Vol. 17
Nr. 1
2011

TERTIUM COMPARATIONIS

Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft

Knut Schwippert (Ed.)

Carolin Rotter

Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser?! – Hochschulische Auswahlverfahren von Studierenden im internationalen Vergleich

Johanna Ringarp

Der kommunalisierte Lehrer: Das Professionsverständnis der schwedischen Lehrer auf dem Prüfstand des Wohlfahrtsstaates

Andrea Óhidy

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

WAXMANN

Vol. 17
Nr. 1
2011

TERTIUM COMPARATIONIS

Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft

Knut Schwippert (Ed.)

Carolin Rotter

Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser?! – Hochschulische Auswahlverfahren von Studierenden im internationalen Vergleich

Johanna Ringarp

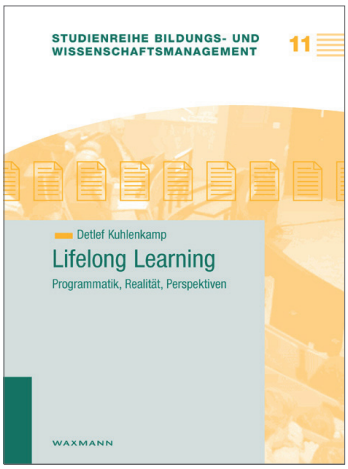
Der kommunalisierte Lehrer: Das Professionsverständnis der schwedischen Lehrer auf dem Prüfstand des Wohlfahrtsstaates

Andrea Óhidy

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

WAXMANN

WAXMANN
Münster • New York • München • Berlin
www.waxmann.com
info@waxmann.com



Detlef Kuhlenkamp

Lifelong Learning – Programmatik, Realität, Perspektiven

Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Band 11

2010, 150 Seiten, br., 24,90 €
ISBN 978-3-8309-2244-5

Dieser Band skizziert die internationale und nationale Programmatik des lebenslangen Lernens, fragt nach den hinter dieser Forderung stehenden Interessen, beschreibt die Verhältnisse und Probleme der Bildungsbereiche in Deutschland sowie Ansätze, die das lebenslange Lernen fördern können, um schließlich Entwicklungsperspektiven darzustellen. Als Fazit kann gelten: Das lebenslange Lernen ist mehr Schlagwort als Realität, wenn auch ein politisch durchaus wirksames Schlagwort.

Das gut strukturierte Buch beschäftigt sich erstmalig systematisch mit „Lifelong Learning" und bietet Anregungen für die notwendigen Veränderungen, die gebraucht werden, um den Ruf des deutschen Bildungssystems zu erhalten.

Wissenschaftsmanagement, 2010 (5)

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Jahrgang 17, Heft 1 (2011)

Herausgeber
Knut Schwippert, Universität Hamburg, Koordinator
Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Koordinatorin
Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund
Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin
Sabine Hornberg, Universität Bayreuth
Botho von Kopp, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt
Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg
Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden
Peter J. Weber, Hochschule für Angewandte Sprachen, München
in Kooperation mit der Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft vertreten durch die Vorsitzenden: Merle Hummrich, Nicolle Pfaff und Bernd Overwien.

Verantwortlicher Herausgeber Heft 1, Jahrgang 17: Knut Schwippert, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Fachbereich Erziehungswissenschaft 1, E-Mail: knut.schwippert@uni-hamburg.de

Tertium Comparationis veröffentlicht Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Internationalen Bildungsforschung und Interkulturellen Erziehung. Ausgehend von deutschen und europäischen Erfahrungen soll der weltweite Prozess der Internationalisierung, des kulturellen Austausches und der wechselseitige Einfluss auf Bildungssysteme thematisiert werden. Alle eingesandten Beiträge werden einem Peer-Review unterzogen.

Wissenschaftlicher Beirat
Dominique Groux, Université de Versailles
Margret Sutherland, University of Leeds
Miroslaw Szymanski, Universität Warschau
Shen-Keng Yang, National Taiwan Normal University
Gita Steiner-Khamsi, Columbia University
Gero Lenhardt, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin
Eleni Hodolidou, Aristotle University of Thessaloniki

Tertium Comparationis erscheint halbjährlich im World Wide Web und als Papierversion.
Die Abstracts sind gebührenfrei abrufbar unter http://www.waxmann.com
Das Jahresabonnement der elektronischen Version beträgt 16,00 €. Das Jahresabonnement der Papierversion beträgt innerhalb Deutschlands 35,00 €, für alle anderen Länder 39,00 €. Die Kosten für Einzelausgaben der elektronischen Version betragen 11,00 €, für Einzelausgaben der Papierversion 20,00 €. Mitgliedern der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft werden für ein Jahresabonnement der Papierversion 20,00 € berechnet.

Bestellungen können per E-Mail an tc@waxmann.com, per Fax an 0251-2650426 oder per Post an den Waxmann Verlag GmbH, Postfach 8603, D-48046 Münster oder an Waxmann Publishing Co., P.O.Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A. gerichtet werden.

© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York/München/Berlin 2011
Alle Rechte vorbehalten
ISSN 0947-9732

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg
Abbildung: Die Erscheinung der Rose im Kolben des Alchimisten, aus Abbé de Vallemont, *Curiositez de la nature et de l'art*, Brüssel, 1715

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 17, No. 1 (2011)

Editors
Knut Schwippert, Universität Hamburg, Coordinator
Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Coordinator
Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund
Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin
Sabine Hornberg, Universität Bayreuth
Botho von Kopp, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt
Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden
Peter J. Weber, Hochschule für Angewandte Sprachen, München
in cooperation with the Section International Comparative and Multicultural Education represented by their presidents: Merle Hummrich, Nicolle Pfaff and Bernd Overwien.

Chief Editor Vol. 17, No. 1:
Knut Schwippert, University of Hamburg, Faculty of Education, Psychology and Human Movement, Department of Education 1: General, Multicultural and International Comparative Education, e-mail: knut.schwippert@uni-hamburg.de

Tertium Comparationis wants to make a contribution to the fields of comparative education, international educational relations and intercultural education. The journal wants to look at the world wide process of internalization, cultural exchange and mutual influence in education from the viewpoint of experiences and challenges in Germany and Europe. All submitted contributions will be subjected to a peer review process.

Editorial Advisory Board
Dominique Groux, Université de Versailles
Margret Sutherland, University of Leeds
Miroslaw Szymanski, Universität Warschau
Shen-Keng Yang, National Taiwan Normal University
Gita Steiner-Khamsi, Columbia University
Gero Lenhardt, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin
Eleni Hodolidou, Aristotle University of Thessaloniki

Tertium Comparationis is published two times a year in the World Wide Web.
A printed version is also available.
Abstracts can be obtained free of charge from: http://www.waxmann.com

Subscriptions of the electronic version are 16,00 €/year. Subscriptions of the paper version are in Germany 35,00 €/year, and in all other countries 39,00 €. Single copies of the electronic version: 11,00 €. Single copies of the paper version: 20,00 €.

Orders for subscriptions should be sent by e-mail to tc@waxmann.com, per fax to 0049-251-2650426 or by post to Waxmann Verlag GmbH, Postfach 8603, D-48046 Münster, or to Waxmann Publishing Co., P.O. Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A.

© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York/München/Berlin 2011
All Rights Reserved
ISSN 0947-9732

Cover Design: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg
Illustration: The appearance of the rose in the alchemist's flask, from Abbé de Vallemont, *Curiositez de la nature et de l'art,* Brüssel, 1715

Tertium Comparationis
17, 1 (2011)

Inhalt

Knut Schwippert
Editorial....1

Carolin Rotter
Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser?! – Hochschulische Auswahlverfahren von Studierenden im internationalen Vergleich 3

Johanna Ringarp
Der kommunalisierte Lehrer: Das Professionsverständnis der schwedischen Lehrer auf dem Prüfstand des Wohlfahrtsstaates 19

Andrea Óhidy
Adaptation des Lifelong-Learning-Konzepts der Europäischen Union in der deutschen und ungarischen Bildungspolitik 34

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 60

Rezensionen 61

Hinweise für Autoren
Aufsätze und Rezensionen werden als Ausdruck und zusätzlich als Datei per E-Mail nur an den/die Herausgeber/-in erbeten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Angebotene Beiträge dürfen nicht bereits veröffentlicht sein oder gleichzeitig veröffentlicht werden; Wiederabdrucke erfordern die Zustimmung des Verlags. Ein Merkblatt für die formale Gestaltung von Manuskripten kann bei den Herausgebern oder beim Waxmann Verlag angefordert werden.

Instructions for authors
Essays and reviews are to be provided solely to the editors both in printed form and as a file via e-mail. No liability will be assumed for unsolicited manuscripts. Contributions submitted shall not have been previously published and may not appear in print simultaneously elsewhere. Reprints require the publisher's approval. A set of guidelines for the formal lay-out of manuscripts can be requested either from the editors or from Waxmann Publishing.

Rezensionsexemplare bitte an:
Claudia Richter, M. A., Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Philosophie, Pädagogik und Publizistik, Institut für Pädagogik, Universitätsstr. 150, 44801 Bochum, claudia.richter@rub.de

Editorial

Als Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft bietet Tertium Comparationis nicht nur ‚das Dritte des Vergleichs' im engen Sinne des Journal-Titels an, sondern richtet den Blick, mit den Augen der Autoren, auch immer wieder auf Themen, die gerade nicht zentral in der Bildungsforschung diskutiert werden. Damit werden auch in diesem Heft wieder interessante und informative Befunde angeboten, welche ohne das Engagement der Autoren so nicht ohne Weiteres zugänglich geworden wären.

Hierbei werden in diesem Heft Themen in den Vordergrund gerückt, welche sich kursorisch wie folgt beschreiben lassen: Ein internationaler Vergleich der Eingangsselektivität von Universitäten vor dem Hintergrund subjektiver Erfolgskriterien; eine historische Genese des Professionsverständnisses von Lehrkräften eines Landes, welches für viele andere Länder durch PISA zum Vorbild wurde; und schließlich eine vergleichende Dokumentation sowohl der politischen und historischen als auch der gesellschaftlichen Rahmung bei der Umsetzung des Konzepts des Lifelong Learnings in zwei exemplarisch ausgewählten europäischen Ländern.

Diese nachfolgend noch weiter ausgeführten Themen verweisen auf eine besondere Sensibilität der Autoren, sich relevanter Fragestellungen anzunehmen, die für die Gestaltung und Weiterentwicklung wichtiger Bereiche des Bildungswesens essenziell erscheinen, aber bisher kaum im wissenschaftlichen Diskurs stehen.

So lenkt *Carolin Rotter* in ihrem Beitrag ‚Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser?!' den Blick auf hochschulische Auswahlverfahren in Frankreich, Japan, der Tschechischen Republik, im Vereinigten Königreich und in den Vereinigten Staaten von Amerika. Sie stellt heraus, welche Rolle Organisationsform und Abschlussprüfungen der Sekundarstufe II bei dem hochschulischen Auswahlverfahren in den jeweiligen Ländern spielen. Hierbei stellt Frau Rotter die von ihr herausgearbeiteten Befunde der aktuellen Situation in Deutschland gegenüber und diskutiert dabei insbesondere die prognostische Validität von hochschulischen Auswahlverfahren und stellt Bezüge zwischen Abschlussquoten der Sekundarstufe II und Studienabschlussquoten her. Als Quintessez stellt die Autorin Überlegungen zur Steuerungsfunktion der verschiedenen Verfahren vor und zeichnet Grenzen und Möglichkeiten verschiedener Ansätze sowohl aus Sicht der Hochschulen als auch aus Sicht der Studierenden nach.

Aus der Perspektive einer internen Expertin für das schwedische Schulsystem beschreibt *Johanna Ringarp* in ihrem Beitrag ‚Der kommunalisierte Lehrer' historisch eine Facette sowohl des gesellschaftlichen als auch des strukturellen Wandels des Lehrerberufs in Schweden, wie sie bisher in der Debatte um die Vorbildfunktion des schwedischen Schulsystems als einer der ‚PISA-Siegerstaaten' kaum dargestellt wurde. Hier wird durch den Blick der Autorin deutlich gemacht, welchen Aufwand und nicht nur monetäre Kosten eine Neu- bzw. Umkonzeptionalisierung der Lehrerprofession mit sich bringt. In den auch historischen Perspektiven auf diese Profession wird

deutlich, dass eine nachhaltige Veränderung nicht kurzfristig zu realisieren ist. Die von Frau Ringarp nachgezeichneten Entwicklungen in Schweden machen – was die Profession der Lehrerschaft angeht – auf jeden Fall mehr als nachdenklich.

Ein nicht nur in Deutschland diskutiertes Bildungskonzept ist das des Lebenslangen Lernens. *Andrea Óhidy* zeichnet in einem kontrastiven Beitrag die Antizipation, die Realisierung und auch Folgen bzw. Konsequenzen in der Auseinandersetzung mit dem Konzept an zwei ausgewählten Ländern nach. Dabei geht sie dem ‚most-different-system' Ansatz nach, indem sie kriterienorientiert zwei Länder auswählt (Deutschland und Ungarn) und anhand von Dokumentenanalysen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der deutschen und ungarischen Adaptation des Konzepts des Lebenslangen Lernens herausarbeitet. Ihren Beitrag schließ die Autorin nicht nur mit einem Resümee und Ausblick. Vielmehr richtet sie ihren Blick darüber hinaus auch in die Zukunft und gibt aus den Befunden abgeleitete Empfehlungen für die weitere Entwicklung des Konzepts des Lebenslangen Lernens und skizziert ergänzend auch Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung.

Alle drei Beiträge greifen damit aktuelle und höchst relevante Themen auf, die sicherlich zunehmend an Aufmerksamkeit erfahren werden, womit die von den Autoren gewählten Perspektiven begründeten Anlass für weitere Auseinandersetzung mit Fragestellungen der aufgegriffenen Forschungsfelder geben.

Knut Schwippert
Universität Hamburg

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 17, No.1, pp. 3–18, 2011
Copyright © 2011 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser?! – Hochschulische Auswahlverfahren von Studierenden im internationalen Vergleich

Carolin Rotter

Universität Hamburg

Abstract

With an increasingly globalised view on educational issues the selection of high potential students gains in significance at German universities, too. In addition to an overview of the international status quo the article refers to the basic aspects which are of critical importance in the course of developing and implementing such selection procedures. These are presented in the light of current empirical findings.

1. Einleitung

Mit der Europäisierung (Bologna-Prozess) und der Globalisierung (General Agreement on Trade in Services – GATS) des nationalen Hochschulsektors halten zunehmend ökonomische Prinzipien auch in den Bildungsbereich Einzug. Dazu zählt ein verstärkter Wettbewerb auf internationaler und nationaler Ebene zwischen den einzelnen Bildungsinstitutionen um wissenschaftliche Reputation, Forschungsgelder und um die besten Studierenden. In den letzten Jahren hat daher das Interesse an Auswahl- und Zulassungsverfahren für den Hochschulbereich in Deutschland deutlich zugenommen, und die Hochschulen haben eine stärkere Eigenverantwortung gefordert. Ziel einer Auswahl der Studierenden ist eine langfristige Senkung der Fehlentscheidungen bei der Studienfachwahl, die sich beispielsweise in hohen Abbrecher- und Fachwechslerquoten zeigen, sowie eine Erhöhung der Passung von Studierenden und Studienfach, d.h. zwischen den Voraussetzungen der Studienanfänger und den Anforderungen der einzelnen Fachbereiche, um insgesamt höhere Erfolgsquoten zu erzielen und eine deutlichere Profilbildung ganzer Hochschulen oder einzelner Fachbereiche zu erreichen (vgl. Ameland, 1997; Zimmerhofer & Trost, 2008, S. 36). Auswahlverfahren sol-

len also nicht eine Optimierung der universitären Ausbildung bewirken. Eine Verbesserung des Outputs durch Auswahlverfahren soll vielmehr durch eine Kontrolle des Inputs, d.h. der Eingangsqualifikationen der Studienanfänger, erfolgen, da von einer Korrelation von Eingangsqualifikationen und Studienabschluss ausgegangen wird.

Während im Wirtschaftssektor die Auswahl von Mitarbeitern über eignungsdiagnostische Verfahren auf breite Akzeptanz stößt und nicht mehr wegzudenken ist, werden Auswahlverfahren an Hochschulen erst seit einiger Zeit verstärkt diskutiert. Das grundsätzliche Problem der Potenzialeinschätzung besteht darin, dass von der Beobachtung gegenwärtiger Verhaltensweisen von Personen auf Zukünftiges geschlossen wird bzw. dieses prognostiziert werden soll; Domayer spricht in diesem Zusammenhang von einer „Paradoxie der Potenzialeinschätzung“ (2002, S. 34).

Mit den folgenden Ausführungen soll ein Beitrag dazu geleistet werden, die aktuelle Diskussion durch einen Blick auf internationale Erfahrungen und den Status quo in Deutschland (Abschnitt 2) sowie durch das Heranziehen empirischer Befunde zu verschiedenen Auswahlverfahren (Abschnitt 3) zu erweitern. Aus den nationalen wie internationalen Erfahrungen und den bisherigen Erkenntnissen werden in einem Fazit Überlegungen zur Konzeption von Auswahlverfahren abgeleitet (Abschnitt 4).

2. Hochschulische Bewerbungs- und Zulassungsverfahren im internationalen und nationalen Vergleich

2.1 Der Einsatz von hochschulischen Auswahlverfahren in ausgewählten Ländern

Vor einer genaueren Betrachtung der Nutzung von Auswahlverfahren an deutschen Hochschulen lohnt ein Blick über die nationalen Grenzen hinweg. Die Auswahl von Studierenden folgt länderspezifischen Traditionen im sekundären und tertiären Bildungsbereich und hängt vor allem von der institutionellen Gestaltung der Prüfungssysteme zum Abschluss der Sekundarstufe ab. Neben dem Kriterium der Zentralität bzw. der Dezentralität können Prüfungssysteme hinsichtlich der Folgen, die mit den Leistungsergebnissen verbunden sind, unterschieden werden. In sogenannten terminalen Systemen ist mit dem Abschluss der abgebenden Schule das Recht verbunden, in nachfolgende Bildungsgänge einzutreten, wohingegen in sogenannten elektiven Systemen mit diesem lediglich das Recht vergeben wird, sich bei nachfolgenden Bildungseinrichtungen zu bewerben. Diese entscheiden dann durch Aufnahmeprüfungen über die Zulassung zum weiteren Bildungsweg (vgl. Fend, 2008, S. 95 f.). Dies bedeutet auch, dass letzt genannte über größere Erfahrung bei der Konzeption und Durchführung von universitären Auswahlverfahren verfügen. Im Folgenden sollen anhand ausgewählter Länderbeispiele (Japan, die USA, die Tschechische Republik, Großbritannien und Frankreich) verschiedene Realisierungsmöglichkeiten von Auswahl- und Zulassungsverfahren im internationalen Vergleich skizziert werden. Bei der Auswahl der Länderbeispiele wurde zum einen auf Charakteristika des Sekundarschulwesens

und der dort statt findenden Abschlussprüfungen geachtet, um unterschiedliche Gestaltungsformen des Übergangs in den Hochschulsektor zu berücksichtigen. So finden in Japan keine spezifischen Abschlussprüfungen statt. Die Tschechische Republik hat lange Jahre auf dezentrale Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe II gesetzt; seit dem Schuljahr 2007/08 wurde auf zentrale Prüfungen umgestellt, wohingegen in den USA angesichts der föderalen Organisation teils unterschiedliche Verfahren zu finden sind. Frankreich und Großbritannien wiederum setzen ausschließlich zentrale Abschlussprüfungen ein (vgl. Klein, Kühn, Ackeren & Block, 2009). Zum anderen wurden solche Länder ausgewählt, die sich in ihrer Konzeption und Umsetzung der Studierendenauswahl charakteristisch unterscheiden.

