



## Adaptation des Lifelong-Learning-Konzepts der Europäischen Union in der deutschen und ungarischen Bildungspolitik

*Andrea Óhidy*

*Westfälische Wilhelms-Universität, Münster*

### *Abstract*

This article discusses the adaptation of the EU-concept ‘Lifelong Learning’ in two member states of the European Union: in Germany and in Hungary representing the ‘Old-EU-States’ and the ‘New-EU-States’. Applying the multilevel approach ‘Perception – Interpretation – Adaptation’ this article shows not only the similarities and differences of the German and Hungarian adaptation, but also identifies and analyses the most important factors which influence this process.<sup>1</sup>

### 1. Fragestellung und Zielsetzung der Untersuchung

Als sozialwissenschaftlicher theoretischer Rahmen dient der Theorieansatz der ‚Europäisierung‘ (vgl. Featherstone & Radaelli, 2003). In Anlehnung an Radaelli wird hier Europäisierung als ein Veränderungsprozess der Logik nationalen (bildungs-)politischen Handelns verstanden. Als Ausgangspunkt der Untersuchung dient die Feststellung, dass internationale Bildungskonzepte auf der Ebene der einzelnen Länder den nationalen Eigenschaften und Bedürfnissen entsprechend interpretiert und adaptiert werden. Das Untersuchungsfeld Bildungspolitik hat seine eigene Funktion, Struktur, Handlungslogik, Sachzwänge und Zielsetzungen. Die Bildungspolitik wird anhand exemplarisch ausgewählter Dokumente untersucht, die als Prototypen der schriftlichen Form von Diskussionsbeiträgen im Untersuchungsfeld angesehen werden können (Kraus, 2001, S. 17). Die ausgewählten bildungspolitischen Dokumente stehen dabei exemplarisch für den bildungspolitischen Diskurs in Deutschland und in Ungarn. Die Untersuchung bezieht sich dabei ausschließlich auf die Ebene der bildungspolitischen Programmatik und lässt die Frage nach der Bildungspraxis außer Acht.

Die zentrale Forschungsfrage lautet: Wie wird das EU-Konzept ‚Lebenslanges Lernen‘ in Deutschland und in Ungarn adaptiert? In diesem Zusammenhang sind folgende Fragen relevant:

- Wahrnehmung: Inwieweit werden die wichtigsten bildungspolitischen Konzepte der EU zum ‚Lebenslangen Lernen‘ wahrgenommen?
- Interpretation: Wie werden die wichtigsten bildungspolitischen EU-Konzepte zum ‚Lebenslangen Lernen‘ interpretiert?
- Adaptation: Inwieweit werden die nationalen Eigenschaften der jeweiligen Bildungssysteme bei der Adaptation berücksichtigt? Welche Faktoren spielen bei der Adaptation eine Rolle: z.B. Politik, gesellschaftliche und historische Hintergründe, Aufbau und Steuerung der Bildungssysteme etc.?

Für die Untersuchung war eine ergebnisoffene Herangehensweise charakteristisch. Dies bedeutet, dass vorab keine Hypothesen formuliert wurden. Vielmehr wurde das zugrunde liegende Material ergebnisoffen in dem dargestellten Rahmen untersucht. Die für die ausgewählten Länder erarbeiteten Befunde wurden einer komparativen Analyse unterzogen. Es ging dabei darum, Muster der Konvergenz und der Divergenz zu identifizieren.

Wenn komplexe soziale Systeme zum Untersuchungsgegenstand des Vergleichs werden, müssen strukturgleiche Phänomene in unterschiedlichen sozialen Kontexten gedeutet werden. Auf der praktischen Ebene ist das größte Problem die ‚Internationalisierung‘ der Ergebnisse, nämlich einerseits Daten und Kategorien aus unterschiedlichen nationalen (sozialen und kulturellen) Kontexten international vergleichbar zu machen, andererseits die Kategorien des Vergleichs nicht an ethnozentrische Perspektiven zu binden, sondern international gültig zu gestalten (vgl. Gutmann & Mampel, 1986). Bei der vorliegenden Untersuchung wurde aufgrund der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes ein sorgfältig durchgeführter illustrativer Vergleich angestrebt.

## 2. Forschungsdesign

Die untersuchten Länder wurden nach der Methode des ‚most-different-systems‘-Ansatzes (Przeworski & Teune, 1970; Hörner, 1993) exemplarisch nach den in Abbildung 1 dargestellten Kriterien ausgewählt.

1) Geografisch-politische Zugehörigkeit zu Ost(mittel)- versus Westeuropa: In Deutschland und in den westlichen Industrieländern wird Ungarn einschlägig als zu Osteuropa gehörig bezeichnet. Diese Kategorisierung resultiert weniger aus der geografischen Lage des Landes als aus seiner (früheren) Zugehörigkeit zum sogenannten Ostblock. Die ungarischen Historiker und Politologen dagegen bezeichnen Ungarn durchgehend als zu ‚Ostmittel-Europa‘ gehörig. Damit soll einerseits der geografischen Lage des Landes Rechnung getragen werden, das nach einer 800 Jahre alten

spanischen Landkarte angeblich den Nabel der Dame Europa, also des Kontinents, darstellte (vgl. Konrád, 1990). Andererseits ist das Wort ‚Mittel‘ auch politisch gemeint: Ungarn sieht sich als Brücke zwischen Ost und West (vgl. u.a. Lendvai, 2001; Dalos, 2004). Emotional wird mit dieser Bezeichnung die kulturell-politische Distanz zum Balkan und die Nähe zur westlichen europäischen Kultur sowie eine Absetzung vom (ehemaligen) Ostblockstatus angedeutet (vgl. Óhidy, 2007). Die geografisch-politische Zugehörigkeit der Bundesrepublik Deutschland zu Westeuropa ist dagegen sowohl in der deutschen als auch in der ungarischen Fachliteratur unumstritten.

Abbildung 1: Auswahlkriterien der Länder

Auswahlkriterien	Bundesrepublik Deutschland	Republik Ungarn
Geografisch-politische Zugehörigkeit	Westeuropa	Ost(mittel)europa
Dauer der Zugehörigkeit zur EU	Alt-EU-Land: Gründungsmitglied	Neu-EU-Land: EU-Beitritt 2004
Politische Tradition nach 1945	Bürgerlich-liberale Demokratie	1945–1948 Demokratische Ansätze 1948–1989 Sozialistische Gesellschaftsordnung nach 1989 Bürgerlich- liberale Demokratie
Wirtschaftliche Tradition nach 1945	Marktwirtschaft	1945–1989 Planwirtschaft nach 1989 Marktwirtschaft
Bildungssystem	Föderalistisches Bildungswesen	Zentralistisches Bildungssystem

2) Dauer der Zugehörigkeit zur Europäischen Union; Alt-EU-Land versus Neu-EU-Land: Im Hinblick auf die Entwicklung der Europäischen Union werden in der Fachliteratur die Gründerstaaten als ‚altes Europa‘, die später aufgenommenen Länder als ‚neues Europa‘ bezeichnet. Die Bundesrepublik Deutschland war Gründungsmitglied der Römischen Verträge, der Europäischen Gemeinschaften und auch der Europäischen Union. Nach der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten wurden die ‚neuen Bundesländer‘ der ehemaligen DDR 1990 ‚automatisch‘ Mitglied der EG und später der EU. Ungarn trat 2004 der Europäischen Union bei.

3) Politische Tradition seit 1945: bürgerlich-liberale Demokratie versus sozialistische Gesellschaftsordnung: Während nach 1945 die West-Alliierten in der BRD eine Entnazifizierungs- und Demokratisierungspolitik betrieben, die längerfristig die Entstehung einer bürgerlich-liberalen Demokratie bewirkte, ließ die Sowjetunion in Ungarn – genauso wie in der DDR – das Einparteiensystem und eine sozialistische Gesellschaftsordnung einführen.<sup>2</sup> Erst nach dem demokratischen Systemwechsel wur-

de in Ungarn 1989/90 der Übergang von der sozialistischen zur bürgerlich-liberalen Demokratie vollzogen.

4) Wirtschaftliche Tradition seit 1945: kontinuierlich kapitalistisch versus postsozialistisch/neukapitalistisch: In der BRD wurde nach 1945 von den alliierten Westmächten eine auf Marktwirtschaft basierende kapitalistische Wirtschaftsordnung unterstützt. In Ungarn wurde – ebenso wie in der DDR – eine sozialistische Planwirtschaft nach sowjetischem Muster eingeführt. Erst nach dem demokratischen Systemwechsel 1989/90 wurde der Wechsel von der sozialistischen Plan- zur kapitalistischen Marktwirtschaft vollzogen. Dementsprechend kann die wirtschaftliche Tradition als ‚postsozialistisch‘ oder als ‚neukapitalistisch‘ bezeichnet werden.

5) Bildungssystem: föderalistisch versus zentralistisch/einheitlich: In Bezug auf die Einheitlichkeit der Bildungssteuerung kann ein Land föderalistisch oder zentralistisch organisiert sein. In den föderalistisch konzipierten Staaten, wie Deutschland oder der Schweiz, gibt es keine einheitliche Steuerung. Man kann hier über mehrere Bildungssysteme sprechen. Das Adjektiv ‚zentralistisch‘ kann in Bezug auf die Organisiertheit und Steuerung von Erziehung und Bildung zwei Bedeutungen haben: Im weiteren Sinne meint es das Gegenteil von föderalistisch, also dass es zentral festgelegte Vorschriften (Prüfungsordnung, Curriculum) gibt, die für das gesamte Land gelten. Aus dieser Perspektive hat Ungarn so wie z.B. Frankreich ein zentralistisches Bildungssystem. Andererseits kann Zentralisierung bedeuten, dass das gesamte Bildungssystem politisch zentral gesteuert wird. In Ungarn war dies bis 1989 der Fall. Aber seit dem demokratischen Systemwechsel kann das ungarische Bildungssystem in diesem engeren Sinne nicht mehr als zentralistisch bezeichnet werden, sondern nur im oben dargestellten weiteren Sinne. Zentralistisch organisierte Länder haben demnach ein Bildungssystem, föderalistisch organisierte ein Bildungswesen (Allemann-Ghionda, 2004, S. 50). So wird im Rahmen dieses Beitrags konsequent über ‚das deutsche Bildungswesen‘ und ‚das ungarische Bildungssystem‘ gesprochen.

