz zuerkannt (Intelligence Unit 2016). Dies ist das schlechteste Ergebnis seit 2006, als „The Economist" mit der Veröffentlichung seiner jährlichen Berichte über den Zustand der Demokratie begann. Bereits im Jahre 2015, nach dem Doppelsieg der PiS in den Präsidentschafts- und Parlamentswahlen, war Polen in dieser Rangliste um acht Positionen auf die 48. Stelle abgerutscht. Das Expertenteam, das die Studie erstellt hat, verwies darauf, in welchem Maße die Beobachtenden aus der Europäischen Union über das Tempo erschüttert sind, mit dem die PiS im Namen der moralischen Erneuerung und einer Reform des Staates Veränderungen in den öffentlichen Medien und beim Verfassungsgericht durchführt.

Wie polnische Medien unter Verweis auf die „Deutsche Welle" berichteten, prangerte auch die Organisation „Reporter ohne Grenzen" die „eklatante Verletzung der Pressefreiheit durch die polnische Regierung und antideutsche Tendenzen" an. In der jährlichen Rangliste zur Pressefreiheit fiel Polen im Jahr 2016 um 29 Plätze auf Rang 47 (Online report 2017). Nicht nur ein Teil der polnischen Gesellschaft ist besorgt über den Zustand der polnischen Demokratie unter der Regierung von PiS, sondern auch die internationale Meinung und transnationale Organisationen erkennen hier reale Gefahren. Bisher war angenommen worden, dass Polen zwar eine schwache Zivilgesellschaft, dafür aber starke Institutionen besitzt, die ein Garant für die Aufrechterhaltung eines vollständig demokratischen Systems seien. Die jüngsten Veränderungen in den öffentlich-rechtlichen Medien und beim Verfassungsgericht sowie die Versuche zur Einschränkung der Versammlungsfreiheit und die Kontrolle von Nichtregierungsorganisationen zeigen jedoch, dass das demokratische System ohne eine starke Zivilgesellschaft nicht effizient funktionieren kann.

Dem Komplex „Bildung" widmete die PiS in ihrem Wahlprogramm viel Platz – der Schule etwa wurde vorgeworfen, die Wachstumspotenziale der polnischen Gesellschaft nicht entsprechend zu nutzen. Die Partei versprach spezifische Lösungen,

welche die Situation der Schulbildung verbessern sollen. Bereits im ersten Absatz des Programms von PiS fand sich die Definition einer effektiven Schule und ihrer Aufgaben: „Eine gute Schule – in einem grundsätzlichen Verständnis – dient der Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, gestaltet das Denken, führt junge Menschen in den kulturellen Code ein, den die polnische Nation in seiner Geschichte hervorgebracht hat, erzieht zum Leben in der Gemeinschaft und fördert angemessenes moralisches und bürgerschaftliches Verhalten“ (Prawo i Sprawiedliwość 2014, S. 129). Die vorrangige Funktion der Erziehung solle in der Vermittlung traditioneller Werte liegen: „Die Absolventen einer polnischen Schule sollten über einen gemeinsamen Wissensschatz verfügen sowie die gemeinsamen Symbole, Referenzen und Vorstellungen kennen, die der polnischen Identität zugrunde liegen und die Erfahrung unserer Nation bilden“ (ebd., S. 130). Die Herausbildung entsprechender Denkformationen soll hierbei der Garant für die Entwicklung des Landes sein. Die Schule solle nur die eine, richtige Wahrheit überliefern und entsprechende Verhaltensweisen im Bereich von Sitten und Moral lehren.

3 Die methodische Anlage der Untersuchung

Das Ziel der Studie war es erstens, Ansichten zu den Fragen von Demokratie in der aktuellen politischen Debatte in Polen zu ermitteln. Aus verschiedenen, vor allem auch aus pragmatischen Gründen haben wir diese Ansichten bei Studierenden der Maria-Grzegorzewska-Universität in Warschau (Akademia Pedagogiki Specjalnej, im Folgenden APS genannt) ermittelt. Die Forschungsfrage lautete: Wo liegen Ansatzpunkte politischer (Erwachsenen-)Bildung in den Ansichten der Pädagogikstudierenden zu Demokratie und Bildung? Als die wichtigsten Aspekte der Studie galten:

1. Wie groß ist das Interesse der Studierenden an Politik?
2. Wie ist das Verhältnis der Studierenden zur Demokratie?
3. Was ist die Ansicht der Studierenden über Bildung?
4. Wie stehen die Studierenden zu konkreten Entscheidungen zum Bildungswesen?

Zur Beantwortung der Fragenkomplexe 1, 2 und 4 diente ein von mir speziell für diese Studie erarbeiteter Fragebogen, der aus 16 geschlossenen Fragen bestand. Zur Ermittlung der Bildungsorientierungen der Studierenden (insbesondere Fragenkomplex 3) habe ich eine Version des Fragebogens zur ideologischen Orientierung von W.F. O’Neill verwendet (Kwieciński 2012, S. 58), der für die polnische Version von Z. Melosik und P. Kwieciński angepasst worden war.

Die Untersuchung wurde im Zeitraum von Dezember 2015 bis Februar 2016 bei Studierenden der beiden Studienrichtungen „Allgemeine Erziehungswissenschaften“ und „Sonderpädagogik“ der APS durchgeführt. Ein besonderes Augenmerk galt dem Untersuchungszeitraum direkt im Anschluss an die Wahlen zum polnischen Parlament im November 2015.

Für die Untersuchung wurde in einer mehrstufigen Zufallsauswahl eine Stichprobe gezogen. Die mehrstufige Zufallsauswahl fand in erster Linie aus organisatorischen Gründen Anwendung, die Auslosung einzelner Personen hätte die Umsetzung

und Durchführung der Studie deutlich erschwert. Bei der Bildung des Samples habe ich versucht, für beide genannten Studienrichtungen eine repräsentative Auswahl zu treffen, weshalb Studierende aller Studienjahre von (Bachelor und Master) einbezogen wurden. Aus jedem Studienjahr wurden mindestens zwei Gruppen untersucht.[1] An der Studie nahmen insgesamt 506 Personen teil, von denen wegen des hohen Anteils von Studentinnen in beiden Studienrichtungen 95 % Frauen waren. Diese Dominanz weiblicher Antwortenden verschiebt, gerade auch in Bereichen wie der politischen Bildung, die Ergebnisse – Frauen sind, wie etwa die Shell-Jugendstudie in Deutschland (2015) zeigt, generell an „Politik" weniger interessiert als Männer. In dem Bericht zu den Ergebnissen einer Repräsentativerhebung in Polen heißt es: „Multivariate Analysen lassen erkennen, dass die Kategorie Geschlecht die wichtigste Variable darstellt, die das Interesse an Politik differenziert" (CBOS 2014, S. 63). Alle Antwortenden erhielten beide Fragebogen, die adaptierte Fassung des Fragebogens von O'Neill sowie den von mir konstruierten Fragebogen. Letzterer wurde von allen (unter gelegentlicher Auslassung einzelner Antworten) ausgefüllt, ersterer ausreichend vollständig nur von 382 Studierenden. Zunächst füllten die Studierenden einen Fragebogen zur Messung ihrer ideologischen Orientierungen aus; anschließend wurden sie gebeten, den speziell erstellten Fragebogen zu beantworten.

Die Auswertung erfolgte mittels statistischer Signifikanzprüfungen. Einer ersten Häufigkeitsauszählung folgten Korrelationen insbesondere hinsichtlich Parteienpräferenz und Ansichten zur Demokratie. Die entsprechenden Hypothesen basierten auf grundsätzlichen theoretischen Überlegungen (Szafraniec 2011) und statistischer Auswertung der Wahlergebnisse zum Parlament seit 1989 (Sześciło et al. 2013; Cześnik 2007). Danach tendieren junge, in Großstädten lebende Menschen mit Hochschulausbildung dazu, für fortschrittliche, liberale und linke Gruppierungen ihre Stimmen abzugeben.

In der Zusammenführung der Daten aus den beiden Erhebungsinstrumenten zeigten sich die erwartbaren Probleme der Kompatibilität von Begriffen, Kategorien und Abstraktionsniveaus. Es erfolgte daher keine gemeinsame statistische Auswertung, jedoch eine vorsichtige vergleichende Interpretation.

4 Ansichten zu Demokratie und Politik

Gemeinhin wird angenommen, dass sich junge Menschen kaum für Politik interessieren. Studien in Polen verweisen auf Passivität, Misstrauen und Zurückhaltung eines erheblichen Teils von jungen Menschen der Politik gegenüber (CBOS 2015). Andere Studien hingegen in anderen europäischen Ländern dokumentieren ein starkes Engagement junger Menschen für politische Fragen.[2] In unserer Studie bestätigt sich der Befund für Polen: Es ist festzustellen, dass das Interesse an Politik bei der überwiegenden Mehrheit der Befragten eher gering ist; in der Regel beschränken sie

[1] Von der Untersuchung waren Fernstudenten und Doktoranden ausgenommen.

[2] Vgl. https://www.jugendkultur.at/wp-content/uploads/Junge-wutbuergerinnen_grosseger_2012.pdf, Teil 2.

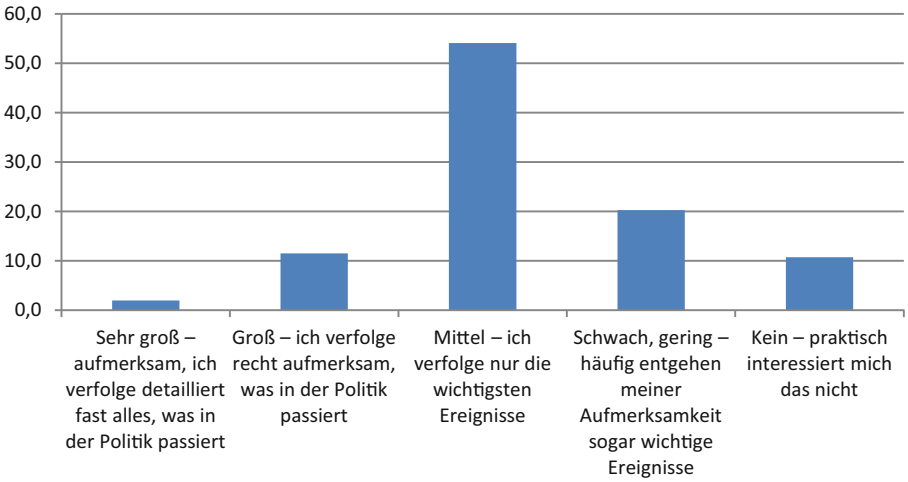

Abb. 1 Interesse an Politik. Antwort auf die Frage: Wie groß ist Dein Interesse an Politik? (*N* = 503; eigene Darstellung)

sich auf das Verfolgen der wichtigsten Ereignisse (54 % der Antworten).[3] Weniger als 14 % der Studierenden interessieren sich in hohem oder sehr hohem Maße für Politik (davon wiederum geben nur 2 % ein sehr großes Interesse an), während mehr als 30 % sich überhaupt nicht für Politik interessieren (vgl. Abb. 1).

Dies bestätigt teilweise die These von einem Mangel an politischem Interesse in akademischen Kreisen in Polen. Zivilgesellschaftliche Gleichgültigkeit gilt als eine der großen Epidemien, die dort an den Universitäten grassieren. „Die Hochschulbildung ist zu einem Basar mit billigen Abschlüssen verkommen, die durch keinerlei Kompetenzen gedeckt sind (...). Die Ausbildung befähigt nicht zu verantwortungsvoller Bürgerbeteiligung, Wirtschaftstätigkeit und aktiver Nutzung der Kultur“ (Kwieciński 2007, S. 227). Zudem zeigen Untersuchungen auch nur geringes Interesse für öffentliche Angelegenheiten unter einem Großteil der Studierenden.[4]

Die Studierenden der APS sind auch nicht von der Überlegenheit der Demokratie gegenüber anderen politischen Systemen überzeugt. Der Behauptung, dass die Demokratie allen Regierungsformen überlegen ist, stimmten 39 % der Befragten zu – mit anderen Worten: Weniger als die Hälfte der Studierenden der APS betrachten die Demokratie als nicht verhandelbaren Wert. Etwas mehr als ein Viertel der Befragten (26 %) glaubt, dass „man manchmal nicht-demokratischen Regierungsformen den Vorzug gegenüber demokratischen Regierungen geben sollte“. Unter den Wählerinnen und Wählern der Partei PiS ist dieser Prozentsatz nur unwesentlich höher und beläuft sich auf 29 %. Jede vierte Befragte akzeptiert also unter bestimmten Umstän-

[3] Hier spielt die erwähnte Dominanz weiblicher Antwortender sicherlich eine große Rolle.

[4] Im Fragebogen habe ich jedoch nicht nach einer wirtschaftlichen, kulturellen oder sozialen Aktivität gefragt, die zum Beispiel im Zusammenhang mit der Beteiligung an karitativen Aktivitäten, Hilfsaktionen oder lokalen Initiativen zum Nutzen einer örtlichen Gemeinschaft verbunden sein können.

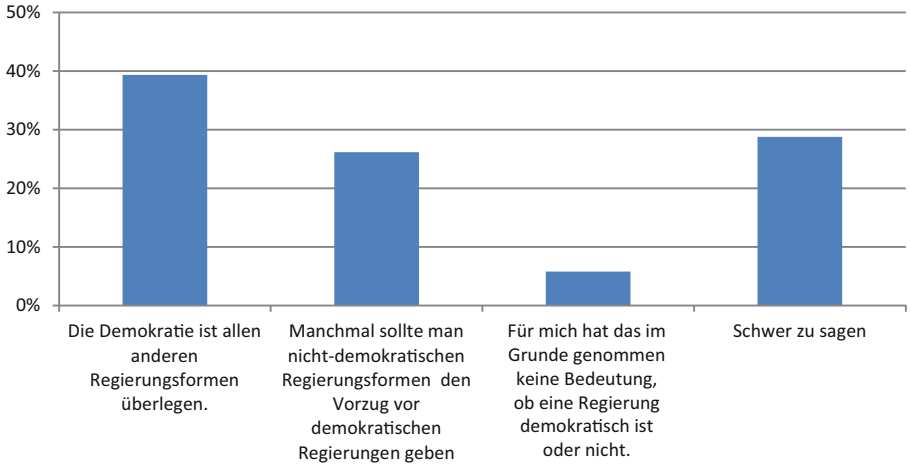

Abb. 2 Demokratie als Staatsform. Antwort auf die Frage: Welche unter den folgenden Aussagen kommt Deinen Überzeugungen am nächsten? ($N = 501$; eigene Darstellung)

den die Einführung eines anderen politischen Regimes. Nur 6 % sind der Ansicht, dass das politische System keine Bedeutung spielt. Allerdings wählten beinahe 30 % der Befragten die Antwort „schwer zu sagen", was ein Hinweis darauf sein kann, dass sie die Art des politischen Systems überhaupt nicht interessiert oder dass sie nicht über ausreichende Kenntnisse verfügen, um hierzu ein Urteil zu haben (vgl. Abb. 2).

Darüber hinaus wurden die Studierenden gebeten, ihre politischen Ansichten auf einer Skala von 1 bis 10 zu definieren, wobei „1" für eine linke und „10" für eine rechte Gesinnung stehen. Die größte Gruppe unter den Befragten (36 %) wählte die mittlere Antwort (5). Der Durchschnitt aller Antworten liegt bei 5,88. Unter denjenigen, die ihre Unterstützung für die Regierungspartei PiS erklärten, liegt die durchschnittliche Antwort mit 7,66 signifikant[5] höher. Extreme Antworten sind häufiger auf der rechten Seite der Achse zu finden. Die „10" wurde von 5 % der Befragten gewählt, demgegenüber entschieden sich nur 2 % für die „1" (vgl. Abb. 3).

Die Verteilung der Antworten führt zur folgenden Schlussfolgerung: Die überwiegende Mehrheit der Befragten (2/3) ist der politischen Mitte zuzurechnen; über 20 % sind erklärte Anhänger der Rechten, hingegen nur 10 % sind als Linke einzuschätzen.[6]

Es besteht eine Abhängigkeit zwischen dem Maß des Interesses an Politik und den angegebenen Ansichten, sie ist statistisch signifikant (bei Signifikanzniveau 0,05;

[5] Es besteht eine statistisch signifikante Abhängigkeit. Die Abhängigkeit zwischen den Gruppen wurde verglichen anhand des ANOVA Tests und des Eta-Koeffizienten ($p < 0{,}05$; Eta-Quadrat = 0,185).

[6] Die Ansichten der Befragten habe ich in drei Gruppen unterteilt: links, mitteorientiert und rechts. Die Methodik für die Bestimmung der Ansichten der Befragten stützte sich auf die Klassifizierung konkreter Antworten auf eine der drei als konventionell angenommenen Strömungen. Daraus folgt: Als Anhänger der Linken habe ich Personen qualifiziert, die Antworten im Bereich 1–3 markierten; bei Anhängern der politischen Mitte ging ich davon aus, dass sie die Antworten 4, 5, 6 oder 7 wählen würden; zu den Anhängern rechter Ansichten rechnete ich jene Personen, die auf der Achse die Antworten 8, 9 oder 10 markierten.

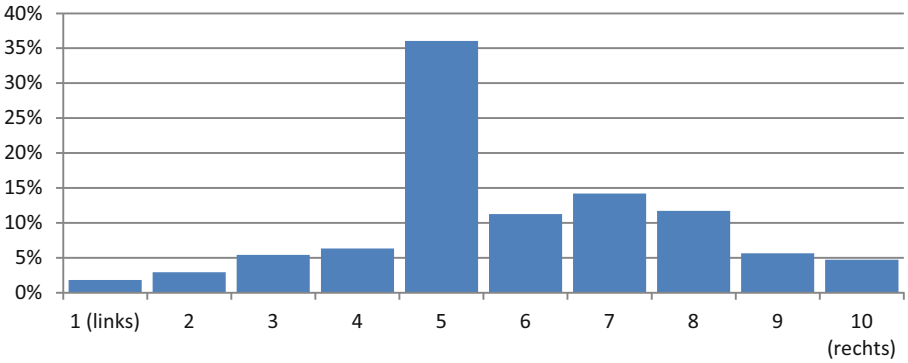

Abb. 3 Politische Einstellung. Prozentuale Verteilung der erklärten politischen Ansichten der Studierenden auf einer Skala von 1 bis 10, wobei 1 für eine linke und 10 für eine rechte Gesinnung steht ($N = 444$; eigene Darstellung)

$\chi 2 = 33{,}698$, $p = 0{,}00000085954$). In allen Gruppen dominieren Anhängerinnen und Anhänger der politischen Mitte. Unter den Personen mit hohem oder sehr hohem Interesse an Politik (nur 14 % der Studierenden) dominieren ebenfalls die „Zentristen", jedoch deutlich schwächer als in den anderen Gruppen. Unter den Befragten, die sich für Politik interessierten, gehören 45 % der politischen Mitte an, wohingegen mehr als 40 % rechte Ansichten vertreten. Unter den Personen, die sich in mindestens hohem Ausmaß für Politik interessieren, ist ein deutliches Übergewicht derjenigen mit rechtsgerichteten Ansichten gegenüber solchen mit linken Überzeugungen festzustellen (die in dieser Gruppe nur 14 % ausmacht). Unter denjenigen, die kaum Interesse an Politik zeigen, befindet sich der Prozentsatz der Anhänger der politischen Mitte auf einem viel höheren Niveau. Unter den Studierenden, die ein geringes oder gar kein Interesse an der Politik bekunden (fast ein Drittel aller Befragten), erklären sich 85 % zu Angehörigen der „politischen Mitte" (hierbei kann davon ausgegangen werden, dass diese Menschen vorsichtshalber Antworten auf der Mitte der Skala bevorzugen).

Etwa die Hälfte (50,4 %) der Befragten verwies auf eine bestimmte Partei, für die sie gestimmt haben. Andererseits gaben 37 % der Befragten an, dass sie nicht an den Wahlen teilgenommen haben. Die restlichen 12 % weigerten sich, diese Frage zu beantworten oder konnten sich nicht erinnern, für wen sie gestimmt hatten (diese Gruppe der Befragten habe ich den „Nicht-Wählern" hinzugerechnet). Die Wahlbeteiligung unter den Studierenden war gering – sie lag um 0,5 Prozentpunkte unter dem offiziellen Wert (50,92 %). Zudem sollte davon ausgegangenen werden, dass sich der tatsächliche Prozentanteil der an den Wahlen teilnehmenden Studierenden auf einem noch niedrigeren Niveau befand, als dies für die Zwecke der Untersuchung von den Befragten erklärt wurde.

Die Partei PiS erhielt bei den Wahlen 37,6 %, was ihr den Gewinn von 235 Mandaten im 460 Sitze umfassenden Sejm erlaubte. Der Anteil derjenigen Studierenden der Hochschule, die im Fragebogen ihre Unterstützung für die Regierungspartei erklärten, betrug 36 %. Dieses Ergebnis unter den Studierenden mag überraschend sein, da die PiS traditionell eher bei Menschen aus kleineren Städten und mit einem

niedrigeren Bildungsniveau die größte Anhängerschaft hat. Man könnte meinen, dass die großstädtische Jugend (oder zumindest in einer Großstadt lebende junge Menschen) eher liberale und linke Ansichten teilen. Die Unterstützung für die PiS unter den Pädagogik-Studierenden liegt damit höher als durchschnittliche Ergebnisse bei den jüngeren Altersgruppen.

5 Einschulung, Schulstruktur und Religion

Die Partei PiS trat mit zwei Bildungsthemen an, um die herum – während der gesamten Dauer der Wahlkampagne, aber auch noch in der Regierungszeit – Auseinandersetzungen geführt wurden. Die vorherige Regierungsmannschaft unter Premierminister Donald Tusk hatte das Schulpflichtalter von sieben auf sechs Jahre abgesenkt. Eine landesweite Kampagne der Befürworter einer erneuten Erhöhung des Schuleintrittsalters, die durch PiS unterstützt wurde, fand unter dem Motto „Rettet unsere Kleinen“ statt. Es wurde argumentiert, dass die Schulen nicht auf die Aufnahme der Sechsjährigen vorbereitet seien, dass hier ein Mangel an Freiluft-Aktivitäten zu beklagen sei und die Schule die Kräfte eines sechsjährigen Kindes übersteige. Auf der anderen Seite verwiesen viele Verteidiger der „Schule ab sechs“ auf Trends in der EU oder auf die Notwendigkeit, Schulen auf die Herausforderungen der modernen Welt hin anzupassen.

Die Studierenden der APS nahmen die Initiative von PiS zur Erhöhung des Schuleintrittsalters mit Begeisterung auf: Zwei Drittel der Befragten unterstützten sie. Unter den Anhängerinnen und Anhängern von PiS betrug dieser Anteil über 80 %. Ähnliche Ergebnisse wurden im Übrigen von landesweiten repräsentativen Umfragen (IBRiS 2015) ermittelt. Eine Mehrheit der befragten Studierenden (67 %) war der Ansicht, dass die Entscheidung über das Schuleintrittsalter auf dem Wege eines Referendums entschieden werden sollte. Gleich zu Beginn der Wahlperiode verabschiedete der Sejm eine Novellierung des Schulgesetzes, das wie bereits zuvor Kinder erst ab dem sibten Lebensjahr für die Schulpflicht erfasst.

Die zweite wichtige Bildungsposition der PiS-Wahlkampagne traf auf heftigen Widerstand vor allem aus dem Umfeld von Lehrern und Pädagogen. Seit dem Jahre 1999 bestand das polnische Bildungssystem aus einer sechsjährigen Grundschule, dem dreijährigen Gymnasium und dem dreijährigen Lyzeum (bzw. aus einer dreijährigen Berufsschule oder einem vierjährigen Technikum). PiS kündigte die Beseitigung des Gymnasiums und die Rückkehr zu einem System aus achtjähriger Grundschule und vierjährigem Lyzeum an, so wie das zuvor der Fall gewesen war. Als Hauptargument wurden vor allem Erziehungsprobleme in den Gymnasien angeführt, die ein Hort der Aggression und Gewalt seien. PiS versicherte den Gymnasiallehrerinnen und -lehrern zugleich, dass alle in den neuen Lyzeen Arbeit finden würden. Allerdings glaubten diese den Versprechungen nicht und gaben dem wiederholt in Protesten und öffentlichen Reden Ausdruck. Der Verband der Polnischen Lehrerschaft führte im November 2015 eine Umfrage unter mehr als 71.000 Gymnasiallehrerinnen und -lehrern durch, die gezeigt hat, dass 84 % von ihnen den Verlust ihres Arbeitsplatzes wegen nicht ausreichender Stundenzahlen an den neu organisierten Schulen befürchteten (ZNP 2016). Die Gegner des Regierungsprojekts

betonten auch, dass die Abschaffung der Gymnasien keineswegs die Mängel des polnischen Schulsystems beseitigen werde; die Verlegung der Schülerinnen und Schüler aus einer Schule in eine andere sei für sich genommen noch kein Beitrag zur Lösung von Problemen. Zudem verwiesen sie auf das Ausbleiben einer echten, eingehenden und inhaltlichen Analyse zu den Folgen der Veränderungen im Schulsystem.

In der Untersuchung habe ich die Studierenden über ihre Einstellung zur Beseitigung der Gymnasien und zur Wiedereinführung der achtjährigen Grundschule befragt. Fast die Hälfte (48 %) der künftigen Pädagoginnen und Pädagogen akzeptierte diese Idee (unter PiS-Anhängern betrug dieser Prozentsatz 56 %, also nicht signifikant mehr), ablehnend reagierten 35 % der Befragten. Eine Mehrheit der Studierenden (60 %) vertritt hingegen die Ansicht, dass die Frage der Beseitigung des Gymnasiums in einem Referendum entschieden werden sollte.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Meinungen unter den Studierenden der APS in dieser Sache weit auseinandergingen. Es sollte betont werden, dass die Untersuchung zur Jahreswende 2015/2016 durchgeführt wurde. Repräsentative landesweite Umfragen (IBRiS 2015) aus demselben Zeitraum zeigten eine noch stärkere Unterstützung für die Idee der Abschaffung der Gymnasien (fast 60 % waren mit der vorgeschlagenen Abschaffung der Gymnasien einverstanden).

PiS hat zum Ende des Jahres 2016 per Gesetz das dreijährige Gymnasium abgeschafft und den Zustand von vor 1999 mit der achtjährigen Grundschule und dem vierjährigen Lyzeum wiederhergestellt. Die Veränderungen im Schulsystem gehen in der Folge einher mit einer Änderung der Lehrpläne, die mit der Einführung neuer Leselisten und neuer Lerninhalte verbunden ist. Es mehren sich die Anzeichen dafür, dass die Korrektur der Struktur des Bildungssystems sich auch in einer Revision der Curricula im konservativ-nationalen Geiste widerspiegeln wird. Das Wahlprogramm der PiS sah den schwerwiegendsten Fehler des Schulsystems in inhaltlichen und ideologischen Defiziten; es kann daher erwartet werden, dass mit Nachdruck eine sogenannte patriotische und religiöse Erziehung forciert werden wird.

Eine Frage, die seit vielen Jahren kontrovers diskutiert wird, ist der Religionsunterricht in den Schulen. Boguslaw Śliwerski (2015, S. 198) stellt fest: „Im Zusammenhang mit dem Engagement staatlicher Behörden Polens bei der Förderung oder Verdrängung der Religion (je nachdem, welche politische Partei gerade an der Macht ist) erweist sich das Verhältnis zwischen staatsbürgerschaftlicher Erziehung und Religion als ein besonderes Problem.“ In jeder Wahlkampagne bieten Fragen der Anwesenheit von religiösen Symbolen in den Schulen, der Religionsunterricht und seine Finanzierung sowie die Benotung und deren Einbezug in die Durchschnittsnote ein breites Feld für ideologische Auseinandersetzungen. Nach 1989 wurde der Religionsunterricht in den Schulen eingeführt. Die Teilnahme an ihm ist hingegen freiwillig, je nach den Wünschen der Eltern oder Schülerinnen und Schüler. Seit dem Schuljahr 2007/2008 wird er in die Berechnung des Notendurchschnitts einbezogen, hat allerdings keinen Einfluss auf die Versetzung in die nächste Klasse.

Die überwiegende Mehrheit der Studierenden der APS akzeptiert hierbei den Status quo. Mehr als 60 % sind der Meinung, dass Religionsunterricht an den Schulen fakultativen Charakter haben sollte. Jeder fünfte Befragte spricht sich hingegen für eine allgemeine Teilnahmepflicht aus. Im Gegensatz dazu vertreten nur 13 % die Ansicht, dass der Religionsunterricht in der Schule nichts zu suchen habe. Die

überwiegende Mehrheit der Befragten ist überdies der Ansicht, dass katholische Religionssymbole in der Schule anwesend sein sollten (37 %) oder können (35 %). 15 % ist diese Frage ganz gleichgültig. Weniger als einer von zehn Studierenden ist der Meinung, dass für religiöse Symbole kein Platz in öffentlichen Schulen sei. Zum Vergleich: Nur 30 % stimmen der Darstellung von Symbolen anderer Religionen in Schulen zu. Fast 65 % der Befragten lehnen den Einbezug des Regionsunterrichts in den Notendurchschnitt ab, nur 20 % stimmen hier zu. Zur gleichen Zeit hält fast die Hälfte der Befragten an der These fest, dass der Religionsunterricht aus Steuermitteln finanziert werden sollte. Jeder vierte Befragte ist der Meinung, dass die Kosten für den Religionsunterricht von den Glaubensgemeinschaften getragen werden sollten, 6 % sprechen sich hingegen dafür aus, die Eltern jener Kinder, die an solchen Aktivitäten teilnehmen möchten, mit den entsprechenden Kosten zu belasten.

Im Fragebogen habe ich die Studierenden auch darum gebeten, sich zu verschiedenen Ideen zu äußern, die in den Wahlprogrammen anderer, ebenfalls für das Parlament kandidierender Parteien enthalten sind. Einige von ihnen wiederholten sich in den Wahlprogrammen der meisten Gruppierungen. Dazu zählte zum Beispiel die Position, dass die „Vorschulerziehung gleichermaßen zugänglich und kostenlos wie die Grundschulbildung sein sollte“ und dass eine Notwendigkeit für die medizinische und zahnmedizinische Versorgung in Schulen und Kindergärten bestehe. Dieser Aussage stimmten mehr als 90 % der Studierenden zu. Kaum geringer war die Unterstützung der Befragten für die Forderung nach „kostenlosem Frühstück und Mittagessen für jedes Kind im Kindergarten und in der Schule“ (85 %) sowie zur „Einführung kostenloser Lehrbücher in Grund- und Mittelschulen“ (83 %). Bei diesen Vorschlägen handelt es sich jedoch um überparteiliche Positionen. Seit vielen Jahren macht so ziemlich jede Partei ähnliche Versprechungen. Wie daran ersichtlich ist, treffen Forderungen nach dem Ausbau wohlfahrtsstaatlicher Funktionen auf die Zustimmung einer großen Mehrheit der Befragten.[7]

6 Bildungsorientierungen

Der Fragebogen von W.F. O’Neill erfasst sechs Bildungsideologien, die auf 14 Aussagen beruhen, die abgefragt werden. Unterschieden wird in der Aggregation zwischen: Fundamentalismus (F), Intellektualismus (I), Bildungskonservatismus (Ke), Bildungsliberalismus (Le), Emanzipationsideologie (E) und Bildungsanarchismus (A).[8]

[7] Die geringste Wertschätzung der Befragten erfuhren Forderungen der ultraliberalen Partei KORWIN, die von dem bekannten Exzentriker und Mitglied des Europäischen Parlaments Janusz Korwin Mikke geführt wird. Unter den Studierenden kam die Partei auf beinahe 10 % (bei den Wahlen konnte sie die 5 %-Hürde nicht überspringen und verpasste so den Einzug ins Parlament). Die beiden im Programm dieser Partei enthaltenen Vorschläge – „Der polnische Staat sollte sich aus der Durchführung und Finanzierung von Maßnahmen im Bildungsbereich zurückziehen“ und „Die Schulpflicht muss abgeschafft werden“ – erfuhren nur marginale Unterstützung der Studierenden (8 % bzw. 5 %).

[8] Der Fragebogen enthält 104 Behauptungen in Bezug auf die Bildungsphilosophie und die Vision von Schule, dabei insbesondere solche Aspekte, die die Bildungsideologie formen, wie z. B. das allgemeine Bildungsziel, Aufgaben und Funktionen der Schule, Verwaltung und Kontrolle des Schulsystems, Charakter der Lehrpläne, Lerninhalte sowie Lernmethoden und Beurteilung (O’Neill 1981, S. 21). Auf jede der

Tab. 1 Bevorzugte Bildungsideologien. Dominanz der Indikationen für einen bestimmten Typ von Bildungsideologie unter Einbezug der Studienrichtung ($N = 382$; eigene Darstellung)

Bildungs-ideologien	Fundamenta-lismus	Intellektua-lismus	Bildungskon-servatismus	Bildungslibe-ralismus	Emanzipations-ideologie	Bildungsanar-chismus
Gesamt (%)	4	3	6	67	11	8

Unter den Studierenden der APS dominieren ganz eindeutig Personen mit liberalen Ansichten zur Bildung. Die liberale Erziehung wird sichtbar am stärksten von den Studierenden respektiert. Auffällig ist auch der relativ hohe Anteil von Personen mit linken Ansichten. Unter fast 20 % der Studierenden dominiert eine liberale (Emanzipationsideologie: 11 %) oder anarchistische Orientierung (Bildungsanarchismus: 8 %) (vgl. Tab. 1). Wie zu sehen ist, sind die drei beliebtesten Bildungsideologien der liberalen oder linken Strömung zuzurechnen. Demgegenüber kommen die streng Konservativen („Fundamentalismus“ und „Intellektualismus“) nur auf einen Wert von 7 % der Befragten. Die Unterstützung für den Bildungskonservatismus liegt auf einem niedrigeren Niveau als jede einzelne der progressiven Bildungsideologien. Die Studierenden beider Studienrichtungen sind, ganz unabhängig vom Jahrgang, Anhänger von liberalen und linken Bildungsideologien. Damit kann getrost davon ausgegangen werden, dass rechtsextreme Orientierungen unter den Studierenden der APS nur in ganz geringem Maße auftreten.