Japan, die USA und Großbritannien verfügen über ein horizontales Sekundarschulsystem, was zu einem stärkeren Wettbewerb der Hochschulen um geeignete Studienbewerber verbunden mit einem deutlichen Prestigegefälle zwischen den einzelnen Hochschulen führt (vgl. für die USA Rotter, 2009). Sowohl private als auch staatliche Hochschulen sind bei der Auswahl und Zulassung der Studienbewerber autonom; Schulabgänger wiederum bewerben sich bei mehreren Hochschulen.

In *Japan* entscheidet sich die jeweilige Hochschule für ein Auswahlverfahren und legt die Kriterien für den Auswahlprozess eigenständig fest; eine zentrale Koordination erfolgt nicht. Zu unterscheiden sind dabei verschiedene Verfahrensweisen. Beim allgemeinen Auswahlverfahren werden von den Studienbewerbern in der ersten Auswahlrunde der Sekundarschulabschluss sowie das Ergebnis des standardisierten Schulleistungstest National Center for University Entrance Examinations (NCUEE) verlangt. Die Gewichtung dieses nationalen Leistungstests im Auswahlverfahren wird von der jeweiligen Hochschule individuell festgelegt. In der zweiten Runde werden in der Regel Begründungsschreiben, Interviews oder hochschuleigene Leistungstests eingesetzt. Aufgrund zunehmender Kritik an der Restriktion dieser Vorgehensweise gewinnt das Admission Office-Verfahren an Bedeutung. In diesem zweistufigen Verfahren werden neben dem höheren Sekundarschulabschluss als allgemeines Zulassungskriterium verschiedene Einzelelemente kombiniert. Zunächst müssen die Bewerber ein Dossier mit einem Schreiben über außerschulische Aktivitäten, persönliche Interessen und Ähnliches sowie Nachweise und Referenzen zusammenstellen. Im Anschluss daran kommen verschiedene Assessment-Center-Übungen zum Einsatz wie z.B. Gruppendiskussionen, Case-Studies (vgl. Haase, 2008, S. 23 f.).

Auch in den *USA* liegt das Bewerbungsverfahren in der Zuständigkeit der einzelnen Hochschule bzw. der jeweiligen Zulassungsabteilung der Hochschulverwaltung. Trotz hochschulspezifischer Auswahlkriterien sind die Unterschiede zwischen den Hochschulen mit Blick auf den Ablauf des Auswahlverfahrens jedoch marginal. Neben dem High-School-Abschluss verlangen die Hochschulen das Ergebnis eines allgemeinen Studierfähigkeitstests. In der Regel ist dies der vom Educational Testing Service angebotene SAT (ehemals Scholastic Assessment Test; heute Abkürzung ohne Bedeutung),

der die beiden Teile SAT Reasoning Test und SAT Subject Test umfasst. Dieser Test erfasst sowohl allgemeine kognitive Fähigkeiten als auch schulisches Wissen in ausgewählten Fachbereichen. Daneben müssen die Bewerber wie in Japan ein Dossier mit einem Begründungsschreiben und einem Referenzschreiben ihrer Schule einreichen. Die Mehrzahl der Hochschulen trifft auf der Basis dieser Informationen ihre Auswahlentscheidung. Einige wenige Institutionen laden die Studienbewerber noch in einer zweiten Runde zu einem Interview ein (vgl. ebd., S. 25).

In der *Tschechischen Republik* ist die Voraussetzung für ein Studium die Hochschulzugangsberechtigung in Form des Abschlusses der Sekundarstufe II. Da es in der Regel mehr Anwärter als Studienplätze gibt, müssen die Studienbewerber ein Aufnahmeverfahren bestehen. Die Zulassungsbedingungen variieren von Hochschule zu Hochschule; neben den Bewerbungsunterlagen, bestehend aus verschiedenen Dokumenten wie Abiturzeugnis und anderen Zeugnissen, einem kurzen Lebenslauf sowie einem Antrag auf Zulassung zum Studium, findet in den meisten Fällen eine mündliche Aufnahmeprüfung statt.

Im Unterschied zu Japan, den USA und der Tschechischen Republik ist das Bewerbungs- und Zulassungsverfahren in *Großbritannien* zentral koordiniert. Die nationale Koordinierungsstelle *Universities and Colleges Admission Services* (UCAS) übernimmt ausschließlich die Verwaltungs- und Verteilungsaufgaben. Die Fakultäten legen jeweils die Zulassungsbedingungen für die Studiengänge fest, was zu einer großen Heterogenität führt. In einer ersten Auswahlrunde reichen die Studienbewerber ein Bewerbungsdossier bei der Koordinierungsstelle ein. Dieses umfasst Angaben zu den Hochschulwünschen, zu ihren Schulfächern, ein Begründungsschreiben zur Studienfach- und Hochschulwahl, ein Essay über außerschulische Aktivitäten und ein Empfehlungsschreiben. Cambridge und Oxford fordern daneben noch die Teilnahme an einem Leistungs- und Studierfähigkeitstest. Einige Hochschulen laden die Bewerber in einer zweiten Auswahlrunde zu einem Auswahlgespräch ein, um einen persönlichen Eindruck von diesen zu bekommen. Die Hochschulen melden dann ihre Auswahlentscheidungen an die Koordinierungsstelle zurück, die wiederum Studienplatzangebote mit oder ohne Vorbehalt an die Bewerber ausspricht (vgl. ebd., S. 26).

In *Frankreich* wiederum existiert ein stark differenziertes Hochschulsystem mit zwei nebeneinander bestehenden Hochschulsektoren: zum einen ein offener Hochschulsektor und zum anderen streng selektive Elitehochschulen (Grandes Ecoles). Der mit diesen beiden Parallelsystemen zum Ausdruck kommende bildungspolitische Anspruch sowohl von Chancengleichheit als auch Elitebildung zeigt sich auch bei den Auswahl- und Zulassungsverfahren. Der erfolgreiche Abschluss der Sekundarstufe, das ‚Baccalauréat', eröffnet im Sinne eines terminalen Prüfungssystems den Zugang zu einem Hochschulstudium. De facto gilt diese Hochschulzugangsberechtigung jedoch nur für den offenen Sektor; die Elitehochschulen führen stark selektive Auswahlverfahren durch und wählen ihre Studierenden autonom nach eigenen hochschulspezi-

fischen Zulassungskriterien aus. Voraussetzung für die Teilnahme an der Aufnahmeprüfung der Elitehochschulen ist der Besuch einer zweijährigen Vorbereitungsklasse (Classe préparatoire aux grandes écoles). Zu diesen Vorbereitungsklassen zugelassen werden Bewerber mit einem überdurchschnittlichen Baccalauréat. Die endgültige Aufnahme an einer Elitehochschule erfolgt in einem zweistufigen Verfahren. In einem ersten Schritt müssen die Bewerber den Concours d'entrée erfolgreich absolvieren, der aus schriftlichen und mündlichen Wissensprüfungen besteht. Anhand der Prüfungsergebnisse erstellt eine Kommission eine Rangfolge der Bewerber, anhand derer diese in einem zweiten Schritt zu einem Auswahlgespräch eingeladen werden. Im Anschluss daran fällt die Hochschule ihre Auswahlentscheidung (vgl. ebd., S. 27 f.).

In Abbildung 1 sind die verschiedenen Auswahlverfahren, wie sie an den Hochschulen in Frankreich, Großbritannien, Japan, der Tschechischen Republik und den USA durchgeführt werden, überblicksartig zusammengestellt.

Abbildung 1: Hochschulische Auswahlverfahren in den Vergleichsländern

Land	*Abschlussprüfung Sek. II*	*Steuerung*	*Hochschulisches Auswahlverfahren*
Frankreich	zentral	dezentral	deutlicher Unterschied zwischen offenem Hochschulsektor (Eingangsvoraussetzung Sekundarschulabschluss) und Elitehochschulen; nur letztere führen zweistufige Auswahlverfahren (1. Eingangstest; 2. Auswahlgespräch) durch
Japan	keine spezifischen Abschlussprüfungen, zentrale Prüfungen nach jedem Schulhalbjahr	dezentral	zweistufige Verfahren: a) 1. Kombination von Sekundarschulabschluss und nationalem Schulleistungstest; 2. Begründungsschreiben, Interviews, hochschuleigene Leistungstests b) 1. Kombination aus Sekundarschulabschluss und einem Dossier bestehend aus Referenzen, Nachweisen und Motivationsschreiben; 2. AC-Übungen (Gruppendiskussionen, Case-Studies etc.)
Tschechische Republik	bis 2007/08 dezentral, nun zentral	dezentral	Sekundarschulabschluss und mündliche Aufnahmeprüfung bei einer Überzahl von Studienbewerbern (Zulassungsbedingungen variieren je nach Hochschule)
UK	zentral	zentral über die nationale Koordinierungsstelle	1. Bewerbungsdossier (Angabe der Hochschulwünsche, Schulfächer, Begründungsschreiben, Essay über außerschulische Aktivitäten, Empfehlungsschreiben, Sekundarschulabschluss); 2. einige Hochschulen führen Auswahlgespräche durch
USA	unterschiedliche Verfahren aufgrund föderaler Organisation	dezentral	Kombination aus Highschool-Abschluss, einem allgemeinen Studierfähigkeitstest und einem Dossier (Begründungsschreiben, Referenzschreiben der Schule)

Beim Vergleich der verschiedenen Realisierungsmöglichkeiten von Auswahl- und Zulassungsverfahren an den Hochschulen in den Vergleichsländern zeigt sich, dass kein Land auf die Abschlussnote der Sekundarschule im Rahmen des Auswahlprozesses verzichtet. Daneben werden jedoch in allen Vergleichsländern weitere Informationen bei der Studierendenauswahl herangezogen. Dazu zählen Ergebnisse schul- oder studienfachbezogener Kenntnistests zur Erfassung zuvor erworbenen Wissens sowie allgemeine Studierfähigkeitstests mit Blick auf allgemeine kognitive Fähigkeiten. Fachspezifische Studierfähigkeitstests spielen dagegen im Auswahlverfahren für grundständige Studiengänge kaum eine Rolle. Japan, die USA und Großbritannien sowie die französischen Elitehochschulen setzen zudem zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen und der Studienmotivation Interviews und Begründungsschreiben ein.

2.2 Auswahlverfahren an deutschen Hochschulen

Auch in Deutschland können die Hochschulen durch das 7. HRG-Änderungsgesetz (HRG) nun bei der Auswahl ihrer Studierenden aktiver mitwirken, als dies zuvor für sie möglich war. Die im Jahr 2004 beschlossene Reform regelt die Studienplatzvergabe in den bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen neu. Im Unterschied zu den zuvor vorgestellten Vorgehensweisen in anderen Ländern betrifft die Regelung nicht die grundsätzliche Studierendenauswahl an deutschen Hochschulen, sondern lediglich die medizinischen Studiengänge und Pharmazie sowie die Diplomstudiengänge Biologie und Psychologie. In diesen Fächern können die Hochschulen 60 % der Studienplätze nach eigenen Kriterien vergeben (vgl. Zimmerhofer & Trost, 2008 bzw. HRG). Daneben gibt es einige Studiengänge, die nicht bundesweit, sondern lokal zulassungsbeschränkt sind, da die Nachfrage an einzelnen Hochschulen die Anzahl der Studienplätze übersteigt. Für diese lokal zulassungsbeschränkten Fächer gelten je nach Bundesland unterschiedliche Quotenregelungen. Die Auswahl für die bundesweit zulassungsbeschränkten Fächer kann nach folgenden Kriterien erfolgen (HRG, § 32, Abs. 3):

- Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung,
- gewichtete Einzelnote,
- Ergebnis eines fachspezifischen Studierfähigkeitstests,
- Art der Berufsausbildung oder Berufstätigkeit,
- Ergebnis eines von der Hochschule durchzuführenden Gesprächs, in dem die Motivation für das Studium und eventuelle Fehlvorstellungen über die Anforderungen des Studiums festgestellt werden sollen,
- eine Kombination der oben genannten Kriterien.

Betrachtet man das Studienplatzangebot in den bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen differenziert nach Studienorten, wie es die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) auf ihrer Homepage veröffentlicht, so fällt auf, dass eine

Vielzahl der Hochschulen in den bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen ausschließlich auf die Auswahl ihrer Studierenden anhand der schulischen Durchschnittsnote setzt. Daneben kombinieren einige Hochschulen die Abiturnote mit anderen Auswahlverfahren bzw. Prädiktoren wie z.B. mit Auswahlgesprächen, Einzelnoten in definierten Leistungskursen (Naturwissenschaften, Mathematik, Fremdsprache, Geschichte, Deutsch), der Teilnahme an Wettbewerben, einer vorherigen, dem Studiengang naheliegenden Berufsausbildung oder in Medizin mit dem sogenannten ‚Medizinertest' (vgl. dazu auch die Zusammenstellung in HIS, 2006).

3. Hochschulische Auswahlverfahren: Prädiktoren und Kriterien

Auswahlverfahren basieren auf der Grundannahme, dass es personenbezogene, stabile, messbare, prognosefähige und dadurch für Selektionsentscheidungen heranziehbare Merkmale gibt, die in Zusammenhang mit dem zu prognostizierenden Kriterium (z.B. Studienerfolg) stehen (vgl. Rindermann & Oubaid, 1999, S. 174). Als mögliche *Prädiktoren* für den Studienerfolg werden üblicherweise die folgenden Variablen herangezogen:

- Abiturdurchschnittsnote,
- Einzelfachnoten,
- Testleistungen in Eignungstests oder Leistungen in Aufnahmeprüfungen,
- Persönlichkeitsmerkmale und allgemeine Kompetenzen.

Die *Abiturdurchschnittsnote* ist der am häufigsten verwendete Prädiktor, der bei Auswahlentscheidungen nicht nur an deutschen Hochschulen herangezogen wird. Dahinter steht die Annahme, dass gute Abiturienten auch gute Studienleistungen erbringen. Gegenüber *Einzelfachnoten*, die bei der Studierendenauswahl kaum Berücksichtigung finden, bietet die Durchschnittsnote den Vorteil eines höheren Aggregationsniveaus, durch das die Messgenauigkeit zunimmt und verschiedene Einflussfaktoren wie einzelne Prüfungsergebnisse ausgemittelt werden. Hinzu kommt, dass die Durchschnittsnote eher als Einzelfachnoten Allgemeinbildung und allgemeine kognitive und nichtkognitive Kompetenzen sowie generelle Leistungsvoraussetzungen wie z.B. Motivation und Disziplin abbildet, die auch für das erfolgreiche Absolvieren eines Studiums notwendig sind. Bei Einzelfachnoten stellt sich zudem ein weiteres Problem: Aufgrund der Wahlmöglichkeiten in der Sekundarstufe II können bestimmte Fachnoten fehlen oder aus einem unterschiedlichen Kursniveau (Grund- oder Leistungskurs) stammen. Daraus müsste dann konsequenterweise folgen: Wer statt Biologie Chemie als naturwissenschaftliches Fach in der Oberstufe belegt hat, kann nicht Biologie studieren. Das Heranziehen von Einzelfachnoten wird hingegen mit der Annahme begründet, dass der fachspezifische Studienerfolg eher über die Leistungen in inhaltlich korrespondierenden Schulfächern vorhergesagt werden kann (z.B. für Anglistik die Leistungen in Englisch) als über die Abiturdurchschnittsnote.

In den medizinischen Fächern kamen lange Zeit *Eignungstests* (‚Medizinertest') zur Anwendung, durch die die Aussagekraft des Abiturdurchschnitts für den Studienerfolg gesteigert werden konnte (vgl. Trost, Klieme & Nauels, 1997). Vor der Aufnahme eines Kunst-, Musik- oder Sportstudiums hingegen müssen fachspezifische Prüfungen absolviert werden, in denen die Bewerber das Studienfach betreffende Kompetenzen nachweisen müssen (z.B. das Einreichen einer Kunstmappe). *Persönlichkeitsmerkmale* und *allgemeine Kompetenzen* wie beispielsweise Kommunikationsfähigkeit, soziale Kompetenz oder Studienmotivation werden bisher noch selten erhoben. Solche Eigenschaften werden insbesondere in Auswahlgesprächen, Assessment-Centern oder Kurzessays ermittelt.

Grundannahme für die Anwendung der beschriebenen Leistungskriterien ist die Annahme, dass von einer Korrelation zwischen dem Abschneiden in diesen Prädiktoren und der Studieneignung und dem Studienerfolg ausgegangen wird: Je besser ein Bewerber bei einem dieser Prädiktoren abschneidet, desto bessere Leistungen erbringt er auch im Studium (vgl. Rindermann & Oubaid, 1999).

Dieser Vielzahl von Prädiktoren steht eine ebenso große Vielfalt an *Kriterien* gegenüber. Was heißt denn eigentlich erfolgreich im Studium? Der Studienerfolg kann anhand der folgenden Kriterien operationalisiert werden:

- Studienabschluss,
- Studienabschlussnoten oder Zwischenprüfungsnoten,
- Studiendauer,
- Studienzufriedenheit,
- Berufserfolg.