Bei der Auswahl der Länder spielten persönliche Motive ebenfalls eine Rolle: Als in Deutschland lebende Ungarin verfüge ich über die nötigen Sprachkenntnisse und damit über den erforderlichen Zugang zu den Informationsquellen für die Recherche. Meine Vorkenntnisse über die deutschen und ungarischen (bildungs)politischen Entwicklungen waren sehr hilfreich bei der Feststellung der Auswahlkriterien. Die aus der biografischen Betroffenheit entstehende ‚Gefahr‘ der Subjektivität, persönliche Einstellungen und Meinungen in die Arbeit einfließen zu lassen, soll durch die Anwendung wissenschaftlicher Methoden gebannt werden. Mit dem Bewusstsein, dass diese Voreinstellungen nie ganz ausgeschaltet und neutralisiert werden können, soll durch ihre Thematisierung ein höherer Grad an Objektivität erreicht werden.

Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf den Zeitraum 1996–2005. Diese Phase kann in Anlehnung an die internationale Fachliteratur als Verwirklichungsphase des Konzepts ‚Lebenslanges Lernen‘ in Europa charakterisiert werden – im Gegensatz

zu der Entstehungsphase zwischen 1970–1996 (vgl. Óhidy, 2009). In der vergleichenden Erziehungswissenschaft gibt es zwei denkbare Perspektiven, um Phänomene der Erziehung und Bildung eines Landes zu untersuchen: die Analyse aus der Sicht eines ‚Bildungsinländers‘, der sein eigenes System aus der Innensicht beschreibt (emic-Perspektive) sowie die Perspektive eines auswärtigen Forschers (etic-Perspektive), der – mit einem besonderen Blick für die Probleme des Vergleichs – das fremde Bildungswesen betrachtet. Bei der vorliegenden Untersuchung wurde eine Kombination der beiden Perspektiven angewandt. Zur Datenerhebung wurden folgende Verfahren genutzt: internationale Literaturrecherche und Expertenbefragung. Zur Auswertung der Dokumente wurden ein hermeneutisch-analytisches Verfahren sowie der internationale Vergleich als Methoden angewandt.

### 3. Die analysierten Dokumente

Um die bildungspolitische Adaptation des Konzepts ‚Lebenslanges Lernen‘ in den ausgewählten Ländern nachzuzeichnen, wurden drei deutsche und drei ungarische Dokumente exemplarisch ausgewählt (vgl. Abb. 2). Dabei wurden folgende Auswahlkriterien angewandt:

- Um einen direkten Vergleich zu ermöglichen, war erstens die Bedeutung der Dokumente für die Bildungspolitik des jeweiligen Landes maßgebend: Sie sollten von der offiziellen Bildungspolitik selbst als wichtige Meilensteine der Verwirklichung des Konzepts ‚Lebenslanges Lernen‘ angesehen werden. Es wurden für die Analyse nur Dokumente ausgewählt, die sich auf das ganze Land, also in Deutschland auf die Bundesebene, in Ungarn auf die Landesebene beziehen.
- Zweitens war die Funktion der Dokumente entscheidend: Das erste Dokumentenpaar ist das jeweils erste nationale strategische bildungspolitische Dokument in den ausgewählten Ländern, das sich explizit mit dem Thema ‚Lebenslanges Lernen‘ beschäftigt. Das zweite Dokumentenpaar bilden die ersten nationalen Aktionsprogramme zur Verwirklichung des Konzepts. Als drittes Dokumentenpaar wurden die deutsche und die ungarische nationale Strategie zur Verwirklichung lebenslangen Lernens ausgewählt.
- Drittens spielte die zeitliche Dimension der Dokumente eine Rolle: Die Auswahl orientierte sich an den drei ‚Höhepunkten‘ der Geschichte des Lifelong-Learning-Konzepts der EU: das Europäische Jahr lebensbegleitenden Lernens, das Memorandum und der Neubeginn der Lissabon-Strategie.

Das erste Dokumentenpaar ‚Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik‘ – ‚A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája‘ entstand 1996, während des ‚Europäischen Jahrs lebensbegleitenden Lernens‘. Beide Dokumente markieren den Anfang einer verstärkten Auseinandersetzung der nationalen Bildungspolitik mit dem Konzept des Lebenslangen Lernens im jeweiligen Land – motiviert durch

die Europäische Union und parallel zur Entstehung der Konzepte der OECD und der UNESCO.

Abbildung 2: Die untersuchten deutschen und ungarischen bildungspolitischen Dokumente

Entstehungs-jahr	Deutsche Dokumente	Ungarische Dokumente
1996	Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik	A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája (Längerfristige Strategie der Republik Ungarn für die Entwicklung der öffentlichen Bildung)
2001/2003	Aktionsprogramm ‚Lebensbegleitendes Lernen für Alle‘	Humánerőforrásfejlesztési program/Nemzeti Fejlesztési Terv (Operatives Programm zur Humankapitalentwicklung/Ungarischer Nationaler Entwicklungsplan)
2004/2005	Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland	A magyar köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról (Strategie für Lebenslanges Lernen der Regierung der Republik Ungarn)

Das zweite Dokumentenpaar Aktionsprogramm ‚Lebensbegleitendes Lernen für Alle‘ – ‚Humánerőforrásfejlesztési Program‘ entstand nach der Jahrtausendwende, im Jahre 2001 bzw. 2003 aufgrund der Diskussionsvorlage ‚Memorandum über Lebenslanges Lernen‘ der Europäischen Kommission (Europäische Kommission, 2000). Den europäischen bildungspolitischen Rahmen setzten die Lissabon-Strategie und die Einführung der *Open Method of Coordination* (OMC).

Das dritte Dokumentenpaar besteht aus der deutschen und der ungarischen nationalen Strategie zum Lebenslangen Lernen, die 2004 bzw. 2005 veröffentlicht wurden. Im Dokumentenpaar ‚Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland‘ – ‚A magyar köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról‘ zeigt sich die Wirkung der auf einen Neubeginn der Lissabon-Strategie abzielenden neuen bildungspolitischen EU-Maßnahmen sehr deutlich.

#### 4. Gemeinsamkeiten der Adaptation des Konzepts ‚Lebenslanges Lernen‘ in der deutschen und ungarischen Bildungspolitik

Die Untersuchung der deutschen und der ungarischen bildungspolitischen Dokumente ergab einige Gemeinsamkeiten der Beschäftigung mit dem Thema in der bildungspolitischen Diskussion (vgl. Abb. 3).

Als auffälligste Gemeinsamkeit lässt sich feststellen, dass der Begriff ‚Lebenslanges Lernen‘ in beiden untersuchten Ländern als Modernisierungsformel für das

gesamte Bildungswesen betrachtet wird. In Anlehnung an die Definition der Europäischen Kommission (vgl. Europäische Kommission, 2000) wird in beiden untersuchten Ländern versucht, ein neues Verständnis des Lernens zu etablieren, in dem „ein Bildungskontinuum von der Vorschulphase bis hin zur Weiterbildung Kern des Konzepts“ ist (Schemmann, 2007, S. 226). Es werden dabei formale, nonformale und informelle Lernprozesse in das Konzept mit einbezogen. So wird die Modernisierung des Bildungswesens mit der Auflösung bzw. Auflockerung seiner Ausdifferenzierung nach Bildungssektoren verknüpft.

Abbildung 3: Gemeinsamkeiten der deutschen und ungarischen Adaptation

Die Auffassung des Konzepts ‚Lebenslanges Lernen‘ als Modernisierungsformel für das gesamte Bildungswesen
Die Übernahme der Definition und des (funktionalen) Verständnisses der EU-Dokumente
Das daraus resultierende gleichzeitige Vorhandensein von sozialen und ökonomischen Zielsetzungen in den nationalen Konzepten
Die Akzeptanz des bildungspolitischen Kernkonzepts ‚Lebenslanges Lernen‘
Die Bezugnahme auf die in der Lissabon-Strategie formulierte Vision ‚Europa 2010‘
Die explizite oder implizite Adressierung der Dokumente an die Europäische Kommission
Den Konsens über ein neoliberales Finanzierungsmodell des Konzepts ‚Lebenslanges Lernen‘

In beiden Ländern steht ein funktionales Verständnis des Konzepts ‚Lebenslanges Lernen‘ im Mittelpunkt. In allen untersuchten Dokumenten „wird das lebenslange Lernen in gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und Problemlagen kontextualisiert und zugleich mit dem Potenzial der Lösung von ausgewiesenen Problemen oder Herausforderungen beladen“ (ebd.). ‚Lebenslanges Lernen‘ soll vor allem zur Verwirklichung von bestimmten, teilweise widersprüchlichen Zielsetzungen beitragen: einerseits zur ‚Erziehung‘ zur Demokratie, andererseits zur Entwicklung von Humankapital (vgl. Óhidy, 2008). Das gleichzeitige Vorhandensein der sozialen und ökonomischen Dimension ist für alle analysierten bildungspolitischen Dokumente charakteristisch und kann auf die Übernahme des EU-Konzepts ‚Lebenslanges Lernen‘ zurückgeführt werden.

Die Europäische Union hat bei der Ausarbeitung ihres Konzepts ‚Lebenslanges Lernen‘ die Lifelong-Learning-Konzepte anderer internationaler Organisationen wie z.B. der OECD und der UNESCO integrierend berücksichtigt (vgl. Dewe & Weber, 2007, S. 103). Aus diesem Grunde lassen sich all diese Elemente des bildungspolitischen Kernkonzepts in den EU-Dokumenten wiederfinden: Die Schwerpunktsetzung auf den Lernprozess in selbstorganisierter Form zeigt sich ebenso in allen analysierten Dokumenten wie die veränderte Rolle der Lehrenden. Lernfähigkeit wird hervorgehoben als zentraler Lerninhalt. Es wird eine Öffnung und Vernetzung der Institutionen

des Bildungssystems propagiert. Erwerbstätigkeit wird als zentraler Punkt der Persönlichkeit definiert (vgl. Kraus, 2001, S. 106). Sowohl die deutsche als auch die ungarische Bildungspolitik thematisieren alle Elemente des bildungspolitischen Kernkonzepts, auch wenn die Schwerpunktsetzung für die nationalen bildungspolitischen Maßnahmen unterschiedlich ist.

