

Klaus Künzel

Weiterbildung in Russland – Spuren der Geschichte, Zeichen des Aufbruchs. Eine thematische Einführung¹

1. Internationale und vergleichende Forschungskontexte in der Weiterbildung

Vertraut man den einschlägigen bibliographischen Quellen, dürfte der hier vorgelegte Band zu einer selten gewordenen Spezies des pädagogischen Schrifttums gehören. Länderkundliche Darstellungen von Strukturen und Konzepten außerschulischer Bildung haben derzeit, von wenigen Ausnahmen abgesehen, keine Konjunktur.² Man ist geneigt, hinter diesem Sachverhalt ähnliche Ursachen zu vermuten, wie sie für die erziehungswissenschaftliche Komparatistik allgemein ausfindig gemacht worden sind. Jürgen Schriewer etwa vertritt die Auffassung, nach der die wachsenden „Komplexitätsprobleme im Gegenstandsbereich vergleichender Sozialwissenschaft“ mitverantwortlich dafür seien, dass „Gesellschaften, Nationen und Kulturen als klassische Analyse-Einheiten vergleichender Forschung (...) ihre empirische und damit zugleich ihre logisch-argumentative Eindeutigkeit“ verlieren. Erklärbar sei dieser inhaltlich und konzeptionell folgenreiche Befund mit der Entstehung „komplexer Gemengelagen von historisch-kulturellen Entitäten und emergenten Welt-Zusammenhängen, von konfigurativen Ordnungen und globalen Prozessen zivilisatorischer Interpenetration“.³ Sie erforderten ‚hybride‘ Forschungsansätze, die die sozio-kulturelle Welt des Menschen „in seinen historischen Realisierungen“ auszubreiten vermögen und dem „Gedanken evolutiver Offenheit gesellschaftlicher Praxis“ verpflichtet seien.⁴

¹ ‚Weiterbildung‘ soll hier als übergreifende institutionelle Systemkategorie verstanden werden. Auf ‚Erwachsenenbildung‘ wird tendenziell dort rekurriert, wo der nicht-berufliche Sektor oder pädagogische Fach- und Professionsaspekte im Vordergrund stehen.

² Vgl. u.a. die Länderportraits zu Finnland von Heinonen (2007), Österreich von Lenz (2005), Spanien von Gomez (2001), Rumänien von Matache & Sava (2003), Dänemark von Brems (2003), Schweiz von Schläfli & Sgier (2008).

³ Schriewer (2000), S. 510.

⁴ A.a.O., S. 512.

Für die vergleichende Weiterbildungsforschung, die sich in Deutschland vor allem den Pionierleistungen von Joachim H. Knoll verdankt⁵, wird Schriewers Lagebeurteilung der Sache nach bestätigt, allerdings nur mit einigen Vorbehalten auf die eigene Situation zu übertragen sein. Die Gründe sind primär in den unterschiedlichen Entwicklungsverläufen der beiden Disziplinen zu suchen. Obwohl die i.w.S. international angelegten Arbeiten von Knoll und seinen Mitarbeitern während ihrer Konstituierungsphase den Grundlegenden methodologischen und forschungsstrategischen Positionen der erziehungswissenschaftlichen Komparatistik um Oskar Anweiler nahe standen⁶, ist eine durchgängige Ausrichtung an den disziplinären Entwicklungen der Vergleichenden Pädagogik seit Mitte der 1970er Jahre nicht mehr erfolgt. Dabei ist einzuräumen, dass auch deren Verbindung zur erziehungswissenschaftlichen Fachgemeinschaft aufgrund ausgesprochen „schwieriger Voraussetzungen“ für einen „positiven Erklärungsgewinn“ fragiler Natur waren.⁷ Was die erwachsenenpädagogische Komparatistik angeht, schien sich im Zeichen der europäischen Integration und damit zusammenhängender Kooperations- und Forschungsaktivitäten manch überspannte Erwartungen breit gemacht zu haben. Auch hier ging es, nimmt man entsprechende Zitate beim Wort, um nichts weniger als die Erforschung nationalgesellschaftlicher Gesamtzusammenhänge.⁸ Für dergleichen Ambitionen erweist sich die Weiterbildungsforschung in ihrer internationalen Zusammensetzung und Ausrichtung indes weder infrastrukturell noch forschungsmethodisch gerüstet. Dort, wo sich vergleichende Forschungsinteressen herausgebildet haben, ist ihre Profilierung entweder dem programmatischen Spartenverständnis supranationaler Organisationen – insbesondere der OECD und der UNESCO – zu verdanken oder am strategischen Ziel der Europäischen Union orientiert, das Lebenslange Lernen und eine europäische Wissensgesellschaft zum allseits verbindlichen Entwicklungsmodell zu erklären.⁹ Eine systematische Verfolgung des „großen Programms (...) der Verwissenschaftlichung“ vergleichender Verfahren im Sinne einer „konzeptionellen Verarbeitung von Empirie“¹⁰ findet angesichts der pragmatisch-

⁵ Vgl. u.a. Knoll (1980). Seine diesbezüglichen Verdienste, insbesondere zum Themenbereich ‚Multikulturalität‘ und ‚ethnische Minderheiten‘, sind gewürdigt worden in Frieling, Raape & Sommer (1997).

⁶ Vgl. Knoll (1980).

⁷ Leschinsky (1990), S. 159. „Der positive Erklärungsgewinn des vergleichenden Verfahrens ist (...) an sorgfältige theoretische Vorleistungen gebunden, die diesen Ansatz mit einem besonderen Anspruch ausstatten – und belasten.“ (ebda.)

⁸ Stellvertretend sei hier auf die Abschlussentenz des Sammelbands ‚Perspectives on Adult Education and Training in Europe‘ hingewiesen, wo der Herausgeber, Peter Jarvis, schlussfolgert: „Indeed, wherever there is social change it might be argued that (...) since change is endemic to society, learning needs are always being created. Hence any comparative study of the education of adults requires a comparative study of the societies themselves.“ (Jarvis (1992), S. 414)

⁹ Vgl. Künzel (2007). Die weiterbildungspolitischen Aktivitäten von OECD, Weltbank, UNESCO und EU werden kommentiert von Schemmann (2007).

¹⁰ Schriewer, a.a.O., S. 496.

politischen Indienstellung internationaler Bildungsforschung keinen Platz. Aus dieser Richtung, so lässt sich schließen, sind Struktur bildende disziplinäre Effekte auf die erwachsenenpädagogische Komparatistik nicht zu erwarten.¹¹

Unstrittig ist, dass die im Zuge der europäischen Integration forcierten Anstrengungen, Netzwerke und nachhaltige Kommunikationsplattformen der Weiterbildung/Erwachsenenbildung zu etablieren, die internationale Ausrichtung dieses Bildungsbereichs praktisch wie theoretisch befördert und der Wahrnehmung gemeinsamer Anliegen wichtige Impulse verliehen haben.¹² In vorderster Front standen bei diesen in der Regel projekthaft organisierten Bemühungen wissenschaftliche Dienstleistungseinrichtungen wie das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung, während die universitären Vertreter der Erwachsenenbildung die Pflege vergleichender Forschungsansätze als systematisches Kennzeichen ihres Faches nicht ausgebaut haben. Dem widerspricht nicht, dass in den letzten Jahren durch ausländische Fachvertreter eine Reihe von Ländermonographien erstellt wurden, die als Informationsbasis für den internationalen Austausch oder entsprechende Studiengangsoptionen wertvolle Dienste leisten.¹³

Hintergrund und thematische Einordnung des vorliegenden Jahrbuchs erinnern an eine Forschungstradition, die in doppelter Hinsicht mit den Arbeiten von Oskar Anweiler verbunden ist. Zum einen hat die von ihm maßgeblich beeinflusste pädagogische Osteuropaforschung das Themenfeld Russland durch eine Anzahl vielbeachteter Einzelstudien komparatistisch erschlossen, zum anderen galt sein Interesse an einer historisch und empirisch gleichermaßen ‚gesättigten‘ Vergleichenden Bildungsforschung nie dem ‚bloßen Selbstzweck zur Befriedigung gelehrter Neugier‘, wie seine Schüler in einer Festschrift vermerken, ‚sondern (er) hat sie (i.e. komparative Studien, K. K.) auch in der praktischen Absicht verstanden, Daten, Fakten und Analysen bereitzustellen, also (...) Politikberatung durch ‚zuverlässige Information und realistische Bewertung‘ zu bieten‘.¹⁴ Nun sind bekanntermaßen sowohl die Osteuropaforschung als auch die darauf bezogene Politikberatung in der Folge der politischen und wirtschaftlichen Transformation der Sowjetunion und ihres Einflussbereichs vor völlig neue Tatsachen

¹¹ Vgl. Künzel (1997).

¹² Dazu zählt u.a. die Arbeit der ‚European Association for the Education of Adults‘, die aus dem 1953 gegründeten ‚European Bureau of Adult Education‘ hervorgegangen ist und heute 127 Mitgliedskörperschaften aus 43 Ländern umfasst. Stärker auf die Belange der Weiterbildungsforschung ausgerichtet ist die ‚European Society for Research on the Education of Adults‘. Nähere Informationen zu deren Arbeit finden sich unter www.esreanadet.net/apps/links.

¹³ Siehe Fußnote 2.