Das grundlegendste Erfolgskriterium stellt der Abschluss des Studiums dar. Der Studienerfolg wird in der Regel an den Studienabschlussnoten oder in den ‚alten' Studiengängen an Ergebnissen in Zwischenprüfungen bzw. im Vordiplom festgemacht. Rindermann und Oubaid begründen dies mit den folgenden Vorteilen der Abschlussnoten: „Sie sind quantitativ abgestuft, verfügen über fachspezifische Prädikationskraft für die Arbeitsmarktchancen … und gelten als ein inhaltlich valides Maß des Studienerfolgs" (ebd., S. 175). Der Studienerfolg zeichnet sich jedoch nicht nur durch den erfolgreichen Abschluss des Studiums aus; vielmehr spielt auch die Länge des Studiums eine bedeutende Rolle. Selten wird hingegen bei der Erfassung des Studienerfolgs auf die Studienzufriedenheit, verstanden als Grad der Abweichung von individuellen Bedürfnissen und gegebenen Studienbedingungen, zurückgegriffen. Gleiches gilt auch für das Kriterium Berufserfolg, obwohl sich der Studienerfolg vor allem im Berufserfolg manifestiert. Ursache hierfür sind insbesondere Definitions- und Messprobleme. Zunächst müsste wiederum das Kriterium Berufserfolg operationalisiert werden. Woran zeigt sich ein im Beruf erfolgreicher Hochschulabsolvent? Ist es die Höhe des Gehalts oder eher die Zufriedenheit mit der ausgeübten Tätigkeit? Sind es die Karriere-

perspektiven? Auch der Erhebungsaufwand ist nicht gering, da sich der Erfolg im Beruf erst einige Zeit nach dem Abschluss des Studiums zeigt und somit die Befragung erst mit einiger zeitlicher Differenz erfolgen kann. Eine umfangreiche Alumniarbeit der Hochschulen wäre daher notwendig, um den Kontakt zu den Absolventen längerfristig aufrecht zu erhalten.

4. Hochschulische Auswahlverfahren und ihre prognostische Validität

Im Folgenden sollen nun verschiedene Verfahren zur Auswahl von Studierenden hinsichtlich der Prognosekraft der oben genannten Prädiktoren vor dem Hintergrund empirischer Studien vorgestellt werden. Wenn nicht anders vermerkt, wird dabei vorrangig auf die Befunde der Hohenheimer Metaanalysen zurückgegriffen, da diese einen großen Datensatz berücksichtigen (vgl. Hell, Trapmann & Schuler, 2008). Den drei Metaanalysen liegen Studien zugrunde, die international, in Europa oder im deutschsprachigen Raum seit 1980 publiziert worden sind.

Wie bereits oben angeführt, wird die *Abiturdurchschnittsnote* am häufigsten für die Auswahl von Studierenden an Hochschulen angewendet. Neben inhaltlichen Gründen (s.o.) spielt dabei auch die hohe prognostische Validität eine Rolle. In verschiedenen Studien konnte eine „ausgezeichnete Validität“ durch die Korrelation mit Studiennoten (ebd., S. 45) nachgewiesen werden (vgl. u.a. Baron-Boldt, Schuler & Funke, 1988; Rindermann, 1996; Schuler, Funke & Baron-Boldt, 1990; Schuler, 2001; Trapmann, Hell, Weigand & Schuler, 2007). Die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung ist damit der beste Einzelprädiktor für den Studienerfolg im Sinne von Studiennoten. Ein Vergleich der Hohenheimer Metaanalyse aus den 1990er Jahren mit der aktuellen Analyse zeigt einen Anstieg der Validität der Schulnoten im Allgemeinen über die Jahre hinweg (vgl. Hell et al., 2008, S. 43 f.). Je nach Fach sind zudem die Studienleistungen unterschiedlich gut durch Schulnoten prognostizierbar. Während für die Studienfächer Mathematik und Naturwissenschaften die beste Prognostizierbarkeit erzielt werden kann, gestaltet sich dies mit Blick auf die Geisteswissenschaften oder auch Jura deutlich schwieriger. Rindermann und Oubaid sehen dies in unterschiedlichen Prüfungsmodalitäten (schriftliche oder mündliche Prüfungen) sowie Strukturiertheitsgrade der Studiengänge begründet (vgl. Rindermann & Oubaid, 1999, S. 178). Auch hängen frühe Studienleistungen im Grund- bzw. Bachelorstudium enger mit Abiturnoten zusammen als Leistungen im Haupt- bzw. Masterstudium.

Die Aussagekraft von schulischen *Einzelnoten* für den Studienerfolg muss differenziert auf der Ebene des jeweiligen Studienfachs betrachtet werden. Giesen, Gold, Hummer und Jansen (1986) zufolge handelt es sich bei der Mathematiknote um den besten Einzelnotenprädiktor zur Vorhersage von Studiennoten. Jedoch ergeben sich neben den mathematischen Leistungen je nach Studienfach weitere Einzelfachnoten als Prädiktoren – für Medizin beispielsweise die Französisch- und Lateinnote oder in den Wirtschaftswissenschaften die Chemienote.

In der Sekundärliteratur herrscht vor dem Hintergrund der empirischen Befunde Einigkeit darüber, dass die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung vor den schulischen Einzelfachnoten den besten Prädiktor zur Vorhersage des Studienerfolgs im Sinne von Studiennoten darstellt. Mit Blick auf die anderen Kriterien kann festgehalten werden: Die Studiendauer kann mittels der individuellen schulischen Leistungen nicht prognostiziert werden, da universitäre und außeruniversitäre Rahmenbedingungen eine bedeutende Rolle bei der Länge des Studiums spielen. Die Abiturnote und der Studienabbruch korrelieren in mittlerer Höhe; Studienzufriedenheit und Berufserfolg wurden in deutschen Studien bisher nicht erhoben.

Angesichts verschiedener Kritik an der Prognosefähigkeit des Abiturs für den Studienerfolg (Vergleichbarkeit von Schulabschlussnoten aus verschiedenen Ländern, verschiedene Fächerkombinationen als Grundlage, Zweifel an der Objektivität, Reliabilität und Validität des Lehrerurteils in der Form von Schulnoten) sollen zusätzliche *Studieneingangstests*, die in unterschiedlichen Formen mit der Abiturnote zur Auswahl der Studierenden kombiniert werden, die Aussagekraft der Abiturnote optimieren bzw. Fähigkeiten erfassen, die von den Schulnoten nicht berücksichtigt werden. Unterschieden werden können studienfachspezifische Kenntnistests wie beispielsweise der TOEFL (Test of English as a Foreign Language), allgemeine und fachspezifische Studierfähigkeitstests sowie Aufsätze, Essays und Beschreibungen der eigenen Studienmotivation oder Persönlichkeitstests und Fragebögen, in denen die Studierenden eine Selbsteinschätzung bezüglich ihrer Interessen, Motivation und Verhaltensweisen abgeben können. Während Kenntnistests eher auf einen fachlichen Bereich begrenzte Kenntnisse erheben, messen Studierfähigkeitstests grundlegende Fähigkeiten. Bei dem in den USA eingesetzten SAT (s.o.) handelt es sich um einen allgemeinen Test; ein bekanntes Beispiel für einen fachspezifischen Fähigkeitstest ist in Deutschland der Test für medizinische Studiengänge (TMS). Fähigkeitstests werden sowohl für die Auswahl als auch für die Beratung von Studierenden eingesetzt. Bei dem Einsatz dieses Instruments ist der hohe Aufwand zu beachten, der bei der jährlichen Neukonzeption entsteht, um eine Kenntnis des Tests im Vorfeld bei den Teilnehmern auszuschließen. Laut einer Befragung von Hell und Schuler (2005), bei der Studierende elf verschiedene Auswahlverfahren hinsichtlich ihrer Akzeptanz aus der Sicht der Bewerbergruppe in eine Rangfolge bringen sollten, werden Studierfähigkeitstests am höchsten eingeordnet, gefolgt von Auswahlgesprächen. Im Vergleich zu den Schulnoten ist die Validität von Studierfähigkeitstests für Studiennoten geringer ($\rho = .478$), jedoch immer noch sehr günstig. Sie ist allerdings abhängig von dem Studienfach. Fachspezifische Studierfähigkeitstests können die Validität von Schulnoten steigern; dies gilt jedoch nicht für alle Auswahlsituationen (siehe dazu ausführlicher Hell et al., 2008, S. 46 ff.).

Ein weiteres eignungsdiagnostisches Instrument sind *Interviews* bzw. *Auswahlgespräche*. Im Vergleich zu Schulnoten und Studierfähigkeitstests ist die prognostische

Validität für Studiennoten jedoch deutlich geringer. Großen Einfluss auf die Validität von Interviews hat ihr Grad der Strukturiertheit. Während strukturierte Interviews gemäß der Hohenheimer Metaanalyse eine Validität von $\rho = .205$ erreichen, sind unstrukturierte Interviews für eine Prognose von Studiennoten unbrauchbar. Auch kann die eigenständige Validität von Schulnoten und Auswahlgesprächen für Studiennoten durch einen zusätzlichen Einsatz von Auswahlgesprächen nur marginal gesteigert werden (vgl. ebd., S. 49 f.). Anders sieht es jedoch aus, wenn über kognitive Merkmale hinaus Eignungsaspekte ermittelt werden sollen. Dazu zählen Kommunikationsvermögen, Interessen, Studienmotivation oder Ähnliches. Auch die günstige Prognosekraft von strukturierten Auswahlgesprächen für den Berufserfolg ist unbestritten (vgl. Schuler, 2002). Darüber hinaus können Interviews andere Funktionen übernehmen als ausschließlich die Auswahl von geeigneten Studierenden wie z.B. das persönliche Kennenlernen von Bewerbern und den Mitgliedern der Institution, Information der Bewerber über institutionelle Gegebenheiten sowie Beratung der Bewerber mit Blick auf eine mögliche Selbstselektion.

5. Schlussfolgerungen für die hochschulische Praxis

In Zeiten eines sich entwickelnden (globalen) Bildungsmarktes und der Konkurrenz der deutschen Hochschulen auf nationaler Ebene um die Auszeichnung als ‚Eliteuniversität' gewinnt die Anwerbung von guten und potenziell erfolgreichen Studierenden an Bedeutung. Während die Selektion von Studierenden für die privaten Hochschulen wie in Frankreich Usus ist, widmen die öffentlichen Hochschulen der Frage nach der Zusammensetzung ihrer Studierendenpopulation erst in jüngerer Zeit vermehrt Aufmerksamkeit. Das Interesse der Hochschulen richtet sich dabei auf die Identifikation von Kandidaten, die ihr Studium erfolgreich absolvieren werden, da die einzelnen Fachbereiche für die Studienabschlüsse Gelder erhalten, wobei sich die Höhe der finanziellen Zuwendungen nochmals darin unterscheidet, ob der Studienabschluss innerhalb der Regelstudienzeit erworben wurde oder nicht, und da die jeweilige Hochschule von den abnehmenden Systemen der Wirtschaft, Politik und Verwaltung mit der Ausbildung von qualifizierten Absolventen in Verbindung gebracht werden möchte. Die Reputation einer Hochschule ergibt sich somit nicht nur über ihre Forschungstätigkeit, sondern wird von ihren Absolventen verkörpert.

Welche Schlussfolgerungen sind nun aus den Erfahrungen in anderen Ländern sowie aus den empirischen Befunden zum Einsatz von eignungsdiagnostischen Instrumenten für die konkrete Gestaltung von hochschulischen Auswahlverfahren zu ziehen?

Um dieser Frage weiter nachgehen zu können, soll an dieser Stelle nochmals der Blick auf die anderen Länder gerichtet werden. In Tabelle 1 finden sich verschiedene Daten zum jeweiligen Bildungssystem, die keine abschließenden Aussagen zum Erfolg

dieser Auswahlverfahren erlauben, jedoch die Diskussion von sich abzeichnenden Tendenzen ermöglicht.

Tabelle 1: Abschlussquoten in den Vergleichsländern

Land	*Abschlussquote Sek. II mit Berechtigung zur Aufnahme eines Studiums (ISCED Level 3A) (in %)*	*Anteil der Studienanfänger (in %)*	*Studienabschlussquote (ISCED Level 5A) (in %)*	*Anteil der Absolventen an Studienanfängern (in %)*
Frankreich	52,0	n.a.	n.a.	n.a.
Deutschland	41,0	34,4	21,7	63,0
Japan	70,0	46,1	38,8	84,2
Tschechische Republik	60,0	53,7	33,7	62,8
UK	n.a.	55,4**	38,7	69,9****
USA	75,4*	64,6***	46,6	72,0

Daten – wenn nicht anderweitig vermerkt – entnommen aus OECD, 2009, Referenzjahr 2007.

* Siehe http://nces.ed.gov/programs/digest/d08/tables/dt08_104.asp

** Aus OECD, 2009, aber nicht nur Sekundarschulabsolventen, sondern auch Arbeitnehmer, die sich höher qualifizieren wollen.

*** Der Anteil der Studienanfänger für Typ A-Programme umfasst auch den Anteil an Studienanfängern für Typ B-Programme.

**** Anteil nur bedingt vergleichbar, da Quote der Studienanfänger nicht nur wie in anderen Ländern die Schulabsolventen umfasst.

Neben der allgemein bekannten und in einer Vielzahl von Publikationen angemerkten Tatsache, dass der Anteil an Studienberechtigten und Studienanfängern in Deutschland im Vergleich zu den anderen Ländern deutlich geringer ist (vgl. u.a. Ackeren & Klemm, 2009, S. 72 ff.), wird auch deutlich, dass Länder mit hochschulischen Auswahlverfahren zum Teil mehr Studienanfänger zum Studienabschluss führen. Dies allerdings ausschließlich auf das Vorhandensein eines Auswahlverfahrens zurückzuführen, wäre verkürzt. Die höheren Erfolgsquoten könnten vielmehr auf Studienbedingungen (Dozenten-Studierendenrelation, Mentorenprogramme etc.) verweisen, die den Studienertrag für die Studierenden optimieren und damit einen erfolgreichen Abschluss des Studiums erleichtern. Der Beitrag eines hochschulischen Auswahlverfahrens zu dieser höheren Erfolgsquote kann nur angenommen, jedoch nicht abschließend anhand dieser Daten belegt werden. Denkbar wäre, dass Auswahlverfahren zu einer besseren Passung zwischen Studierenden und Hochschule bzw. Studienfach führen, die Verantwortung der einzelnen Hochschule für ihre ausgewählte Studierendenpopulation erhöhen und damit mittelbar zu besseren Studienbedingungen beitragen.

Was kann Deutschland nun von diesen Ländern lernen? Bei der Konzeption eines Auswahlverfahrens sind im Vorfeld vor allem zwei Aspekte zu beachten:

- das Ziel der Auswahl sowie
- der Zeitpunkt des Auswahlverfahrens.

Ausgangspunkt jeder Konzeption von Zulassungsverfahren sollte in einem ersten Schritt die Definition der *Ziele* sein, die mit diesem Verfahren verbunden werden: Soll der Eignungstest Grundlage für die weitere Studienberatung sein oder soll er der Auswahl von Studierenden dienen? Soll es bei Studieninteressierten und/oder Studierenden einen Prozess der Selbstreflexion anregen? Soll der Studien- oder der Berufserfolg prognostiziert werden? Das ‚Problem' bei den meisten Studienfächern besteht jedoch darin, dass sie auf keine spezifische Berufstätigkeit vorbereiten. Bei den Wirtschaftswissenschaftlern beispielsweise werden an einen Unternehmensberater andere Anforderungen gerichtet als an einen Mitarbeiter in der Personal- oder Marketingabteilung eines groß- oder mittelständischen Unternehmens. Noch heterogener stellt sich das Berufsfeld für Absolventen geisteswissenschaftlicher Studiengänge dar, die sich vor allem außeruniversitär durch Praktika ein potenzielles Betätigungsfeld erschließen. Schmidt-Atzert und Krumm bewerten es daher als unrealistisch, „dass mit einem für ein Studium spezifisches Auswahlverfahren gleichermaßen Studien- und Berufserfolg prognostizierbar sind" (2006, S. 298). Etwas anders stellt sich die Situation in Studiengängen dar, die primär auf einen bestimmten Beruf bzw. ein bestimmtes Berufsfeld fokussieren und somit bestimmte Kompetenzen seitens der Studienbewerber fordern (z.B. Medizin, Lehramt). In diesen Studiengängen werden bereits entsprechende Auswahlverfahren umgesetzt (siehe z.B. das Absolvieren eines Self-Assessments als Voraussetzung für das Masterstudium an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster). Im Bereich des Lehramtsstudiums scheinen an deutschen Universitäten Auswahlverfahren bisher nahezu ausschließlich mit dem Ziel der Beratung, dem Identifizieren von Schwächen, die durch zusätzliche Trainingsangebote kompensiert werden sollen, und der Initiierung von Selbstreflexionsprozessen eingesetzt zu werden; eine Selektion von Studierenden erfolgt nicht (vgl. Rotter & Reintjes, 2010). Aber auch für das Lehramtsstudium gilt trotz Fokussierung auf ein Berufsfeld: Die Anforderungen an das Studium scheinen einfacher bestimmbar zu sein, wohingegen eine Konkretisierung der Anforderungen und Aufgaben, die mit dem Lehrerberuf verbunden sind, größere Schwierigkeiten bereiten (vgl. Riegg, 2009; Terhart, 2007).

Das Hauptaugenmerk der Hochschulen richtet sich daher eher auf die Prognose des Studienerfolgs. Wie die Forschung zeigt, kann der Studienerfolg im Sinne von Studiennoten durch die Abiturnote gut vorhergesagt werden, so dass sich für Hochschulen eine Auswahl ihrer Studierenden nach der Abiturnote anbieten würde. Aufgrund der höchsten Einzelvalidität der Schuldurchschnittsnoten und des im Vergleich zu anderen Verfahren relativ geringen Erhebungsaufwandes für die Hochschulen sollten sie Bestandteil jedes hochschulischen Auswahlverfahrens sein. Dem trägt auch das Hochschulrahmengesetz Rechnung, wenn es der Abiturdurchschnittsnote einen „maßgebliche[n] Einfluss" einräumt. Bei der Ergänzung der Abiturnote um weitere eignungsdiagnostische Instrumente ist eine Kosten-Nutzen-Relation zu berücksichtigen. Studierfähigkeitstests erhöhen zwar die prognostische Validität der schulischen Durch-

schnittsnote – gemäß den Befunden der Hohenheimer Metaanalysen ist mit der Kombination von Schulnoten und Studierfähigkeitstests eine Varianzaufklärung von 36 % möglich – sind allerdings auch sehr aufwendig in der Konzeption und Durchführung. Verfolgt eine Hochschule mit den Auswahlverfahren jedoch andere Intentionen als die Auswahl von Studierenden (Beratung, Selbstdarstellung etc.), so müssten diese bei der Konzeption Berücksichtigung finden. Soll beispielsweise eine Selbstreflexion bei den Studierenden initiiert werden, dann bieten sich verschiedene Formen des Self-Assessments an. Möchte ein Fachbereich die Bewerber kennen lernen und sich selbst präsentieren, sind hingegen Interviews eine geeignete Methode.