Jede der Skalen der einzelnen Bildungsideologien bestand, wie erwähnt, aus 14 Aussagen. Die mit Abstand höchsten Durchschnittswerte (11,94) sind auf der Skala des Bildungsliberalismus zu beobachten. Auf dieser Skala finden sich auch die bei Weitem höchsten Mediane und Dominanten. Die niedrigsten Durchschnittswerte entfallen auf den „Fundamentalismus“ und „Intellektualismus“. In den Aussagen zur Skala F gingen die Meinungen der Untersuchten auch am stärksten auseinander (SD = 6,911). Die kleinste Varianz lässt sich wiederum auf der Skala E (SD = 5,197) und Le (SD = 5,335) beobachten (vgl. Tab. 2).

Die Verteilung der Ergebnisse legt den Verdacht nahe, dass es sich hier entweder um eine weltanschauliche Verwirrung oder den Mangel an präzisen Ansichten der Befragten in Bildungsfragen handelt. Auf der einen Seite nähern sich die Befragten spezifischen Fragen in den einzelnen Bildungsideologien auf vielfältige Weise. Beispielsweise stimmen sie den Zielen der Konservativen zu, bevorzugen dabei aber gleichzeitig liberale Inhalte und Lehrmethoden. Auf der anderen Seite hingegen zeigt die Verteilung der Antworten, dass die Befragten eher zur Zustimmung als zur Ablehnung von einzelnen Aussagen neigen. Mehr als die Hälfte der Antworten (54 %) in dem Fragebogen entfallen auf „Stimme zu“ oder „Stimme völlig zu“

Behauptungen konnten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen mithilfe einer Fünf-Punkte-Skala reagieren, wobei „–2“ „Ich bin überhaupt nicht einverstanden“; „–1“ „Stimme nicht zu“; „0“ „Ich bin unsicher, unentschieden oder indifferent“; „+1“ „Stimme zu“; und „+2“ „Stimme völlig zu“ bedeuteten. Die Skala der Bildungsideologien wurde aus 14 Aussagen gebildet, weswegen ein Teilnehmer mindestens einen Wert von minus 28 erreichen konnte, wohingegen der Höchstwert bei plus 28 Punkten lag. Jedem Befragten wurde auf der Grundlage der erteilten Antworten auf die im Text enthaltenen Aussagen eine dominierende Ideologie zugeschrieben, also jene Ideologie, hinsichtlich derer er die höchste Punktzahl erhalten hatte. Die Ergebnisse auf einer bestimmten Skala wurden durch Summierung der Punkte berechnet. Auf diese Weise war es möglich, die Dominanz einer bestimmten Weltsicht gegenüber anderen zu bestimmen.

Tab. 2 Bildungsideologien differenziert (eigene Darstellung)

	Durchschnitt (M)	Median (Me)	Dominante (Mo)	SD	Varianz	Beobachteter Mindestwert	Beobachteter Höchstwert	*N*
Fundamentalismus	2,95	3	3	6,911	47,76	–23	19	483
Intellektualismus	4,11	4	4	5,549	30,79	–13	20	488
Bildungskonservatismus	6,36	7	5	6,040	36,48	–14	24	484
Bildungsliberalismus	11,94	12	13	5,335	28,47	–7	28	481
Emanzipationsideologie	8,07	8	5,00[a]	5,197	28,24	–15	22	489
Bildungsanarchismus	5,48	5	7,00[a]	6,126	37,53	–11	25	477

[a]Es existieren viele Modi. Sichtbar ist der niedrigste Wert

(18 %). Demgegenüber waren zusammengenommen nur 20 % aller Antworten negativer Natur: „Ich bin überhaupt nicht einverstanden“ (5 %) und „Stimme nicht zu“ (15 %). Die Befragten befürworteten also häufiger Aussagen, anstatt sie abzulehnen.

Die durchgeführte Untersuchung hatte im Zusammenhang mit einer der vielen bestehenden akademischen Klassifizierungen für Ideologien Sondierungscharakter und war diagnostischer Natur. Die Verteilung der Typen der Bildungsideologien verweist auf eine Dominanz des Liberalismus unter den Studierenden der Akademie für Sonderpädagogik. Auf der einen Seite sind diese Ergebnisse nicht überraschend. In den vergangenen Jahrzehnten hat sich Polen einen festen Platz unter jenen demokratischen Staaten erworben, in denen liberale und progressive Ansichten hinsichtlich des Funktionierens des Staatswesens einschließlich Bildung und Schulwesen vorherrschen. Daher ist es verständlich und natürlich, dass aus dem Westen ins Land kommende Ideen hier auch ihre Anhänger finden; sie werden immer mehr akzeptiert und stark verinnerlicht, vor allem von, wie man annehmen kann, offeneren und besser ausgebildeten Studierenden.

Doch auf der anderen Seite gibt die Dominanz der liberalen Richtung bei vernachlässigbarer Unterstützung für rechtsradikale Ansichten zur Bildung durchaus zu denken in einer Zeit, in der verschiedene Untersuchungen der Jugendforschung sowie Beobachtungen des öffentlichen Lebens zeigen, dass ein Teil der Jugendlichen unter den Einfluss rechtsradikaler Kreise gerät, die entschieden illiberale Lösungen vertreten. Das Ergebnis der Untersuchung könnte durch den Ort, an dem sie durchgeführt wurde, beeinflusst worden sein. Die Akademie für Sonderpädagogik zählt zu den angesehensten pädagogischen Hochschulen. Auch die gewählte Studienpopulation – Studierende der Pädagogik – könnte sich in ihren Ansichten stark von der Jugend im Allgemeinen unterscheiden, die – wie andere Studien zeigen (CBOS 2015) – zunehmend konservative Ansichten vertritt.

7 Schlussfolgerungen

Die Veränderungen im Bildungssystem rufen in Polen keine solche Resonanz hervor, wie das zum Beispiel der Fall ist bei Fragen der Pressefreiheit oder der Versuche, die Justiz der Exekutive zu unterstellen. Bisher haben die vorgeschlagenen Lösungen in erster Linie strukturellen Charakter (Änderung des Schuleintrittsalters und Abschaffung der Gymnasien). In diesem Zusammenhang wird es aber absehbar auch zu einer radikalen Veränderung der Lehrbücher, Lehrinhalte und Bildungsziele kommen.

Die Ergebnisse der an der Akademie für Sonderpädagogik durchgeführten Untersuchung zeigen eine starke Unterstützung der jungen Erwachsenen für die siegreich aus den Wahlen hervorgegangene Partei und ihre Ideen. Die Partei selbst bezeichnet sich als konservativ. Ihre bildungspolitischen Leitlinien müssen ebenfalls als klar konservativ eingestuft werden. Andererseits ergibt sich im Lichte der Untersuchung der Bildungsideologie ein anderer Eindruck vom Weltbild der Studierenden: Es dominieren hier die Anhänger der liberalen Bildungsideologie (vgl. Tab. 1 und 2). Diese Diskrepanz kann in einer mangelnden Kenntnis der politischen Programme der an den Wahlen teilnehmenden politischen Parteien begründet liegen – die Studierenden erklärten im Rahmen der Untersuchung, dass sie sich für Politik eher nicht interessieren.

Die große Unterstützung für die Regierungspartei sei zudem weniger auf die Identifikation mit der PiS zurückzuführen, sondern könnte ein Ausdruck für die Abneigung gegenüber den während der letzten beiden Wahlperioden den Ton angebenden politischen Eliten sein. Bis zu einem gewissen Grad kann ein Grund auch in der Sympathie für eine starke, klar erkennbare Führungspersönlichkeit liegen, die von katholischen Kreisen und der Kirche unterstützt wird – im Falle des konservativen Polen kann man das nicht auszuschließen. Zudem scheint es – paradoxerweise – so zu sein, dass die Bildungspolitik kein besonderes Interessengebiet von Pädagogik-Studierenden ist. Ihre Aufmerksamkeit wird in einem größeren Ausmaß von den Positionen der politischen Parteien hinsichtlich der Aufnahme von Flüchtlingen, der Legalisierung homosexueller Beziehungen oder der Verwendung der In-vitro-Methode angezogen – um nur einige der kontroversesten und spektakulärsten Auseinandersetzungen der vergangenen Monate zu nennen. Es ist ersichtlich, dass sich die Studierenden bevorzugt als Anhänger rechtsgerichteten Gedankenguts erklären. Die Frage lautet demgemäß: Stimmen sie für die PiS, weil sie rechte Überzeugungen haben, oder ist es vielleicht gerade umgekehrt und sie bezeichnen sich selbst als Menschen mit rechten Ansichten, weil sie eine Partei unterstützen, die von sich selbst als „Vereinigte Rechte“ spricht?

Die Untersuchungsergebnisse belegen überdies das allgemein geringe Interesse der Pädagogik-Studierenden an öffentlichen Angelegenheiten und ihre geringe Beteiligung an jeder Form von politischer Aktivität. Leider fehlt ihnen auch die Überzeugung von der Überlegenheit demokratischer Systeme gegenüber anderen. Mit Blick darauf entsteht eine weitere, vielleicht sogar die wichtigste Frage: Was verstehen junge Polen unter einem demokratischen System, worauf beruht ihrer Meinung nach dessen Wesen? Die Beobachtung des gesellschaftlichen Lebens verleitet zur Formulierung der These, dass wir alle eine Niederlage erlitten haben: Die Demokratie wird von der Mehrheit als Ausdruck des Mehrheitswillens betrachtet,

der alle Handlungen und Entscheidungen rechtfertigen soll. Für die konzeptionelle Arbeit in der politischen Erwachsenenbildung ergeben sich mehrere Konsequenzen aus diesen Befunden.

Zum Ersten scheint es so zu sein, dass die Lernziele nicht nur auf Demokratie, gesellschaftliche Teilhabe und Formen politischer Willensbildung gerichtet sein können, da dies auf der „ideologischen" Ebene bleibt und wenig Wirkung auf konkrete Einstellungen und Verhaltensweisen hat. Sie müssen sich den Diskrepanzstrukturen zuwenden, welche zwischen abstrakten Ideologien und konkreten, kontextabhängigen politischen Entscheidungen bestehen. Dies ist nicht nur ein kognitiver Prozess, sondern ein Lernprozess, der kulturelle Traditionen, Ängste, Glauben und konkrete aktuelle Interessen gleichermaßen erfasst. Allgemeine demokratietheoretische Positionen müssen, wenn man so will, im Prozess der politischen Erwachsenenbildung auch didaktisch mit konkreten Handlungsbedarfen und Optionen verbunden werden.

Zum Zweiten gibt es für das Bildungswesen insgesamt sehr zu denken, dass es ausgerechnet die künftigen Lehrkräfte in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen sind, die in einer inkohärenten und widersprüchlichen Weise Alltagspolitik und demokratiebezogene Bildungspositionen verbinden. Es wäre also nicht nur an eine Weiterentwicklung der politischen Erwachsenenbildung zu denken, sondern auch an eine verstärkte Implementation politischer Bildung in den Hochschulen, an denen zukünftige Lehrende ausgebildet werden.

Zum Dritten ergeben sich deutlich Forschungsbedarfe zu den komplexen und widersprüchlichen Ausgangspunkten politischer Bildung bei den Menschen, die mit großer gesellschaftlicher Relevanz an der Schnittstelle von Demokratie und Bildung arbeiten. Hier sind Kausalitäten und Zusammenhänge zu überprüfen, empirische Grundlagen für didaktische Konzepte zu entwickeln und Wirkungen zu evaluieren.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Ahlheim, K., & Mathes, H. (2005). Plädoyer für eine kritische politische Bildung. http://www.linksnet.de/artikel.php?id=1647. Zugegriffen: 22. Jan. 2008.

BMI – Bundesministerium des Inneren (2001). *Erlass über die Bundeszentrale für politische Bildung vom 24. Januar 2001*. Berlin: BMI.

Brandt, P., Rudolf, K., & Länge, T. (2003). Junger Wilder trifft alten Hasen: „Bericht politische Bildung 2002". *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *2*, 24–28.

CBOS – Centrum Badania Opinii Społecznej (2014). *Młodzież 2013*. Warszawa: CBOS.

CBOS – Centrum Badania Opinii Społecznej (2015). *Komunikat z badań Nr 135. Zainteresowanie polityką i poglądy polityczne w latach 1989–2015. Deklaracje ludzi młodych na tle ogółu badanych*. Warszawa: CBOS.

Cześnik, M. (2007). *Partycypacja wyborcza w Polsce: perspektywa porównawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar".

The Economist (2016). *Democracy Index 2016, Revenge of the „deplorables". A report by the Economist*

IBRIS – Instytut Badań Społecznych i Rynkowych (2015). *Społeczna ocena propozycji zmian systemu edukacji.* Warszawa. http://www.ibris.pl/Spoleczna_ocena_propozycji_zmian_systemu_edukacji. Zugegriffen: 1. Febr. 2016.

Intelligence Unit (2016). Intelligence Unit. http://pages.eiu.com/rs/783-XMC-194/images/Democracy_Index_2016.pdf?mkt_tok=eyJpIjoiTVdFM05HUXpaVEU0Wm1NMyIsInQiOiIyQ1wvVHRLaUwwSFl0dW9LMk1NZ0loWmY0cmk0dkYxWHZZRCt3WXZWaEJGemRrUTh5bTJHWExJc2IwcGRqeE1uRVwvWXpDbEtLRkVSRUYzbFRCbnNQVG9peDRqdU03MXpwNmJkT281NTlqaWh3V0dnZFJXWDZsMmdWR0puVEhpRHNvIn0%3D. Zugegriffen: 16. Jan. 2016.

Kwieciński, Z. (2007). *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice z socjopedagogiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji TWP.

Kwieciński, Z. (2012). *Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Michnik, A. (im Gesprach mit) Wielowieyska, D. (18.05.2016). Zobaczyłem drugą twarz Polski. *Gazeta Wyborcza, 115* , S. 10.

Negt, O. (2010). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl.

O'Neill, W.F. (1981). *Educational ideologies. Contemporary expressions of educational philosophy*. Santa Monica CA: Goodyear Publishing Company.

Prawo i Sprawiedliwość (2014). Program PiS 2014. http://pis.org.pl/dokumenty. Zugegriffen: 14. Jan. 2016.

Reporterzy bez Granic piętnują "dobrą zmianę" w polskich mass mediach. (6. Februar 2017). http://wiadomosci.onet.pl/swiat/reporterzy-bez-granic-pietnuja-dobra-zmiane-w-polskich-mass-mediach/zc7g9jh. Zugegriffen: 12.01.2016

Reykowski, J. (2013). Różnice mentalności jako źródła ideologicznych konfliktów. *Nauka*, *3*, 17–43.

Rzepliński, A. (2017). Władza jednostki jest samo dzierżawieniem. http://wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onecie/andrzej-rzeplinski-wladza-jednostki-jest-samodzierzawiem/khq9l7v. Zugegriffen: 2. Febr. 2017.

Shell Deutschland (2015). *17. Shell Jugendstudie*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Szafraniec, K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.

Sześciło, D., Cześnik, M., & Markowski, R. (2013). *Obywatele i wybory: raport*. Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego.

ZNP – Związek Nauczycielstwa Polskiego (2016). *Podsumowanie wyników ankiety ZNP ws. Gimnazjów.* Warszawa. http://www.znp.edu.pl/element/2572/Podsumowanie_wynikow_ankiety_ZNP_ws._gimnazjow. Zugegriffen: 12. Jan. 2016.

ZfW (2017) 40:171–198
DOI 10.1007/s40955-017-0091-3

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

International-vergleichende Forschung zur Bildungspolitik: Literatur-Review theoretischer Ansätze und Perspektiven der vergleichenden Politikwissenschaft

Carolin Knauber

Eingegangen: 13. Juni 2017 / Angenommen: 4. August 2017 / Online publiziert: 24. August 2017
© Der/die Autor(en) 2017. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung In der international-vergleichenden Bildungs- und Erwachsenenbildungsforschung finden Fragen der Bildungspolitik und insbesondere der Politik zur Erwachsenenbildung derzeit mehr und mehr Beachtung. In der vergleichenden Politikwissenschaft ist Bildungspolitik ein bereits gut etabliertes, wenngleich ebenfalls noch junges Forschungsfeld. Daher zielt dieser Literatur-Review darauf, in der vergleichenden Politikwissenschaft verwendete Ansätze und Theorien auf ihren Anregungsgehalt für die international-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung zu prüfen. Der Review bietet eine systematische Analyse von Veröffentlichungen, die sich mit bildungspolitischen Themen international-vergleichend beschäftigen und dabei Ansätze und Theorien der vergleichenden Politikwissenschaft verwenden. Dem Beitrag liegt eine systematische Literaturrecherche in einschlägigen Datenbanken für den Zeitraum von 2006 bis 2016 zugrunde. Insgesamt flossen 65 Titel ein. In diesen Veröffentlichungen wurden die folgenden Theorien und Ansätze identifiziert: Wohlfahrtsstaatentheorie, Varieties of Capitalism, Parteiendifferenztheorie, Globalisierung und Europäisierung, Pfadabhängigkeit sowie Akteurzentrierter Institutionalismus. Der vorliegende Review skizziert sowohl die verwendeten theoretischen Zugänge und Ansätze als auch die darauf basierenden Forschungsergebnisse. Darauf aufbauend werden Anknüpfungsmöglichkeiten, Erträge und auch Einschränkungen dieser Theorien und Ansätze für die international-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung sowie das Themenfeld der Erwachsenenbildungspolitik diskutiert.

Schlüsselwörter Literaturreview · Internationaler Vergleich · Bildungspolitik · Theorien · Politikwissenschaft · Interdisziplinär

C. Knauber (✉)
Abteilung „System und Politik“, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn, Deutschland
E-Mail: knauber@die-bonn.de

International-Comparative Research on Education Policy: A Review Article on Theoretical Approaches from Comparative Politics

Abstract The field of education policy, in particular adult education policy, is gaining importance in recent international-comparative research on education and adult education. In comparative politics, education policy is also a young but increasingly established issue. The close connection of education policy to the discipline of comparative politics, as well as theories used in that discipline, provide a well-founded research approach on education policy, which should be considered by international-comparative research on adult education. This paper is a literature review, systematically analysing publications dealing with educational policy topics in an international-comparative perspective, using approaches and theories from the discipline of comparative politics. The contribution is based on a systematic literature research in relevant databases for the period 2006 to 2016. 65 titles were included in this literature review. The theories and approaches identified in the publications include the Welfare State Theory, Varieties of Capitalism, Partisan Theory, Globalisation and Europeanisation, Path dependency, and Actor-centered Institutionalism. This paper presents the theoretical approaches used in the publications and outlines their research results. Additionally, the paper discusses limitations, potential use and benefits of these theories and approaches for international-comparative research on adult education policy.

Keywords Review · International comparison · Educational policy · Theories · Political sciences · Interdisciplinary

1 Relevanz für die Erwachsenenbildungsforschung

Gegenwärtig gewinnt die international-vergleichende Forschung zur Bildungspolitik an Bedeutung und Produktivität. Mit der fortschreitenden Globalisierung und der zugleich abnehmenden Bedeutung des Nationalstaats sowie der steigenden Relevanz inter- und supranationaler Organisationen (EU, OECD, UNESCO), die sich (auch) mit Bildung beschäftigen, sind die Möglichkeiten für und das Interesse an international-vergleichende(r) Forschung gewachsen. Vergleicht man die ältere mit der jüngeren international-vergleichenden Bildungspolitikforschung, so wird eine zunehmende theoretische Fundierung der Forschung erkennbar.

Auch wenn die Ermöglichung des Lernens Erwachsener bzw. die Politik zur Erwachsenenbildung in der international-vergleichenden Bildungsforschung bisher selten vertreten ist und sich auch die genuin international-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung bislang nicht im Sinne eines systematischen Forschungsprogramms mit Bildungspolitik beschäftigt hat, liegen verschiedene internationale Einzelstudien vor, die sich mit Fragen der Bildungspolitik und des lebenslangen Lernens beschäftigen (für eine Übersicht siehe Field et al. 2016). So untersucht beispielsweise Schemmann (2007) die Bedeutung internationaler und supranationaler Organisationen für nationale Bildungspolitik oder Ioannidou (2010) die Bedeutung dieser Organisationen für das Konzept des Lebenslangen Lernens in drei exempla-

rischen Staaten. Zur Erforschung bildungspolitischer Fragestellungen in einer international-vergleichenden Perspektive arbeitet die Erwachsenenbildungsforschung zunehmend interdisziplinär und mit Theorien aus Nachbardisziplinen wie der vergleichenden Politikwissenschaft,[1] der Ökonomie oder der Soziologie (Hurrelmann et al. 2011; Graf 2016; Knauber und Ioannidou 2016). Erste Ansätze einer institutionellen Kooperation zwischen der Forschung zur Erwachsenenbildung und der politikwissenschaftlichen Forschung finden sich z. B. im Tübinger Promotionskolleg „International-vergleichende Forschung zu Bildung und Bildungspolitik im Wohlfahrtsstaat" (Schmid et al. 2011, S. 7), das von 2009 bis 2017 von der Böckler-Stiftung gefördert wurde.

Insgesamt rücken die bisherigen Beiträge der international-vergleichenden (Erwachsenen-) Bildungsforschung zur Bildungspolitik Fragen der Teilnahme, der Kompetenzen und der Steuerung in den Fokus (siehe z. B. oben, Boeren und Holford 2016; Martin und Rüber 2016); Fragen und theoretische Zugänge, die Bildung und Bildungspolitik breiter, z. B. auch mit Blick auf die gesellschaftliche und wohlfahrtsstaatliche Einbettung diskutieren, finden bislang jedoch noch kaum eine systematische Berücksichtigung.

Bislang werden solche Fragen vor allem mit Zugängen der vergleichenden Politikwissenschaft adressiert (Gift und Wibbels 2014; Jakobi et al. 2010; Schmid et al. 2011).[2] Busemeyer und Trampusch (2011) zeichnen diese Entwicklung in ihrem Literatur-Review *Comparative Political Science and the Study of Education* nach und zeigen, dass in der vergleichenden Politikwissenschaft insbesondere Arbeiten zu Parteienpolitik bei Bildungsreformen, vergleichende politische Ökonomik zu *Skill Formation*, Zusammenhänge zwischen Bildung und Wohlfahrtsstaaten und die Internationalisierung von Bildung im Fokus der Forschung standen (ebd., S. 413 f.). Auch wenn Bildung als Thema in der vergleichenden Politikwissenschaft ein recht junges, gleichwohl aber etabliertes Forschungsfeld ist, lohnt sich eine genauere Betrachtung der Disziplin und ihrer international-vergleichenden Forschung zur Bildungspolitik. Dies liegt zum einen am Gegenstandsbereich der Bildungspolitik und dessen inhaltlicher Nähe zur Disziplin. Zum anderen bietet die Disziplin mit ihren Ansätzen und Theorien (insbesondere im Bereich der *Policy*-Forschung) einen fundierten Zugang zur Forschung über Bildungspolitik, der auch für die international-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung anregend sein könnte. Dies betrifft z. B. die Erforschung jüngerer Entwicklungen der Internationalisierung und komplexer internationaler Interaktionsgeflechte, des Einflusses zivilgesellschaftlicher Akteure oder

[1] Mit der vergleichenden Politikwissenschaft ist im Folgenden ein Teilgebiet der Politikwissenschaft gemeint, in dem Staats- und Regierungsformen (*polity*), Strukturen und Inhalte (*policy*) sowie Prozesse (*politics*) vergleichend betrachtet werden. Davon abgrenzen lässt sich (vergleichende) soziologische Forschung, die sich theoretisch und empirisch mit den Bedingungen und Formen des sozialen Verhaltens bzw. des gesellschaftlichen Zusammenlebens beschäftigt und deren Forschungen hier ausgeblendet bleiben.

[2] Busemeyer und Trampusch differenzieren zwischen der vergleichenden Politikwissenschaft einerseits und der vergleichenden Forschung zu Wohlfahrtsstaaten andererseits. Während Erstere Bildung als Forschungsthema lange vernachlässigte, ist Bildung in Letzterer als Thema schon lange präsent (2011, S. 413). Im vorliegenden Beitrag werden unter vergleichender Politikwissenschaft beide Forschungsstränge mit einbezogen.

der Formen und Effekte neuer Governance-Strukturen (Martens et al. 2007). So merkt Ioannidou bereits 2010 an, dass es sich

> (...) als erforderlich erweisen [könne], Theorien aus Nachbardisziplinen zur Bearbeitung von Forschungsfragen heranzuziehen. Ansätze aus der vergleichenden Policy-Forschung können stimulierend auf die Erklärung von Rezeptions- und Implementationsphänomenen im Rahmen der international-vergleichenden Bildungsforschung wirken (Ioannidou 2010, S. 278).

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag ein Literatur-Review zu Publikationen der vergangenen zehn Jahre dargestellt, die den Bereich der international-vergleichenden Forschung über Bildungspolitik fokussieren und die mit Ansätzen und Theorien der vergleichenden Politikwissenschaft und insbesondere deren Teilgebiet der *Policy*-Forschung arbeiten. Den oben genannten Beitrag von Busemeyer und Trampusch (2011) ergänzend und erweiternd ist das Ziel des Beitrags, die verwendeten theoretischen Zugänge aufzuzeigen, kritisch zu würdigen und über die Ergebnisse der Forschung einen thematischen Überblick zu geben. Der Beitrag adressiert dabei Forschende der international-vergleichenden (Erwachsenen-)Bildungsforschung, für die er beleuchtet, welche Theorien und Ansätze der vergleichenden Politikwissenschaft sich zur Erforschung welcher Fragestellungen der international-vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung eignen.

Der vorliegende Beitrag ist bildungsbereichsübergreifend angelegt und schließt schulische (ab Sekundarbereich), berufliche, universitäre Bildung und Erwachsenenbildung sowie umfassendere Konzepte wie das Konzept des *Lifelong Learning* (LLL) gleichermaßen ein. Dies liegt zum einen daran, dass die Forschungspublikationen, die mit politikwissenschaftlichen Ansätzen und Theorien arbeiten, (bisher) selten das Thema Erwachsenenbildung im Blick haben. Zum anderen bzw. ergänzend werden Erträge sowie Desiderate und damit das Potenzial politikwissenschaftlicher Bildungsforschung für die international-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung erst im Vergleich mit anderen Bildungsbereichen sichtbar.

Im Folgenden wird zunächst die systematische Literaturrecherche nachgezeichnet. Danach folgt die Darstellung der Literatur nach den in ihr verwendeten Ansätzen und Theorien der *Policy*-Forschung sowie ein Überblick über deren Ergebnisse. Abschließend erfolgt ein Ausblick mit möglichen Anknüpfungspunkten für die international-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung.

2 Systematische Recherche von Literatur

Diesem Beitrag liegt eine systematische Literatur-Review zugrunde (Jesson et al. 2011; Petticrew und Roberts 2006). Die Suche wurde aufgrund der Menge an Veröffentlichungen auf die Jahre 2006 bis 2016 begrenzt. Die Recherche wurde im einschlägigen sozialwissenschaftlichen Rechercheportal *sowiport,*[3] welches eine Metarecherche in unterschiedlichen Datenbanken ermöglicht, in der Datenbank der *Cambridge University Press* sowie in Fachzeitschriften, die für den genannten Zeit-

[3] Siehe auch http://sowiport.gesis.org/Search/Advanced.

raum vollständig gesichtet wurden, durchgeführt. Für soziologische und politikwissenschaftliche Publikationsmedien wurden die 50 höchstgerankten Zeitschriften der Fachdisziplin im *Scimago Journal & Country Rank* (Stand Dezember 2016) nach Journals durchgesehen, in deren thematisches Spektrum Publikationen über Bildung bzw. Bildungspolitik passen und diese dann gesichtet. Des Weiteren wurden die entsprechenden Jahrgänge der Zeitschriften *Comparative Education Review, Compare: A Journal of Comparative and International Education, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Zeitschrift für Pädagogik* und *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report* durchgesehen. In der Metadatenbank *sowiport* wurde nach den Suchbegriffen „education policy", „education politics", „education polity" bzw. „Bildungspolitik" gesucht. In politikwissenschaftlichen und soziologischen Zeitschriften wurde nach dem Suchbegriff „education" bzw. „Bildung" gesucht. Die Recherche wurde bis Januar 2017 durchgeführt. Zunächst wurden Titel und (wenn vorhanden) Abstracts der Beiträge hinsichtlich der Anschlussfähigkeit an den thematischen Fokus dieses Literatur-Reviews gesichtet. Kriterien der Auswahl waren der Zeitraum der Veröffentlichung zwischen 2006 und 2016, der Einbezug empirischer Daten, der Vergleich von mindestens zwei Ländern, und Forschung, die sich auf westlich entwickelte Industriestaaten bezieht. Nach dieser Vorauswahl wurden die dokumentierten 120 Beiträge genauer hinsichtlich theoretischer Bezüge überprüft. Zum Schluss flossen 65 Titel in diese Literatur-Review ein. Bei der überwiegenden Zahl der Publikationen handelt es sich um Journalbeiträge (48). Monografien (7) und Beiträge in Sammelbänden (10) bildeten eine Minderheit. Methodisch arbeitet die Hälfte der Beiträge mit quantitativen Methoden (28), knapp 25 Beiträge arbeiten qualitativ (z. B. mit Experteninterviews, Dokumenten- und Literaturanalysen) und knapp 12 Beiträge arbeiten mit einer Mischung aus quantitativen und qualitativen Methoden.

3 Auswertung der ausgewählten Literatur nach Ansätzen und Theorien der Politikwissenschaft

Für diese Literatur-Review wurden international-vergleichende Beiträge mit bildungspolitischen Themen ausgewählt, die Ansätze und Theorien der vergleichenden Politikwissenschaft (im weiteren Sinne[4]) verwenden, um ihre Länderauswahl zu begründen, ihre Hypothesen zu bilden und ihre Ergebnisse einzuordnen und zu interpretieren. Nicht alle politikwissenschaftlichen Theorien und Ansätze eignen sich zur Erforschung bildungspolitischer Fragestellungen. Im Folgenden werden die Ansätze vorgestellt, die in den ausgewählten Beiträgen gefunden wurden und fast alle der Policy-Forschung zuzuordnen sind (Wenzelburger und Zohlnhöfer

[4] Damit ist gemeint, dass es in einzelnen Fällen zu Überschneidungen mit soziologischen und ökonomischen Theorien und Ansätzen kommt, da diese im multidisziplinären Feld der Bildungspolitik nicht immer trennscharf sind.

2015).[5] Auch handelt es sich nicht immer um Theorien (im Sinne von expliziten und empirisch eindeutig verankerten Modellen), aus denen Hypothesen abgeleitet werden können, sondern teilweise um umfassende Analyserahmen (wie bspw. den Akteurzentrierten Institutionalismus). Letzteres erklärt, warum Autoren zum Teil mehrere der unten ausgeführten theoretischen Ansätze für ihre Arbeiten verwenden. Für die Erfassung unterschiedlicher bildungspolitischer Staatstätigkeit wird in den ausgewählten Texten berücksichtigt, inwieweit die Länder sich in ihrer Sozialpolitik unterscheiden (3.1 Wohlfahrtstaaten), über unterschiedliche Produktionsregime verfügen (3.2 *Varieties of Capitalism*), von bestimmten Parteien (mit-)regiert werden (3.3 Parteiendifferenztheorie), in unterschiedlichem Maß Globalisierungs- und Europäisierungstendenzen ausgesetzt sind (3.4 Globalisierung und Europäisierung), Pfadabhängigkeit zeigen (3.5 Pfadabhängigkeit) und eine bestimmte Struktur von Interessengruppen zeigen (3.6 Akteurzentrierter Institutionalismus, AZI). Anzumerken ist, dass *Educational Governance* nicht als eigener Ansatz berücksichtigt wird, da es sich um eine Forschungsperspektive handelt und nicht um einen konkreten Ansatz oder eine Theorie. Institutionalistische Ansätze in ihren vielfältigen Formen konnten aus Platzgründen nur einbezogen werden, wenn sie mit Pfadabhängigkeit und dem AZI arbeiten. Innerhalb der Kapitel werden die Beiträge danach sortiert, ob sie sich mit dem bildungspolitischen *Input* bzw. dem *Willensbildungs- und Entscheidungsprozess der Politikformulierung*, dem *Output* bzw. dem *Politikergebnis* (Gesetze, Beschlüsse, z. B. Bildungsausgaben) oder dem *Outcome* bzw. den *Wirkungen politischer Entscheidungen* (z. B. Bildungschancen) beschäftigen.

3.1 Wohlfahrtsstaatentheorie

Die Wohlfahrtsstaatentheorie nach Esping-Andersen (1998) geht davon aus, dass Entscheidungen über die Organisation und Ausgestaltung des öffentlichen Sektors und wohlfahrtsstaatliche Steuerung Auswirkungen auf soziale Segregation haben. Esping-Andersen geht mit seinem Cluster von Regime-Typen entlang der beiden Dimensionen Dekommodifizierung[6] und Stratifizierung[7] auf Unterschiede zwischen Sozialstaaten bezüglich des Verhältnisses von Markt und Staat und insbesondere

[5] Die *Policy*-Forschung beschäftigt sich mit der Beschreibung, Analyse und Erklärung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Staatstätigkeit zwischen Staaten in einzelnen Politikfeldern, wie bspw. auch der Bildungspolitik. Mit Staatstätigkeit sind Politiken gemeint, die in der Regel von staatlichen Akteuren bzw. Regierungen beschlossen werden, aber auch Politiken unabhängiger Institutionen (Wenzelburger und Zohlnhöfer 2015), wie Zentralbanken, Regierungsbehörden und Interessengruppen wie Sozialpartner oder Bildungsverbände.

[6] Als Dekommodifizierung wird die relative Unabhängigkeit des Individuums vom Arbeitsmarkt bezeichnet (Esping-Andersen 1998, S. 21 f.). Ein hoher Grad an Dekommodifizierung deutet auf einen großzügigen Sozialstaat hin; das Individuum ist nicht so stark gezwungen, die Arbeitskraft als Ware auf dem Markt anzubieten (ebd., S. 37).