¹⁴ Dilger, Kuebart & Schäfer (1986), S. 13.

und fundamental veränderte Legitimationsverhältnisse gestellt worden.¹⁵ Zu den bleibenden Verdiensten Anweilers zählt aber nachweislich die Prägung eines vergleichenden Forschungshabitus, der unter den erschwerten Bedingungen von Datenzugang und verengter analytischer Spielräume Offenheit, eine pragmatische Wissenschaftsauffassung und ein couragiertes kritisches Urteil verkörpert. Damit hat er nicht zuletzt auch einem Perspektivenwechsel in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft Vorschub geleistet, den Ludwig Liegle 1986 folgendermaßen skizziert hat: Zentraler Gegenstand der Vergleichenden Erziehungswissenschaft sind danach „nicht mehr nur die Institutionen der Bildung und Erziehung (und das pädagogische Denken) als solche, sondern die Subjekte (...) der Erziehung und Bildung“; ihr Interesse gilt nicht nur den institutionellen und lebensweltlichen Rahmenbedingungen kindlicher bzw. jugendlicher Sozialisation, auch die „Entwicklung von Werten und politischer Kultur“ gerät zunehmend ins Visier der komparativen Betrachtung.¹⁶ Die durch die Fragestellungen der Sozialisationsforschung angeregte Erweiterung des komparativen Untersuchungsspektrums erhält durch Phänomene der ‚Entgrenzung des Lernens‘, die der Erwachsenenbildung jüngst attestiert wurden¹⁷, neue Nahrung. Eine erziehungswissenschaftliche Erschließung weiterer Motive und Areale international-vergleichender Forschung scheint mir die zwangsläufige Folge eines allfälligen Wandels zu sein, wie er durch Globalisierung, politisch-kulturelle Interferenzen und gesellschaftliche Vernetzungspraktiken gekennzeichnet, aber nur unzureichend erklärt werden kann. In diesen dynamischen Kontext von Veränderung, Unbestimmtheit und Orientierungssuche möchten wir die folgenden Texte stellen. Was dafür spricht, diesen Zusammenhang gerade auch für die russische Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu beanspruchen, soll im Folgenden näher erläutert werden. Das im Titel angedeutete Spannungsfeld von historischer Prägung und einer Such- und Aufbruchsbewegung, die an den Herausforderungen der gesellschaftlichen Zukunft Maß nimmt, führt dabei nicht selten Regie.

2. *Deutsch-russische Beziehungen: Von der Wirtschaftspartnerschaft zur paneuropäischen Wertegemeinschaft?*

Russland in bildungswissenschaftlicher Perspektive zu thematisieren, mag angesichts der geopolitischen Bedeutung des Landes und seiner Wahrnehmung durch die internationale Öffentlichkeit keiner besonderen Begründung zu bedürfen. Der pädagogische Blick wäre dann ein strategischer und fände seine Berechtigung gemäß dem höchst aktuellen Prinzip des ‚too big to be ignored‘. Staatsräson und außenpolitische Kalküle stehen diesem Legitimationstypus theoretisch wie

¹⁵ Diesem Sachverhalt kann an dieser Stelle nicht nachgegangen werden; frühe Einschätzungen liefert Krüger-Potratz (1990). Eine detaillierte Studie über die postsowjetischen Bildungsreformen und Systemumstellungen stammt von Belaja-Lucić (2009).

¹⁶ Liegle (1986), S. 103f.

¹⁷ Vgl. Arnold (2012).

praktisch ausgesprochen nahe, insofern sie Forschungsinteressen und wissenschaftliche Kooperationen in gouvernemental vorgezeichnete bzw. favorisierte Bahnen lenken. Wo von Größe, internationalem Gewicht und bilateralem Nutzen die Rede ist, sind ökonomische Erwägungen und der Ausbau zwischenstaatlicher Wirtschaftsbeziehungen immer schon mitgedacht bzw. vorausgesetzt. Das seit Mai 2011 laufende ‚Deutsch-Russische Jahr der Bildung, Wissenschaft und Innovation‘ ist ein treffendes Beispiel für die politisch-ökonomischen Motive und Implementierungswege solcher strategischen Partnerschaften. An ihnen kann exemplarisch gezeigt werden, wie die Entwicklung wissenschaftlicher und pädagogischer Tauschbeziehungen politisch überformt und gemäß den je spezifischen Renditeerwartungen der beteiligten Akteure thematisch ausdifferenziert werden. Dabei bestimmt der zugeschriebene Ressourcencharakter von Wissenschaft – als Innovationstreiber und Grundlage des Technologietransfers – wie auch von Bildung – als Rekrutierungs- und Qualifizierungsinstanz von Humankapital – die Ausrichtung der Kooperationsagenda maßgeblich mit.¹⁸

¹⁸ Vgl. Internationales Büro des BMBF (2012). Die aktuelle Schwerpunktausgabe 01/12 trägt den Titel ‚Russland – Modernisierung durch Innovation und Forschung‘ und fächert die Anliegen und Gebiete der bilateralen Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Russland auf. Neben Unternehmenskooperationen finden sich hier gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsprojekte der Helmholtz-Gemeinschaft, diverser regionaler Technologieplattformen sowie Netzwerkkonfigurationen im Bereich von Public-Private-Partnerships. Gemäß den Prioritätsvorstellungen der russischen ‚Präsidialkommission für Modernisierung und technologische Entwicklung‘ aus dem Jahr 2009 wird den folgenden fünf Themenkomplexen besondere Aufmerksamkeit gewidmet: Energieeffizienz, Kerntechnologien, Raumfahrt, Medizintechnologien sowie IKT (S. 4f.). Auf dem Gebiet der Bildung stehen im Vordergrund: Akademische Austauschprogramme und berufliche Bildung, letztere u.a. in Gestalt von Forschungsförderung innerhalb des Kooperationsverbunds zwischen dem Bundesinstitut für Berufsbildung und dem Föderalen Institut für die Entwicklung der Bildung. In diesem Zusammenhang ist die Initiative iMOVE zu erwähnen, mit der das BMBF die Internationalisierung beruflicher Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen aus Deutschland unterstützt und dabei insbesondere die Öffnung des russischen Absatzmarkts für deutsche Weiterbildungsanbieter im Auge hat. In die russische Modernisierungsoffensive eingebunden und von zunehmender volkswirtschaftlicher Bedeutung sind nicht zuletzt die Berufsbildungsaktivitäten der rund 6.000 deutschen Unternehmen in Russland, deren Investitionsbereitschaft und wirtschaftliche Entwicklungsaussichten durch den steigenden Arbeitskräftemangel vor Ort gedämpft werden: „Die mangelnde Beschäftigungsfähigkeit (employability) des lokalen Personals zwingt sowohl russische als auch aktive deutsche Unternehmen zu hohen Investitionen in die Weiterbildung von in der Regel theoretisch ausgebildeten und wenig praxisorientierten College- und Hochschulabsolventen“ (S. 45). 2005 lagen die Aufwendungen russischer Betriebe für die Aus- und Fortbildung ihres Fachpersonals mit ca. 450 Mrd. Rubel auf etwa der gleichen Höhe wie die staatlichen Gesamtausgaben im Bereich der Berufsbildung. Die Folge ist eine ‚schleichende Privatisierung‘ des beruflichen Qualifizierungswesens und eine weitere Verstärkung der in den neunziger Jahren einsetzenden Kommerzialisierung von Schlüsselpartnern des Bildungssystems (vgl. Meister (2010), S. 399). Nähere Einzelheiten können abgerufen werden unter <http://www.deutsch-russisches-wissenschaftsjahr.de>.

Die Ausweitung und Vertiefung der partnerschaftlichen Beziehungen zwischen Russland und Deutschland wären indes unzureichend charakterisiert, würde man sie ausschließlich im Sinne wirtschaftlicher Prosperitätsmotive deuten.¹⁹ Richtig ist, dass die deutsche Wirtschaft nach eigenem Bekunden ‚Russlands Modernisierungspartner Nummer 1‘ darstellt²⁰, wie denn auch der zwischenstaatliche Warenverkehr ständige Zuwachsraten verzeichnet: 2007 machte der bilaterale Handel fast 10% des gesamten russischen Handelsaufkommens aus und unterstreicht damit die wachsende Bedeutung Deutschlands als Energieabnehmer und bevorzugter Lieferant von Investitions- und langlebigen Verbrauchsgütern.²¹ Das außenpolitische Konzept des früheren Außenministers Frank-Walter Steinmeier, das die oststrategischen Leitlinien der Regierung Schröder fortsetzte und mit dem Motto ‚Annäherung durch Verflechtung‘ beschrieben werden kann, sah indes eine durchgehende Verklammerung wirtschaftspolitischer Interessen mit europa- und sicherheitspolitischen Erwägungen vor, was sich nicht zuletzt darin zeigte, dass Deutschland die Bemühungen Russlands um eine Mitgliedschaft in supranationalen Verbänden bzw. Körperschaften (OECD, G8, WTO) konsequent unterstützte und in Konfliktfällen nicht selten einen moderierenden Einfluss geltend machte.²² Eine solche Vermittlerfunktion kennzeichnet Deutschlands Rolle vor allem in Fragen, wo es um die spezifischen Vorbehalte der durch die EU-Osterweiterung neu hinzugetretenen Mitgliedstaaten gegenüber der einstigen Hegemonialmacht geht. Durch den Tschetschenien-Konflikt und das insgesamt kritische Verhältnis zwischen Europarat und Russland²³ wird offensichtlich, dass das Spektrum und die Qualität der deutsch-russischen Beziehungen keineswegs richtungsweisend und stilbildend für die gesamteuropäische Russlandpolitik sind.

