

Lebenslanges Lernen revisited – Zur Strukturlogik der New Educational Governance in der Wissensgesellschaft

1 Einleitung

Im Verlauf der gesellschaftlichen und ökonomischen Transformationen der vergangenen Dekaden hat sich auf dem Markt soziologischer Angebote die „Wissensgesellschaft“ zu einem der meistverkauften Produkte entwickelt. Zwar wurde der Begriff der Wissensgesellschaft bereits Ende der 1960er Jahre und Anfang der 1970er Jahre von Managern und Wissenssoziologen eingeführt (z.B. *Bell* 1979). Aber die Feststellung, dass das Ende des 20. und der Beginn des 21. Jahrhunderts den Übergang von einer Dienstleistungs- zu einer Informations- und Wissensgesellschaft einleitet, lässt sich als gemeinsamer Topos vieler zeitgenössischer Gesellschaftsdiagnosen bestimmen. Sprach man vor nicht allzu langer Zeit noch von der bürgerlichen Gesellschaft, der Industrie- oder Klassengesellschaft – auch um die Aporien des immer spannungsreichen Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft im Blick zu behalten – setzt sich die Wissensgesellschaft zur Beschreibung der Lebens- und Arbeitsbedingungen moderner Gesellschaften zunehmend hegemonial durch. Mit dieser Bezeichnung wird auch in der Erwachsenenbildung die Art und Weise etikettiert, in der sich das Verhältnis von Wissen und Gesellschaft, vor allem aber auch das Verhältnis von Wissen und den Subjekten beziehungsweise ihrer Bildung nachhaltig verändern.

Diese soziale Dynamik und die damit verbundene Veränderung der (bildungs-)politischen Steuerungslogik stehen im Zentrum dieses Beitrags. Dabei wird der Frage nachgegangen, in welches Spannungsfeld sich die Erwachsenen- und Weiterbildung begibt, wenn sie im Kontext des Lebenslangen Lernens der in der Wissensgesellschaft entwickelten Steuerungslogik einer *new educational governance* folgt. Hierzu sollen zunächst die Kennzeichen der wissensgesellschaftlichen Steuerungslogik dargelegt werden, um die Umrisse des *governance*-Konzepts gesellschaftstheoretisch zu rahmen. Im Anschluss daran wird die Ideengeschichte des Lebenslangen Lernens rekonstruiert und dabei verdeutlicht, auf welche Weise die Harmonisierung gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse sich im Topos der „Individualisierung“ verdichtet, der auch als pädagogisches Kernanliegen betrachtet werden kann. Schließlich soll im Anschluss an *Michel Foucaults* Konzept der *Gouvernementalität* erörtert werden,

inwiefern „Individualisierung“ aus machttheoretischer Perspektive und im Konzept der „Führung der Führungen“ zugleich totalisierend verstanden werden muss. Diese strukturellen Bedingungen des lebenslangen Lernens zu reflektieren und zugleich die Strukturlogik des bildungspolitischen Programms zu dechiffrieren – so soll in diesem Beitrag abschließend umrissen werden – wäre die Voraussetzung für veränderte pädagogische Konzepte, in denen Differenz und Heterogenität keine trivialen Worthülsen wären, sondern Merkmale einer kritischen Erwachsenenbildungsarbeit sein könnten.

2 Steuerungslogik in der Wissensgesellschaft

Die Idee der Wissensgesellschaft und die damit verbundene Bedeutung des lebenslangen Lernens gewinnen ihre gesellschaftliche Relevanz maßgeblich dadurch, dass sie sich auch auf den Agenden von internationalen und supranationalen Organisationen wie der Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), der Weltbank und der Europäischen Union wiederfinden (vgl. *Bron/Schemmann* 2003; *Kraus* 2001; *Nolda* 1996; 2001). Exemplarisch seien hier Veröffentlichungen mit Titeln wie „Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (*Europäische Kommission* 1995), „Literacy in the Information Age“ (*OECD* 2000) und „Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy“ (*World Bank* 2003) genannt. Die Idee der Wissensgesellschaft soll in diesem Beitrag im Anschluss an *Foucaults* Studien zur Gouvernementalität als *Programm* analysiert werden. Als Programm enthält die Idee der Wissensgesellschaft ein Wissen über die Ressource „Mensch“, die angemessene Steuerung der gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie deren Effekte.¹ So betrachtet beispielsweise die Europäische Union die Ausrichtung der europäischen Bildungs- und Ausbildungssysteme auf den Bedarf der Wissensgesellschaft und die Notwendigkeit der *Investition in die Menschen* als Teil ihrer globalen Strategie zur Umsetzung der Ziele von Lissabon, wonach die EU langfristig zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum“ (*Europäischer Rat* 2000, 2) der Welt ausgebaut werden soll. Ausgaben für Bildung stellen für die OECD eine Investition dar, die dazu beitragen kann, das Wirtschaftswachstum zu stärken, die Produktivität zu steigern, die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung zu fördern sowie soziale Ungleichheiten zu

¹ Programme sind für *Foucault* Elemente eines Diskurses, die weder mit der Realität identisch sind, noch in direkter Weise „angewandt“ oder „umgesetzt“ werden. Als *Wahrheitsdiskurse* beinhalten sie als wahr angesehenes und auf eine bestimmte Weise strukturiertes Wissen über soziale und politische Zusammenhänge und bringen die Realität in eine Form, die sie programmierbar macht (vgl. *Gordon* 1980, 248).

verringern (OECD 2007, 213). Auch für die Staats- und Regierungschefs der Union stellen die Menschen „Europas wichtigstes Gut“ dar, und Investitionen in Bildung werden als zentrale Voraussetzung für erfolgreiches wirtschaftliches Wachstum betrachtet.

Da es sich bei der diskursiven Entfaltung der Idee der Wissensgesellschaft nicht um Beschreibungen einer empirisch vorhandenen Wirklichkeit, sondern um konzeptionelle Überlegungen handelt, sind auch die Effekte in der Regel keine tatsächlichen, empirisch beobachteten, sondern erhoffte und unterstellte. Die antizipierten Effekte sind damit ebenso Hoffnungen wie Versprechungen für ökonomischen Erfolg und wirtschaftliche Prosperität. Und obwohl die unterstellte Linearität der Beziehung zwischen Investitionen in das Humankapital und Wirtschaftswachstum vielerorts bereits als Mythos kritisiert wurde,² halten bildungspolitische Kreise und die Agenden internationaler Organisationen wie der OECD, der Weltbank oder der EU an der Vorstellung einer direkten Beziehung zwischen Bildung und Wirtschaftswachstum fest.