Eine weitere Frage, die sich bei der Konzeption von Auswahlverfahren zunächst stellt, ist die nach dem *Zeitpunkt*: Wann soll die Auswahl von Studierenden erfolgen? Mit der Einführung der gestuften Bachelor- und Masterstudiengänge nach angelsächsischem Vorbild stellt sich die Frage nach der Auswahl von Studierenden an zwei Stellen (ausgenommen sind davon die bundesweit zulassungsbeschränkten Diplomstudiengänge): vor der Aufnahme des Bachelorstudiums und vor dem Masterstudium. Zwar sind Schulnoten als Prädiktor für den Studienerfolg im Masterstudiengang ebenso valide wie für das grundständige Studium (vgl. Trappmann et al., 2007), allerdings macht ein Rückgriff auf diese Variable mit Blick auf die Akzeptanz bei den Bewerbern angesichts des zeitlichen Abstands nur wenig Sinn. Eine ausschließliche Berücksichtigung der Note des Bachelorabschlusses ist ebenso kritisch zu sehen, da ihre Validität aufgrund der Heterogenität der Bachelorstudiengänge mit Blick auf Standards und Kriterien für die Abschlussvergabe erheblich eingeschränkt ist. Es bietet sich daher an, für den Zugang zum Masterstudium neben der Bachelornote weitere Prädiktoren heranzuziehen, durch die die heterogenen Eingangsvoraussetzungen der Bachelorabsolventen nivelliert werden. Angesichts der nachgewiesenen prognostischen Validität der Abiturnote (Hell et al., 2008) bietet sich eine Kombination aus Abitur- und Bachelornote an.

Festzuhalten bleibt: Unabhängig von der konkreten Konzeption des Auswahlverfahrens dient dieses einer Hochschule der Profilbildung und dem Signalisieren, an den Studienbewerbern interessiert zu sein, ihr Potenzial aufgreifen und weiterentwickeln sowie für den Arbeitsmarkt erfolgreiche Absolventen ausbilden zu wollen. Auf Seiten der Studierenden könnte dies zu einer fundierteren Studienwahl und zu einer stärkeren Bindung an die Hochschule führen. Diese Mutmaßungen und die Effektivität der jeweiligen Verfahren müssten durch die Forschung evaluierend begleitet werden.

Literatur

Ackeren, I. van & Klemm, K. (2009). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ameland, M. (1997). Differentielle Aspekte der Hochschulzulassung: Probleme, Befunde, Lösungen. In T. Hermann (Hrsg.), *Hochschulentwicklung – Aufgaben und Chancen* (S. 88–105). Heidelberg: Asanger.

Baron-Boldt, J., Schuler, H. & Funke, U. (1988). Prädiktive Validität von Schulabschlußnoten: Eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *2*, 79–90.

Domayer, E. (2002). Spielarten der Potentialeinschätzung. *Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management, 21* (3), 32–41.

Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Giesen, H., Gold, A., Hummer, A. & Jansen, R. (1986). *Prognose des Studienerfolgs. Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen*. Frankfurt a.M.: Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe am Institut für Pädagogische Psychologie der Universität Frankfurt.

Haase, K. (2008). Studierendenauswahl im internationalen Vergleich. In B. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 21–31). Göttingen: Hogrefe.

Hell, B. & Schuler, H. (2005). Verfahren der Studierendenauswahl aus Sicht der Bewerber. *Empirische Pädagogik, 19*, 343–359.

Hell, B., Trapmann, S. & Schuler, H. (2008). Synopse der Hohenheimer Metaanalysen zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs und Implikationen für die Auswahl- und Beratungspraxis. In B. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 43–54). Göttingen: Hogrefe.

HIS (Hochschul-Informations-System). (2006). *Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern*. Hannover: HIS.

Klein, E.D., Kühn, S.M., Ackeren, I. van & Block, R. (2009). Wie zentral sind zentrale Prüfungen? Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe II im nationalen und internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik, 55* (4), 596–621.

OECD. (Ed.). (2009). *Education at a glance: OECD indicators*. Paris: OECD.

Rindermann, H. (1996). *Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehrevaluationen*. Landau: Empirische Pädagogik.

Rindermann, H. & Oubaid, V. (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 20* (3), 172–191.

Riegg, S. (2009). *Eignungsfeststellungsverfahren für angehende Lehramtsstudenten. Optimierung der Passung zwischen Anforderungsprofil und individuellen Voraussetzungen*. Hamburg: Kovač.

Rotter, C. (2009). Bildungssysteme ausgewählter außereuropäischer Industrienationen. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 182–185). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rotter, C. & Reintjes, Chr. (2010). Die Guten ins Töpfchen …?! – Einsatz von Auswahlverfahren im Lehramtsstudium. *Die Deutsche Schule*, *102* (1), 37–51.

Schmidt-Atzert, L. & Krumm, S. (2006). Professionelle Studierendenauswahl durch die Hochschulen – Wege und Irrwege. *Report Psychologie, 31*, 297–309.

Schuler, H. (2001). Noten und Studien- und Berufserfolg. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 501–507). Weinheim: Beltz.

Schuler, H. (2002). *Das Einstellungsinterview*. Göttingen: Hogrefe.

Schuler, H., Funke, U. & Baron-Boldt, J. (1990). Predictive validity of school grades: A meta-analysis. *Applied Psychology: An International Review, 39*, 89–103.

Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37–62). Münster: Waxmann.

Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S. & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23*, 565–578.

Trost, G., Klieme, E. & Nauels, H.-U. (1997). Prognostische Validität der Tests für medizinische Studiengänge (TMS). In T. Hermann (Hrsg.), *Hochschulentwicklung – Aufgaben und Chancen* (S. 57–78). Heidelberg: Asanger.

Zimmerhofer, A. & Trost, G. (2008). Auswahl- und Feststellungsverfahren in Deutschland – Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. In B. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 32–42). Göttingen: Hogrefe.

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 17, No.1, pp. 19–33, 2011
Copyright © 2011 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Der kommunalisierte Lehrer: Das Professionsverständnis der schwedischen Lehrer auf dem Prüfstand des Wohlfahrtsstaates

Johanna Ringarp

Södertörn University, Stockholm

Abstract

As an answer to the welfare state's increased focus on goal- and result-oriented regulation, Swedish educational policy is in a state of change. The teaching profession's aspiration towards professionalization is discussed once again: Educational policy introduces teacher certification in order to guarantee the quality of teachers' work, while teacher unions strive for a higher social status for the teaching profession. The article discusses whether the communalization of the teaching profession in 1989 gave up the goal of Sweden's previous political debate on education, namely, *a comprehensive school for all,* and whether the increased control over the work of teachers is a consequence of the reform.

Als Wandel des Wohlfahrtsstaates wird derjenige übergreifende gesellschaftliche Prozess in den 1970er und 1980er Jahren bezeichnet, in dessen Verlauf auch der öffentliche Sektor immer stärker durch ein ökonomisch inspiriertes[1] System von Zielvorgaben und Effizienzüberprüfungen beeinflusst wurde. Diese Veränderungen des Wohlfahrtsstaates waren insbesondere folgenreich für die sogenannten Wohlfahrtsberufe. Damit sind jene Berufe gemeint, deren gesellschaftliches Ansehen, Status und Arbeitsinhalte in engem Zusammenhang mit der Entstehung und Entwicklung des modernen Wohlfahrtsstaats stehen (siehe u.a. Brante, 1989).

Im Zuge des erwähnten Wandels wurde sowohl seitens der Politiker, die für eine Kommunalisierung des Lehrerberufs eintraten, als auch seitens der Lehrergewerkschaften, die die zentralstaatliche Anbindung beibehalten wollten, der Status und die Rolle des Lehrerberufs diskutiert. Rückblickend betrachtet, ging es bei dieser Debatte um die Professionalität bzw. um eine mögliche Deprofessionalisierung der Lehrer-

schaft. Wie dies zusammenhängt und ob das Ergebnis der Kommunalisierung tatsächlich eine Deprofessionalisierung war, sind zwei Fragen, auf die noch zurückzukommen sein wird. Deprofessionalisierung wird hier im Wesentlichen als Begrenzung des Handlungsrahmens der Lehrer definiert.

Die zu Professionen und Professionalisierung vorliegende Forschung ist äußerst umfangreich. Die Definition des Begriffs ‚Profession' unterliegt einem historischen Wandel, so wie sich auch die Kriterien für die Zugehörigkeit zu einem anerkannten Beruf wandelten. Die Entwicklung ist abhängig von Veränderungen der Gesellschaft im Ganzen, aber auch von den Berufen, die einen professionellen Status anstreben. Eine mehrheitlich gebilligte Definition für ‚Profession' ist ihre Charakterisierung durch eine eigene Basis im Fachwissen, die auf systematischer Theorie, Autorität, gesellschaftlichem hohem Ansehen, ethischen Regeln und einer eigenen Kultur fußt (siehe Abbott, 1988; Burrage & Torstendahl, 1990; Larson, 1977; Selander, 1989).

Die im vorliegenden Beitrag vorgestellte Arbeit ist im Rahmen eines vom schwedischen Wissenschaftsrat (Vetenskapsrådet) fnanzierten Forschungsprojekts zur Situation der staatlichen Bediensteten in Schweden entstanden. Im Rahmen dieses Projekts wurde auch die Situation der Lehrerschaft analysiert. Die Datenbasis besteht größtenteils auf öffentlich zugänglichen Dokumenten des schwedischen Reichstags, der Lehrerverbänden und des schwedischen Kommunalverbandes. Zur Vervollständigung wurden zusätzlich Interviews mit damaligen Akteuren durchgeführt. Ziel der Studie war die Analyse der Kommunalisierungsdebatte bis zum Beschluss des Schwedischen Reichstags 1989 anhand zweier thematischer Schwerpunkte: Wandel des Wohlfahrtsstaates als Rahmen und Professionalisierung der Lehrerschaft als ein spezieller Sektor innerhalb dieses Prozesses.

In meiner Studie unterscheide ich zwischen *äußerer* und *innerer* Professionalisierung. Zu den äußeren Kriterien gehören abstraktes Wissen, Autonomie, Handlungsspielraum und Selbstkontrolle. Die Macht liegt in den Händen der Berufsgruppe selbst. Ihre Mitglieder bestimmen, wer ihr angehören darf, entweder durch Legitimierung (Ernennung, Zuwahl) oder durch Entwicklung einer speziellen Ausbildung, womit zugleich festgelegt wird, über welches Wissen ein vollwertiges Mitglied zu verfügen hat. Eben diesen Teil der Professionalisierung habe ich untersucht. Zu den inneren Kriterien gehören Normen wie Berufsethos, Berufssprache und Berufsidentität. Zu den inneren Kriterien kann ich anhand meines Materials jedoch keine Aussagen treffen. Ausgangspunkt für mich war das Studium der Triebkräfte der Kommunalisierung, insbesondere der Professionalisierungsprozess der Lehrerschaft im Rahmen des gesellschaftlichen Wandels der 1980er Jahre.

1. Kommunalisierungsreform und Lehrerberuf

Am 8. Dezember 1989 entschied der Schwedische Reichstag, die zentralstaatliche Regulation für die Anstellung etc. von Lehrern mit Wirkung vom 1. Januar 1991 zu be-

enden. Stattdessen sollte die gesamte Arbeitgeberverantwortung für Lehrerstellen den Kommunen übertragen werden (Riksdagens protokoll, 1989). Der Parlamentsbeschluss setzte den Schlusspunkt unter eine erbitterte Debatte, die zuvor in den Lehrerzimmern und der Öffentlichkeit geführt worden war.

Die Kommunalisierung legte sämtliche Personalverantwortung für die Lehrerschaft in die Hand der Kommunen. Schwedische Grund- und Gymnasialschullehrer waren bereits seit 1962 durch die Kommunen angestellt, die jedoch an staatliche Vorgaben und Gehaltsstufen gebunden waren. Für diese Lehrergruppen gab es somit in gewisser Weise eine doppelte Trägerschaft. Während der 1970er und 1980er Jahre waren die Fürsprecher einer Kommunalisierung der Auffassung, die Lehrer seien durch dieses Konstrukt zwischen die Stühle geraten, wurden doch weder die Kommunen noch der Staat ihrer Personalverantwortung gerecht. Die Personalverantwortung in einer Hand – also bei den Kommunen – würde für die Lehrer zu einer besseren Arbeitssituation führen (Aktuellt i politiken, 1989). Demgegenüber meinten die Gegner, die Kommunalisierung würde die Gestaltungsmacht der Lehrer über ihre eigene Arbeitssituation aushöhlen und verringern, da sie nun aus der Verantwortung eines Arbeitgebers (Staat) entlassen und auf sehr viele verschiedene Arbeitgeber (Kommunen) verteilt würden (Lärartidningen/Svensk skoltidning, 1989, Nr. 15). Darüber hinaus befürchteten die Lehrer, dass bei einer Kommunalisierung ihres Berufs andere Berufsgruppen wie z.B. Schulleiter und kommunale Verwaltungsbeamte Macht über ihre Arbeit gewinnen würden, was mit Blick auf Professionalisierung als Einschränkung der Autonomie und des Aktionsradius ihrer beruflichen Tätigkeit zu bewerten sei.[2] Weiterhin wurde in den Medien darauf hingewiesen, dass die Interessen der Lehrer an politischem Gewicht verlieren würden, wenn Kommunalpolitiker für alle Entscheidungen verantwortlich seien. Schließlich wurde befürchtet, dass Schulfragen generell ins Hintertreffen gerieten, wenn die Schule eine zusätzliche Verpflichtung der Kommunen bilden würde (Helsingborgs Dagblad, 1989; Lärartidningen/Svensk skoltidning, 1989, Nr. 14). Die staatlichen Vorgaben bei der Anstellung von Lehrern hatten diesen bislang – im Vergleich zu anderen kommunal Beschäftigten – auf vielfältige Art und Weise eine selbstständigere Position gegenüber den Kommunalpolitikern verschafft.

Nachdem der Beschluss gefasst war, schrieb der der Akademikergewerkschaft SACO angeschlossene Reichsverband der Lehrer (*Lärarnas Riksförbund*) in seiner Mitgliederzeitung *Skolvärlden*: „Wir wollen nicht verhehlen, dass es auch gewisse, sehr negative Züge in den Tarifverhandlungen gibt“ (Skolvärlden, 1989, Nr. 30 ½). Die Mitgliederzeitung *Lärartidningen* des (der Zentralgewerkschaft für Angestellte TCO) zugehörigen Schwedischen Lehrerverbandes (*Sveriges Lärarförbund*) äußerte, es gelte nun, die Wunden zu schließen, die zwischen den Berufsorganisationen aufgerissen worden waren (Lärartidningen/Svensk skoltidning, 1989, Nr. 33).

Worum ging es in dem Konflikt eigentlich? Wie sind die Debatten zu verstehen, die geführt wurden? Wovor hatten die Lehrer Angst? Welche Motive verbargen sich

hinter der Kommunalisierung? Und warum differierte die Einstellung der verschiedenen Lehrergruppen zur Reform? Diese Fragen werden im Folgenden diskutiert.

2. Lehrerberuf und Lehrerausbildung in Schweden: eine Retrospektive

Zum Verständnis der Ende der 1980er Jahre geführten Debatte und der durch den Kommunalisierungsbeschluss hervorgerufenen Empörung ist ein kurzer Rückblick auf die Geschichte des schwedischen Bildungssystems nötig. Heute gibt es in Schweden zwei große Lehrerverbände, deren Mitglieder als Lehrer an Grund- oder Gymnasialschulen arbeiten. Nicht immer war das Bild so homogen. Früher gab es mehrere Lehrerorganisationen, die oft im Konflikt miteinander standen. Die Schulen, in denen sie wirkten, bildeten ein weitaus größeres Spektrum an Schulformen. So gab es zu Zeiten des parallelen Schulsystems (bis zu den 1960er Jahren) Kleinschulen (schwedisch *småskolor*)[3], Volksschulen, Realschulen und das Gymnasium. Die zwei größten Lehrergruppen waren die Volksschul- und Gymnasiallehrer.

Die Herausbildung der verschiedenen Gruppierungen ist vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung Schwedens im 19. Jahrhundert zu sehen. Ein im Jahre 1842 gefasster Reichstagsbeschluss verpflichtete jede Gemeinde zum Betrieb einer allgemeinen Volksschule. Die dort unterrichtenden Lehrer mussten das Lehrerseminar besucht haben. Volksschullehrer kamen meist vom Lande und entstammten dem bäuerlichen Milieu. Sie wurden als Kommunalbeamte angestellt (Florin, 1987; Persson, 2008). An den staatlichen Gymnasien dagegen lehrten Gymnasiallehrer. Diese hatten zumeist einen bürgerlichen Hintergrund und verfügten über ein Universitätsexamen. Anfangs war Gymnasiallehrer kein eigenständiger Beruf, sondern Teil einer kirchlichen Laufbahn. Erst ab Mitte des 19. Jahrhunderts kam es zu einer klaren Trennung zwischen dem Beruf des Gymnasiallehrers einerseits und einer Tätigkeit für die Kirche andererseits. Eine akademische Karriere, oft innerhalb der Philosophischen Fakultät, diente seitdem als normaler Einstieg in den Beruf (Florin & Johansson, 1993).

Die Aufteilung der Schulformen und damit auch der Lehrer hatte bis zur Abschaffung des parallelen Schulsystems in den 1960er Jahren Bestand. An dessen Stelle trat eine gemeinsame schulische Ausbildung für alle Kinder, die Grundschule (*Grundskola* vom 6. bis zum 15. Lebensjahr). Der Beschluss, das parallele Schulsystem abzuschaffen und stattdessen eine neunjährige Einheitsschule einzuführen, wurde nach mehrjähriger Diskussion und zwei in den 1940er Jahren tätigen Expertenkommissionen gefasst. Unabhängig von der sozialen Herkunft ihrer Eltern sollten alle Kinder eine gemeinsame Schule besuchen, um so die in der Gesellschaft bestehenden sozialen Klassenunterschiede zu überwinden (Persson, 2008).