[7] Die Stratifizierung zeigt, inwieweit ein Wohlfahrtsstaat nicht nur Ungleichheiten abbaut, sondern diese selbst erzeugt oder zementiert: „Apart from its purely income-distributive role, the welfare state shapes class and status in a variety of ways. The education system is an obvious and much-studied instance, in which individuals' mobility chances not only are affected, but from which entire class structures evolve" (ebd., S. 57 f.).

auf die Ausprägung von Sozialleistungen ein. So differenziert er zwischen drei idealtypischen Regimen:

1. dem liberalen Wohlfahrtstaat mit der Betonung des freien Marktes (geringe Dekommodifizierung und niedrige institutionelle Stratifizierung) in einem begrenzt ausgebauten Sozialstaat (USA, CAN, AU);
2. dem konservativen Wohlfahrtsstaat mit korporatistischen Strukturen (mittlere Dekommodifizierung, hohe Stratifizierung) (AT, FR, DE) und
3. dem sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaat, der individuelle Unabhängigkeit vom Markt ermöglicht (hohe Dekommodifizierung, welche zu einer verringerten sozialen Ungleichheit führt (ebd., S. 26 ff.) und geringe Stratifizierung) (skandinavische Länder).

Die Theorie wurde, auch von Esping-Andersen selbst, mehrfach erweitert und modifiziert, beispielsweise um einen mediterranen Typ oder ein postsozialistisches Regime. Eine Zuordnung der Länder zu den Regimen, wie auch die Regimetypen selbst, sind in der Literatur bis heute nicht einheitlich. Die Verbindung von Bildungspolitik zur Wohlfahrtsstaatentheorie wird von den in dieser Review ausgewählten Autoren insofern hergestellt, als dass Bildung und der Zugang zu Bildung als integraler Aspekt des umverteilenden Sozialstaats, der Wohlfahrtspolitik sowie als Erweiterung von Politiken sozialer Absicherung gesehen wird (Heidenheimer 1981).[8] Die Auswirkungen von Umverteilung im Bildungsbereich sind jedoch wesentlich komplexer als in anderen Bereichen des Sozialstaats (Busemeyer 2015).[9] Um Differenzen zwischen Staaten in den politischen Inhalten (O*utput*, z. B. Bildungspolitik) und dem Ergebnis bzw. der Wirkung von Politik (*Outcome*, z. B. Bildungsteilnahme, Bildungschancen) zu erklären, rücken zunehmend Merkmale auf der Makroebene ins Blickfeld. Gruppierungen bzw. Regimetypen von Staaten mit ähnlichen Merkmalen der Makroebene ähneln sich in Systemvoraussetzungen und Opportunitätsstrukturen (Kaufmann et al. 2014, S. 39). Die gefundenen Beiträge, die die Wohlfahrtsstaatentheorie nutzen, arbeiten vorwiegend mit quantitativen Analysen vorhandener (meist international-vergleichender) Datensätze, wie z. B. von der OECD (*Education at a Glance*-Datenbank, PISA), dem *International Social Survey Programme* (ISSP), dem Eurobarometer, dem EU-LFS etc., größeren Länderfallzahlen und fokussieren den *Output* und *Outcome* von Bildungspolitik. Thematisch geht es in den Beiträgen beispielsweise um den Einfluss des Wohlfahrtsstaatsregimes auf Schul- und Hochschulpolitik (Pechar und Andres 2011; Willemse und de Beer 2012), Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung (Markowitsch et al. 2013), LLL (Rubenson 2006) und um die Verbindung zwischen Präferenzen auf der Makroebene (Wohlfahrtsstaaten) und individueller Ebene (Busemeyer 2013).

Den *Output* von Bildungspolitik in Form von Bildungsausgaben in den Blick nehmend, folgert Hega (2011) nach einer Analyse von OECD-Daten und dem Einbezug zahlreicher Vorarbeiten, dass sich konservative und liberale Regime in ihren

[8] Auch in die andere Wirkungsrichtung beeinflussen Arbeitsmarkt und wohlfahrtsstaatliche Institutionen die Bildungspolitik.

[9] Dies geschieht in Abgrenzung zu Wilensky, nach dem sich die Bildungspolitik von anderen Sozialpolitiken unterscheidet („education is special“, Wilensky 1975, S. 3).

Sozialpolitiken und Bildungssystemen ähneln. Er stellt jedoch fest, dass liberale Regime mehr für Bildung ausgeben (mit hohem Anteil privater Bildungsausgaben) als andere Regime, wobei dieses Geld vor allem in den Schulsektor und den Hochschulbereich fließt. Konservative Regime geben hingegen weniger für Bildung aus; diese Ausgaben fließen zu großen Anteilen in berufliche und Hochschulbildung. Sozialdemokratische Regime haben den höchsten Anteil staatlicher Bildungsausgaben; Ausgaben fließen vor allem in Schule und Hochschule. Willemse und de Beer (2012) clustern Staaten anhand einer quantitativen Analyse verschiedener Datensätze nach der institutionellen Ausgestaltung von Hochschulpolitik und stellen fest, dass ihre vorgefundene Clusterung grob der Zuordnung von Staaten zu den drei Wohlfahrtsregimen entspricht; bei liberalen und konservativen Staaten die jeweils zugeschriebene Ausprägung von Dekommodifizierung und Stratifizierung jedoch nicht mit den Erwartungen übereinstimmt. Eine Ausdifferenzierung und Modifikation des Wohlfahrtstaatenansatzes findet sich bei der Untersuchung der Verankerung von inklusiver Bildung von Arnesen und Lundahl (2006), die eine genauere Beschreibung der Bildungspolitik in sozialdemokratischen und liberalen Regimen auf Grundlage der Analyse nationaler Statistiken vornehmen. In dieser wird auf die politische Funktion von Bildung, deren Wertehintergrund und auf politikinitiierende Akteure eingegangen.

Die Verbindung von bildungspolitischem *Output und Outcome* fokussierend, führen Hurrlemann et al. (2011) die Bildungspolitik als elementaren Bestandteil von Wohlfahrtsstaaten ein, der soziale und wirtschaftliche Entwicklungschancen und die Teilhabe erhöht. Die quantitativen Analysen von OECD-Daten zeigen, dass Sozial- und Bildungspolitik sich ergänzen können, um positive Bildungsbilanzen (und damit die längerfristige Wohlfahrt eines Staates) zu schaffen und Bildungsgleichheit durch eine gleichmäßige Investition in alle Bildungsbereiche erreicht wird. Busemeyer (2013, 2014) beschäftigt sich mit der Verbindung zwischen Präferenzen auf der Makroebene (Wohlfahrtsstaaten) und individueller Ebene. Er zeigt mit quantitativen Analysen von Daten der OECD und des ISSP sowie bezugnehmend auf qualitative Daten, dass bei hohen privaten Bildungsausgaben (liberale Regime) die individuelle Unterstützung für Umverteilung geringer ist. In Ländern mit höheren Anteilen öffentlicher Bildungsausgaben (sozialdemokratische Regime) wird Umverteilung von Individuen eher unterstützt.

Beiträge, die primär den *Outcome* von Bildungspolitik in den Blick nehmen, beschäftigen sich mit Bildungsstratifizierung, Bildungschancen und -teilnahme. Eine Überprüfung von Bildungs- und Absicherungspolitiken und deren Einfluss auf soziale Stratifizierung mit einer quantitativen Analyse von OECD-Daten zeigt, dass verschiedene bildungspolitische Herangehensweisen in zentraleuropäischen Staaten (starke Stratifizierung) im Vergleich zu liberalen Staaten (stärkere Angleichung) und den skandinavischen und südeuropäischen Staaten (Stratifizierung bezüglich Renten; Angleichung in der Bildung) sichtbar werden (Beblavý et al. 2013). Sich ausschließlich auf den Bildungsbereich beziehend, untersucht Busemeyer (2014) anhand einer Analyse von OECD-Daten in mehreren Staaten die Bildungsstratifizierung und identifiziert drei Cluster, die denen der Wohlfahrtsstaaten ähneln: Ein liberales Cluster mit geringer Dekommodifizierung (hoher Anteil privater Bildungsausgaben) und Stratifizierung (USA, CAN, UK), ein Cluster mit geringer Bildungsstratifizierung

und hoher Dekommodifizierung (skandinavische Staaten, NL, FR) und das zentraleuropäische Cluster mit hoher Bildungsstratifizierung und mittlerer Dekommodifizierung (DE, AT, CH). Pechar und Andres (2011) betrachten marktorientierte Reformen der Schul- und Hochschulpolitik in den USA und Schweden. Das Ergebnis ihrer quantitativen Analyse von OECD-Daten zeigt Zielkonflikte (trade-offs): Liberale Regime bieten Chancen für die Individuen, die den Anforderungen der Wissensgesellschaft entsprechen, während die, die diesen Anforderungen nicht entsprechen (Schulabbrecher; Personen, die keine akademische Ausbildung anstreben) vom System benachteiligt werden. In konservativen Regimen zeigen sich bessere Chancen für Personen, die keine akademische Bildung anstreben, da es ein umfassendes berufliches Bildungssystem gibt – jedoch wird die soziale Ungleichheit zementiert. In sozialdemokratischen Regimen werden den Ergebnissen nach einige der Zielkonflikte vermieden, so gibt es einen deutlichen Widerstand gegen die Einführung von Studiengebühren und wesentlich höhere Ausgaben für Hochschulbildung als in konservativen Regimen. Mit Bildungsteilnahme und Bildungschancen der erwerbsfähigen Bevölkerung beschäftigen sich Martin und Rüber (2016) anhand einer quantitativen Analyse von Daten des EU-LFS. Sie stellen wie Rubenson und Desjardins (2009) fest, dass die Ungleichheit der Bildungschancen in skandinavischen (und eher sozialdemokratisch geprägten) Staaten am geringsten ist.

Beispiele für die Weiterentwicklung von wohlfahrtsstaatlichen Typologien für Bildung auf Grundlage quantitativer Analysen von (meist) OECD-Daten sind Arbeiten von Iversen und Stephens (2008), die herausarbeiten, dass sich die Beziehungen zwischen Sozialversicherung, Kompetenzentwicklung und öffentlichen Bildungsausgaben gegenseitig verstärken. Sie leiten daraus drei unterschiedliche Welten der Humankapitalbildung ab, die historisch in der Ausgestaltung des wirtschaftlichen Systems, des Wahlsystems und des Parteienwettbewerbs begründet sind. Green et al. (2006) entwickeln eine Typologie auf Grundlage von Wohlfahrtsstaaten, Arbeitsmarkts- und LLL-Systemen und unterscheiden zwischen drei Typen von Wissensökonomien: liberale Regime, Regime der sozialen Marktwirtschaft und sozialdemokratische Regime. Desjardins (2013) entwickelt aufbauend auf der Wohlfahrtsstaatentheorie und den Varianten des Kapitalismus eine Kategorisierung von Regimen, die das Verhältnis zwischen Markt und anderen koordinierenden Institutionen zum Bildungssystem eines Landes einordnet. Markowitsch et al. (2013) beschreiben bei einer Untersuchung der Beteiligung an betrieblicher (Weiter-)Bildung als Teil des LLL und der institutionellen Ausgestaltung der betrieblichen Bildung in verschiedenen Ländern fünf Typen: sozialdemokratischer, konservativer, „*familaristic/subprotective*“, liberaler und neoliberaler bzw. neokonservativer Wohlfahrtsstaat.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine Verbindung von Bildungspolitik und Wohlfahrtsstaatentheorie von den Autoren erst argumentativ geschaffen werden muss, da diese nicht im Ansatz integriert ist. Deutliche Ähnlichkeiten zwischen den Regimetypen der Theorie und den Länderclustern lassen sich als Ergebnis empirischer Untersuchungen zu Bildung finden. Einige Autoren modifizieren die Regimetypen und differenzieren diese weiter im Hinblick auf einzelne Bildungsbereiche aus. Ein Schwerpunkt der jüngeren Forschung zeigt sich in der Verwendung der Theorie zum Vergleich von bildungspolitischen Outcomes zwischen Staaten.

3.2 Varieties of Capitalism (VoC)

Die Spielarten des Kapitalismus bezeichnen einen Theoriebestand, der Länder nach der Koordination des Wirtschaftsgeschehens differenziert (Höpner 2015) und davon ausgeht, dass es komplementäre Beziehungen zwischen Institutionen gibt (Hall und Soskice 2001, S. 18). Hall und Soskice differenzieren zwischen *koordinierten* (DE, AT), CME und *liberalen* Marktökonomien (USA, UK), LME.[10] Auch wenn einzelne Publikationen den Ansatz nur als Heuristik der Länderauswahl nutzen (Souto-Otero und Ure 2012), ist für die meisten der ausgewählten Publikationen die Unterscheidung zwischen koordinierten und liberalen Ökonomien bezüglich des Ausbildungswesens entscheidend. Nach Estevez-Abé et al. (2001) bringen unterschiedliche Produktionsstrategien unterschiedliche Qualifikationsanforderungen mit sich. Je nach Bedarf an spezifischen oder allgemeinen Qualifikationen sind Ausbildungssysteme von Ökonomien gestaltet: In *koordinierten* Ökonomien werden die für die Arbeit notwendigen spezifischen Fähigkeiten und Kompetenzen in korporatistischen Strukturen in den Unternehmen selbst und unter der Regulation von Sozialpartnern hervorgebracht. In *liberalen* Ökonomien hingegen findet die (eher allgemeine) und marktgesteuerte Ausbildung in der Regel außerhalb von Unternehmen in schulischen Ausbildungsgängen oder Universitäten statt (Culpepper und Thelen 2008). Ähnlich wie bei der Wohlfahrtsstaatentheorie liegt der Schwerpunkt der ausgewählten Beiträge des VoC-Ansatzes auf den bildungspolitischen *Outputs* und *Outcomes*. Methodisch sind die Beiträge vielseitiger. So zeigen sich neben Beiträgen, die nationale und international-vergleichende Datensätze für kleinere Länderfallzahlen quantitativ im Hinblick auf Wirkung spezifischer Variablen auf politischen *Output* und *Outcome* auswerten, auch einzelne Arbeiten, die qualitative Forschungsdesigns haben (bspw. Experteninterviews, Dokumentenanalysen).

Den politischen *Outcome* in Form von Kompetenz- und Bildungsspezifität in CME und LME fokussierend beschäftigen sich Roosmaa und Saar (2012) mit der Weiterbildungsselektivität in EU-Staaten. Sie zeigen anhand einer Analyse von AES-Daten, dass diese (sowie die Weiterbildungsteilnahme Geringqualifizierter) eher durch die Nachfrageseite des Arbeitsmarktes (Qualifikationsanforderungen) und nicht durch die Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen erklärt wird. Die Kompetenzspezifität an Hochschulen in den Blick nehmend, untersucht Hoelscher (2012) die Länder England (LME) und Deutschland (CME) auf Grundlage einer quantitativen Analyse von Daten der REFLEX-Studie mit dem Ergebnis, dass, wie der VoC-Ansatz vermuten lässt, deutsche Hochschulabsolventen stärker spezifische, britische eher generelle Kompetenzen betonen und die Passung zwischen Studium und Beruf in Deutschland enger ist. Vogtenhuber (2015) beschäftigt sich mit der Aufteilung der Schüler im Sekundarschulbereich und deren Auswirkung in Form von Einfluss auf die berufliche Weiterbildung und ihren Ertrag. Die Ergebnisse der quantitativen Analyse verschiedener Datensätze zeigen, dass (trotz der Variation länderübergreifender Weiterbildungsintensität nach der Bildungsbeteiligung und den Bildungsausgaben)

[10] Einen eigenen Typus bilden die Länder des Mittelmeerraums (Frankreich, Italien, Spanien, Portugal, Griechenland, Türkei) mit einzelnen Eigenschaften, die sich sowohl mit CME als auch LME überschneiden.

die Erträge der Weiterbildung stark mit der Qualität und dem Aufteilungszeitpunkt der weiterführenden Schulen verbunden sind. Dieser Befund deutet darauf hin, dass das Weiterbildungsniveau mit dem Qualifikationsniveau in Bezug auf Qualifikationsnachfrage und Bildungsausgaben zusammenhängt. In Systemen, in denen Schulabgänger und Beschäftigte tatsächlich über höhere Qualifikationen verfügen, ist hingegen der Produktivitätszuwachs durch Aus- und Weiterbildung größer. Ebenfalls mit der Aufteilung der Schülerschaft in der Sekundarstufe beschäftigt sich Baldi (2012), jedoch in Bezug auf die Gründe, warum sich in Deutschland und England verschiedene Systeme ausbildeten. Er führt dies auf die Verknüpfung von Bildung und Wirtschaft zurück, wonach in CME Schüler früher und in LME eher später aufgeteilt werden. Die Ergebnisse einer rekonstruktiven qualitativen Analyse zeigen jedoch, dass nicht nur wirtschaftliche Akteure in den beiden Ländern Einfluss auf diese Ausgestaltung des Systems nahmen, sondern auch politische Akteure und Strukturen.

Thematisch breiter angelegt als die bisher beschriebenen Arbeiten und eher auf den politischen *Output* fokussiert, ist die Untersuchung von Bosch und Charest (2008), die formale Bildung in CME (DE, DK) und LME (USA, CAN) und Südkorea (mit einer noch stärker akademisierten Bildung als die beiden untersuchten LME-Staaten) anhand der deskriptiven Auswertung unterschiedlicher Datensätze und Literatur. Die Ergebnisse zeigen, dass sich alle drei Typen im Bereich der allgemeinen Bildung angleichen, wird doch versucht, diese insgesamt anzuheben. Auch bei der akademischen Bildung zeigen sich Konvergenzen in deren Expansion. Bei der beruflichen Bildung unterscheiden sich die Systeme weiter grundlegend; auch innerhalb der CME sehen die Autoren deutliche Unterschiede in der beruflichen Ausbildung. Um die beruflichen Ausbildungsformen in CME (DE) und LME (USA) besser unterscheiden zu können, berücksichtigt Graf (2016) zusätzlich die Ausprägung von Stratifizierung und Standardisierung der Berufsbildung, die Steuerung durch Sozialpartner, Kooperationen von Arbeitgebern und Finanzierung. Der Autor kann mithilfe von Experteninterviews und Dokumentenanalysen zeigen, dass es große Überschneidungen zwischen hochschulbasierten Formaten in Deutschland und den USA gibt (duales Studium), während sich die klassische duale Lehre und das duale Studium innerhalb Deutschlands deutlich unterscheiden.

Eine Reihe von Veröffentlichungen befasst sich ausschließlich mit CME und der Herausbildung beruflich und akademisch qualifizierender Bildungssysteme *(Skill Formation)*. Die Arbeiten nehmen dabei primär bildungspolitische *Outputs* und *Outcomes* in den Fokus, wobei eine Differenzierung zwischen beiden nicht trennscharf verläuft. Die Kompetenz- und Bildungsspezifität vom CME untersuchend, stellt Jensen (2011) mit einer quantitativen Analyse verschiedener Datensätze fest, dass die Deindustrialisierung eine bedeutende Bedrohung für Arbeitnehmer ist, insbesondere in Ländern, in denen die Kompetenz-/Bildungsspezifität hoch ist. Busemeyer (2009) kritisiert ebenfalls bezugnehmend auf die Kompetenz- und Bildungsspezifität innerhalb von CME nach Durchsicht bisheriger Berechnungen und Literatur, dass die Variation innerhalb der CME nicht hinreichend erfasst wird, weshalb er eine eigene Differenzierung nach zwei Dimensionen vorschlägt: der Grad der Unternehmensbeteiligung in der Bildungsausgestaltung und der Grad der Zertifizierung von beruflichen Fähigkeiten durch das Bildungssystem. Dadurch ergeben

sich für den Autor drei unterschiedliche Bildungsregime: das segmentierte (unternehmensbasierte) Regime in Japan, das integrative (schulbasierte berufliche) Regime in Schweden und das differenzierte (berufliche und praxisbezogene) Regime in Deutschland. Culpepper (2007) untersucht die Wechselwirkungen zwischen allgemeiner und spezifischer (Berufs-)bildung und Arbeitgebern in der Schweiz und Österreich seit dem Zweiten Weltkrieg quantitativ. Er kann zeigen, dass trotz ähnlicher Startbedingungen die Schweiz ein eher allgemeines (Berufs-)Bildungssystem ausbildete, während das System in Österreich spezifischer ist. Dies führt er auf die unterschiedliche Dominanz von großen und kleine und mittlere Unternehmen (KMU) zurück: In der Schweiz dominieren größere, wenig kostensensible Arbeitgeber, die durch eine Orientierung am internationalen Markt einen größeren Nutzen allgemeiner Fähigkeiten ihrer Belegschaft sehen. In Österreich wiederum dominieren kleinere Arbeitgeber mit spezifischen Bildungsinteressen. Ebner und Nikolai (2010) vergleichen ebenfalls Österreich, die Schweiz und zusätzlich Deutschland in Bezug auf ihre berufliche Ausbildung mit einer Übersicht an statistischen Daten der Länder, politischen Dokumenten und Literatur. Während in den letzten beiden Staaten weiter das duale Ausbildungssystem dominiert, hat sich in Österreich neben diesem System ein schulisches Berufsbildungssystem ausgebildet, was die Autoren mit der Dominanz der Sozialdemokratie (und Kooperation mit Christdemokraten), der Steuerung des Bildungswesens durch den Zentralstaat und der Unterstützung der Entwicklung durch Arbeitgeber und Gewerkschaften begründen. Einen Zusammenhang (Culpepper 2007) zwischen Unternehmensinteressen und beruflicher Bildung (und deren Verknüpfung mit Hochschulbildung) in den CME Deutschland, Österreich und Schweiz zeigen Nikolai und Ebner (2013). In allen Ländern gibt es eine Verknüpfung von beruflicher Bildung und Hochschule: doppelqualifizierende Abschlüsse (CH, AT), Anrechnung beruflicher Kompetenzen beim Hochschulzugang (DE). Die Interessen von Unternehmen spalten sich jedoch nicht nach Unternehmensgröße, sondern hängen von der Einbettung des Berufsbildungssystems in das Gesamtbildungssystem, der Vorbildung von Azubis sowie der Attraktivität des Berufsbildungssystems im Vergleich zu alternativen Bildungsgängen ab. Graf (2013) betrachtet ebenfalls die oben genannten Länder, die in der Vergangenheit eine Kluft zwischen beruflicher Ausbildung und Hochschulbildung hatten, und untersucht die neu entwickelten „hybriden“ Systeme der Länder, die eine Mischung beider Bereiche erreichen sollen: duale Studiengänge in Deutschland, berufsbildende höhere Schulen in Österreich und doppelqualifizierende Ausbildungsabschlüsse in der Schweiz. Im Gegensatz zu den vorherigen Autoren nutzt er dafür jedoch ein qualitatives Forschungsdesign mit Experteninterviews und Dokumentenanalysen. Er stellt fest, dass die neuen Systeme nicht zu einer Überwindung der Kluft, sondern zu einem Zustand der Koexistenz traditioneller und hybrider Systeme führen. Mit Bildung als sozialer Absicherung (insbesondere vor Arbeitslosigkeit) in CME beschäftigt sich Trampusch (2010) anhand einer historischen Analyse von Entwicklungen in Dänemark, der Niederlande und der Schweiz zwischen 1870 und 1940. In den CMEs entwickelten sich spezifische Bildungssysteme und ein umverteilender Sozialstaat mit sozialen Absicherungssystemen, auf welche die Arbeitgeber großen Einfluss nahmen. Sie weist aber darauf hin, dass Entwicklungen von sozialer Absicherung auch durch Gewerkschaften, das Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Verhältnis, staatliche Akteure (und

den staatlichen Eingriffen in den Arbeitsmarkt) sowie Industrialisierung beeinflusst wurden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es zum einen Beiträge gibt, die sich mit der Spezifität von Bildung in unterschiedlichen Regimen bzw. Staaten beschäftigen, und Beiträge, die die Ausbildung unterschiedlicher Bildungssysteme nachzeichnen (*Skill Formation*), wobei hier insbesondere die CME im Fokus stehen. Ein zentraler Bestandteil des VoC-Ansatzes, der in zahlreichen Arbeiten aufgegriffen wird, ist der Einfluss nicht-staatlicher wirtschaftlicher Akteure auf bzw. die Verknüpfung wirtschaftlicher Akteure mit Bildungspolitik und -system. Thematisch greifen die Beiträge den bildungspolitischen *Output* (Ausgestaltung Bildungsbereiche) und *Outcome* (Weiterbildungsselektivität) auf.

3.3 Parteiendifferenztheorie

Der Ansatz zu Parteien bzw. Parteiendifferenzen *(Partisan Theory)* geht davon aus, dass die Politik und damit auch die Bildungspolitik eines Landes davon beeinflusst wird, welche Partei oder Parteienkoalition die Regierung stellt (für einen Überblick siehe Wenzelburger 2015). Die Motive für die Durchsetzung von parteilich-gefärbten Politiken lassen sich in den Zielen der Wiederwahl/dem Ausbau von Wählerstimmen *(vote-seeking)* und der Durchsetzung präferierter politischer Inhalte *(policy-seeking)* finden (von Beyme 2000, S. 25). Ansätze, die in Verbindung mit Parteiendifferenzen gesehen werden, können die institutionellen Umstände des politischen Systems betreffen, wie beispielsweise Vetospieler/Vetopunkte.[11] Zur Differenzierung von Parteipolitiken gibt es zwei Herangehensweisen: die Unterscheidung von Parteienfamilien einerseits und die Unterscheidung von Parteipositionen zu einzelnen Themen andererseits (Wenzelburger 2015, S. 92 ff.). Wie bei den bisher beschriebenen Ansätzen liegt der Schwerpunkt der Beiträge, die mit der Parteiendifferenztheorie arbeiten, auf bildungspolitischen *Outputs.* Als *Output* wird insbesondere die unterschiedliche Höhe öffentlicher und privater Bildungsausgaben verschiedener Staaten in den Blick genommen und deren Zusammenhang mit Regierungsparteien. Die Beiträge arbeiten methodisch vorwiegend mit quantitativen Längsschnittvergleichen international-vergleichender Datensätze. Einige Beiträge beziehen sich auf qualitative Analysen des Manifesto-Projekt-Datensatzes.[12] Dieser beinhaltet inhaltsanalytisch ausgewertete Parteiprogramme von über 50 Ländern von 1945 bis heute und erlaubt somit die Analyse ähnlich großer Länderfallzahlen im Längsschnitt wie die quantitativen Untersuchungen.

Nikolai (2007) kann mit einer kombinierten Längs- und Querschnittsanalyse in 28 OECD-Staaten von 1990 bis 2002 zeigen, dass sich die Regierungsbeteiligung von Linksparteien und liberalen Parteien positiv auf öffentliche Bildungsausgaben auswirkt, während säkular-konservative und christdemokratische Parteien eher einen

[11] Dieser Ansatz geht davon aus, dass politische Entscheidungen entlang einer Entscheidungskette verlaufen, die Veto-Möglichkeiten bzw. Veto-Punkte eröffnet, an denen, bei einer Mobilisierung von Macht und Interessen, Einfluss auf den politischen Prozess und die Ergebnisse genommen werden kann (Tsebelis 1995).

[12] Siehe auch: https://manifesto-project.wzb.eu (abgerufen am 08.06.2017).

negativen Effekt zeigen. Dies könnte daran liegen, dass die ersten beiden Parteien eher soziale Umverteilung fördern möchten, um ein spezifisches Wählerklientel anzusprechen. Busemeyer et al. (2013) kommen mit ihrer qualitativen Untersuchung von Parteiprogrammen danach, wie sehr sie das Thema Bildungsausgaben betonen, zu ähnlichen Ergebnissen. Sie zeigen, dass die Bereitschaft, Bildungsausgaben zu erhöhen, zunehmend von sozialdemokratischen und liberalen Parteien vertreten wird, wobei dies kein einheitlicher Trend ist und eine große Variation zwischen den Ländern und über die Zeit besteht.[13] Dies widerspricht Ergebnissen einer früheren Untersuchung des gleichen Datensatzes zu Parteiprogrammen von Jakobi (2011), die feststellte, dass die Differenzen zwischen Parteien zur Steigerung von Bildungsausgaben immer mehr abnehmen und sich ab den 1980er-Jahren praktisch keine Unterschiede mehr zwischen den Parteien finden lassen. Ansell (2010) bestätigt dies zunächst, kann jedoch zeigen, dass der ideologische Stand einer Partei ein besserer Prädiktor für die tatsächlichen Bildungsausgaben ist als Parteiprogramme. Er findet mit einem quantitativen Längsschnittvergleich von OECD-Daten deutliche Differenzen zwischen tatsächlichen Bildungsausgaben und Parteipositionen in Parteiprogrammen. Wird die Hochschulbildung allein betrachtet, beobachten Busemeyer et al. (2013), dass Parteien des rechten Spektrums eher Befürworter eines Ausbaus der Hochschulfinanzierung sind, was die Autoren damit begründen, dass Hochschulen überproportional von Wohlhabenden aufgesucht werden. Dies wird auch von der Beobachtung untermauert, dass in Schweden ab dem Zeitpunkt des mehrheitlichen Besuchs einer Hochschule durch die Bevölkerung der Ausbau des Hochschulsystems zum Flaggschiff der linken Parteien wurde (Ansell 2008). Zu abweichenden Ergebnissen bezüglich der Hochschulfinanzierung kommt jedoch Busemeyer (2009a) anhand einer Zeitreihenanalyse von OECD-Staaten, die zeigt, dass Sozialdemokraten die Bildungsausgaben insbesondere für die Hochschulbildung erhöht haben. Dies interpretiert der Autor dahingehend, dass Parteien nicht einfach Transmissionsinstrument für die ökonomischen Interessen sozialer Klassen sind, sondern Politiken und Ausgaben nutzen, um (neue) Wählergruppen anzusprechen und zusammenzuführen. Eine innovative Herangehensweise zur Untersuchung von Bildungsausgaben wählen Garritzmann und Seng (2016), indem sie in ihrer qualitativen Untersuchung von Regierungsprogrammen ganze Regierungsperioden (und nicht einzelne Jahre) betrachten und auf die Zuordnung einzelner Parteien zu Parteienfamilien verzichten. Ihre Ergebnisse können keine Parteieneffekte (mehr) bezüglich der Bildungsausgaben feststellen. Dies wird damit erklärt, dass heutige Bildungssysteme in den 1950er und 1980er-Jahren geprägt wurden und über die Zeit eine Pfadabhängigkeit entwickelten, die radikalen politischen Wandel unwahrscheinlich macht (Busemeyer 2014).

[13] Festzustellen ist auch, dass für den untersuchten Zeitraum keine Parteien die Senkung von Bildungsausgaben fordern (Jakobi 2011).

4 Exkurs: Multikausale Analysen zur Bildungsausgaben

Veröffentlichungen zur Höhe von Bildungsausgaben arbeiten meist mit OECD-Datensätzen und multikausalen Modellen, in die gleich mehrere Erklärungsansätze einfließen – nicht allein die Parteiendifferenztheorie. Schmidt (2007) kann zeigen, dass Bildungspolitik als Politikbereich zwischen 1960 und 2002 mehrheitlich Kürzungen unterworfen war, jedoch nicht in allen untersuchten Staaten. Kürzung, Erhalt und Erhöhung von Bildungsausgaben hingen u. a. von gegenseitigen Anpassungsprozessen zwischen Staaten, institutionellen Prozessen, politischen Prozessen in eher staatlich oder eher marktorientierten Staaten, der Zugehörigkeit zu englischsprachigen Staaten und von der parteipolitischen Zusammensetzung von Regierungen ab. Als Determinanten für öffentliche Bildungsausgaben von OECD-Staaten zwischen 1980 und 2001 konnte Busemeyer (2007) als die wichtigsten erklärenden Variablen die wirtschaftliche Entwicklung, den Anteil junger Menschen an der Bevölkerung, die geringe Zahl von Veto-Spielern, die Höhe von öffentlichen Sozialausgaben und die Fiskaldezentralisierung feststellen (Nikolai 2007). Bei einer getrennten Analyse nach Jahrzehnten stellt er fest, dass die Beteiligung konservativer Parteien an der Regierung lediglich in den 1980er-Jahren einen Einfluss auf Bildungsausgaben hatte. Bei Arbeiten, die sich mit der Aufteilung der Bildungsausgaben in öffentlicher und privater Verantwortlichkeit beschäftigen, zeigen Wolf (2009) und Wolf und Zohlnhöfer (2009) für 28 bzw. 26 OECD Staaten im Jahr 2002, dass konservative und christliche Mitte-Parteien als Regierungsparteien, ausgeprägter Protestantismus, Föderalismus und Fiskaldezentralisierung, hohe öffentliche Subventionen für private Bildungszwecke, Staatsverschuldung sowie betriebliche Berufsbildungssysteme negativen Einfluss auf öffentliche Bildungsausgaben haben. Einen positiven Effekt auf die Höhe privater Bildungsausgaben zeigen Föderalismus, Gewerkschaften, liberale Parteien[14] und Fiskaldezentralisierung, während u. a. christdemokratischen Regierungsparteien, Korporatismus sowie stark ausgeprägter Katholizismus und die Existenz von Kirchensteuern negative Effekte haben.

Weitere Beiträge, die mit der Parteiendifferenztheorie arbeiten, fokussieren die Privatisierung von Bildung und die Integration neoliberaler Elemente in die Bildungspolitik. Mit der Privatisierung von Bildung und Erklärungsmöglichkeiten durch Parteiendifferenzen beschäftigt sich Wiborg (2015) im Rahmen von Schulbildung in England und Schweden. Die qualitative Analyse von Parteiprogrammen zeigt, dass Parteipositionen zur Privatisierung vom Parteiensystem (England: Zweiparteiensystem, Schweden: Mehrparteiensystem) beeinflusst werden. Dies führte dazu, dass es in Schweden zu einem größeren Ausbau von Privatschulen als in England kam. Auch Zehavi (2012) beschäftigt sich mit der Privatisierung der ursprünglich öffentlichen Leistungen im Bildungsbereich und Parteieneffekten. Die Ergebnisse von Experteninterviews und Dokumentenanalysen zeigen, dass Parteien des rechten Flügels die Privatisierung eher vorantreiben als linke Parteien und diese in die politische Agenda aufnehmen. Die Einführung neoliberaler Elemente in die nationale Bildungspolitik und der Effekt von Parteien wird unter anderem von Arnesen und Lundahl (2006)

[14] Jensen (2011) zeigt hingegen, dass die Steigerung von Bildungsausgaben nicht mit der Beteiligung linker Parteien in der Regierung verknüpft ist, sondern mit Deindustrialisierung.

für inklusive Bildung mit quantitativen Analyse nationaler Statistiken in skandinavischen Ländern untersucht. Sie kommen zu dem Schluss, dass die Einführung von neoliberalen Elementen von Regierungsparteien jeglicher Couleur nicht aufgehalten wurde, was sie mit geringen Parteiendifferenzen durch eine wachsende Mittelschicht erklären. Für die schulische Bildung stellt Wiborg (2013) in einer qualitativen Untersuchung hingegen fest, dass Variation zwischen Staaten bezüglich der Einführung neoliberaler Elemente durch regierende Parteien z. T. erklärt werden können.

