

Andrea Óhidy

# Der erziehungswissenschaftliche Lifelong Learning-Diskurs

Rezeption der europäischen  
Reformdiskussion  
in Deutschland und Ungarn

LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG  
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN  
SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION SOZIAL  
STRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINALITÄT  
FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG BILDUNG  
LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG IDENTITÄT  
GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN  
SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION  
SOZIALSTRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA  
KRIMINALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT  
LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM  
ERZIEHUNG IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR  
SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN SEXUALITÄT UNTERRICHT  
RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION SOZIALSTRUKTUR  
MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINALITÄT  
FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN

**STUDIEN ZUR INTERNATIONAL  
VERGLEICHENDEN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT.  
SCHWERPUNKT: EUROPA.**



VS VERLAG

Andrea Óhidy

Der erziehungswissenschaftliche Lifelong Learning-Diskurs

Studien zur international vergleichenden  
Erziehungswissenschaft. Schwerpunkt: Europa.

Studies in International Comparative  
Educational Science. Focus: Europe.

Herausgegeben von  
Andrea Óhidy  
Jürgen Helmchen  
Tamás Kozma

Andrea Óhidý

# Der erziehungswissenschaftliche Lifelong Learning-Diskurs

Rezeption der europäischen  
Reformdiskussion  
in Deutschland und Ungarn



**VS VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Für József Zsolnai, der sein Leben der Verwirklichung des lebenslangen Lernens in Ungarn  
gewidmet hat.

1. Auflage 2011

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2011

Lektorat: Dorothee Koch

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.  
Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.  
[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede  
Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist  
ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere  
für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspei-  
cherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem  
Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche  
Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten  
wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Satz: Kerstin Wedekämper

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-18113-4

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort (Jürgen Helmchen) .....	7
<b>1. Einleitung.....</b>	<b>11</b>
1.1 Die europäische Lifelong Learning-Diskussion.....	11
1.2 Lebenslanges Lernen: Definitionen und terminologische Varianten im Vergleich.....	17
1.3 Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches und pädagogisches Konzept.....	23
1.4 Stand der Forschung .....	43
1.4.1 Erwachsenenpädagogische Bildungsforschung.....	46
1.4.2 Vergleichende erziehungswissenschaftliche Forschung .....	55
1.5 Vergleichende Erziehungswissenschaft in Deutschland und Ungarn .....	61
1.6 Fragestellung und Zielsetzung der Untersuchung .....	71
1.7 Methodisches Vorgehen.....	74
<b>2. Anlage und Methoden der Untersuchung .....</b>	<b>75</b>
2.1 Forschungsdesign.....	75
2.1.1 Auswahl der Länder .....	75
2.1.2 Zeitraum und Bereiche der Untersuchung.....	76
2.1.3 Thematisierung der Darstellungsperspektive.....	78
2.2 Angewandte Methoden.....	79
2.2.1 Verfahren zur Datenerhebung.....	80
2.2.2 Methoden der Auswertung .....	80
2.2.2.1 Die hermeneutische Analyse.....	81
2.2.2.2 Der internationale Vergleich .....	83
2.2.2.3 Komponenten des Tertium Comparationis .....	87

<b>3. Lebenslanges Lernen in der deutschen und ungarischen erziehungswissenschaftlichen Diskussion 1996–2005: Analyse ausgewählter Fachzeitschriftenartikel .....</b>	<b>89</b>
3.1 Auswahl der Fachzeitschriften.....	89
3.2 Die analysierten Fachzeitschriften .....	92
3.2.1 Allgemeine Erziehungswissenschaft .....	92
3.2.2 Erwachsenenbildung .....	96
3.2.3 Schulpädagogik .....	100
3.2.4 Zusammenfassung und Vergleich .....	104
3.3 Auswertungskriterien der Fachzeitschriftenartikel .....	106
3.4 „Lebenslanges Lernen“ im Spiegel deutscher Fachzeitschriften .....	110
3.4.1 <i>Zeitschrift für Pädagogik</i> .....	110
3.4.2 <i>Report</i> .....	121
3.4.3 <i>Die Deutsche Schule</i> .....	141
3.4.4 Zwischenfazit .....	145
3.5 „Lebenslanges Lernen“ im Spiegel ungarischer Fachzeitschriften .....	147
3.5.1 <i>Új Pedagógiai Szemle</i> .....	148
3.5.2 <i>Felnőttoktatás und Felnőttképzés</i> .....	170
3.5.3 <i>Köznevelés</i> .....	180
3.5.4 Zwischenfazit .....	185
3.6 Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der deutschen und ungarischen erziehungs wissenschaftlichen Diskussion – Zusammenfassung und Vergleich .....	187
<b>4. Resümee und Ausblick.....</b>	<b>203</b>
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>213</b>

## Vorwort

Andrea Óhidys Buch über die Entwicklung des Konzepts lebenslangen Lernens im Rahmen des Prozesses der Europäisierung von Bildungsbereichen in den jeweiligen nationalen Kontexten Deutschlands und Ungarns stellt in mehrerlei Hinsicht einen wichtigen Beitrag zur modernen Bildungsdiskussion dar. Nicht nur werden die europäischen Regelungen und ihre Einbettung in die politisch-ökonomische Lissabon-Strategie der Europäischen Union und in die daraufhin entwickelten Instrumente der übernationalen Steuerung nationaler Bildungsentwicklungen als solche dargestellt, sondern auch die Relevanz – und die politische Brisanz – dieser Form der Überwindung von Beschränkungen, die bislang sich aus nationalstaatlichen Zuständigkeiten erklärten, werden pointiert am Vergleich der Dynamiken dargestellt, wie sie sich in den in Bezug auf die Bildungsentwicklung gerade in den letzten 2-3 Jahrzehnten außerordentlich unterschiedlichen Ländern Deutschland und Ungarn ergeben. Der Vergleich dieser Dynamiken vor dem Hintergrund unterschiedlicher, mehr oder weniger weit zurückliegender Traditionen in den verglichenen Ländern und ihre Konfrontation mit den europäischen Orientierungen, die in unterschiedlichen nationalen Kontexten mehr oder weniger als verbindliche Vorgaben interpretiert werden, schärft den Blick für allgemeine und sektorale Entwicklungen und lässt die unterschiedlichen Prozesse der Institutionalisierungen insbesondere im Bereich des lebenslangen Lernens – auch vor dem Hintergrund unterschiedlich gewachsener Institutionen in diesem Bereich – deutlich hervortreten.