Insofern kann es kaum überraschen, wenn angesichts der komplexer gewordenen europäischen Erfahrungs- und Interessenlage eher von ‚Abgrenzung‘ denn ‚Annäherung‘ gesprochen wird. Einen ähnlichen Tenor spiegelt die Formulierung wider, die strategische Partnerschaft zwischen der Europäischen Union und der

¹⁹ Immerhin ist aufschlussreich, dass im genannten ‚Deutsch-Russischen Jahr‘ neben akademischen Austauschprogrammen und diversen Berufsbildungsprojekten keine weiteren pädagogischen Arbeitsfelder oder Forschungsvorhaben dokumentiert sind; einen Verweis auf Projekte der sozio-kulturellen Erwachsenenbildung sucht man vergebens.

²⁰ Vgl. Ost-Ausschuss der Deutschen Wirtschaft (2010), S. 28.

²¹ Vgl. Stent (2010), S. 258.

²² A.a.O., S. 259; vgl. auch Fischer (2010).

²³ So spricht Olaf Melzer (Russlandanalysen Nr. 121, 12/2006) im Zusammenhang mit dem russischen Vorsitz im Europarat (Mai-November 2006) von einer „traurigen Bilanz“, was vor allem damit zu erklären sei, dass die russische Führung „bei allen vordergründigen Zusicherungen aller rechtlichen und politischen Verpflichtungen auf der Basis der gemeinsamen europäischen Werte wie Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechtsschutz“ eben diese Ziele hintertreibe, blockiere und verzögere. (zit. in Mommsen & Nußberger (2007), S. 169); vgl. auch Peter (2006).

Russischen Föderation sei im Grunde genommen kein reales, sondern ein ‚virtuelles‘ Projekt.²⁴

Ob man sich dieser Einschätzung anschließt, hängt u.a. davon ab, wie die Koexistenz von nationaler Eigenständigkeitsdoktrin und den gemeinsamen Bestrebungen zur Schaffung ‚europäischer Räume‘, u.a. durch die Konzertierung politischer Strategien in den Bereichen Wirtschaft, Bildung und Gesundheit/Ökologie, interpretiert und prognostisch beurteilt wird. Von ausschlaggebender Bedeutung erweist sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob neben diesen zwischenstaatlichen Koordinierungsansätzen auch im Bereich zivilgesellschaftlicher Initiativen und Konvergenzen Fortschritte zu verzeichnen sind.²⁵ Hier nehmen die erheblichen Auslegungsunterschiede, die mit dem Begriff ‚Demokratie‘ verbunden sind, eine zentrale Position ein. Während darunter in der westlichen Tradition die Geltungsnormen von politischer Partizipation, Pluralismus und individuellen Freiheitsrechten subsummiert werden, ist für die von Wladimir Putin geprägte politisch-gesellschaftliche Ordnung von Seiten Wladislaw Surkows – einem hochrangigen Mitglied der russischen Präsidentschaftsadministration – 2002 die Formel von der ‚gelenkten‘ Demokratie eingeführt worden, eine Wortwahl, die von deutschen Autoren spontan und mit kritischem Unterton aufgegriffen worden ist.²⁶ Es ist nicht auszuschließen, dass Surkow, der 2006 in einem Interview mittlerweile von der ‚souveränen‘ Demokratie in Russland sprach, damit auf die problematischen Konnotationen des früheren Begriffs reagierte.²⁷ An gleicher Stelle macht er geltend, dass sich Russland auf dem Boden eines universalen Demokratieverständnisses bewege, ohne allerdings die spezifischen Funktionsweisen zu übernehmen, die liberale Demokratien westlichen Typs herausgebildet hätten. Seine ‚souveräne‘ Demokratie müsse demgegenüber die „besondere russische Zivilisation widerspiegeln und somit von Natur aus national sein“²⁸. In Anbetracht seines kulturellen Erbes beruhe Russlands Demokratiekurs auf den Prinzipien politischer Einheit durch Zentralisierung der Macht,

²⁴ Vgl. Mommsen & Nußberger (2007), ebda.

²⁵ Beispielfaht kann hier auf die unterschiedlichen Auffassungen polnischer und deutscher Russland-Experten hingewiesen werden: Geteilt wird zwar die Meinung, dass ein ‚stiller Wertetransfer‘ der Förderung der Demokratie in Russland (z.B. durch Kontakte zu EU-Bürgern) dienen könne, in der Beurteilung der Frage, ob zwischen der Pflege von Wirtschaftsbeziehungen und der Einhaltung von Menschenrechts- und Demokratiestandards ein Junktim greifen solle, werden Differenzen sichtbar. Die befragten polnischen Experten setzen sich für ein solches Junktim ein, Teile der deutschen Untersuchungsstichprobe präferieren dagegen den erwähnten ‚stillen Wertetransfer durch Austausch‘ und bauen im Übrigen auf „Gespräche hinter verschlossenen Türen“. (Lada & Peters (2010), S. 4.)

²⁶ So in den ‚Mitteilungen der Bundeszentrale für politische Bildung‘, wo unter dem Themens Stichwort ‚Russland‘ im März 2011 von einer ‚simulierten‘ Demokratie gesprochen wird. Vgl. <http://www.bpb.de/themen/DZ9G5U,0,0,Einleitung.html>. Zugriff: 10.10.2011

²⁷ Vgl. Siegert (2010), S. 189.

²⁸ Ju (2010), S. 2.

Idealismus als Ziel der politischen Auseinandersetzung sowie Personalisierung der staatlichen Institutionen. Hinter diesen Formulierungen, denen Putin zwischen 2001 und 2004 in einer Reihe von Wahlrechtsveränderungen Nachdruck verlieh, steht ein präsidiales Herrschaftssystem, das neben seiner innenpolitischen Stoßrichtung vor allem die Rückkehr zu einer internationalen Ordnung zum Ziel hat, in der die Hegemonialstellung der USA eingedämmt und die Rückkehr Russland zu umfassender weltpolitischer Bedeutung gesichert ist. Dies sei unverzichtbarer Bestandteil des Konzepts einer ‚souveränen Demokratie‘ russischer Provenienz. Demokratietheoretischer Diskurs und politische Doktrin gehen hier ineinander über.²⁹

So elementar dieser Sachverhalt für die Beurteilung der zivilgesellschaftlichen Lage in Russland sein mag, so problematisch wäre eine pauschale Disqualifizierung entsprechender Anstrengungen nach Maßgabe westlicher Bürgerschaftsvorstellungen. Folgt man den begrifflichen Kategorien, die das Moskauer ‚Forschungszentrum für Zivilgesellschaft und den Nichtkommerziellen Sektor‘ zu Grunde legt und empirisch entsprechend operationalisiert, leiten sich zivilgesellschaftliche Erscheinungsformen und Gütemaßstäbe nicht aus dem Spannungsverhältnis von staatlicher Herrschaftspraxis und bürgerlichen Autonomieansprüchen ab. Zivilgesellschaftliches Engagement dokumentiert sich dieser Auffassung zufolge als ein im Wesentlichen solidarisches, auf gegenseitiges Vertrauen gründendes Geflecht gemeinsamer sozialer Handlungen. Zu seinen maßgeblichen Indikatoren zählen u.a. Freiwilligenarbeit und die Mitwirkung in nicht-staatlichen, nicht-kommerziellen Einrichtungen des ‚Dritten Sektors‘.³⁰ Legt man diese Indikatoren zu Grunde, engagiert sich etwa ein Drittel der russischen Bevölkerung in unterschiedlichen Graden und Formen in freiwilligen, ehrenamtlichen Betätigun-

²⁹ A.a.O., S. 3f. Surkows Abhandlung zur ‚souveränen Demokratie‘ findet sich in Surkow (2009).

³⁰ Vgl. Mersijanowa & Jakobson (2010), S. 8ff. Den Angaben der Autoren ist zu entnehmen, dass in der russischen Bevölkerung 2009 ein relativ hohes Niveau ‚lokaler‘ sozialer Verantwortung herrschte, vorrangig im Bereich Familie (92%), Haus/Hof (51%), Arbeitsstelle (46%). Deutlich geringer ausgeprägt war dagegen das Verantwortungsgefühl für Vorgänge in der Gemeinde (19%) sowie für solche im Land (12%) oder in der Welt (9%). (a.a.O., S. 9.) Institutionell repräsentiert sich die Zivilgesellschaft nach Maßgabe einschlägiger gesetzlicher Klassifizierungen in „über 30 verschiedenen organisationsrechtlichen Arten“, wozu nach offizieller Zählart allerdings auch quasi-staatliche bzw. behördennahe Einrichtungen gehören. Das so erreichte Gesamtvolumen von 669.000 NKO (Nicht-kommerzielle Organisationen) reduziert sich beträchtlich, wenn der i.e.S. staatlich unabhängige, aktive Kern des nicht-kommerziellen Sektors ins Auge gefasst wird: Hier weist die o.g. Quelle nur noch einen Wert von aktuell ca. 138.000 Körperschaften aus. Soziale Bewegungen ohne anerkannten juristischen Status – eine Vorbedingung für die Zugehörigkeit zum Kreis der NKO – machen, wenn man die Kriterien der UN für NGO anlegt, nur etwa 1% der zivilgesellschaftlichen Organisationsformen aus. Religiöse und gesellschaftliche ‚Vereinigungen‘ sind danach mit 44%, Gartenbau- und Datschagenossenschaften mit 14% sowie Wohneigentümerge nossenschaften mit 13% vertreten. (a.a.O., S. 10 u. 14.)

gen, wobei dabei erhebliche regionale Unterschiede auftreten und dergleichen Aktivitäten nicht auf die formalen Kontexte der NKO beschränkt und oft informeller Natur sind.³¹