Die später als Grundschule bezeichnete Einheitsschule wurde dreistufig konzipiert und in Unterstufe, Mittelstufe und Oberstufe aufgeteilt.[4] Die Aufteilung hatte Folgewirkungen für die unterschiedlichen Lehrerkategorien, da die Lehrer bislang nach an-

deren Prinzipien unterrichtet hatten. Für die Volksschullehrer war die Einführung der Einheitsschule ein politischer und statusfördernder Sieg. Der Gedanke des seinerzeit bekannten schwedischen Politikers und Volksschullehrers Fridtjuv Berg (1851–1916), eine Grundschule für alle nach dem Bildungsideal der Volksschullehrer zu schaffen, spiegelt sich in den mit dem neunjährigen Schulsystem verbundenen Visionen deutlich wider. Die ungewohnte Aufteilung in Unter-, Mittel- und Oberstufe stellte die Volksschule jedoch vor neue Herausforderungen. Wie würden die Lehrer als Berufsgruppe darauf reagieren, dass sich der Unterricht der Volksschullehrer in der neuen Schulform auf die Mittelstufe beschränkte, weil die Verantwortung für die Unterstufe im großen und ganzen bei den Lehrern der Kleinschulen lag, während die Oberstufe den früheren Gymnasiallehrern zufiel? Die vom Verband der Volksschullehrer gewählte Strategie enthielt die Forderung, seinen Mitgliedern nach erfolgter Weiterbildung das Recht einzuräumen, als Fachlehrer auch in der Oberstufe unterrichten zu dürfen. Aufgrund des Mangels an Gymnasiallehrern stimmte der Reichsverband der Lehrer dem Vorschlag zu, wenn auch unter Protest (Ringarp, in Druck).

Der Grund für die negative Einstellung der Lehrer des Gymnasiums alter Prägung (schwedisch *läroverket*) zur vorgeschlagenen Lösung war deren im Vergleich zu den Volksschullehrern höhere akademische Ausbildung und die Befürchtung, an Status zu verlieren. Der schließlich erzielte Kompromiss beinhaltete, dass Volksschullehrer nur dann in der Oberstufe unterrichten durften, wenn sie eine vom Zentralamt für Schulwesen vorgeschriebene, über die Volksschullehrerausbildung hinausgehende Weiterbildung oder aber ein Universitätsexamen in einem Fach der Philosophischen Fakultät nachweisen konnten. Für die abweisende Haltung der Gymnasiallehrer zur Einheitsschule gab es auch andere Gründe. Am Gymnasium und in den oberen Klassen der Realschule waren sie es gewohnt, homogene Klassen zu unterrichten; die kommenden, stärker heterogen zusammengesetzten Klassen der Grundschule galten ihnen als problematisch.

Die Mitglieder des Reichsverbandes der Gymnasiallehrer (schwedisch *Läroverkslärarnas Riksförbund*) besaßen einen akademischen Abschluss in einem oder mehreren Fächern. Als Studienräte (schwedisch *adjunkt* bzw. *lektor*) gaben sie Fachunterricht. Nach Vorliegen des Beschlusses über die Einführung der Grundschule war den Gymnasiallehrern an einer bestmöglichen Anpassung ihres Verbandes an die veränderte Organisationsstruktur gelegen. Da das Gymnasium als Schulform verschwand, änderte die Organisation ihren Namen von Reichsverband der Gymnasiallehrer in Reichsverband der Lehrer (schwedisch *Lärarnas Riksförbund*). Der Verband beschloss, zukünftig auch Mitglieder unter den Volksschullehrern zu werben – aber nur solche aufzunehmen, die als Fachlehrer in der Oberstufe arbeiteten (Carle, Kinnander & Salin, 2000).

3. Einheitslehrer oder Fachlehrer?

Die Einführung der Grundschule erforderte eine Veränderung der Lehrerausbildung. Infolgedessen verringerten sich auch die Unterschiede in den Berufsprofilen der Lehrer, wenngleich bestimmte Konfliktherde zwischen einzelnen Lehrergruppierungen bestehen blieben. Die neue Ausbildung der Grundschullehrer als Ergebnis einer staatlichen Untersuchung der Lehrerausbildung in den 1970er Jahren, *LUT74*, stellte den Reichsverband der Lehrer vor ein weiteres Dilemma. Ein Grundgedanke der Untersuchung war die Einführung einer gemeinsamen Lehrerausbildung für alle Lehrer der Grundschule und somit die Ausbildung eines *Einheitslehrers* (Wickman, 1997).

Die Aversion seitens des Reichsverbandes der Lehrer (Gymnasiallehrervertretung) gegen die Absicht, in der neuen Lehrerausbildung einen *Einheitslehrer* auszubilden, bezog sich vor allem auf die Frage, *wo* die Ausbildung der Fachlehrer stattfinden solle. Universitäten und Fachlehrer selbst verwiesen auf die Bedeutung universitärer Fachstudien, die beizubehalten seien. Eine weitgehende Ausrichtung auf die alten seminaristischen Ausbildungen wurde als Abwertung des Berufs empfunden (Carle et al., 2000). Das Ganze endete mit dem Kompromiss, die Traditionen der unterschiedlichen Lehrerausbildungen in einer zusammenhängenden Grundschullehrerausbildung mit zwei verschiedenen Grundrichtungen zu vereinen. Galt eine Grundrichtung der Ausbildung von Lehrern der unteren Klassenstufen, von Klasse 1 bis 7, betraf die andere die Ausbildung von Lehrern der oberen, von Klasse 4 bis 9. In der neuen Lehrerausbildung bekamen die Lehrer also eine Ausbildung zum Einheitslehrer mit zwei Grundrichtungen. Diese ‚überlappten' sich bezüglich der Klassenstufen 4 bis 7 und deckten insgesamt das oben beschriebene dreistufige Schulsystem ab. Die Dauer der Ausbildung für die beiden Grundrichtungen wies allerdings Unterschiede auf: Die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen endete ein Jahr früher als die der Lehrer für die oberen Klassen und war damit vom Umfang her weniger fachvertiefend. Der erzielte Kompromiss hob insofern trotz einer gewissen Annäherung den Unterschied zwischen den früheren Volksschul- und Gymnasiallehrern nicht völlig auf (Regeringens proposition, 1984; Wickman, 1997).

Die neue Lehrerausbildung entfachte auch einen Streit um die Aufnahme von Mitgliedern zwischen den Lehrergewerkschaften. Der Reichsverband der Lehrer, der früher keine Unter- und Mittelstufenlehrer aufgenommen hatte, gelangte vor dem Beschluss über eine neue Grundschullehrerausbildung und die Organisation der Grundschule zu der Auffassung, dass sich der Verband auch gegenüber den Lehrern der Mittelstufe öffnen müsse. Für den Reichsverband der Lehrer war dies keine leichte Entscheidung, denn sowohl unter den Mitgliedern wie in der Leitung bestand Uneinigkeit darüber, ob es angebracht sei, eine Verbreiterung der Mitgliedsbasis anzustreben. Einer der Gründe, der Aufnahme von Mittelstufenlehrern ablehnend gegenüberzustehen, war die fehlende Erfahrung des Verbandes bei der Wahrnehmung der Interessen dieser Berufsgruppe. Der Verbandskongress fasste jedoch im Herbst 1989 den Be-

schluss zur Gründung einer Vereinigung der Mittelstufenlehrer *innerhalb* des Verbandes (Lärarnas Riksförbund, 1989).

Der Schwedische Lehrerverband und der Schwedische Verband der Fachlehrer (schwedisch *Svenska Facklärarförbundet*) sahen die Öffnung des Reichsverbandes der Lehrer für eine Mitgliedschaft der Mittelstufenlehrer ungern. Der Schwedische Lehrerverband gewann seine Mitglieder von jeher aus der Unter- und Mittelstufe, und der Schwedische Verband der Fachlehrer mutmaßte, der nächste Schritt seitens des Reichsverbandes der Lehrer im Kampf um Mitglieder könnte die Rekrutierung auch aus den Reihen ihrer Mitgliedsgruppen sein, insbesondere aus denen der Lehrer an beruflichen Schulen (Johansson & Fredriksson, 1993; Fackläraren, 1989, Nr. 2, Nr. 5).

Man kann sich fragen, ob dieser Beschluss, als Strategie der Profession betrachtet, günstig war. Stimmte die Strategie mit der früheren Zielrichtung überein, ein Verband für Lehrer mit akademischem Abschluss zu sein? Vor dem Hintergrund der sich seinerzeit abzeichnenden Ausbildungswege kann man den Beschluss jedoch nicht anders als realistisch nennen. Folgt man dem Historiker Klas Åmark und dessen Diskussion über offene und geschlossene Kartelle, wäre zu schlussfolgern, dass der Reichsverband der Lehrer den Verband öffnete, um so seinen Aktionsradius zu erweitern (Åmark, 1989, 1994). Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen hatten sich verändert. Folglich musste auch der Verband seine Stellung überprüfen. Immerhin wurde das Prinzip beibehalten, nur Mitglieder aufzunehmen, die ein Lehrerexamen vorweisen konnten.

4. Ein zentralisiertes oder dezentralisiertes Schulwesen?

Ende der 1970er Jahre wurde auch in Schweden dem gesamten öffentlichen Sektor vorgeworfen, er sei zu unbeweglich und zentralistisch. Bestimmte gesellschaftliche Gruppen erhoben die Forderung nach stärkerer Demokratisierung, nach einer Abkehr vom administrativ betriebenen Gleichheitsdenken und der Hinwendung zu eher individuellen Lösungen. Die Strömungen waren sowohl Teil der gesellschaftlichen Liberalisierung infolge des *New Public Management* als auch Teil eines wachsenden Demokratisierungsprozesses von unten (Boréus, 1994; Wiklund, 2008; Östberg, 2002, 2009). Hinsichtlich des schulischen Einflussbereichs folgte daraus die Notwendigkeit einer Öffnung auch der zentralisierten einheitlichen Schule für andere pädagogische Lösungen und Schulformen. Um dies in die Tat umzusetzen, war eine stärkere Dezentralisierung erforderlich. Erweiterung der Autonomie der einzelnen Schule bei gleichzeitig verstärkter Rechenschaftspflicht wurde zu einem Schlagwort nationaler wie internationaler Schulreformpolitik (Blomqvist & Rothstein, 2000). Hier liegt die Erklärung für den Vorschlag, die doppelte Trägerschaft zu beenden und den Kommunen für die Arbeit der Schulen und ihr Personal die Verantwortung zu übertragen (Montin, 2007).

Vor 1989 waren alle Lehrerverbände Gegner der Kommunalisierung, aber nach 1989 änderten sich die Voraussetzungen, und die Volksschullehrer begannen, den

Streit um die Kommunalisierung als letzte Chance zu begreifen, um hinsichtlich Arbeitsbedingungen, Gehältern und Status mit den Gymnasiallehrern gleichziehen zu können (Ringarp, 2011).[5] Überdies wurden die der Angestelltengewerkschaft TCO angeschlossenen Lehrer in ihrem Kampf durch die Sozialdemokraten unterstützt. Zurückzuführen war dies auf die sozialdemokratische Idee der Kommunen als Basis des Wohlfahrtsstaates. Auf der kommunalen Ebene, in nächster Nähe zu den Bürgern, sollte der Wohlfahrtsstaat zu finden sein (Gustafsson, 1988). Die Zentralisierung war nötig gewesen, um das Ziel *eine Schule für alle* zu erreichen. Nachdem die Grundschule aber nun Wirklichkeit geworden war, sollten die Kommunen die Verantwortung übernehmen. Der damalige sozialdemokratische Ausbildungsminister und spätere Ministerpräsident Ingvar Carlsson[6] hatte bereits eingangs der 1970er Jahre die Grenzen des zentralisierten Schulsystems erkannt, doch zur damaligen Zeit war der Widerstand gegen eine Veränderung im Ministerium für Ausbildung allzu groß. Anstelle umfassender Reformen in den 1970er Jahren versuchte Ingvar Carlsson als verantwortlicher Minister immerhin, den Weg für die kommenden Veränderungen bezüglich der Entwicklung von *Inhalt* und *Leitung* der Schule freizumachen, indem er verschiedene Untersuchungen auf diesem Gebiet in Auftrag gab (Ringarp, 2011).

Das Ziel einer Schule, die stärker in den Kommunen als im Staat verankert war, bestand jedoch fort, und Ende der 1980er Jahre war die Zeit reif, um die Reform durchzusetzen. Der Aufbau des Wohlfahrtsstaates war erfolgt, und sogleich begann man, ihn ob seiner Unbeweglichkeit und Zentralisierung zu kritisieren. Einige der Kritiker wünschten sich mehr ‚Demokratie von unten', andere befürworteten stärkere Züge von Individualisierung und Privatisierung. Die Forderungen der Kritiker fielen in eine Zeit der Verschlechterung der Staatsfinanzen, und um Abhilfe zu schaffen, unterwarf sich der Staat den Sparzwängen und führte eine verstärkte Leitung und Kontrolle des öffentlichen Sektors ein (Blomqvist & Rothstein, 2000; Quennerstedt, 2006). Die Kommunalisierung der Lehrerschaft konnte in Angriff genommen werden, weil sich die gesellschaftlichen Voraussetzungen entsprechend verändert hatten.

Göran Persson[7] erhielt den Auftrag, die Reform durchzuführen, und nach nicht einmal vier Monaten auf seinem Posten als Schulminister war die Verwirklichung der Pläne zur Kommunalisierung der Lehrerschaft weiter voran getrieben worden als während der Jahrzehnte zuvor. Der Schulminister, mit seinem Hintergrund im Schwedischen Kommunalverband, der Schulkommission des Provinziallandtags und als Kommunalrat in Katrineholm kannte die Tonlage in den Kommunen und konnte für seinen Standpunkt und gegen die doppelte Trägerschaft argumentieren. Zu seiner Unterstützung schuf er im Ministerium für Ausbildung eine Gruppe, die unter dem Namen *Das Schulprojekt* (schwedisch *skolprojektet*) firmierte (Ringarp, 2011).

Wie konnte Göran Persson den Kommunalisierungsgedanken derart rasch in die Realität überführen, und warum hatte es Ingvar Carlsson nicht vermocht, diese Veränderung schon früher durchzusetzen? Meine Antwort lautet, dass sich der Zeitgeist En-

de der 1980er Jahre von jenem eingangs der 1970er Jahre markant unterschied. Insbesondere die nicht mehr zu überhörenden Stimmen, die einer stärkeren Individualisierung, Dezentralisierung und Autonomie das Wort redeten, erhielten Auftrieb durch Management-Ideen, die die gesamte westliche Welt beeinflussten, und die ebenfalls individuelle Eigeninitiative und Deregulierung, aber auch Effizienzdenken und Rechenschaftslegung propagierten. Wie weiter oben bereits beschrieben, führten die Einflüsse des *New Public Management* zu einer Ökonomisierung des öffentlichen Sektors. Sobald diese Fuß gefasst hatte, änderte sich vor allem und zunächst die Rhetorik, aber dann auch die Praxis. Im öffentlichen Dienst wurde das System einer an vorgegebenen Regeln orientierten Lenkung und Leitung (Input-Steuerung) ersetzt durch eine auf Ziele und Ergebnisse fixierte Output-Steuerung. Der Bürger wurde vom Bittsteller oder Betreuungsfall zum Kunden, der selbstverantwortlich eine Auswahl aus dem Angebot treffen konnte, das der öffentliche Sektor bereithielt (Hood, 1991). Politisch eigentlich ‚alternative' bzw. ‚grüne' Dezentralisierungs- und Individualisierungsinteressen verbanden sich mit markt- und neoliberalen Deregulierungsvorstellungen; beides zusammen führte (in ganz Europa) zu einem allmählichen Verblassen traditioneller sozialdemokratischer Politik-Ideale.

Bei der Durchsetzung der Reform erhielt Göran Persson Schützenhilfe aus dem Finanzministerium. Eine Gruppe junger Ökonomen unter Leitung von Kjell-Olof Feldt[8] war dort mit der Ausarbeitung der neuen sozialdemokratischen Politik befasst. Unter Berufung auf die gesellschaftlichen Veränderungen im Ganzen und die weltweite ökonomischen Lage stellte die Gruppe früheres sozialdemokratisches Gedankengut zur Wohlstandsmaximierung infrage. Ende der 1980er Jahre galt es stattdessen, die Finanzen zu sanieren und die Ausgaben des öffentlichen Sektors zu reduzieren. Argumente wie die der Effektivierung und veränderten Steuerung der öffentlichen Ausgaben waren in dieser Diskussion von großer Durchschlagskraft (Feldt, 1991; Andersson, 2003).

Für den schulischen Bereich bedeutete dies die Beseitigung der doppelten Trägerschaft und die stärkere Einbindung der Lehrer in die kommunale Verwaltungsstruktur. Mit der Lancierung des Arguments, die wirtschaftliche Situation der Kommunen sei trotz allem besser als die des Staates, verschaffte man sich sowohl bei den Dezentralisierungseiferern außerhalb der Partei als auch bei jenen Mitgliedern der eigenen Bewegung Gehör, die die Kommunen als Grundgerüst des Wohlfahrtsstaates betrachteten. Mithin konnten die Kommunen als solche auch zukünftig als Garanten einer modernisierten sozialdemokratischen Politik „mit menschlichem Antlitz" dienen (Feldt, 1991, S. 438).

5. Die Situation in anderen Wohlfahrtsberufen

Ungefähr zeitgleich mit der Kommunalisierung der Lehrerschaft wurden ähnliche Reformen auf anderen Gebieten durchgeführt, die ebenfalls veränderte Arbeitsbedingungen für die betroffenen Berufsgruppen zur Folge hatten. Die Reform der Psychiatrie ist

dafür ein Beispiel. Aus einer jüngst an der Universität Uppsala erschienenen politikwissenschaftlichen Dissertation geht hervor, dass Ziel und Zweck der Reform der Psychiatrie mit jener auf dem Feld der Schule übereinstimmten: Es ging darum, den öffentlichen Dienst zu effektivieren. Der Beschluss bedeutete zugleich, dass das öffentliche Ansehen der Sozialarbeiter geschwächt wurde (Maycraft Kall, 2010). Bezüglich der staatlichen Einflussnahme auf die Berufe unterschieden sich jedoch beide Reformen. Für die Berufsgruppe der Lehrer führte die Reform zu einer strengeren Reglementierung, während aus Maycraft Kalls Untersuchung hervorgeht, dass die Sozialarbeiter keineswegs ebenso starken Eingriffen in ihre Berufe ausgesetzt waren wie die Lehrer und bei der Durchführung der Psychiatriereform auch nicht selbst aktiv wurden (ebd., 2010). Trotz unterschiedlicher Vorgehensweisen des Staates endeten die Reformen für *beide* Berufsgruppen jedoch in einer Deprofessionalisierung.