Óhidys stellt nun allerdings nicht nur eine auf Strukturen und Institutionen bezogene Studie vor, sondern widmet sich auch den jeweiligen erziehungswissenschaftlichen Begründungslinien, bzw. der Verankerung der Konzepte lebenslangen Lernens in den Traditionslinien und in den aktuell virulenten Feldern der Erziehungswissenschaft. Damit wird das Konzept lebenslangen Lernens sowohl einer kritischen Betrachtung ausgesetzt als auch in die gegenwärtige Diskussion um die performative Verbindung zwischen den gesellschaftlichen Arealen der grundständigen, der Weiterbildung, neuen Formen der beruflichen Bildung, bzw. ihrer auf Dauer gestellten Prozesse, schließlich dem Konzept des lebenslangen Lernens und dem sehr differenziert Prozess des Eintritts bestimmter gebildeter und bestimmt ausgebildeter Individuen in den gesellschaftlichen Arbeitsprozess von einer Perspektive her aufgenommen, die man von einem traditionellen Begriff



der Erwachsenenbildung her wohl nicht mehr zutreffend zu beschreiben vermag. Deshalb ist das Konzept des lebenslangen Lernens dafür die bessere systematische und konzeptionelle Ausgangsposition.

Allerdings wird auch bedacht werden müssen, und auch das wird in Óhidys Buch deutlich genug, dass in diesem Konzept mindestens zwei Gefahren lauern: Die eine Gefahr besteht darin, aus einer Selbstverständlichkeit, die in Bildungsprozessen in der Gesellschaft sich bewegenden Individuen schon immer geläufig gewesen ist, einen Regelungsprozess zu machen. So könnte der Eindruck entstehen, Lernen in unserer modernen, international vernetzten und mobilen Gesellschaft könne nur mehr innerhalb von kodifizierten Systemen, in sanktionierten Beschreibungsweisen niedergelegten und innerhalb hoch formalisierter Qualifikationsdefinitionen und unter der bedingung administrativer Anerkennung erfolgen. So entsteht der Eindruck, dass im Begriff des lebenslangen Lernens unter Umständen nicht nur unter Lernen bloß das Befolgen vorgezeichneter Wege verstanden wird, sondern auch unter Leben ein Leben, das ebenso "auf die Schiene gesetzt" erscheint wie dieses Lernen selbst. Demgegenüber eröffnet nun aber – und auch das verdeutlicht Óhidý – der Rückbezug dieser politischen, im Übergangsbereich zwischen Politik und Ökonomie angesiedelten und auf gesellschaftliche Leistungsfähigkeit orientierten Konzepte des lebenslangen Lernens auf die Fragestellungen der disziplinären Erziehungswissenschaft eine kritische Dimension, derer sich Bildungswissenschaft, empirische Forschung, konzeptionelle Entwicklung und politisches Handeln bei der Einrichtung von Institutionen, der Förderung von Initiativen, der Implementierung administrativer Regularien nicht entziehen dürfen.

Die zweite Gefahr, die dieses Konzept des lebenslangen Lernens in sich birgt, ist sicherlich die, dass tendenziell von Individuen im gesellschaftlichen Leben ausgegangen wird, die sich den Qualifikationsanforderungen, über die sie selbst nicht mehr bestimmen, in keiner Phase ihres Lebens mehr entziehen können. Auf diesen möglichen Umschlag des Lebenslangen ins "Lebenslängliche" ist an mehreren Stellen der Diskussion in der Bildungsöffentlichkeit bereits hingewiesen worden. Auch Óhidý thematisiert dieses Risiko. Wenngleich dieser befürchtete Umschlag eher eine zugespitzte Übertreibung darstellt, so muss doch wegen der – der Erziehungswissenschaft entnommenen – bildungsphilosophischen Begründungen darauf bestanden werden, dass Bildung einen Prozess der individuellen Aneignung gesellschaftlicher Zustände und Tendenzen, Möglichkeiten und Ressourcen darstellt, in dem zur beruflichen Prägung und zur gesellschaftlichen Nützlichkeit der Individuen auch noch unabdingbar ihre Freiheit hinzutreten muss. Insoweit sind Erziehungswissenschaft und auch traditionelle Erwachsenenbildung durchaus ein Korrektiv in dieser manchmal auf Funktionalität beschränkten Diskussion.