Dass das „Wissen“ über diese Zusammenhänge auch in der so genannten Wissensgesellschaft kaum als „unschuldig“ bezeichnet werden kann, sondern stets mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen verbunden ist, darauf hat der französische Philosoph und Historiker *Michel Foucault* eindrucksvoll hingewiesen (*Foucault* 1977). Längst nicht jedes „Wissen“ wird gleichermaßen als sozial wertvoll eingestuft und gesellschaftlich anerkannt. Das gegenwärtig als relevant erachtete Wissen ist für *Thomas Höhne* zum Beispiel viel weniger ein „Aufklärungswissen“ als vielmehr ein „Steuerungswissen“, mit dem eine immer effizientere Gestaltung und Optimierung, Qualitätssteigerung und Evaluierung aller gesellschaftlichen Lebensbereiche erzielt werden soll (*Höhne* 2006, 27ff).

Analysiert man die Idee der Wissensgesellschaft als Programm, wird erkennbar, dass den Investitionen in das Humankapital eine besondere Bedeutung zukommt. Gleichzeitig erzwingt die darin aufgehobene bildungsökonomische Rationalität, die effiziente Nutzung und Rentabilität dieser Art von Investitionen genau zu überprüfen. In der Folge müssen die aufgewendeten Ressourcen für Bildung sowie die Erträge dieser *Bildungsanstrengungen* oder anders formuliert: der *input* in und der *outcome* aus Bildungsprozessen systematisch, präzise und valide erfasst werden (vgl. *Tuijnman* 2000).

Die neue Vermessungsdynamik in der Wissensgesellschaft weist dabei über nationalstaatliche Grenzen hinaus. Um Phänomene und Fragestellungen zu Bildung vor dem Hintergrund internationaler Entwicklungen zu betrachten, gilt das

² *Alison Wolf* stellt beispielsweise in ihrer Analyse mit dem aufschlussreichen Titel „Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth“ nüchtern fest: „the simple one-way relationship which so entrances our politicians and commentators – education spending in, economic growth out – simply doesn’t exist.“ (*Wolf* 2002, XII f)

Interesse empirisch belastbaren und international vergleichbaren Daten über Bildungssysteme und der Veröffentlichung vergleichender Bildungsberichte. Dabei hat sich ein besonderes Modell von Bildungs-*monitoring* und Bildungsberichten durchgesetzt: standardisierte, quantifizierbare, indikatorenbasierte Berichte nach dem Vorbild des OECD-Berichts „Bildung auf einen Blick“ (OECD 2007). Die Indikatoren, die in diesen Berichten verwendet werden, sind so ausgewählt, dass Dimensionen auf der Systemebene vermessen werden können, etwa Kontext (Lernumfeld und Organisation), *input* (Finanz- und Humanressourcen), Prozess (Bildungszugang, Beteiligung, Bildungsverlauf), Wirkungen (Bildungsergebnisse und Bildungserträge) (OECD 2007, 20). Die Auswahl der Indikatoren soll dazu verhelfen, nicht nur Charakteristika von nationalen Bildungssystemen gegenüberzustellen, sondern auch deren Vergleichbarkeit zu evaluieren, um diejenigen Systeme zu identifizieren, die den Herausforderungen der zunehmenden internationalen Verflechtung und dem globalen Wettbewerb am besten begegnen. Die (Bildungs-)Politik in der Wissensgesellschaft – so die einschlägige Überzeugung – sei auf eine derartige Datengrundlage angewiesen, um empirisch fundierte Entscheidungen treffen zu können. Während Inhalts- und Prozessaspekte, die traditionell als Referenzgrößen für bildungspolitische Entscheidungen dienten, sukzessive an Bedeutung und öffentlicher Aufmerksamkeit verlieren (vgl. Döbert 2008), fokussiert die der Steuerungslogik der Wissensgesellschaft zugrunde liegende Rationalität auf Ergebnisse und Wirkungen, um den Zusammenhang von *input* und *outcome* möglichst schlank, transparent und effizient zu koordinieren.

3 Umriss einer New Educational Governance

Das Programm der Wissensgesellschaft kann als Ergebnis gesellschaftlicher Transformationsprozesse verstanden werden, die vor dem Hintergrund von Globalisierung, wirtschaftlichem Wandel und der Entwicklung neuer Technologien zur Veränderung von Organisationen und der Überarbeitung der gesellschaftlichen Steuerungslogik führten. Alexandra Ioannidou identifiziert zwei gegenläufige, sich aber ergänzende Tendenzen als Charakteristika dieser Steuerungslogik: Insgesamt sei eine Tendenz zur Dezentralisierung zu beobachten, die auf finanzielle Restriktionen einzelner Staaten, Forderungen nach mehr regionaler und lokaler Autonomie und zunehmender Selbstverantwortung der Akteure vor Ort zurückzuführen sei. Auf der anderen Seite evoziere die Globalisierung in Form internationaler Finanzmärkte Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und in den Beschäftigungsstrukturen und erfordere eine „Denationalisierung“. Vor allem aber erzeuge der europäische Integrationsprozess grenzübergreifenden Regulie-

rungsbedarf und beschleunige den Austausch zwischen Akteuren, Politiken und Systemen (Ioannidou 2010, 36).

Diese Tendenzen bereiten den Nährboden für eine zunächst in der internationalen Politikwissenschaft und politischen Soziologie geführte Debatte über die Zukunft des Nationalstaats, seiner Beziehungen zu internationalen und supranationalen Organisationen und seiner Fähigkeit, die eigenen politischen Ambitionen zu steuern oder anders: über die Frage nach den Ursachen und Antriebskräften für die Entwicklung der politischen Rahmenbedingungen für die Wissensgesellschaft. Analytisch bestand zunächst weitgehende Einigkeit darin, dass sich systemische Kräfte innerhalb und außerhalb der transnationalen politischen Handlungsräume gegenseitig beeinflussen beziehungsweise beschleunigen und dabei neue Formen von Steuerung zu beobachten sind.