Welche Ursachen gibt es dafür, und wie sind diese beiden Beispiele aus der Sicht der heutigen Professionsforschung zu beurteilen? Ich meine, dass es sich in beiden Fällen um sogenannte schwache Professionen handelte, deren Status sich von Anfang an als nicht stark genug erwies, um Widerstand leisten zu können, als das gesellschaftliche Ansehen der genannten Berufe schwand. Der niedrige Status muss auch im Zusammenhang mit der Frauendominanz in diesen Berufen gesehen werden, was nicht zuletzt die Historikerin Florin und die Soziologin Persson in ihren Dissertationen nachweisen (Florin, 1987; Persson, 2008).

Das Bild, das diese beiden Untersuchungen zu Lehrern und Sozialarbeitern vermitteln, veranlasst mich darüber hinaus, auf die Ausführungen des Soziologen Abbott einzugehen, der unabhängig von der Verortung der entsprechenden Berufe das Auftreten von Abgrenzungen und Konkurrenz von und zwischen Berufsgruppen konstatiert und dieses Phänomen als *Jurisdiction* bezeichnet, ein Begriff, der in der einschlägigen deutschsprachigen Fachdiskussion mit ‚Zuständigkeit' übersetzt wird. Um ihren Status und ihr Monopol aufrechtzuerhalten, ist eine Profession auf eine Kontrolle ihrer Wissensgrundlage und auf die Abwehr konkurrierender Zuständigkeitsansprüche aus anderen Berufen angewiesen. Diejenigen Professionen, die hierbei nicht erfolgreich sind, finden sich auf unteren Plätzen in der Berufshierarchie wieder. Ihr Status und ihr Handlungsspielraum wird dadurch reduziert, dass sie sich unterzuordnen haben (Abbott, 1988).

Hier wäre hinzuzufügen, dass auch andere Professionen, die im Staatsdienst verblieben, die wachsende Reglementierung zu spüren bekamen. Und ein weiteres Mal wird dabei die Verflechtung mit dem Gedankengut des *New Public Management* und seinem Eindringen in den öffentlichen Sektor augenfällig. Die ökonomische Orientierung bedingte u.a. eine Standardisierung der Kontrollmechanismen; das Erbringen von Dienstleistungen wurde einer verschärften Kosteneffizienz unterworfen. Für die Professionen bedeutete dies einen Stellungswechsel: nachdem sie bislang selbst über Verantwortung und Aktionsradius ihrer Arbeit bestimmt hatten (Autonomie der Profes-

sion), waren sie nun zur Rechnungslegung gegenüber professionsfremden Instanzen und Organisationen verpflichtet (Svensson & Karlsson, 2008; Parding & Ringarp, 2008). Zwei schwedische Beispiele dafür sind zum einen die Richter- und zum anderen die Ärzteschaft, die beide seit langem zu den starken Professionen gerechnet werden, doch aufgrund verstärkter Reglementierungen erleben mussten, wie ihr Handlungsspielraum eingeengt wurde (Nordgren, 2000; Ställvik, 2009).

Der Soziologe Svensson äußert in einem Artikel den Gedanken, die Veränderungen im Wohlfahrtsstaatsgefüge hätten zu einem „commercialized professionalism" geführt (Svensson, 2003, S. 331 f.). Und die Soziologin Evetts versucht, die Veränderungen mittels der Begriffe *Organisationsprofessionalismus* und *Berufsprofessionalismus* zu erklären. Ersterer bedinge ein höheres Maß an Standardisierung aus Führungsperspektive, während letzterer auf einer Selbstkontrolle der Berufstätigen kraft ihrer Autonomie und ihres Aktionsradius beruhe (Evetts, 2006). Ein Beispiel aus meiner Untersuchung für die Zunahme des Organisationsprofessionalismus ist die Diskussion über die Rolle der Lehrerschaft und ihrer Berufsausübung im Schwedischen Kommunalverband, die eingangs der 1990er Jahre begann. Interne Dokumente des Verbandes belegen, dass zukünftig die Leitung der Schulverwaltung zusammen mit Schülern und Eltern die Entscheidungen über die Inhalte der Arbeit des Lehrers treffen sollten (Svenska Kommunförbundet, 1992).

Es bleibt zu fragen, ob die durch Wahlfreiheit, kommunale Schülerfinanzierung und Konkurrenz zwischen kommunalen und privaten Schulen erzielten Veränderungen es tatsächlich ermöglichten, ein professionelles Verständnis des Lehrerberufs aufrechtzuerhalten. Nach Ansicht des Schwedischen Kommunalverbandes würde die Professionalität der Lehrer wachsen, wenn sie sich aktiver an der Entwicklung ihrer Arbeitsmethoden und Kurspläne beteiligten sowie mit anderen Berufsgruppen im Bildungswesen zusammenarbeiten würden. Dadurch könnte die Effektivität und Produktivität der Schule gesteigert werden. Doch um dies zu erreichen, bedürfe es eines individuellen und leistungsorientierten Gehaltssystems (Svenska Kommunförbundet, 1992, 1993; Hjalmarson, 1995). Diese Auffassung unterscheidet sich jedoch hochgradig von den eigenen Vorstellungen dieser Berufsgruppe zu der Frage, wie ein Berufsbild mit hohem Status und Autonomie aussehen müsse, und belegt statt dessen in aller Deutlichkeit den Einzug des Organisationsprofessionalismus in die Schule.

Evetts' Diskussion steht im Einklang mit der These des Erziehungswissenschaftlers Terhart, wonach die Schulverwaltung als Kontrollinstanz den systematischen Zusammenhang, der zwischen der Handlungsautonomie der Professionen und der Berufsethik besteht, zunichte macht (Terhart, 1990). Zusammengenommen stützen diese Darstellungen meine Argumentation, dass eine neue professionelle Gruppe – die Schul- und Bildungsmanager – einen wachsenden Einfluss auf die Wirkungsfelder des Wohlfahrtsstaates und damit auch auf jene Berufstätigen erlangt hat, die auf diesen Feldern arbeiten (vgl. Exworthy & Halford, 1999).

Aus meiner Sicht handelte es sich jedoch nicht nur um Veränderungen unter ökonomischen Vorzeichen. Es gab in dieser Periode auch andere Motive wie z.B. die wachsende Einflussnahme von Bürgern auf gesellschaftliche Belange (Demokratisierung, Partizipation). Es ging sowohl um eine auf höhere Wahlfreiheit zielende Individualisierung im öffentlichen Sektor als auch um einen Trend, die direkte Demokratie zu stärken. In beiden Fällen führte der verstärkte Einfluss der Bürger jedoch zu einer *Entpolitisierung* in dem Sinne, dass nunmehr die Einzelnen *je individuell* und nach ihren jeweiligen Möglichkeiten Schule, Krankenversorgung, Kinderbetreuung und Altenpflege etc. wählen konnten und wollten, ohne wie früher den *eher kollektiven* Weg über Parteien, Verbände und politisch gewählte Instanzen zu nehmen.

6. Zusammenfassung

Die Kommunalisierungsreform ist als Teil eines übergreifenden Wandels des öffentlichen Sektors in Schweden zu verstehen. Der Wohlfahrtsstaat wurde den neuen ökonomischen Bedingungen angepasst; zugleich wurde die Verantwortung für die Lehrerschaft den Kommunen übertragen. Als treibende Kraft hinter diesen Veränderungen wirkten verschiedene Akteure regionaler und nationaler Provenienz. Die eigene Organisation der Kommunen – der Kommunalverband – agierte mit Nachdruck, um die kommunale Selbstbestimmung auszuweiten, doch die eigentlichen Entscheidungsträger, die die Veränderung durchsetzten, waren die sozialdemokratischen Politiker auf gesamtstaatlicher Ebene. Sie verfolgten Ziele und hatten Visionen, die sie vor dem Hintergrund des historischen Erbes ihrer Partei und angesichts gesellschaftlicher Veränderungen weiter zu entwickeln hatten, um sie der neuen Zeit anzupassen.

Die Schule als Arbeitsplatz und Organisation hat sich schon aufgrund der Kommunalisierung und der Privatschulreform zu Beginn der 1990er Jahre stark verändert. Heute gibt es in Schweden sowohl auf Grundschul- wie auf Gymnasialschulniveau etliche private Akteure, die durch die öffentliche Hand finanziert werden (Ringarp, in Druck).

Der professionelle Handlungsspielraum für die Lehrer änderte sich nach der Kommunalisierung ebenfalls. Die Lehrer sind heute mehr als früher in die Organisation und Profilierung der einzelnen Schule einbezogen. Im Unterschied zu den früheren staatlichen Gehaltsvorgaben gibt es heute auch an den kommunalen Schulen individuelle Gehälter. Die zu beobachtende Deprofessionalisierung, d.h. stärkere administrative Einbindung und ergebnisbezogene Beobachtung der Lehrerschaft, ist jedoch nicht nur auf die Kommunalisierung zurückzuführen, sondern ist aus einem weiteren Blickwinkel zu sehen: Der Status der schwedischen Lehrerschaft ist während des gesamten 20. Jahrhunderts gesunken. Dies gilt nicht zuletzt auch für die Gymnasiallehrer, die ihre Ausbildung von jeher an den Universitäten erhielten und die als akademisch Gebildete ein hohes gesellschaftliches Ansehen genossen. Auch die Volksschullehrer besaßen aufgrund ihres besonderen Berufsprofils einen gewissen Status, nicht zuletzt deshalb,

weil sie in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu jener Minderheit in den unteren Gesellschaftsklassen gehörten, die sich weitergebildet hatten. Als später dann der allgemeine Wissensstand der Gesellschaft wuchs, weil sich die Ausbildungsmöglichkeiten dank der Vorsorge durch den Wohlfahrtsstaat erweiterten, verlor die Lehrerschaft mehr und mehr ihre besondere Stellung und Position in der Gesellschaft.

Der professionelle Status der Lehrerschaft war also bereits im Sinken begriffen, als die Diskussion um die Kommunalisierung begann. Die Reform ist deshalb nicht als Auslöser für die Deprofessionalisierung der Lehrerschaft anzusehen, sondern als weiterer Schritt auf dem Weg zur Angleichung der Arbeitsbedingungen, der Gehälter und des Status zwischen den früheren, historisch unterschiedlich gewachsenen Lehrergruppen.

Anmerkungen

1 . Die Begriffe ‚ökonomisch inspiriert' und/oder ‚ökonomisch bedingte Ideen' zielen auf ein Konglomerat von Ideen, häufig subsumiert unter der Bezeichnung *New Public Management* (NPM). Zahlreiche Nutzer des Begriffs NPM beziehen sich damit auf marktorientierte Veränderungen und angebliche freie Märkte, die zwecks Effektivitätssteigerung erfunden wurden. Die Einführung verschiedener Typen von Kauf- und Vertriebssystemen im öffentlichen Sektor machten den Bürger zum Kunden. Doch ein großer Teil der durch NPM bedingten Veränderungen war auch organisatorischer Art. Die öffentlichen Verwaltungen wurden mehr und mehr wie Unternehmen geführt (siehe u.a. Hood, 1991). Deshalb plädiere ich für eine umfassendere Definition als nur ‚Marktorientierung' und verwende Begriffe wie ökonomisch inspiriert, ökonomisch bedingte und auf der Ökonomie fußende Ideen.
2. Zur Diskussion über Professionalisierung und Deprofessionalisierung siehe Kapitel 2 in Ringarp, 2011.
3. Als Kleinschulen wurden Volksschulen für den Schulbesuch in Klasse 1 und 2 und ab den 1930er Jahren auch Klasse 3 bezeichnet.
4. Unterstufe: Klasse 1–3, Mittelstufe: Klasse 4–6, Oberstufe: Klasse 7–9.
5. Dies ist ein Beispiel dafür, dass Professionen versuchen*, jedes* politisch-administrative Ereignis in ihrer Umwelt zur Durchsetzung ihrer Interessen zu benutzen.
6. Ingvar Carlsson war von 1969 bis 1973 Ausbildungsminister (schwedisch *utbildningsminister*) und Ministerpräsident Schwedens von 1986 bis 1991 sowie von 1994 bis 1996.
7. Der Sozialdemokrat Göran Persson war von 1989 bis 1991 Schulminister (schwedisch *skolminister*), von 1991 bis 1994 Finanzminister und von 1996 bis 2006 Ministerpräsident Schwedens.
8. Der Sozialdemokrat Kjell-Olof Feldt war von 1982 bis 1990 schwedischer Finanzminister.

Literatur

Abbott, A.D. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor.* Chicago: University of Chicago Press.

Aktuellt i politiken (1989). *Aktuellt i politiken,* Nr. 20.

Åmark, K. (1989). Öppna karteller och sociala inhägnader. In S. Selander (Eds.) *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.

Åmark, K. (1994). *Vem styr marknaden? Facket, makten och marknaden 1850–1990*. Stockholm.

Andersson, J. (2003). *Mellan tillväxt och trygghet. Idéer om produktiv socialpolitik i socialdemokratisk socialpolitisk ideologi under efterkrigsåren.* Uppsala: Uppsala universitet.

Blomqvist, P. & Rothstein, B. (2000). *Välfärdsstatens nya ansikte. Demokrati och marknadsreformer inom den offentliga sektorn.* Stockholm: Agora.

Boréus, K. (1994). *Högervåg. Nyliberalism och kampen om språket i svensk offentlig debatt 1969–1989*. Stockholm: Tiden.

Brante, T. (1989). Professioners identitet och samhälleliga villkor. In St. Selander (Ed.), *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grunder.* Lund: Studentlitteratur.

Burrage, M. & Torstendahl, R. (Eds.). (1990). *The formation of professions. Knowledge, state and strategy.* London: Sage Publications.

Carle, T., Kinnander, S. & Salin, S. (2000). *Lärarnas Riksförbund 1884–2000. Ett stycke svensk skolhistoria ur fackligt perspektiv.* Stockholm: Informationsförlaget.

Evetts, J. (2006). Introduction: Trust and professionalism: Challenges and occupational changes. *Current Sociology 54*, 515–531.

Exworthy, M. & Halford, S. (1999). Conflict, compromise and collaboration? In M. Exworthy & S. Halford (Eds.), *Professionals and the new managerialism in the public sector* (pp. 1–17). Buckingham: Open University Press.

Fackläraren (1989). *Fackläraren,* Nr. 2 und Nr. 5.

Feldt, K.-O. (1991). *Alla dessa dagar. I regeringen 1982–1990*. Stockholm: Norstedt.

Florin, C. (1987). *Kampen om katedern.* Umeå: Umeå Universitet.

Florin, C. & Johansson, U. (1993). *Där de härliga lagrarna gro. Kultur, klass och kön i det svenska läroverket, 1860–1914.* Stockholm: Tiden.

Gustafsson, B. (1988). *Den tysta revolutionen. Det lokala välfärdssamhällets framväxt exemplet Örebro 1945–1982.* Hedemora: Gidlund.

Helsingborgs Dagblad (1989). *Helsingborgs Dagblad* vom 19.03.1989.

Hjalmarson, L. (1995). *Waves of renewal: New trends in public management and administration in Swedish local authorities in the nineties.* Stockholm: Svenska Kommunförbundet.

Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration, 69*, 3–19.

Johansson, K. & Fredriksson, U. (Eds.). (1993). *Sveriges lärarförbund 1967–1990*. Stockholm: Lärarförlaget.

Lärarnas Riksförbund (1989). *Protokoll förda vid extra kongressens, förbundsrådets, förbundsstyrelsens och arbetsutskottets sammanträden år 1989.*

Lärartidningen/Svensk skoltidning (1989). *Lärartidningen/Svensk skoltidning*, Nr. 14, Nr. 15 und Nr. 33.

Larson, M.S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis.* Berkeley: University of California Press.

Maycraft Kall, W. (2010). *The governance gap. Centra – local steering and mental health reform in Britain and Sweden*. Uppsala: Uppsala Universitet.

Montin, S. (2007). *Moderna kommuner.* Malmö: Liber.

Nordgren, M. (2000). *Läkarprofessionens feminisering: ett köns- och maktperspektiv*. Stockholm: Stockholms Universitet.

Östberg, K. (2002). *1968 – när allting var i rörelse. Sextiotalsradikaliseringen och de sociala rörelserna.* Stockholm: Prisma.

Östberg, K. (2009). *När vinden vände. Olof Palme 1969–1986.* Stockholm: Leopard Förlag.

Parding, K. & Ringarp, J. (2008). Kommunaliseringen av lärartjänsterna. Förändrad styrning ur ett professionsteoretiskt perspektiv. In C. Aili, U. Blossing & U. Tornberg (Eds.), *Läraren i blickpunkten: olika perspektiv på lärares liv och arbete*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.

Persson, S. (2008). *Läraryrkets uppkomst och förändring. En sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca. 1800–2000.* Göteborg: Göteborgs Universitet.

Quennerstedt, A. (2006). *Kommunen – en part i utbildningspolitiken?* Örebro: Örebro Universitet.

Regeringens proposition (1984). *Regeringens proposition 1984/85:122, Lärarutbildning för grundskolan*.

Riksdagens protokoll (1989). *Riksdagens protokoll 1989/90:42, Om kommunalt huvudmannaskap för lärare m.fl. på skolområdet, Riksdagen 1989/90 protokoll 41–46, Band A5*.

Ringarp, J. (2011). *Professionens problematik. Lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling.* Göteborg: Makadam Förlag.

Ringarp, J. (in Druck). Lärarkårerna. In E. Larsson & J. Westberg (Eds.), *Utbildningshistoria – en introduktion.* Lund: Studentlitteratur.

Selander, S. (Ed.). (1989). *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap: professionaliseringens sociala grund.* Lund: Studentlitteratur.

Skolvärlden (1989). *Skolvärlden*, Nr. 30 ½ vom 22.12.1989.

Ställvik, O. (2009). *Domarrollen: rättsregler, yrkeskultur och ideal*. Uppsala: Uppsala Universitet.

Svenska Kommunförbundet (1992). *Förutsätter lärarprofessionalism ett nytt löne – och arbetstidssystem?* (unveröffentlicht).

Svenska Kommunförbundet (1993). *Avtalen ska främja 90-talets skola.* Nacka.

Svensson, L.G. (2003). Market, management and professionalism. In H.A. Mieg & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelle Leistung – Professional Performance. Positionen der Professionssoziologie*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Svensson, L.G. & Karlsson, A. (2008). Profesjoner, kontroll og ansvar. In A. Molander & L.I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier.* Oslo: Universitetsforlaget.

Terhart, E. (1990). Professionen in Organisationen. Institutionelle Bedingungen der Entwicklung von Professionswissen. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.). *Professionswissen und Professionalisierung.* Braunschweig: Technische Universität Braunschweig.