Insgesamt beschäftigt sich der überwiegende Anteil der Beiträge mit Bildungsausgaben und damit dem parteipolitischen Einfluss auf den bildungspolitischen *Output*. Dadurch, dass mit den Daten des Manifesto-Projekts auch ein großer qualitativer international-vergleichender Datensatz vorhanden ist, arbeiten die Beiträge mit quantitativen und qualitativen Ansätzen, die sowohl die Bedeutung von Bildungsausgaben in Parteiprogrammen als auch deren Höhe in Zahlen analysieren können.

4.1 Globalisierung und Europäisierung

Unter Globalisierung wird die zunehmende Verflechtung zwischen Staaten in unterschiedlichen Bereichen verstanden, die auf wirtschaftliche Liberalisierung des Handels und technische Innovation zurückgeht. Trotz gewisser Ähnlichkeiten ist die Europäisierung von der Globalisierung deutlich abzugrenzen, da die Europäisierung die Wechselwirkungen zwischen „nationalstaatlicher und supranationaler Ebene des Mehrebenensystems der Europäischen Union“ kennzeichnet (Börzel und Panke 2015, S. 225). Bei der Europäisierung wird in den ausgewählten Veröffentlichungen thematisiert, wie sich die europäische Ebene auf Staaten auswirkt, wobei differenziert werden muss zwischen direkter („harter“) Europäisierung durch Gesetze und rechtlich verbindlichen Entscheidungen sowie „weichen“ Formen der Europäisierung, wie der Offenen Methode der Koordinierung (OMC). Eine für viele Autoren entscheidende Frage ist die nach Konvergenz (Knill 2005[15]) bzw. Divergenz zwischen den Mitgliedsstaaten bezüglich der nationalen Bildungspolitik verschiedener Bildungsbereiche, da eine Harmonisierung bzw. Angleichung der nationalen Politiken Ziel oder zumindest mögliche Wirkung von Europäisierung ist (ebd., S. 233). Die Beiträge arbeiten dabei vornehmlich mit qualitativen Methoden (insbesondere Dokumentenanalysen, vereinzelt Experteninterviews) mit kleinen Länderfallzahlen und fokussieren den bildungspolitischen *Input* und *Entscheidungsprozess*.

Jakobi und Teltemann (2011) stellen mit ihrer quantitativen Analyse verschiedener Datensätze zu OECD-Staaten von 1999 bis 2008 fest, dass die untersuchten Länder in den Bildungsausgaben Konvergenzen zeigen (insbesondere in der Hochschulbildung), wobei es auch Länder gibt, die von diesen Trends abweichen.[16] Christ

[15] Hiernach tritt Konvergenz zwischen Staaten u. a. deshalb auf, da zur Lösung eines Problems auf Lösungsstrategien anderer Länder zurückgegriffen wird, internationale Regulationen auferlegt werden, Harmonisierungsprozesse (z. B. EU) auftreten, internationaler Wettbewerb zur Angleichung der Systeme führt (z. B. durch Einigung auf gemeinsame Regeln) oder verstärkter Austausch (Best Practice) stattfindet.

[16] In einer früheren Arbeit zeigte Schmidt (2007), dass sich Entwicklungen der Bildungsausgaben nicht mit Globalisierungsprozessen erklären lassen, da Bildungspolitik als Teil der Innenpolitik eines Landes weitgehend von landesspezifischen Demokratisierungsprozessen, Parteipolitik und der institutionellen Ausgestaltung geprägt ist.

und Dobbins (2015) können in ihrer quantitativen Analyse verschiedener Datensätze Internationalisierung als mögliche Ursache von Dezentralisierung der Sekundarbildung in westlichen OECD-Staaten ausschließen.

Andere Beiträge fokussieren den Einfluss der inter- und supranationalen Ebene auf die nationalen Akteure und bildungspolitischen Prozesse. Mit dem Einfluss von Steuerungsinstrumenten inter- und supranationaler Organisationen (z. B. OMK, Beratungsleitungen, international-vergleichende Statistiken, Benchmarks), wie OECD und EU, beschäftigen sich Jakobi et al. (2010a) mit einer quantitativen Analyse verschiedener Datensätze für 30 OECD-Staaten. Sie zeigen, dass im Bereich der formalen Bildung Steuerungsinstrumente Einfluss auf nationale Bildungspolitiken nehmen, deren Wirkung abhängig von den spezifischen Transformationskapazitäten eines Landes ist. Zu einem ähnlichen Ergebnis für den Bildungsbereich allgemein kommen anhand eines qualitativen Vorgehens Wilkoszewski und Sundby (2016) zu harten und weichen Methoden der Steuerung durch die EU. Sie zeigen, dass deren Erfolg entscheidend von den involvierten Stakeholdern abhängt. Trampusch (2009) greift thematisch das Einfließen europäischer Politik zur beruflichen Aus- und Weiterbildung in nationale Bildungspolitik in Deutschland und Österreich auf. Mit einer qualitativen Analyse zeigt sie, dass Europäisierung unterschiedlich erfolgt: durch Reformpolitiken (DE) oder als Nebenprodukt des nationalen institutionellen Wandels (AT). Den Einfluss internationaler Organisationen auf nationale bildungspolitische Netzwerke untersucht Nagel (2010) für Deutschland, die Schweiz, England und Neuseeland mit einem Methodenmix. Er stellt Wandlungsprozesse bezüglich der Ziele, Instrumente und des Rahmens von Bildungspolitik sowie Änderungen institutioneller Strukturen fest, während der politische Entscheidungsprozess von Bildung über die Zeit sehr konstant geblieben ist. Die bildungspolitischen Akteure eines Landes fördern politische Initiativen der internationalen Ebene im eigenen Interesse, zeigen sich gleichzeitig jedoch sehr konservativ, wenn es um die Zusammensetzung des eigenen politischen Netzwerks geht oder die politischen Interaktionsmodi.

Mit dem Einfluss der inter- und supranationalen Ebene auf die Inhalte nationaler Bildungspolitik *(Output)* beschäftigt sich beispielsweise Ioannidou (2010), die den steuernden Einfluss von EU und der OECD auf das Konzept des LLL in Deutschland, Finnland und Griechenland untersucht. Sie macht mit ihrer qualitativen Analyse von Experteninterviews und Dokumenten deutlich, dass die Organisationen mit unterschiedlichen Handlungsressourcen (EU: Finanzierung, rechtliche Regelungen, Monitoring; OECD: Empfehlungen, Evaluationen, Studien und Bildungsberichterstattung) steuernd Einfluss auf nationale Politiken zu LLL nehmen. Cavaco et al. (2014) untersuchen die Entwicklung von Anerkennungsinstrumenten für die informelle und non-formale Erwachsenenbildung in Portugal und Frankreich vor dem Hintergrund des Einflusses der EU-Bildungsagenda mit Experteninterviews. Sie stellen fest, dass die EU das Thema, welches ursprünglich von der Zivilgesellschaft ausging, inkorporierte und mit einer wirtschaftlichen Orientierung versah. Sie können zeigen, dass die Anerkennungspolitik in beiden Ländern nicht von der EU dominiert wird, sondern aus dem Zusammenspiel transnationaler und nationaler Einflüsse resultiert. Nationale Einflüsse beim Aufgreifen europäischer Bildungspolitik stellen auch andere Autoren mit qualitativen Untersuchungen für die Hochschulpolitik (Dobbins und Knill 2009) und Studiengebühren an Hochschulen (Förster

2011) fest und führen diese auf das jeweilige politische Erbe und unterschiedliche wohlfahrtsstaatliche Traditionen sowie Unterschiede zwischen Parteien innerhalb der Staaten zurück. Demgegenüber stellen Capano und Piattoni (2011) mit ihrer ebenfalls qualitativen Analyse fest, dass insbesondere die Lissabon-Strategie in England, den Niederlanden, Deutschland und Italien ein Konzept lieferte, welches nationale, kulturelle und politische Traditionen und Vorstellungen zur Hochschulbildung und -politik zu überwinden half.

Zusammenfassend greifen die beschriebenen Beiträge insbesondere das Thema der neuen Bildungssteuerung auf sowie den Einfluss inter- und supranationaler Akteure auf nationale Akteure und die Ausgestaltung nationaler Bildungspolitiken. Während es für quantitative Studien schwierig ist, Internationalisierung als Einflussfaktor zu operationalisieren, können qualitative Arbeiten diese Entwicklungen mit Dokumentenanalysen und Experteninterviews gut nachzeichnen. Jedoch führen die kleinen Länderfallzahlen und die kleine Anzahl von Publikationen zu ähnlichen Fragestellungen dazu, dass verallgemeinerbare Tendenzen, beispielsweise für den europäischen Bildungsraum, schwer abzuleiten sind.

4.2 Pfadabhängigkeit

Die Grundannahme hinter dem Ansatz der Pfadabhängigkeit ist, dass zurückliegende Ereignisse den Ablauf von Prozessen beeinflussen oder sogar determinieren können. Beyer (2015, S. 149 f.) führt an, dass unterschiedliche Aspekte als Phänomene der Pfadabhängigkeit gesehen werden, wie z. B. die große Relevanz früherer Ereignisse, die Bedeutung von geringfügigen Ereignissen und Zufällen, die Zwangläufigkeit von einmal eingeschlagenen Entwicklungen durch positive Rückkopplungen, die begrenzte Rationalität von Akteuren sowie hohe Transaktionskosten bei Veränderungen. North (1990) nutzt die Pfadabhängigkeit als einen Bestandteil seiner Theorie zum institutionellen Wandel. Das Konzept wird in der ausgewählten Literatur z. T. als Ergänzung anderer Ansätze gewählt, wie z. B. der Parteiendifferenztheorie, der Globalisierung und Europäisierung oder dem Akteurzentrierten Institutionalismus. Die überwiegende Zahl der Beiträge arbeitet mit qualitativen Methoden und stellt die Entstehung von Bildungsoutputs durch die Betrachtung des *Inputs* bzw. *politischen Entscheidungsprozesses* in den Vordergrund.

Politikerbe als historisch angelegter „Problemlösungspfad“ oder Resultat von Pfadabhängigkeit wird von einigen Autoren als Filter gesehen zwischen Globalisierungs- und Europäisierungseinflüssen und dem politischen *Output* der Schul- und Hochschulpolitik (Jakobi und Teltemann 2011). Gornitzka und Maassens (2011) zeigen mit ihrer qualitativen Analyse, dass die skandinavischen Länder mit ihrer starken Bildungstradition wenige Bezüge zu europäischen Bildungsagenden aufweisen und entgegen internationaler Trends keine Studiengebühren einführten. Dobbins und Knill (2009) arbeiten mit Experteninterviews heraus, dass europäisch induzierter Isomorphismus durch die starken nationalen Unterschiede in Zentral- und Osteuropa zu unterschiedlichen nationalen Ergebnissen in der Ausgestaltung von Hochschulpolitik führt. Mit einer qualitativen Untersuchung zu britischen und deutschen Universitäten und den Auswirkungen von Internationalisierung zeigt Graf (2009), dass es in Deutschland statt zu einer Pfadverfestigung eher zu einer Abweichung und

zur internationalen Öffnung kommt, um das Hochschulsystem anschlussfähiger zu machen, während in Großbritannien eine Pfadstabilisation der Internationalisierung der Hochschule einsetzt, da diese schon eine lange Tradition hat. Bezogen auf das von supra- und internationalen Organisationen (EU, OECD) beworbene LLL stellt Ioannidou (2010) mit Experteninterviews und Dokumentenanalysen für Deutschland, Griechenland und Finnland ebenfalls eine Filterung dieses Konzepts durch nationale kulturell und historisch geprägte Bildungstraditionen fest. Mit einer qualitativen Rekonstruktion von Schulcurricula in England und Frankreich in Bezug auf den Einfluss europäischer Themen zeigt Haus (2009), dass sich in Frankreich ein unterstützender Pfad in Form institutioneller Strukturen zeigt, der ein Einfließen europäischer Inhalte in nationale Politiken zulässt, während dies in England nicht der Fall ist.

Unabhängig von Internationalisierungstendenzen dient der Ansatz auch zur Erklärung von Stabilität nationaler Bildungspolitik *(Outputs)*. So untersucht Hillmert (2008) die unterschiedliche Entwicklung der Berufsbildungssysteme in England und Deutschland anhand der Auswertung nationaler Bildungsberichte und bescheinigt beiden Systemen eine große Stabilität, die Wandel nur bei triefgreifenden wirtschaftlichen Veränderungen zulässt. Baldi (2012) untersucht in diesen Ländern ebenfalls qualitativ unterschiedliche Praxen zur Nicht-Aufteilung (E) und Aufteilung (D) der Schülerschaft in der Sekundarstufe. Er stellt fest, dass in England das Einfließen neuer Bildungsideen zu Reformen führte, während in Deutschland verfestigte institutionelle politische Strukturen (begleitet vom Föderalismus in der Bildung) Reformen verhinderte. Nikolai (2007) zeigt mit ihrer quantitativen Längsschnittanalyse von OECD-Staaten, dass die Bildungsausgaben eines Landes stark von vergangenen Bildungsausgaben abhängen. Pfadabhängigkeit bzw. Politkerbe wird bei Analysen der Manifesto-Daten zu Parteiprogrammen auch als Erklärung dafür gesehen, welche Parteien in Staaten einen Ausbau der Bildungsausgaben befürworten (Busemeyer et al. 2013) und dass Parteieneffekte auf die Bildungsausgaben abnehmen (Garritzmann und Seng 2016).

Was das Verlassen des politischen Pfades und institutionellen Wandel begünstigen kann, untersucht Trampusch (2009) zum einen in Bezug auf den Einfluss europäischer Politik zur beruflichen Aus- und Weiterbildung auf nationale Reformen in Deutschland und Österreich und, zum anderen, in Bezug auf die Entwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz (Trampusch 2010a). Sie zeigt, dass Arbeitgeberkonstellationen bzw. Firmeninteressen und die Führungsebene der öffentlichen Bildungsverwaltung die Art des institutionellen Wandels beeinflussen. Sind große Unternehmen die dominierenden Akteure, die mit der öffentlichen Bildungsverwaltung kooperieren, ist ein umformender institutioneller Wandel zu beobachten. Wenn KMU die dominierenden Akteure stellen, die mit den öffentlichen Bildungseliten in Interaktion treten, sind selbsterhaltende politische Prozesse festzustellen. Weitergehend zeigen die Ergebnisse, dass insbesondere KMU und nicht Gewerkschaften als Bremse für einen umformenden Wandel agieren.

Zusammenfassend nutzen Beiträge Pfadabhängigkeit zu einem als Erklärung für die Stabilität nationaler Bildungspolitik (auch vor dem Hintergrund internationaler

Einflüsse) und zum anderen beschäftigen sich einige der Beiträge mit der Frage, wann ein politischer Pfad verlassen wird und es zum institutionellen Wandel kommt.

4.3 Akteurzentrierter Institutionalismus (AZI)

Der AZI wurde von Mayntz und Scharpf Mitte der 1990er-Jahre entwickelt. Er kann als „Forschungsheuristik" oder multikausal angelegter Analyserahmen gesehen werden, der Ablauf und Ergebnis von politischen Entscheidungsprozessen mithilfe der beteiligten Akteure, ihrer Konstellation und des institutionellen Kontextes (Scharpf 2006, S. 76 f.) erklärt. Der Ansatz differenziert zwischen Akteurstypen, Interaktionsformen (einseitiges Handeln, Verhandlung, Mehrheitsentscheidung, hierarchische Steuerung, Verhandeln im Schatten der Hierarchie) und Handlungsressourcen von Akteuren (ebd., S. 86 ff., 101 ff.). In der ausgewählten Literatur beschäftigen sich die Autoren mit dem politischen *Input* bzw. *Willensbildungs- und Entscheidungsprozess*. Sie identifizieren Ursachen, die zum Auftreten unterschiedlicher nationaler Systeme führen, und nutzen dabei qualitative Forschungsansätze wie beispielsweise Experteninterviews und Dokumentenanalysen (Knauber und Ioannidou 2016; Ioannidou 2010; Witte et al. 2008).

Knauber und Ioannidou (2016) fokussieren nationale Akteure der Grundbildungspolitik in England, Österreich, den Niederlanden und der Türkei und zeigen, dass die Interaktionsformen der Akteure von der jeweiligen Steuerung von Grundbildungspolitik abhängen: Bei zentralistischer Governance werden Entscheidungen begünstigt, die durch hierarchische Steuerung herbeigeführt werden und weniger durch Verhandlungen oder Mehrheitsentscheidungen, wie in Staaten mit regionalen und lokalen Steuerungsmodellen. In einigen Staaten können nicht-staatliche Akteure durch spezifische Handlungsressourcen begrenzten Einfluss auf den politischen Entscheidungsprozess und die Implementation nehmen. Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf höhere universitäre und nicht-universitäre Bildung in Deutschland, Frankreich und den Niederlanden mit einem Fokus auf nationale Akteure betrachten Witte et al. (2008). Sie arbeiten heraus, dass insbesondere Akteure der Ministerien nationale Reformprozesse beschleunigt haben. Ioannidou (2010) nutzt den AZI zur Untersuchung des steuernden Einflusses der OECD und EU auf LLL in Deutschland, Finnland und Griechenland. Sie stellt fest, dass sich Steuerungsbemühungen zum LLL durch spezifische Handlungsressourcen (wie Bildungsberichterstattung und Monitoring) durch verschiedene Akteure unterschiedlicher Ebenen (regional, national, transnational) beobachten lassen. Die identifizierten Schlüsselakteure treten immer in Konstellationen mit wechselseitigen Interdependenzen auf und zeigen Interaktionen auf Grundlage von Verhandlungen und Mehrheitsregelungen. Afdahl (2013) untersucht den politischen Prozess der Lehrerbildung in Finnland und Norwegen mit einem Fokus auf involvierte Akteure und zeigt, dass Lehrerbildung in Norwegen stark von den beteiligten politischen Akteuren und Bedingungen abhängt, während finnische Politik zur Lehrerbildung eher von akademischer Expertise bei der Ausformulierung von Politik beeinflusst wird. Eine qualitative Untersuchung der Auswirkung von Reformen im Föderalismus auf die Hochschulpolitik in Deutschland und der Schweiz stellen Griessen und Braun (2010) dar. Sie zeigen, dass generelle Reformen in Deutschland wenig Einfluss auf föderale Koordinationsstruk-

turen in der Hochschulpolitik hatten, während in der Schweiz mehr Verflechtungen zu finden sind, gleichzeitig aber institutionelle Mechanismen, die politischen Reformblockaden entgegenwirken. In beiden Ländern sind unilaterale Strategien von Akteuren kaum möglich, wohingegen kollektive Vereinbarungen föderaler Akteure erfolgversprechender sind.

Zusammenfassend thematisieren Beiträge zum AZI in erster Linie Fragen zur Steuerung von Bildungspolitik und Akteuren und wie diese zu bildungspolitischen Outputs beitragen.

5 Fazit zu der ausgewählten Literatur und ihrer thematischen und theoretischen Fokussierung

Die Mehrheit der in den Beiträgen analysierten qualitativen Daten wurde selbst erhoben (Interviews) bzw. recherchiert (politische Dokumente); einige Arbeiten stützen sich auf Daten, die im Rahmen des Manifesto-Projekts gesammelt werden, welches Parteiprogramme inhaltsanalytisch auswertet. Die Mehrheit der quantitativen Arbeiten stützt sich auf die Analyse bereits vorhandener Datensätze, vorwiegend von der OECD (*Education at a Glance*-Datenbank, PISA, IALS/PIAAC), der Weltbank, der UNESCO, Eurostat (AES, *Education and Training Database, EU-LFS*) und vom Eurydice-Netzwerk. Das thematische Spektrum der Beiträge ist weit gefächert. Ein deutlicher Schwerpunkt bei den Bildungsbereichen ist die formale Bildung mit Beiträgen zu Schule (12 %), Hochschule (20 %), beruflicher Aus- und Weiterbildung (22 %) oder übergreifenden Beiträgen zur formalen Bildung (6 %). Demgegenüber beschäftigen sich lediglich 12 % der Beiträge mit Erwachsenen- und Weiterbildung bzw. LLL. Die restlichen Beiträge sind keinem der Bildungsbereiche direkt zuzuordnen, da sie sich beispielsweise bereichsübergreifend mit Bildungsausgaben beschäftigen. Nach Themen sortiert beschäftigen sich 35 % der Beiträge mit bildungspolitischem *Input* (z. B. institutionelle Ausgestaltung von Bildungspolitik), 37 % mit *Output* (z. B. Bildungsausgaben) und 18 % der Beiträge mit *Outcome* (z. B. Bildungsteilnahme, Bildungsleitung, Bildungschancen, Stratifizierung). Die restlichen Beiträge sind nicht eindeutig zuzuordnen. Bei den Thematiken der Bildungspolitik, die von den verschiedenen Theorien vorwiegend adressiert werden, lassen sich zwei Lager herausarbeiten: Für Beiträge, die sich mit Bildungs*output* und -*outcome* beschäftigen, bewähren sich die Wohlfahrtsstaatentheorie, VoC und die Parteiendifferenztheorie; für Beiträge, die sich überwiegend mit dem *Input* bzw. dem politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess befassen, bewähren sich Pfadabhängigkeit, Globalisierung und Europäisierung und Akteurzentrierter Institutionalismus (vgl. Tab. 1). Methodisch lassen sich diese beiden Stränge ebenfalls gut unterscheiden. *Output*- und *Outcome*-orientierte Beiträge forschen eher mit quantitativen Methoden mit Ausnahme der Parteiendifferenztheorie. *Input*-orientierte Veröffentlichungen wählen mehrheitlich ein qualitatives Forschungsdesign. Beiträge zum Bildungsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung bzw. LLL arbeiten sowohl mit qualitativen als auch mit quantitativen Forschungsdesigns und nehmen primär *Input* und *Outcome* in den Blick, weniger den *Output* von Bildungspolitik.

Tab. 1 Anzahl der Beiträge nach Theorien, Bildungsbereichen und Themen (Input, Output, Outcome), Mehrfachnennung möglich

	Wohlfahrts-staaten	VoC	Parteien-differenz-theorie	Globalisierung & Europäi-sierung	Pfadabhän-gigkeit	AZI
Sekundär-bildung	2	1	3	1	2	1
Berufliche Ausbildung	1	9	–	1	3	–
Universitäre Ausbildung	3	1	2	3	3	2
Erwachsenen-bildung, LLL, Wei-terbildung	3	2	–	2	1	2
Übergreifend	6	2	11	4	4	–
Input & Prozess	–	3	1	9	10	4
Output	6	3	15	2	3	–
Outcome	8	4	–	–	–	–

6 Diskussion

Diese Literatur-Review zielt darauf, Beiträge der vergangenen zehn Jahre systematisch zu analysieren, die sich mit bildungspolitischen Themen international-vergleichend beschäftigen und dabei Ansätze und Theorien der vergleichenden Politikwissenschaft verwenden. Zu den in den Veröffentlichungen identifizierten Ansätzen gehören die Wohlfahrtsstaatentheorie, *Varieties of Capitalism*, Parteiendifferenztheorie, Globalisierung und Europäisierung, Pfadabhängigkeit und der Akteurzentrierte Institutionalismus – die meisten davon Ansätze, die dem Bereich der *Policy*-Forschung zuzuordnen sind. Die Ansätze werden von den Autoren zum Teil für einen Bildungsbereich modifiziert. Auch werden die Ansätze in den ausgewählten Veröffentlichungen nicht immer exklusiv verwendet, sondern miteinander verwoben und kombiniert.

Einschränkungen der Beiträge ergeben sich auf unterschiedlichen Ebenen, die die Untersuchungsgegenstände und auch die Daten betreffen. Die überwiegende Zahl der Beiträge konzentriert sich nur auf einen Bildungsbereich des Politikfelds Bildungspolitik. Es ist jedoch einerseits davon auszugehen, dass es höchstwahrscheinlich Interaktionen zwischen Bildungsbereichen und andererseits auch zwischen Bildungspolitik und anderen Politikfeldern gibt. Eine weitere Einschränkung einiger quantitativ arbeitender Veröffentlichungen ist, dass nicht auf Zeitreihen zurückgegriffen wird, sondern Daten eines Erhebungszeitpunktes verwendet werden. Dies suggeriert die Stabilität von Bildungssystemen über die Zeit. Wird ein Blick auf die verwendeten Datensätze geworfen, so fällt auf, dass die Anzahl und die Qualität vorhandener internationaler Datensätze zu Bildungsthemen in den vergangenen Jahren stetig zunahmen. Zu berücksichtigen ist dabei, dass viele der verwendeten Datensätze aus den gleichen Bezugsquellen stammen und insbesondere die OECD

eine Art „Datenmonopol“ aufgebaut hat. Im multidisziplinären Forschungsfeld der Bildungspolitik ist die Gewichtung der Forschungsthemen deutlich abhängig von dem Bestand und der Aussagekraft von Datensätzen. Bisher überwiegen Datensätze zu formaler Bildung, deren (öffentlicher und privater) Finanzierung und deren Teilnahmezahlen sowie zur Bildungsleistung in formaler Bildung. Für die Erwachsenen- und Weiterbildung liegen bisher nur wenige internationale Datensätze vor, was sich auch in der geringen Anzahl von Veröffentlichungen widerspiegelt. Für die Erwachsenen- und Weiterbildung, die meist im non-formalen und informellen Bereich stattfindet, fehlen für den internationalen Vergleich aussagekräftige Datensätze zu spezifischeren Themen und Variablen, wie Anbieter, Angebote, Personal, Qualität oder Finanzierung. Erst darauf aufbauend können ähnlich belastbare Berechnungen wie die beschriebenen zur formalen Bildung durchgeführt sowie Typologien von Staaten entwickelt werden. International-vergleichende Daten zu Kompetenzen Erwachsener gibt es zudem erst seit IALS, ALL und PIAAC. Allerdings wurden diese bisher kaum in den ausgewählten Veröffentlichungen verwendet, während deren Verwendung in anderen Forschungsfeldern bereits verbreitet ist.[17] Dies könnte zum einen daran liegen, dass (bisher) noch keine internationalen Längsschnittdaten vorliegen die Kausalanalysen ermöglichen. Da es im Erwachsenenalter keine zentrale Bildungsinstitution gibt, können zum anderen sowohl die Gründe für bestimmte Kompetenzausprägungen als auch die Effekte von Kompetenzausprägungen sehr divers sein, wodurch vergleichende Modelle äußerst komplex werden. Die berufliche Bildung, die Überschneidungen zur Erwachsenen- und Weiterbildung aufweist, bildet hier, was Daten und Veröffentlichungen angeht, eine positive Ausnahme.

Die aufgezeigten theoretischen Ansätze bieten gleichwohl Anknüpfungsmöglichkeiten für die international-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung und die Erforschung von Bildungspolitik, haben für diese jedoch auch unterschiedliche Erträge. Wie bereits im Fazit dargestellt, unterscheiden sich die beschriebenen Ansätze und Theorien und die mit ihnen beforschten Themen. Wohlfahrtsstaatentheorie, VoC und Parteiendifferenztheorie nehmen in erster Linie den bildungspolitischen *Output* und *Outcome* in den Blick (und welche Variablen diesen beeinflussen) und arbeiten primär mit quantitativen Methoden und großen Fallzahlen. Für die international-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung kann hier eine Option in der Untersuchung des Zusammenhangs von bildungspolitischem *Output* und *Outcome* liegen. So können beispielsweise Erträge oder auch *wider benefits* von bestimmten (Bildungs-)Politiken festgestellt werden, wie von nationalen und internationalen Politiken zur Förderung spezieller Adressaten (z. B. Grundbildung für Geringqualifizierte), zur Qualitätssicherung oder Zertifizierung. Allerdings muss u. a. bei der Wohlfahrtsstaatentheorie eine argumentative Verbindung zur (Erwachsenen-)Bildung noch geleistet werden, weshalb sich ein Rückgriff auf die theoretischen Modifikationen bzw. Weiterentwicklungen des Ansatzes empfiehlt, die Bildung stärker in den Fokus setzen. Mit ihrer Komplexitätsreduktion erleichtern Typologien des Wohlfahrtsstaaten- und VoC-Ansatzes den Vergleich bei großer Länderfallzahl. In Bezug auf die Erwachsenenbildung mit ihrem Mehrebenensystem (Schrader 2011) kann

[17] Siehe dazu auch Veranstaltungen zur Forschung mit PIAAC-Daten: http://www.oecd.org/skills/piaac/neweventspage.htm (abgerufen am 08.06.2017).

dies jedoch zu einer verkürzten Darstellung der Besonderheiten eines Staates und zur Ableitung falscher Folgerungen führen, gerade wenn eher der bildungspolitische *Input* oder Prozess im Fokus der Forschung liegen.[18]

Für den bildungspolitischen *Input* und Prozess eignen sich hingegen andere Ansätze, wie Globalisierung und Europäisierung, Pfadabhängigkeit und Akteurzentrierter Institutionalismus. Diese fokussieren die Ursachen für die Entstehung spezieller Bildungssysteme und nationaler Bildungspolitiken und arbeiten meist qualitativ mit kleinen Fallzahlen, theoriebildend, um die Spezifika der einzelnen Systeme und Politiken adäquat darstellen zu können. Daher sind diese Ansätze besonders ertragreich für neuere Themen der Erwachsenenbildungsforschung, wie Internationalisierung (Einfluss bzw. Steuerung inter- und supranationaler Akteure), komplexe Interaktionsgeflechte (Mehrebenensystem) und neue Governance-Strukturen, welche auch die Rolle und den Einfluss zivilgesellschaftlicher Akteure für die Bildungspolitik beleuchten. Diese Ansätze sind auch deshalb ergiebig, da sie Bildungssysteme und -politiken wissenschaftlich beschreiben, systemübergreifend vergleichen und dadurch auch zur Weiterentwicklung von Theorie beitragen können.

Besonders erfolgversprechend sind einige jüngere Forschungsarbeiten, die mit Methodenmix-Designs und mehreren theoretischen Zugängen bzw. Annahmen arbeiten. In Forschungsarbeiten können so quantitative Analysen von Datensätzen mit großen Länderfallzahlen durch die intensivere Betrachtung einzelner qualitativer Länderfallstudien ergänzt werden. Forschungsergebnisse können damit im Idealfall sowohl die Ursachen für Bildungspolitiken beschreiben als auch deren Wirkungen erklären.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Afdal, H. W. (2013). Policy making processes with respect to teacher education in Finland and Norway. *Higher Education*, *65*(2), 167–180.

Ansell, B. W. (2008). University challenges: explaining institutional change in higher education. *World Politics*, *60*(02), 189–230.

Ansell, B. W. (2010). *From the ballot to the blackboard: the redistributive political economy of education*. New York: Cambridge University Press.

Arnesen, A.-L., & Lundahl, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *50*(3), 285–300.

Baldi, G. (2012). Schools with a difference: policy discourses and education reform in Britain and Germany. *West European Politics*, *35*(5), 999–1023.

Beblavý, M., Thum, A.-E., & Veselkova, M. (2013). Education and social protection policies in OECD countries: social stratification and policy intervention. *Journal of European Social Policy*, *23*(5), 487–503.

[18] Analysen hängen zudem sehr stark davon ab, welche Länder in ein Sample aufgenommen werden, um ein bestimmtes Regime zu repräsentieren. Teils weisen die Länder innerhalb eines Regimetyps starke Variationen auf. Je weniger Länder eines Typus betrachtet werden, desto schwieriger sind die Ergebnisse im Hinblick auf verallgemeinernde Aussagen einzuschätzen.

Beyer, J. (2015). Pfadabhängigkeit. In G. Wenzelburger & R. Zohlnhöfer (Hrsg.), *Handbuch Policy-Forschung* (S. 149–172). Wiesbaden: Springer.

von Beyme, K. (2000). *Parteien im Wandel*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Boeren, E., & Holford, J. (2016). Vocationalism varies (a lot): a 12-country multivariate analysis of participation in formal adult learning. *Adult education quarterly*, *66*(2), 120–142.

Börzel, T., & Panke, D. (2015). Europäisierung. In G. Wenzelburger & R. Zohlnhöfer (Hrsg.), *Handbuch Policy-Forschung* (S. 225–246). Wiesbaden: Springer VS.

Bosch, G., & Charest, J. (2008). Vocational training and the labour market in liberal and coordinated economies. *Industrial Relations Journal*, *39*(5), 428–447.

Busemeyer, M. R., Franzmann, S. T., & Garritzmann, J. L. (2013). Who owns education? Cleavage structures in the partisan competition over educational expansion. *West European Politics*, *36*(3), 521–546.

Busemeyer, M. R. (2007). Determinants of public education spending in 21 OECD democracies, 1980–2001. *Journal of European Public Policy*, *14*(4), 582–610.

Busemeyer, M. R. (2009). Asset specificity, institutional complementarities and the variety of skill regimes in coordinated market economies. *Socio-Economic Review*, *7*(3), 375–406.

Busemeyer, M. R. (2009a). Social democrats and the new partisan politics of public investment in education. *Journal of European Public Policy*, *16*(1), 107–126.

Busemeyer, M. R. (2013). Education funding and individual preferences for redistribution. *European Sociological Review*, *29*(6), 1122–1133.

Busemeyer, M. R. (2014). *Skills and inequality: partisan politics and the political economy of education reforms in Western welfare states*. Cambridge: Cambridge University Press.

Busemeyer, M. R. (2015). Bildungspolitik. In G. Wenzelburger & R. Zohlnhöfer (Hrsg.), *Handbuch Policy-Forschung* (S. 615–640). Wiesbaden: Springer VS.

Busemeyer, M. R., & Trampusch, C. (2011). Review article: comparative political science and the study of education. *British Journal of Political Science*, *41*(02), 413–443.