Ein weiterer Vorzug des Buches soll abschließend nicht unerwähnt bleiben. Óhidý stellt uns hier eine Arbeit vor, in der eine erziehungswissenschaftliche Seltenheit vollzogen wird. Die vergleichende Erziehungswissenschaft beherbergt nicht viele wissenschaftliche Arbeiten, die sich einem Vergleich zwischen Deutschland und Ungarn widmen. Diese Blickrichtung, die von Óhidý sowohl im Hinblick auf die Institutionen, die Prozesse, als auch auf die erziehungswissenschaftlichen Traditionen ihrer Einbettung gewählt wird, hat zwar nichts Ungewöhnliches, weil es keinen Grund gibt, die Gegenüberstellung von deutschen und ungarischen Bildungsverhältnissen vom Vergleich auszunehmen; gleichwohl kann sich die deutsche Vergleichende Erziehungswissenschaft nicht rühmen, Ungarn in der Vergangenheit besonders beachtet zu haben. Mit Óhidýs Buch über die Entwicklung der Prozesse und Institutionen und Begründungen lebenslangen Lernens in Deutschland und Ungarn im Vergleich und im Gesamtrahmen der Entwicklung europäischer Bildungskonzeptionen und der von dort her intendierten Internationalität wird deshalb dazu beigetragen, auch in dieser Hinsicht in der Erziehungswissenschaft eine Lücke zu schließen.

Es ist auch zu wünschen, dass dieses Buch zu einer verstärkten internationalen Reflexion auf dem Gebiet der Konzeption und Administration von Bildungseinrichtungen sowie zu einer internationalen, europäischen Kommunikation von Erziehungswissenschaftlern unter den Bedingungen moderner Gesellschaftsentwicklung beiträgt. Dabei ist insbesondere die europäische Region Ost- und Süd Ost Europa für die Entwicklung eines europäischen Bildungsverständnisses und seine einzelnen Bestandteile ganz besonders wichtig. Nicht nur, dass die Länder dieser Region sich nach Jahrzehnten bestimmter ideologischer Orientierung seit nunmehr über 20 Jahren in einem permanenten Transformationsprozess sozialer, ökonomischer, politischer und eben auch bildungspolitischer Art befinden; die neuen nationalen, internationalen und weltpolitischen Herausforderungen, auf die eine vormals westeuropäisch orientierte Europäische Gemeinschaft mit einer gewissen Gelassenheit reagieren konnte, treffen diese Länder der ost- und südosteuropäischen Region manchmal auf eine sehr harte Weise. Die Implementierung von neuen Strukturen und Institutionen und die Entwicklung neuer gesellschaftlicher Verständnisse unter anderem von Bildung und Qualifikation verändern nicht nur diese Länder selbst, sondern haben über sie auch Rückwirkungen auf die Gestaltung dieser Verhältnisse in einem solchermaßen neu verankerten Europa insgesamt. Bücher wie dieses sind daher in der Lage, diese neuen Verankerungen an spezifischen Problemstellungen zu verdeutlichen und zugleich die Dynamik, die in diesen neuen Verhältnissen besteht, den AkteurInnen vor Augen zu führen.

Jürgen Helmchen

# 1. Einleitung<sup>1</sup>

## 1.1 Die europäische Lifelong Learning-Diskussion

„Lebenslanges Lernen“ hat sich in Europa in den letzten Jahrzehnten zu der wichtigsten pädagogischen Leitidee entwickelt. Es ist außerdem zum Überbegriff der bildungspolitischen Reformbestrebungen der Europäischen Union geworden. Die Idee eines lebenslang andauernden Lernprozesses entstand als eine Antwort auf die von Philip H. Coombs 1967 konstatierte Weltbildungskrise (vgl. Coombs 1967), erwirkte auf der Folie der europäischen Entwicklung eine neue Fokussierung in der Bildungslandschaft und gilt seit dem 1996 von der Europäischen Kommission ausgerufenen „Europäischem Jahr lebensbegleitenden Lernens“ als die einzig mögliche Antwort auf eine sich immer schneller verändernde globalisierte Welt.

In den 1970er-Jahren erarbeiteten u. a. der Europarat, die UNESCO und die OECD verschiedene Varianten des Konzepts. Nach der ersten Welle der Lifelong-Learning-Debatte kam es zu einer „Latenzphase“ (vgl. Jarvis 2001) in der europäischen Diskussion. Erst in den 1990er-Jahren erhielt das Konzept wieder weltweit neue Impulse und erlangte eine sehr große Popularität. „Lebenslanges Lernen“ wurde zu einer pädagogischen Leitidee, nach der „Bildung umfassend und als lebenslanger Prozess gesehen werden muss, damit die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit [...] verwirklicht werden kann“ (Gerlach 2000, S. 89). Mit der Forderung nach „qualifizierter Bildung und Ausbildung für alle“ wurde die Entwicklung zu einer Wissensgesellschaft verlangt. Die Stichworte reichten dabei von ‚Chancengleichheit‘, über ‚Qualität von Bildung‘ bis zur ‚Internationalität‘ und ‚Effektivität‘. Die globale Sichtweise hat viel dazu beigetragen, dass „Lebenslanges Lernen“ zum wichtigsten pädagogischen Paradigma der heutigen Zeit geworden ist.

Durch die Verknüpfung der Zukunft Europas erhielt „Lebenslanges Lernen“ zusätzliches Gewicht in der europäischen (bildungs)politischen Diskussion: Spätestens 1996 mit dem Ausrufen des „Europäischen Jahres lebensbegleitenden

---

<sup>1</sup> Beim vorliegenden Kapitel handelt es sich um eine aktualisierte und erweiterte Fassung des Einleitungskapitels aus meinem Buch „Lebenslanges Lernen und die europäische Bildungspolitik. Adaptation des Lifelong Learning-Konzepts der Europäischen Union in Deutschland und Ungarn“, erschienen 2009 beim VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Lernens“ durch die Europäische Kommission etablierte sich die Leitidee in der europäischen bildungspolitischen Diskussion als Schlüsselbegriff.<sup>2</sup>

Die Europäische Union beschäftigt sich praktisch seit ihrer Gründung mit dem Konzept „Lebenslanges Lernen“: Schon im 1993 veröffentlichten Weißbuch *Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert*<sup>3</sup> sah sie die Forderung nach lebenslangem Lernen als Schlüsselement im Kontext der Auseinandersetzung mit Wettbewerbsfähigkeit, Wachstum und Beschäftigung. „Mit dem Postulat des Lebenslangen Lernens wird die Vollendung und politische Weiterentwicklung des europäischen Binnenmarktes bildungsprogrammatisch flankiert“, stellt Künzel fest (Künzel 1996, S. 31). Der Begriff „Lebenslanges Lernen“ ist inzwischen in sämtlichen bildungspolitischen Beschlüssen und amtlichen Verlautbarungen der EU als zentrale Leitidee vorzufinden und ist ein nicht mehr weg zu denkendes Teil der europäischen Wirtschafts-, Beschäftigungs- und Sozialpolitik.