Die klassische Vorstellung von Steuerung wird auf den Nationalstaat selbst bezogen und als hierarchisch, zentralistisch und dirigistisch charakterisiert (Ioannidou, 20). Bis weit in die 1960er Jahre hinein gehörte auch der Bildungsbezug zu den staatlichen Sektoren, deren Gestaltung und Regelungsbefugnisse ausschließlich beim traditionellen Wohlfahrtsstaat lagen. Nationalstaaten versuchten seit ihrer Gründung mithilfe der Bildungspolitik zum einen gesellschaftliche Teilhabe zu realisieren und zum anderen utilitaristische Ziele für ihre wirtschaftliche Entwicklung zu verfolgen. Vor dem Hintergrund der beschriebenen Entwicklungen wird im Zuge der Diskussion um die Wissensgesellschaft der Nationalstaat als zentrale Steuerungsinstanz (nicht nur) im Bildungsbereich zunehmend infrage gestellt und relativiert. Im Sinne der klassischen Steuerungsmetapher wird die Vorstellung uneingeschränkter Souveränität des Staates problematisch.

Insbesondere die Entwicklung der europäischen Gemeinschaft und die zunehmend stärker wahrnehmbaren Effekte der Globalisierung machen unübersehbar, dass das einfache, klassische Steuerungskonzept des souveränen Staates die realen politischen Gestaltungsmöglichkeiten nicht mehr abzubilden vermag. Niklas Luhmanns Kritik am klassischen Steuerungskonzept hat dessen Aporien zum Ausdruck gebracht (Luhmann 1989). In der Tat verliert die Vorstellung einer nationalstaatlichen Steuerung ihre analytische Kraft. Daher ist es kaum verwunderlich, dass über Steuerung neu nachgedacht wurde. Seit Beginn der 1990er Jahre ist eine zunächst nur terminologisch, dann allerdings folgenreiche Neubestimmung zu beobachten. Vor dem Hintergrund der Steuerungsskepsis, allen voran der Systemtheorie, rückten in den Politikwissenschaften *policy*-Analysen zu nicht-hierarchischen Regelungsformen in den Fokus (Mayntz 1997, 265). Auf der begrifflichen Ebene wird der enge Begriff der Steuerung hier durch den umfassenderen Begriff der *governance* ersetzt. Unter *governance* versteht Renate Mayntz (2004, 6) „das Gesamt aller nebeneinander bestehenden Formen der kollektiven Regelung gesellschaftlicher Sachverhalte.“

Diese Distanzierung vom Konzept hierarchischer Steuerung hat nun nicht nur auf der begrifflichen, sondern vor allem auf der programmatischen Ebene für die Wissensgesellschaft weitreichende Folgen. Der *governance*-Begriff wird sowohl als Gegenbegriff zum Modell hierarchischer Steuerung als auch zur Beschreibung von Beteiligungsformen zivilgesellschaftlicher Akteure auf allen Ebenen des politischen Systems benutzt, und schließlich – mit einem stark normativen Akzent versehen – unter dem Stichwort *good governance* (Ziai 2003, 411) als die bestmögliche Form transnationaler Regelung und Problemlösung angesehen.

In der Konsequenz führt die normative Semantik des *governance*-Begriffs in der Wissensgesellschaft dazu, dass zunehmend Regelungsformen jenseits von Hierarchie und Souverän fokussiert werden sowie der Auftritt gesellschaftlicher Akteure zu beobachten ist, die in Interaktion mit Staat und Markt treten. Die Grenzen zwischen Staat, Zivilgesellschaft und Markt verschwimmen, und alternative Akteurskonstellationen verdichten sich als Mischformen politischen, staatlichen, marktförmigen und zivilgesellschaftlichen Handelns. *Governance* impliziert nicht nur eine vorsichtige Beurteilung der Möglichkeiten gezielter staatlicher Intervention innerhalb des Nationalstaats, sondern fordert auch Koordinationsleistungen, die nicht allein von Staaten, sondern von einer Vielzahl gesellschaftlicher Akteure auf verschiedenen Ebenen lokaler, nationaler, regionaler sowie internationaler Politik erbracht werden (vgl. Behrens 2004, 104). Trotz der Variation, die der Begriff in den verschiedenen Disziplinen und Anwendungsfeldern aufweist, kann Arthur Benz (2004a, 25) zufolge ein gemeinsamer Begriffskern identifiziert werden: *Governance* bedeutet Steuerung und Koordination und zielt auf das Management von Interdependenzen zwischen verschiedenen Akteuren. Das Handeln von Akteuren wird durch institutionalisierte Regelsysteme gelenkt und umfasst Formen der Interaktion und des kollektiven Handelns, die im Rahmen von Institutionen entstehen.³ Schließlich erfasst der Begriff Prozesse der Handlungskoordination, die ebenenübergreifend (Mehrebenensystem) stattfinden und Organisations- und Staatsgrenzen überschreiten.

Der Begriff *governance* hat in den letzten Jahren auch Einzug in die Erziehungswissenschaft gehalten. Unter dem Oberbegriff *educational governance* werden zunehmend Steuerungsfragen und Handlungskordinationsformen im Bildungssystem thematisiert (vgl. Altrichter u.a. 2007; Brüsemeister 2007; Kus-

³ Beispiele für institutionelle Regelsysteme sind Marktgesetze, Sicherungssysteme, Testierungs- und Qualitätsmanagementverfahren. Gleichzeitig wird innerhalb von Institutionen auf flache Hierarchien, Projektarbeit, gemeinsame Aushandlungs- und Verhandlungsprozesse gesetzt (vgl. Amos u.a. 2002; Amos 2008; Martens/Balzer 2004; Parreira do Amaral 2006; Lange/Alexiadou 2007; Ioannidou 2007; Martens u.a. 2007; Mundy 2007).

sau/Brüsemeister 2007a).⁴ In der Weiterbildung wurde die Steuerungsdebatte lange Zeit mit Blick auf staatliches Handeln und globale Steuerungsmechanismen geführt. Dabei wurden jedoch die vielfältigen Akteure, die steuernd in Weiterbildung eingreifen (können), lange Zeit nicht berücksichtigt. In jüngster Zeit wird in der Weiterbildung vermehrt Bezug genommen auf die theoretischen Erkenntnisse der Nachbardisziplinen zum Thema Steuerung beziehungsweise *governance*. So entwickelt *Josef Schrader* ausgehend von einem erweiterten Steuerungsbegriff ein Rahmenmodell zur Steuerung in der Weiterbildung, das eine Vielfalt von Steuerungsaktivitäten einer Reihe von Akteuren aus unterschiedlichen Handlungsebenen in den Blick nimmt (*Schrader* 2008, 31ff). Beschrieben wird ein nunmehr transnationaler Bildungsraum, in dem verschiedene relativ autonome Akteure auf unterschiedlichen Ebenen (lokal, regional, national, transnational) zu beobachten sind. Sie interagieren mit den etablierten Akteuren (den Nationalstaaten) und konkurrieren über „Mandat, Fähigkeit und Governance“⁵ von Bildungssystemen. In Veröffentlichungen der letzten Jahre wurden als signifikante Akteure im transnationalen Bildungsbereich inter- und supranationale Organisationen, etwa die EU, die OECD, die UNESCO oder die Weltbank identifiziert. Diese Organisationen sind mindestens auf drei Ebenen in die Steuerung der Bildungspolitik involviert: „as instruments of policy; as policy-making areas; and as policy actors in their own right“ (*Archer* 1994, zit. n. *Henry u.a.* 2001, 39f). *Katrin Kraus* analysiert die Bedeutung dieser Organisationen für den internationalen Diskurs zum Lebenslangen Lernen und kommt zu dem Schluss, dass sie als Teil einer umfassenderen politischen Strategie zu betrachten sind, in der um die Besetzung von Themen und Inhalten in der politischen Sphäre gerungen, notwendige Veränderungen angemahnt und gewünschte Effekte skizziert werden (*Kraus* 2001, 16).