Der Blick der untersuchten Dokumente ist gleichsam auf eine bessere Zukunft gerichtet: Die von der Europäischen Union für das Jahr 2010 entworfene Vision eines Europas als wettbewerbsfähigster und dynamischster wissensbasierter Wirtschaftsraum der Welt soll verwirklicht werden. Auch das den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien zugestandene Innovationspotenzial ist in beiden Ländern ein Konsens, der aus der Betonung der Herausforderungen der Informations- und Wissensgesellschaft begründet wird und sich auf die Übernahme des Konzepts der EU zurückführen lässt. Die Europäische Union ist – neben den jeweiligen nationalen bildungspolitischen Akteuren – in allen untersuchten Dokumenten zumindest implizit eine Adressatin. Der Grund dafür ist eindeutig in der neuen bildungspolitischen Linie der EU zu suchen, die im Rahmen der Beschäftigungspolitik, des Lissabon-Prozesses und mit Hilfe der offenen Koordinierungsmethode eine entscheidende Rolle als „Initiatorin und Exekutive“ (Europäische Kommission, 2001, S. 5) übernommen hat.

In Bezug auf die Bildungsfinanzierung zeigt sich ebenfalls ein Konsens: In beiden Ländern wird betont, dass der Staat nicht mehr die alleinige finanzielle Verantwortung für Erziehung und Bildung tragen soll. Dieses Verständnis zeigt neoliberale Tendenzen auf, nämlich das Bildungswesen nach dem Marktprinzip und im Zeichen des freien Wettbewerbs, also nach primär ökonomischen Prinzipien auszurichten. Demnach unterscheidet Nuissl nach Rubenson zwischen erster und zweiter Generation von Konzepten zum ‚Lebenslangen Lernen‘: In den Konzepten der ersten Generation war noch der Staat gefragt, das lebenslange Lernen durch die (Um)Gestaltung des Bildungssystems umzusetzen. In den Konzepten der zweiten Generation ist die Bringschuld des Staates zu einer Holschuld der Lernenden geworden (vgl. Nuissl, 2002, S. 259):

Die Forderung nach der Steigerung von Investitionen in Bildung geht einher mit der Vorstellung, dass hier vor allem Unternehmen im Bereich der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung, aber eben auch die Individuen selbst sich zunehmend engagieren (Schemmann, 2007, S. 227).

Diese Tendenz ist in den untersuchten Ländern allerdings unterschiedlich stark ausgeprägt: Die ungarischen Dokumente berufen sich immer noch sehr stark auf die staatliche Verantwortung. Eine wichtige Rolle spielen bei der Finanzierung des lebenslangen Lernens die Förderprogramme der Europäischen Union, u.a. durch den Europäischen Sozialfonds.

Insgesamt zeigt sich in den untersuchten Dokumenten eine sehr starke Harmonisierung der Ziele und Visionen der deutschen und ungarischen Bildungspolitik. Dies ist

eindeutig auf die Adaptation des Lifelong-Learning-Konzepts der Europäischen Union zurückzuführen. Die Analyse hat ganz konkret aufgezeigt, dass die Union Mittel und Wege gefunden hat, die es ihr ermöglichen, die Bildungspolitik der Mitgliedstaaten zu harmonisieren, ohne dabei deren Souveränität wesentlich zu begrenzen. Diese Aussage kann allerdings nur für den untersuchten Bereich, nämlich für die Ebene der bildungspolitischen Programmatik geltend gemacht werden und sagt nichts über die tatsächliche Verwirklichung des lebenslangen Lernens in Deutschland und Ungarn aus.

## 5. Unterschiede der deutschen und ungarischen Adaptation

Die wesentlichen Unterschiede der deutschen und ungarischen bildungspolitischen Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Lebenslanges Lernen‘ in den ausgewählten Dokumenten bestehen bezüglich

- der Wahrnehmung der europäischen bildungspolitischen Konzepte zum Thema lebenslanges Lernen,
- der Schwerpunktsetzung auf formales bzw. non-formales und informelles Lernen,
- der Betonung der ökonomischen Perspektive,
- der kollektiven oder individuellen Betrachtungsperspektive des Konzepts,
- der (bildungs)politischen Grundeinstellung des jeweiligen Landes zum EU-Konzept,
- der Übernahme der Begrifflichkeit und Argumentation der EU-Dokumente,
- der Bezugnahme auf die konkrete nationale gesellschaftspolitische bzw. bildungspolitische Situation,
- der Akzeptanz des EU-Konzepts ‚Lebenslanges Lernen‘ und der Adaptationsdimension der Dokumente.

In Bezug auf die Wahrnehmung der bildungspolitischen Dokumente der EU zum Thema lebenslanges Lernen lässt sich feststellen, dass am Anfang der bildungspolitischen Auseinandersetzung mit dem Konzept ‚Lebenslanges Lernen‘ in Deutschland erstens nicht nur die europäische Debatte einbezogen wurde. Zweitens standen die EU-Dokumente dabei nicht im Mittelpunkt der Betrachtung. Im Dohmen-Dokument wurden sowohl die wichtigsten Lifelong-Learning-Konzepte internationaler Organisationen (OECD, UNESCO, Weltbank, EU etc.) als auch nationale Konzepte anderer und nicht nur europäischer Länder (z.B. Japan, USA) miteinbezogen (vgl. Dohmen, 1996). Hier lässt sich eine deutliche Anlehnung vor allem an die UNESCO-Konzepte feststellen. Im Aktionsprogramm (vgl. BMBF, 2001) und in der deutschen nationalen Strategie (BLKkommission, 2004) stehen schon die EU-Konzepte im Vordergrund, vor allem die Dokumente ‚Memorandum über Lebenslanges Lernen‘ (vgl. Europäische Kommission, 2000) und die Mitteilung ‚Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen‘ (vgl. Europäische Kommission, 2001).

In Ungarn werden dagegen von Anfang an vor allem die bildungspolitischen Dokumente der EU wahrgenommen: Im Dokument ‚A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája‘ (vgl. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1996) lässt sich die Argumentation der EU-Weißbücher deutlich nachvollziehen. Das Operative Programm zur Entwicklung von Humankapital (HEF OP) (vgl. Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium, Oktatási Minisztérium, Egészségügyi & Szociális és Családügyi Minisztérium, 2003) und die ungarische nationale Strategie (vgl. Oktatási Minisztérium, 2005a) lehnen sich – wie ihre deutschen Pendanten – vor allem an die Dokumente ‚Memorandum über Lebenslanges Lernen‘ (vgl. Europäische Kommission, 2000) und die Mitteilung ‚Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen‘ (vgl. Europäische Kommission, 2001) an. In der ungarischen Strategie werden noch die EU-Dokumente Entschließung des Rates der Europäischen Union zum Thema Lebenslanges Lernen von 2002 sowie die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen von 2005 erwähnt. Außerdem werden in den analysierten ungarischen Dokumenten die Studien der OECD wahrgenommen – wie z.B. PISA oder ‚Education at a Glance‘ sowie das Konzept ‚Lifelong Learning for All‘ (OECD, 1996), – allerdings deutlich weniger ausgeprägt als die EU-Dokumente.

In Bezug auf die Interpretation des Konzepts ‚Lebenslanges Lernen‘ lässt sich feststellen, dass nach der Kategorisierung von Cropley (1979) die deutschen Dokumente schwerpunktmäßig eine maximalistische Auffassung vertreten, in der das lebenslange Lernen als eine anthropologische Notwendigkeit und als zentrale Aufgabe der (Lern)Gesellschaft betrachtet wird. Im Gegensatz dazu lassen sich die analysierten ungarischen Dokumente in die Kategorie der minimalistischen Auffassung einordnen, indem sie sich auf das institutionelle Lernen beziehen und konkrete Strukturen und Institutionen des Bildungssystems in den Mittelpunkt stellen.

Die Schwerpunktsetzung auf das selbstgesteuerte sowie auf das informelle Lernen ist ein Merkmal, das sich in allen analysierten deutschen Dokumenten wiederholt, genauso wie die Schwerpunktsetzung auf die individuelle Perspektive der lernenden Menschen. Im Gegensatz zu der ungarischen bildungspolitischen Diskussion, die sich schwerpunktmäßig auf das formale Lernen vor allem im Bereich des Pflichtschulsystems konzentriert und die Verwirklichung des lebenslangen Lernens aus einer kollektiven Perspektive betrachtet. Diese Unterschiede sind u.a. in der unterschiedlichen Bildungssteuerung der untersuchten Länder begründet. Wie eine Eurydice-Untersuchung über die nationalen Auffassungen der EU-Mitgliedsländer gezeigt hat, ist für die Länder mit einer zentralistischen Bildungsorganisation eine stärkere Staatsorientierung charakteristisch, während in den eher dezentral organisierten Ländern das Individuum viel stärker in den Mittelpunkt rückt (vgl. Eurydice, 2000).

Dewe und Weber zufolge kann der Grund für diesen Unterschied aber auch in der unterschiedlichen Wertorientierung der Erwachsenenbildung der untersuchten Länder

gesucht werden. Ungarn hat sich – wie die meisten ehemaligen Ostblockländer – nach der politischen Wende an der angelsächsischen Tradition der Erwachsenenbildung orientiert und sich deren Zweckorientierung zu Eigen gemacht. Da der Bereich Allgemeinbildung dort nicht auftaucht, zeichnet sich auch in Ungarn „eine stärkere Orientierung des lebenslangen Lernens an beruflichen Herausforderungen ab“ (Dewe & Weber, 2007, S. 78). Im deutschen Verständnis ist diese Tendenz der „zweckorientierten Allgemeinbildung“ (ebd.) der Europäischen Union zwar ebenfalls nachvollziehbar. Aber hier ist auch die prägende Wirkung der humanistischen Tradition und des klassischen deutschen Bildungsideals, die Bildung nach Humboldt als ‚allgemeine Menschenbildung‘ definierten, bemerkbar. Das Weiterleben der humanistischen Tradition kann auch – zumindest teilweise – dafür Rechnung tragen, dass die deutschen Dokumente die Verwirklichung des Konzepts ‚Lebenslanges Lernen‘ nicht aus einer primär ökonomischen Perspektive betrachten, wie dies ihre ungarischen Pendanten tun.