Die Verknüpfung der Zukunft Europas mit der Leitidee wird mit einem tief greifenden gesellschaftlichen Strukturwandel<sup>4</sup> erklärt, der sich seit Ende des 20. Jahrhunderts in Europa vollzieht. In den Lifelong Learning-Dokumenten der EU wird dieser Wandel als Eintritt in eine Lern- bzw. Wissensgesellschaft beschrieben, die sich als eine Folge der Globalisierung bzw. des europäischen Integrationsprozesses<sup>5</sup> entwickelt hat. Die Argumentation lautet folgendermaßen: Die Auswirkungen des Wandels lassen sich in sämtlichen Lebensbereichen nachvollziehen und erfordern von allen Beteiligten – Ländern, Organisationen und Individuen – eine permanente aktive Auseinandersetzung mit dessen Konsequenzen. Dadurch erlangt Lernen bzw. Bildung eine zentrale Bedeutung: „Lebenslanges Lernen“ soll sowohl den Einzelnen zur Anpassung an den strukturellen Wandel befähigen als auch zur aktiven Gestaltung von Wandlungsprozessen beitragen. Außerdem wird Wissen – neben Arbeit und Kapital – zunehmend zum Produktionsfaktor. „Lebenslanges Lernen“ ist also nicht nur für die (individuelle) gesellschaftliche Teilhabe, sondern auch für nationale wie übernationale Gemeinschaften überlebenswichtig.<sup>6</sup>

In die Diskussion über lebenslanges Lernen in der Europäischen Union fließen höchst unterschiedliche Standpunkte ein, wie zum Beispiel „die Sicht staatlich leerer Haushaltskassen, ökonomischer Unternehmensinteressen und pragmatischer Managementüberlegungen neben fortbestehenden bzw. wiederaufgenom-

---

<sup>2</sup> Mehr dazu s. Óhidy 2009b.

<sup>3</sup> *Growth, Competitiveness and Employment: The Challenges and Ways Forward into the 21<sup>st</sup> Century – White Paper.*

<sup>4</sup> Für eine ausführliche Beschreibung vgl. Faulstich 2003.

<sup>5</sup> Mehr dazu s. Óhidy 2009b.

<sup>6</sup> Die Lern- und Anpassungsfähigkeit in der modernen Gesellschaftsteuerung wird in der sog. Governance-Forschung untersucht. Für eine ausführliche Auseinandersetzung vgl. Fejes/Nicoll 2008.

menen emanzipatorischen Bildungsgedanken und Humanisierungsidealen“ (Angress 1999, S. 239). Ökonomische Fragen, vor allem das Thema Beschäftigungspolitik stehen dabei stets im Mittelpunkt, besonders seit der Verabschiedung der Lissabon-Strategie, die mit Hilfe bildungspolitischer Reformen die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Wirtschaft zu verbessern sucht (vgl. Europäischer Rat Lissabon 2000). Außerdem soll die Leitidee helfen, eine europäische Identität in den Mitgliedsländern zu etablieren (vgl. Europäische Kommission 1995). „Lebenslanges Lernen“ erscheint in den EU-Dokumenten oft als Zauberformel, als Lösung nahezu für jedes Problem.

Die Leitidee „Lebenslanges Lernen“ gehört also einerseits in die Kategorie der bildungspolitischen Programmatik, die – meistens sehr allgemein gehaltene und wenig greifbare – Zukunftsbilder und Visionen fabriziert. Oft genug handelt es sich dabei nur um Luftschlösser oder schöne Worte. Diese Sloganartigkeit haftet auch dem Konzept „Lebenslanges Lernen“ an, das deswegen von vielen als „leere Worthülse“ (Gerlach 2000, S. 10) oder als „vereinfachende Substitutionsformel“ (Knoll 1997, S. 27) bezeichnet wird. „Vieles, was zum „Lebenslanges Lernen“ diskutiert, konzipiert und realisiert wird, entzieht sich dem Status entwickelter, empirisch fundierter Theorie“, stellt Peter Faulstich fest (Faulstich 2003, S. 10).

Diese ‚Sloganartigkeit‘ des Begriffs „Lebenslanges Lernen“ ermöglicht, dass viele verschiedene – teilweise auch sich widersprechende – Inhalte mit dem Konzept verbunden werden können: Arbeitgeberverbände berufen sich genauso darauf, wenn sie die Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit fordern, wie Gewerkschaften, wenn sie für soziale Gerechtigkeit aufrufen. Sogar in der Fachdiskussion werden damit unterschiedliche Standpunkte verbunden, wie z. B. die Argumentationen von Günther Dohmen und Ekkehard Nuissl in Bezug auf die Rolle der Bildungsinstitutionen zeigt.<sup>7</sup> Dementsprechend ist für die breite Öffentlichkeit oft nicht erkennbar, was „Lebenslanges Lernen“ bedeuten soll. Schon deshalb nicht, weil die Tatsache, dass der Mensch lebenslang lernt, schon längst ein – in zahlreichen Sprichworten wie „Man lernt nie aus“ oder „Jó pap holtig tanul“<sup>8</sup> verewigter – Gemeinplatz ist.