Während unter dem *label* der *new educational governance* im Programm der Wissensgesellschaft folglich prinzipiell von der Legitimität unterschiedlicher

⁴ In dem neuen Forschungsfeld, das als „Governance-Forschung“ bezeichnet wird, werden die Beziehungen zwischen Schule und staatlicher Politik (*Kussau/Brüsemeister* 2007b), die Etablierung von *governance*-Regimen für den Hochschulbereich durch leistungsorientiertes *new public management* (*Kehm/Lanzendorf* 2005) oder für den Schulbereich durch die Restrukturierung innerschulischer Organisation (*Wissinger* 2007) untersucht. In der international vergleichenden Bildungsforschung wird *governance* mit Blick auf den zunehmenden Einfluss transnationaler Akteure (EU, OECD, Weltbank) auf nationale Entwicklungen bzw. auf die „Formation neuer Bildungsregime in post-nationalen Konstellationen“ (*Amos/Radtke* 2007) problematisiert.

⁵ *Roger Dale* (2003, 102) unterscheidet zwischen „mandate, capacity and governance of education“. Das Mandat bezieht sich auf das, was wünschenswert für das Bildungssystem ist („what is desirable for the education system to achieve“), die Fähigkeit auf das, was machbar erscheint („what is considerable or feasible for it to achieve“), *governance* auf die Art, wie diese Ziele erreicht werden können („how those objectives are realized“).

staatlicher und nicht-staatlicher Akteure und Institutionen ausgegangen wird und die normative Aufladung des *governance*-Begriffs auf die Ausgestaltung einer „verantwortungsvollen Regierungsführung“ (*good governance*) im Sinne der Effizienz und Transparenz zielt, sollen im Folgenden mit *Foucaults* Konzept der Gouvernamentalität und am Beispiel des Lebenslangen Lernens die Effekte dieser Regierungskunst in den Blick genommen werden.

4 (Neben-)Effekte der Regierungskunst

Um die *governance*-Steuerung in der Wissensgesellschaft in ihrer Komplexität zu erfassen, ist es hilfreich, die Programmatik systematisch im Rahmen einer Machttheorie zu verorten. In seinem Spätwerk analysiert *Foucault* (2004) die „Kunst der Regierung“. Dabei konzentriert er sich weit weniger auf die Suche nach den Bedingungen einer guten oder besseren Regierung als vielmehr auf die Analyse und Kritik verschiedener Regierungstechnologien. Sein umfassender Begriff der Regierung bezieht sich auf die Kunst der Menschenführung und erfasst das Zusammenspiel von Wissensformen, Machtstrategien und Subjektivierungsmodi. Mit dem Begriff der Gouvernamentalität bezeichnet er dabei die Verbindung zwischen Regierung (*gouvernement*) und Denkweise (*mentalité*) und analysiert die gegenwärtige Regierungskunst als Form der Machtausübung, die – scheinbar paradox – auf der freien Entscheidung der Individuen beruht. Als zentrales Kennzeichen dieser neuen Form der Macht analysiert er das „Regieren durch Individualisieren“ (1994, 246). Dabei unternimmt er mit seinen Gouvernamentalitätsstudien den Versuch, den Zusammenhang von individueller Autonomie und gesellschaftlichen Machtverhältnissen zu veranschaulichen. Das bildungspolitische Programm des Lebenslangen Lernens lässt sich mit *Foucault* als „Individualisierungsmatrix“ verstehen, die zugleich individualisierend und totalisierend operiert. Aus dieser machttheoretischen Perspektive geraten die konzeptionellen Differenzen und problematischen Auslassungen des *governance*-Konzepts in den Blick.

Für *Thomas Lemke* werden mit Blick auf die normativen Implikationen und theoretischen Prämissen des *governance*-Konzepts insbesondere zwei Aspekte problematisch: Zum einen das implizit technokratische Steuerungsmodell, das nur noch neutrale und rationale beziehungsweise sachbezogene Entscheidungen kennt. In ihm wird ein Ressourcenmanagement als Zweck-Mittel-Relation konzeptualisiert, das der „Entwicklung“, das heißt der Steigerung von Produktivität und Wirtschaftswachstum dient. Andere strategische Optionen oder gar politische Alternativen finden in diesem instrumentellen Politikverständnis keinen Raum. Zum anderen problematisiert *Lemke* (2001, 26) die harmonistische An-

nahme, wonach weder zwischen verschiedenen sozialen Gruppen oder Klassen noch zwischen unterschiedlichen politischen Interessen und Zieldefinitionen grundsätzliche Konflikte oder Gegensätze bestehen. Demokratie wird auf eine Art Dienstleistung reduziert und habe einer Konsensorientierung zu folgen: Die Ausrichtung des Handelns an einem gemeinsamen Menschheitsinteresse stelle ihr Hauptmerkmal dar. Diesem neuen politischen Ordnungsmodell in der Wissensgesellschaft liegt die zentrale Prämisse zugrunde, es sei effizienter, Probleme kooperativ und dialogisch zu bearbeiten, also gewissermaßen „Betroffene zu Beteiligten“ zu machen. Die *global governance*-Strategie impliziert, dass Individuen und öffentliche und private Institutionen ihre gemeinsamen Angelegenheiten selbstständig regeln. Will sagen, es handelt sich bei *governance*-Steuerung um einen kontinuierlichen Prozess, durch den kontroverse oder unterschiedliche Interessen ausgeglichen und kooperatives Handeln initiiert werden sollen. An die Stelle einer zentralen Regentschaft tritt die egalitäre Einbindung aller Beteiligten, seien es Netzwerke, Kooperationen, Partnerschaften oder Verhandlungssysteme, in Prozesse der Entscheidungsfindung. Dies klingt zunächst vielversprechend: Waren die Untergebenen einst abhängig Beschäftigte oder der Willkür des Staates oder des Managements ausgelieferte Untertanen, handelt es sich bei der *governance*-Idee programmatisch um den Versuch, Hierarchien „flacher werden zu lassen“ und Steuerung zu demokratisieren. Mit diesem Ansinnen verbunden ist die Hoffnung, die Wirksamkeit von Problemlösungen ließe sich erhöhen (Stichwort: Effizienz). Diese neue Form der Steuerung stößt nun insgesamt auf viel Sympathie und Zustimmung (und auch vereinzelte Kritik), meines Erachtens vor allem deshalb, weil sie Individuen (und Institutionen) mit neuer Verantwortung ausstattet, auf neue (sehr individuelle) Weise anspricht und einbindet: Menschen sollen, können und dürfen sich „einbringen“ und werden an der Lösung von Problemen beteiligt (Ludwig Pongratz würde sagen: *müssen*; vgl. Pongratz 2006).