Ein weiteres durchgehendes Merkmal der deutschen bildungspolitischen Diskussion zum Thema lebenslanges Lernen ist, dass sie meistens ohne Hinweise auf konkrete gesellschaftspolitische Situationen stattfindet bzw. diese auf einer sehr allgemeinen Ebene bleiben: Entweder spricht man über eine „dramatische Umbruch- und Herausforderungssituation“ (Dohmen, 1996, S. 1) aufgrund des schnellen sozialen, technischen und wirtschaftlichen Wandels im 20. und 21. Jahrhundert, oder es werden einige Phänomene, wie demografische Engpässe und Arbeitslosigkeit genannt (vgl. BMBF, 2001), die für die meisten europäischen Industrieländer charakteristisch sind. Sogar in der nationalen Strategie zum ‚Lebenslangen Lernen‘ fehlen Hinweise auf konkrete, nur auf Deutschland zutreffende gesellschaftlich-politische Ereignisse, so wird z.B. auf die Wiedervereinigung in keinem der drei untersuchten Dokumente Bezug genommen. Eine mögliche Erklärung dafür können die unterschiedlichen Traditionen und Situationen der einzelnen Bundesländer, darunter die Unterschiede zwischen den ‚alten‘ und den ‚neuen‘ Bundesländern liefern, die in den Dokumenten nicht alle thematisiert werden konnten.

In Bezug auf die Adaptationsdimension hat die vorliegende Analyse ausgewählter deutscher und ungarischer bildungspolitischer Dokumente aufgezeigt, dass sich die Akzeptanz und Übernahme der EU-Argumentation in Bezug auf ‚Lebenslanges Lernen‘ in der deutschen Bildungspolitik von 1996 bis 2005 entscheidend vergrößert hat. In der ungarischen Bildungspolitik war diese Akzeptanz schon von Anfang an gegeben, die EU-Vorgaben wurden bereits nach dem demokratischen Systemwechsel 1989 als Orientierungspunkte der Modernisierung des Bildungssystems genutzt (vgl. Halász, 2003, 2006).

## 6. Die deutsche Adaptation und die Europäische Union

Dohmen konstatierte im Jahre 1996 noch eine „relative Unberührtheit der deutschen Bildungspolitik von den internationalen Lifelong-Learning-Bemühungen“ (Dohmen,

1996, S. 91 f.). Weber macht für die mangelhafte bzw. verspätete Diskussion über ‚Lebenslanges Lernen‘ den Aufbau des Bildungswesens, vor allem die föderal-zentralistische Schulverfassung verantwortlich. Er bescheinigt Deutschland „eine eher schlechte Reformtradition im Sinne von Strukturreformen“ (vgl. Dewe & Weber, 2007, S. 73), da übergreifende Strukturreformen an differierenden Interessen immer wieder gescheitert seien. Zusätzlich bemängelt er, dass die internationale bildungspolitische Diskussion um Erwachsenenbildung „kaum oder verspätet rezipiert wurde“ (ebd.). Linsenmann konstatiert eine generell ablehnende Grundeinstellung der deutschen (Bildungs)Politik gegenüber europäischen Leitlinien, die als Zentralisierungs- und Harmonisierungsversuche gedeutet werden (vgl. Linsenmann, 2006). Das meist zitierte Beispiel dafür ist die Ergänzung des Artikels 26 des Maastrichter Vertrags auf deutschen Druck durch die Formulierung „unter Ausschluss jeglicher Harmonisierung“. Die in der vorliegenden Analyse festgestellte Nicht-Thematisierung der Übereinstimmungen der deutschen Konzepte mit den EU-Dokumenten kann ebenfalls als ein Zeichen dieser ablehnenden Haltung gedeutet werden. Krug (1997) weist darauf hin, dass das Memorandum in der deutschen bildungspolitischen Diskussion vor allem in Bezug auf die Kompetenzdebatte zwischen EU und Mitgliedsländern stark kritisiert wurde. Es wurde (erneut) befürchtet, dass die zentralistischen Vorgaben der EU zum Kompetenzverlust der Mitgliedstaaten führen könnten.

In den Dokumenten ‚Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik‘ (Dohmen, 1996) und ‚Aktionsprogramm‘ (BMBF, 2001) zeigt sich die Distanziertheit der deutschen Bildungspolitik vor allem im Vergleich mit dem oft enthusiastischen Adaptationswunsch der ungarischen Pendanten besonders auffällig. Von Übernahme oder Adaptation ist in den deutschen Dokumenten nicht die Rede. Dohmen schlägt vor, die Lifelong-Learning-Konzepte der EU als „Anknüpfungspunkte“ zur Verwirklichung nationaler Reformprojekte zu nutzen (Dohmen, 1996, S. 7). Im Aktionsprogramm ‚Lebensbegleitendes Lernen für alle‘ wird auf das Memorandum der Europäischen Kommission ebenfalls nur als „Anstoß“ für die europäische Debatte über die Verwirklichung „Lebenslangen Lernens“ hingewiesen (BMBF, 2001, S. 61 f.). Gerlach weist nach einer „ehrlichen Bewertung“ (2000, S. 184) deutscher bildungspolitischer Programme darauf hin, dass diese Tendenz durchaus typisch für die gesamte deutsche bildungspolitische Diskussion bis zur Jahrtausendwende angesehen werden kann. Umso auffälliger ist in der Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland die starke inhaltliche Orientierung an Konzepten und Empfehlungen der Europäischen Union. Während das Dohmen-Dokument noch in erster Linie eine theoretische, wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Konzept gewesen war, stellte das Aktionsprogramm schon einen konkreten Handlungsplan zur Verwirklichung dar. Die 2004 veröffentlichte nationale Strategie vereint beide Perspektiven: sowohl die theoretische als auch die praktische, indem sie sowohl Leitlinien als auch Prioritäten und Entwicklungsschwerpunkte der Verwirklichung nennt. An der

Strategie lässt sich vor allem die Wirkung des Memorandums über Lebenslanges Lernen (vgl. Europäische Kommission, 2000) und der Mitteilung ‚Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen‘ (vgl. Europäische Kommission, 2001) nachvollziehen. Die Entwicklungsschwerpunkte des Dokuments zeigen eine hochgradige Übereinstimmung mit den Grundbotschaften des Memorandums und den Aktionsschwerpunkten der Mitteilung. Obwohl das Dokument, wie auch andere nationale Strategien, auf Anregung der Europäischen Union ausgearbeitet wurde, wird darin die Wirkung der EU explizit nicht erwähnt. Auch die hochgradige Übereinstimmung zwischen den Entwicklungsschwerpunkten der Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland (BLK, 2004) mit den Vorgaben des Memorandums und der Mitteilung wird im Dokument nicht thematisiert.

Zusammenfassend lässt sich anhand der Analyse der ausgewählten Dokumente in der deutschen Bildungspolitik nach der Jahrtausendwende eine zunehmende Akzeptanz der EU-Argumente und Empfehlungen aufzeigen. Diese Entwicklung zeigt eindeutig die Wirkung der Lissabon-Strategie und der offenen Koordinationsmethode der Europäischen Kommission. Auch Hoppe und Schack bescheinigen diesen Maßnahmen eine große Wirkung, indem sie feststellen, „dass [die Lissabon-Ziele] ... auch die Reformdiskussionen [bestimmen], die sich in Deutschland in einer bisher nicht gekannten Intensität durch alle Bereiche des Bildungssystems ziehen“ (2008, S. 11).

## 7. Die ungarische Adaptation und der EU-Beitritt

In der ungarischen bildungspolitischen Auseinandersetzung zeigt sich dagegen eine sehr frühe Akzeptanz der bildungspolitischen Dokumente der EU, wie das folgende Zitat von Zoltán Báthory von 1988 – aus dem Jahr der Aufnahme der Assoziierungsverhandlungen – verdeutlicht:

Die Interpretation und Ausarbeitung der europäischen Dimension macht es nötig, dass wir unsere Bildungsziele, Bildungspolitik, Institutionen und pädagogisches Verständnis überprüfen (Báthory, 1988, S. 171).

Der Adaptationswunsch ging aber von Anfang an mit dem Wunsch einher, den nationalen Charakter zu bewahren. Aus diesem Grunde lässt sich für die ungarische bildungspolitische Diskussion eine pragmatische und instrumentalisierende Umgehensweise mit dem EU-Konzept ‚Lebenslanges Lernen‘ bescheinigen. Báthory formulierte das Ziel der ungarischen (Bildungs)Politik folgendermaßen: „Wir sollten so zu Europäern werden, dass wir dabei unseren nationalen Charakter nicht verlieren, sondern stärken“ (ebd.). Dementsprechend wird – wie die oben vorgestellten Einzelanalysen aufgezeigt haben – in allen analysierten ungarischen bildungspolitischen Dokumenten versucht, die lokale, nationale und europäische Dimension miteinander in Einklang zu bringen. Die Suche nach einer Übereinstimmung zwischen der europäischen und ungarischen Bildungspolitik hat also schon lange vor dem Beitritt, z.B. durch ständige Kommunikation sowie durch finanzielle Unterstützung bestimmter Programme der

EU, angefangen. Während der Beitrittsverhandlungen und vor allem kurz vor dem Beitritt wurden zahlreiche bildungspolitische Entscheidungen getroffen, die ermöglicht haben, dass Ungarn letztlich in der Praxis an der europäischen politischen Koordination teilnahm (vgl. Kovács, 2005). In diesem Zeitraum hat die Europäische Union einen permanenten Druck auf die nationalen Entscheidungsträger ausgeübt, die gemeinsame Bildungspolitik den nationalen Akteuren bekannt zu machen und damit gemeinsame Anknüpfungspunkte zu suchen. Mit Blick auf dieses Ziel – wie die Analyse der bildungspolitischen Dokumente gezeigt hat – wurden für Ungarn auch finanzielle Mittel bereitgestellt.