Capano, G., & Piattoni, S. (2011). From Bologna to Lisbon: the political uses of the Lisbon „script“ in European higher education policy. *Journal of European Public Policy*, *18*(4), 584–606.

Cavaco, C., Lafont, P., & Pariat, M. (2014). Policies of adult education in Portugal and France: the European Agenda of validation of non-formal and informal learning. *International Journal of Lifelong Education*, *33*(3), 343–361.

Christ, C., & Dobbins, M. (2015). Dezentralisierung der Bildung in den westlichen OECD-Staaten: Eine vergleichende Analyse der Ursachen und Formen. In J. Schrader, J. Schmid, K. Amos & A. Thiel (Hrsg.), *Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge* (S. 145–173). Wiesbaden: Springer VS.

Culpepper, P. D. (2007). Small states and skill specificity: Austria, Switzerland, and interemployer cleavages in coordinated capitalism. *Comparative Political Studies*, *40*(6), 611–637.

Culpepper, P. D., & Thelen, K. (2008). Institutions and collective actors in the provision of training: historical and cross-national comparisons. In K. U. Mayer & H. Solga (Hrsg.), *Skill formation* (S. 21–49). Cambridge: Cambridge University Press.

Desjardins, R. (2013). Considerations of the impact of neoliberalism and alternative regimes on learning and its outcomes: an empirical example based on the level and distribution of adult learning. *International Studies in Sociology of Education*, *23*(3), 182–203.

Dobbins, M., & Knill, C. (2009). Higher education policies in central and eastern Europe: convergence toward a common model? *Governance*, *22*(3), 397–430.

Ebner, C., & Nikolai, R. (2010). Duale oder schulische Berufsausbildung? Entwicklungen und Weichenstellungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Swiss Political Science Review*, *16*(4), 617–648.

Esping-Andersen, G. (1998). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton: Princeton University Press.

Estevez-Abe, M., Iversen, T., & Soskice, D. (2001). Social protection and the formation of skills: a reinterpretation of the welfare state. In P. A. Hall & D. Soskice (Hrsg.), *Varieties of capitalism. The institutional foundations of comparative advantage* (S. 145–183). New York: Oxford University Press.

Field, J., Künzel, K., & Schemmann, M. (2016). International comparative adult education research. In M. Schemmann (Hrsg.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung* (S. 109–134). Köln: Böhlau.

Förster, C. (2011). Divergenz in der Konvergenz: Studiengebührenpolitik im Europäischen Hochschulraum – die Beispiele Deutschland, England und Österreich. In K. Amos, J. Schmid, J. Schrader & A. Thiel (Hrsg.), *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen* (S. 179–202). Baden-Baden: Nomos.

Garritzmann, J. L., & Seng, K. (2016). Party politics and education spending: challenging some common wisdom. *Journal of European Public Policy*, *23*(4), 510–530.

Gift, T., & Wibbels, E. (2014). Reading, writing, and the regrettable status of education research in comparative politics. *Annual Review of Political Science*, *17*, 291–312.

Gornitzka, A., & Maassen, P. (2011). University governance reforms, global scripts and the „Nordic Model“: accounting for policy change? In K. Amos, J. Schmid, J. Schrader & A. Thiel (Hrsg.), *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen* (S. 149–178). Baden-Baden: Nomos.

Graf, L. (2009). Applying the varieties of capitalism approach to higher education: comparing the internationalisation of German and British universities. *European Journal of Education*, *44*(4), 569–585.

Graf, L. (2013). *The hybridization of vocational training and higher education in Austria, Germany, and Switzerland*. Opladen: Budrich UniPress.

Graf, L. (2016). Betrieblich-hochschulbasierte Ausbildungsformen in Deutschland und den USA: Eine (Re)Konzeptualisierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *62*(3), 323–339.

Green, A., Preston, J., & Janmaat, J. G. (2006). *Education, equality and social cohesion: a comparative analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Griessen, T., & Braun, D. (2010). Hochschulföderalismus zwischen Kooperationszwang und Blockadegefahr: Deutschland und die Schweiz im Vergleich. *Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, *16*(4), 715–746.

Hall, P., & Soskice, D. (Hrsg.). (2001). *Varieties of capitalism. The institutional foundations of comparative advantage*. New York: Oxford University Press.

Haus, L. (2009). Europeanization, education, and school curricula: the role of historical legacies in explaining policy variation between England and France. *Comparative Political Studies*, *42*(7), 916–944.

Hega, G. M. (2011). Wohlfahrtsstaaten und Bildungspolitik: Nachzügler, Vorreiter oder Ausreißer? Die Schweiz und die Vereinigten Staaten in vergleichender Perspektive. In K. Amos, J. Schmid, J. Schrader & A. Thiel (Hrsg.), *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen* (S. 53–100). Baden-Baden: Nomos.

Heidenheimer, A. J. (1981). Education and social security entitlements in Europe and America. In P. Flora & A. J. Heidenheimer (Hrsg.), *The development of welfare states in Europe and America* (S. 269–304). New Brunswick: Transaction.

Hillmert, S. (2008). When traditions change and virtues become obstacles. Skill formation in Britain and Germany. In K. U. Mayer & H. Solga (Hrsg.), *Skill Formation* (S. 50–81). Cambridge: Cambridge University Press.

Hoelscher, M. (2012). Spielarten des Kapitalismus und Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *64*, 479–505.

Höpner, M. (2015). Spielarten des Kapitalismus. In G. Wenzelburger & R. Zohlnhöfer (Hrsg.), *Handbuch Policy-Forschung* (S. 173–198). Wiesbaden: Springer VS.

Hurrelmann, K., Quenzel, G., & Rathmann, K. (2011). Bildungspolitik als Bestandteil moderner Wohlfahrtspolitik: Deutschland im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *31*(3), 313–326.

Ioannidou, A. (2010). *Steuerung im transnationalen Bildungsraum: Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen*. Bielefeld: wbv.

Iversen, T., & Stephens, J. D. (2008). Partisan politics, the welfare state, and three worlds of human capital formation. *Comparative Political Studies*, *41*(4/5), 600–637.

Jakobi, A. P. (2011). Political parties and the institutionalization of education: a comparative analysis of party manifestos. *Comparative Education Review*, *55*(2), 189–209.

Jakobi, A. P., & Teltemann, J. (2011). Convergence in education policy? A quantitative analysis of policy change and stability in OECD countries. *Compare*, *41*(5), 579–595.

Jakobi, A. P., Martens, K., & Wolf, K. D. (2010). A governance perspective on education policy. In A. P. Jakobi, K. Martens & K. D. Wolf (Hrsg.), *Education in political science. Discovering a neglected field* (S. 1–20). Abingdon: Routledge.

Jakobi, A. P., Teltemann, J., & Windzio, M. (2010a). The internationalization of education: policy in a cross-national perspective. In K. Martens, A. Nagel, M. Windzio & A. Weymann (Hrsg.), *Transformation of education policy. National responses to the PISA study and the bologna process* (S. 227–258). London: Palgrave Macmillan.

Jensen, C. (2011). Capitalist systems, deindustrialization, and the politics of public education. *Comparative Political Studies*, *44*(4), 412–435.

Jesson, J. K., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review – traditional and systematic techniques*. Los Angeles: SAGE.

Kaufmann, K., Reichart, E., & Schömann, K. (2014). Der Beitrag von Wohlfahrtsstaatsregimen und Varianten kapitalistischer Wirtschaftssysteme zur Erklärung von Weiterbildungsteilnahmestrukturen bei Ländervergleichen. *Report – Zeitschrift Für Weiterbildungsforschung*, *37*(2), 39–54.

Knauber, C., & Ioannidou, A. (2016). Politiken der Grundbildung im internationalen Vergleich. Von der Politikformulierung zur Implementierung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, *39*(2), 131–148.

Knill, C. (2005). Introduction: cross-national policy convergence: concepts, approaches and explanatory factors. *Journal of European Public Policy*, *12*(5), 764–774.

Markowitsch, J., Käpplinger, B., & Hefler, G. (2013). Firm-provided training in Europe and the limits of national skills strategies. *European Journal of Education*, *48*(2), 281–291.

Martens, K., Rusconi, A., & Leuze, K. (Hrsg.). (2007). *New arenas of education governance: the impact of international organizations and markets on educational policy making*. Basingstoke Hampshire: Palgrave Macmillan.

Martin, A., & Rüber, I. E. (2016). Die Weiterbildungsbeteiligung von Geringqualifizierten im internationalen Vergleich: Eine Mehrebenenanalyse. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, *39*(2), 149–169.

Nagel, A. (2010). Comparing education policy networks. In K. Martens, A. Nagel, M. Windzio & A. Weymann (Hrsg.), *Transformations of the state. Transformation of education policy* (S. 199–226). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Nikolai, R. (2007). *Die Bildungsausgaben der Schweiz im intranationalen und internationalen Vergleich*. Berlin: Dissertation.de.

Nikolai, R., & Ebner, C. (2013). Zur Verknüpfung von Berufsbildung und Hochschulbildung: Reformen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In K. Amos, J. Schmid, J. Schrader & A. Thiel (Hrsg.), *Kultur – Ökonomie – Globalisierung. Eine Erkundung von Rekalibrierungsprozessen in der Bildungspolitik* (S. 63–80). Baden-Baden: Nomos.

North, D. C. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pechar, H., & Andres, L. (2011). Higher-education policies and welfare regimes: international comparative perspectives. *Higher Education Policy*, *24*(1), 25–52.

Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences – a practical guide*. Malden Oxford Carlton: Blackwell.

Roosmaa, E.-L., & 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*, *31*(4), 477–501.

Rubenson, K. (2006). The Nordic model of lifelong learning. *Compare*, *36*(3), 327–341.

Rubenson, K., & Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education. *Adult Education Quarterly*, *59*(3), 187–207.

Scharpf, F. W. (2006). *Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*. Wiesbaden: VS.

Schemmann, M. (2007). *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank*. Bielefeld: wbv.

Schmid, J., Amos, K., Schrader, J., & Thiel, A. (Hrsg.). (2011). *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen*. Baden-Baden: Nomos.

Schmidt, M. G. (2007). Testing the retrenchment hypothesis: educational spending, 1960–2002. In F. G. Castles (Hrsg.), *The disappearing state? Retrenchment realities in an age of globalisation* (S. 83–159). Cheltenham: Edward Elgar.

Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Souto-Otero, M., & Ure, O. B. (2012). The coherence of vocational education and training in Norway and Spain: national traditions and the reshaping of VET governance in hybrid VET systems. *Compare*, *42*(1), 91–111.

Trampusch, C. (2009). Europeanization and institutional change in vocational education and training in Austria and Germany. *Governance*, *22*(3), 369–395.

Trampusch, C. (2010). Co-evolution of skills and welfare in coordinated market economies? A comparative historical analysis of Denmark, the Netherlands and Switzerland. *European Journal of Industrial Relations*, *16*(3), 197–220.

Trampusch, C. (2010a). Employers, the state and the politics of institutional change: vocational education and training in Austria, Germany and Switzerland. *European Journal of Political Research*, *49*(4), 545–573.

Tsebelis, G. (1995). Decision making in political systems: veto players in presidentialism, parliamentarism, multicameralism and multipartism. *British Journal of Political Science*, *25*(3), 289–325.

Vogtenhuber, S. (2015). Explaining country variation in employee training: an institutional analysis of education systems and their influence on training and its returns. *European Sociological Review*, *31*(1), 77–90.

Wenzelburger, G., & Zohlnhöfer, R. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Policy-Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Wenzelburger, G. (2015). Parteien. In G. Wenzelburger & R. Zohlnhöfer (Hrsg.), *Handbuch Policy-Forschung* (S. 81–112). Wiesbaden: Springer VS.

Wiborg, S. (2013). Neo-liberalism and universal state education: the cases of Denmark, Norway and Sweden 1980–2011. *Comparative Education*, *49*(4), 407–423.

Wiborg, S. (2015). Privatizing education: free school policy in Sweden and England. *Comparative Education Review*, *59*(3), 473–497.

Wilensky, H. (1975). *The welfare state and equality. Structural and ideological roots of public expenditures*. London: SAGE.

Wilkoszewski, H., & Sundby, E. (2016). From hard to soft governance in multi-level education systems. *European Journal of Education*, *51*(4), 447–462.

Willemse, N., & de Beer, P. (2012). Three worlds of educational welfare states? A comparative study of higher education systems across welfare states. *Journal of European Social Policy*, *22*(2), 105–117.

Witte, J., van der Wende, M., & Huisman, J. (2008). Blurring boundaries: how the Bologna process changes the relationship between university and the non-university higher education in Germany, the Netherlands and France. *Studies in Higher Education*, *33*(2), 217–231.

Wolf, F. (2009). The division of labour in education funding: a cross-national comparison of public and private education expenditure in 28 OECD countries. *Acta Politica*, *44*(1), 50–73.

Wolf, F., & Zohlnhöfer, R. (2009). Investing in human capital? The determinants of private education expenditure in 26 OECD countries. *Journal of European Social Policy*, *19*(3), 230–244.

Zehavi, A. (2012). Welfare state politics in privatization of delivery. *Comparative political studies*, *45*(2), 194–219.

ZfW (2017) 40:199–209
DOI 10.1007/s40955-017-0090-4

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung

Eine Systematisierung von Programmplanungsmodellen für Forschung und Praxis

Aiga von Hippel

Eingegangen: 28. Mai 2017 / Angenommen: 4. August 2017 / Online publiziert: 14. August 2017
© Der/die Autor(en) 2017. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung Weiterbildungsprogramme zeigen gesellschaftliche Auslegungen von Bildung und sind das Ergebnis pädagogisch-professionellen Handelns. Die Forschung zu Weiterbildungsprogrammen und den dahinterliegenden Planungsprozessen ist Bildungsforschung, die Bildungsbegriff(e) phänomenologisch rekonstruiert und die eine Wissensbasis für gesellschaftlich auszuhandelnde Entscheidungen legt. Programmplanungsmodelle stellen dabei Teilperspektiven auf Programmplanung dar. Ein Ziel des Beitrags ist es, einen Überblick über Programmplanungsmodelle zu geben. Eine Systematik der Modelle ist wichtig, da sie die unterschiedlichen Anschlüsse und Fragestellungen für Forschung und Praxis aufzeigt und zu einer begründeten Modellauswahl in Forschung und Praxis beitragen kann. Der Beitrag legt eine neu erarbeitete Systematik zur Differenzierung von Programmplanungsmodellen und ihre Verknüpfung mit Fragestellungen vor.

Schlüsselwörter Programm · Programmplanung · Programmforschung · Programmplanungsmodelle

Theoretical perspectives on program planning in adult education

A systematization of program-planing models for research and practice

Abstract Programs of further education reflect societal interpretations of education and are the result of professional pedagogical action. Research on programs of

Prof. Dr. A. von Hippel (✉)
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Humboldt Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: aiga.von.hippel@hu-berlin.de

Prof. Dr. A. von Hippel
Geschwister-Scholl-Straße 7, Raum 407, 10117 Berlin, Deutschland

further education and on the underlying planning processes is educational research that reconstructs educational concepts in a phenomenological manner and that provides a knowledge base for decisions that need to be negotiated by society. In this context, program-planning models constitute partial perspectives on program planning. One goal of the article is to give an overview of program-planning models. A classification of these models is important because it reveals the diverse links and questions to be dealt with in both research and practice and it contributes to a well-founded model selection in research and practice. The article's main focus is to present a newly developed classification of program-planning models and its linkages to research questions.

Keywords Program · Program planning · Program research · Program-planning models

1 Einleitung

Der Erwachsenenbildungsbereich ist dadurch gekennzeichnet, dass in weiten Teilen keine festen, staatlich vorgegebenen Curricula und keine staatlich für alle reglementierte Teilnahmepflicht bestehen (insbesondere die allgemeine Erwachsenenbildung beruht auf freiwilliger Teilnahme) (vgl. Schrader und Ioannidou 2011). Daraus folgt, dass auf makro-/mesodidaktischer Ebene kontinuierlich Bildungsangebote und -programme für unterschiedliche Interessen geplant werden müssen (vgl. von Hippel 2011). Programmplanung hat damit eine grundlegende Bedeutung für die Erwachsenenbildung. Das Programm – als Ergebnis professionell-pädagogischen Planungshandelns – ist konstitutiv für die Erwachsenenbildung (vgl. Gieseke 2000). In ihm spiegeln sich gesellschaftliche Auslegungen von (Erwachsenen-)Bildung mit kontextspezifischen (institutionellen, organisatorischen, professionellen) Re-Spezifikationen.

Die Programmforschung in der Erwachsenenbildung untersucht mit unterschiedlichen Zielstellungen Programmplanungshandeln und das Ergebnis des Handelns, das Programm. Programme werden typischerweise mit qualitativen und/oder quantitativen Programmanalysen untersucht (für einen systematischen Forschungsüberblick über Programmanalysen, teilweise nach Kategorien differenziert vgl. Gieseke 2015; Käpplinger 2008; Robak 2012; Schrader und Ioannidou 2011; Nolda 2015; DIE 2017). Das Planungshandeln selbst wird in überwiegend qualitativen Untersuchungsdesigns mit Interviews, Beobachtungen und Dokumentenanalysen untersucht (vgl. Gieseke 2000).

Es liegen nur wenige umfangreiche empirische Studien zum Programmplanungshandeln vor. Als eine umfangreiche empirische Studie, die das Programmplanungshandeln fokussiert, ist die Studie von Gieseke (2000) zu nennen. Es gibt wenige Studien, die Programmanalysen mit Analysen des Programmplanungshandelns verknüpfen, teilweise auch mit Analysen der Teilnehmendenseite (vgl. Gieseke 2000; Heuer und Robak 2000; Robak et al. 2015; von Hippel und Röbel 2016). Als weitere Studie, die das Planungshandeln untersuchte, ist beispielsweise Dollhausen (2008) zu nennen. Rezipientenstudien gibt es insgesamt nur wenige, d. h. Studien, die da-

nach fragen, wie Adressaten die Programme wahrnehmen (vgl. Schrader und Ioannidou 2011). Als Rezipientenstudien sind insbesondere das Projekt ImZiel zu nennen (vgl. Tippelt et al. 2008; von Hippel 2008) sowie die Studie von Gnahs (1995) zum Informationsgehalt von Ankündigungen. Während es Systematiken der Programmforschung (insbesondere zu Programmanalysen) gibt, gibt es bislang wenige Systematisierungen zu den Modellen zur Programmplanung und ihrer Verknüpfung mit Forschung(sfragen).

Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über Programmplanungsmodelle in der Erwachsenenbildung. Ziel des Beitrags – neben dem Überblick – ist es, Modelle zum Programmplanungshandeln nach Kategorien zu systematisieren und mit typischen empirischen Fragestellungen und -zielen zu verbinden – was bislang ein Desiderat darstellte (bislang wurde hauptsächlich in interaktive und linear-zyklische Modelle unterschieden, vgl. von Hippel und Käpplinger 2017; McLean 2000). Eine Systematik zeigt die unterschiedlichen Anschlüsse und Fragestellungen für Programmforschung und Praxis auf und trägt zu einer begründeten Modellauswahl bei.

2 Theoretische Perspektiven auf Programmplanung

Im Folgenden erfolgt die Beschreibung theoretischer Perspektiven auf Programmplanung mit Schwerpunkt aus dem deutschsprachigen Raum. Während in England ursprünglich eher auf implizite Curriculumtheorien Bezug genommen wurde, war die Diskussion in Nordamerika stärker explizit und fokussiert auf *programme planning* (mittlerweile trifft dies auch auf England zu) (vgl. Jarvis 2006, S. 244 ff.). Aus diesem Grund sollen hier zusätzlich nordamerikanische Perspektiven einbezogen werden (vgl. zum internationalen Modellvergleich von Hippel und Käpplinger 2017). International vergleichend lässt sich sagen, dass es eine Vielzahl nordamerikanischer Programmplanungsmodelle gibt, wobei leitend für Forschung hauptsächlich das Modell von Cervero und Wilson (1994) ist. Programmarchive und systematische Programmanalysen wie sie kennzeichnend sind für den deutschsprachigen Raum, scheint es international gesehen nicht zu geben[1] (vgl. auch Herre 2015). D. h. der internationale Blick nach Nordamerika lohnt sich für einige Modelle, ist aber nicht instruktiv in Bezug auf Programmanalysen, die die Entwicklung und den Ist-Stand des gesellschaftlichen Angebots für lebenslanges Lernen abbilden können.

2.1 Theorien und Modelle und ihr Vergleich

Theorien beschreiben durchschauend und verstehend Phänomene in ihren Strukturen und erklären sie, d. h. Theorien enthalten beschreibende (deskriptive) und erklärende (kausale) Aussagen (manche Theorien enthalten mehr beschreibende, manche mehr erklärende Aussagen). Sie sind sowohl Folge wissenschaftlicher Erkenntnis-

[1] Dies zeigten Gespräche mit KollegInnen und Recherchen (über ESREA; Adult Education Quarterly; AAACE; internationale Konferenz zur Programmplanung „Cultures of Program Planning in Adult Education“ vgl. Käpplinger et al. 2017).

und Forschungsprozesse wie auch eine Bedingung dieser Prozesse (vgl. Kron 1999, S. 72 ff.). Eine sozialwissenschaftliche Theorie kann bestimmt werden als „ein System von allgemeinen Aussagen, das einen systematischen Bezug zu empirisch beobachtbaren sozialen Phänomenen aufweist und diese zu erklären versucht“ (Haller 2003, S. 35).

Modelle können eine Vorstufe zur Theoriebildung sein (vgl. Popp 1970) oder sie können Teil einer Theorie sein. Anders aufgefasst ist ein Modell eine formalisierte Theorie (d. h. eine abstraktere Darstellung einer Theorie) (vgl. Mayntz 1967). Sie beziehen sich auf Theorien und gleichzeitig auf Handlungen und können komplexe Zusammenhänge veranschaulichen. Modelle spielen sozusagen eine Vermittlerrolle zwischen Theorien (die sie z. B. für einen Forschungsprozess veranschaulichen können) und der Entwicklung von Konzepten für konkretes pädagogisches Handeln in der Praxis (vgl. Kron 1999, S. 72 ff.). Modelle sind eine Veranschaulichung eines Realitätsausschnitts und bilden gleichzeitig auch Zusammenhänge zwischen Elementen des Realitätsausschnitts ab. Sie vereinfachen und abstrahieren von den je nach Erkenntnisinteresse als jeweils unwichtig gesehenen Merkmalen.

Die Programmplanungsmodelle sind ebenfalls an der Schnittstelle zu verorten: sie sind für Forschung und Praxis mit unterschiedlichen Schwerpunkten relevant und stehen vermittelnd zwischen beiden. Programmplanungshandeln beispielsweise beschrieben und erklärt als Angleichungshandeln (Gieseke 2003) oder als die Ausgestaltung professioneller Antinomien (von Hippel 2011) können als Theorien mittlerer Reichweite bezeichnet werden. Ihre grafischen Abbildungen sind veranschaulichende, abstrahierende Modelle.

Will man Theorien – und hier im engeren Sinne Modelle – miteinander vergleichen, gilt es für einen Theorievergleich, zunächst die Auswahl der zu vergleichenden Theorien zu begründen, d. h. Kategorien der Auswahl, und in einem zweiten Schritt die Vergleichskategorien zu benennen.

2.2 Programmplanungsmodelle und ihre Differenzierung nach unterschiedlichen Kategorien

Es gibt verschiedene Programmplanungsmodelle, deren Ähnlichkeiten und Unterschiede sich durch die Einteilung nach verschiedenen Kategorien in einer Systematik beschreiben lassen. Mit den jeweiligen Modellen lassen sich differente Fragestellungen bearbeiten, die Modelle stellen differente Perspektiven auf Programmplanung dar. Bislang gab es wenige Systematiken der Modelle nach unterschiedlichen Kategorien (es wurde hauptsächlich in interaktive und linear-zyklische Modelle unterschieden, vgl. von Hippel und Käpplinger 2017; McLean 2000; oder in den Entstehungshintergrund: klassische theoretische Ansätze, neue, didaktisch aufbereitete, empirisch entwickelte vgl. Gieseke 2000; für Einteilungen der nordamerikanischen Modelle). Eine Systematik ist jedoch wichtig, da sie die unterschiedlichen Anschlüsse und Fragestellungen für Forschung und Praxis aufzeigt und zu einer begründeten Modellauswahl beitragen kann.

Die Modelle sind grundlegend bereichsunabhängig (ob Hauptzweck Weiterbildung oder beigeordnet mit anderen Hauptzwecken als Bildung (vgl. Gieseke 2008) oder allg., beruflich, betrieblich, Volkshochschule etc.), können und werden aber,

weil sie auch die genügende Abstraktion haben, auf die jeweiligen Bereiche bereichsspezifisch adaptiert. Die Modelle stellen jeweils Teilperspektiven auf Programmplanungsprozesse dar. Oft beinhalten sie auch unterschiedliche Auslegungen von Bildung.

Als Vergleichskategorien ziehe ich die Folgenden heran, da sie besonders anschlussfähig für die Modellauswahl in Forschung und Praxis sind (weitere sind möglich[2]):

- *Aussagekraft zu unterschiedlichen Ebenen:* Programmplanung bezieht sich immer auf die Ebene Organisation (makro-/mesodidaktisches Handeln), jedoch weisen die unterschiedlichen Programmplanungsmodelle auch differente Bezüge zu den anderen Ebenen System und Interaktion auf (vgl. zu den Ebenen im Weiterbildungssystem Schrader 2011). Das heißt: Die Modelle lassen sich zusammenfassen nach den Ebenen, zu denen die Programmplanungsmodelle (auch) Aussagen machen. Hieran schließen sich dann jeweils spezifische Fragestellungen an (s. unten).
- (*theoretischer) Bezugsrahmen*: Als theoretische Bezugspunkte lassen sich – neben anderen – insbesondere pädagogisch-didaktische Theorien, Organisations- und Professionstheorien ausmachen. Sie verweisen auch darauf, welche Fragestellungen besonders gut mit welchen Modellen bearbeitet werden können (z. B. Fragen nach Programmplanung als professionellem Handeln etc.).
- *Auffassung von Programmplanung* (linear-zyklisch und interaktive Modelle): Linear-zyklische Modelle beschreiben Programmplanung als einen Prozess mit aufeinanderfolgenden idealtypischen Schritten, interaktive Modelle betonen eher den Aushandlungscharakter und die Kontextbezogenheit (vgl. McLean 2000; von Hippel und Käpplinger 2017). Typischerweise enthalten die interaktiven Modelle stärker den/die Planenden und die unterschiedlichen Kontexte als Elemente. Linear-zyklische fokussieren eher (aber nicht alle) die Tätigkeitselemente/Aufgaben.

In Tab. 1 habe ich ausgewählte Modelle[3] (aus dem deutschsprachigen sowie dem englischsprachigen Raum) in den drei Vergleichskategorien verortet. Die Auswahl der deutschsprachigen Modelle ist umfangreich und vollständig, was unterschiedli-

[2] Als weitere mögliche Kategorien sind z. B. zu nennen: 1. Ziele (beschreiben und/oder erklären): Diese Vergleichskategorie ist jedoch unscharf, da Modelle immer beschreibende und erklärende Elemente enthalten, jedoch mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. 2. Teil-/Gesamtmodell: Teilmodelle fokussieren bestimmte Aspekte der Programmplanung, beispielsweise Aushandlungsstrategien oder die Bedarfserhebung. Gesamtmodelle bilden mehr oder weniger den gesamten Prozess der Programmplanung ab. Dieses Kriterium kann individuell für die Modellauswahl herangezogen werden. 3. Grad der Allgemeinheit bzw. Reichweite: Aussagen dazu lassen sich jedoch schwer genau zuordnen, weil die jeweiligen Theorien – hier Modelle – unterschiedliche Fragestellungen mit unterschiedlichen Begriffen, Annahmen, Erklärungsstrategien und Methoden angehen (vgl. Haller 2003, S. 37). Es lässt sich also schwerlich entscheiden, welche Theorie nun besser oder richtig sei (ebd.). Diese Vergleichskategorie ziehe ich nicht heran, da es mir nicht um den Vergleich geht, welches Modell besser oder richtig ist, sondern eher darum, dazu anzuregen, darüber nachzudenken, welches Modell das jeweils passende ist, aber auch welche Aussagen es erlaubt (damit ist eine Form der Reichweite bei den Ebenen angesprochen).

[3] Weitere Modelle, die ebenfalls in die obige Systematik eingeordnet werden könnten, sind z. B. von Arnold und Wiegerling (1983) (zirkulär), Robak et al. (2015) (Begründungsmuster, interaktiv), für eine Übersicht über weitere Modelle siehe Gieseke (2000); im englischsprachigen Raum McLean (2000). Darüber hinaus: nicht Modelle, aber Analyseperspektiven auf Programmplanung, z. B. unter neo-institutionalistischen Perspektiven (vgl. von Hippel et al. 2008).

Tab. 1 Nach Kategorien unterschiedene ausgewählte Programmplanungsmodelle (sortiert nach Fokus)

Modell	Kategorie		
	Programmplanung verstanden als ...	Bezugsrahmen der Modelle	Auffassung von Programmplanung
Fokus: übergreifend, Programmplanung als Ebene/Teilbereich der Weiterbildung („System")			
Mehrebenenmodell der WB (Schrader 2011)	Makro-/mesodidaktische Ebene in einem Mehrebenenmodell	Organisationstheorien	Interaktiv
Didaktische Handlungsebenen der WB (Flechsig und Haller 1975; Tietgens 1992; Siebert 1982)	Teil des didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung – eine Handlungsebene	Didaktische Theorien	Nicht festgelegt
Lernkulturen (Gieseke et al. 2009; Fleige und Robak 2016)	Bestandteil von Lernkulturen	Kulturtheorien	Interaktiv
Fokus: Mesodidaktische Ebene („Organisation")			
Suchbewegung (Tietgens 1982)	Antizipation von Teilnehmendenbedürfnissen/Suchbewegung	Anthropologische Theorien	Interaktiv
Angleichungshandeln (Gieseke 2003)	Angleichungshandeln	Professions- und sozialphilosophische Theorien	Interaktiv
Gestaltung professioneller Antinomien (von Hippel 2011)	Gestaltung professioneller Antinomien	Professionstheorien	Interaktiv
Subjektiv zugewiesene Funktionen betrieblicher WB (von Hippel und Röbel 2016)	Zuweisen von subjektiven Funktionen in der beigeordneten Weiterbildung durch Akteure	Soziologische Theorien	Interaktiv
Negotiating Power/Interests (Cervero und Wilson 1994)[a]	Aushandeln von Macht und Interessen	Demokratie- und ethische Theorien	Interaktiv
Planungskulturen (Dollhausen 2008)	Eingebettet in organisationale Kulturen, zwischen pädagogischen und ökonomischen Ansprüchen	Organisationstheorien	Interaktiv
Fokus: Schnittstelle mikrodidaktische Ebene („Interaktion")			
Wissensinseln (Gieseke 2003)	Gestaltung von Wissensinseln	Professions- und sozialphilosophische Theorien	Interaktiv
Interactive Model of Program Planning (Caffarella und Daffron 2013)[b]	Interaktiver Prozess mit elf Komponenten	Didaktische Theorien demokratietheorien	Interaktiv
Professioneller Handlungszyklus (Weinberg 2000)	Abfolge von (didaktischen) Entscheidungen	Didaktische Theorien	Linear-zyklisch
Zielgruppenorientierte Programmplanung mit Marketingablaufmodell (Tippelt et al. 2008)	Zielgruppenorientierte Planung	Theorien sozialer Milieus, Marketingtheorien	Linear-Zyklisch

Tab. 1 Nach Kategorien unterschiedene ausgewählte Programmplanungsmodelle (sortiert nach Fokus) (Fortsetzung)

Modell	Kategorie		
	Programmplanung verstanden als ...	Bezugsrahmen der Modelle	Auffassung von Programmplanung
Didaktisches Handeln in der EB (Siebert 2000)	Meso- und Mikrodidaktik (Fokus Mikro), didaktische Entscheidungen	Didaktische Theorien	Interaktiv
Betriebswirtschaftliche Weiterbildungsmanagementmodelle	Gesamt-/Teilmodelle	Betriebswirtschaftliche Theorien	Linear-zyklisch
Angebotsentwicklung (Schlutz 2006)	Als eher mikrodidaktisches Planen von Bildungsdienstleistungen mit Dienstleistungsmanagement und -marketing	Didaktische und Marketingtheorien	Einzelne Strukturelemente, eher linear-zyklisch
Question-based approach to educational design (Sork 2000)[c]	Stellen von Fragen zu Gestaltungselementen	Ethische Theorien	Interaktiv

[a]Cervero und Wilson (1994) machen deutlich, dass Programmplanung immer im Kontext von Macht- und Interessenskonstellationen stattfindet und es eine besondere Verantwortung für die Erwachsenenbildner bedeutet, diese auszubalancieren und einen demokratischen Planungsprozess zu fördern. Das Modell beinhaltet die Dimensionen der Machtbeziehungen (symmetrisch-asymmetrisch) und der Beziehungen zwischen legitimen Interessen (konsensual-nicht konsensual) mit vier Typen von bestmöglichen Strategien, mit diesen jeweiligen Situationen umzugehen

[b]Das Modell von Caffarella und Daffron (2013) sieht auf den ersten Blick dem Modell der Wissensinseln von Gieseke (2003) ähnlich. Beides sind nicht-lineare Modelle, bei denen es keine Hierarchie der Aufgaben gibt, grafisch als Ellypsen dargestellt, beide um die Jahrtausendwende entstanden (das Modell der Wissensinseln in einer umfangreichen empirischen Studie). Unterschiede liegen u. a. in der empirischen Fundierung und der Anschlussfähigkeit an Professionstheorien (vgl. ausführlich von Hippel und Käpplinger 2017)

[c]Das Modell von Sork (2000) (q*uestion-based approach to educational design*) analysiert kritisch, wie der Bedarf mittels Bedarfsanalysen (*needs assessments*) durch den Einfluss unterschiedlicher Interessensträger konstruiert wird

che Perspektiven betrifft. Die Auswahl der drei englischsprachigen Modelle beruhte auf dem Kriterium, dass es sich exemplarisch um unterschiedliche Perspektiven und um drei besonders in Forschung und Praxis rezipierte Modelle handelt[4]. Leitend für die Auswahl der Modelle (Auswahlkategorien) war mithin die Anwendung der Modelle in Forschung und Praxis (z. B. Arbeit mit den Modellen in Forschungsprojekten und Weiterentwicklung, Zitation in der Literatur etc.).