Andererseits handelt es sich bei „Lebenslangem Lernen“ um konkrete (und empirisch auswertbare) bildungspolitische Konzepte, die heutzutage als Variationen *eines* Kernkonzepts gelten. Dieses Kernkonzept lässt sich an den pädagogischen Elementen der verschiedenen bildungspolitischen Konzepten festmachen (vgl. Kraus 2001). Schon die Menge der Variationen des Konzepts zeigt, dass „Lebenslanges Lernen“ eine beachtliche „Karriere“ (ebd.) hinter sich – Dieter Nittel und Ingrid Schöll sprechen diesbezüglich von einem „Siegeszug lebens-

---

<sup>7</sup> Vgl. Kapitel 3.4 sowie Nuissl 1997.

<sup>8</sup> Ungarisches Sprichwort: „Ein guter Priester lernt lebenslang“.

langen Lernens“ (Nittel/Schöll 2003, S. 3) – und wahrscheinlich auch vor sich hat.<sup>9</sup> Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht das Lifelong Learning-Konzept der Europäischen Union. Das EU-Konzept „Lebenslanges Lernen“ wird dabei einerseits im Rahmen des europäischen Integrationsprozesses, andererseits auch als ein Teil dessen betrachtet, indem hier ‚Europäisierung‘ als Veränderungsprozess der Logik nationalen (bildungs)politischen Handelns verstanden wird (vgl. Featherstone/Radaelli 2003). Bernd Dewe und Peter J. Weber bezeichnen „Lebenslanges Lernen“ als ein international-europäisches Konzept, dessen programmatische Wurzeln vor allem auf der supra- und transnationalen Ebene liegen, wobei durch die nationale Rezeption wiederum unterschiedliche nationalkulturelle Verständnisse des Konzepts entstehen (Dewe/Weber 2007, S. 95). Die vorliegende Untersuchung erforscht das Konzept genau auf der Schnittstelle dieser zwei Ebenen: der Ebene der Europäischen Union und der Ebene der ausgewählten Nationalstaaten Deutschland und Ungarn.

Im Rahmen der Lissabon-Strategie<sup>10</sup> versucht die Europäische Union, ihre Mitgliedsstaaten zur Umsetzung ihres Lifelong-Learning-Konzepts zu bewegen (vgl. Europäischer Rat Lissabon 2000). Das ursprüngliche Ziel war, die EU bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Die Kommission hat die Relevanz des Konzepts „Lebenslanges Lernen“ dabei folgendermaßen beschrieben:

„Umfassende Strategien des lebenslangen Lernens zu entwickeln und sinnvollere Investitionen in Humanressourcen sind erforderlich, wenn man mit raschem Wandel und Innovationen Schritt halten will. Dieser Tatsache kommt für die Wettbewerbsfähigkeit von Firmen und die langfristige Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitnehmern immer größere Bedeutung zu. Durch eine Erstausbildung von hoher Qualität, umfassende Schlüsselkompetenzen und kontinuierliche Investitionen in Qualifikationsmaßnahmen werden die Möglichkeiten für Unternehmen verbessert, mit dem wirtschaftlichen Wandel zurechtzukommen, und die Aussichten der Arbeitnehmer, in einer Beschäftigung zu verbleiben oder eine neue zu finden. Es besteht eine positive Korrelation zwischen einer hohen Beteiligung an Maßnahmen des lebenslangen Lernens und einer hohen Beschäftigungsquote sowie einer niedrigen (Langzeit-)Arbeitslosigkeit“ (Europäische Kommission 2007, S. 12f.).

Obwohl die Europäische Union über keine bildungspolitischen Kompetenzen verfügt und nur im Rahmen des sog. Subsidiaritätsprinzips<sup>11</sup> agieren kann – stark

---

<sup>9</sup> Da das Lissabon-Ziel bis 2010 nicht erreicht wurde, plant die EU die Fortführung und die Intensivierung der im Rahmen der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse begonnenen Reformen und schlägt vor, über die weiteren Ziele nachzudenken (vgl. Europäische Kommission 2007b).

<sup>10</sup> Mehr dazu vgl. Óhidy 2009b.

<sup>11</sup> Subsidiarität bedeutet den rechtlichen Grundsatz, wonach eine gesellschaftliche oder staatliche Aufgabe – soweit möglich – von der jeweils kleineren bzw. unteren Einheit wahrgenommen wird. Sie ist im Maastrichter Vertrag (Art. 5.) als allgemeine Maxime aufgenommen und im Vertrag von Amsterdam stärker betont worden, um die Verteilung der Regelungszuständigkeit zwischen der EU

eingeschränkt durch das sog. Harmonisierungsverbot, das jegliche Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedsstaaten kategorisch ausschließt (vgl. Vertrag von Maastricht 1992/1998, S. 204) – übt sie durch verschiedene Aktivitäten, wie z. B. die Einführung der Lissabon-Strategie und der Offenen Koordinierungsmethode sowie die Sozialfondsaktivitäten etc. einen immer stärkeren Einfluss auf die Bildungspolitik der Mitgliedsstaaten aus:

„Es kann [...] kaum bestritten werden, dass den administrativen Organen der EU eine wachsende Fülle politischer und rechtlicher Gestaltungsmöglichkeiten bzw. Ermessensspielräume offen steht, die es ihnen erlauben, zentralistische Vorstellungen von einem europäischen Qualifikations- und Bildungsraum zu verwirklichen – trotz Harmonisierungsverbot, Subsidiaritätsprinzip und einem verbreiteten Misstrauen gegenüber einer ‚Europäisierung von oben‘“ (Künzel 1996, S. 25).