Die drei ausgewählten ungarischen Dokumente repräsentieren die drei Phasen des Beitrittsprozesses: Die erste Phase ist die politische Entscheidung, der Union beizutreten, die zweite ist die Phase der Beitrittsanstrengungen, die dritte ist die Phase der Mitgliedschaft. In den drei Phasen gab es Unterschiede in der Bildungspolitik, vor allem in Bezug auf die Verwirklichung des Konzepts ‚Lebenslanges Lernen‘. In der ersten Phase ist in Ungarn ein eher selektiver Umgang mit den bildungspolitischen Leitlinien der EU zu beobachten: Das 1996 veröffentlichte Dokument ‚A magyar köz-társaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról‘ nutzt zunächst die europäischen Ziele, um dem eigenen Reformvorhaben eine stärkere Legitimation zu verschaffen. Andererseits beschäftigte sich die ungarische Bildungspolitik nach dem demokratischen Systemwechsel 1989/90 gezwungenermaßen vor allem mit der Umstrukturierung und dem Neuaufbau des Bildungssystems.

In der zweiten Phase zeigt sich eine deutlich höhere Bereitschaft in Ungarn, sich die EU-Leitlinien zu eigen zu machen: Das 2003 – ein Jahr vor dem EU-Beitritt – herausgegebene HEF OP zeugt schon von einer stärkeren Übernahme europäischer Zielsetzungen, wie dies im Dokument selbst immer wieder betont wird. Dass diese Bereitschaft vor allem auf die Finanzierungspolitik der EU zurückzuführen ist, wird aus dem Nationalen Entwicklungsplan ersichtlich. Der Großteil der Ressourcen zur Humankapitalentwicklung stammt aus dem Europäischen Sozialfonds bzw. dem Strukturfonds. Auch die Beratungspolitik der EU spielt dabei eine nicht zu unterschätzende Rolle, wie z.B. bei der Erstellung des HEF OP deutlich wurde (vgl. Tóth, 2005). Außerdem trägt diese Wirkung der 2000 beschlossenen Lissabon-Strategie Rechnung, die die Bildungspolitik zum Mittel der Beschäftigungspolitik machte. In dieser Phase betont die ungarische Bildungspolitik immer wieder die Vorteile des EU-Beitritts für das Bildungssystem. Diese werden darin gesehen, dass Ungarn erstens aus anderen EU-Ländern Wissens-Know-how importieren kann.

Man könnte sagen, wir bekommen viel Wissen umsonst, was, wenn wir es selbst in unserem Land produzieren müssten, sämtliche Quellen benötigen würde, die uns aber nicht zur Verfügung stehen (Ormándi, 2006, S. 34).

Zweitens spielt die dynamisierende Kraft der Veränderungen eine Rolle, die sich durch die starke Unterstützung der Union entfaltet. Dadurch wird u.a. die Verwirklichung von Zielen ermöglicht, die das Land früher oder später sowieso erreichen muss.

In der Phase der Vollmitgliedschaft zeigt sich die Anpassungstendenz weiterhin sehr stark, u.a. darin, dass das HEF OP und die ungarische nationale Strategie zum Lebenslangen Lernen an die Europäische Kommission adressiert werden. Es wird immer wieder betont, dass Ungarn sich einer Gemeinschaft angeschlossen hat, die gesellschaftlich, wirtschaftlich und politisch entwickelter ist als das Land selbst. Diese Tatsache bedeutet vor allem zwei Herausforderungen: einerseits eine Modernisierungsherausforderung, andererseits die Herausforderung der effektiven Nutzung der zur Verfügung gestellten EU-Mittel (vgl. Ormándi, 2006). Das 2005 veröffentlichte Dokument ‚A magyar köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról‘ wurde laut Bildungsministerium „grundsätzlich im Einklang mit der strukturellen Planung der Europäischen Union“ (Oktatási Minisztérium, 2005a, S. 12) erstellt. Grundlage sind der Nationale Entwicklungsplan und sein Operatives Programm zur Entwicklung von Humankapital (HEF OP). Die ungarische nationale Strategie folgt den Leitlinien der gemeinsamen europäischen Bildungspolitik gemäß den Anforderungen der Lissabon-Strategie und im Sinne der *Open Method of Coordination* und des Memorandums über Lebenslanges Lernen (vgl. Europäische Kommission, 2000). Die finanzielle Unterstützung vonseiten der EU spielt dabei eine sehr große Rolle. Außerdem werden die EU-Richtlinien weiterhin als Maßstab und Orientierungshilfe betrachtet, die zu Zeiten innenpolitischer Turbulenzen Sicherheit bieten: „Der größte Vorteil der EU-Mitgliedschaft ist, dass sie allen Mitgliedsländern ermöglicht, ihre eigene Bildungspolitik berechenbarer und stabiler zu gestalten“ (ebd., S. 35).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass alle drei analysierten ungarischen Dokumente eine doppelte Perspektive beinhalten: einerseits die Anpassung an die EU-Ziele, andererseits die Lösung speziell ungarischer Probleme.

Die Vorbereitung der verschiedenen Politikbereiche auf den EU-Beitritt wurde eng verknüpft mit den Maßnahmen, um den nationalen Modernisierungszwang zu bewältigen (Oktatási Minisztérium, 2005b, S. 1).

Halász resümiert: „Der Beitritt zur Europäischen Union hatte eine deutlich wahrnehmbare Wirkung auf die Entwicklung der hiesigen Bildungspolitik“ (Halász, 2006, S. 8). Das ungarische Bildungsministerium spricht über das EU-Konzept als „ernsthaften beruflichen Input“ sowie „konzeptionellen Rahmen“, der half, die ungarische Konzeption für die Entwicklung des Bildungswesens zu gestalten (vgl. Oktatási Minisztérium, 2005a).

Im Gegensatz zu den ungarischen Dokumenten, die sich explizit auf die adaptierten Konzepte und Argumente berufen, übernehmen die deutschen Dokumente die EU-Empfehlungen eher implizit. Auch wenn sie sich inhaltlich stark auf sie beziehen, stel-

len sie dies nicht explizit zur Schau. Die Rolle der EU wird in den deutschen Dokumenten meistens nicht thematisiert.

## 8. Gründe für die unterschiedliche Adaptation

Die oben vorgestellten wesentlichen Unterschiede der Adaptation des EU-Konzepts ‚Lebenslanges Lernen‘ in der deutschen und ungarischen Bildungspolitik lassen sich auf folgende Gründe zurückführen:

- 1) auf die (bildungs)politische Grundeinstellung der beiden Länder sowie auf ihren Status innerhalb der EU,
- 2) auf die unterschiedliche (bildungs)politische Tradition der untersuchten Länder nach 1945 sowie
- 3) auf ihre unterschiedliche Bildungsorganisation.

Zu 1) Die Bundesrepublik Deutschland als Gründungsmitglied der Römischen Verträge und der EG war von Anfang an ein einflussreiches Mitglied des europäischen Integrationsprozesses und gewann durch die Wiedervereinigung an politischer Bedeutung. Mit dem aus dieser etablierten Position resultierenden Selbstbewusstsein sowie der Selbstreflexivität und Kritikbereitschaft betrachtete das heutige ‚Alt-EU-Land‘ sowohl die Europäische Union als auch dessen Konzept des ‚Lebenslangen Lernens‘. Diese kritische Grundeinstellung zeigt sich in den analysierten bildungspolitischen Dokumenten meistens auf der Interpretationsebene, wie z.B. die Propagierung der Schaffung einer ‚lernenden Gesellschaft‘ (vgl. BMBF, 2001) statt einer ‚kognitiven Gesellschaft‘ (Europäische Kommission, 1995). Wie Krug aufgezeigt hat, ging es bei dieser begrifflichen Unterscheidung um konzeptionelle Divergenzen (vgl. Krug, 1997). Ungarn dagegen, das bis 2004, also während eines Großteils des Untersuchungszeitraums Beitrittskandidat war, konzentrierte sich darauf, den EU-Normen, Vorgaben und Erwartungen zu entsprechen. Die mit dem demokratischen Systemwechsel einhergehenden umfassenden politischen und gesellschaftlichen Umwälzungen brachten wirtschaftliche Probleme und innenpolitische Schwierigkeiten mit sich (vgl. Óhidy, 2007). Viele historisch bedingte Spannungen, z.B. im Verhältnis zu den Nachbarländern, die während des Sozialismus kollektiv verdrängt wurden, kamen nach dem Zusammenbruch des Ostblocks wieder zum Vorschein. Auch andere historische Verarbeitungsprozesse wurden erst danach möglich: Ungarns Beteiligung am Zweiten Weltkrieg und am Holocaust sowie die Revolution von 1956 wurden zum Thema und zur Wasserscheide in der innenpolitischen Diskussion. Diese Entwicklungen beeinflussten sowohl das Selbstbewusstsein des ‚Neu-EU-Landes‘ als auch seine Möglichkeiten bei der Mitgestaltung der europäischen (Bildungs)Politik eher negativ und trugen dazu bei, dass die EU-Konzepte meistens sehr bereitwillig übernommen wurden.