Aus der Perspektive der Gouvernamentalitätsstudien im Anschluss an *Foucault* ist der Effekt dieser *governance*-Strategie nun allerdings der, dass sich die neue Ordnungspolitik entgegen der vollmundigen Ankündigung – und eben genau durch diese spezifische Einbindung der Individuen – in neue Machtverhältnisse verstrickt. Diese These soll im Folgenden im Kontext des Lebenslangen Lernens veranschaulicht werden.

5 Lebenslanges Lernen als gouvernementales Regierungsprogramm

In einem bemerkenswerten Versuch, die Ideengeschichte des Lebenslangen Lernens zu rekonstruieren und dabei den Einfluss inter- und transnationaler Organisationen zu analysieren, bemerken *Bernd Dewe* und *Peter J. Weber*, dass bei dem Konzept „nicht nur die Steigerung der Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit im Mittelpunkt steht, sondern auch die soziale Eingliederung, Bürgersinn und vor allem die persönliche Entwicklung des Einzelnen“ (*Dewe/Weber* 2009, 23). Mit dieser Analyse rückt ein Aspekt ins Zentrum der Aufmerksamkeit, der bei aller vorhandenen Kritik an den Reform- und Modernisierungsimperativen des Lebenslangen Lernens bislang noch relativ wenig Beachtung fand: die spezifische Einbindung der lernenden Subjekte.

Spätestens seit der Europäische Rat im März 2000 in Lissabon mit dem Memorandum zum Lebenslangen Lernen das strategische Leitziel formulierte, die Europäische Union bis zum Jahr 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“ (*Europäischer Rat* 2000, 2), reißt in den Erziehungswissenschaften eine mehr als berechtigte Kritik an einer so genannten „Ökonomisierung der Bildung“ nicht ab. Gleichzeitig aber – so lässt sich beobachten – fährt sozusagen im Windschatten der Kritik an einem funktionalistischen und an wirtschaftlichen Interessen orientierten Konzept eine Begleitung mit, zu der die Pädagogik ein mehr als emphatisches Verhältnis unterhält: die Stärkung der individuellen Selbstbestimmung.

Diese Behauptung ist erklärungsbedürftig. In der Ursprungsphase der ideengeschichtlichen Entwicklung des Lebenslangen Lernens wurde die Hoffnung auf eine Lerngesellschaft gesetzt, in der ein Individuum im Zentrum steht, das mit zunehmenden Maß an Reife selbst entscheiden kann, „was es lernen kann und was es lernen will“ – so die Idee des Konzepts der *éducation permanente*, das der Europarat 1970 veröffentlichte. Auch die UNESCO formuliert bereits 1973, dass alle Bildungs- und Erziehungsaktivitäten dem Individuum helfen sollen, „nicht nur die Natur- und Produktivkräfte zu kontrollieren, sondern vor allem auch sich selbst und seine individuellen Interessen zu verwirklichen und damit die eigene Zukunft zu gestalten“ (*Faure u.a.* 1973, 18).

Dass alle an Bildungsprozessen Beteiligten kooperativ zusammenarbeiten, die Lernenden partizipativ am Lernprozess mitwirken und schließlich in Selbstbestimmung lernen sollen – so die OECD 1973 – trifft in Ton und Überzeugung genau die pädagogische Hoffnung, die seit der Aufklärung mit allen pädagogischen Bildungsprogrammen verbunden wurde: Individualität, Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe galten lange Zeit als genuiner Fluchtpunkt aller sozialrevolutionären Hoffnungen. Dass Bildungsprozesse dabei ein lebenslanges

Kontinuum darstellen, weil der Bildungsgang doch immer wieder nur neue Perspektiven auf Handlungsbeschränkungen und die historisch sich wandelnden Herrschaftsverhältnisse zum Vorschein bringt – darauf haben kritische Erziehungswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen immer wieder hingewiesen. Pongratz u.a. beschreiben 2004, dass Bildungsprozesse notwendig permanente Suchprozesse bleiben müssen, in denen sich Subjekte in immer widersprüchlichen Selbst- und Weltverhältnissen zu erfahren suchen. Dass das Lebenslange Lernen mit Rita Casale u.a. (2006) also eigentlich als „alter Hut“ zu bezeichnen ist, soll hier nur am Rande erwähnt werden. Vorrangig geht es um die Begründung der These, dass der „ganze Mensch, seine Interessen, seine Perspektiven, Wünsche und Begehren“ in den Mittelpunkt der Diskussion um das Lebenslange Lernen in der Wissensgesellschaft rücken.

Verfolgt man die Ideengeschichte der bildungspolitischen Programmatik des Lebenslangen Lernens weiter, so fällt auf, dass genau jener Gedanke, dass der ganze Mensch, seine Interessen, Wünsche und Begehren, in den Mittelpunkt gerückt werden soll, mittlerweile auch von den transnational operierenden Behörden der supranationalen Europäischen Union wieder aufgenommen – ja gewissermaßen radikalisiert wird. In der Lissabon-Strategie betont der Europäische Rat die Notwendigkeit, dass der europäische Wirtschaftsraum vor allem auch als Raum der individuellen Entwicklung und als sozialer Raum aufgefasst werden sollte, in dem die Menschen sich frei entfalten und ihre individuellen Bedürfnisse nach ihrem Gusto leben und befriedigen können. Und er ergänzt, beim Lebenslangen Lernen gehe es auch weiterhin um „weitaus mehr als nur um wirtschaftliche Belange“; es gehe „auch um die Verwirklichung von mehr Integration, Toleranz und Demokratie in Europa“ sowie darum, dass der einzelne Mensch „seine Anlagen voll entfalten und ein erfülltes Leben führen kann“ (*Europäischer Rat* 2000, 4).