Die Erhebungen des ‚Forschungszentrums für Zivilgesellschaft und den Nicht-Kommerziellen Sektor‘ nähren die Erkenntnis, dass die ermittelten Kriterien und Befunde vorrangig das soziale Aktivierungspotenzial der Bürger insbesondere im Zeichen krisenhafter ökonomischer Entwicklungen zum Gegenstand haben. Zwar steht dabei der wirtschaftliche Niedergang 2008/09 im Vordergrund, ihre historisch-psychologischen Motive dürften aber in die Jahre dramatischer gesellschaftlicher Umbrüche und sozialer Verwerfungen zurückreichen, die sich mit der Jelzin-Ära verbinden.³² Das Verhältnis zwischen Staat und Gesellschaft wird als komplementär betrachtet. Ob letztere durch das Attribut ‚zivil‘ zu kennzeichnen ist, sei „direkt vom Engagement der Bevölkerung und deren alltäglicher sozialer Praxis“ abhängig. Die politische Rolle des Staates wird dabei als eine unterstützende charakterisiert, mehr noch: Regierung und Behörden dienen als Impulsgeber für die „Entwicklung gesellschaftlicher Initiativen (...) dem Heranwachsen neuer sozialer Institute der Zivilgesellschaft und deren infrastruktureller Ausgestaltung“.³³ Die hier nahe liegende These, nach der sich eine solidarische, vielseitig engagierte Gesellschaft auch dann als ‚zivil‘ titulieren lässt, wenn sie keine expliziten Verweise auf demokratische Strukturbedingungen und Wertvorstellungen enthält, wird unterstützt durch die repräsentative Umfrage des russischen Meinungsforschungsinstituts ‚Lewada-Zentrum‘ vom Oktober 2010. Diese lässt den vorsichtigen Schluss zu, dass sich zwar in wachsendem Maß universelle demokratische Normen und Rechtsansprüche im Sinn von Freiheit und bürgerlicher Kontrolle abzubilden beginnen, dass diese jedoch offenbar eher als abstrakte Güter denn als Ziel und Auftrag zivilgesellschaftlichen Einsatzes betrachtet werden. Andererseits ist nicht zu übersehen, dass die eingenommenen Haltungen dem regierungsnahen Konstrukt der ‚souveränen Demokratie‘ keine Gefolgschaft leisten, sondern sich liberaler Demokratieelemente westlichen Zuschnitts bedienen. Auf die Frage „Was ist Ihrer Meinung nach eine ‚demokratische Gesellschaft‘?“ geben 45% der Befragten zur Antwort, eine solche Gesellschaft zeichne sich vor allem durch politische Freiheiten (Rede-, Glaubens-, Bewegungsfreiheit u.a.) aus. Zehn Jahre zuvor waren nur 30% dieser Auffassung. Weitere Merkmale seien: ‚Rechenschaftspflicht der Staatsmacht gegenüber den Wählern‘ (31%),

³¹ A.a.O., S. 11.

³² Vgl. Schröder (2010). Der Autor macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass am Ende der Jelzin-Administration die Mittelschichten ‚weggebrochen‘ seien und sich überwiegende Teile der Bevölkerung nunmehr der Unterschicht zurechneten. Das Bild hatte sich 2003 allerdings wieder gewandelt: „Ein beachtlicher Bevölkerungsteil nahm eine Besserung der eigenen Lage wahr und ordnete sich wieder der Mittelschicht zu.“ (a.a.O., S. 364f.)

³³ Mersijanowa & Jakobson, a.a.O., S. 11.

‚Gleichheit/Chancengleichheit in der Gesellschaft‘ (27%), ‚Gewaltenteilung‘ (20%), ‚Materielles Wohlergehen der Gesellschaft‘ (20%). Dynamik, Offenheit und Fortschrittlichkeit werden als Attribute demokratischer Gesellschaftsverfassungen dagegen deutlich seltener bejaht: Hier liegen die Werte zwischen 8 und 6%.³⁴ Von den rund 40%, die auf die Frage, ob Russland eine Opposition benötige, mit ‚eher nein‘ oder ‚nein‘ antworteten, schlossen sich 31% der Meinung an, „In unserer schweren Zeit sollten die gesellschaftlichen Kräfte nicht in Streit und Auseinandersetzung zersplittert werden“, 27% vertraten die Auffassung, „die aktuellen Probleme in Russland könn(t)en nur durch eine feste Hand gelöst werden“.³⁵

Nun sind Versuche, die Entwicklung von Demokratiebedürfnissen und neuen gesellschaftlichen Wertorientierungen auf der Grundlage empirischer Momentaufnahmen einzuschätzen, nicht weniger ideologiefähig als die ‚soverän-patriotischen‘ Ausdeutungen demokratischer Prinzipien und Traditionen durch regierungsnaher russische Theoriemodelle.³⁶ Andererseits entgehen dem ausländischen Beobachter nicht die vielfältigen Anzeichen gesellschaftlichen Aufbegehrens und einer spürbaren Veränderung der politischen Kultur. Nicht minder beredt sind allerdings die Indizien, die für das Anwachsen materieller Wertvorstellungen und utilitaristischer Handlungsmotive sprechen.³⁷ Bei aller gebotenen Zurückhaltung gegenüber pauschalen, die immense sozio-kulturelle und regionale Heterogenität des russischen Staatsgebietes vernachlässigenden Lagebeurteilungen kann festgehalten werden: Die mentale Infrastruktur Russlands ist in Bewegung geraten. Befindet sich das Land auf dem Weg zu einer ‚lernenden Gesellschaft‘?

³⁴ Den Hinweis auf die Lewada-Studie verdanke ich Jin-Sook Ju (2010); die Originalquelle mit ausführlichem Zahlenwerk findet sich unter www.levada.ru/press/2010111201.html

³⁵ Ju, a.a.O., S. 8. Ob Russland derzeit eine ‚demokratische Gesellschaft‘ sei, beantworten 34% mit ‚Ja‘, während zehn Jahre zuvor nur 26% dieser Meinung waren. Immerhin sind 2010 noch 47% der Bevölkerung davon überzeugt, die russische Gesellschaft sei keine demokratische – was im Vergleich zu 2000 eine Abnahme von 7 Prozentpunkten darstellt. (a.a.O., S. 6.)

³⁶ Die Nähe des Konzepts der ‚soveränen Demokratie‘ zu diktatorischem Regierungshandeln wird von Alexander Dugin offensiv mit dem Hinweis verteidigt, ein solches sei in den Jahren 2007/2008 „unausweichlich“ gewesen und gerechtfertigt durch „Putins Mission (...), unterschiedliche politische Kräfte“ zu vereinen und in eine „imperial-patriotische Richtung“ zu bewegen. (zit. in Ju, a.a.O., S. 3) In diesem Zusammenhang sieht Surkow die Geschichte des Sowjetsystems „als eine Variante der russischen Demokratie, da sich die Sowjets auf einer ideologischen Grundlage von Freiheit und Gleichheit bewegten“. Diese beinhalte „Keime der Demokratie, propagierte diese und gab ihr eine Gestalt in der Sprache“. (zit. in Ju, ebda.) Auf das hier zu Tage tretende uneinheitliche Begriffsverständnis von Ideologie/ideologisch kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden.

³⁷ Siehe dazu auch den Beitrag von Werschowski in diesem Band, S. 106ff.

3. *Die Bildung des Subjekts – Medium und Indiz zivilgesellschaftlichen Fortschritts*

Die Transformation der kommunistischen Staaten Mittel- und Osteuropas veränderte ökonomische Systeme nach Maßgabe einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung, drängte die politischen Strukturen auf einen dynamischen Liberalisierungskurs, führte zur Kommerzialisierung von Teilen des Bildungs- und Qualifizierungswesens und hinterließ in den juristischen, kulturellen und sozialen Domänen des gesellschaftlichen Alltags tiefe Spuren. Weniger spektakulär, aber durchaus folgenreich ist die wissenschaftliche und publizistische Wahrnehmung des Individuums in seiner doppelten Betroffenheit als Opfer der radikalen Veränderungen wie als (unerfahrener) Protagonist des transformativen Geschehens. Hier mögen idealistischer Entwurf und politische Realität noch weit auseinanderliegen, aber hier sind auch die Übergänge zu verorten, die das Konstrukt der ‚lernenden Gesellschaft‘ auf die Ebene der subjektiven Wert- und Verhaltensbezüge befördert.³⁸ Die Frage nach der Erwachsenenbildung, ihren subjektiven Sinnleistungen und gesellschaftlichen Möglichkeiten, drängt sich auf. Als berufliche Weiterbildung ist ihr im wirtschaftlich-technischen Wandel Ost- und Mitteleuropas ein fester Platz gesichert. Ob ihr ein politisches und gesellschaftsstiftendes Mandat zugedacht wird, ist keineswegs entschieden. In der Wendung zum Subjekt des Lernens vollzieht sich ein pädagogischer Paradigmenwechsel, der mehr bescheinigt als die Bedeutung von personaler Autonomie und didaktischer Selbstreferenzialität. Würden sich Staat und Bildungspolitik auf eine vorbehaltlose Strategie des lebenslangen Lernens festlegen, könnten deren gesellschaftliche Umsetzung und Reichweite weder vorausgesehen noch zentral gesteuert werden. Der sich bildende Erwachsene würde zum freien Agenten eines zivilgesellschaftlichen, demokratischen Wandels. Ihn dabei zu unterstützen, ist nach Auffassung von Ewa Przybylska Aufgabe von „allgemeiner Pädagogik und Erwachsenenbildung“. Für Polen stellt sie allerdings fest, dass keine von beiden „Forderungen an die Politik hinsichtlich der Schaffung öffentlicher Sphären (formuliert), in denen die bürgerschaftliche Subjektivität Entwicklungsnischen für sich finden könnte“.³⁹ Setzt die Programmatik der lernenden Gesellschaft demnach einen Staat voraus, der ihr die dazu erforderlichen Freiräume und Ressourcen verschafft? Liegt es in

³⁸ „In der Erwachsenenbildung der postkommunistischen Staaten wurde das Interesse an der Subjekthaftigkeit des Menschen von der Notwendigkeit diktiert, die vom totalitären System geerbte Vernachlässigung des Individuums zu überwinden und das Paradigma des lebenslangen Lernens in der Erwachsenenbildung wie im gesellschaftlichen Bewusstsein zu verankern. Hier fließt auch der damit verbundene Glaube an die Autonomie des Lernenden, seine Handlungskompetenz und seine individuelle Verantwortung für den Bildungs- und Lebenserfolg ein.“ (Przybylska (2012), S. 94.) Die von der Autorin auf die polnische Erwachsenenbildung gemünzte Darstellung kann tendenziell auch auf die russische Situation, allerdings mit graduellen Abstufungen, übertragen werden.