Zu 2) Die Gesellschaftsordnung der untersuchten Länder entwickelte sich nach 1945 sehr unterschiedlich. In der BRD ermöglichte die Demokratisierungspolitik der Alliierten die Entstehung einer bürgerlich-liberalen Demokratie. Diese zeigte sich auch im Bildungswesen, in dem eine föderalistische Steuerungsstruktur wiederaufgebaut wurde. Dies implizierte durch die Notwendigkeit von Konsensfindungsprozessen die Entstehung einer demokratischen Kultur der Entscheidungsfindung. In Ungarn dagegen wurde von der Sowjetunion eine sehr diktatorische und zentralistische Gesellschaftsordnung eingeführt, die lange auf unbedingtem Gehorsam gegenüber höherer Entscheidungsebenen basierte. Auch im Bildungssystem wurde eine zentralisierte Steuerung im engeren Sinne etabliert. Aus diesem Grunde konnte sich in Ungarn keine demokratische Kultur der Entscheidungsfindung entwickeln.<sup>3</sup>

Zu 3) Die unterschiedliche Adaptation des EU-Konzepts ‚Lebenslanges Lernen‘ lässt sich auch auf die unterschiedliche Bildungsorganisation der untersuchten Länder zurückführen. Wie in den Einzelanalysen ausführlich dargestellt wurde, erschwert die föderale Bildungsorganisation der BRD die Aufstellung von gemeinsamen Leitlinien u.a. in Bezug auf die Verwirklichung des Konzepts ‚Lebenslanges Lernen‘. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung, das die ersten zwei analysierten deutschen Dokumente veröffentlicht hat, verfügt nur über koordinierende Kompetenzen und kann deswegen nur allgemeine Empfehlungen aussprechen. Die Bund-Länder-Kommission beschränkt sich in der Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland ebenfalls nur auf die Thematisierung von bundesweit konsensfähigen Themen. Der Konsensfindungsprozess zwischen Bund und Ländern gestaltet sich in der bundesdeutschen Bildungspolitik traditionell langwierig und konfliktreich (vgl. u.a. Cortina, Baumert, Leschinsky, Mayer & Trommer, 2003; Dewe & Weber, 2007). Dazu kommt die unterschiedliche Wahrnehmung der (bildungs)politischen Aktivitäten der Europäischen Union: Nach einer Analyse von Bauer und Knöll ist für die Beteiligten, d.h. für die nationalen Regierungen, meistens kein demokratisches oder legitimatorisches Problem dabei erkennbar, da sie selbst Teil des Prozesses sind. Aber für die „nicht am Zustandekommen Beteiligten, wie etwa das Europäische Parlament oder im Falle der Bundesrepublik die Länder oder entsprechende Interessengruppen, haben die Ziele zentralistischen Charakter und werden als europäische Vorgaben wahrgenommen“ (vgl. Schemmann, 2007, S. 133). Dementsprechend erschwert diese unterschiedliche Wahrnehmung die Konsensfindung zwischen Bund und Ländern in Bezug auf das Konzept ‚Lebenslanges Lernen‘ noch zusätzlich. Wegen dem – durch die Regeln der politischen Konsensfindung entstandenen – Zwang zur Abstraktion und dem harmonisch-ideologischen Gepräge dieser Dokumente bleibt die deutsche Auseinandersetzung mit dem Konzept auf der Bundesebene im Bereich des Allgemeinen und Unverbindlichen.

## 9. Resümee und Ausblick

Resümierend lässt sich feststellen, dass die Analyse der ausgewählten deutschen und ungarischen bildungspolitischen Dokumente zum Thema lebenslanges Lernen einerseits sehr deutlich aufgezeigt hat, wie sich durch die bildungspolitischen Aktivitäten der EU – vor allem im Rahmen des Lissabon-Prozesses – die Ziele und Begrifflichkeiten der deutschen und ungarischen Bildungspolitik auf der programmatischen Ebene angenähert haben. Auf der Argumentationsebene lässt sich also eine uniformisierende Wirkung der Lissabon-Strategie identifizieren: Der geschlossene, sich aus vielen Elementen zusammensetzende Argumentationsstrang der nationalen bildungspolitischen Dokumente basiert nachweisbar auf dem Konzept der Europäischen Kommission zum Lebenslangen Lernen (vgl. Europäische Kommission, 2000, 2001). Mit Schemmann lässt sich also feststellen, dass „der konvergierende Befund ... der dominante des Vergleichs [ist]“ (Schemmann, 2007, S. 228). Andererseits hat die Analyse ebenfalls gezeigt, dass die konkreten bildungspolitischen Maßnahmen weiterhin an die jeweiligen nationalen Bedürfnisse, Traditionen und Möglichkeiten gebunden bleiben. Die analysierten Dokumente lassen vermuten, dass die Umsetzung des Konzepts in Deutschland und Ungarn deswegen unterschiedlich erfolgt.

Die Europäische Union kann für sich in Bezug auf das Konzept ‚Lebenslanges Lernen‘ einerseits einen europaweit in Gang gesetzten Reformprozess sowie eine deutliche Kompetenzerweiterung im Bereich der Bildungspolitik verbuchen. Es werden zurzeit in allen Mitgliedsländern – u.a. in Deutschland und Ungarn – zahlreiche Reformkonzepte diskutiert, initiiert und umgesetzt. Die von Philip. H. Coombs beklagte Trägheit der nationalen Bildungssysteme scheint damit ein Stück weit aufgelöst zu sein. Diese Veränderungen lassen sich größtenteils auf die EU als ‚Motor‘ zurückführen. Andererseits werden diese Erfolge dadurch getrübt, dass sich das Datum 2010 für die Entstehung eines ‚europäischen Raumes des lebenslangen Lernens‘ (vgl. Europäische Kommission, 2001) als unrealistisch erwies. Deshalb kann man schon jetzt davon ausgehen, dass das Reformkonzept ‚Lebenslanges Lernen‘ auch in den nächsten Jahren auf der Tagesordnung stehen wird. In Bezug auf die Rolle der EU sind zunächst keine großen Veränderungen zu erwarten. M.E. wird sie weiterhin die dreifache Funktion als Initiatorin, Koordinatorin und Exekutive erfüllen.

## 10. Empfehlungen für die weitere Verwirklichung des Lifelong-Learning-Konzepts

Meiner Meinung nach ist für eine erfolgreiche Verwirklichung eine Korrektur des Lifelong-Learning-Konzepts der EU vonnöten, nämlich an zwei Punkten:

- 1) in Bezug auf das verkürzte Menschenbild sowie
- 2) bezüglich der Gefahren eines primär ökonomisch orientierten Bildungsverständnisses.

Beide Punkte beziehen sich auf das Verständnis des Konzepts ‚Lebenslanges Lernen‘ als primär beschäftigungspolitische Maßnahme.

Zu 1) Mit ihrem Lifelong-Learning-Konzept möchte die EU vor allem zwei Ziele erreichen: Neben dem treibenden Wunsch, Europa als politische und wirtschaftliche Macht zu stärken, verfolgt sie das Ziel, soziale Kohäsion und eine europäische Identität zu schaffen. Die EU soll also nicht nur ein Wirtschafts- und politischer Raum, sondern auch ein Bildungsraum werden. In den Lifelong-Learning-Konzepten der Union wird davon ausgegangen, dass die Verwirklichung dieser beiden Ziele automatisch mit den persönlichen Zielen der EU-Bürger übereinstimmen: Durch das kontinuierliche Weiterlernen können sie ihre Beschäftigungsfähigkeit erhalten und/oder verbessern und dadurch ein entsprechend befriedigendes Berufsleben aufbauen. Dieses Berufsleben trägt nicht nur dazu bei, dass sie an allen Segnungen der Konsumgesellschaft teilhaben können, sondern gleichzeitig ermöglicht es ihnen eine permanente Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung, so die EU.

Dieses Idealbild wurde u.a. in der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur zu Recht als nicht umsetzbar kritisiert. An dieser Stelle möchte ich ergänzend hinzufügen, dass eine Beschränkung des menschlichen Lebens auf die Erwerbstätigkeit einen Großteil der Persönlichkeit außer Acht lässt und deshalb als Menschenbild bzw. als philosophische Grundlage für Bildungsreformen nicht geeignet ist. Dabei möchte ich hier auf die Aktualität des Humboldtschen Bildungsverständnisses in Bezug auf das Konzept ‚Lebenslanges Lernen‘ verweisen.

Zu 2) Kritiker werfen der EU ein instrumentelles und utilitaristisches Verständnis von Bildung vor (Schemmann, 2007, S. 131). Auch die vorliegende Untersuchung hat eine deutliche Zunahme von ökonomischen Begründungsmustern auch im Bereich der Bildungspolitik festgestellt. Dies hat vor allem ideologische Gründe, die der realpolitischen Situation im heutigen Europa Rechnung tragen: Der Zusammenbruch der dualen Weltordnung und des sozialistischen Lagers haben u.a. bewirkt, dass ‚das Soziale‘ wie z.B. Solidarität und Chancengleichheit oft für obsolet betrachtet werden. Auch die immer wiederkehrenden Wirtschaftskrisen tragen ihren Teil dazu bei, dass alle anderen Lebens- und Gesellschaftsbereiche marktwirtschaftlichen Gesichtspunkten untergeordnet werden. Deshalb möchte ich im Folgenden auf die Gefahren der Unterordnung von bildungs- und gesellschaftspolitischen Maßnahmen unter ein rein ökonomisches Prinzip deutlich hinweisen. Viele empirische Studien zu Bildungs- und Weiterbildungsbeteiligung haben aufgezeigt, dass sich die Bildungschancen in den meisten europäischen Ländern – vor allem in Deutschland und in Ungarn – nach dem sogenannten ‚Matthäus-Prinzip‘ (vgl. Merton, 1973) verteilen: „Wer hat, dem wird gegeben“ (vgl. z.B. OECD, 2001; Györgyi, 2004; Schiersmann, 2006). Ein bedeutender Teil der europäischen Gesellschaft bleibt dabei außen vor, gerade diejenigen, die dies am nötigsten hätten, „wie zum Beispiel geringqualifizierte Arbeitnehmer, Arbeitnehmer mit Zeitverträgen, Selbständige und ältere Arbeitnehmer“ (Europäische Kom-

mission, 2007, S. 12 f.). Sie haben am meisten unter mangelnden Investitionen in Ausbildungsmaßnahmen zu leiden.

Es ist davon auszugehen, dass ein rein ökonomisches Verständnis von Bildung und lebenslangem Lernen zu einer (weiteren) Öffnung der sozialen Schere führen würde. Diese mögliche Entwicklung wird von Wirtschaftsexperten als Verschwendung kritisiert (vgl. u.a. OECD, 2001). Noch wichtiger ist m.E. die politische Bedeutung von Chancengleichheit. Denn:

Bildung und vor allem sozial gerechter Zugang zu den Bildungsinstitutionen ist Grundlage einer demokratischen Gesellschaft. Sie ist wichtige Voraussetzung für Partizipation und Teilhabe am Gemeinwesen (Müller, 2002, S. 24).

Das Konzept ‚Lebenslanges Lernen‘ muss m.E. an diesem Punkt ansetzen und den Zugang zu Bildung – in allen Bereichen des Bildungssystems – für alle ermöglichen.