Wickman, P.-O. (1997). *Grundskollärarlinjens framväxt. Lärarutbildningsreformen – LUT 1974.* (Häften för didaktiska studier, 61). Stockholm: HLS Förlag.

Wiklund, M. (2008). 1973 som prisma. 1970-talets tidsanda och dess innebörder. In M. Cronqvist, L. Sturfelt & M. Wiklund (Eds.), *1973 – en träff med tidsandan*. Lund: Nordic Academic Press.

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 17, No.1, pp. 34–59, 2011
Copyright © 2011 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

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.[1]

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). Anderseits 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.[2] 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

Entstehungsjahr	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 Zeichnen 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 (BLKommission, 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 Pendants – 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 Pendants 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 Pendants 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 Koordinierung 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 köztársaság 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.[3]

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 Chancenungleichheit. 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.[4] 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[5] 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 [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 Munkaügyi Minisztérium, Oktatási Minisztérium & Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium. (2003). *Humánerőforrás-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*. Verfügbar unter: 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 fejlõdesi 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 Fejleztési 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'Donell, 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*. Verfügbar 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. Verfügbar unter: http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200511/lll_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.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Andrea Óhidy, Dr. PhD, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Georgskommende 33, D-48143 Münster,
E-Mail: andrea.ohidy@uni-muenster.de

Johanna Ringarp, Dr., Södertörns högskola, Samtidshistoriska institutet, S-141 89 Huddinge, E-Mail: johanna.ringarp@sh.se

Carolin Rotter, Jun.Prof. Dr., Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Fachbereich Erziehungswissenschaft 2: Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Behindertenpädagogik und Psychologie in Erziehung und Unterricht, Binderstr. 34, D-20146 Hamburg,
E-Mail: carolin.rotter@uni-hamburg.de

Knut Schwippert, Prof. Dr., Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Fachbereich Erziehungswissenschaft 1: Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, Binderstr. 34, D-20146 Hamburg, E-Mail: knut.schwippert@uni-hamburg.de

Rezensionen

Meister, Stefan (2008). *Das postsowjetische Universitätswesen zwischen nationalem und internationalem Wandel: Die Entwicklung der regionalen Hochschule in Russland als Gradmesser der Systemtransformation* (Soviet and post-Soviet politics and society, Bd. 85). Stuttgart: ibidem, 313 S., 34,90 €.

Belaja-Lucić, Maria (2009). *Das postsowjetische Bildungswesen. Diskurse im Spiegel der Zeitung ‚Pervoe sentjabrja' (1992–1999)* (Erlanger Beiträge zur Pädagogik, Bd. 7). Münster: Waxmann, 444 S., 39,90 €.

Vorbemerkung

Kürzlich wurde – im Vorwort (von Joan DeBardeleben) zum ersten der oben genannten Titel – lobend hervorgehoben, dass es mittlerweile eine neue Generation von Russland-Experten gebe, die aufgrund sprachlicher Fähigkeiten, von Kulturverständnis sowie Vertrautheit mit dem besonderen Kontext Russlands höchst innovative und anspruchsvolle Studien erstellten. Bekanntlich ist die ältere Forschergeneration, die sich bereits über die Perestroika hinweg systematisch mit dem Gegenstand beschäftigt hat, in der jüngsten Vergangenheit zahlenmäßig massiv geschrumpft; dies gilt über die Grenzen Deutschlands hinaus. Damit stellt sich die Aufgabe, mit Blick auf den Wandel, den die Öffnung der Region für die Forschung bedeutete, die vorhandenen Forschungstraditionen und -standards regionaler Bildungsforschung zum östlichen Europa zu erhalten bzw. weiter zu entwickeln. Wie es in dieser Situation auf dem Gebiet der Nachwuchsarbeiten aussieht, davon vermitteln die beiden folgenden Rezensionen einen ersten Eindruck.

Gespannt ist folglich auf die Studie des Politikwissenschaftlers Stefan Meister zu blicken, die den institutionellen Wandel im russischen Hochschulwesen seit dem Umbruch von 1991 zum Gegenstand hat. Die Dissertation geht den Voraussetzungen und Bedingungen nach, in denen russische Hochschulen sich innerhalb des Transformationsprozesses in unterschiedlichem Maße institutionell veränderten (S. 26). Als maßgebliche positive Einflussfaktoren werden hierbei die neuen Möglichkeiten zur Kooperation mit den sogenannten Föderationssubjekten, d.h. den Regionen, sowie die ‚Internationalisierung' und ihre Auswirkung auf die Transformation des Hochschulwesens untersucht.

Nach einer Einleitung (Darlegung von Fragestellung, Literaturstand und Aufbau der Arbeit) wird die Untersuchung mit einer ausführlichen Diskussion der in der Politikwissenschaft vorherrschenden Begrifflichkeiten von Transformation, Autonomie und Institutionenwandel eröffnet (Kap. 2.1). Dem anschließenden historischen Überblick über die Systemstrukturen des russischen Hochschulwesens (Kap. 2.2) folgt die Darstellung des allgemeinen Wandels von Regionalisierung (d.h. regionaler Dezentralisierung) und Internationalisie-

rung nach dem Umbruch (Kap. 2.3). Anschließend wird auf dieser Grundlage deren Niederschlag in der Hochschulpolitik nachgezeichnet (Kap. 3 bis 5). Als Quellenmaterial dient hierfür in erster Linie eine vielfältige, insbesondere aus Deutschland stammende Sekundärliteratur. Zu Recht weist der Autor auf einen Mangel an verlässlichen Gesamtdarstellungen aus Russland selbst hin und stützt sich für die jüngste Entwicklung neben offiziellen Dokumenten in hohem Maße auf Berichte aus der russischen Tagespresse.

Den originären Kern der Studie bilden schließlich die vom Autor generierten Fallstudien zu Kaliningrad und Nižnij Novgorod, d.h. zwei der noch immer über 80 Regionen der Russischen Föderation (Kap. 6 und 7), und deren Vergleich (Kap. 8). Die Studien schildern die Reaktionen der Regionen sowie die „selbständig eingeleitete Anpassung [der Hochschulen] an die neuen Umgebungsbedingungen“ seit 1991 (S. 267) einschließlich des neuerlichen Wandels in den 2000er Jahren unter Präsident Putin. Die Einbeziehung von jeweils zwei unterschiedlich agierenden Hochschulen innerhalb jeder Region erlaubt eine Mehrebenenanalyse. Diese basiert auf der Auswertung zahlreicher, in der Veröffentlichung jedoch nicht dokumentierter Experteninterviews: Neben einem kurzen methodischen Verweis (S. 39) sowie der selektiven Wiedergabe einzelner Feststellungen und Einschätzungen der Befragten ist lediglich eine Namensliste beigefügt).

Mit Blick auf das methodische Vorgehen mag man eine Erwähnung des OECD-Länderberichts von 1999 zum russischen Hochschulwesen vermissen (OECD, 1999), der den Transformationsverlauf der 1990er Jahre anhand systematischer Expertengespräche von OECD-Berichterstattern in unterschiedlichen Regionen Russlands kenntnisreich analysiert. Darüber hinaus ist bedauerlich, dass die Dissertation von Olga Bain ‚Hochschulautonomie in der Russischen Föderation seit der Perestroika‘ (2003) lediglich am Rande erwähnt wird; sie weist am Beispiel dreier großer Universitäten (Sankt Petersburg, Novosibirsk und Kemerovo) zahlreiche Parallelen zu Stefan Meisters Untersuchung auf, eingeschlossen die ermittelten Faktoren institutionellen Wandels.

Die Arbeit wird im Vorwort als „bahnbrechend“ (*path-breaking*) sowie als „autoritative Quelle für den Gegenstand der russischen Hochschulreform“ (S. 18 f.) bezeichnet. Wie sieht es damit im Einzelnen aus?

Das Fazit der Arbeit (Kap. 9) lautet, die Hochschulen als Institutionen hätten im Verlauf der Transformation begonnen, diese eigenständig mitzugestalten (S. 266), wobei gute Beziehungen zu den unterschiedlichen regionalen sowie ausländischen und internationalen Akteuren den Prozess maßgeblich gefördert hätten.[1] Dieser Prozess innerhalb des Hochschulwesens wird zudem als ein „Gradmesser“ verstanden, der innerhalb der Transformation auch für andere Politikbereiche exemplarisch sei (S. 271).

In den Fallstudien wird für die Regionen sowie für die Hochschulen selbst jedoch sichtbar, dass sich der Wandel „uneinheitlich“ und „fragmentiert“ vollzog (S. 266) und eine „Zersplitterung“ eintrat: Einzelne Hochschulen verweigerten durchaus eine eigenständige Ausfüllung ihrer neu entstandenen Spielräume; dasselbe gilt für die Ebene der regionalen Bildungsverwaltungen. Dies führt den Autor zu der Feststellung, nicht die strukturellen Faktoren der jeweiligen Region, sondern der ‚personelle Faktor‘, die Einwirkung der leitenden Personen sei für die Beteiligung an der Transformation entscheidend gewesen (vgl. zu diesem, für die politische Entscheidungsfindung bedeutsamen Punkt auch das gleichlautende, markante Ergebnis für die Universität Kemerovo bei Bain, 2003).

Zum Gegenstand der ‚Internationalisierung‘ werden zahlreiche informative Details präsentiert sowie in größere Zusammenhänge eingeordnet. Lediglich implizit wird allerdings das vielfältige Scheitern bzw. die Umdeutung der ursprünglichen Zielsetzungen der internationalen Kooperationsprojekte sichtbar, hier hätte man sich zumindest einen Hinweis auf die Problematik der internationalen Bildungshilfe im Falle Russlands gewünscht.[2] Mit der vorgenommenen Schwerpunktsetzung beim Bologna-Prozess ist überdies dem umfassenden Gegenstand der Internationalisierung nur bedingt gerecht zu werden.[3]

Eine Schlüsselstellung in der Gesamtdarstellung der hochschulpolitischen Entwicklung nimmt schließlich das Verhältnis von Markt und Kontrolle ein (Abschnitt 4.2): Geschildert wird die zunehmende Spannung zwischen marktwirtschaftlichem Handeln und „traditionellen Mustern der Kontrolle und Steuerung“. Die föderale Bildungspolitik unter Putin habe sich als eine „Kombination“ beider Konzepte erwiesen; unter „Einschränkung der demokratischen Strukturen und Transparenz“ (S. 130 , 269) sei es schließlich zur Beschneidung der Hochschulautonomie gekommen.

Nun soll die besondere Wertschätzung, die der Autor für ein hohes Maß an Hochschulautonomie und Selbstverwaltung der Hochschulen in Russland hegt, nicht in Frage gestellt werden. Bei aller berechtigten Kritik an den einschränkenden Maßnahmen der Putinschen Politik sollten aber auch die Fehlentwicklungen und Missstände mit in den Blick genommen werden, die für die Entwicklung des russischen Hochschulwesens, auch aus dem Hochschulsektor selbst, immer wieder beklagt werden.

Ein Blick in die sowjetische Vorgeschichte zeigt, dass der Hochschulsektor dank seiner Autorität der Politik gegenüber in der Lage war, dauerhaft spezifische Eigeninteressen durchzusetzen (vgl. bereits Glowka, 1975, S. 24 f.). Dies gilt insbesondere für seine Dominanz innerhalb des Bildungssystems, so gegenüber dem Schulwesen. Von russischen Experten wird zudem, neben Tendenzen der Beharrung (*inercija*), von einem anhaltenden Zustand des ‚Selbstgenügens‘ (*samodostatočnost'*) des Hochschulsektors gegenüber politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Anforde-

rungen von außen gesprochen. Hinzu tritt das Problem der Festigung von Schattensystemen, eingeschlossen die viel beklagte, verbreitete Korruption im russischen Hochschulwesen. Viel spricht dafür, dass das Hochschulsystem eine Eigendynamik entwickelt hat, die es zum Gewinner einer Situation werden ließ, die für die beteiligten Nutzer, ja insgesamt für Wirtschaft und Gesellschaft teilweise kontraproduktiv geworden ist. Für den Staat ist die Entwicklung bislang noch immer kaum steuerbar.

Nicht zuletzt wirft vor diesem Hintergrund die Feststellung des Autors Zweifel auf, die Entwicklung der Hochschulen zu erfolgreichen Akteuren des Wandels sei exemplarisch auch für andere Bereiche staatlicher Politik (S. 267). Schon das Beispiel des Schulwesens wäre daraufhin genauer zu überprüfen, was die Nennung geeigneter Kriterien voraussetzen würde. Anders als der Autor es sieht, gibt es umfangreiche zugehörige Diskurse und Debatten innerhalb der Bildungsöffentlichkeit (S. 269); sie dürften hierfür aussagekräftiges Material enthalten.

Lenkt man schließlich den Blick noch einmal auf das entstandene Mehr an Kontrolle und Bürokratisierung, so zeigen die Hochschulreformen der ‚westlichen' Länder ebenfalls unerwartet Einschränkungen, die der offiziellen Programmatik des (liberalen!) Marktes im Bildungswesen und der Hochschulautonomie entgegenlaufen. Was das Beispiel Russlands jedoch geschärft deutlich machen könnte, ist die, allerdings nur im Vorwort der Arbeit aufgewiesene „Zweideutigkeit" (*ambiguity;* S. 17) von bildungspolitischen Maßnahmen wie beispielsweise der Kontrolle. Diese kann als Qualitätskontrolle und damit als unverzichtbarer integrativer Bestandteil des international favorisierten Modells der neoliberalen Steuerung eingesetzt werden (dies befürwortet der Autor auch!). Sie könnte aber auch, das dürfte das russische Beispiel zeigen, gleichzeitig als Kontrolle ausgeübt werden, die traditionellen Mustern folgt – eine Kontrolle, die übrigens eher dysfunktional und damit für den Wandel innerhalb der Institutionen vielfach wirkungslos ist.

Nicht bedingungslos zuzustimmen ist dem Autor auch, wenn er in diesem Zusammenhang den Unterschied der russischen Hochschulpolitik in der Jelzin-Zeit gegenüber der Putin-Ära als einen „Paradigmenwechsel" bezeichnet (S. 102, 131), ohne dies weiter zu erläutern. Will man eine inflationäre Verwendung des Begriffs vermeiden, so wäre dieser besser dem Systemwechsel nach dem Umbruch von 1991 vorzubehalten. Einen vergleichbar umfassenden Einschnitt bedeutete der Beginn der Putin-Ära nicht, auch wenn dem, in den 1990er Jahren fortgeschrittenen Rückzug des Staates (‚Entstaatlichung') und der Unterfinanzierung des Bildungswesens und damit der Hochschulen ein Ende gesetzt wurde.

Schließlich ist die verkürzte Interpretation einzelner Begriffe als unbefriedigend zu nennen, so z.B. der Begriff von ‚Zugänglichkeit' innerhalb der Trias von ‚Effektivität, Zugänglichkeit, Qualität' (*ėffektivnost', dostupnost'. kačestvo*) oder von ‚Asymmetrie' für die Wechsel-

beziehungen zwischen Föderation und Regionen. Letztlich irreführend ist außerdem die journalistische Wendung ‚Moskauer Regierung' (auch ‚Moskau') für die föderale Exekutive (S. 271).

Angesichts des international geschrumpften Forschungspotentials und Mangels an Gesamtdarstellungen ist es zu begrüßen, dass der Autor eine vielfältige Sammlung der Literatur zu dieser, zwischen verschiedenen Fachdisziplinen angesiedelten Thematik zusammengetragen und ausgewertet hat. Er vermittelt dem Leser eine Fülle bedeutsamer Einzelinformationen zum Wandel des russischen Hochschulwesens seit dem Umbruch. Jedoch bleiben zwischen zentralen Aussagen innerhalb der umfangreichen Abhandlung ungeklärte Widersprüche bestehen, und in der Gedankenführung wird nicht immer die wünschenswerte Stimmigkeit erreicht. Nicht zuletzt der Ansatz bei der institutionellen Ebene sowie die komplexe Aufgabenstellung der Untersuchung dürften zusätzlich dazu beigetragen haben, dass nahe liegende historische und systematische Verknüpfungen und Kontextualisierungen nicht immer in wünschenswertem Umfang hergestellt worden sind.

Der zweite Titel – Das sowjetische Bildungswesen. Diskurse im Spiegel der Zeitung ‚Pervoe sentjabrja' (1992–1999)' – ist von einer Muttersprachlerin aus Russland, Maria Belaja-Lucić, als erziehungswissenschaftliche Dissertation vorgelegt worden; das zugehörige Hochschulstudium absolvierte die Autorin bereits in Deutschland. Den Gegenstand der Untersuchung bildet die öffentliche Auseinandersetzung um die Neugestaltung des allgemeinbildenden Schulwesens Russlands im ersten Jahrzehnt nach dem Zerfall der Sowjetunion. Bekanntlich war der Aufbruch zu neuen Ufern bis zum Ende der Jelzin-Ära wenig erfolgreich, und das fachliche Interesse an dieser Etappe der russischen Bildungsentwicklung ist außerhalb des Landes inzwischen eher gering. Die damaligen Diskurse, so die Ausgangsthese der Autorin, spiegeln jedoch Grundpositionen reformpädagogisch-progressiven Denkens, aber auch Reaktionsmuster der bildungspolitischen Entwicklung in Russland wider, die bis in die Bildungsgeschichte der Zarenzeit zurückreichen.

Mit der historischen Verankerung der vorgelegten Diskursanalyse treten, anders als in der Studie von Stefan Meister, nicht Fragen des institutionellen Wandels, sondern bildungstheoretische und bildungspolitisch-systematische Positionen zur gesellschaftlichen Funktion der Schule ins Zentrum der Arbeit. Anknüpfend an die Reformvorhaben Alexanders II. sowie den Aufbau der von den *zemstva* in lokaler Selbstverwaltung ‚geleiteten' Schulen im späten Zarenreich wurden mit dem Neubeginn nach 1991 Positionen vertreten, die auf eine Entstaatlichung des Bildungswesens abzielten. Dabei ging es um eine Schule, die der gesellschaftlichen Entwicklung vorauseilen und sie nicht länger nur konservieren würde. Die Bildungspolitik sollte zur ‚gesellschaftlichen Pädagogik' und die Schule zum Modell der Zivilgesellschaft werden, zumindest jedoch

die Voraussetzungen für deren Aufbau schaffen. Dem Staat wurde in diesem Modell die Funktion eines lediglich ausführenden Organs zugewiesen. Nur so, glaubte man, sei die überkommene ideologisch beherrschte, inhaltlich und methodisch erstarrte sowie zentralistisch gesteuerte sowjetische Einheitsschule zu überwinden.