³⁹ A.a.O., S. 101.

der Konsequenz lernkultureller Globalisierungseffekte, die Grundlagen der herrschenden politischen Systeme in Frage zu stellen und zivilgesellschaftliche Mechanismen zu entwickeln, die den demokratischen Wandel unumkehrbar machen? Welche Rolle wird in diesem Prozess der Erwachsenenbildung zugebracht, und vor allem: Wer ‚denkt sie zu‘?

Führende Vertreter der russischen Erwachsenenbildung haben sich zu diesen Fragen anlässlich einer landesweiten Konferenz zum Thema ‚Adult Education for New Russia‘ (Mai 2004) geäußert und dabei folgendes Résumé gezogen:

„The conference participants expressed their firm conviction that without governmental attention to problems of adult education and a clear national strategy in this area, Russia can hardly become a modern civilized and democratic state, where interests and needs of every person are in the focus of state and public concern.“⁴⁰

Die Verhandlungen der Konferenz sind bemerkenswert in zumindest zweierlei Hinsicht: Sie betonen die verantwortliche Rolle des Staates in der bildungspolitischen Flankierung von Demokratisierung und Subjektorientierung, und sie greifen die ideellen Leitbilder auf, die der internationale Diskurs – z.B. im Rahmen der UNESCO-Weltkonferenzen zur Erwachsenenbildung (CONFINTEA) – zur politischen und gesellschaftlichen Implementierung des Lebenslangen Lernens entwickelt hat.⁴¹ Realistisch betrachtet, so der kritische Tenor der Experten, sei allerdings weder der russische Staat noch die gesellschaftliche Öffentlichkeit bislang geneigt gewesen, der Erwachsenenbildung die Position einzuräumen, die sie im Gefüge des Bildungswesens und seiner notwendigen Reform beanspruchen dürfe.

Seitens der OECD ist jüngst auf die vergleichsweise schwache Bildungsbeteiligung der Erwachsenenbevölkerung Russlands hingewiesen worden, ein Umstand, der vor allem in Hinsicht auf seine wirtschaftlichen und technologischen Konsequenzen bemängelt wird.⁴² Mit der Einbeziehung Russlands in volkswirtschaftliche Leistungsvergleiche werden nicht nur Zugänge zu bildungswissenschaftlich aufschlussreichen Datensätzen ermöglicht, es ergeben sich auch Anhaltspunkte für die Beurteilung der politischen Prioritäten, die im Rahmen der Modernisierung Russlands verfolgt werden. Nach dem Urteil der OECD betone Russland

⁴⁰ International Conference ‚Adult Education for New Russia‘, May 21-22, 2004. Der hier zitierte Kurzbericht ist einzusehen unter: www.eaea.org/library. Die Konferenz wurde von 110 Organisationen der russischen Erwachsenenbildung, staatlicher Bildungsbehörden und weiterer Träger der Kulturarbeit besucht. Anwesend waren auch vereinzelte Vertreter aus Deutschland und aus den ehemaligen Sowjetrepubliken.

⁴¹ Siehe dazu den Beitrag von Zajda in diesem Band, S. 47-70.

⁴² „Russia scores poorly on measures of life-long learning, which has become increasingly important for helping workers cope with change and building the technological capabilities of firms“. 2008 betrug die Beteiligungsquote an formalem, nicht-formalem und informellem Lernen knapp 25% gegenüber 40% im OECD-Durchschnitt. (OECD (2011), S. 33ff.)

zu stark die Förderung des Hochtechnologiesektors und übersehe dabei (that) „modernisation should be a broad agenda linking many areas: better education, health, public administration and environmental policies are all part of creating a favourable climate for innovation“⁴³.

Gleichviel: Russland wird transparenter und erlaubt Einblicke in soziale Entwicklungen und veränderte Mentalitäten, die der vergleichenden Bildungsforschung bisher verschlossen waren. Hinweise auf maßgebliche Entwicklungen sind bis heute allerdings spärlich gesät und stammen zumeist aus der postsowjetischen Transformationsphase in den 1990er Jahren.⁴⁴ Die folgenden Beiträge zeugen überwiegend von Entwicklungen, die sich innerhalb der russischen Erwachsenenbildung seit dem Zusammenbruch der sozialistischen Staatengemeinschaft abgezeichnet haben. Dem ausländischen Betrachter sind sie im Detail vor allem deshalb verborgen geblieben, weil sie sich eher professionsintern artikuliert haben, ohne von spektakulären Brüchen oder Verschiebungen der körperschaftlichen Infrastruktur begleitet gewesen zu sein. Wo sich Veränderungen zeigten, waren sie vor allem quantitativer Natur wie die Expansion unternehmensnaher, wirtschaftsberuflicher Fortbildung oder Maßnahmen des Zweiten Bildungswegs und der sozialen Rehabilitation „for individuals dislocated by economic restructuring“⁴⁵. Die Texte bestätigen die Existenz von zahlreichen Plänen und Reformanzeigen, die dem Weiterbildungsbereich in seiner strukturellen Bedeutung allerdings keine nennenswerte Aufwertung eingebracht haben. Diese insgesamt verhaltene Entwicklung kann hier nur ausschnitthaft und nicht mit systematischem Anspruch beleuchtet werden. Ein Versuch, die politischen, institutionellen und rechtlichen Grundlagen der russischen Weiterbildungsszene als Ganzes zur Darstellung zu bringen, scheint zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht leistbar und wird auch hier nicht unternommen. Strukturelle Konturen bilden sich eher implizit ab, sind zumeist Teil der Problemaufrisse und perspektivischen Entwürfe der Einzelbeiträge. Deren Aufgabe ist es, Zeugnis abzulegen von den subjektiven Wahrnehmungen eines politisch-gesellschaftlichen Wandels, der das eigene Tun zwar elementar beeinflusst, den handelnden Pädagogen in ihren konzeptionellen und organisatorischen Anliegen aber bislang zu wenig Beachtung schenkt. Wer sich auf den folgenden Seiten zu Fragen der russischen Erwachsenenbildung äußert – sei es aus historischer Perspektive, in soziologischer Absicht oder mit bildungstheoretisch-didaktischem Anspruch – liefert Einblicke in eine individuell verarbeitete russische Bildungswirklichkeit, die auch als ein Exempler berufsbiographischer Herausforderungen gelesen werden können. Worin diese Herausforderungen bestehen und in welchen bildungstheoretischen und -politischen Kontext sie zu stellen sind, markiert gleichzeitig die thematische Linie, die sich durch diese Veröffentlichung zieht.

⁴³ A.a.O., S. 47.

⁴⁴ Vgl. u.a. Basko, Gartenschläger & Strewe (1997).

⁴⁵ Zajda in diesem Band, S. 67.

Die Erwachsenenbildung ist, gemessen an den tief greifenden Veränderungen im Schulwesen und in der beruflichen Bildung, ein Stiefkind der russischen Bildungsreform geblieben. Während die berufliche Weiterbildung und der kommerzielle Sektor pädagogischer Dienstleistungen strategischer Bestandteil der nationalen Bildungsoffensive sind, kann die Erwachsenenbildung als soziokulturelle, nicht-formale Praxis des Lernens ihr gesellschaftliches Innovationspotenzial offenbar nicht hinreichend zur Geltung bringen. Eben hier liegt einer der argumentativen Ziele der folgenden Beiträge. Den Prozess des gesellschaftlichen Wandels mitzugestalten, setzt die **Profilbildung** der erwachsenenpädagogischen Konzepte und Angebote voraus und zwingt zur **Positionierung** ihrer Leistungen in der wachsenden Vielfalt politischer Prioritäten und marktwirtschaftlicher Optionen. Folgt man den Denkanstößen der Autoren, geht es dabei vor allem um die Schaffung einer **humanistisch inspirierten Lernkultur** zugunsten einer **Bildung des Subjekts** und gegen die Dominanz herrschender Instrumentalisierungsinteressen.