Aus den Forderungen nach einer selbstbestimmten Lern- und Wissensgesellschaft leiten die bildungspolitischen Programme nun unterschiedliche bildungspraktische Konsequenzen ab: An die Stelle eines vorgegebenen Bildungskanons soll eine autonome und selbstbestimmte Wissensaneignung treten. Das pädagogische Bemühen darf nicht länger auf eine Normierung der individuellen Lernstrategien zielen und Lernende nicht bevormunden. Die vielfältigen nicht-formalen beziehungsweise informellen Bildungsvorgänge der Lebenswelt müssen in ihrer Relevanz für die persönliche Entwicklung gleichbedeutend anerkannt und zugleich durchlässiger werden. Vor allem aber muss die Frage, woraufhin ein Einzelner lernt und worauf er sein Lerninteresse richtet, von jeglichem disziplinierenden Zugriff befreit werden. Die Entscheidungen über das *Was*, das *Wie*, das *Wo* und das *Woraufhin* des Lernens sind die zentralen Aspekte der Selbstbestimmung der Lernenden. Damit wird bildungspolitisch und bildungspraktisch, national und international der einzelne Lernende – das lernende Indi-

viduum – ins Zentrum der pädagogischen Bemühungen gerückt. Diese Hypostasierung des subjektiven Faktors, die sich wie ein roter Faden durch die Ideengeschichte des lebenslangen Lernens zieht und aufs Engste mit der neuen *governance*-Strategie verbunden ist, impliziert – so meine These – eine Individualisierungs-Strategie, die sich mit *Foucault* nun als neues, nicht minder machtförmiges Steuerungsregime dechiffrieren lässt.

In *Foucaults* Gouvernementalitätsstudien fungiert der Begriff der „Regierung“ als Scharnier zwischen individueller Intention und gesellschaftlicher Struktur. Diese Vermittlung dient dem Ziel, Subjektivierungsprozesse als Produkt spezifischer historischer und gesellschaftlicher Prozesse und Denkweisen zu analysieren. Er dient gleichzeitig dazu, den Begriff der Macht in den der Führung der Führungen zu übersetzen. Damit wird es möglich, die Spezifika der sich in der Moderne entwickelnden gouvernementalen Machtverhältnisse zu erfassen.⁶ Die zunehmende Individualisierung dient aus dieser Perspektive einer Führung von Menschen im Sinne ihrer Lenkung, Kontrolle und Leitung, eben weil Fremdführung sich mit Technologien des Selbst (*Foucault* 1993) als Selbstführung verbindet. Mittels der Technologien des Selbst strukturiert sich ein Feld von Möglichkeiten, innerhalb dessen mehrere Arten und Weisen der Selbstführung stattfinden können. Individuelle Handlungsfreiheit wird hier zur Existenzbedingung von Macht.⁷ Macht vertieft sich in der „Führung der Führungen“ – indem sie sich gerade *nicht* (bloß) als Gewalt darstellt, sondern als stellvertretende Sorge, Verantwortung und „individuelle Lebensermöglichung“ und spezifische Selbst-Verhältnisse hervorbringt. Gehorsam beruht daher gerade nicht auf der erzwungenen Einhaltung eines autoritären Gesetzes, sondern verwandelt sich durch den Verzicht auf jeden Eigenwillen in freiwilligen Gehorsam.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die gegenwartsdiagnostische Bedeutung der Perspektive der Gouvernementalität veranschaulichen, die den Effekt der Kopplung von Wissensformen, Machtstrategien und Selbsttechnologien in der *governance*-Strategie offenzulegen vermag – ein Effekt, der sich darin zeigt, dass sich die neue Ordnungspolitik eben genau durch diese spezifische Einbindung der Individuen als „Führung der Führungen“ zu erkennen gibt. Im Unterschied zu anderen Machtformen verlangt „Regierung“ auf Seiten der Individuen keine

⁶ Um die Steuerungslogik der Regierung zu verstehen, grenzt *Foucault* (1975) sie von dem landläufigen Begriff von Macht ab. Macht sei kein Besitz, über den jemand verfügt (und andere nicht). Macht sei auch nicht lokalisierbar, z.B. in einem Staatsapparat, sie wirke folglich auch nicht von oben nach unten. Schließlich sei Macht auch keine Substanz, die ausschließlich negative Wirkungen entfalte und nur über Zwang, Repression und Verhinderungen wirke. Vielmehr handle es sich um Kräfteverhältnisse, die zwischen einzelnen Elementen einer Gesellschaft *zirkulieren* und dabei unzählige produktive Effekte hervorbringen.

⁷ Machtformen, die diese Handlungsfreiheit blockieren, nennt *Foucault* „Herrschaft“.

Unterwerfung und auch keine Unterordnung. Und dennoch lässt sich über die Technologien des Selbst analysieren, auf welche Weise ein Individuum sich führen *soll*.

Gerade weil *good governance*-Konzepte längst nicht mehr mit einer *top down*-Strategie operieren, sondern weil sie sich heute als „Führung der Führungen“ verstehen, binden sie Menschen über „Technologien des Selbst“ in ihre eigene Unterwerfung ein. Sie sind als Anleitungen zu verstehen, wie man sich als Subjekt zum Gegenstand einer Arbeit an sich selbst machen *soll*. Diese Arbeit dient immer einem bestimmten, intendierten (jedenfalls kaum freiwilligen) Ziel, nämlich sich als ein *bestimmtes* Subjekt zu erhalten, zu entwerfen und zu verändern. Was also im Zeichen Lebenslangen Lernens an individuellen und subjektiven Potentialen befreit werden soll, ist tatsächlich bereits der Effekt einer Unterwerfung.

Die Steuerungslogik des Lebenslangen Lernens lässt sich mithin genauer bestimmen als das, was *Foucault* „Technologien des Selbst“ genannt hat: als Anleitungen, die es den Individuen ermöglichen, eine Reihe von Operationen an ihrem Denken, Handeln und ihrer Existenzweise vorzunehmen, um damit sich selbst und ihr eigenes Lernen umzugestalten. Sie dienen vor allem dazu, sich selbst, jederzeit flexibel, eigenaktiv und selbstverantwortlich, als individuelles Subjekt zu entwerfen. Die bildungspolitische Programmatik betont zwar die Autonomie und Selbstbestimmung der lernenden Subjekte. Aber so frei, wie darin unterstellt, sind sie letztlich gar nicht. Sie sind vielmehr *aufgefordert*, sich zu verändern, und auf welche Weise sie sich verändern sollen, geben die Technologien des Selbst vor. So kann dann – so die Konklusion – eine unabschließbare Dynamik der Selbstoptimierung in Gang gesetzt werden (s. hierzu *Klingovsky* 2009).