Genau dies bezwecken die umfassenden Reformpläne der Europäischen Union unter der Formel ‚Lebenslanges Lernen‘. In den Lifelong-Learning-Dokumenten der EU wird eine Idealvorstellung eines europäischen Bildungssystems propagiert, das durchlässig ist und Chancengleichheit ermöglicht, aber gleichzeitig auch dazu beiträgt, die Effektivität und Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Wirtschaft zu verbessern. Um dieses Idealbild einer Lern-, Wissens- oder Bildungsgesellschaft zu verwirklichen – an gut klingenden Bezeichnungen für die neue Gesellschaftsvision mangelt es keineswegs –, ist es sehr wichtig, dass sowohl die ökonomische als auch die gesellschaftspolitische Dimension des Konzepts ‚Lebenslanges Lernen‘ nicht nur in der (bildungs)politischen Programmatik, sondern auch bei der Verwirklichung eine gleichberechtigte Rolle spielen.

Zusammenfassend halte ich für die deutsche Lifelong-Learning-Diskussion eine verstärkte inhaltliche Auseinandersetzung sowie einen ‚pragmatischeren Umgang‘ mit der EU-Rolle im Sinne von Laffan, O’Donell und Smith (2000) für wünschenswert. Sie betrachten die nationale Souveränität als nur ein Mittel zur Verbesserung von gesellschaftlichen Gegebenheiten und lehnen deshalb die Selbstzweckmäßigkeit der nationalen Machterhaltung zugunsten der Lösung von gesellschaftlich-wirtschaftlichen Problemen ab.<sup>4</sup> Dabei bestreiten sie nicht, dass die neue Machtverteilung mit einer uniformierenden Wirkung einhergehen kann. Andererseits sehen sie auch die gemeinsamen Ziele (Wettbewerbsfähigkeit, Wohlstand und Demokratie) als wichtige Interessen der Mitgliedsländer an und plädieren für eine kommunikative und koordinierende Rolle von supranationalen Gremien (ebd., 2000). Dem möchte ich mich anschließen.

Für die ungarische Lifelong-Learning-Debatte halte ich eine Übernahme der Verantwortung für die inhaltliche Gestaltung des Konzepts ‚Lebenslanges Lernen‘ für wünschenswert. Die EU-Konzepte sollten also – wenn nötig – auch inhaltlich kritisiert und nicht nur in Bezug auf optimale Ausnutzung von finanziellen Fördermitteln diskutiert werden. Dabei sollte m.E. – genau wie es die ungarischen bildungspolitischen Dokumente zum Thema ‚Lebenslanges Lernen‘ ankündigen – die Finanzierung derje-

nigen bildungspolitischen Maßnahmen im Vordergrund stehen, die einer weiteren Verstärkung von gesellschaftlicher Segregation entgegenwirken. Das ist eine unabdingbare Voraussetzung für die Weiterentwicklung der demokratischen Entwicklung des Landes sowie für die Schaffung einer stabilen Wohlstandsgesellschaft.

## 11. Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung

Schemmann bezeichnet das Konzept ‚Lebenslanges Lernen‘ in Anlehnung an die Globalisierungstheoretischen Ausführungen von Waters<sup>5</sup> als ‚Leerformel‘, die in den jeweils nationalen und kulturellen Kontexten gefüllt wird und zugleich Verständigung erlaubt und eine gemeinsame Bezugsebene schafft (Schemmann, 2007, S. 231). Er stellt die Harmonisierungsfunktion des Konzepts in den Mittelpunkt:

Überspitzt formuliert ist es am Ende einer solchen Entwicklung gleichgültig, an welchem Ort die Individuen das lernen, was eine globalisierte Ökonomie einfordert. So betrachtet ist die Funktionalisierung des Bildungssystems Grundvoraussetzung für den Anschluss von dem, was als Bildung bezeichnet und gemessen wird, an Globalisierung (ebd., S. 232).

Die vorliegende Analyse ausgewählter bildungspolitischer Dokumente zum Thema lebenslanges Lernen hat in Deutschland und Ungarn, also im europäischen Westen und Osten deutliche Parallelen aufgezeigt. Soweit lassen sich die Ergebnisse in Übereinstimmung mit den Thesen von Schemmann interpretieren. Ob die Entwicklung von Erziehung und Bildung in den Ländern der Europäischen Union tatsächlich soweit führt, dass seine bewusst überspitzte Beschreibung wahr wird, lässt sich zurzeit noch nicht beantworten. Die Ergebnisse lassen aber eher vermuten, dass es bei der Verwirklichung des Konzepts ‚Lebenslanges Lernen‘ – wie dies Mitter in einem Interview formuliert hat – zumindest um ein „national gefilterte Angleichung“ (vgl. Parreira do Amaral, 2007, S. 299) gehen wird.

Denn die Analyse konnte ebenfalls aufzeigen, dass sich diese vereinheitlichende Wirkung der EU auf die bildungspolitische Interpretation und Schwerpunktsetzung, also auf die Verwirklichungsdimension, nur bedingt ausdehnt: Diese sind in erster Linie durch die Eigenheiten und Traditionen, die gesellschaftlichen, (bildungs)politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und historischen Gegebenheiten des Nationalstaates und der nationalen Bildungssysteme geprägt. Durch die Analyse wurde die Wirkung einiger dieser Faktoren konkret nachgewiesen, z.B. der Struktur des Bildungssystems oder der (bildungs)politischen Tradition der ausgewählten Länder. Den größten Unterschied zwischen der deutschen und der ungarischen Auseinandersetzung im Zeitraum 1996–2005 macht ihre (bildungs)politische Einstellung zum Konzept ‚Lebenslanges Lernen‘ aus, die u.a. auf der politischen Einstellung der jeweiligen Länder zur Europäischen Union basiert.

Zugleich ergeben sich an dieser Stelle auch Forschungsdesiderate insofern, als einerseits die genannten Faktoren nur einen Teil der beeinflussenden Parameter aufgedeckt haben. Es sollten also weitere Einflussfaktoren identifiziert und verglichen wer-

den. Hier muss aber auf ein wichtiges Merkmal jeglichen Vergleichs hingewiesen werden, nämlich dass er immer eine abstrakte Konstruktion bleibt und aus diesem Grunde eine vollständige Aufdeckung aller möglichen Faktoren in der Praxis nicht umsetzbar ist. Aufgrund der Entscheidungskompetenz der Bundesländer sollten bei der Erforschung der Adaptation des Lifelong-Learning-Konzepts der EU in der BRD die bildungspolitischen Dokumente auf der Länderebene untersucht werden. In Bezug auf die deutsch-ungarische Vergleichbarkeit ergibt sich hier allerdings ein Problem, nämlich die Frage, ob die ungarischen Komitate mit den deutschen Bundesländern verglichen werden können.

Des Weiteren bezog sich die Untersuchung nur auf bestimmte Sphären von Erziehung und Bildung: Sie hat vor allem die in der Bildungspolitik existierenden Ideen, Theorien und Diskussionen bezüglich der nationalen Adaptation des Konzepts ‚Lebenslanges Lernen‘ in den ausgewählten Ländern untersucht. Damit ist die Frage nach der Bildungspraxis noch lange nicht beantwortet. Wie die angekündigten Leitsätze verwirklicht, die diskutierten Probleme bewältigt werden, wie die lernenden Individuen und Bildungsorte die Verwirklichung des Konzepts in der Praxis erleben – also die Fragen, welche in dieser Studie nicht diskutiert werden – kann nur die Untersuchung der Bildungspraxis dieser Länder beantworten. Um ein möglichst umfassendes Bild der Adaptation des Konzepts ‚Lebenslanges Lernen‘ in Deutschland und Ungarn bekommen zu können, sollte also die Ebene der Bildungspraxis untersucht werden. Darüber hinaus muss erwähnt werden, dass – obwohl durch die Auswahl der Länder nach dem ‚most-different-Prinzip‘ eine Repräsentativität für Westeuropa und Osteuropa angestrebt wurde – sich durch diese Ergebnisse keine Rückschlüsse auf die Adaptation des Konzepts ‚Lebenslanges Lernen‘ in anderen Ländern der Europäischen Union ziehen lassen. Dazu wären weitere vergleichende Untersuchungen weiterer Länder nötig. Dabei sollte nicht nur die hier verfolgte ‚traditionelle‘ Ost-West-Perspektive, sondern auch eine Nord-Süd-Dimension mitberücksichtigt werden. Um einem ‚Eurozentrismus‘ vorzubeugen, sind auch nicht-europäische Länder mit einzubeziehen.

Hinsichtlich der bildungspolitischen Konzepte konnte in Bezug auf die beiden untersuchten Länder aufgezeigt werden, dass die Maßnahmen, die Halász „gemeinsame Lernpolitik“ (2003, S. 2) nennt und die in der deutschen erziehungswissenschaftlichen Debatte als *education governance* (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007) bezeichnet werden, auch ein Thema für die vergleichende Erziehungswissenschaft werden könnten und auch sollten. Als zentrale Forschungsfrage ergibt sich ein Vergleich der Nutzung dieser neuen Steuerungs- und Koordinationsmethoden in den verschiedenen Ländern, u.a. um zu prüfen, inwieweit die unterschiedliche (bildungs)politische Tradition oder Struktur des Bildungssystems ihre Anwendung beeinflusst. Die vorliegende Untersuchung liefert Hinweise darauf, dass eine vergleichende Analyse der Verwirklichung ‚Lebenslangen Lernens‘ sich als besonders ertragreich erweisen könnte. Den konkreten Anknüpfungspunkt würden – innerhalb oder außerhalb des

‚Ost-West-Vergleichs‘ – die Untersuchungen über *policy borrowing* der vergleichenden Erziehungswissenschaft bieten. Diese wiederum könnten als Hilfestellung für eine weitere Entwicklung der nationalen und europäischen Bildungspolitik dienen, denn

Europas künftige Herausforderung wird sein, gegenläufige Tendenzen – von regionaler Differenzierung und supranationaler Integration – zum Ausgleich zu bringen. Angesichts der neuen Herausforderungen muss sich die Europäische Union, um handlungs- und verantwortungsfähig zu werden, in einem dynamisch politischen Entwicklungsprozess neu identifizieren und organisieren, wenn sie die neuverlagerten Probleme im Spannungsfeld zwischen Multikulturalismus, Eurozentrismus und Nationalismus beseitigen will. Dazu gehören Akzeptanz transnationaler Strukturen und ein neues Gemeinschaftsbewusstsein (Bektchieva, 2004, S. 77).