Zu berufsbiographischen Herausforderungen entwickeln sich solche Formen konzeptioneller und operativer Identitätsarbeit insbesondere, weil sie sich in einem politischen Milieu bewähren müssen, das von weiteren Spannungsfeldern geprägt ist. Aktuell am präsentesten dürfte die Steuerungsfrage sein, auf die der Einleitungsartikel von **Gerlind Schmidt** ausgiebig Bezug nimmt. Für die Erwachsenenbildung entscheidet die strategische Anlage des Verhältnisses zwischen **zentralstaatlichen Lenkungs- und Kontrollfunktionen** und dem **lokalen Selbstverwaltungsanspruch** der pädagogischen Akteure maßgeblich darüber, wie zügig und konsequent auf die Bedürfnisse der unterschiedlichen Adressaten und Regionalverhältnisse reagiert werden kann. Zivilgesellschaftliche Fortschritte und nationalspezifische Attribute einer russischen ‚Wissensgesellschaft‘ werden, was ihre profilbildenden Effekte angeht, nicht zuletzt davon abhängen, wie sich die Konkurrenz von **staatlichem Autoritätsdenken, marktwirtschaftlichen Selbstregulativen** und **bürgerschaftlichem Bildungswillen** zukünftig darstellt. **Semjon Gregorjewich Werschlowski** entwickelt in seinem Aufsatz drei Szenarien, die mögliche, aber unterschiedlich wünschenswerte Entwicklungspfade der Weiterbildung/Erwachsenenbildung beschreiben. Während weder die marktwirtschaftliche noch die zentralisiert-staatliche Option den Erfordernissen „eine(r) neue(n) Wertehierarchie“ des Lebenslangen Lernens entsprächen, sei allein eine „**staatlich-gesellschaftliche Verbundlösung**“ in der Lage, die Einheit des russischen Bildungsraums mit einer „optimalen Befriedigung der individuellen, gesellschaftlichen und beruflichen Bedürfnisse“ zu verknüpfen.⁴⁶

⁴⁶ Werschlowski in diesem Band, S. 132ff.

Ein entscheidender Einfluss auf die produktive Bewältigung von Strategie- und Steuerungsproblemen wird von der Besinnung auf die **zentralen Werte und Ziele der russischen Erwachsenenbildung** erwartet. Sie stellen den programmatischen Kern der mentalen und konzeptionellen Erneuerung und damit die größte Herausforderung an eine erwachsenenpädagogische Neujustierung von Arbeitshaltungen und professionellem Selbstverständnis dar. Der besondere Reiz dieser Aufgabe besteht darin, dass auch sie dem Einfluss heterogener Motive und Blickrichtungen ausgesetzt ist. Eine intensive Auseinandersetzung mit den **humanistischen Traditionsbeständen** der russischen Volks- und Erwachsenenbildung sowie die Rekonstruktion der Alphabetisierungs- und Qualifizierungsoffensiven der (frühen) sowjetischen Periode sind Ausdruck eines durchgängigen Bemühens, den nationalen **Stolz auf historische Errungenschaften** in Einklang zu bringen mit der gebotenen Anpassung an Leitbilder und Praktiken, die den **pädagogischen Werten und Legitimationsmustern westlicher Provenienz** nahestehen. Insofern ist das Bemühen der Autoren, den Aufbruch in eine demokratische, zivilgesellschaftlich unterstützte Idee von Erwachsenenbildung in den Zusammenhang einer **geschichtlich verbürgten Wertschätzung von Bildung und progressiven pädagogischen Traditionen** zu stellen, nicht vorrangig als Ausdruck einer professionellen Doktrin nationaler Eigenständigkeit zu deuten. Da die Zeichen des Aufbruchs immer auch auf die Frage verweisen, wohin denn aufgebrochen werden soll, spiegeln die eingereichten Beiträge ein **Orientierungsbemühen** wider, das die Disziplin und das Personal der Erwachsenenbildung über nationale Grenzen hinweg erfasst hat und das berufsbiographische Ansätze historischer Selbstvergewisserung nötig macht. Wenn im Folgenden engagiert und in grundsätzlicher Manier über Vergangenheit und Zukunft der russischen Erwachsenenbildung nachgedacht wird, schwingt ein Ton latenten Unbehagens mit: Wie hat man sich eine **Bildung des Subjekts** vorzustellen, von der nichts weniger erwartet wird als die **Gewährleistung zivilgesellschaftlicher Fortschritte** und dabei nichts weniger vorausgesetzt werden kann als eine **Strategie der öffentlichen Hand**, derartige Anstrengungen weitsichtig und entschlossen zu fördern? Dies aber ist beileibe keine auf Russland zu beschränkende Empfindung, sondern betrifft die weit reichenden Desintegrationspotenziale, die von global inszenierten, durchindividualisierten Lern,kulturen' ihren Ausgang nehmen. Was die russische Situation aber in besonderer Weise kennzeichnet, scheint mir das historisch vermittelte Vertrauen in die rationale Gestaltbarkeit pädagogischer Systeme und Beziehungen, in die ,technologische' Kompetenz der ,Spezialisten' der Erwachsenenbildung und der auf ihre professionelle Befähigung ausgerichteten gezielten Verwissenschaftlichung des erwachsenenpädagogischen Handelns. Die Erwartungen an den Staat mögen von den Autoren und Autorinnen der folgenden Beiträge unterschiedlich begründet und dimensioniert werden – eine konzeptionell eingefasste und offensiv betriebene Politik zugunsten der Bildung des Subjekts und ihrer strukturellen Verankerung hingegen lässt sich als Desiderat durchgängig nachweisen.

Der **Aufbau des Jahrbuchs** folgt der Absicht, die russischen Texte zunächst überblicksartig einzuleiten, indem bildungspolitische Hintergründe aufgehell, institutionelle Strukturen nachgezeichnet und die perspektivischen Aussichten zwischen ‚neuen Konzepten und alten Mustern‘ kritisch geprüft werden. Dieser Aufgabe ist der umfassend angelegte Grundlagenbeitrag von **Gerlind Schmidt** gewidmet, der, ohne die Erwachsenenbildung gesondert zu betrachten, eine Vielzahl analytischer Schritte und empirischer Befunde in den Blick rückt, die zur Einordnung der aktuellen Lage der Weiterbildung/Erwachsenenbildung wertvolle Dienste leisten. Dazu zählt hinsichtlich der eingeschlagenen Steuerungsstrategie nicht zuletzt die skeptische Frage der Autorin, ob „der bevorzugte Mechanismus des Wettbewerbs die Hoffnungen erfüllt, die in ihn gesetzt werden“⁴⁷. Direkt auf die Belange der Weiterbildung bezogen ist der Aufsatz von **Joseph Zajda** ‚Adult Education and Lifelong Learning‘. Neben einem kurzen Aufriss programmatischer und historischer Motive der russischen Erwachsenenbildung, beschreibt er maßgebliche bildungspolitische Initiativen im Bereich des lebenslangen Lernens, erläutert begrifflich-konzeptionelle Praktiken im Vergleich zu internationalen Gepflogenheiten und stellt curriculare Innovationen in den Abendschulen und Erwachsenenbildungszentren vor, die sich primär dem Zweiten Bildungsweg und der sozialen Rehabilitation jugendlicher Schulabbrecher widmen. Den Schluss bildet eine kritische Würdigung des eingeschlagenen bildungspolitischen Wegs und ein Plädoyer für die sich abzeichnenden Ansätze der russischen Erwachsenenbildung „to increase individual’s social, economic and cultural capital“⁴⁸.

Die Reihe der russischen Beiträge wird von **Grigori Arturowich Kljucharjow** eröffnet, der an die frühen Ansätze und Erfahrungen der russischen Volksbildung im 19. Jahrhundert erinnert und dem wechselvollen Schicksal der Volkshochschulbewegung nachgeht, bevor er die Alphabetisierungspolitik der Bolschewiki unter Lenin und Lunarcharski sowie die politische Aufklärungsarbeit von Krupskaja eingehender untersucht. Den stalinistischen Einfluss auf die Entwicklung und Festigung der politisch-ideologischen Basis der sozialistischen Erwachsenenbildung greift der Autor auf und arbeitet dabei heraus, dass sich in der Folgezeit häufig Konflikte zwischen „dem System der politischen Bildung und den Ansprüchen der beruflichen Qualifizierung“ ergeben hätten, was sich negativ auf die wirtschaftliche Entwicklung der Sowjetunion ausgewirkt habe.⁴⁹

Semjon Gregorjewich Werschlowski teilt Kljucharows historisches Interesse, fokussiert jedoch stärker die ideengeschichtlich-pädagogischen Motive der Erwachsenenbildung und lenkt seine Betrachtung dabei auf den theoretischen Überbau der sich unter den Sowjets durchsetzenden Praxis des ‚fortwährenden

⁴⁷ Schmidt in diesem Band, S. 43.

⁴⁸ Zajda in diesem Band, S. 67.

⁴⁹ Kljucharjow in diesem Band, S. 89.

Lernens'. Sein empirisches Forschungsengagement spiegelt sich wider im zweiten Teil seines Beitrags, der sich den Bildungseinstellungen der russischen Bevölkerung zuwendet und hierbei Jugendliche, erwerbstätige Erwachsene und ältere Mitbürger untersucht. Neben der Entwicklung von Zukunftsszenarien der Weiterbildung, auf die bereits hingewiesen wurde⁵⁰, fasst Werschlowski seine Überlegungen in einer funktionalen Typologie des lebenslangen Lernens zusammen, die sich auf die vorgestellten russischen Studien bezieht, in ihrem systematischen Tenor aber an entsprechende internationale Befunde anknüpft.

Neben Werschlowski gehört **Sergej Iwanowich Zmejow** zu den wissenschaftlichen Gründungsvätern der russischen Erwachsenenbildung. Davon zeugt sein maßgeblicher Einfluss auf die 2001 vorgelegte ‚Konzeption der Erwachsenenbildung in Russland‘, auf die in seinem Beitrag hingewiesen wird. Von nachhaltiger Bedeutung und charakteristisch für Zmejows Rolle ist sein Eintreten für eine Akademisierung der beruflichen Tätigkeit des Weiterbildungspersonals und eine damit zusammenhängende theoretisch-wissenschaftliche Grundlegung der außerschulischen Pädagogik, die er als ‚Andragogik‘ durchgesetzt wissen will und die er im Sinne einer humanwissenschaftlichen Leitdisziplin für alle Berufsbilder reklamiert, die mit der Bildung und Führung Erwachsener zu tun haben. Sein Artikel entwickelt eine diesbezügliche Argumentationslinie und erörtert darin, welche positive Folgen für die Reform des russischen Bildungswesens von einer Andragogik zu erwarten wären, die sich „als curricularer Bestandteil der akademischen Bildung insgesamt“⁵¹ begriffe.