Die Unterteilung in Tab. 1 und die folgenden Ausführungen können für die Auswahl von Modellen für Forschung und Praxis hilfreich sein. Ein konkreter tiefergehender Vergleich von beispielsweise zwei oder drei Modellen könnte sich an den vorliegenden Beitrag anschließen.

[4] Nicht aufgeführt wurden die linear-zyklischen Modelle, die im Prinzip den deutschsprachigen ähnlich sind. Die drei Modelle aus dem englisch-sprachigen Raum werden in den Fußnoten kurz erläutert, da davon ausgegangen wird, dass die deutschsprachigen Modelle eher bekannt sind.

Es gibt eine Fülle von Programmplanungsmodellen (s. oben), die unterschiedliche Fragestellungen erlauben. Das Ziel ist es also nicht, ein neues Modell zu entwickeln, sondern die Modelle zu integrieren und aufzuzeigen, welche Modelle jeweils für bestimmte Fragestellungen in Forschung und Praxis handlungsleitend sein können und den Forschungsgegenstand entsprechend konstruieren.

Im Folgenden sollen die Einordnung der Modelle in die Systematik der Tab. 1 erläutert, die Modelle zusammenfassend beschrieben und mit typischen möglichen Zielen des Modelleinsatzes verknüpft werden.

2.2.1 Kontexte – Bezüge – Verortung („System“)

Hier sind die Modelle zu nennen, die verschiedene Ebenen/Bereiche einschließen (in Tab. 1 der erste Block). Sie sind im engeren Sinne keine spezifischen Programmplanungsmodelle. Sie sind unterschiedlich, erlauben jedoch alle die Analyse von Programmplanung im Bezug und Kontext anderer Bereiche. Zu nennen sind hier das Mehrebenenmodell (vgl. Schrader 2011), die didaktischen Handlungsebenen (vgl. Siebert 1982, 2000) und die Lernkulturen (Gieseke et al. 2009; Fleige und Robak 2016). Mehrebenenmodell und Lernkulturen beruhen jeweils auf umfangreichen empirischen Studien.

Ziele des Einsatzes dieser Modelle kann es beispielsweise sein, Einflüsse auf Programmplanung zu analysieren, Veränderungen des Weiterbildungssystems abzubilden (Schrader 2011) oder die Gestaltung und Wirkung bildungspolitischer Konzepte auf unterschiedlichen Ebenen zu betrachten (vgl. Gieseke 2008). Die Modelle sind damit insbesondere für die Forschung relevant und für analytische Betrachtungen (in) der Praxis, nicht für die konkrete Gestaltung der Programmplanung.

2.2.2 Mesodidaktische Ebene („Organisation“)

In diesem Bereich finden sich Modelle, die das professionelle Handeln der Programmplanenden in verschiedenen Kontexten beschreiben. Als verbindendes Element der meisten der hier genannten Modelle kann man die teilweise widersprüchlichen Erwartungen an und Interdependenzen in der Programmplanung identifizieren (vgl. auch von Hippel 2012).

Hier sind Modelle zu nennen, die den strukturellen Handlungskern des Programmplanungshandelns analysieren: Angleichungshandeln (Gieseke 2000), professionelle Antinomien (von Hippel 2011), Suchbewegung (Tietgens 1982). Des Weiteren sind hier Modelle zu nennen, die Deutungs- und Interpretationszuweisungen fokussieren: Planungskulturen (Dollhausen 2008), subjektive Funktionen (von Hippel und Röbel 2016), *Negotiating Power/Interests* (Cervero und Wilson 1994). Alle genannten Modelle beruhen auf empirischen Studien (in unterschiedlichem Umfang).

Mit diesen Modellen lassen sich Einflüsse auf die Programmplanung nachzeichnen, gesellschaftliche Auslegungen von Bildung rekonstruieren und das pädagogisch-professionelle Handeln untersuchen. Sie können in der Forschung leitend sein, aber auch die konkrete Reflektion in der Praxis der Programmplanung anregen.

2.2.3 Schnittstelle mikrodidaktische Ebene („Interaktion")

Die hier zu nennenden Modelle/Modellausschnitte/Perspektiven weisen alle mehr oder weniger eine Schnittstelle zur konkreten Angebotsplanung und zur mikrodidaktischen Planung auf: Wissensinseln (Gieseke 2000), Caffarella und Daffron (2013), alle linear-zyklischen (siehe Tab. 1). Die Modelle beantworten mehr oder weniger umfassend welche (Tätigkeits-)Elemente Programmplanung umfasst. Hier sind vor allem didaktische Theorien grundlegend. Die Zielgruppenorientierte Planung nach einem Marketingablaufmodell stellt mittels der zielgruppenorientierten Planungsmethode der „Produktklinik" (vgl. von Hippel 2008) als Planungspartizipation (zum Begriff siehe Robak et al. 2013) auch eine Schnittstelle zur Adressatenforschung dar. Entstanden sind die Modelle durch Praxisbeobachtungen oder praxisorientierte Forschungs- und Implementierungsprojekte. Sie eignen sich sowohl für die Forschung für eine genaue Analyse der Programmplanungspraxis als auch für die konkrete Programmplanung als Anleitung.

3 Ausblick

Im direkten Anschluss an den vorliegenden Beitrag erscheint es weiterführend sinnvoll zwei oder drei Programmplanungsmodelle direkt vertiefend miteinander zu vergleichen im Sinne eines an Methoden des Theorievergleich (vgl. Haller 2003) angelehnten Modellvergleichs. Vergleichskategorien bzw. -fragen könnten hierzu beispielsweise sein: Entstehungshintergrund, Anwendung in Forschung und Praxis, Komplementarität/Überschneidungen/Inkompatibilitäten, Erklärungsanspruch und -fähigkeit bzgl. bestimmter Ziele und Fragestellungen, Potenzial zur weiteren Theoriebildung und/oder Praxisveränderung. Auch ein empirischer Theorienvergleich ist vorstellbar. Ziele der Modellvergleiche könnten in der Weiterentwicklung und auch u. U. Integration und Kombination der Modelle liegen.

Als Forschungs- und Entwicklungsdesiderate in Bezug auf Programmplanungsmodelle lassen sich aus den oben genannten Ausführungen folgende Punkte weiterführen. Ein Desiderat stellt die vertiefte Verknüpfung der Programmplanungsmodelle mit der Adressat/inn/en- und Teilnehmer/innenforschung dar. Hier könnte beispielsweise gefragt werden, wie Programmplanungsmodelle Schnittstellen zu den Adressaten- und Teilnehmenden beinhalten um dann verknüpft mit Programmforschung Rezeptionsstudien durchzuführen (s. oben). Ein weiteres Forschungsdesiderat ist zu sehen in verknüpften empirischen Analysen von Planungsprozessen *und* den Programmen. Aus solchen Analysen könnten wiederum die bestehenden Programmplanungsmodelle erweitert werden um diese Verknüpfung mit den Handlungsergebnissen, den Programmen (die oft nur indirekt in den Modellen abgebildet sind), beispielsweise im Sinne von Mustern und Typen (Programmplanungskulturen). Auch die systematische bereichsspezifische Adaptierung einzelner Modelle stellt ein Forschungs- und Entwicklungsdesiderat dar. Für die Professionalisierung ist es wiederum wichtig, die unterschiedlichen Modelle in Studiengängen und Fortbildungen für Erwachsenenbildner zu bearbeiten.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Arnold, R., & Wiegerling, H.-J. (1983). *Programmplanung in der Weiterbildung. Bedarfsorientierung, Ausgewählte Planungsstrategien, Institutionelle Einflüsse*. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Caffarella, R., & Daffron, S. (2013). *Planning programs for adult learners. A practical guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cervero, R.M., & Wilson, A.L. (1994). *Planning responsibly for adult education. A guide to negotiating power and interests*. San Francisco: Jossey-Bass.

DIE (2017). Bibliographie Programmanalysen. https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforschung/bibliographie/analyse.aspx. Zugegriffen: 10.08.2017.

Dollhausen, K. (2008). *Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch*. Bielefeld: wbv.

Flechsig, K.-H., & Haller, H.-D. (1975). *Einführung in didaktisches Handeln*. Stuttgart: Klett.

Fleige, M., & Robak, S. (2016). Lehr-Lernkulturen in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* 6. Aufl. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9_35-1.

Gieseke, W. (Hrsg.). (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs ‚Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen'*. Recklinghausen: Bitter.

Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln: die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189–211). Bielefeld: wbv.

Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.

Gieseke, W., Robak, S., & Wu, M.-L. (Hrsg.). (2009). *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens*. Bielefeld: transcript.

Gieseke, W. (2015). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* 6. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9_52-1.

Gnahs, D. (1995). Analysen von Veranstaltungsverzeichnissen und -ankündigungen auf Informationsvielfalt und -genauigkeit. In R. von Bardeleben, D. Gnahs, E.M. Krekel & B. Seusing (Hrsg.), *Weiterbildungsqualität – Konzepte, Instrumente und Kriterien* (S. 29–43). Bielefeld: wbv.

Haller, M. (2003). *Soziologische Theorie im systematisch-kritischen Vergleich*. Wiesbaden: VS.

Herre, P. (2015). Recherche-Projekt Programmforschung Sammlungs- und Archivierungspraxis von Programmen in europäischen Ländern. DIE-Projektbericht. http://www.die-bonn.de/docs/Herre_2015_DIE-Projektbericht-Europaeische%20Recherche.pdf. Zugegriffen: 10.08.2017.

Heuer, U., & Robak, S. (2000). Programmstrukturen in konfessioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen. In W. Gieseke (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung* (S. 115–209). Recklinghausen: Bitter.

von Hippel, A. (2008). Die Produktklinik – eine Methode zur nachfrageorientierten Planung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *31*(1), 42–51. https://doi.org/10.3278/rep0801w042.

von Hippel, A. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *34*(1), 45–57.

von Hippel, A. (2012). Programmplanung als professionelles Handeln – „Angleichungshandeln" und „Aneignungsmodi" im aktuellen Diskurs der Programm- und Professionsforschung. In B. Käpplinger, S. Robak & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung – Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Festschrift für Wiltrud Gieseke* (S. 131–143). Wiesbaden: Springer VS.

von Hippel, A., & Röbel, T. (2016). Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *39*(1), 61–81. https://doi.org/10.1007/s40955-016-0053-1.

von Hippel, A., & Käpplinger, B. (2017). Models of program planning in different countries. In B. Käpplinger, S. Robak, M. Fleige, A. von Hippel & W. Gieseke (Hrsg.), *Cultures of program planning in adult education: concepts, research results and archives* Studies in pedagogy, andragogy, and gerontagogy. Frankfurt am Main: Peter Lang.

von Hippel, A., Fuchs, S., & Tippelt, R. (2008). Weiterbildungsorganisationen und Nachfrageorientierung – neo-institutionalistische Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik*, *54*(5), 663–678.

Jarvis, P. (2006). *Adult education & lifelong learning. Theory and practice*. Abingdon: Routledge.

Käpplinger, B. (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, *9*(1), Art. 37. http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333.

Käpplinger, B., Robak, S., Fleige, M., von Hippel, A., & Gieseke, W. (Hrsg.). (2017). *Cultures of program planning in adult education: concepts, research results and archives*. Studies in pedagogy, andragogy, and gerontagogy. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kron, F. W. (1999). *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. München: Reinhardt. Mit 9 Tabellen

Mayntz, R. (1967). Modellkonstruktion: Ansatz, Typen und Zweck. In R. Mayntz (Hrsg.), *Formalisierte Modelle in der Soziologie*. Neuwied: Luchterhand.

McLean, S. (2000). "Between rationality and politics": autobiographical portraits of adult education programme planning. *International Journal of Lifelong Education*, *19*(6), 493–505.

Nolda, S. (2015). Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* 6. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9_22-1.

Popp, W. (1970). Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie. In G. Dohmen (Hrsg.), *Unterrichtsforschung und didaktische Theorie* (S. 49–60). München: Piper.

Robak, S. (2012). Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen. http://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforschung/methodische_handreichungen/codiersysteme/Programmanalyse-Codesysteme-Robak.pdf. Zugegriffen: 10.08.2017.

Robak, S., Pohlmann, C., & Heidemann, L. (2013). *Zur Analyse von Folgewirkungen bildungspolitischer Strukturentscheidungen auf Bildungs- und Planungspartizipation am Beispiel von Bildungsurlaub*. Wiesbaden: Springer.

Robak, S., Rippien, H., Heidemann, L., & Pohlmann, C. (2015). *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann.

Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Schrader, J., & Ioannidou, A. (2011). Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. 4. Erwachsenenbildung – Weiterbildung* (S. 259–269). Paderborn: Schöningh.

Siebert, H. (1982). Programmplanung als didaktisches Handeln. In E. Nuissl (Hrsg.), *Taschenbuch der Erwachsenenbildung* (S. 100–121). Baltmannsweiler: Burgbuecherei Schneider.

Siebert, H. (2000). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Neuwied: Luchterhand.

Sork, T. J. (2000). Planning educational programs. In A. Wilson & E. R. Hayes (Hrsg.), *Handbook of adult and continuing education* (S. 171–190). San Francisco: Jossey-Bass.

Tietgens, H. (1982). Angebotsplanung. In E. Nuissl (Hrsg.), *Taschenbuch der Erwachsenenbildung* (S. 122–144). Baltmannsweiler: Burgbuecherei Schneider.

Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenendidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tippelt, R., Reich, J., von Hippel, A., Barz, H., & Baum, D. (2008). *Milieumarketing implementieren*. Weiterbildung und soziale Milieus, Bd. 3. Bielefeld: wbv.

Weinberg, J. (2000). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

ZfW (2017) 40:211–228
https://doi.org/10.1007/s40955-017-0093-1

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Die Politik des lebenslangen Lernens in Europa nach dem Boom

Michael Geiss

Online publiziert: 30. August 2017
© Der/die Autor(en) 2017. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung Dieser Artikel behandelt die Politik des lebenslangen Lernens in Europa nach 1973. Im Zentrum steht die Frage, inwiefern die 1980er-Jahre als Periode des abnehmenden Interesses am lebenslangen Lernen oder als formative Phase des sogenannten Neoliberalismus interpretiert werden müssen. Auf der Grundlage einer basalen korpuslinguistischen Analyse der offiziellen Überlieferung der Europäischen Gemeinschaften, wie sie die Datenbank EUR-Lex dokumentiert, werden diese Deutungen hinterfragt. Im Anschluss an das theoretische Konzept des „technology corporatism“ (Bornschier) werden die Befunde stattdessen als Ausdruck eines neuen europäischen Governance-Regimes verstanden, das gemeinsam von supranationalen politischen Akteuren, Großindustrie und Wissenschaft getragen wurde.

Schlüsselwörter Lebenslanges Lernen · Europa · Korpuslinguistik · Technologie · Korporatismus

The European politics of lifelong learning after the boom

Abstract This article is concerned with the discourse and policy of lifelong learning in Europe after 1973. It deals with the question whether the 1980s have to be seen as a period of diminishing interest in lifelong learning or as a formative phase of so called neoliberalism. Applying a corpus lingustic approach, it analyses the official documents of the European Communities as archived in the database EUR-Lex. The results are interpreted as the expression of a new European governance

Die Analysen zu den in den Organisationen der Europäischen Gemeinschaften verwendeten Begrifflichkeiten erfolgten über die offizielle Datenbank „EUR-Lex“ http://eur-lex.europa.eu/. Die Verteilungen wurden zuletzt am 14. Juni 2017 überprüft.

Dr. M. Geiss (✉)
Universität Zürich, Zürich, Schweiz
E-Mail: mgeiss@ife.uzh.ch

regime called "technology corporatism" (Bornschier), which was jointly supported by supranational political actors, large-scale industry and science and also affected their understanding of lifelong learning.

Keywords Lifelong learning · Europe · Corpus linguistic approach · Technology · Corporatism

1 Einleitung

Die erste „Ölpreiskrise" von 1973 gilt in der zeitgeschichtlichen Forschung mittlerweile als eine wichtige historische Zäsur. Selbst in Deutschland bestimmen nicht länger die Machtübernahme der Nationalsozialisten, Kriegs- und Nachkriegsjahre die Diskussion. Vielmehr sind die Jahrzehnte nach dem „Boom", den „Trente Glorieuses", dem „Wirtschaftswunder" oder „miracolo economico" ins Zentrum des Interesses gerückt. Damit verbunden ist ein Wechsel der methodischen Zugänge. Im Vergleich zur Politik-, Gesellschafts-, Alltags- oder Kulturgeschichte hat die nationale und transnationale Wirtschaftsgeschichte stark an Bedeutung gewonnen. Die jüngeren Entwicklungen, so die vielfach vertretene Auffassung, lassen sich nicht mehr erfassen, ohne Strukturbruch und Wirtschaftspolitik zu thematisieren. Das Wachstum des Dienstleistungssektors, der Aufstieg der Computertechnologie und die wiederkehrenden Krisen auf dem Arbeitsmarkt bestimmen auch die Gegenwart (Andresen et al. 2011; Ahrens et al. 2013; Reitmayer und Schlemmer 2013; Doering-Manteuffel et al. 2016).

Dieser Artikel behandelt die Politik des lebenslangen Lernens in Europa nach 1973. Im Zentrum steht die Frage, wie sich das Bildungsverständnis der supranationalen politischen Akteure in den 1980er-Jahren veränderte. In der Literatur wird dieser Zeitabschnitt bisher entweder als Periode des abnehmenden Interesses am lebenslangen Lernen oder als formative Phase des Neoliberalismus interpretiert (Abschn. 1). Im Anschluss an das theoretische Konzept des „technology corporatism" (Bornschier) werden die Befunde im Folgenden als Ausdruck eines neuen europäischen Governance-Regimes verstanden, das gemeinsam von supranationalen politischen Akteuren, Großindustrie und Wissenschaft getragen wurde. Diese Form der Steuerung war eigentlich die europäische Antwort auf den ökonomischen Rückstand im Bereich der Halbleitertechnologie. Entsprechend lag ihr zunächst kein bildungspolitisches Programm zugrunde. Im Rahmen der bisherigen Forschung zum „Technologie-Korporatismus" wird aber auch wiederholt auf die wachsende Bedeutung des lebenslangen Lernens hingewiesen. Der Beitrag widmet sich diesem Zusammenhang auf der Grundlage einer basalen korpuslinguistischen Auswertung der offiziellen Überlieferung der europäischen Institutionen (Abschn. 2). Die Analysen legen nahe, dass die konzertierten Maßnahmen im Technologiebereich tatsächlich Konsequenzen für das Bildungsverständnis der europäischen politischen Akteure hatten (Abschn. 3). Wie Aus- und Weiterbildung genau verhandelt wurden, wird anschließend durch eine textnahe Auswertung derjenigen Dokumente aus dem Gesamtkorpus rekonstruiert, in denen bildungspolitischen Fragen im Zentrum stehen (Abschn. 4). Für zukünftige Untersuchungen zu klären bleibt, wie sich die for-

cierte Technologiepolitik zu anderen gesellschaftspolitischen Problemen verhält, die in Europa seit den 1980er ebenfalls durch Maßnahmen im Bereich der Aus- und Weiterbildung gelöst werden sollten (Abschn. 5).

2 Befunde der Forschung und offene Fragen

Weiterbildung und lebenslanges Lernen sind noch kaum Gegenstand der jüngeren zeithistorischen Forschung in Deutschland geworden. Das ist insofern erstaunlich, als die soziologischen Zeitdiagnosen einer „Wissens-“ oder „Informationsgesellschaft“ hier durchaus Berücksichtigung gefunden haben (Doering-Manteuffel und Raphael 2008). Demgegenüber hat die Erziehungswissenschaft bereits eine Reihe von Arbeiten hervorgebracht, die einen längsschnittlichen Blick auf Weiterbildung und Lebenslanges Lernen erlauben (siehe etwa Weber und Wittpoth 1999; Brine 2002; Davies 2003; Fleige 2007; Schrader 2011). Gut erforscht ist *zum einen* die Diskursgeschichte des Lebenslangen Lernens (siehe etwa Field 2001; Óhidy 2008). *Zum anderen* hat sich insbesondere die Weiterbildungsforschung den supra- und transnationalen politischen Akteuren wie der OECD, den Organisationen der Europäischen Gemeinschaften oder der UNESCO gewidmet und dabei je Agenda Setting und Steuerungsinstrumente analysiert (Schemmann und Bruns 2009; Schemmann 2009; Zeuner 2011).

Die Geschichte des Lebenslangen Lernens in Europa ist aus zwei Gründen kompliziert und vielschichtig. *Erstens* befinden sich die international gebräuchlichen Terminologien in einem beständigen Wechsel. Zum Teil laufen unterschiedliche Begrifflichkeiten parallel – oder derselbe Ausdruck bezeichnet verschiedene Sachverhalte. *Zweitens* versuchen mehrere internationale Organisationen, dem Diskurs des Lebenslangen Lernens ihren Stempel aufzudrücken. Dabei möchten sie nicht nur konkurrierende Auslegungen durchsetzen, sondern übernehmen mitunter normative Maßstäbe ihrer Mitstreiter. In Europa findet dieser Wettbewerb um die Semantiken nicht zuletzt vor dem Hintergrund unterschiedlicher kultureller Traditionen statt.

Drei trans- bzw. internationale Akteure werden in der Literatur zur Geschichte des Lebenslangen Lernens vor allem berücksichtigt: Die „United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization“ (UNESCO), die „Organisation for Economic Co-operation and Development“ (OECD) sowie die verschiedenen Organisationen im Rahmen der Europäischen Gemeinschaften. Diese drei Organisationen bzw. Organisationengeflechte strukturierten mit ihrer je unterschiedlichen Ausrichtung für einen gewissen Zeitraum des Zwanzigsten Jahrhunderts die Debatte und konnten wichtige Konzepte einbringen. Die UNESCO steht in dieser Auslegeordnung für einen wissenschaftlich orientierten Humanismus, der in Fragen des Lebenslangen Lernens die Bildung des Subjekts ins Zentrum stellt. Die OECD hingegen erscheint als derjenige Akteur, der klar eine wirtschaftspolitische Agenda verfolgt. Sie gilt im Bildungswesen als Wegbereiter einer „neoliberalen Regierungsweise“ (Dean 2007, S. 80). Während die UNESCO eine globalistische Perspektive einnimmt, bietet die OECD im Untersuchungszeitraum eine Entwicklungspolitik für die entwickelte Welt an (Tröhler 2013; Bürgi 2017). Bei den Institutionen der europäischen Gemeinschaften liegt der Fall etwas anders. Obwohl sie zur Integration Europas vornehmlich ein

wirtschaftspolitisches Instrumentarium einsetzten, wies das Projekt normativ darüber hinaus. Im Gegensatz zur UNESCO und zur OECD hatten die europäischen Akteure zudem – wenn auch schwache – Mittel zur politischen Gestaltung. Sie mussten sich also nicht allein auf Beratung, Vernetzung, freiwillige Kooperation und Datenproduktion verlassen, sondern konnten auf eine gewisse politische Legitimation und Durchsetzungskraft ihres Handelns abstellen.

Während diese Konstellation und der unterschiedliche Status der drei Akteure in der Forschung nicht problematisiert werden, sind die Phasen des Diskurses um das Lebenslange Lernen Gegenstand einer anhaltenden Kontroverse. Dabei steht insbesondere die Deutung des Zeitraums zwischen erster Ölpreiskrise und Wiedervereinigung zur Debatte. Alexandra Dehmel identifiziert zwei internationale Hochphasen des Lifelong-Learning-Diskurses. Einen ersten Boom macht sie für die erste Hälfte der 1970er-Jahre aus (Dehmel 2006, S. 50 f.). Andere Autoren setzen den Auftakt bereits einige Jahre früher an (Field 2001; Lee et al. 2008). Markiert wird diese Hochphase in der Forschung durch drei Dokumente. Hierzu zählen der programmatische Text „Permanent Education“ des Europarats (1970), das Strategiepapier „Recurrent Education“ der OECD (CERI 1973), das im Untertitel von der „Lifelong Education“ spricht, und – vor allem – der sogenannte Faure-Report „Learning to be“ der UNESCO (1972), der auch für die europäischen Diskussionen bis heute ein Referenztext ist. Einen zweiten „Peak“ identifizieren Dehmel und andere seit Beginn der 1990er-Jahre, in denen alle drei internationalen Akteure wiederum wichtige Programmpapiere veröffentlichten. Diese Hochphase hatte mit dem „European Year of Lifelong Learning“ (1996) einen klaren Kristallisationspunkt (COM (99) 447 final 1996). Eingeläutet wurde das europäische Jahr des Lebenslangen Lernens 1995 mit einem eigenen White Paper, das zeitdiagnostisch von der „learning society“ ausging (Dehmel 2006, S. 53). Weil es dem Problem des sozialen Ausschlusses zu wenig Rechnung trug, erfuhr das Programmpapier allerdings ungeahnten Protest (Field 1997). Dennoch ist unbestritten, dass seit Beginn der 1990er-Jahre in unzähligen internationalen Beiträgen auf die Bedeutung von Aus- und Weiterbildung zur Lösung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Problemlagen verwiesen wurde.

Für den Zeitraum zwischen diesen beiden Hochphasen konstatiert Dehmel ein vorwiegend durch die Ölpreiskrise bedingtes „decreasing interest“ am Lebenslangen Lernen. (Dehmel 2006; siehe auch bereits Schemmann 2002) Vera Centeno (2011) und jüngst Nina Volles (2016) folgen dieser Lesart im Grunde. Bis in die 1960er-Jahre bestimmte der Erwachsenenbildungsdiskurs, wie über das Lernen außerhalb von Familie und obligatorischer Schule diskutiert wurde. Die Bildung des Individuums, Subjektivität und ein starker Humanismus waren die Eckwerte dieses Diskurses, der von den Institutionen der Arbeiterbildung, den Volkshochschulen oder den kirchlichen Trägern gestützt wurde (siehe für die Schweiz auch Geiss 2016). Verkörpert wurde diese Programmatik von der UNESCO, die 1949 in Dänemark erstmals eine „Weltkonferenz über die Erwachsenenbildung“ durchführte (UNESCO 1949, S. 36 ff.).

Auf der zweiten „Weltkonferenz“ 1960 wurde die Erwachsenenbildung zum „necessary part of the educational provision of every country“ erklärt und somit der bildungspolitische Fokus geschärft. Nun standen nicht länger einzelne benachteiligte Gruppierungen im Zentrum. Vielmehr wurde die Qualifikation außerhalb des

traditionellen Unterrichtswesens nunmehr systematisch angegangen und als Teil des Bildungssystems gedacht. Im Laufe der Vorbereitung zur dritten Konferenz 1972 favorisierte die UNESCO dann einen gemeinsamen Begriff, den der „éducation permanente“, um das Ziel der eigenen Bestrengungen zu umreißen. An diesem Punkt verließ der Diskurs um das Lebenslange Lernen seine Kopplung an die Tradition der Erwachsenenbildung und bezog sich stattdessen auf alle Lebensbereiche und -phasen (Centeno 2011).

Die gut fünfzehn Jahre zwischen der Euphorie der frühen 1970er und dem langen Jahrzehnt des Lebenslangen Lernens erscheinen bei Centeno als Zeit der semantischen Abkühlung. Explizit widerspricht Centeno Deutungen, diese Verschiebungen allein als Ausdruck veränderter sozioökonomischer Bedingungen zu lesen. Die Ökonomisierung und Individualisierung der Perspektive sei eher als Folge der Verschränkung unterschiedlicher Diskurse zu interpretieren (ebd., S. 140, Fn. 5).

Deutlich wird die These eines „decreasing interests“ in einem Artikel von Moosung Lee, Tryggvi Thayer und Na'im Madyun kritisiert (Lee et al. 2008). Sie begreifen die anderthalb Jahrzehnte vor dem Fall des Eisernen Vorhangs geradezu als formative Phase des Neoliberalismus. Diese habe das selbstgesteuerte Lernen und die Individualisierung von Verantwortung für den eigenen Bildungsprozess das vormals humanistische, an der klassischen Erwachsenenbildung orientierte Verständnis des Lebenslangen Lernens abgelöst.

Wie kommt es aber zu diesen unterschiedlichen Einschätzungen? Keinem der genannten Autorinnen und Autoren ließe sich vorwerfen, dass sie von einem zu kleinen Quellenkorpus ausgehen. Zwar finden sich mitunter anachronistische Argumentationsmuster, wenn von der Kenntnis späterer Ereignisse die Vorgeschichte rekonstruiert wird. Das erklärt aber nicht die verschiedenen Lesarten. Vielmehr hängen diese erstens davon ab, welche Rolle einzelnen Dokumenten zugesprochen wird. Ein Einbruch des Interesses am Lebenslangen Lernen lässt sich dann gut belegen, wenn die Darstellung um den Faure-Report der UNESCO von (1972) und das White Paper der Europäischen Kommission „Teaching and Learning: Towards the Learning Society“ von 1995 (COM 95, 590 final 1995) sowie die verschiedenen Programmschriften des Folgejahrs gruppiert wird. Zweitens spielt es für die Periodisierung der Geschichte des Lebenslangen Lernens eine gewichtige Rolle, welche Bedeutung der verwendeten Terminologie zugeschrieben wird. Wenn die verschiedenen Begrifflichkeiten als Träger fest eingeschriebener Bedeutungen interpretiert werden, liegt die Annahme einer diskontinuierlichen Entwicklung nahe. Vor allem der verschiedentlich konstatierte, in den 1990er-Jahren vollzogene Wechsel von „education“ zu „learning“ würde dann einen Paradigmenwechsel anzeigen, der mit der Bedeutungszunahme der OECD im Bildungsbereich korrespondiert. Drittens spielt es für die Frage nach der Periodisierung eine gewichtige Rolle, ob ein gemeinsamer Diskurs mit unterschiedlichen Akteuren rekonstruiert werden soll, ob sich die Analyse auf eine der transnationalen Organisationen konzentriert. Lee et al. (2008) haben beide Ansätze miteinander kombiniert, indem sie Prozesse des institutionellen Lernens ins Zentrum stellen.

3 Theoretische Verortung und methodische Ausrichtung

Im Folgenden werde ich einen anderen Weg gehen, indem ich versuche, den spezifischen Kontexten der europäischen Entwicklungen in den 1980er stärker Rechnung zu tragen. Hierbei orientiere ich mich an dem theoretischen Konzept des „technology corporatism“. Mit diesem Begriff fassen der Soziologe Volker Bornschier und sein Team Verschiebungen im europäischen Governanceregime, die sie für die 1980er-Jahre nachweisen konnten. Anders als ältere Korporatismuskonzepte, die – analytisch häufig unscharf (vgl. Geiss 2017) – verschiedene Formen der Mitwirkung demokratisch nicht-legitimierter Körperschaften am politischen Prozess bezeichnen, wird mit dem Begriff eine bestimmte Konstellation im Europäisierungsprozess bezeichnet, die als technologiepolitische Antwort auf den Vorsprung Japans und der USA im Bereich der Neuen Technologien Konsequenzen auch für andere Bereiche des supranationalen politischen Gefüges hatte. Wissenschaft bzw. Technologie war in dieser Form der Korporatismus sowohl als (schwacher) Akteur als auch als (starker) Kontext präsent. Der „technology corporatism“ ist nicht als eine im strengen Sinne tripartite politische Ordnungsfigur zu verstehen. Die Bedeutung der Informationstechnologien im wirtschaftlichen Wettbewerb mit den USA und Japan machten aber Verschiebungen in der Machtarchitektur der europäischen Gemeinschaften möglich, die sonst kaum denkbar gewesen wären. Der neuen Konkurrenzsituation in der technologischen Entwicklung, bei der die Staaten Europas gegenüber Asien und den USA ins Hintertreffen zu geraten drohten, wurde nicht nur mit einem verstärkten Engagement im Bereich der Forschung und Entwicklung beantwortet. Die Erfindung des Mikrochips stellte auch neue Anforderungen an die Qualifizierung der Arbeitskräfte (Parker 2000, S. 94 f.; Bornschier 1996, S. 241).

Den wirtschaftspolitischen Antworten auf den Strukturwandel wäre entsprechend auch für die Historiographie des lebenslangen Lernens mehr Beachtung zu schenken. Inwiefern der „technology corporatism“ auch bildungspolitische Konsequenzen hatte, soll hier durch eine basale korpuslinguistische Untersuchung beantwortet werden. Der Fokus liegt damit auf der supranationalen Ebene. Die Untersuchung bezieht mit den Europäischen Gemeinschaften eine Reihe korporativer Akteure ein, die deutlich weniger Handlungsressourcen haben als die nationale Politik, aber mehr Strukturierungsmacht haben als etwa die OECD. (Schrader 2011, S. 99 ff.) Ich werde mich auf die öffentlich zugänglichen Dokumente der europäischen Institutionen konzentrieren und den Schwerpunkt auf die Phase zwischen den beiden „Peaks“ des Diskurses zum lebenslangen Lernen legen. Mich interessiert dabei, inwiefern diese als Periode eines „decreasing interest“ (Dehmel) oder als „formative period for the neo-liberal lifelong learning discourse“ (Lee et al.) zu interpretieren sind. Als Quellenbestand dienen mir die in der Datenbank EUR-Lex abgelegten Protokolle, Strategiepapiere, Memoranden und Beschlüsse verschiedener europäischer Akteure. Die Grundgesamtgesamtheit an Dokumenten wurde über eine Anfrage mit dem Wortstamm „euro*“ konstruiert, da derzeit über das Formular der Datenbank keine Angaben über den Korpusumfang abrufbar sind. Es ist davon auszugehen, dass nahezu alle als Volltext durchsuchbaren Dokumente diesen Wortstamm enthalten. Der Gesamtbestand für den Zeitraum zwischen 1968 und 2000 beläuft sich somit zum Analysezeitpunkt auf 294.059 Einzeldokumente, wobei erst 1972 jährlich mehr

als 1000 Dokumente abgelegt sind. Ab 1985 sind es dann durchgängig über 10.000 Dokumente.