6 Schluss

Die Idee der „Wissengesellschaft“ ist aus dieser Perspektive eine Fortschrittserzählung, in der die Kapitalisierung des Lernens nicht gleichzeitig mit einem Mehr an Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Teilhabe zusammenfällt. Das Programm des Lebenslangen Lernens und die damit verbundene *new educational governance*-Strategie für die Wissensgesellschaft sind auf eine gewisse Weise fiktiv, nichtsdestoweniger aber effektiv:

„Sie sagen mir: Nichts passiert, wie es in diesen ‚Programmen‘ niedergelegt ist, sie sind nichts weiter als Träume, Utopien, eine Art imaginärer Produktion, die an die Stelle der Realität zu setzen Sie nicht das Recht haben. [...] Aber die Tatsache, dass dieses wirkliche Leben nicht dem Schema der Theoretiker entspricht, bedeutet nicht, dass diese Pläne

utopisch, imaginär etc. sind. Das hieße, eine sehr arme Vorstellung des Realen zu haben. Zum einen antwortet ihre Ausarbeitung auf eine ganze Reihe von diversen Praktiken und Strategien: Die Suche nach effizienten, kontinuierlichen, angemessenen Mechanismen ist sicherlich eine Antwort auf das Ungleichgewicht zwischen den Institutionen einer rechtlichen Macht und den neuen Formen der Ökonomie, der Urbanisierung etc. [...] Zum anderen haben diese Programme eine ganze Reihe von Effekten in der Wirklichkeit (was natürlich nicht heißt, dass sie an ihre Stelle treten): Sie kristallisieren sich in Institutionen, sie leiten individuelles Verhalten an, sie dienen als Wahrnehmungs- und Beurteilungsrahmen.“ (Foucault 1982, 45f)

Trotz ihrer Fiktivität bleiben die Programme allerdings nicht nur Utopien in den Köpfen der Planerinnen und Planer, sondern sie haben reale Effekte. Die im Programm der Wissensgesellschaft implizierte Steuerungslogik ist an einen Freiheits- und Selbstbestimmungsdiskurs gebunden, der sich mit *Foucault* als machtförmige Regierungskunst dechiffrieren lässt. Vor diesem Hintergrund – und das war im Rahmen dieses Beitrags von besonderem Interesse – gibt das Programm Einblicke in eine spezifische Rationalität. Die Rationalität, die die Steuerungslogik in der Wissensgesellschaft kennzeichnet, legitimiert im Sinne *Foucaults* eine Führung der Führungen, die sich im bildungspolitischen Programm des Lebenslangen Lernens als Regierung durch Individualisierung zu erkennen gibt. Es ist eine Rationalität, in der sich Führungspraktiken und Ansprüche an das Subjekt verbinden.

Auf der Grundlage des Gouvernementalitätskonzepts lässt sich folglich zeigen, dass Individualisierung im Lebenslangen Lernen weniger auf die Vermittlung von Allgemeinem und Besonderem als vielmehr auf spezifische Anpassungsleistungen an eine globalisierte Arbeitswelt zielt. Das Individuum ist darin aufgefordert, seine Teilhabe an Gesellschaft selbst zu sichern. Im Gegensatz zu Erziehung und Bildung, in denen die soziale Dimension des Prozesses noch gegenständlich ist, wird Lebenslanges Lernen zunehmend häufiger und zunehmend klarer als „Bringschuld“ des einzelnen Individuums vorgestellt. Zusammenfassend könnte man gegen die *new educational governance*-Strategie also einwenden: Das Programm des Lebenslangen Lernens lässt sich als Antwort auf bestimmte – zuvor gesetzte – globale Zukunftsherausforderungen verstehen, in deren Zentrum neben der globalen Etablierung der Wettbewerbsrationalität eine zunehmende Responsibilisierung der Individuen für ihre eigenen Lebenschancen steht.

Literatur

- Altrichter u.a.* (= *Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Wissinger, Jochen*) (Hrsg.), 2007: Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungswesen, Wiesbaden
- Amos, Karin*, 2008: Neue Governance-Skripte und die pädagogische Inskription von Personen. Ein Deutungsvorschlag internationaler Entwicklungen im Lichte des Neo-Institutionalismus, in: *Hartz, Stefanie; Schrader, Josef* (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung, Bad Heilbrunn, 65-90
- Amos u.a.* (= *Amos, Karin; Keiner, Edwin; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf*), 2002: Globalisation: Autonomy of Education under Siege? Shifting Boundaries between Politics, Economy and Education, in: *European Educational Research Journal* 1, 2, 193-213
- Amos, Karin; Radtke, Frank-Olaf*, 2007: Die Formation neuer Bildungsregime: Zur Durchsetzung von Regierungstechniken in der post-nationalen Konstellation, in: *Tertium Comparationis* 1, 2, 143-156
- Bell, Daniel*, 1979: Die nachindustrielle Gesellschaft, Reinbek
- Behrens, M.*, 2004: Global Governance, in: *Benz* 2004b, 103-124
- Benz, Arthur*, 2004a: Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In: *Ders.* 2004b, 11-28
- Benz, Arthur* (Hrsg.), 2004b: Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung, Wiesbaden
- Bron, Agnieszka; Schemmann, Michael* (Hrsg.), 2003: Knowledge Society, Information Society and Adult Education (BSIAE – Bochum Studies in International Adult Education), Münster
- Brüsemeister, Thomas*, 2007: Disziplinäre Sichtweisen zur Governance, in: *Kussau/Brüsemeister* 2007b, 23-61
- Casale u.a.* (= *Casale, Rita; Tröhler, Daniel; Oelkers, Jürgen*) (Hrsg.), 2006: Methoden und Kontexte. Probleme der historischen Bildungsforschung, Göttingen
- Dale, Roger*, 2003: Globalization: A New World for Comparative Education? In: *Schriewer, Jürgen* (Hrsg.): Discourse Formation in Comparative Education, Frankfurt a.M. usw., 87-109
- Dewe, Bernd; Weber, Peter J.*, 2009: Der Einfluss inter- und transnationaler Organisationen auf das Bildungskonzept „Lebenslanges Lernen“, in: *Hof, Christiane; Ludwig, Joachim; Zeuner, Christine* (Hrsg.): Strukturen Lebenslangen Lernens, Baltmannsweiler, 16-26
- Döbert, Hans*, 2008: Die Bildungsberichterstattung in Deutschland – Oder: Wie können Indikatoren zu Innovationen im Bildungswesen beitragen? In: *Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg; Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Österreich); Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* (Hrsg.): Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen. Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis, Berlin, 71-91
- Europäische Kommission*, 1995: Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft (<http://ec.europa.eu/> [Zugriff: 15.09.2014])