Mit **Walentina Wladimirowna Gorschkowa** setzen die Beiträge ein, die sich mit ausgewählten Themen der russischen Erwachsenenbildung befassen, diese aber stets in den Zusammenhang weit gefasster Interpretationsbezüge stellen. Dies gilt in besonderem Maß für die kulturelle Rolle der Erwachsenenbildung, die sich im Zuge der tief greifenden Innovationsprozesse neu definieren und dem Menschen dabei helfen müsse, die gegenwärtige Krise Russlands, die „nicht ökonomischer, sondern humaner, geistig-moralischer Natur sei“, zu überwinden. In ihrem Plädoyer für eine Mittlerfunktion der Erwachsenenbildung zwischen „Bildungssystem(en) und kultureller Evolution“ verweist sie auf die Notwendigkeit, eine Erwachsenenbildung zu konzipieren, die auf das Zusammenwirken anthropologischer, hermeneutischer, phänomenologischer und synergetischer Denk- und Verfahrensansätze ausgerichtet ist und „einen neuen Typus von Kultur und bildnerischem Streben“ zum Ziel hat.⁵²

⁵⁰ Siehe Fußnote 46.

⁵¹ Zmejow in diesem Band, S. 150.

⁵² Gorschkowa in diesem Band, S. 154 u. 159ff.

Stärker auf die internationalen Bezüge und Verbindungen der russischen Erwachsenenbildung ausgerichtet ist der Bericht von **Lidia Aleksejewna Nikolenko** über die aktuellen Entwicklungstendenzen, die sich in der Gestaltung eines gemeinsamen Bildungsraums in Hinsicht auf globale ursächliche Zusammenhänge und strukturell-thematische Folgen abzeichnen. Die Autorin konzentriert ihre Darstellung zwar auf die kooperativen Aktivitäten Russlands, Skandinaviens und der Baltischen Staaten, richtet den Blick aber letztlich auf die „europäischen Entwicklungstendenzen des lebenslangen Lernens“, die es Russland aufgrund seines ‚offen gestalteten Bildungsraums‘ ermöglichten, die Entwicklung zu einer lernenden Gesellschaft im Einklang mit internationalen Werten und Vorbildern zu betreiben. Eine bürgerliche Gesellschaft, wie sie sich in Russland ‚im Entwicklungsstadium‘ befinde, erhalte durch Erwachsenenbildung Impulse im Sinne ihrer wichtigsten Grundwerte: die Bedürfnisse des Individuums, seine Freiheit und Verantwortung sowie die Ermöglichung ‚kreativer Selbstrealisierung im Rahmen partnerschaftlicher Beziehungen‘ und eines kulturellen Dialogs.⁵³

Nina Nikolajewna Bukina wendet sich ‚Problemstellungen nicht-formaler Bildung in Russland‘ zu und eröffnet ihre Ausführungen mit dem Hinweis, dass ‚Erwachsenenbildung in Russland immer noch keine angemessene Anerkennung findet‘⁵⁴. Zur Durchsetzung der Idee einer lernenden Gesellschaft sei es dagegen erforderlich, eine Reihe von bildungspolitischen ‚Schlüsselproblemen‘ zu bekämpfen, zu denen in vorderster Front die ‚Nichtübereinstimmung‘ zwischen dem gegenwärtigen Bildungswesen und den ‚neuen Bedürfnissen und Anforderungen‘ von Mensch und Gesellschaft gehören. Dabei erinnert sie an die Konferenz ‚Erwachsenenbildung für ein neues Russland‘ im Jahr 2004 und betont erneut, die Erwachsenenbildung stelle angesichts der ‚modernen Herausforderungen und Gefahren einen wichtigen Faktor der nationalen Sicherheit‘⁵⁵ dar. Die Autorin arbeitet die pädagogischen und institutionellen Implikationen der nicht-formalen Bildung heraus und stellt fest, dass im Gegensatz zur Sowjetzeit alle Formen zusätzlicher Bildung – hier ist vor allem der nicht-formale Bereich gemeint – entweder nicht mehr existierten oder von privaten Einrichtungen ersetzt worden seien. Ein weiterer Akzent liegt auf der Ermittlung und modellhaften Skizzierung eines Tätigkeitsprofils des ‚Andragogen im nicht-formalen Bildungsprozess‘.

Am Beispiel der Umweltbildung stellt **Tatjana Wsewolodowna Muchlajewa** dar, wie sich die Auswahl von Inhalten und Technologien im Bereich der nicht-formalen Erwachsenenbildung didaktisch vollzieht. Neben einer Herleitung der Legitimation und Aufgabenstellung ökologisch orientierter Bildungsangebote verweist die Autorin auch auf die aktuelle Rolle der Volkshochschulen und

⁵³ Nikolenko in diesem Band, S. 168f.

⁵⁴ Bukina in diesem Band, S. 175.

⁵⁵ a.a.O., S. 178.

Volksuniversitäten als Träger nicht-formaler Bildungsangebote. Schwerpunktmäßig befasst sie sich mit einschlägigen Projekten der Umweltbildung im Raum Sankt Petersburg, beschreibt deren didaktische Struktur und unterstreicht nachdrücklich die gestiegene Bedeutung der Ökologie, in der sich das Verständnis für lokale und globale Veränderungen der Lebensbedingungen mit einer „sozial konstruktiven Orientierung (und) Förderung aktiver Bürgerbeteiligung“⁵⁶ paare.

„Konzeptionelle Ansätze und praktische Beispiele der Altenarbeit in Russland“ sind das Thema der Ausführungen von **Tatjana Michailowna Kononygina**. Ihnen zufolge stand die Altenbildung nach dem Ende der Sowjetunion ‚vor dem Nichts‘. Wie sich insbesondere die Gesellschaft ‚Znanie‘ in den Wiederaufbau und die konzeptionelle Neuausrichtung in Gestalt einer offenen ‚Volksuniversität für das Dritte Lebensalter‘ eingeschaltet hat, wird in diesem Beitrag beschrieben und in den Zusammenhang mit einer Reihe von Entwicklungen gestellt, die die Altenbildung nach 1998 in ihrer praktischen Bedeutung beförderten, auch wenn von einer umfassenden Vergesellschaftung geragogischer Praktiken noch nicht gesprochen werden könne. Großes Gewicht nimmt im Beitrag von Kononygina die bildungspolitische, konzeptionelle und methodische Aufbau der ‚Gerontobildung‘ ein, die sie in den umfassenden Rahmen einer russisch akzentuierten, aber international durchlässigen ‚Gerontopolitik‘ stellt, wie sie in der ausführlich erläuterten ‚Konzeption der Altenbildung in der Russischen Föderation‘ (2004) ihren Niederschlag findet.⁵⁷

Der Forschungsbericht von **Alexander Iwanowich Kanatow** fällt insofern aus dem Rahmen der bisher vorgestellten Texte, als er sein Augenmerk nicht auf die exogenen, gesellschaftlichen Aspekte des Erwachsenenlernens, sondern auf deren endogenen Abläufe richtet. Mit der Untersuchung von ‚psychologischen Implikationen‘ der Erwachsenenbildung knüpft der Verfasser an die große Tradition der russischen Lern- und Entwicklungspsychologie an, die zu Zeiten der wissenschaftlichen Konstitution des Lehr- und Forschungsgebiets ‚Erwachsenenbildung‘ international unbestrittene Weltgeltung besaß. In seinem Beitrag werden daher die frühen Forschungsarbeiten des ‚Instituts für Erwachsenenbildung‘ in Sankt Petersburg ebenso aufgegriffen wie die der jüngeren Phase und in ihren Ergebnissen und Transferperspektiven – vor allem in Bezug auf die motivationalen und lernpsychologischen Besonderheiten Erwachsener – gewürdigt, „um nach Möglichkeit eine Passung mit den institutionellen und organisatorischen Gegebenheiten des russischen Bildungssystems zu erreichen“⁵⁸.

⁵⁶ Muchlajewa in diesem Band, S. 212.

⁵⁷ Kononygina in diesem Band, S. 230ff.

⁵⁸ Kanatow in diesem Band, S. 249.