Der vorliegenden Untersuchung liegt die Annahme zu Grunde, dass die Mitgliedsstaaten in der Wirklichkeit ihre (Bildungs)Politik, Institutionen und Strukturen meistens nicht einfach den EU-Vorgaben anpassen, sondern sich bei der Adaptation des EU-Konzepts immer an den eigenen nationalen Interessen orientieren. Wie die Europäische Kommission immer wieder betont: „Veränderungen können nur in den einzelnen Mitgliedsstaaten stattfinden und müssen von den Mitgliedsstaaten ausgehen“ (Europäische Kommission 2000, S. 6). Dementsprechend wird hier davon ausgegangen, dass das Konzept in Deutschland und Ungarn aus politischen, gesellschaftlichen und historischen Gründen etc. unterschiedlich umgesetzt wird. Ganz nach dem Prinzip „Unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele“ (vgl. Europäische Kommission 2002c).

Bei der Verwirklichung des Konzepts steht also eine *Adaptation* im Vordergrund, welche die nationale Bildungsorganisation und weitere Rahmenbedingungen berücksichtigt (Budai 2000, S. 114). Der Begriff *Adaptation* meint dabei Anpassung und Anwendung (DUDEN 2006, S. 163), aber auch Bearbeitung (vgl. DUDEN Fremdwörterbuch 1974, S. 31). Aus diesem Grunde nutze ich hier bewusst diesen Begriff, statt den Begriff *Implementation*<sup>12</sup> aus den EU-Dokumenten zu übernehmen, der den Eindruck einer unveränderten Umsetzung des EU-Konzepts in den Mitgliedsstaaten erwecken könnte.

Die vorliegende Arbeit untersucht die Adaptation des Konzepts „Lebenslanges Lernen“ in zwei Mitgliedsstaaten der Europäischen Union: in der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Ungarn, und diskutiert diese vergleichend.

---

und den Mitgliedsstaaten zu bestimmen und dabei einen übertriebenen europäischen Zentralismus zu verhindern (vgl. Meyers 1999, Bd. 22, S. 51).

<sup>12</sup> Das lateinische/englische Wort *Implementation* bedeutet „einführen, einsetzen, einbauen“ (DUDEN 2006, S. 525) und wird allgemein im Sinne von „Umsetzung, Durchsetzung (z. B. von UN-Resolutionen)“ (Meyers 1999, Bd. 10, S. 156) genutzt. Das lateinische Wort *Implement* bedeutet die Erfüllung eines Vertrages (DUDEN Fremdwörterbuch 1974, S. 317).

Die Bundesrepublik Deutschland<sup>13</sup> wurde ausgewählt, um das `alte Europa`, also den westeuropäischen Teil mit einer demokratischen und kapitalistischen Tradition nach 1945, zu repräsentieren. Ungarn soll als postsozialistisches osteuropäisches Land dagegen das `neue Europa` vertreten.<sup>14</sup>

„Lebenslanges Lernen“ ist nicht nur Gegenstand aktueller (bildungs)politischer Diskussionen, sondern wird auch von den verschiedenen Sozialwissenschaften thematisiert und erforscht. Auch in der deutschen und ungarischen erziehungswissenschaftlichen Diskussion wird das Konzept sehr ausführlich diskutiert. Rainer Brödel zufolge hat sich „neben der Bildungspolitik ein relativ eigenständiger Diskurs im Bereich der Erziehungswissenschaft ausdifferenziert“ (Brödel 2003, S. 115). Christiane Hof konstatiert eine stille Durchsetzung des lebenslangen Lernens als biografische Realität und demzufolge eine eigene Schwerpunktsetzung der erziehungswissenschaftlichen Lifelong Learning-Debatte:

„Wie der bildungspolitische nimmt auch der pädagogische Diskurs seinen Ausgangspunkt bei einer Beschreibung der gegenwärtigen Erziehungssituation und fordert eine Reform des Erziehungs- und Bildungssystems. Allerdings rückt hier die Frage in den Mittelpunkt, wie Bildungsangebote über die gesamte Lebensspanne pädagogisch gestaltet werden können“ (Hof 2009, S. 17).

In der vorliegenden Studie wird die Rezeption des Lifelong-Learning-Konzepts der Europäischen Union deshalb in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der ausgewählten Länder untersucht. Mit der Begrifflichkeit der erziehungswissenschaftlichen Governance-Forschung<sup>15</sup> ausgedrückt, wird hier die erziehungswissenschaftliche scientific community als bildungspolitischer Akteur untersucht. Denn die Umsetzung des bildungspolitischen Konzeptes „Lebenslanges Lernen“ hängt u. a. davon ab, ob und wie die Argumente der (europäischen und nationalen) bildungspolitischen Diskussion in die wissenschaftliche Lifelong Learning-Debatte aufgenommen werden.

---

<sup>13</sup> Bei der Untersuchung werden Entwicklungen in der DDR aufgrund ihrer Ähnlichkeit mit der ungarischen Entwicklung außer Acht gelassen.

<sup>14</sup> Mehr dazu s. Kapitel 2.1.1.

<sup>15</sup> Mehr dazu vgl. Altrichter/Brüsemeister/Wissinger 2007.



## 1.2 Lebenslanges Lernen: Definitionen und terminologische Varianten im Vergleich

Die vorliegende vergleichende Studie beschäftigt sich mit Phänomenen der Erziehung und Bildung in mehreren Ländern. Für die Untersuchungsgegenstände existieren in den verschiedenen Sprachen verschiedene Termini, die meistens synonym, aber auch oft genug mit unterschiedlicher Akzentsetzung verwendet werden. Aufgrund der 'Herkunft' des bildungspolitischen Konzepts „Lebenslanges Lernen“ sind die Originaldokumente der verfassenden internationalen Akteure auf Englisch (aber meistens auch in deutscher und in ungarischer Übersetzung) vorhanden. Die nationalen Dokumente der an der Untersuchung beteiligten Länder sind jeweils in der eigenen Landessprache zu finden. Die folgende Tabelle veranschaulicht die wichtigsten, in dieser Studie benutzten Fachbegriffe auf Englisch, Deutsch und Ungarisch.