- Europäische Kommission*, 2000: Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen, Brüssel (<http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/memode.pdf> [Zugriff: 15.09.2014])
- Europäischer Rat*, 2000: Beschäftigung, Wirtschaftsreformen und sozialer Zusammenhalt. Für ein Europa der Innovation und des Wissens. Schlussfolgerungen des Vorsitzes (www.europarl.europa.eu/summits/lisl_de.htm [Zugriff: 15.09.2014])
- Faure u.a.* (= *Faure, Edgar; Herrera, Felipe; Kaddoura, Abdul-Razzak*), 1973: Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme, Reinbek
- Foucault, Michel*, 1982: Der Staub und die Wolke. Ein Beitrag zur Diskussion von „Überwachen und Strafen“, in: Ders.: Der Staub und die Wolke, Bremen, 45-54
- Foucault, Michel*, 1993: Technologien des Selbst, in: Martin, Luther H.; Gutman, Huck; Hutton, Patrick H. (Hrsg.): Technologien des Selbst, Frankfurt a.M., 24-62
- Foucault, Michel*, 1994: Das Subjekt und die Macht, in: Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul; Foucault, Michel: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Weinheim, 243-261
- Foucault, Michel*, 2004: Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung, Frankfurt a.M.
- Höhne, Thomas*, 2003: Pädagogik der Wissensgesellschaft, Bielefeld
- Ioannidou, Alexandra*, 2007: Comparative Analysis of New Governance Instruments in Transnational Educational Space – A Shift to Knowledge-based Instruments? In: European Educational Research Journal 4, 6, 336-347 (<http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2004.3.1.9> [Zugriff: 15.09.2014])
- Ioannidou, Alexandra*, 2010: Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen, Bielefeld
- Kehm, Barbara; Lanzendorf, Ute*, 2005: Ein neues Governance-Regime für die Hochschulen – mehr Markt und weniger Selbststeuerung? In: Teichler, Ulrich; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel (= Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), 41-55
- Klingovsky, Ulla*, 2009: Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung, Bielefeld
- Kraus, Katrin*, 2001: Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee, Bielefeld
- Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas*, 2007a: Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule, in: Altrichter u.a. 2007, 15-54
- Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas*, 2007b: Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation, Wiesbaden
- Lange, Bettina; Alexiadou, Nafsika*, 2007: New Forms of European Union Governance in the Education Sector? A Preliminary Analysis of the Open Method of Coordination, in: European Educational Research Journal 6, 4, 321-335
- Lemke, Thomas*, 2001: Governance, Gouvernementalität und die Dezentrierung der Ökonomie, in: IWK-Mitteilungen, 2-3, 25-29
- Luhmann, Niklas*, 1998: Politische Steuerung: ein Diskussionsbeitrag, in: Politische Vierteljahresschrift 30, 1, 4-9

- Martens, Kerstin; Balzer, Carolin*, 2004: Comparing Governance of International Organizations – The EU, the OECD and Educational Policy (= TranState Working Papers, 7), Bremen
- Martens u.a.* (= *Martens, Kerstin; Rusconi, Alessandra; Leuze, Kathrin*) (Hrsg.), 2007: New Arenas of Education Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Education Policy Making. Transformation of the State Series, Basingstoke usw.
- Mayntz, Renate*, 1997: Soziale Dynamik und politische Steuerung. Theoretische und methodische Überlegungen, Frankfurt a.M. und New York
- Mayntz, Renate*, 2004: Governance im modernen Staat, in: Benz 2004b, 65-76
- Mundy, Karen*, 2007: Educational Multilateralism – Origins and Indications for Global Governance, in: Martens u.a. 2007, 19-39
- Nolda, Sigrid* (Hrsg.), 1996: Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft, Bad Heilbrunn
- Nolda, Sigrid*, 2001: Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung, in: Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose, Bielefeld, 91-117
- OECD* (= *Organisation for Economic Co-operation and Development; Statistics Canada*), 2000: Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey, Paris
- OECD*, 2007: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2007, Paris
- Parreira do Amaral, Marcelo*, 2006: The Influence of Transnational Organizations on National Education Systems, Bern usw.
- Pongratz, Ludwig A.*, 2006: Stichwort: Lebenslanges Lernen, in: Dzierzbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Wien
- Pongratz u.a.* (= *Pongratz, Ludwig; Nieke, Wolfgang; Masschelein, Jan*) (Hrsg.), 2004: Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik, Opladen
- Schrader, Josef*, 2008: Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell, in: Hartz, Stefanie; Schrader, Josef (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, 21-64
- Tuijnman, Albert C.*, 2000: Measuring Human Capital: Data Gaps and Survey Requirements, in: Rubenson, Kjell; Schuetze, Hans G. (Hrsg.): Transition to the Knowledge Society – Policies and Strategies for Individual Participation and Learning, Vancouver, BC, 395-410
- Wissinger, Jochen*, 2007: Does School Governance Matter? Herleitungen und Thesen aus dem Bereich „School Effectiveness and School Improvement“, in: Altrichter u.a. 2007, 105-129
- Wolf, Alison*, 2002: Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth, London
- World Bank*, 2003: Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries, Washington, DC
- Ziai, Aram*, 2003: Governance und Gouvernementalität, in: NORD-SÜD aktuell, 3, 411-420

Autorin



Ulla Klingovsky, geb. 1971, Vertretungsprofessorin, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (ulla.klingovsky@paedagogik.uni-halle.de); Arbeitsschwerpunkte: Professionalität und erwachsenenpädagogisches Handeln, Gouvernamentalität in der Weiterbildung, Kritische Bildungstheorie und Didaktik.

→ Bierbaum, Harald; Bünger, Carsten; Kehren, Yvonne; Klingovsky, Ulla: *Kritik – Bildung – Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen*, Opladen usw. 2014

Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung

Bolder, A.; Bremer, H.; Epping, R. (Hrsg.)

2017, VII, 436 S. 33 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-15411-0