Die Datenbank EUR-Lex dokumentiert im Kern den Prozess europäischer Rechtsgenese. Ein Großteil der verzeichneten Dokumente sind damit Verordnungen und Richtlinien sowie Vorarbeiten zum europäischen Recht, also parlamentarische Anfragen, Stellungnahmen verschiedener Akteure und Positionierungen der Europäischen Kommission. Letztere zeichnet auch für die meisten der im Gesamtkorpus vorhanden Dokumente verantwortlich. Daneben sind das europäische Parlament und der Rat der europäischen Gemeinschaften stark vertreten. Für bildungspolitische Belange spielt im Rahmen der forcierten Anstrengungen im Technologiebereich in den 1980er-Jahren überdies der Europäische Wirtschafts- und Sozialausschuss eine gewisse Rolle.

Die Suche über die Datenbank wurde nicht vorab nach Akteuren, Dokumentarten oder Art der Publikation eingeschränkt. Gesucht wurde in der Datenbank jeweils nach Wortstämmen, Begriffen oder Begriffskombinationen. Die Ausschläge stehen für die Zahl der Dokumente, in denen der Suchterm jeweils gefunden wurde. Um die Bedeutung der einzelnen Dokumente innerhalb des Gesamtbestandes zu ermitteln, werden sie in Relation zu ihrem jeweiligen Jahrgang gesetzt. So lösen beispielsweise die Funde vor 1972 aufgrund des kleinen Quellenkorpus unverhältnismäßig starke Ausschläge aus, was bei der Interpretation berücksichtigt werden muss.

Um größere Entwicklungen überhaupt nachzeichnen zu können, müssen relativ abstrakte Begrifflichkeiten ausgewählt und diese auf Wortstämme verkürzt werden, die mit einer hohen Wahrscheinlichkeit den gesuchten Sachverhalt auch anzeigen. Deshalb wurde etwa nicht nach „further education“, „lifelong education“ oder „lifelong learning“ gesucht, sondern allgemeiner nach bildungspolitischen Konjunkturen gefragt und etwa auch der Wortstamm „school*“ einbezogen. Damit die spezifischen Zusammenhänge, in die diese eingebettet sind, nachvollzogen werden können, wurden in einem zweiten Schritt in einer textnahen Rekonstruktion auch diejenigen Dokumente ausgewertet, aus denen auf den Kontext der Begriffsverwendung geschlossen werden kann.

4 Berufliche Aus- und Weiterbildung in Europa nach der Ölpreiskrise

Fragt man zunächst einmal unspezifisch nach der Nennung pädagogischer bzw. bildungspolitischer Termini wie „educat*“, „learn*“, „school*“ oder „training*“ zeigt sich ein erstaunliches Resultat. Von 1974 und 1990 beträgt der Anteil der Dokumente, die mindestens einen dieser Begriffe enthalten, durchgängig zwischen gut sechs und gut acht Prozent. Seit der Korpusumfang eine gewisse Größe erreicht hat, gibt es bis in die 1990er-Jahre keine großen Ausschläge bzw. Einbrüche, sondern eine relativ kontinuierliche Diskussion bildungspolitischer Fragen. In den 1990er-Jahren verdoppelt sich dann der Anteil der Dokumente, die auf Schule, Aus- und Weiterbildung verweisen (Abb. 1).

Die zwei Jahrzehnte vor den 1990er-Jahren können als ein intensiviertes Engagement im Bildungsbereich interpretiert werden: Die Bildungsminister der zu diesem Zeitpunkt noch kleinen Europäische Gemeinschaft hatten 1971 eine stärkere

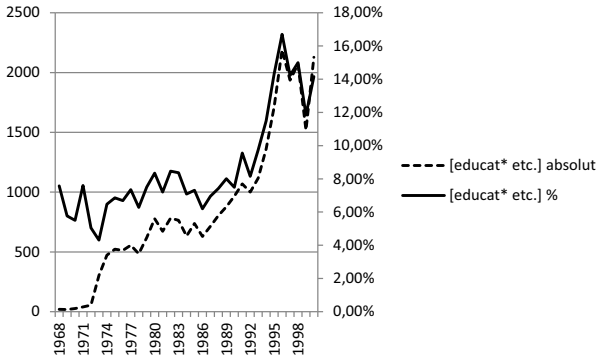

Abb. 1 Results containing educat* OR training* OR learn* OR school* in title and text, from 1968 to 2000. Quelle: EUR-Lex 2017

Kooperation im Bildungswesen vereinbart. Ziel war, die ökonomische Integration Europas durch ein kulturelles Modell zu komplementieren. Als ein Meilenstein galt der 1976 verabschiedete Aktionsplan, der zwar nur ein verhältnismäßig kleines Budget zur Umsetzung hatte, dafür aber systematisch auf einer ganzen Reihe von Feldern gemeinsame Anstrengungen in der Bildungspolitik vorsah. Eine koordinierte Bildungspolitik schien so dringlich zu sein, dass auf europäischer Ebene zahlreiche Tätigkeiten initiiert wurden. Durch ständigen Austausch von Erfahrungen und Informationen wollte man die Bildungssysteme auf ein gemeinsames Ziel hin ausrichten (European Commission 2006, S. 63 ff.).

Auf einer abstrakten Ebene hebt sich das Engagement der europäischen Organisationen in den 1990er-Jahren deutlich von dem der vorigen Jahrzehnte ab. Dies ist als Folge des Vertrags von Maastricht und den Bestrebungen im Bereich des Lebenslangen Lernens zu interpretieren. Über den gesamten Untersuchungszeitraum verteilt ist die Zahl derjenigen Dokumente am höchsten, die mindestens den Begriff „training*“ aufweisen, gefolgt von dem Wortstamm „educat*“. Der Wortstamm „school*“ und „learn*“ findet sich hingegen deutlich seltener. Im Zeitverlauf lässt sich zeigen, dass der Lernbegriff erst in den 1990er-Jahren überhaupt etwas an Bedeutung gewinnt. Im Vergleich zu „training“ bleibt dieser aber selbst dann noch marginal (Abb. 2 und 3). Daraus wird deutlich, dass Fragen der wirtschaftlich relevanten beruflichen Aus- und Weiterbildung von den europäischen Akteuren durchgängig das größte Gewicht beigemessen wird.

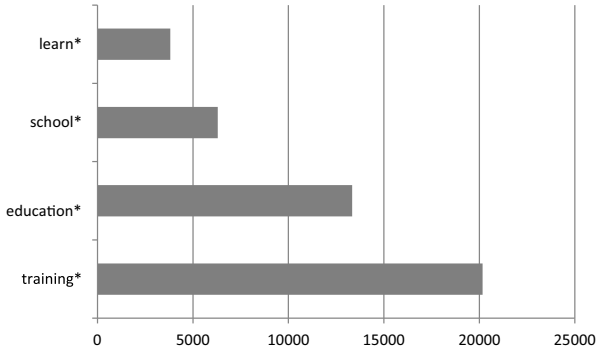

Abb. 2 Total results containing educat*, training*, learn*, school* in title and text, from 1968 to 2000. Quelle: EUR-Lex

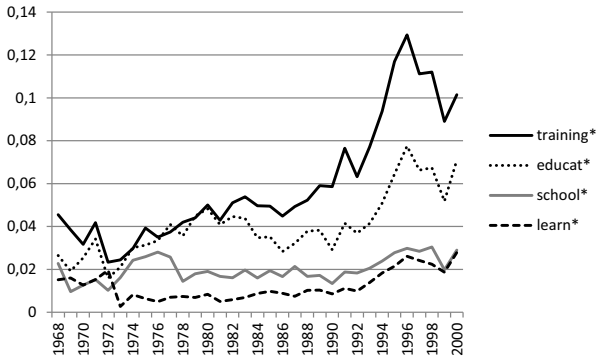

Abb. 3 Results containing educat*, training*, learn*, school* in title and text, from 1968 to 2000. Quelle: EUR-Lex

Die Einbrüche zu Beginn des Untersuchungszeitraums sind aufgrund des geringen Umfangs des Gesamtkorpus vorsichtig zu interpretieren. Während für „training“ eine langsame ansteigende quantitative Bedeutung auszumachen ist, lässt sich an „education“ das in der Literatur wiederholt konstatierte abnehmende Interesse in den 1980er-Jahren ablesen. Historiographisch lässt sich dieser Sachverhalt aber auch so interpretieren, dass der starke Anstieg in den 1990er-Jahren die vorgängigen Entwicklungen unterschätzt. Blickt man vom Jahr 1996 ausgehend retrospektiv auf die 1970er und 1980er-Jahre und misst den zentralen Dokumenten der europäischen Organisationen, der OECD und der UNESCO eine große Bedeutung zu, können die anschließenden Entwicklungen nur als ein „decreasing interest“ interpretiert werden. Die längsschnittliche Sicht auf die Begriffsverwendungen erlaubt hingegen eine andere Gewichtung.

Was also geschah genau in den 1980er-Jahren? Hierfür lohnt es sich, eine weitere Begrifflichkeit einzuführen, die in der Literatur nur als eine wichtige Einflussgröße neben anderen genannt wird: die der Technologie. Über den Untersuchungszeitraum lässt sich eine starke Bedeutungszunahme technologiepolitischer Ansätze ausmachen. Europäische Technologiepolitik war zwar in den 1980er-Jahren zunächst nicht zwingend auch Bildungspolitik. Die Zahl der Dokumente, die sich mit Fragen der Technologie beschäftigen und dabei nicht auf Aus- und Weiterbildung verweisen, ist im gesamten Untersuchungszeitraum höher als diejenige mit Bildungsbezug, die aber ebenfalls an Gewicht gewinnt. Zudem zeigt sich die überproportionale Bedeutungszunahme bildungspolitischer Fragen für die 1990er-Jahre auch hier, wobei der Abstand zu den rein technologiepolitisch ausgerichteten Papieren wieder zunimmt (Abb. 4).

Das, was von Lee et al. als formative Phase des Neoliberalismus bezeichnet wird, erscheint eher als Vorbereitung einer forcierten Wirtschaftspolitik im Sinne des „technology corporatism“, bei der auch Aus- und Weiterbildung eine Rolle spielen. Dies entspricht einem Befund der zeithistorischen Forschung, dass sich in der Periode, in der gesellschaftspolitisch auf die Krise zunehmend mit Deregulierung und Staatsabbau reagiert wurde, zugleich in einer bisher Weise staatliches Kapital mobilisiert wurde, um die Entwicklung von Neuen Technologien voranzutreiben. Europa sah sich durch die Innovationen Nordamerikas und Japans zunehmend bedroht (OECD 1981; Straumann 2001).

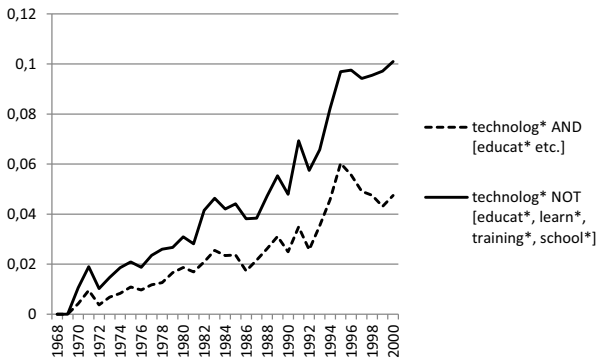

Abb. 4 Results containing technolog* AND [educat* OR training* OR learn* OR school*]; Results containing technolog NOT [educat* OR training* OR learn* OR school*] in title and text, from 1968 to 2000. Quelle: EUR-Lex

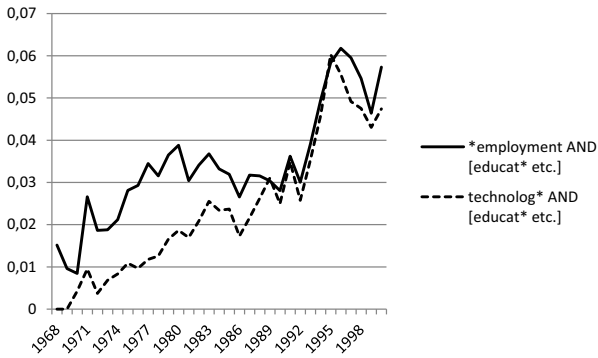

Abb. 5 Results containing technolog* AND [educat* OR training* OR learn* OR school*]; results containing employment AND [educat* OR training* OR learn* OR school*] in title and text, from 1968 to 2000. Quelle: EUR-Lex

Die Lösung der Folgen der Ölpreiskrisen mochte Technologiepolitik sein, das Problem hieß aber Arbeitslosigkeit. Vergleicht man die Zahl der Dokumente mit Bildungbezug auf das Verhältnis technologie- und beschäftigungspolitischer Argumente hin, fällt auf, dass die Arbeitsmarktthematik zunächst die bildungspolitische Agenda stärker bestimmt, sich die Kurven aber im Laufe der 1980er-Jahre angleichen. Mit der Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Mitgliedsländer sollten die Folgen der Rezession auf dem Arbeitsmarkt eingefangen werden. Mit dem Fokus auf Technologie wurde kurzfristigen konjunkturpolitischen Maßnahmen eine strukturpolitische Alternative entgegengesetzt (Abb. 5).

5 Mikrochip, Arbeitsmarkt und „lifelong training“

Um das Verhältnis von Technologiepolitik, lebenslangem Lernen und Weiterbildung genauer zu rekonstruieren, reicht die basale Korpuslinguistik nicht aus. Notwendig ist vielmehr eine textnahe Analyse derjenigen Dokumente, die sich explizit Fragen der Aus- und Weiterbildung widmen: 1974 forderte der Rat der Europäischen Gemeinschaften die Europäische Kommission auf, sich verstärkt mit den Herausforderungen durch die elektronische Datenverarbeitung auseinanderzusetzen. Dieser wurde große Bedeutung für alle gesellschaftlichen Bereiche attestiert. Für das Beste-

hen im globalen Wettbewerb schien das Engagement in diesem Bereich intensiviert werden zu müssen. Nur durch eine verstärkte Zusammenarbeit meinte man, die Firmen in Europa in die Lage versetzen zu können, mit den anderen Akteuren zu konkurrieren. Gemeinsame Standards, die Mobilisierung qualifizierter Arbeitskräfte und kooperativ entwickelte Anwendungen galten als Ziel der gemeinsamen Anstrengungen (Official Journal of the European Communities vom 20. Juli 1974).

Das Problem der Neuen Technologien wurde zunächst nicht unter bildungspolitischen Gesichtspunkten verhandelt. Die Stellungnahme des einflussreichen, mit verschiedenen Stakeholdern besetzten Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss zu den vorgeschlagenen Maßnahmen in diesem Bereich enthält 1975 keine Vorschläge zur Verbesserung der Aus- und Weiterbildung. Ein Papier aus demselben Jahr zur Bildungspolitik weist umgekehrt explizit das Ansinnen zurück, die Bildungspolitik allein unter dem Gesichtspunkt der Bereitstellung wissenschaftlichen und technischen Personals zu diskutieren (Official Journal of the European Communities vom 7. November 1975 sowie vom 17. November 1975).

Bereits wenig später drängte der Europäische Wirtschafts- und Sozialausschuss darauf, den Fragen der Aus- und Weiterbildung ein größeres Gewicht in der Technologiepolitik beizumessen. Er monierte das vollständige Fehlen von Qualifizierungsansätzen in den Vorschlägen der Kommission zur elektronischen Informationsindustrie (Official Journal of the European Communities vom 16. Februar 1977; COM 77, 283 1977) und forderte, dass den „opportunities, limitations and possible dangers of these new techniques“ viel stärker Rechnung zu tragen sei. Der Ausschuss ging von massiven Veränderungen der Wirtschaftsstruktur durch die wachsende Bedeutung der Informatik aus, weshalb der Bildung der Nutzer ein besonderes Augenmerk gelten müsse (Official Journal of the European Communities vom 23. Januar 1978, S. 3).

Der Europäische Wirtschafts- und Sozialausschuss kam zu dem Schluss, dass die durch die Neuen Technologien geschaffenen Stellen ausschließlich im Bereich des hochqualifizierten Personals angesiedelt sein würden. Für alle anderen Bereiche müsse davon ausgegangen werden, dass der Strukturwandel Jobs vernichte. Um das Problem angehen zu können, sollten umfassende Studien in Auftrag gegeben werden, die besonders den Möglichkeiten zur Umschulung Rechnung trügen (Official Journal of the European Communities vom 23. Januar 1978, S. 4 f.). Bereits zu diesem Zeitpunkt wurden also in die technologiepolitische Debatte verschiedene sozialpolitische Aspekte der Aus- und Weiterbildung eingeschrieben. Neben die Qualifikation des technischen und wissenschaftlichen Personals gesellten sich Umschulungsmaßnahmen für diejenigen, die vom Strukturwandel unmittelbar betroffen sein würden.

In der Folge eines Treffens der Staats- und Regierungschefs in Bonn im Juli 1978 benannte der Rat der Europäischen Gemeinschaften explizit die notwendige Weiterbildung von Ingenieuren und Technikern als zentrale Voraussetzung für die Anwendung der Halbleitertechnik in unterschiedlichen industriellen Bereichen und forderte die Kommission auf, entsprechend tätig zu werden (Official Journal of the European Communities vom 13. September 1979). Die Kommission legte anschließend ein Strategiepapier vor, das der Aus- und Weiterbildung in der Technologiepolitik wirklich Rechnung trug: „European society faced with the challenge

of new information technologies: a Community response“ (1979). Die Kommission übernahm hier die Zeitdiagnose der „Informationsgesellschaft“. Diese wurde nicht als eine bloße Zukunftsvision, sondern bereits wurde als Merkmal der Gegenwart verstanden. Man ging davon aus, dass kein Bereich des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens von den Folgen der Erfindung des Mikrochips unberührt bleiben würde. Die Bilder, die der Report zeichnete, waren dramatische Zuspitzungen. Tempo und Reichweite, Effizienzgewinn und Kostenersparnis, Vernetzung und Produktivität – kein Superlativ wurde ausgelassen, um die Dringlichkeit des Themas zu veranschaulichen (COM 79, 650 final 1979, S. 1 f.).

Mit ihren drastischen Zeitdiagnosen war die Kommission nicht allein, wie eine zeitgenössische Bibliographie zur sozialen und ökonomischen Bedeutung der Neuen Technologien zeigt (Grayson 1984). Die Kommission hielt eine forcierte Politik im Bereich der Informationstechnologien für unabdingbar, um die Wettbewerbsfähigkeit der Mitgliedsländer zu erhalten. Beschäftigungspolitisch deutete sie vorsichtig an, dass neben den wegfallenden, eher repetitiven Jobs auch neue Tätigkeitsbereiche entstehen könnten. Ob die neuen Möglichkeiten zum Wohle der Menschheit eingesetzt würden oder nur der Zentralisierung von wirtschaftlicher oder politischer Macht dienten, entscheide sich jetzt (COM 79, 650 final 1979, S. 3).

Als Konkurrenten im Wettbewerb um die Vormachtstellung bei den Informationstechnologien galten den europäischen Institutionen die USA und Japan. Auf Seite der Forschung sah man zwar durchaus, dass die europäischen Forschungsinstitute mithalten könnten. Doch in der kommerziellen und industriellen Nutzung der der intellektuellen Ressourcen schien man weit hinter den anderen beiden Staaten zurückzuliegen. In der Computerindustrie und Chipproduktion wurden die größten Defizite ausgemacht. Bei Software und Telekommunikation sah die Situation etwas besser aus. Den Vorsprung Japans und der USA sah die Kommission aber mitnichten zunächst in einer anderen Wirtschafts- oder Forschungsstruktur begründet. Vielmehr galten hier die nationalen Subventionen als Hauptgrund für ihre führende Position auf dem Weltmarkt. Auch diejenigen Staaten Europas, die über relativ starke Unternehmen im Bereich der Informationstechnologie verfügten, hätten ihre Position nur aufgrund von umfangreichen Staatsinvestitionen. Die unterschiedlichen nationalen Standards erschwerten zusätzlich, dass sich ein gemeinsamer europäischer Markt für die Neuen Technologien herausbilde. Dasselbe gelte, hier macht das Kommissionspapier einen bemerkenswerten metaphorischen Sprung, für den „common market of ideas or the mobility of talent“ (COM 79, 650 final 1979, S. 4 f.).

Den erwarteten sozialen Folgen der Durchsetzung der Informationstechnologien auf verschiedenen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Feldern sollte durch die Bereitstellung der entsprechenden Fähigkeiten („skills“) begegnet werden. Mit einem Ausbildungs- und Qualifikationsprogramm für Schulen und Betriebe sowie der Verbreitung des notwendigen Wissens wollte man dem diagnostizierten Strukturwandel begegnen. Der Fluchtpunkt dieser sehr unspezifischen Programmatik der Kommission war eine Politik des Lebenslangen Lernens, mit einer Erhöhung des Qualifikationsniveaus bei den technischen Berufen und mehr Eigeninitiative für den individuellen Bildungsverlauf: „and this will call for efforts in the way of education at all ages and of lifelong training on a scale far beyond what is being done today“ (COM 79, 650 final 1979, S. B20).

Das 1970 eingerichtete „Standing Committee on Employment“, in dem Vertreter der Arbeitgeber und Arbeitnehmer ebenso Einsitz hatten wie Kommissions- und Ratsmitglieder, reagierte auf dieses Papier mit einem eigenen Memorandum. Der bloßen pragmatischen Umschulung erteilte dieses eine Absage und plädierte stattdessen für eine umfassende Neuorientierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung (Commission of the European Communities 1980, S. 3), Die Kommission gab entsprechend eine Studie in Auftrag, die sich dem Zusammenhang von Mikroelektronik und beruflicher Bildung widmen sollte. Christopher F. Hayes und Fiona Edwards-Stuart, die für den Bericht verantwortlich zeichnete, bemühten sich, nicht mehr den drohenden Wegfall von Arbeitsplätzen ins Zentrum zu stellen, sondern stattdessen auf die Potenziale der Neuen Informationstechnologien hinzuweisen. Insbesondere erteilten sie allen Prognosen eine Absage, die auf der Grundlage dürftiger Daten eine strukturbedingte Massenarbeitslosigkeit von geringqualifizierten Personen diagnostizierten. Grundsätzlich gingen Hayes und Edwards-Stuart davon aus, dass weder das Verhältnis von formaler Ausbildung und Arbeitsmarkt im Bereich der Neuen Technologien noch die genauen Bedürfnissen der Mikrochipindustrie noch die zukünftigen Entwicklungen der Automatisierung immer weiterer Arbeitsbereiche gegenwärtig überhaupt zu bestimmen seien (Hayes und Edwards-Stuart 1980, S. 2 f.).

Hayes und Edwards-Stuart sahen in den großen strukturellen Umwälzungen der Arbeitswelt dennoch eine gewaltige bildungspolitische Herausforderung. So sehr sie bei Prognosen der Dequalifizierung und Rationalisierung zur Vorsicht gemahnten, so sicher waren sie sich, dass sich die Qualifikationserwartungen an den Einzelnen stark verändern würden. Insbesondere sagten sie voraus, dass sich die Unterscheidung von Fähigkeiten, die bei der Arbeit zum Einsatz kämen, und Fähigkeiten, die für das außerberufliche Leben relevant seien, mehr und mehr verwässern würde. Die Prozesse der Arbeitswelt würden dann aber quer zu der tradierten beruflichen Ordnung laufen, wovon auch die Organisation der Unternehmen tangiert sei. Die Schulen könnten sich nicht mehr auf die Vermittlung von Kenntnissen beschränken, sondern müssten den abstrakten Kompetenzen wie Planung, Kommunikation oder Team Work mehr Gewicht zumessen (Hayes und Edwards-Stuart 1980, S. iii, S. 23 f.).

Technologiepolitik galt von nun an als das zentrale Instrument, um den Auswirkungen der Rezession auf dem Arbeitsmarkt zu begegnen. Die sozialen Folgen der Neuen Technologien wurden nicht als ein Schicksal begriffen, dem man sich zu fügen hatte, sondern als eine Herausforderung, der durch eine konzertierte Aktion zu begegnen sei. Man ging davon aus, dass die Veränderungen in der Wirtschaftsstruktur nachhaltig und tiefgreifend seien und sich auf die Art der Produktion, der Arbeitsorganisation, der Arbeitsbedingungen, das Verhältnis von Arbeit und Freizeit und die Ausgestaltung der Produkte und Dienstleistungen auswirken würden (COM 82, 296 final 1982, S. 1 f.).

Diese Flexibilisierung der Arbeitswelt schien auch die angestammten Formen der schulischen und beruflichen Ausbildung in Frage zu stellen. Die Weiterbildung des qualifizierten Personals vor allem im technischen und wissenschaftlichen Bereich sowie die Umschulung derjenigen Arbeitskräfte, die fortan nicht mehr hinreichend qualifiziert sein würden, galten als probate Mittel, der unsicheren Zukunft

zu begegnen. Die Folgen für die Ausgestaltung der Bildungssysteme wurden als „inescapable“ betrachtet (COM 82, 296 final 1982, S. 12).

Im Sommer 1985 legte die Kommission dann einen Aktionsplan mit dem Titel „Community programme in education and training for technology“ (COMETT) vor, das einen Katalog von Maßnahmen für die Zeit von 1986 bis 1992 definierte. In zwei Phasen sollte eine Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen angestoßen und auf diese Weise dafür gesorgt werden, dass die notwendigen Qualifikationen zur Verfügung standen und auch direkt genutzt würden. In den ersten drei Jahren wurden unter COMETT 1300 Projekte durchgeführt, 125 Partnerschaften von Industrie und Hochschulen aufgebaut, über 4000 Studierende in den Unternehmen anderer Staaten untergebracht, 232 Stipendien vergeben und 329 Projekte zur Weiterqualifikation unterstützt (Official Journal of the European Communities vom 13. September 1985; COM 93, 151 final 1993; SEC 91, 1016 final 1991).

COMETT war das erste rein bildungspolitische Aktionsprogramm, das durch die neuen technologischen Entwicklungen angestoßen worden war. Es ergänzte das umfassende „European Strategic Programme of Research and Development in Information Technology“ (ESPRIT), mit denen die Europäische Kommission den technologischen Rückstand im Bereich der Hard- und Software Entwicklung im Bereich der elektronischen Datenverarbeitung aufholen wollte. Bei ESPRIT kam es zu einer bisher nicht gekannten Zusammenarbeit von politischen Akteuren, Wissenschaft und Industrie, die letztlich auch eine Zentralisierung von Kompetenzen über die Technologiepolitik hinaus möglich machte. Dieser „technologische Korporatismus“ lief auf forcierte Anstrengungen im Bereich der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung hinaus, so dass Maßnahmen im Bildungsbereich zukünftig als zentraler Faktor zur Etablierung eines gemeinsamen europäischen Marktes im Zeichen des Mikrochips erschienen (Bornschier 2000; Parker 2000; Geiss 2017).

Das zweite (1987–1991) und dritte (1990–1994) „Framework Programme for Research and Technological Development“ sah ebenfalls jeweils Maßnahmen im Bereich der Aus- und Weiterbildung vor. Letzteres enthielt ein Unterprojekt zu „Human capital and mobility“, das explizit als Ergänzung zu COMETT gedacht war. Der Fokus der bildungspolitischen Anstrengungen der europäischen Institutionen wurde aber schnell über die engere Technologie- und Wissenschaftspolitik hinaus erweitert. Mit dem „European Region Action Scheme for the Mobility of University Students“ seit 1987 (ERASMUS), dem „Action Programme for the vocational training of young people and their preparation for adult and working life“ (PETRA) oder dem „European Network of Vocational Training Projects for Women“ (IRIS) seit 1988 wurden andere Anspruchsgruppen als nur das hochqualifizierte wissenschaftliche und technische Personal in den Blick genommen. YOUTH FOR EUROPE ebenfalls seit 1988 oder LINGUA und TEMPUS seit 1990 stellten Mobilität und Fremdsprachen ins Zentrum, nun auch unter veränderten politischen Bedingungen. Die Technologiepolitik blieb aber ein wichtiger Treiber der europäischen Aktionsprogramme. Das „Action programm to promote innovation in the field of vocational training resulting from change in the European Community“ (EUROTECNET) seit 1990 und das „Action Programme for the development of continuing vocational training in the European Community“ (FORCE) seit 1991 zielten direkt auf die Verbindung von Technologie und veränderter Aus- und Weiterbildung. Bereits 1988

war eine Fortsetzung des COMETT-Programms verabschiedet worden, das 1990 startete und sich als eine Vertiefung und Erweiterung der früheren Ansätze verstand (COM 93,151 final 1993; COM 93, 409 final 1993).

6 Resümee und Ausblick

In der Literatur zur Politik des lebenslangen Lernens werden die 1980er-Jahre entweder als Periode des abnehmenden Interesses an bildungspolitischen Fragen oder als formative Phase des Neoliberalismus verstanden. Beide Lesarten sind nicht falsch, bedürfen aber einer Rekontextualisierung. So verschob sich in dieser Zeit der Fokus der supranationalen Akteure in Europa hin zu einer technologiepolitischen Agenda, mit der die Mitgliedsstaaten wieder wettbewerbsfähig gemacht werden sollten. Die verschiedenen europäischen Akteure sahen sich durch die technologischen Entwicklungen im Bereich der elektronischen Datenverarbeitung unter massiven Handlungsdruck gesetzt. Gegenüber Japan und den USA drohten die nationalen Volkswirtschaften ins Hintertreffen zu geraten. Eine Harmonisierung von Standards und Märkten, größere Mobilität der Arbeitskräfte, forcierte Anstrengungen in Forschung und Entwicklung sowie eine Reform der Aus- und Weiterbildung galten als probate Mittel, um diesem Problem Herr zu werden. Im Laufe der 1980er-Jahre wurde diese Diagnose nur noch selten in Frage gestellt.

Nicht mehr kurzfristige konjunkturpolitische Maßnahmen standen im Zentrum, sondern eine nachhaltige Strukturpolitik, die den Unternehmen dienen und die grassierende Arbeitslosigkeit abbauen sollte. Neben Forschung und Entwicklung galten Aus- sowie verschiedene Formen der Weiterbildung als entscheidende Instrumente, um den neuen Herausforderungen zu begegnen. Formativ für die 1990er-Jahre war das vorgehende Jahrzehnt insofern, als hier unter technologie- und wirtschaftspolitischen Gesichtspunkten eine Politik des lebenslangen Lernens formuliert wurde, die alle gesellschaftlichen Gruppierungen, alle pädagogischen Institutionen und alle Formen der Aus- und Weiterbildung betraf. Nicht individuelle Vervollkommnung oder Gemeinwohl waren die Leitmaximen dieses Diskurses, sondern eine Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit Europas im Zeichen des Strukturwandels. Der Mikrochip, der die Grenzen von Arbeit und Freizeit, privat und öffentlich, Mensch und Technologie zunehmend auflösen sollte, verflüssigte auch die tradierten Unterschiede im Bildungswesen. Schulische Bildung, die klassische Berufslehre oder tradierte Formen der Weiterqualifikation schienen allzu starre Gebilde zu sein, um dem rapiden Wandel gerecht zu werden, mit dem sich nicht nur die europäischen Staaten konfrontiert sahen.

Die Anstrengungen der europäischen Gemeinschaften und ihrer Mitgliedsländer im Aus- und Weiterbildungsbereich erschöpften sich nicht in den hier skizzierten Entwicklungen. Die Verschiebung von einer auf kurzfristige Maßnahmen abzielenden Beschäftigungspolitik hin zu einer langfristigen Strukturpolitik aber, wie sie im Bereich der Jugendarbeitslosigkeit ebenfalls nachzuweisen ist, gewann unter dem Gesichtspunkt der Neuen Technologien an Dringlichkeit. Der Wechsel von einer reaktiven und feldspezifischen hin zu einer koordinierten und übergreifenden Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik hatte im Mikrochip ein ikonisches Moment, das die

unterschiedlichen Stränge zusammenhielt. Mit den Neuen Technologien erschien eine konzertierte europäische Bildungspolitik auf allen Ebenen und für alle Bevölkerungsgruppen einerseits unabdingbar. Andererseits galt ständige Weiterqualifikation nicht nur als Antwort, sondern selbst als Teil eines gewaltigen strukturellen und alternativlosen Wandels (Neave 1988, S. 109 ff.).

Zu untersuchen bleibt, wie sich die beschriebenen Entwicklungen zu anderen Problemzusammenhängen der beruflichen Aus- und Weiterbildung verhalten: Langzeit- und Jugendarbeitslosigkeit, die Öffnung qualifizierter Beschäftigung für Frauen, die Integration vom Menschen mit Behinderung in den Arbeitsmarkt oder Fragen der Alphabetisierung waren im Untersuchungszeitraum ebenfalls Gegenstand bildungspolitischen Handelns. Inwiefern sie durch die technologiepolitische Wende einen Schub erhielten oder durch diese bedroht wurden, wäre zu untersuchen. Auch bleibt zu rekonstruieren, inwiefern bzw. auf welche Weise die Tätigkeiten der europäischen Akteure ihren Niederschlag in den Mitgliedsstaaten fanden. Zuletzt bietet es sich an, dem Übergang von einer forcierten Wirtschafts- und Technologiepolitik hin zu einer Politik des Lebenslangen Lernens in den 1990er-Jahre stärker Beachtung zu schenken. Dass dabei der wirtschaftliche Strukturwandel als zeitdiagnostische Rahmung und als erlebte Realität eine Rolle spielte, scheint mehr als wahrscheinlich zu sein.

Danksagung Ich danke Urs Grob für seine Unterstützung und Johanna Egli sowie der Redaktion und den anonymen Gutachtern für ihre wertvollen Hinweise zu einer früheren Fassung des Artikels.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Ahrens, R., Gehlen, B., & Reckendrees, A. (Hrsg.). (2013). *Die „Deutschland AG". Historische Annäherungen an den bundesdeutschen Kapitalismus*. Essen: Klartext.

Andresen, K., Bitzegeio, U., & Mittag, J. (Hrsg.). (2011). *Nach dem Strukturbruch? Kontinuität und Wandel von Arbeitsbeziehungen und Arbeitswelt(en) seit den 1970er-Jahren*. Bonn: Dietz.

Bornschier, V. (1996). *Western society in transition*. New Brunswick: Transaction.

Bornschier, V. (2000). Western Europe's Move toward Political Union. In V. Bornschier (Hrsg.), *Statebuilding in Europe: the revitalization of Western European integration* (S. 3–37). Cambridge: Cambridge University Press.

Brine, J. (2002). Further education participation, European expansion and European erasure. *British Educational Research Journal*, *28*(1), 21–36.

Bürgi, R. (2017). *Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt: Denkstile und Netzwerke einer internationalen Bildungsexpertise*. Opladen: Budrich.