<b>Englisch</b>	<b>Deutsch</b>	<b>Ungarisch</b>
Education	Bildung Erziehung Erziehung und Bildung	oktatás nevelés oktatás-nevelés
(public) educational system	(öffentliches) Schulsystem	(köz)oktatási rendszer
adult education andragogy	Erwachsenenbildung Andragogik	felnőttoktatás felnőttképzés közművelődés andragógia
comparative education	Vergleichende Erziehungs- wissenschaft Vergleichende Pädagogik Vergleichende Bildungsforschung	összehasonlító pedagógia összehasonlító neveléstudomány
lifelong learning lifelong education lifelong education and learning	Lebenslanges Lernen Lebensbegleitendes Lernen	élethosszig tartó tanulás (egész) életen át tartó tanulás

*Tabelle 1: Terminologische Varianten der wichtigsten Begriffe auf Englisch, Deutsch und Ungarisch*

### *Erziehung und Bildung*

„Der Begriff der Bildung ist einer der Grundbegriffe und zugleich ein Programm der deutschen Pädagogik, wenn nicht gar *der* Grundbegriff und *das* Programm“ (Reinhold/Pollack/Heim 1999, S. 78). Obwohl es keinen allgemein anerkannten Bildungsbegriff gibt, und auch die Bildungsinhalte sich ständig ändern, ist Bildung trotzdem eine Grundlage *aller* pädagogischen Überlegungen. Semantisch gesehen kann das Wort sowohl den Prozess als auch das Ergebnis beschreiben. *Bildung als Prozess* hat die Bedeutung von Formung, „Schöpfung, Gestaltung, Verfertigung, Verfeinerung und Bildnis“ (Schaub/Zenke 1997, S. 74). Allerdings muss man dabei beachten, dass die Lernenden nicht nur Objekte dieser Formung, sondern selber (Mit)Gestalter ihres eigenen Bildungsprozesses sind. *Bildung als Ergebnis*, „als Resultat, ist durch die Erfahrung und vielfältige Anstrengung erworbene individuelle Prägung im Denken, Fühlen und Handeln, die das Welt- und Selbst-verhältnis des Menschen bestimmt“ (Reinhold/Pollack/Heim 1999, S. 78).

Erziehung meint „alle bewussten und gezielten (intentionalen) Handlungen und Verhaltensweisen eines relativ erfahrenen Menschen (Erzieher, Educans), die einen jeweils weniger Erfahrenen (Zögling, Educandus) zur selbstständigen Lebensführung befähigen sollen“ (Stangl 2008, S. 1). Die auf Deutsch verwendeten Begriffe *Bildung und Erziehung* werden im Englischen mit dem Wort *education* zusammengefasst: Diese erfasst sowohl die Praxis und Theorie der Erziehung als auch die vielfältigen Bedeutungen der deutschen *Erziehung und Bildung*. Im Ungarischen werden *Bildung und Erziehung* ebenfalls mit einem Begriffspaar bezeichnet, nämlich *oktatás-nevelés*, das im Verständnis der deutschen Aufspaltung entspricht. Das Wort *oktatás* (wörtlich übersetzt ‚Belehrung‘) weist zwar semantisch auf eine traditionelle, die Fremdbestimmtheit von Lernprozessen betonende Deutung hin, wird aber – ebenfalls wie das englische *education* – auch im Sinne von ‚Bildung‘ (sich bilden), also die Bedeutung der Selbstbestimmtheit miteinbeziehend, benutzt. Das Wort *nevelés* bedeutet wortwörtlich ‚Erziehung‘.

### *(Öffentliches) Schulwesen*

Die englische Bezeichnung (*public*) *educational system* wird im Ungarischen mit dem Begriff (*köz*)*oktatási rendszer* ausgedrückt. In Deutschland spricht man über (*öffentliches*) *Schulwesen*. Ab 6 Jahren sind deutsche und ungarische Kinder gleichermaßen schulpflichtig. Im Gegensatz zu Deutschland ist der Elementarbereich in Ungarn Teil des staatlichen Schulsystems und beinhaltet auch den Vorschulbereich. In der BRD werden Sek. I und II zu einem Bereich zusammengefasst. Hier fängt die Selektion an und hier findet sich die größte Typenvielfalt der Schulformen. In Ungarn dagegen wird der Bereich Sek. I mit dem Primarbereich zum Grundschulbereich zusammengefasst. Der Mittelschulbereich (der deutschen

Sek. II entsprechende Stufe) ist ein eigenständiger Bereich des Pflichtschulsystems. Die Selektion fängt hier an und hier findet sich die größte Typenvielfalt der Schulformen.<sup>16</sup>

### *Erwachsenenbildung*

Der Begriff *Erwachsenenbildung* wird in der englischen Sprache als *adult education* bezeichnet. Man spricht in englischsprachigen Ländern auch über *andragogy* (vgl. Jelenc in Federighi/Nuissl 2000, S. 32). In Deutschland ersetzte Anfang des 20. Jahrhunderts die Bezeichnung *Erwachsenenbildung* den Begriff *Volksbildung* bzw. sein Synonym *Volkserziehung* (Weisser 2002, S. 36). In Bezug auf die sog. „realistische Wende“ der Disziplin<sup>17</sup> in den 1970er-Jahren orientierten sich die Reformkonzepte am Begriff „*Weiterbildung*“ und „nahmen die damit implizierte Nähe zum Bereich der beruflichen Weiterbildung gerne in Kauf“ (ebd.). Der Begriff *Erwachsenenbildung* blieb aber trotzdem weiterhin üblich, oft im Sinne einer Bezeichnung für den Bereich Allgemeine Weiterbildung.<sup>18</sup> Dementsprechend wird in der Fachliteratur oft das Begriffspaar *Erwachsenenbildung/Weiterbildung* genutzt. Jan Weisser interpretiert diese Begriffswahl folgendermaßen: „In dieser Formel meint man, dass sich Weiterbildung eher auf berufliche Formen, Erwachsenenbildung eher auf die soziokulturellen Formen der Weiterbildung bezieht. Und zusammen bezeichnen sie dann das Ganze“ (Weisser 2002, S. 36). Der Begriff *Andragogik* wird dagegen äußerst selten genutzt.