### *Anmerkungen*

1. Für eine ausführliche Beschreibung vgl. Óhidy, 2009.
2. Diese Gesellschaftsordnung wurde in Ungarn als „sozialistische Demokratie“ bezeichnet und als „Demokratie neuen Typs“ definiert, in der durch die Vergesellschaftung von Produktionsmitteln und die Auflösung der sozialen Klassen die „Volksherrschaft“ verwirklicht wurde (Fencsik, 1986, S. 355 f.). In der Praxis ging es um ein diktatorisches System, in dem die Sowjetunion und die ungarische kommunistische Partei (USAP/MSZMP) sowohl die Innen- als auch die Außenpolitik des Landes bestimmten.
3. Hier soll angemerkt werden, dass sich diese Unterschiede noch weiter in der Geschichte der untersuchten Länder zurückverfolgen lassen würden. Zum Beispiel entstand in Deutschland durch die Industrialisierung eine breite bürgerliche Mittelschicht, die bald auch eine politische Rolle bekam. In Ungarn dagegen herrschten bis Ende des Zweiten Weltkriegs noch feudale Verhältnisse, und lange wurde unter der Bezeichnung ‚Volk‘ nur die Aristokratie verstanden (vgl. Kosáry, 1990). Aus diesem Grunde waren auch die historischen Voraussetzungen zur Entstehung einer bürgerlichen Demokratie deutlich unterschiedlich. Die Ausführung dieser Unterschiede ist aber keine Zielsetzung der vorliegenden Arbeit. Hier sollte nur auf die Komplexität der Problematik und ihre historische Verwurzelung verwiesen werden.
4. Die Problematisierung von Begriff und Geschichte des Nationalstaates würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Deshalb soll hier nur darauf hingewiesen werden, dass die nationalstaatliche Form des Zusammenlebens in Europa historisch gesehen ein relativ neues Phänomen darstellt, das durch die aktuellen Entwicklungen unterlaufen wird.
5. „Waters [differenziert] in seinen Überlegungen zur Globalisierung die Bereiche Ökonomie, Politik und Kultur. Die Entwicklung im kulturellen Bereich charakterisiert er dabei mit dem Begriff der Universalisierung, wobei die Abstraktion der Werte und Standards auf einem hohen Niveau von Allgemeinheit festzustellen sei, das zugleich extreme Möglichkeiten der kulturellen Differenzierung erlaube. ... Genau in diesem Sinne könnte auch die Herausbildung eines globalen Diskurses der Weiterbildung verstanden werden, der auf sehr allgemeinem Niveau etwa die Forderung nach lebenslangem Lernen für Alle erhebt, dann jedoch die Bandbreite an nationalen und kulturellen Differenzierungen erlaubt bzw. sogar explizit einfordert“ (Schemmann, 2007, S. 231).

## Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2004). *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.). (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Báthory, Z. (1988). A közoktatás európai dimenziói. *Új Pedagógiai Szemle*, 7, 169–172.
- Bektchieva, J. (2004). *Die europäische Bildungspolitik nach Maastricht*. Münster: LIT.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung). (2004). *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: BLK.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2001). *Aktionsprogramm ‚Lebensbegleitendes Lernen für alle‘ 2001*. Verfügbar unter: [http://www.bmbf.de/pub/aktionsprogramm\\_lebensbegleitendes\\_lernen\\_fuer\\_alle.pdf](http://www.bmbf.de/pub/aktionsprogramm_lebensbegleitendes_lernen_fuer_alle.pdf) [22.09.10].
- Cortina, K., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K.U. & Trommer, L. (Hrsg.). (2003). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.
- Cropley, A.J. (1979). *Lifelong education: A stocktaking*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Dalos, G. (2004). *Ungarn in der Nussschale. Geschichte meines Landes*. München: Beck.
- Dewe, B. & Weber, P.J. (2007). *Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dohmen, G. (1996). *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Europäische Kommission. (1995). *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxemburg: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission. (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission. (2001). *Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission. (2007). *Mitteilung gemeinsame Grundsätze für den Flexicurity-Ansatz herausarbeiten: Mehr und bessere Arbeitsplätze durch Flexibilität und Sicherheit*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Eurydice. (2000). *Vom visionären Konzept zu einer Komponente der Bildungspolitik. Lebenslanges Lernen: Der Beitrag der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten der EU*. (Pressemitteilung). Verfügbar unter: <http://www.eurydice.org> [02.03.07].
- Featherstone, K. & Radaelli, C.M. (2003). A conversant research agenda. In K. Featherstone & C.M. Radaelli (Eds.), *The politics of europeanization* (pp. 331–341). Oxford: Oxford University Press.
- Fencsik, L. (Ed.). (1986). *Politikai kis szótár*. Budapest: Kossuth könyvkiadó.
- Foglalkoztatáspolitikai és Munkügyi Minisztérium, Oktatási Minisztérium & Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium. (2003). *Humán erőforrás-fejlesztési program (Nemzeti Fejlesztési Terv)*. Budapest.
- Gerlach, Ch. (2000). *Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997*. Köln: Böhlau.
- Gutmann, G. & Mampel, S. (1986). *Probleme systemvergleichender Betrachtung*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Györgyi, Z. (2004). Tanul-e a magyar társadalom? In J. Mayer & P. Singer (Eds.), *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló. Felnőttoktatás Akadémia, 2003 szeptember 10–12* (pp. 145–163). Budapest: Országos Közoktatási Intézet.

- Halász G. (2003). *Tanulás és európai integráció. Hangfelvétel a 2003. évi 'A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló' című Gyulai Felnőttoktatási Akadémiáról. Gyula: Országos Közoktatási Intézet 2003.* Verfüggbar unter: [http://www.oki.hu/halasz/download/Gyula%20%-20teljes%20\(03.09.10\).htm](http://www.oki.hu/halasz/download/Gyula%20%-20teljes%20(03.09.10).htm) [23.08.10].
- Halász, G. (2006). Uniós hatások a Magyar közoktatásban 2002 és 2006 között. *Educatio*, 3–25.
- Hoppe, M. & Schack, A. (2008). *Rohstoff Bildung: Lebenslang lernen!* Heidelberg: Dr. Curt Haefner Verlag.
- Hörner, W. (1993). *Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich.* Köln: Böhlau.
- Konrád, G. (1990). *Európa köldökén. Esszék 1979–1989.* Budapest: Magvető.
- Kosáry, D. (1990). *Az európai kis államok fejlődési típusai.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kovács, I.V. (2005). A Lisszaboni Folyamat és az oktatás. Barcelonától az első időközi jelentés elfogadásáig. In A. Inotai (Ed.), *EU-Tanulmányok III* (pp. 201–233). Budapest: Nemzeti Fejlesztési Hivatal.
- Kraus, K. (2001). *Lebenslanges Lernen. Karriere einer Leitidee.* Bielefeld: Bertelsmann.
- Krug, P. (1997). Das Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens 1996. Perspektiven für die Weiterbildungspolitik. *Report*, 39, 50–57.
- Laffan, D., O'Donnell, R. & Smith, M. (2000). *Europe's experimental union. Rethinking integration.* London: Routledge.
- Lendvai, P. (2001). *Die Ungarn. Eine tausendjährige Geschichte.* München: Goldmann.
- Linsenmann, I. (2006). Bildungspolitik. In W. Weidenfeld & W. Wessels (Hrsg.), *Jahrbuch der europäischen Integration 2005* (S. 153–156). Baden-Baden: Nomos.
- Merton, R.E. (1973). *The sociology of science. Theoretical and empirical investigations.* Chicago: University of Chicago Press.
- Müller, D. (2002). Studienkonten sind verdeckte Studiengebühren! *Neue Deutsche Schule*, Nov., 24.
- Művelődési és Közoktatási Minisztérium. (1996). *A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája.* Budapest.
- Nuissl, E. (2002). Europa lernt lebenslang. In B. Paape & K. Pütz (Hrsg.), *Die Zukunft des lebenslangen Lernens* (S. 255–264). Frankfurt a.M.: Lang.
- OECD. (1996). *Lifelong learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16–17 January 1996.* Paris: OECD.
- OECD. (2001). *Programme for International Student Assessment. Schülerleistungen im internationalen Vergleich.* Verfüggbar unter: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa> [15.03.03].
- Óhidy, A. (2007). Das ungarische Bildungssystem. In A. Óhidy, E. Terhart & J. Zsolnai (Hrsg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn* (S. 67–95). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Óhidy, A. (2008). *Lifelong learning. Interpretation of an education policy in Europe.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Óhidy, A. (2009). *Lebenslanges Lernen und die europäische Bildungspolitik. Adaptation des Lifelong-Learning-Konzepts der Europäischen Union in Deutschland und Ungarn.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oktatási Minisztérium. (2005a). *A magyar köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról.* Budapest: OM. Verfüggbar unter: [http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200511/III\\_strategia\\_kormany\\_050921.pdf](http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200511/III_strategia_kormany_050921.pdf) [22.09.10].
- Oktatási Minisztérium. (2005b). *A magyar Oktatási Minisztérium beszámolója a Tanács és Bizottság 2006. évi közös időközi jelentéséhez az EU oktatási és képzési munkaprogramjának megvalósításáról.* Budapest: OM.

- Ormándi, J. (2006). Az EU oktatáspolitikájának múltja és jelene. *Összehasonlító pedagógia*. Budapest: APC Stúdió.
- Parreira do Amaral, M. (2007). Nationale Bildungssouveränität und transnationale Bildungspolitik. Ein Gespräch mit Prof. Dr. Wolfgang Mitter. *Tertium Comparationis*, 13 (2), 296–305.
- Przeworski, A. & Teune, H. (1970). *The logic of comparative social inquiry*. New York: Wiley.
- Schemmann, M. (2007). *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank*. Bielefeld: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Schiersmann, Ch. (2006). *Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. Bonn: DIE.
- Tóth, É. (2005). Az egyeztetési folyamatok szerepe a magyar Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) megalkotásában. In A. Inotai, *EU-tanulmányok* (pp. 453–482). Budapest: Nemzeti Fejlesztési Hivatal.