Den Zugang für die Analyse stellt neben offiziellen Dokumenten zur Bildungsreform die pädagogische Publizistik und Fachpresse als dominierende Quelle dar. An erster Stelle steht dabei die Lehrerzeitung ‚Pervoe sentjabrja' (‚Erster September'), die nach dem Umbruch von den Bildungsreformern der Perestroika begründet worden war. Gerade von ihnen wurde – nicht unberechtigt – in Anspruch genommen, das Bildungswesen in einer ‚pädagogischen Bewegung' von unten in den späten 1980er Jahren zum Vorreiter der gesellschaftlichen Erneuerung des Landes gewandelt zu haben.

Nach kurzer einleitender Darstellung von Literaturstand und Fragestellung (Kap. 1) wird die Studie mit einem historischen Rückblick eröffnet, anhand dessen ein Muster für den Verlauf von Schulreformen in Russland erarbeitet wird (Kap. 2).[4] Im Hauptteil der Arbeit wird der Reformprozess im Bereich des Schulwesens in den 1990er Jahren anhand einer kleinteiligen Periodisierung nachgezeichnet (Kap. 3 bis 9). Das übergreifende Ziel ist hierbei, Chancen und Grenzen reformpädagogischer Bestrebungen im Bildungswesen aufzuzeigen, die neben der inhaltlichen Neugestaltung der Schule die Verankerung des Reformprozesses in der Zivilgesellschaft umfassen. Als eine entscheidende Rahmenbedingung der Transformation in Russland tritt die Verknüpfung eines *gleichzeitigen* Übergangs zu Marktwirtschaft *und* Demokratie hervor, der sich als weitgehende ‚Entstaatlichung' vollzog. Besonders im Rückzug des Staates wurde später die Ursache von Wildwuchs und Chaos gesehen; die Entwicklung gab mit dem Beginn der Ära Putins bekanntlich Anlass, die Kehrtwende zu einem ‚starken Staat' zu vollziehen.

Das zentrale Augenmerk der Autorin ist in diesem Zusammenhang auf das neue ‚Reformsubjekt', der ‚Bildungsgemeinschaft' bzw. eine Bildungsöffentlichkeit aus unterschiedlichen Akteuren und Interessengruppen gerichtet. In minutiöser Untersuchung wird die entsprechende Entwicklung an drei, derzeit wieder hochaktuellen bildungspolitischen Großprojekten exemplarisch nachgezeichnet: den für einen Zeitraum von mehreren Jahren entworfenen bildungspolitischen ‚Entwicklungsprogrammen', der Revision des Bildungsgesetzes von 1992 sowie der Erarbeitung eines Bildungsstandards für die allgemeinbildende Schule (Kap. 5). Dabei entsteht ein Bild wechselnder Phasen des Vorpreschens, der Verlangsamung und der Rücknahme von Reformentwürfen in einem äußerst widersprüchlichen Prozess. Herausgestellt wird die gleichzeitige, vielfach kontraproduktive Einwirkung einer traditionell bürokratisch-formalistischen, sowjetisch geprägten kontrollierenden Verwaltung, die ungeachtet des

„Rückzugs des Staates“ fortbestanden habe. Mit dem Abschluss des Jahrzehnts und der Wiederherstellung bildungspolitischer Steuerung ‚von oben‘ unter Präsident Putin wird von der Autorin denn auch konsequenter Weise das Scheitern der ersten Transformations-Etappe bei der ‚Reformierung‘ des Bildungssystems datiert, nämlich der Beginn einer „restaurativen Phase“ (Kap. 8 und 9).

Im Ergebnis (Kap. 10) habe sich das Bildungssystem des Jahres 2000 als ein „Zwitter zwischen der sowjetischen Ideologie von Kaderbedürfnissen, zentralisierter Ressourcenverteilung … und unklaren Perspektiven einer Zivilgesellschaft“ dargestellt (S. 409). Unter den Faktoren, die diese Entwicklung hervorbrachten, hebt die Autorin konsequent das fehlende „gesellschaftliche Bewusstsein“ hervor. Hinzugetreten sei eine mehrheitlich autoritär-paternalistische Prägung der Lehrerschaft – als einer von der Gesellschaft abgetrennten, besonders konservativen Gruppe (S. 126 f.).

Als eigenständige Leistung der Studie herauszustellen ist die historisch fundierte, theoriegeleitete Darstellung und Analyse des sprachmächtigen, vielfach polemisch zugespitzten Diskurses der neuen russischen ‚Bildungsöffentlichkeit‘. Zwar bleibt die detailgetreue Abhandlung überwiegend auf die Innensicht, d.h. eine weitgehend ‚immanente‘ Betrachtung beschränkt, es bietet sich jedoch keinesfalls ein homogenes Bild. Hier zeigt sich, dass die Fachpresse – und dies gilt auch mit Blick auf den auswärtigen Beobachter, d.h. die ‚Außensicht‘ – eine äußerst aufschlussreiche Quelle darstellt. Dies betrifft den Prozess der öffentlichen Meinungsbildung und der bildungspolitischen Entscheidungsfindung ebenso wie den inhaltlichen Diskurs innerhalb der professionellen Gemeinschaft. Scharfe Kritik, eingeschlossen eine ausgeprägte Neigung zu selbstkritischer Sicht, scheint in einigen Zusammenhängen späteren ‚westlichen‘ Außendarstellungen geradezu vorzugreifen.

Ein über die Grenzen Russlands hinaus auch für andere postkommunistische Staaten bedeutsames Ergebnis stellt schließlich das Faktum dar, dass die ‚von unten‘ erfolgende Ablehnung von Reformprojekten durchaus politische Berücksichtigung fand, siehe die Revision des Bildungsgesetzes oder den Widerstand gegen die Bildungsstandards. Die Autorin verdeutlicht, dass dies ungeachtet der zivilgesellschaftlichen Schwäche der Bildungsgemeinschaft geschah: Diese habe nicht über eigene Institutionen bzw. Machtorgane verfügt (S. 175). Darüber hinaus, so wird ausgeführt, hätten viele Entscheidungen mit der Personalstruktur der Akteure („Ausarbeiter und Vollzieher“) in Verbindung gestanden, deren jeweilige „Persönlichkeit“ und individuelle Interessenlage inbegriffen (S. 368).[5] Vor diesem Hintergrund habe sich eine Tendenz zur „Selbstbedienung und Selbstreproduktion“ im Bildungssektor herausgebildet (S. 427). In der Politik, aber auch in der schulischen Praxis, sei ein „extremer Technokratismus“ entstanden und die Bildungspolitik im Verlauf des Jahrzehnts – als eine nur noch

„behördliche“ Politik – zu einer „Politikimitation“[6] verkommen (so der ehemalige erste Bildungsminister nach 1991, Ė. Dneprov, S. 365, 425). Mit dem Ende des Jahrzehnts hätten sich die führenden kreativen Köpfe der Bildungsöffentlichkeit schließlich in ein „Bildungsestablishment“ verwandelt (so A. Adamskij, wie Dneprov eine führende Persönlichkeit unter den progressiven Reformern und langjähriger Kolumnist bei ‚Pervoe sentjabrja‘, S. 423).[7] Mit diesen Befunden lenkt die Studie den Blick bereits auf die folgende Phase der Bildungsentwicklung unter Putin. Ihr Wandel – im Zuge einer Rückkehr zur staatlichen Steuerung von Bildungspolitik und Bildungsöffentlichkeit ‚von oben‘ – bedarf noch der Aufarbeitung, zumal der beteiligte Personenkreis sich nur wenig änderte.

Geschärft wird der Blick des außen stehenden Beobachters schließlich für spezifische theoretische Begründungszusammenhänge und bildungspolitische Argumentationen, die von international verbreiteten, Vorbild gebenden Modellen und Konzepten abweichen**.** So finden sich in der Studie historisch begründete Besonderheiten des russischen Bildungsdenkens, die die Anverwandlung gegenwärtig international verbreiteter Muster der Bildungsreform an die heimische Situation prägen. Als Beispiel ist hier das Modell der Bildungssteuerung zu nennen, dessen marktwirtschaftliche Ausrichtung in Russland vergleichsweise radikal vorangetrieben worden ist.

Wie die Studie verdeutlicht, war unter namhaften Reformern die Überzeugung verbreitet, die Einführung von marktwirtschaftlichen Strukturen im Bildungswesen untermaure bzw. ermögliche erst eine Verankerung der Schule im Einflussbereich der Gesellschaft. Der Bildungsmarkt stärke die Position der Bildungsbeteiligten bzw. Bildungsnutzer gegenüber der Bildungsverwaltung und fördere hierdurch zugleich den gesamten Prozess der Demokratisierung. Bis heute lässt sich die, zumindest fragliche Überzeugung nachweisen, der Einfluss der traditionellen autoritär-bürokratischen, vielfach willkürlich handelnden und bestechlichen Verwaltung könne durch marktwirtschaftliche Regulierung zurückgedrängt werden.[8] Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang schließlich auch die Betonung ‚staatlich-gesellschaftlicher‘ Formen von Kooperation im Kontext russischer Bildungspolitik. So sollte der schulische Bildungsstandard durch einen ‚Gesellschaftsvertrag‘ legitimiert werden, ein Ziel, das bis heute jedoch nicht erreicht wurde. Rückblickend auf die 2000er Jahre wäre schließlich die zwischenzeitliche Entstehung zahlreicher staatlich-gesellschaftlicher Beratungs-, Steuerungs- und Selbstverwaltungsgremien zu betrachten – der ‚Gesellschaftskammer‘, Kuratorien, Beiräte oder auch ‚Agenturen‘. Wie die Autorin feststellt, begann bereits vor zehn Jahren der Prozess, diese Institutionen ‚von oben‘ zu errichten und zu lenken. Nicht ohne Grund hat die international vergleichende Bildungsforschung der Problematik einer Anverwandlung solcher als ‚international‘ geltenden Modelle und Verfahren vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt.

Der deutschsprachige Text der Studie ist überwiegend präzise und flüssig formuliert. Die bewusst integrierte Schwerfälligkeit des russischen Originals in Satzbau und Wortwahl, wo dies nahe liegt (S. 15), macht die Lektüre dennoch nicht immer einfach. Hier wäre es wünschenswert gewesen – gleiches gilt für die Arbeit Stefan Meisters –, zentralen Termini das jeweilige russische Original hinzuzufügen (was verbirgt sich z.B. unter der Bezeichnung ‚Bildungsführung'?). Zu erwähnen ist schließlich die schier überbordende Fülle von Anmerkungen, die dem Leser eine disziplinierte Lektüre abverlangt, ihm dabei jedoch zugleich zahlreiche authentische Informationen, insbesondere zum zugehörigen Kontext, vermittelt. Diese Besonderheiten lassen die große Herausforderung sichtbar werden, der sich die in Russland sozialisierte Autorin in ihrer Studie gestellt hat. Ungeachtet dessen dürfte die Arbeit eine Fundgrube und, wie im Vorwort vermerkt (S. 6), einen „zentralen Bezugspunkt der weiteren einschlägigen Forschung" darstellen.

Fazit

Die beiden vorgestellten Dissertationen sind unter derzeit nicht untypischen Voraussetzungen entstanden: Die Autoren haben entweder als Deutsche in einer Gasttätigkeit (Meister) längere Aufenthalte in Bildungsinstitutionen innerhalb Russlands verbracht oder sie stammen selbst aus dem Land und sind im dortigen Bildungswesen sozialisiert worden (Belaja-Lucić). Beide Arbeiten sind außerhalb des Zusammenhangs regionalbezogener Forschungsinstitutionen (Zentren zur Erforschung des östlichen Europas bzw. entsprechende Graduiertenkollegs) entstanden. Sie gehören also eher zur Spezies der isolierten Einzelforschung und sind, u.a. aufgrund des Mangels an einschlägigen Lehrstühlen, die sich mit der Vergleichenden Bildungsforschung zu dieser Region befassen, ‚fachfremd' betreut worden. Die Verortung in der Politikwissenschaft (Meister) sollte freilich kein Nachteil sein: Bildungspolitische Fragestellungen haben im internationalen Bildungsvergleich erhebliche Bedeutung erlangt, und politikwissenschaftliche Fragestellungen und Ansätze stellen ein konstituierendes Element innerhalb der Interdisziplinarität des Faches dar. Wie die Arbeit von Belaja-Lucić zeigt, lassen sich diese Fragestellungen aber auch von der pädagogischen Grundlagenforschung herkommend tiefgründig erschließen (vgl. S. 6).

Mit Blick auf das methodische Vorgehen zeigt sich, dass die Öffnung des Forschungsfelds nach außen und die damit verbundene Erweiterung methodischer Zugänge nicht allein schon für ein effektives Forschungsdesign bürgen. Vielmehr erweist die Arbeit von Belaja-Lucić, dass der über Jahrzehnte in der hiesigen Forschung dominierende Zugang, die Analyse der Fachliteratur aus Russland bzw. der Sowjetunion, darunter besonders der Publizistik zum Bildungswesen, nicht an Bedeutung verlieren muss.[9] Der Empirie zugerechnete Experteninterviews (für deren endgültige Beurteilung die Veröffentlichung Stefan Meisters leider nicht das nötige Material

enthält) haben sich in den letzten Jahren nahezu inflationär ausgebreitet, ohne immer einen erheblichen Erkenntniszuwachs zu erbringen. Zur vorbereitenden und begleitenden Unterstützung der Auswertung von Fachliteratur erweisen sich Experteninterviews freilich nach wie vor als große Hilfe – in dieser Funktion sind sie übrigens auch in sowjetischer Zeit soweit als möglich genutzt worden.

Beide Arbeiten verdeutlichen einen anhaltenden Bedarf an Forschungen, die sich einer doppelten Herausforderung stellen: Es gilt, sich im Falle Russlands weiterhin tiefgründig mit der historischen Dimension auseinanderzusetzen. Erst vor diesem Hintergrund lassen sich die spezifischen Denkmuster erschließen, die für ein kontextbezogenes Verständnis der Schul- und Bildungsentwicklung Russlands in Politik und Praxis auch künftig von Bedeutung sein werden. Zugleich erweist sich der ‚Fall Russland' angesichts der andauernden internationalen Zusammenarbeit sowie des ‚Wanderns' (so z.B. Steiner-Khamsi, 2010) entsprechender Innovationsmodelle im Bildungswesen als lehrreich auch für Länder wie Deutschland (vgl. nur die Teilnahme am Bologna-Prozess!).

Literatur

Bain, O (2003). *University autonomy in the Russian Federation since Perestroika*. New York: George Washington University.

Glowka, D. (1975). Probleme der Bildungsplanung in der UdSSR aus bildungsökonomischer Sicht. In O. Anweiler, *Bildungsforschung und Bildungspolitik in Osteuropa und der DDR* (S. 9–29). Hannover: Schroedel.

Krüger-Potratz, M. (1987). *Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft? Die sowjetische Pädagogik in der zweiten Kulturrevolution 1928–1931*. München: Wewel.

Kusber, J. (2004). *Eliten- und Volksbildung im Zarenreich während des 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Studien zu Diskurs, Gesetzgebung und Umsetzung*. Stuttgart: Steiner.

OECD (1999). *Reviews of national policies for education. Tertiary education and research in the Russian Federation*. Paris: OECD.

Steiner-Khamsi, G. (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review, 54* (3), 323–341.

Teichler, U. (2007). *Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien*. Frankfurt a.M.: Campus.

Dr. Gerlind Schmidt
Oberursel (ehemals DIPF, Frankfurt)

1. Unberücksichtigt bleibt übrigens der zahlenmäßig weniger bedeutsame Sektor der Privathochschulen, von denen einzelne mittlerweile jedoch erfolgreiche, womöglich mit Blick auf die angestrebte ‚Modernisierung' sogar beispielhafte Wege der ‚Anpassung' an den politisch geforderten Wandel gefunden haben.
2. Vgl. für den Bedeutungsverlust ursprünglicher Zielsetzungen (zugunsten von finanzieller Absicherung der Institution!) das Beispiel der Eurofakultät an der Universität in Kaliningrad (S. 220).
3. Arbeiten maßgeblicher Forscher zur Internationalisierung des Hochschulwesens werden zwar einbezogen – so z.B. Altbach – (S. 277). Die differenzierte Definition der Internationalisierung von Teichler (2007) wird jedoch nicht aufgegriffen.
4. Nicht einbezogen sind zwei aufschlussreiche historische Habilitationsschriften: Krüger-Potratz, 1987; Kusber, 2004.
5. Ähnlich der Hinweis von Stefan Meister auf die Bedeutung des ‚personellen Faktors', s.o.
6. In der Außenperspektive sind diese Selbsteinschätzungen freilich nicht bedingungslos mit den Begriffen ‚westlicher' Diskurse, z.B. von ‚imitierter Demokratie' gleichzusetzen – viel-

mehr wären die unterschiedlichen Kontexte genau zu überprüfen.

7. Auch heute ist wiederholt in der einschlägigen Debatte von ‚Leuten des Staates' die Rede.
8. So Ja. Kuz'minov, Rektor der renommierten Moskauer Hochschule für Ökonomie und namhafter Berater der Regierung, mit Blick auf Schulschließungen, die sich nun aus der freien Schulwahl der Eltern und nicht mehr gemäß Entscheidungen der Bildungsverwaltung ergeben würden!
9. Die russische Fachpresse, darunter die Lehrerzeitung ‚Pervoe sentjabrja', aber auch Fachzeitschriften sind seit langem sehr gut auch über das Internet zugänglich und auswertbar.

WAXMANN
Münster • New York • München • Berlin
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Viola B. Georgi,
Lisanne Ackermann,
Nurten Karakaş

Vielfalt im Lehrerzimmer

Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland

2011, 292 Seiten, br., 29,90 €
ISBN 978-3-8309-2451-7

Die sich migrationsbedingt rasant kulturell und sprachlich pluralisierende Schülerschaft in Deutschland findet in der Lehrerschaft bisher keine Entsprechung. Studien aus klassischen Einwanderungsländern legen aber nahe, dass Lehrende mit Migrationshintergrund zur Gestaltung von inklusiven, Mehrsprachigkeit reflektierenden und interkulturell orientierten Bildungsprozessen beitragen können und überdies als Rollenvorbilder dienen. Eine Erhöhung des Anteils an Lehrenden mit Migrationshintergrund erscheint als ein Schlüssel für mehr Integration, Teilhabe und Schulerfolg migrantischer Schüler und Schülerinnen. Die Studie greift diese Problemstellungen auf und unterzieht sie einer qualitativen und quantitativen empirischen Überprüfung.