In Ungarn gibt es mehrere Begriffe zur Bezeichnung für *Erwachsenenbildung*, die der historischen Entwicklung des ungarischen Bildungssystems Rechnung tragen und heute gleichzeitig benutzt werden: (in chronologischer Reihenfolge ihrer Entstehung) a) *közművelődés*, b) *felnőttoktatás* und c) *felnőttképzés* (vgl. Pethő 2000).

a) In den 1960er-Jahren fand in der ungarischen Erwachsenenbildung ein Paradigmenwechsel statt: der Begriff *népművelés* – bzw. sein Synonym *népoktatás* – (Volkserziehung)<sup>19</sup> wurde vom Begriff *közművelődés*<sup>20</sup> abge-

<sup>16</sup> Mehr dazu vgl. Kozma/Rébay 2002 sowie Óhidy 2007a und b.

<sup>17</sup> Zum Thema *Begriffe und Paradigmen in der Erwachsenenbildung in Deutschland* vgl. Siebert 1999 und Olbricht 2001.

<sup>18</sup> Johannes Weinberg betont: „Der Begriff Weiterbildung und der Begriff Erwachsenenbildung sind nicht identisch. Weiterbildung als Bildungssystembegriff hat sich zur Zeit in der Öffentlichkeit als Oberbegriff durchgesetzt. Berufliche Weiterbildung und allgemeine Erwachsenenbildung sind ihm zugeordnete Unterbegriffe“ (Weinberg 2000, S. 15).

<sup>19</sup> Der Begriff *népművelés* – der die Menschen mechanisch auf zwei Lager, nämlich auf aktiv Bildende (művelők) und passiv zu Bildende (művelendők) aufteilte (Pozsgay 1976, S. 12) – wird heutzutage nicht mehr benutzt. Mehr dazu vgl. T. Kiss 1999.

löst. Das ungarische Wort `köz` bedeutet wortwörtlich `Öffentlichkeit`, das Wort `művelődés` heißt `Selbstbildung`. Obwohl der Begriff sich semantisch nicht auf den Bereich der Erwachsenenbildung begrenzen lässt, wird er in der ungarischen Fachliteratur überwiegend in diesem Sinne benutzt und dem Begriff der `köznevelés` (`öffentliche Erziehung`), der sich auf das Pflichtschulsystem bezieht, gegenübergestellt.

- b) Das ungarische Wort für `Erwachsene` ist `felnőtt`. Der Begriff `oktatás` entspricht am ehesten dem deutschen Wort `unterrichten`. Der Begriff wird aber als `Erwachsenenbildung` übersetzt.
- c) Das ungarische Wort `képzés` entspricht am ehesten dem deutschen Begriff `Bildung` (`kép` bedeutet Bild). Auch dieser Begriff bedeutet `Erwachsenenbildung`.

In der aktuellen ungarischen Fachliteratur werden diese Bezeichnungen als Synonyme genutzt. Als ungarische Übersetzung von *Erwachsenenbildung/Weiterbildung* wird auch der Doppelbegriff *felnőttképzés és továbbképzés* genutzt, allerdings eher selten (vgl. Zrinszky 2002). Außerdem wird der Begriff *andragógia* (`Andragogik`) – heutzutage immer öfter – in diesem Sinne angewendet (vgl. Gellért 1970, Faber 1990, Feketéné Szakos 1999, Zrinszky 2002, Csoma 2004).

Der Begriff *Erwachsenenbildung* bezeichnet in beiden untersuchten Ländern sowohl die Theorie (also die Fachdisziplin der Erziehungswissenschaft) als auch die Praxis (also die organisierte Form des Lernens nach dem Regelschulbesuch bzw. nach einer beruflichen Erstausbildung) der Erwachsenenbildung (Sauer-Schiffer 2004, S. 13 und Zrinszky 2002, S. 301). In der vorliegenden Arbeit wird die Bezeichnung `Erwachsenenbildung` genutzt, wenn es um das erziehungswissenschaftliche Fachgebiet geht und das Begriffspaar `Erwachsenenbildung/Weiterbildung` angewendet, wenn Bildungsveranstaltungen für Erwachsene bzw. Bildungsveranstaltungen im Weiterbildungssystem gemeint sind (Sauer-Schiffer 2004, S. 13).

### *Vergleichende Erziehungswissenschaft/Vergleichende Bildungsforschung*

Die pädagogische Disziplin der Vergleichenden Erziehungswissenschaft trägt im Englischen den Namen *comparative education*, im Ungarischen *összehasonlító pedagógia* oder *összehasonlító neveléstudomány*. Letzterer Begriff, dessen Übersetzung dem deutschen *Vergleichenden Erziehungswissenschaft* entspricht, wird

<sup>20</sup> Dieser beinhaltet – im Gegensatz zu `népművelés` – dass Bildung ein aktiver Prozess ist und dass die Menschen nicht nur Objekte, sondern Subjekte dieses Prozesses sind (ebd. S. 12).