Centeno, V. (2011). Lifelong learning: a policy concept with a long past but a short history. *International Journal of Lifelong Education*, *30*(2), 133–150.

CERI (1973). *Centre for educational research and innovation: recurrent education: a strategy for lifelong learnin*. Paris: OCDE.

COM (1977). *Decisions to be taken*. The common policy in the field of science and technology, Bd. 1 283 final.

COM (1979). *European society faced with the challenge of new information technologies: a community response*. 650 final.

COM (1982). *Vocational training and new information technologies: new community initiatives during the period 1983–1987*. 296 final.

COM (1993). *EC education & training programmes 1986–1992. Results and achievements: an overview. Report from the Commission to the Council, the European Parliament and the Economic and Social Committee*. 151 final.

COM (1993). *Report from the commission to the council, the European Parliament and the Economic and social committee: COMETT*. Programme, Report of 1992 Activities. 409 final.

COM (1995). *White paper on education and training – teaching and learning – towards the learning society*. 590 final.

COM (99) 447 final (1996). Implementation, results and overall assessment of the European Year of Lifelong Learning (1996). Report from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions submitted in accordance with Article 8 of European Parliament and Council Decision No 2493/95/EC, 15 September 1999.

Commission of the European Communities (1980). *Employment and the new micro-electronic technology. Information memo*. Brüssel: Commission of the European Communities.

Davies, P. (2003). Widening participation and the European union: direct action, indirect policy? *European Journal of Education*, *38*, 99–116.

Dean, M. (2007). Die „Regierung von Gesellschaften". Über ein Konzept und seine historischen Voraussetzungen. In S. Krasmann & M. Volkmer (Hrsg.), *Michel Foucaults „Geschichte der Gouvernementalität" in den Sozialwissenschaften. Internationale Beiträge* (S. 74–104). Bielefeld: transcript.

Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, *42*(1), 49–62.

Doering-Manteuffel, A., & Raphael, L. (2008). *Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Doering-Manteuffel, A., Raphael, L., & Schlemmer, T. (2016). *Vorgeschichte der Gegenwart: Dimensionen des Strukturbruchs nach dem Boom*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

EUR-Lex (2017). *Access to European Law*. European Union, Luxembourg, 1998–2017. eur-lex.europa.eu. Zugegriffen: 14.06.2017.

European Commission (2006). *The history of European cooperation in education and training: Europe in the making, an example*. Luxembourg: Office for Official Publications of European Communities.

Field, J. (1997). The learning society and the European Union: a critical assessment of supranational education policy formation. *Journal of Studies in International Education*, *1*(2), 73–92.

Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, *20*(1–2), 3–15.

Fleige, M. (2007). Veränderungen des Geschlechterverhältnisses in der Weiterbildung in Deutschland – Weiterbildungsbeteiligung und Angebotsentwicklung 1980–2003. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *3*, 221–231.

Geiss, M. (2016). Sanfter Etatismus. Weiterbildungspolitik in der Schweiz. In L. Criblez, Ch Rothen & Th Ruoss (Hrsg.), *Staatlichkeit in der Schweiz. Regieren und Verwalten vor der neoliberalen Wende* (S. 219–246). Zürich: Chronos.

Geiss, M. (2017). Technologiepolitik und die Ordnung der beruflichen Weiterbildung. In K. Manz, F. Imlig & L. Lehmann (Hrsg.), *Folgeprobleme. Annäherungen an eine Theorie der Schulreform*. Wiesbaden: Springer VS.

Grayson, L. (Bearb.) (1984). The social and economic impact of new technology 1978–84: a select bibliography. Letchworth: Technical Communications.

Hayes, C., & Edwards-Stuart, F. (1980). *Micro-electronics and vocational training in the European Community*. Study no 80/35. Brüssel: Europäische Kommission. Studie im Auftrag der EG-Kommission.

Lee, M., Tryggvi, T., & Na'im, M. (2008). The evolution of the European union's lifelong learning policies: an institutional learning perspective. *Comparative Education*, *44*(4), 445–463.

Neave, G. (1988). Policy and response: changing perceptions and priorities in the vocational training policy of the EEC commision. In G. J. Lauglo & K. Lillis (Hrsg.), *Vocationalizing education: an international perspective* (S. 99–114). Oxford: Pergamon.

OECD (1981). *Organisation for economic co-operation and development. Science and technology policy for the 1980 s*. Paris: OECD.

Óhidy, A. (2008). *Lifelong learning. Interpretations of an education policy in Europe*. Wiesbaden: Springer VS.

Parker, S. (2000). Esprit and technology corporatism. In V. Bornschier (Hrsg.), *State-building in Europe: the revitalization of Western European integration* (S. 93–121). Cambridge: Cambridge University Press.

Reitmayer, M., & Schlemmer, T. (2013). *Die Anfänge der Gegenwart Umbrüche in Westeuropa nach dem Boom*. München: Oldenbourg.

Schemmann, M. (2002). Lifelong learning as a global formula. In K. Harney, A. Heikkinen, S. Rahn & M. Schemmann (Hrsg.), *Lifelong learning: one focus, different systems* (S. 23–31). Frankfurt am Main: Peter Lang.
Schemmann, M. (2009). Erklärungsansätze für die Entstehung und Verbreitung internationaler Weiterbildungspolitik zwischen World Polity und transnationalem Raum. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2*, 116–122.
Schemmann, M., & Bruns, H. (2009). Der Einfluss der Europäischen Union auf den Weiterbildungssektor – zwischen Steuerung und Governance. *Zeitschrift Außerschulische Bildung*, *4*, 360–367.
Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
SEC (1991). *Comett I. Final report of the commission (1986–1990)*. 1016 final.
Straumann, T. (2001). Rezession, Technologiepolitik und Risikokapital. Das Scheitern der Innovationsrisikogarantie, 1985. *Schweizerische Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialgeschichte*, *17*, 403–419.
Tröhler, D. (2013). Standardisierung nationaler Bildungspolitiken. Die Erschaffung internationaler Experten, Planer und Statistiken in der Frühphase der OECD. *International Journal for the Historiography of Education*, *3*(1), 60–77.
UNESCO (1949). *United nations educational, scientific and cultural organization*. Summary Report of the International Conference on Adult Education. Paris: Unesco.
UNESCO (1972). *United nations educational, scientific and cultural organization. Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco.
Volles, N. (2016). Lifelong learning in the EU: changing conceptualisations, actors, and policies. *Studies in Higher Education*, *41*(2), 343–363.
Weber, K., & Wittpoth, J. (1999). Discourse, structure and practice of continuing education: a comparison between Switzerland and Germany. *International Review of Education*, *45*(5/6), 547–560.
Zeuner, C. (2011). Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 583–598). Wiesbaden: Springer VS.

Weiterführende Literatur

Council of Europe (1970). *Permanent education: a compendium of studies commissioned by the council for cultural cooperation*. Strasbourg: Council of Europe.
Official Journal of the European Communities, diverse Jahrgänge.

ZfW (2017) 40:229–236
DOI 10.1007/s40955-017-0092-2

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Ingeborg Schüßler · Brigitte Kukovetz · Dieter Gnahs · Rolf Arnold

Online publiziert: 14. August 2017
© Der/die Autor(en) 2017

Rezensionen zu:

Anselm Böhmer (2016). *Bildung der Arbeitsgesellschaft. Intersektionelle Anmerkungen zur Vergesellschaftung durch Bildungsformate.* Bielefeld: transcript Verlag. 218 Seiten, 24,99 €, ISBN 978-3-8376-3449-5.

Ghaderi, Cinur & Eppenstein, Thomas (Hrsg.) (2017). *Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge.* Wiesbaden: Springer VS, 384 Seiten, 29,94 €, ISBN 978-3-658-15740-1.

Falk Scheidig (2016). *Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 255 Seiten, br., 42,00 €, ISBN 978-3-7815-2145-2.

Barbara Schellhammer (2017). *Wie lernen Erwachsene (heute)?* Eine transdisziplinäre Einführung in die Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz-Verlag. 184 Seiten, 19,95 €, ISBN 978-3-7799-3469-1.

I. Schüßler (✉)
PH Ludwigsburg, Ludwigsburg, Deutschland
E-Mail: schuessler@ph-ludwigsburg.de

B. Kukovetz (✉)
Karl-Franzens-Universität Graz, Graz, Österreich
E-Mail: brigitte.kukovetz@uni-graz.at

D. Gnahs (✉)
Universität Duisburg Essen, Duisburg, Deutschland
E-Mail: dieter.gnahs@uni-due.de

R. Arnold (✉)
Technischen Universität (TU) Kaiserslautern, Kaiserslautern, Deutschland
E-Mail: arnold@sowi.uni-kl.de

1 Ingeborg Schlüßler: Anselm Böhmer (2016). Bildung der Arbeitsgesellschaft. Intersektionelle Anmerkungen zur Vergesellschaftung durch Bildungsformate. Bielefeld: Transcript Verlag.

Anselm Böhmer setzt sich in seinem Buch „Bildung der Arbeitsgesellschaft" kritisch mit den Subjektivierungs- und Vergesellschaftsformen auseinander, die durch den Neoliberalismus in Politik, Ökonomie und Bildung angestoßen wurden. Er bezieht sich hierbei auf Ansätze der Gouvernementalitätsstudien (Foucault, Butler), der aktuellen Bildungsdebatte (Koller, Ricken) sowie der Intersektionalität als Analysematrix. Seine theoretischen Ausführungen unterteilt er in die drei Kapitel: „Neoliberalismus als Normativ"; „Intersektionelle Ordnungen der Arbeit" und „Der Faktor Bildung".

Nach einem kurzen Vorwort, in dem er sich auf Masons Postkapitalismus bezieht, steigt er in Kap. 1 seines Buches direkt mit dem „Neoliberalismus als Normativ" ein. Man hätte sich hier vorab noch ein einleitendes Kapitel gewünscht, in dem Frage- und Problemstellung sowie Zielsetzung der Untersuchung dargelegt worden wären. So beginnt das erste Kapitel unvermittelt und eher lexikonartig, in dem „theoretische Positionen des Neoliberalismus" (Kap. 1.2) wie Kapitalismus, Individualisierung, Kommodifizierung, Subjektivierung, Gouvernementalität erläutert werden. Dabei werden auch die historischen Entwicklungen des ökonomischen Neoliberalismus aufgezeigt, die sich in wirtschaftlichen Modellen eines New Public Management auf kommunaler Ebene, eines *shareholder values* auf Unternehmensebene und einem dazu passenden *homo oeconomicus* ausdrücken. Böhmer bezieht sich hier auf Foucault, Harvey, Wacquant u. a. und zeigt dabei auf, wie der Neoliberalismus „demokratiezersetzend" wirkt: durch die hierin wirksamen Logiken der verstärkten Ökonomisierung, der veränderten Erbringungsformate der Daseinsvorsorge von öffentlich hin zu privat, dem Entzug von Ressourcen aus den staatlichen Sozialsicherungssystemen und einem expansiven Strafverfolgungsapparat. „Das neoliberale Normativ" (Kap. 1.2) wird dann anhand unterschiedlicher Vergesellschaftungsformate illustriert, wie z. B. dem Zusammenhang von Position und Kapital und mit dem von Foucault ins Spiel gebrachten Dispositiven verknüpft, die eher strategische, auf Diskurse und Praktiken verweisende soziale Formationen beschreiben.

Nach diesem grundlegenden Theoriekapitel untersucht Böhmer die Vergesellschaftungsmechanismen und „intersektionelle Ordnungen der Arbeit" (Kap. 2). Die intersektionelle Forschung, die vor allem durch die Frauen- und Genderforschung populär wurde, untersucht soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse in ihren Wechselwirkungen oder auch Überkreuzungen (*intersections*). Böhmer greift auf diesen Ansatz als Analysematrix (Kap. 2.1) zurück, um mögliche Ungleichheiten oder auch Diskriminierungen in der Erwerbsarbeit zu untersuchen. Er begreift dabei die Herrschaftsformen Kapitalismus, Patriachat und Nationalismus als ineinandergreifende Unterdrückungssysteme, die er anhand der „neoliberale(*n*) Erwerbsarbeit" (Kap. 2.2) genauer illustriert. Auch hier geht er systematisch vor, in dem er erst die Arbeit in der Moderne, dann die fordistische und postfordistische Arbeit beschreibt, um schließlich die darin eingelagerten Ungleichheiten, mit Blick auf die Geschlechterverhältnisse und das „Normativ in der Erwerbsarbeit"

(Kap. 2.3) insb. in der Unterscheidung von produktiver und reproduktiver Arbeit, genauer zu untersuchen. Deutlich wird hier auch, wie Individuen, Gesellschaften und Wirtschaftsbereiche einer Steigerungslogik unterworfen sind, die die Bewältigungsleistungen zunehmend subjektiviert.

Kap. 3 ist nun dem „Faktor Bildung“ gewidmet. Allgemein wird hier die „Bildung der Arbeitsgesellschaft“ (Kap. 3.1) und die darin eingelagerten Vergesellschaftungsformen sowie die „neoliberale Regierung der Bildung“ (Kap. 3.2) beschrieben. Böhmer zeigt hier auf, wie sich der Bildungsbegriff von seinen vormals bürgerlich-politischen Vorgaben von Produktion, ökonomischer Effektivität, Freiheit, Gleichheit und sozialen Ausgleich verschoben hat, in dem die drei letztgenannten Ziele durch die der Selbstdisziplin, unternehmerischem Risiko der Bewirtschaftung des Selbst sowie der sozialen Konkurrenz ersetzt wurden. In dem Kapitel zu „Praktischen Intersektionen der Genese von Bildungsungleichheit“ dekliniert er diese an den unterschiedlichen Kategorien der Intersektionalitätsforschung durch, indem er Bildung und Erwerbstätigkeiten von Männern und Frauen, Migrantinnen und Migranten sowie Schichten untersucht. Auf die „intersektionellen Perspektiven zu arbeitsgesellschaftlichen Bildungsformaten“ (Kap. 3.4), die dem Buch den Untertitel verliehen haben, ist man nun gespannt, aber auch ein wenig enttäuscht, da er hier kaum auf unterschiedliche Bildungsformate – ausgenommen die Schule – explizit eingeht. So werden erneut Formen der Subjektivierung, Responsibilisierung und Diskriminierungen im Bildungswesen beschrieben und nochmal allgemein das intersektionelle Bildungsverständnis umrissen. Das letzte Kapitel (3.5) zu „Transformierte(r) Bildung“ ist eher eine knappe Zusammenfassung des Buches, die mit einer programmatischen Forderung nach einer „subjektivierend-subversive(*n*) Pädagogik“ schließt, „die sich noch immer der Aufklärung mit ihren Tugenden von Kritik und Emanzipation verpflichtet weiß“ (S. 188).

Das Buch von Böhmer enthält eine Reihe bekannter theoretischer Zugänge, wie z. B. die Arbeiten zu Foucault, die mittlerweile auch in der Erwachsenenbildung und im Rahmen der Gouvernementalitätsforschung breit rezipiert werden. Mit seinem Rückgriff auf die Intersektionalitätsforschung gelingt es ihm aber, noch genauer die verschiedenen Benachteilungsformen in Erwerbsarbeit und Bildung herauszuarbeiten. Die aufgezeigten Dynamiken und Verflechtungen sind für Erwachsenenbildungswissenschaft wie auch -praxis aufschlussreich. Zum einen verweisen sie auf notwendige mikrostrukturelle empirische Untersuchungen, um die unterschiedlichen Formen und Erfahrungen von Diskriminierung, Marginalisierung oder „Unsichtbarwerden“ aufzudecken. Zum anderen sensibilisieren sie Bildungsverantwortliche dafür, ihre eigenen Bildungsformate und -programme darauf hin zu befragen, wo diese eher Subjektivierungs- und Ungleichheitsformen reproduzieren oder aber „Möglichkeiten der Emanzipation, der schrittweisen Befreiung also aus Fremdherrschaft durch kritisches Reflektieren auf die vorfindlichen Praktiken (eröffnen)“ (S. 187). Das Buch von Böhmer ist zwar mit seiner Gesamtseitenanzahl recht kompakt geschrieben, aber dennoch nicht leicht zu lesen. Die Überlegungen werden z. T. in allzu verschachtelte Sätze und Gedankengänge gefasst. Die theoretische Hinführung zu Beginn ist sehr ausführlich, dafür kommt das eigentliche Thema der Vergesellschaftung durch Bildungsformate und die Idee der „transformierten Bildung“ am Ende leider etwas zu kurz. Insgesamt ein anregendes Buch, das die von Böhmer zuvor

publizierten Bände zu „Bildung als Integrationstechnologie?“ (2016) und „Diskrete Differenzen. Experimente zur asubjektiven Bildungstheorie in einer selbstkritischen Moderne“ (2014) theoretisch und thematisch gut ergänzt.

2 Brigitte Kukovetz: Ghaderi, Cinur & Eppenstein, Thomas (Hrsg.) (2016). Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS.

Der Sammelband setzt sich zum Ziel, der Konstruktion der „Flüchtlinge“ in Deutschland, sei es im öffentlichen oder politischen Diskurs, im Rechtssystem, oder in Bildungs- oder Gesundheitsinstitutionen nachzuspüren und unterschiedliche Kontexte, Positionen und Zugänge aufzuzeigen. Mit dem eine breite Öffentlichkeit ansprechenden Titel „Flüchtlinge“ könnte eine einseitige Sichtweise auf Geflüchtete als Objekte der Auseinandersetzung vermutet werden. Doch im Gegenteil: Das Buch löst die versprochene Multiperspektivität in dem Sinne ein, dass der Blick nicht nur auf Geflüchtete, sondern vor allem auch auf gesellschaftliche Zusammenhänge und Strukturen gerichtet wird. Multiperspektivität erfolgt außerdem über die Einbindung von unterschiedlichsten Disziplinen, wie der Politikwissenschaft, der Ethik, der Genderforschung, der Rechtswissenschaft, der Soziologie, der Pädagogik, der Psychologie und Psychotherapie, der Medienwissenschaft und der Kunstgeschichte.

Gewisse Einschränkungen mussten dennoch vorgenommen werden, wie etwa der Verzicht auf religionswissenschaftliche Beiträge oder die Begrenzung auf Deutschland. Nur der abschließende Beitrag, über das Leben in Flüchtlingslagern, richtet die Perspektive auch auf Flüchtlinge andernorts. Obwohl einer der Beiträge sich explizit mit dem „Flüchtling als Frau“ (Ulrike Krause) auseinandersetzt, erscheint die Diversitätsperspektive in Hinblick auf Genderfragen (sowie auch der Behinderung, des Alters, LGBTI und anderer Diversitätskategorien) wenig beachtet. Zum einen sind die unterschiedlichen Geschlechter nicht in allen Beiträgen repräsentiert, zum anderen wäre inhaltlich etwa eine kritische Auseinandersetzung mit der Verwobenheit von Rassismus und Sexismus im aktuellen öffentlichen Diskurs wünschenswert.

Einzelne Beiträge sind für die Weiterbildungsforschung von besonderem Interesse. Thomas Eppenstein analysiert Bildungsperspektiven bei Geflüchteten ebenso wie für Nicht-Geflüchtete und wirft einen kritischen Blick sowohl auf die Bildungspraxis als auch aktuelle Forschungen. Bei der Untersuchung der Bildungsbarrieren für Geflüchtete widmet er sich auch jenen Zielgruppen, die anderwärtig kaum Berücksichtigung finden, wie etwa Menschen mit Duldungsstatus. Indem er trefflich die „Spannungen zwischen Integrationserwartungen und Integrationshemmnissen“ (S. 165) beschreibt, ermuntert sein Beitrag, sich noch näher mit der Rolle der Erwachsenenbildung im derzeitigen Migrationsregime auseinanderzusetzen.

Inspirierend für Weiterbildung sind auch jene Artikel, die sich mit dem Thema „Flucht und Bilder“ auseinandersetzen: Esther Almstadts Analyse der Repräsentation geflüchteter Menschen in den Printmedien sowie Doron Kiesels Darstellung darüber, welches Potenzial Filme für einen Perspektivenwechsel und eventuell sogar für eine Änderung ethischer und politischer Einstellungen haben. Den Anstoß zu einer „Sammlung und Deutung einer zeitgenössischen Ikonografie des ‚displace-

ment'" (S. 229) gibt Stephan Strsembski mit einigen beeindruckenden Beispielen, die zwischen den Polen von Ästhetisierung und Aktionismus rangieren.

Für die Pädagogik relevante Fragen thematisiert auch Dima Zito, die die Bedeutung von Schule für geflüchtete Kinder, besonders für jene mit traumatischen Erfahrungen, hervorstreicht. Zwei Artikel beschäftigen sich mit sozialarbeitswissenschaftlichen Zugängen. Christine Rehklau konstatiert eine Konzeptionslosigkeit in der Flüchtlingssozialarbeit. Ihre Darstellung der Praxis von und Forschung über Soziale Arbeit mit Geflüchteten beendet sie mit einem Aufruf an die Soziale Arbeit ihr politisch-emanzipatorisches Mandat wahrzunehmen. Auf Basis einer detailliert dargestellten Analyse eines Flüchtlingsberatungsgesprächs kritisiert Ronald Kurt die herkömmliche Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenzen als Schlüssel für die Sozial Arbeit mit Geflüchteten. Seine These, dass „Verstehensvertrauen" (S. 323) eine der wichtigsten Komponenten interkultureller Kompetenz sei, ist gut nachvollziehbar. Er spricht auch die Gefahr von Fremdzuschreibungen an – ein guter Hinweis, da Kulturalisierungen und „*Othering*" im gesamten Band erstaunlicher Weise relativ wenig explizite Beachtung findet.

Viele andere Beiträge, wie etwa jener von Hajo Funke zu den politischen Herausforderungen von Rechtsradikalismus und Terrorismus, können wichtige Inputs und Gedankenansätze für die Weiterbildungsforschung geben. Besonders spannend ist die von Sigrid Graumann vorgestellte ethische Beurteilung der aktuellen Flüchtlingspolitik, da sie hier sowohl ein moralisches Recht auf Ausschluss als auch moralische Verpflichtungen gegenüber Geflüchteten diskutiert.

Das Buch stellt eine gute Mischung aus theoretischer Auseinandersetzung, Rezeption von empirischen Studien und teilweisem Einbezug von Handlungspraxis dar. Durch die überwiegend leichte Lesbarkeit wird der Anspruch eingelöst, das Thema nicht nur für Lehrende und Forschende, sondern auch für Studierende, in der Praxis Tätige und für Laien zu behandeln.

3 Dieter Gnahs: Falk Scheidig (2016). Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Der Autor dieser Studie ist 1987 geboren und gehört damit zum wissenschaftlichen Nachwuchs. Zentrale Grundlage des Textes ist die im Wintersemester 2015/2016 abgeschlossene Dissertation an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg (Prof. Dr. Elisabeth Meilhammer). Zurzeit arbeitet Falk Scheidig an der Fachhochschule Nordwestschweiz als Leiter der zentralen Stabsstelle Lehrentwicklung und als Dozent für Hochschullehre und Erwachsenenbildung.

Die zentrale Fragestellung der Arbeit richtet sich auf die praktische Relevanz wissenschaftlichen Wissens für Lehrende in der politischen Erwachsenenbildung. Der Anspruch reicht aber über das enge Feld der politischen Bildung hinaus und zielt auf Lehre in der gesamten Erwachsenenbildung. Damit fügt sich die Arbeit in den sich in den letzten Jahren wieder intensivierenden Diskurs zu Fragen von Professionsentwicklung und Professionalität ein, der nicht zuletzt durch die Anforderungen von Qualitätsentwicklung und Kompetenzorientierung sowie durch die

prekärer gewordenen Rahmenbedingungen für die Arbeit in diesem Feld befeuert wird. Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auf das richtungsweisende DIE-Projekt GRETA (Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung) und – mit Blick auf die politische Erwachsenenbildung – auf das Projekt ProPol (Weiterentwicklung der Professionalisierung in der politischen Bildung).

Der Text gliedert sich in vier Blöcke. Im Block A (Einleitung) wird die Aktualität und Relevanz des Themas behandelt und der Aufbau der Arbeit dargelegt. In Block B folgt die theoretische Analyse, die sich zentral mit den Begriffen und dahinterstehenden Konzepten von Profession, Professionalisierung und Professionalität auseinandersetzt. Darüber hinaus wird das Theorie-Praxis-Verhältnis im pädagogischen Handeln thematisiert und die wissenschaftliche Infrastruktur der politischen Erwachsenenbildung aufgezeigt. Im Block C finden sich die Konzeptionierung und die Ergebnisse der empirischen Erhebung. Schließlich wird im Block D die Studie bilanziert und um Perspektiven und Handlungsvorschläge erweitert.

Das Kernstück des Textes ist ohne Zweifel die theoretische Analyse, die fast die Hälfte des Textvolumens abdeckt. Der Autor zeichnet kenntnisreich und detailliert die Diskurslinien der allgemeinen Professionalisierungsdebatte nach, gibt aber auch immer wieder, wo sinnvoll und ergiebig, speziellen Bezügen zur politischen Bildung Raum. Bemerkenswert ist auch die Herausarbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses, welches verdeutlicht, wie wissenschaftliches Wissen im Idealfall in der Praxis der Erwachsenenbildung handlungsrelevant wird.

Wie dieser Ansatz in der Realität tatsächlich umgesetzt wird, zeigt der empirische Teil. Er basiert auf zwölf leitfadengestützten Interviews mit Kursleitenden in der politischen Erwachsenenbildung, die dann inhaltsanalytisch ausgewertet worden sind. Die Reichweite der damit erzielten Ergebnisse ist natürlich begrenzt, wie der Autor auch selbst einräumt. Sie bieten aber Ansatzpunkte zur Illustration des Feldes und zur Generierung von Hypothesen und damit zu weiterführender Forschung.

Das Fazit der Studie fällt eher ernüchternd aus: „Wissenschaftliches Wissen besitzt für die Lehrenden offenbar nicht durchweg die Relevanz, die ihm von anderer Seite, insbesondere von Trägern, Bildungspolitik und Wissenschaft für die Bildungspraxis zugesprochen wird.“ (S. 203) Wenn es Wissenschaftsbezüge gibt, dann eher auf der Ebene des Inhaltlichen bzw. Fachlichen, erziehungswissenschaftliche Befunde werden von den Lehrenden gar nicht oder sehr selten ins Blickfeld genommen. Es erscheint nicht ganz unplausibel, dass diese Einschätzung nicht nur für die politische Bildung gilt. Es bleibt also viel zu tun.

Der Autor macht dann auch den einen oder anderen Versuch, mit Handlungsempfehlungen den mangelnden Wissenschaftsbezug in der Erwachsenenbildung zu heilen (Mindeststandards für die Lehre, Vergütungsanreize, Ausbau der professionalitätsfördernden Infrastruktur etc.). Ergänzend zu verweisen ist in diesem Zusammenhang auf die österreichischen Erfahrungen mit einer speziellen Zertifizierung von Erwachsenenbildnern im Rahmen der Weiterbildungsakademie (wba) und dessen Verknüpfung mit dem staatlichen Qualitätssiegel Ö-Cert.

Der Text ist klar gegliedert und sprachlich anspruchsvoll. Er basiert auf gründlicher Recherche, was nicht zuletzt durch ein fast vierzigseitiges Literaturverzeichnis zum Ausdruck kommt. Insbesondere der theoretische Teil bietet sich als Grundla-

genlektüre für Studierende und auch Forschende an. Praktiker – so wie sie auch im Text beschrieben werden – dürften eher abgeschreckt sein, zu prägend ist der wissenschaftliche Duktus der Arbeit. Das wäre schade, denn sie verpassten die Möglichkeit zu tiefgründigen Einsichten.

4 Rolf Arnold: Barbara Schellhammer (2017) Wie lernen Erwachsene (heute)? Eine transdisziplinäre Einführung in die Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz-Verlag.

Die neuere Erwachsenenbildungsforschung profitiert von klaren und kenntnisreichen Arbeiten zum Lernen Erwachsener. Eine solche Arbeit hat Barbara Schellhammer, Dozentin für interkulturelle Bildung an der Münchner Hochschule für Philosophie vorgelegt. Ihre Forschungsarbeit ist durchzogen von einem philosophischen Blick auf das Thema – eine Tiefe, die besonders skrupulös auf die erkenntnis- und beobachtertheoretische Tragfähigkeit eigener Befunde und die Substanz eigener so wie konkurrierender Interpretationen achten lässt. Dadurch gelingt es ihr, Impulse für eine harte Theoriebildung zu liefern – ein erfrischendes Signal für eine zu häufig sich in Richtungsstreits verheddernde Disziplin.

Zunächst wendet sich Schellhammer ihrer im Titel der Untersuchung aufgeworfenen Frage zu und sichtet dabei die vorliegenden Forschungsergebnisse zum Lernen Erwachsener, diskutiert diese vor dem Hintergrund sozialisationstheoretischer und biografietheoretischer Perspektiven und wendet sich schließlich einer Klärung der Lernwiderstandsfrage aus emotionspädagogischer Sicht zu. Bereits in der Einleitung überrascht Schellhammer ihre Leserinnen und Leser mit einer herausfordernden Definition, indem sie Bildung als Selbstbildung, die „nicht in der sicheren Höhle immer gleicher Weltsichten und gewohnter Handlungsvollzüge (geschieht), sie passiert durch den beschwerlichen, manchmal sogar beängstigenden Aufbruch in Fremdes“ (S. 7). Entsprechend löst sie sich in ihrer Argumentation von überlieferten Begriffsbestimmungen (des Erwachsenseins, Abgrenzungen zum schulische Lernen etc.) und bündelt ihre Sichtung empirischer Hinweise (J.R. Kidd, H. Siebert, E. Thorndike, M.S. Knowles, H. Löws u. a.) gegenüber einer Sichtweise, die weniger die Innovation als vielmehr die Selbstreflexion und Selbstorganisation des Erwachsenenlernens in den Blick nimmt.

In diesem konkretisiert Schellhammer die bereits angedeutete, indem sie ihr lehrbuchhaft exaktes Referat der Zugänge und Ergebnisse von Erwachsenensozialisations- und Biografieforschung zu einer intransitiven Wende der Erwachsenenpädagogik verdichtet, die deutlich über deren lebensweltorientierte Anschlussmodell hinausweist und diese, um eine erst ansatzweise in den Fachdebatten – insbesondere in deren systemisch-konstruktivistischen Konzepten – vertretene intransitive Lesart, erweitert. Sie konstatiert: „Inwiefern diese jedoch transitiv im Sinne einer geplanten Steuerung durch Fortbildung oder Trainings vorgenommen werden können, ist fraglich“ (S. 26). Erwachsenenbildung tritt so wieder stärker als Selbstbildung in Erscheinung, was sie stets gewesen ist – eine realistische Wende neuer Art. Durch und durch ermöglichungsdidaktisch ist daher auch ihre Folgerung: „Es kommt nicht in erster Linie auf den Input an, sondern auf das, was in den Adressaten damit passiert

– und das ist genuin abhängig von den Lebenserfahrungen betroffener Personen“ (S. 33).

Das zweite Kapitel beleuchtet die „Didaktik und Methodik“ des Erwachsenenlernens. Nach Begriffsklärungen sowie einem Einblick in historische und aktuelle sowie systematische Lesarten von Didaktik bzw. Erwachsenendidaktik diskutiert Schellhammer Fragen der Motivation, der Lernstile sowie der Lernmilieus und der Lernkultur in ihrer Bedeutung für die Ermöglichung eines nachhaltigen Erwachsenenlernens. Unverkennbar hegt Schellhammer Sympathien für die Ermöglichungsdidaktik, deren Perspektiven Sie auch in „vier möglichen Schritten zur Vorbereitung einer erwachsenenbildnerischen Maßnahme“ (S. 71) konkretisiert. Im Lichte der ermöglichungsdidaktischen Argumente erweisen sich auch die Konzepte des selbstregulierenden Lernens und des Coachings als weiterführende Formen zur Anregung, Begleitung und Gestaltung eines selbstgesteuerten Erwachsenenlernens.

Im dritten Kapitel fokussiert Schellhammer aktuelle Problemlagen der heutigen Erwachsenenbildung, nämlich die Heterogenität bzw. Diversivität der Lernenden, die Interkulturelle Erwachsenenbildung und die neurowissenschaftlichen Impulse für eine Neukonzipierung unserer Vorstellungen vom Lernen Erwachsener. Der Leser lernt zahlreiche Begriffsklärungen, Strukturen, Algorithmen sowie Zugänge einer erwachsenendidaktischen Erschließung dieser Gebiete kennen. Schellhammer folgt dabei sehr bewusst einem Selbstbildungskonzept, deren Formen z. B. im Umgang mit Diversity „dazu führen, Fremdem sich selbst bewusst und offen begegnen zu können“ (S. 118). Und sie erklärt: „Diese Umwendung zum Selbst baut auf philosophische, kulturanthropologische und sozialpsychologische Prämissen und spielt eine wichtige Rolle für die interkulturelle Erwachsenenbildung“ (S. 118).

Das letzte Kapitel nimmt eine philosophische Perspektive ein, aus der heraus Schellhammer in gründlicher Analyse die Kompetenzorientierung sowie Bildungs- und Wertfragen des Erwachsenenlernens auf den Prüfstand stellt. Lesenswert ist ihre gründliche Einordnung des Kompetenzansatzes. Schellhammer unterscheidet sich wohltuend von den vielfältigen Argumentationen, welche in diesem nichts Anderes zu erkennen vermögen als das Ergebnis neoliberaler Weiterbildungspolitik. Zwar sind ihre Sympathien für den Bildungsbegriff deutlich spürbar, sie vermeidet aber, diesen in einer kritischen Gegenüberstellung zum Kompetenzanliegen zu positionieren und setzt vielmehr auf das „positive Spannungsverhältnis der beiden Ansätze“ (S. 150) – eine nüchterne und entwicklungsöffnende Position.

Insgesamt: Eine Lektüre der Studie von Schellhammer lohnt sich. Sie schafft einen nahezu vollständigen Überblick über die erwachsenendidaktischen Debatten und Forschungen der letzten Jahrzehnte, vollzieht aber zugleich eine deutliche Positionierung gegenüber Sichtweisen, die das Neue (Hirnforschung, Kompetenzorientierung etc.) allzu bereitwillig aus vergangenen Argumentationsroutinen heraus grundsätzlich verwerfen.