In ihrem essayistisch angelegten Beitrag entwickelt **Maja Timofejewna Gromkowa** ein theoretisches Konzept für die ‚Verwirklichung von Prinzipien des Lebenslangen Lernens in der Qualifizierung von Lehrkräften‘. Sie schließt damit eine Lücke, die in den vorhergehenden Darstellungen wiederholt angedeutet, nicht aber systematisch bearbeitet worden ist. Ihre Argumentation gründet sich auf die Reflexion zentraler pädagogischer Begriffe (Erziehung, Bildung, Lehre etc.) und realisiert sich in ihrem Konzept der ‚technologischen Ketten‘. Darunter versteht sie die Herstellung von Wirkungs- und Handlungszusammenhängen zwischen subjektiven Ausgangszuständen oder gesellschaftlichen Normen einerseits und den durch Bildungsprozesse ermöglichten pädagogischen Ergebnissen andererseits.⁵⁹ Die ‚Humanisierung der Bildung‘ betrachtet sie als ein ‚Innovationsprojekt‘ von Pädagogen, sieht darin aber vor allem die Notwendigkeit, „neue Qualitäten des pädagogischen Handelns zu definieren“, um so daraufhin wirken zu können, dass die „Erwachsenenbildung in Russland nicht nur (den) utilitaristischen Auftrag (...) neue Kompetenzen zu vermitteln“ ausfülle, sondern die „viel wichtigere Aufgabe“ erkenne, „die Veränderung der eigenen Mentalität“ in Angriff zu nehmen.⁶⁰

Das neue ‚Internationale Jahrbuch der Erwachsenenbildung‘ enthält Auskünfte darüber, wie sich die Bildungsverhältnisse im heutigen Russland entwickeln und wie sich die Veränderung der politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auf das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung auswirken. Das Spektrum der Beiträge erlaubt Einblicke in die mentalen Befindlichkeiten einer Profession, die ihre pädagogischen Ermöglichungskräfte und Unterstützungsleistungen abrufen muss, während die Kontexte ihres Handelns in Frage gestellt und die Tragfähigkeit tradiertter Werte und Handlungsorientierungen abzunehmen scheint. Wissenschaftliche und kulturelle Leitvorstellungen müssen überdacht und mit den Herausforderungen einer ökonomisch zugespitzten Modernisierungsagenda abgestimmt werden. Als ‚großes Programm‘ haben autoritäre Ideologien ihren Einfluss verloren, aber in das entstandene Orientierungsvakuum stoßen viele Kräfte vor, die sich der gesellschaftlichen Meinungsführerschaft bemächtigen wollen. Ihre Ansprüche zu prüfen und auch in diesem Sinne eine ‚lernende Gesellschaft‘ zu verwirklichen, dürfte eine der vornehmsten Aufgaben der Erwachsenenbildung sein.

Die russische Erwachsenenbildung, geht man nach den hier vorgelegten Texten, will sich dieser Aufgabe annehmen und dabei Wege gehen, die den spezifischen Anforderungen eines nationalen Erneuerungsprogramms Rechnung tragen, gleichzeitig aber darauf gerichtet sind, ihr Eintreten für die Bildung des Subjekts zugunsten von Demokratisierung und bürgerschaftlichem Fortschritt zu verwenden. Dafür, dass der Leser mit diesem Jahrbuch Zeuge eines in vielerlei Hinsicht

⁵⁹ Gromkowa in diesem Band, S. 257ff.

⁶⁰ a.a.O., S. 259.

spannungsvollen Prozesses von historischer Besinnung und ideellem Aufbruch sein durfte, dafür sei den beteiligten Autoren herzlich gedankt. In diesen Dank möchte ich die Übersetzerin der russischen Originalbeiträge, **Nadja Mokeeva**, ebenso einschließen wie meine Mitarbeiterinnen **Vanessa Keller**, **Ruth Leuchtenberger** und **Lisa Breyer** für das aufwändige Geschäft der redaktionellen Betreuung des neuen Bandes. Ihnen gilt meine ganz besondere Anerkennung.

Literatur

- ARNOLD, R. (Hg.) (2012): Entgrenzungen des Lernens. Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- BASKO, N.; GARTENSCHLAEGER, U. & STREWE, B. (1997): Erwachsenenbildung in Russland. Bestandsaufnahme und Entwicklungen. In: Osteuropa, 47, S. 455-467.
- BASTIAN, K. (2006): Die Europäische Union und Russland. Multilaterale und bilaterale Dimensionen in der europäischen Außenpolitik. Wiesbaden.
- BELAJA-LUCIĆ, M. (2009): Das postsowjetische Bildungswesen. Diskurse im Spiegel der Zeitung ‚Pervoe sentjabrja‘ 1992-1999. Münster.
- BREMS, J. (2003): Portrait Adult Education Denmark. Bielefeld.
- DILGER, B.; KUEBART, F. & SCHÄFER, H.-P. (Hg.) (1986): Vergleichende Bildungsforschung. DDR, Osteuropa und interkulturelle Perspektiven. Festschrift für Oskar Anweiler zum 60. Geburtstag. Berlin.
- FISCHER, S. (2010): Russland und die Europäische Union. In: Pleines, H. & Schröder, H.-H. (Hg.): Länderbericht Russland. Bonn, S. 231-246.
- FRIELING, G., RAAPE, K. & SOMMER, U. (1997): Erwachsenenbildung und ethnische Minderheiten. Situation und Perspektiven im internationalen Überblick. Münster.
- GOMEZ, J. (2001): Portrait Weiterbildung Spanien. Bielefeld.
- HEINONEN, V. (2007): Portrait Weiterbildung Finnland. Bielefeld.
- INTERNATIONALES BÜRO DES BMBF (Hg.) (2012): Russland – Modernisierung durch Innovation und Forschung. In: ITB infoservice, 1/12, S. 1-49.
- JARVIS, P. (1992): Perspectives on Adult Education and Training in Europe. Leicester.
- JU, J.-S. (2010): Institutionelle Reform und Demokratiediskurs in Russland. In: Russland-Analysen, Nr. 211, S. 2-9.
- KNOLL, J.H. (1980): Bildung international. Internationale Erwachsenenbildung und vergleichende Erwachsenenbildungsforschung. Grafenau.
- KRÜGER-POTRATZ, M. (1990): Vergleichende Erziehungswissenschaft und pädagogische Osteuropaforschung. In: Osteuropa, 40, S. 935-946.
- KÜNZEL, K. (Hg.) (2007): Bildung durch das ganze Leben – Europäische Beiträge zur Pädagogik der Lebensspanne. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 33/34. Köln.
- KÜNZEL, K. (1997): Ansätze und Irritationen europäischer Weiterbildungsforschung: Das Eurodelphi-Projekt 1993-1995. In: Bildung und Erziehung. 50. Jg. Heft 3, S. 331-353.

- LADA, A. & PETERS, J. (2010): Russland in den Augen polnischer und deutscher Experten. In: *Russland-Analysen*, Nr. 208, S. 2-7.
- LENZ, W. (2005): *Portrait Weiterbildung Österreich*. Bielefeld.
- LESCHINSKY, A. (1990): Internationale Bildungspolitik. Zur Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Jg, Nr. 2, S. 159-162.
- LIEGLE, L. (1986): Ansätze der Sozialisationsforschung in der Sowjetunion und in Untersuchungen über die Sowjetunion. In: Dilger, B., Kuebart, F. & Schäfer, H.-P. (Hg.): *Vergleichende Bildungsforschung. DDR, Osteuropa und interkulturelle Perspektiven*. Berlin., S. 101-118.
- MATACHE, M. & SAVA, S. (2003): *Portrait Weiterbildung Rumänien*. Bielefeld.
- MEISTER, S. (2010): Bildung und Wissenschaft. In: Pleines, H. & Schröder, H.-H. (Hg.): *Länderbericht Russland*. Bonn., S. 391-409.
- MELZER, O. (2006): Traurige Bilanz. Der russische Vorsitz im Europarat (Mai-November 2006). In: *Russland-Analysen*, Nr. 121.
- MERSIJANOWA, I. & JAKOBSON, L. (2010): Das Engagement der Bevölkerung in der zivilgesellschaftlichen Praxis Russlands. In: *Russland-Analysen*, Nr. 208, S. 8-15.
- MOMMSEN, M. & NUBBERGER, A. (2007): *Das System Putin. Gelenkte Demokratie und politische Justiz in Russland*. Bonn.
- OECD (2011): *Economic Surveys: Russian Federation*. Paris.
- OST-AUSSCHUSS DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (2010): Russland muss integraler Bestandteil eines europäischen Wirtschaftsraums werden. In: *Russland-Analysen*, Nr. 211, S. 28-29.
- PETER, R. (2006): *Russland im neuen Europa. Nationale Identität und außenpolitische Präferenzen (1992-2004)*. Münster.
- PLEINES, H. & SCHRÖDER, H.-H. (Hg.) (2010): *Länderbericht Russland*. Bonn.
- PROZOROV, S. (2006): *Understanding Conflict between Russia and the EU. The Limits of Integration*. Basingstoke.
- PRZYBYLSKA, E. (2012): Lernen (in) der Demokratie – Der lange Weg zu einer lernenden Gesellschaft in Polen. In: Arnold, R. (Hg.): *Entgrenzungen des Lernens. Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung*. Bielefeld, S. 89-109.
- SCHEMMANN, M. (2007): *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank*. Bielefeld.
- SCHLÄFLI, A. & SGIER, I. (2008): *Portrait Weiterbildung Schweiz*. Bielefeld.
- SCHRIEWER, J. (2004): Stichwort: Internationaler Vergleich in der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3. Jg, Heft 4, S. 495-515.
- SCHRÖDER, H.-H. (2010): Gesellschaft im Umbruch. Schichtung, demographische Entwicklung und soziale Ungleichheit. In: Pleines, H. & Schröder, H.-H. (Hg.): *Länderbericht Russland*. Bonn, S. 361-378.
- SIEGERT, J. (2010): Zivilgesellschaft in Russland. In: Pleines, H. & Schröder, H.-H. (Hg.): *Länderbericht Russland*. Bonn, S. 172-190.
- STENT, A. (2010): Die russisch-deutschen Beziehungen zwischen 1992 und 2008. In: Pleines, H. & Schröder, H.-H. (Hg.): *Länderbericht Russland*. Bonn, S. 247-262.
- SURKOW, V. (2009): Commentaries on the Discussion of ‚Paragraphs pro Sovereign Democracy‘. In: *Russian Studies in Philosophy*, Nr. 4.

Biografische Angaben

Klaus Künzel

Klaus Künzel, Prof. Dr., geboren 1945, war nach seinem Studium der Germanistik, Pädagogik und Philosophie an den Universitäten Liverpool, Bochum und Dortmund tätig. Seit 1991 ist er Professor für Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln.