

## A LIFELONG LEARNING-PARADIGMA A NÉMETORSZÁGI ÉS A MAGYARORSZÁGI NEVELÉSTUDOMÁNYI VITÁBAN 1996–2005 KÖZÖTT

**Óhidy Andrea**

*Magdeburgi Egyetem*

A tanulmány az Európai Unió Lifelong Learning-koncepciójának adaptációját hasonlítja össze két uniós tagország neveléstudományi vitájában: Németországban, ami a „régii Európát” és Magyarországon, ami az „új Európát” reprezentálja. Az „észrevétel-értelmezés-adaptáció” többlépcsős elemzési séma segítségével egyrészt feltárja az EU-koncepció német és magyar adaptációjának hasonlóságait és különbségeit, valamint bemutatja és elemzi az azokat befolyásoló legfontosabb tényezőket.

### A kutatás célja, elméleti kerete és módszerei

A kutatás középpontjában az Európai Unió (EU) *Lifelong Learning*-programja áll. A vizsgálat társadalomtudományi elméleti keretét az európaizálódás elmélete (l. *Featherstone* és *Radaelli*, 2003) adja. Az európaizálódás fogalma alatt az európai integráció hatására megjelenő változást értjük, például a nemzeti szakviták logikájában. A vizsgálat központi kérdésfeltevése az, hogy miként történik az EU *Lifelong Learning*-koncepció adaptálása a német és a magyar neveléstudományi vitában. Ebben az összefüggésben arra keresem a választ, mit jelent a *figyelembevétel* (a vizsgált országok neveléstudományi vitája mennyiben veszi figyelembe az EU legfontosabb, az élethosszig tartó tanulás témában kidolgozott oktatáspolitikai dokumentumait), az *értelmezés* (hogyan értelmezik a vizsgált országok neveléstudományi szakemberei az EU legfontosabb, az élethosszig tartó tanulás témában kidolgozott oktatáspolitikai dokumentumait), valamint az *adaptáció* (mennyiben számolnak a vizsgált országok neveléstudományi szakemberei oktatási rendszerük nemzeti sajátosságaival a koncepció adaptálása során, illetve mely tényezők játszanak szerepet az adaptációban).

A vizsgálat az 1996–2005 időtartamot foglalja magában, amit a nemzetközi szakirodalom (l. *Gerlach*, 2000; *Kraus*, 2001) a *Lifelong Learning*-koncepció megvalósítási szakaszaként jellemez Európában. A vizsgált országokat a *most-different-systems*, tehát a lehető legnagyobb különbség elve alapján (*Przeworski* és *Teune*, 1970; *Hörner*, 1993) választottam ki melynek a kritériumai a következők voltak: (1) területi-politikai hovatartozás: Nyugat-Európa versus Kelet-Közép-Európa, (2) EU-tagság időtartama: régi-EU-

tagállam versus új-EU-tagállam, (3) politikai tradíció 1945 és 1989/90 között: polgári-liberális demokrácia versus szocialista társadalmi rend, (4) gazdasági tradíció 1945 és 1989/90 között: piacgazdaság versus tervgazdaság, (5) oktatási rendszer: föderalizmus versus centralizmus.

A szakfolyóirat-elemzés módszerét azért választottam, mert segítségével a neveléstudományi vita egy adott témáról akár évtizedekkel később is rekonstruálható. A kutatási tervet úgy készítettem el, hogy az eredmények *Katrin Kraus* (2001) vizsgálatának eredményeivel összehasonlíthatók legyenek. Az elemzett neveléstudományi szakfolyóiratokat a következő kritériumok alapján választottam ki: (1) *nemzeti vonatkozások*: mivel a kutatás célja a német- és magyarországi nemzeti oktatáspolitikai viták elemzése, kizárólag nemzeti vonatkozású szakfolyóiratokat elemeztem. (2) *A megjelenés időtartama*: a szakfolyóiratok folyamatos megjelenése a vizsgált időszakban (1996–2005). Ezt a követelményt csak részben sikerült teljesíteni, mert Magyarországon nem létezik olyan felnőttpedagógiai szakfolyóirat, amely a vizsgálat teljes időszakában folyamatosan adott ki számot. Ezért több magyar felnőttpedagógiai szakfolyóiratot elemeztem. (3) *A szakfolyóirat neveléstudományi szakterülethez való kapcsolódása*: a kiválasztott szakfolyóiratok három neveléstudományi szakterületet képviselnek: az általános neveléstudományt, a felnőttpedagógiát és az iskolapedagógiát. A kutatás metodikájáról részletesen l. *Óhidy* könyvét (2011). Az 1. táblázat szemlélteti a vizsgált magyar és német folyóiratokat.

1. táblázat. A vizsgált német és magyar szakfolyóiratok

<i>Neveléstudományi szakterület</i>	<i>Német szakfolyóiratok</i>	<i>Magyar szakfolyóiratok</i>
Általános neveléstudomány	Zeitschrift für Pädagogik (ZfP)	Új Pedagógiai Szemle (ÚPSZ)
Felnőttpedagógia	Report	Felnőttoktatás Felnőttképzés
Iskolapedagógia	Die Deutsche Schule (DDS)	Köznevelés

Az elemzésekbe csak azokat a tanulmányok vontam be, amelyek az élethosszig tartó tanulásról szólnak és ezt címükben vagy alcímükben is jelzik. Ez a szelekció lehetővé tette, hogy csak azokat elemezzem, amelyek egyértelműen kapcsolódnak a koncepció neveléstudományi vitájához (*Kraus*, 2001). Összesen hét neveléstudományi szakfolyóirat tíz évfolyamának 49 tanulmányát dolgoztam fel. A vizsgált német és magyar szakfolyóiratokban megjelent az élethosszig tartó tanulásról szóló cikkek kategorizálását a neveléstudományi szakterület alapján a 2. táblázat szemlélteti.

2. táblázat. A vizsgált német és magyar szakfolyóiratokban megjelent az élethosszig tartó tanulásról szóló cikkek kategorizálása neveléstudományi szakterület alapján

Neveléstudományi szakterület	Szakfolyóirat	Az élethosszig tartó tanulásról szóló cikkek
Általános neveléstudomány	Zeitschrift für Pädagogik	6
Felnőttpedagógia	Report	16
Iskolapedagógia	Die Deutsche Schule	2
<i>Német szakfolyóiratok összesen</i>		<i>24</i>
Általános neveléstudomány	Új Pedagógiai Szemle	13
Felnőttpedagógia	Felnőttoktatás	–
	Felnőttképzés	7
Iskolapedagógia	Köznevelés	5
<i>Magyar szakfolyóiratok összesen</i>		<i>25</i>
Összesen		49

### A vizsgált szakfolyóirat-cikkek elemzésének szempontjai

A kiválasztott cikkek elemzési sémáját *Kraus* (2001) vizsgálatát figyelembe véve dolgoztam ki. Az elemzés három részből áll: (1) tartalom és argumentáció, (2) az élethosszig tartó tanulásról szóló európai oktatáspolitikai vitához való kapcsolódás, illetve (3) a tudományos kifejtés perspektívája.

(1) Első lépésként a kiválasztott cikk tartalmát, szerkezeti sajátosságait, szövegtípusát, rovatokba való besorolását és – amennyiben lehetséges – keletkezésének körülményeit vizsgáltam. (2) Második lépésként azt térképeztem fel, hogyan tükrözik a cikkek az élethosszig tartó tanulásról szóló nemzetközi oktatáspolitikai vitát. A *figyelembevétel* és az *értelmezés* mint szempont ezen értelmezés során jelenik meg. (3) Végül a cikkek adaptációs dimenzióját elemeztem. Itt elsősorban a tudományos kifejtés perspektíváját vizsgáltam, amihez a *Kraus* (2001) által végzett vizsgálat kategóriáit (perspektívákat) alkalmaztam: (1) a külső perspektíva, (2) egytémás perspektíva és (3) az átvételi-rekonstrukciós perspektíva. A vizsgálat eredményeként e kategóriákat kiegészítettem az adaptációs perspektíva kategóriájával.

A *külső perspektíva* a nemzetközi koncepció szerkezeti felépítésének és argumentációjának kritikus reflexióját foglalja magában anélkül, hogy kitérne azok tartalmára. Az érvelés struktúrájának kritikája általában arra irányul, hogy a koncepció legitimitációját megkérdőjelezze.

Az *egytémás perspektíva* az élethosszig tartó tanulás koncepciójának egyes elemeit emeli ki: Az *élethosszig tartó tanulás* kifejezés itt aktuális figyelemkeltőként funkcionál, miközben a szerző egy olyan témát fejt ki, amely a koncepcióban is megtalálható.

A koncepció maga mint szerkezeti keret jelenik meg, amire azonban csak utalás történik kifejtés nélkül. Ez formailag általában úgy mutatkozik meg, hogy a kifejezés a cikk elején és végén jelenik meg, azonban a szöveg teljes egészében a kiválasztott téma bemutatására szolgál.

Az *átvételi-rekonstrukciós perspektívába* azon cikkek tartoznak, amelyek a nemzetközi oktatáspolitikai vita átvételét a nemzeti szintű vitába tüzték ki célul annak bemutatása révén. Ennek során rekonstruálják a kiválasztott nemzetközi *Lifelong Learning*-dokumentumok keletkezésének körülményeit, fejlődését és tartalmát.

A jelen vizsgálat eredményei alapján bevezetett új kategóriába, az *adaptációs perspektíva* csoportjába azok a – kizárólag magyar – folyóiratcikkek tartoznak, amelyek már nemcsak a kiválasztott nemzetközi *Lifelong Learning*-dokumentumok bemutatását tűzik ki célul, hanem megpróbálják ezeket a nemzeti neveléstudományi vitába is bevonni. Ennek során a koncepciónak főleg azon elemeit taglalják, amelyek a nemzeti oktatáspolitikai dokumentumokban, illetve nevelési gyakorlatban megtalálhatók: a tematizálás középpontjában az elméleti vagy gyakorlati *adaptáció* kérdése áll. Az egyes folyóiratcikkek részletes elemzését l. *Óhidy* (2011).

## A kutatás eredményei

### Az adaptáció hasonlóságai

A vizsgálat a következő megegyezésekre derített fényt a két ország neveléstudományi vitájában az élethosszig tartó tanulással kapcsolatban: a témával foglalkozó neveléstudományi cikkek mennyisége, konszenzus az élethosszig tartó tanulás fontosságáról, az élethosszig tartó tanulás definíciójának és a témával kapcsolatos fogalomhasználatnak az egységesülés felé mutató tendenciája, valamint a nemzeti oktatáspolitikai/neveléstudományi témákra való összpontosítás megegyezéseire.

A német és a magyar neveléstudományi szakfolyóiratok legszembevetőbb megegyezése a témával foglalkozó cikkek mennyisége. A vizsgált időszakban a német szakfolyóiratok 24, a magyar szakfolyóiratok 25 cikket jelentettek meg az élethosszig tartó tanulással kapcsolatban. Ez átlagosan folyóiratonként egy cikket jelent évente, tehát a témával való foglalkozás mindkét ország neveléstudományi szakirodalmában elenyészőnek tekinthető. Azonban a megjelent cikkek arról tanúskodnak, hogy a retorika szintjén mind Németországban, mind Magyarországon konszenzus alakult ki az élethosszig tartó tanulás fontosságáról. A *Kraus* (2001) vizsgálati eredményeivel való összehasonlítás mutatja, hogy ez a konszenzus a német neveléstudományi vitában csak az ezredforduló után jött létre. *Kraus* az 1970–1998 időtartamra vonatkozóan „a német szakvita csekély rezonanciájáról” és az „élethosszig tartó tanulásról szóló nemzetközi oktatáspolitikai dokumentumokkal való foglalkozás hiányairól” ír (*Kraus*, 2001. 50. o.). Ezzel szemben Magyarországon ez a konszenzus már az 1970-es években fellelhető volt a neveléstudományi szakfolyóiratok állásfoglalásaiban, ahogy ezt a következő idézetek mutatják:

„Lassan nálunk is közhellyé válik az élethosszig tartó tanulás” (Széchy, 1979. 195. o.)

„A mai modern gazdasági-társadalmi körülmények között az életen át tartó tanulás elkerülhetetlen szükségszerűséggé vált az egyes egyének számára ugyanúgy, mint a szervezetek és a társadalmak számára” (Mihály, 1977. 253. o.)

Ez a retorikai szinten megfigyelhető konszenzus az élethosszig tartó tanulás fontosságáról mindkét ország neveléstudományi vitájában összefonódik az európai oktatáspolitikai dokumentumokban fellelhető *Lifelong Learning*-definíció, valamint a témával kapcsolatos fogalomhasználat tendenciózus átvételével. Az élethosszig tartó tanulás eszméje legkésőbb 1996, azaz az Egész életen át tartó tanulás európai éve (EYLL) óta az oktatáspolitikai reformkoncepciók összefoglaló fogalmává vált a tagállamokban. Az alliterációs szópár Lifelong Learning kiszorította az egyéb megnevezéseket mint például *lebenslängliche Schule* vagy *lebenslängliche Sozialisation* (l. Dauber és Verne, 1976). Jelen kutatás alapján ez a tendencia mindkét vizsgált ország neveléstudományi vitájában megfigyelhető. Bár a *Lifelong Learning* szópárnak németül és magyarul is több változata ismert, a *Lebenslanges Lernen* és az élethosszig tartó tanulás kifejezések egyértelműen kiszorították a többi variációt. A vizsgált német cikkek túlnyomó többsége a *Lebenslanges Lernen* kifejezést preferálja (l. Dohmen, 1997; Giesecke, 1997; Kade, 1997; Mader, 1997; Nuissl, 1997; Seitter, 2000; Knoll, 1997; Koch, 2001; Krug, 2001; Dohmen, 2002; Faulstich, 2002; Alheit, 2003; Barz és Tippelt, 2003; Jäger-Flor és Jäger, 2003; Casale, Oelkers és Tröhler, 2004; Herzberg, 2004; Jahn, 2004; Kade és Seitter, 2004). A *European Year of Lifelong Learning* elterjedt német fordítása az *Europäisches Jahr lebensbegleitenden Lernens* hatására még a *lebensbegleitendes Lernen* (l. Krug, 1997; Pahl, 2001) kifejezés használatos, de sokkal ritkábban. Utóbbit azért vezették be, hogy a koncepciót megszabadítsa annak negatív konnotációjától, amit egyes szerzők (pl. Dauber, Fritsch, Liegle, Sachs, Scheilke és Spiekermann, 1975; Dauber és Verne, 1976) az élethossziglani tanulás kifejezés (*lebenslangliches Lernen*) használatával nyomatékosítottak. A Kraus-vizsgálat (2001) szerint az 1970-es évek NSZK-jában még a negatív értelmezés volt leginkább használatos. A szerzők élethossziglani iskolázásról és szocializációról írtak (Dauber és Mtsai 1975; Dauber és Verne, 1976). A koncepció csak az 1990-es években kapott pozitívabb értelmezést és kapcsolódott össze a jövőnek való tanulás (Klafki, 1996) elképzelésével. Kraus szerint a Lifelong Learning német fordításának kezdeti negatív konnotációja a német neveléstudománynak az európai oktatáspolitikához való negatív hozzáállását, valamint az Ivan Illich és a Cuernavaca-manifesztum kritikájának – ami az „élethossziglani nevelés árát” állította pellengérré (l. Hentig, 1971) – átvételét tükrözte. A német fordítás egységesülése a *Lebenslanges Lernen* kifejezés használatával egyrészt a nemzetközi oktatáspolitikai vita fogalomhasználatának egységesülésére vezethető vissza, másrészt a semleges szöveg választás a koncepció növekvő elfogadását is jelzi.

Az elemzett magyar cikkekben főként az élethosszig tartó tanulás kifejezés használatos mint a Lifelong Learning fogalmának legnépszerűbb fordítása (l. Szabó, 2000; Mihály, 2002a, b, c; Ránki Lantos, 2002; Harangi, 2004; Veres, 2004; Ványik, 2002; Hídvégi, 2003; Veisz, 2005; Bajka és Erdei, 2005). Ezenkívül még az egész életen át tar-

tó oktatás (l. *Majzik*, 1997) vagy az egész életen át tartó tanulás (l. *Budai*, 2000; *Szép*, 2003; *Harangi*, 2003) fogalmát használják. *Komenczi* az egész életre kiterjedő tanulás (2001) formulát, *Szilágyi* a Tanulás egy életen át (2004) kifejezést alkalmazza. Az Új Pedagógiai Szemle cikkei általában az élethosszig tartó tanulás-t használják, míg a felnőttpedagógiai szakfolyóirat Felnőttképzés az egész életen át tartó tanulás-ról ír. A magyar szakfolyóiratok által használt összes kifejezés semleges konnotációval bír és a leginkább használatos élethosszig tartó tanulás szinonimájaként értelmezhető.

A nemzetközi *Lifelong Learning*-diskurzus hatása a német és a magyar neveléstudományi vitában – a definíciót és a fogalomhasználatot, valamint az ezzel kapcsolatos tematikai súlypontozást tekintve – a fogalom semleges, illetve pozitív konnotációban való értelmezésében mutatkozik meg, miközben a koncepció tartalma – elsősorban a német neveléstudományi vitában – továbbra is kritika tárgya. A pozitív konnotáció elterjedése egybeesik az ezredfordulóra való felkészüléssel. A *Lifelong Learning*-koncepció a nemzetközi oktatáspolitikai dokumentumokban „ideológiai megoldási eszközként” (*Gerlach*, 2000. 10. o.), a XXI. század problémáinak kulcsaként jelenik meg. Ez az idillikus kép messzemenően tükrözi Európa akkori politikai helyzetét: az 1990-es évek nagy változásai után egy konszolidációs szakasz következett, melynek középpontjában tíz ország – köztük Magyarország – uniós csatlakozása állt. A gazdasági növekedés lelassulásának okaként a termelés és foglalkoztatás egymástól eltérő fejlődését jelölték meg az EU szakemberei. Az EU versenyképességét egy tudásalapú társadalom létrehozásával akarták megtartani és továbbfejleszteni. Az EU az ezredforduló óta ennek megvalósítása érdekében a tagországok oktatáspolitikájának erősebb koordinációját igyekezett megvalósítani. A Lisszabon-folyamat és a nyílt koordinációs módszer alkalmazását az oktatáspolitikában egy új, átfogó foglalkoztatás-politika részeként vezették be. Ennek keretében adta ki az Európai Bizottság a *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* (l. *Európai Bizottság*, 2000) című vitairatát. Az ennek során kialakult, egész Európát átfogó *Lifelong Learning*-vita a vizsgált országok oktatáspolitikai diskurzusának egységesüléséhez vezetett. Ezt megfigyelhetjük az élethosszig tartó tanulásnak a *Memorandum*ban és *Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása* (*Európai Bizottság*, 2001) című közleményben kifejtett, átfogó értelmezésében, azaz a bölcsőtől a koporsóig ívelő, a formális, a nem formális és az informális tanulási helyzeteket egyaránt magában foglaló emberi cselekvés definíciójának átvételében (l. *Dohmen*, 2002; *Maróti*, 2002).

Jelen vizsgálat kimutatta, hogy a fogalomhasználat és az élethosszig tartó tanulás definíciójának egységesítő tendenciái ellenére a vizsgált országok nemzeti neveléstudományi vitájának kulcstémái és súlypontozása a nemzeti oktatáspolitikai tervektől és a nemzeti aktorok kutatási témáitól függ. Mind a német, mind a magyar cikkekben elsősorban a nemzeti oktatáspolitikai reformelképzeléseket és kutatási projekteket mutatták be (l. *Alheit*, 2003; *Jäger-Flor és Jäger*, 2003; *Szilágyi*, 2004). Akkor is ezek alkották a cikkek tematikus súlypontját, ha a szerzők a nemzetközi (európai) oktatáspolitikai vitával való kapcsolatot is említették. Azonban ezek tematizálása a német és a magyar szakfolyóiratokban nagy eltéréseket mutatott. Az egyetlen hasonlóság abból állt, hogy a legtöbb tanulmány a nemzeti *Lifelong Learning*-vitát meg sem említette.

## Az adaptáció különbségei

A német és magyar neveléstudományi vitának az élethosszig tartó tanulásról szóló folyóiratcikkei alapvető különbségeket mutatnak abban, hogy a vizsgált neveléstudományi szakterületek milyen mértékben, rovatban és szövegtípusban foglalkoztak a koncepcióval. A koncepció társadalmi-politikai kontextusának tematizálása és az EU Lifelong Learning koncepciójának figyelembevétele szempontjából szintén jelentős differenciák mutathatók ki. Ezenkívül a koncepció kollektív vagy egyéni perspektívájának dominanciája, a *Cropley*-féle kategóriákba való besorolhatóság (l. *Cropley*, 1979), valamint a formális vagy az informális tanulás hangsúlyozása alkották a főbb eltéréseket.

A legszembetűnőbb különbség az élethosszig tartó tanulásról szóló német és magyar neveléstudományi vita között a szakfolyóiratokban megjelent cikkek neveléstudományi szakterületekre való eloszlása. A szakfolyóiratok reprezentatív volta lehetővé teszi, hogy ennek alapján következtetéseket vonjunk le az adott neveléstudományi szakterületeket illetően (l. *Kraus*, 2001). Az élethosszig tartó tanulásról szóló német neveléstudományi vita elsősorban a felnőttpedagógiai szakfolyóirat: a *Report* hasábjain követhető nyomon. A vizsgált időszakban itt jelent meg a legtöbb (16) cikk a témáról. Ennek alapján arra következtethetünk, hogy a német neveléstudományi Lifelong Learning-diskurzus elsősorban a felnőttpedagógiai vita keretében folyt. A témával való foglalkozás középpontjában az élettörténet-kutatás állt. Ennek egyik magyarázata az élethosszig tartó tanulás fogalmának a felnőttpedagógiával való egyenlővé tétele (l. *Knoll*, 1997; *Kraus*, 2001). Ez abból következik, hogy a 1970-es években az oktatási rendszer negyedik szektorának kiépítésekor az élethosszig tartó tanulás gondolata fontos szerepet játszott annak legitimációjában (l. *Gerlach*, 2000; *Nuissl*, 2000; *Kraus*, 2001). A magyar neveléstudományi vitában a téma az általános neveléstudományt képviselő Új Pedagógiai Szemlében fordult elő legtöbbször, összesen 13 tanulmány foglalkozott az élethosszig tartó tanulással. A magyar neveléstudományi Lifelong Learning-diskurzus tehát elsősorban az általános neveléstudományi vita keretében folyt. Ennek keretében a felnőttpedagógiai és az iskolapedagógiai perspektívát egyaránt feldolgozták. A német általános neveléstudományi szakfolyóirat, a *Zeitschrift für Pädagogik* – a többi szakterülettel összehasonlítva – közepes érdeklődést mutatott a téma iránt: a vizsgált időszakban összesen hat cikk jelent meg. Szintén közepes érdeklődés volt jellemző a magyar felnőttpedagógiai szakfolyóiratokra: a *Felnőttoktatás* egyáltalán nem foglalkozott a témával, a *Felnőttképzés* összesen hét cikket jelentetett meg a témáról. Ezt az eredményt erősen meghatározták az 1990-es évek politikai változásai is. Az 1990–1997-es és a 2000–2003-as időszakban egyáltalán nem jelentek meg felnőttpedagógiai folyóiratok Magyarországon. Hiányuk negatívan befolyásolta az eredményt, ennek ellenére a magyar neveléstudományi vitában is megfigyelhető az élethosszig tartó tanulás és a felnőttoktatás fogalmainak szinonimaként való kezelése (l. *Angelusz* és *Mihály*, 1979; *Durkó*, 1980a, b; *Csoma*, 1995). Mindkét vizsgált országban az iskolapedagógia szakterülete foglalkozott a legkevésbé az élethosszig tartó tanulás problematikájával. A *Die Deutsche Schule* 2, a *Köznevelés* 5 cikket jelentetett meg a témáról az adott időszakban. A PISA-felméréseket, melyek

mindkét országban az oktatási rendszer – ezen belül főleg az iskolai oktatás – reformjának szükségességét mutatták ki, az iskolapedagógiai cikkekben meg sem említették.

Ahogy ezt a 3. táblázat szemlélteti, a vizsgált cikkek szövegtípusait tekintve is sikerült különbségeket kimutatni a német és a magyar neveléstudományi *Lifelong Learning*-vitában.

3. táblázat. A vizsgált német és magyar folyóiratokban megjelent az élethosszig tartó tanulásról szóló cikkek kategorizálása rovatok és szövegtípus, valamint a neveléstudományi szakterület alapján

Szakkönyv	Tanulmány	Oktatás-pol.-i dokumentum bemutatása	Recenzió	Intézmény v. konferencia bemutatása	Interjú	Olvasói levél	Oktatás-pol.-i dokumentum kivonata	Összesen
ZfPäd	5	–	1	–	–	–	–	6
DDS	2	–	–	–	–	–	–	2
Report	12	1	2	–	–	–	1	16
<i>Német szakkönyvek összesen:</i>	<i>19</i>	<i>1</i>	<i>3</i>	<i>–</i>	<i>–</i>	<i>–</i>	<i>1</i>	<i>24</i>
ÚPSZ	5	7	–	1	–	–	–	13
Köznevelés	–	–	–	2	1	2	–	5
Felnőttoktatás	–	–	–	–	–	–	–	–
Felnőttképzés	3	1	1	2	–	–	–	7
<i>Magyar szakkönyvek összesen:</i>	<i>8</i>	<i>8</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>–</i>	<i>25</i>

A német szakkönyvek főként tanulmányok formájában foglalkoztak a témával. A magyar szakkönyvekben megegyezett a tanulmányok és az oktatáspolitikai dokumentumok bemutató cikkek aránya. Utóbbiak főként az *Új Pedagógiai Szemlében* jelentek meg, ahol az OECD és az Európai Bizottság dokumentumait az „Európa-melléklet” és az „OECD-dokumentumok” elnevezésű rovatokban – általában bíráló nélkül – mutatták be. Az oktatáspolitikai dokumentumok kivonataitól (mint pl. az Európai Bizottság 1995-ös fehérkönyvének egy részlete, amely a *Report* c. szakkönyv 1997. évi decemberi számában jelent meg az *Europäische Kommission: Anpassung der Bildungssysteme* cím alatt) ezek annyiban különböznek, hogy a szerzők a kiválasztott dokumentumok tartalmát összefoglalva ismertetik. A magyar cikkek között volt két olyan szövegtípus is, amely a német szakkönyvekben nem volt megtalálható: interjú és olvasói levél. Ezek a *Köznevelésben* jelentek meg, amely a többi vizsgált szakkönyvtől annyiban különbözik, hogy hetente jelenik meg. A folyóirat magát „pedagógiai hírmagazinnak” titulálja és

ebből következően nagy hangsúlyt fektet az aktualitásra. Az itt megjelent cikkek általában jóval rövidebbek és publicisztikai(bb) stílusban íródtak.

A cikkek szövegtípusa már utal a tudományos kifejtés domináns perspektívájára: a német szakfolyóiratok esetében a tanulmányok nagy száma utal az egytémás perspektíva túltengésére, ami különösen alkalmas az élethosszig tartó tanulás elméletének és a hozzá kapcsolódó kutatási projektek bemutatására. A magyar szakfolyóiratokban a tanulmányok és az oktatáspolitikai dokumentumokat bemutató szövegek egyenlő aránya jelzi az átvételi-rekonstrukciós és az adaptációs perspektíva fontosságát. A vizsgált szakfolyóirat-cikkek kategorizálását a tudományos kifejtés perspektívája alapján a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat. A vizsgált szakfolyóirat-cikkek kategorizálása a tudományos kifejtés perspektívája alapján

<i>Szakfolyóirat</i>	<i>Egytémás perspektíva</i>	<i>Átvételi-rekonstrukciós-perspektíva</i>	<i>Adaptációs-perspektíva</i>	<i>Nem kategorizálható szövegek</i>	<i>Összesen</i>
ZfPäd	Seitter, 2000; Kade és Seitter, 2004; Barz és Tippelt, 2003; Alheit, 2003; Casale, Oelkers és Tröhler, 2004	–	–	Faulstich, 2002	6
Report	Giesecke, 1997; Kade, 1997; Mader, 1997; Nuissl, 1997; Koch, 2001; Krug, 2001; Pahl, 2001; Jäger és Jäger-Flor, 2003; Herzberg, 2004	Dohmen, 1997; Krug, 1997; Knoll, 1997; Dohmen, 2002	–	H. S., 1996a, b; N. N., 1997	16
DDS	Klafki, 1996	Jahn, 2004	–		2
<i>Német szakfolyóiratok</i>	15	5	–	4	24

## 4. táblázat folytatása

<i>Szakfolyóirat</i>	<i>Egytémás perspektíva</i>	<i>Átvételi-rekonstrukciós-perspektíva</i>	<i>Adaptáció perspektíva</i>	<i>Nem kategorizálható szövegek</i>	<i>Összesen</i>
ÚPSZ	<i>Bardócz, 1999; Maróti, 2002; Hidvégi, 2003;</i>	<i>Majzik, 1997; Szabó, 2000; Budai, 2000; Komenczi, 2001; Mihály, 2002a, b, c; Ránki Lantos, 2001</i>	<i>Ványik, 2002; Harangi, 2004</i>	–	13
Felnőtt- oktatás	–	–	<i>Harangi, 2003; Szilágyi, 2004;</i>	–	–
Felnőtt- képzés	<i>Bajka és Erdei, 2005</i>	<i>Szép, 2003</i>	<i>Veisz, 2004; Veres, 2004</i>	<i>N. N., 2003</i>	7
Közne- velés			–	<i>Novák és Miksa, 1999; Mayer, 2002; Gogl, 2003; Novák, 2003; S. T., 2003</i>	5
<i>Magyar szakfolyóiratok</i>	4	8	7	6	25
Összesen	19	13	7	10	49

A táblázatból látható, hogy a külső perspektíva, ami a *Kraus*-vizsgálatban (2001) még a második leggyakrabban alkalmazott kategória volt, jelen vizsgálatban sem a német, sem a magyar neveléstudományi cikkekben nem volt jelen. Az írások az élethosszig tartó tanulás koncepcióját belső, nemzeti vagy – ritkábban – közös európai perspektívából szemlélik (l. *Dohmen, 1997; Veres, 2004*). Valamennyi szakfolyóirat tartalmi szempontból foglalkozik a koncepcióval, nincs köztük olyan, amely csak a szerkezeti felépítést vizsgálná, illetve olyan, amely a koncepciót teljes egészében elutasítaná. A kritikus reflexió célja a koncepció jobbá tétele, hiányosságainak pótlása. A vizsgálat során mindkét ország neveléstudományi vitájában kimutatott általános konszenzus az élethosszig tartó tanulás fontosságáról nem utolsósorban az Európai Unió 2000-ben bevezetett új oktatáspolitikai irányvonalának eredménye (l. *Óhidy, 2009, 2012*).

Jelen vizsgálat kimutatta az egytémás perspektíva dominanciáját a német szakvitában az 1996–2005 kutatási időszakban is, azzal a különbséggel, hogy ebben az időszakban egyre több szerző próbálta összekötni – legalább a retorika szintjén – saját témáját az élethosszig tartó tanulás koncepciójának nemzetközi oktatáspolitikai vitájával. A német neveléstudományi diskurzus középpontjában a koncepció elméletével való foglalkozás állt. A szerzők az élethosszig tartó tanulás fogalmát – többek között – megkísérelték ösz-

szekötni a klasszikus német műveltségfogalommal (*Bildungsbegriff*), továbbá konstruktív ötleteket dolgoztak ki a koncepció modifikációjára. A *Report* szakfolyóirat írta erről: „Majdnem minden szerző hangsúlyozza, hogy itt nem a szóhasználatról folytatott, tisztán akadémiai vitáról van szó, hanem olyan diskurzusról, amely komoly következményekkel jár mind az oktatáspolitikára, mind a didaktikára nézve” (Nuissl, 2000. 5. o.). Néhány tanulmány kifejezetten hangsúlyozza az adaptációs dimenzió fontosságát a nemzeti neveléstudományi elmélet, illetve nevelési gyakorlat számára. Dohmen (2002) az élethosszig tartó tanulás és a klasszikus német műveltség koncepciója között talált fontos megegyezéseket.

Más szerzők az élethosszig tartó tanulás megvalósítására kidolgozott legfontosabb nemzeti koncepciókat mutatják be, például a Szövetségi Oktatási és Kutatási Minisztérium „*Lebensbegleitendes Lernen für alle*” akcióprogramját (Krug, 2001), az Oktatásszervezési Szövetségi-Tartományi Bizottság „*Lebenslanges Lernen*” kísérleti modellprogramját (l. Pahl, 2001; Krug, 2001) vagy a *Forum Bildung* „*Lernen ein Leben lang*”-koncepcióját (l. Koch, 2001; Krug, 2001). Ezekben a cikkekben a nemzetközi oktatáspolitikai dokumentumok argumentációja már nagyrészt interiorizálódott. A cikkek témája ennek megfelelően – ahogyan az egyik tanulmány alcíme is kifejezi – „[a koncepció és a fogalom] operacionalizálása a nemzeti oktatási rendszerekben” (Knoll, 1997. 27. o.). A folyóirat profiljának megfelelően a felnőttpedagógia kérdései állnak a témával való foglalkozás középpontjában. Többek között arról folyik a vita, hogy az élethosszig tartó tanulás megvalósítása az oktatási rendszer negyedik szektorában a pénzügyi támogatások csökkentésével vagy növelésével jár együtt (l. Nuissl, 1997. 42. o.). A *Zeitschrift für Pädagogik* az egytémás perspektíva dominanciájának legjobb példája. Az itt megjelent hat tanulmányból öt ebbe a kategóriába sorolható. A külső perspektíva eltűnésével összefüggésbe hozva, ez a kutatási eredmény úgy értelmezhető, hogy a német neveléstudományi vita valamennyire feladta énközpontúságát és a korábnál erősebben figyelembe vette a nemzetközi oktatáspolitikai diskurzust. Az ehhez való kapcsolata azonban továbbra is kritikus és távolságtartó maradt: a vizsgált szakfolyóiratok nagy része a koncepció hiányosságait tárgyalja, bírálja. Ugyanakkor ez a kritika már a koncepciók tartalmi elemeire vonatkozik és nem csak azok szerkezeti felépítésére, argumentációjára – mint a *Kraus*-vizsgálatban elemzett cikkeké.

A magyar szakfolyóiratok esetében az átvételi-rekonstrukciós (8) és az adaptációs perspektívából (7) megírt cikkek aránya nagyjából megegyezett. Az egytémás perspektívából való foglalkozás a témával az utolsó helyre szorult (4). A cikkek középpontjában egyértelműen az európai Lifelong-Learning-dokumentumokkal való foglalkozás állt. Ezt mutatja az új rovatok „Európa-melléklet” és „OECD-dokumentumok” bevezetése is az ÚPSZ-ben. A magyar Lifelong Learning-diskurzus ezen irányultsága az EU-csatlakozás hatásából következik. A magyar neveléstudomány – a magyar oktatáspolitikához hasonlóan – az EU-ba való belépésben látta az egyetlen lehetőséget az ország politikai jövőjének pozitív irányba való befolyásolására (l. Óhid, 2009, 2012). Mivel ez az oktatási rendszertől gyors alkalmazkodást követelt, a neveléstudományi vitából elmaradt a koncepció elméletének kritikus reflexiója.

A vizsgált cikkek a koncepció tartalmi elemeinek vizsgálatok a megvalósítás és a megvalósíthatóság kérdéseit helyezték előtérbe, és a nemzeti oktatáspolitikát aktuálisan

foglalkoztató témákra összpontosítottak. Ehhez az európai dokumentumok bizonyos elemeit kiemelték anélkül, hogy azokat explicit módon kritizálták volna. A magyar neveléstudomány tehát tudomásul vette és elfogadta az EU által kívánatosnak tartott változtatásokat, és a közösségi előírásokat arra használta, hogy az oktatási rendszer korszerűsítését az *EU-know-how* segítségével meggyorsítsa. A szerzők kritikus megjegyzései és jobbitási javaslatai ennek okán nem a koncepció elméletére, hanem annak megvalósítására vonatkoznak. A tudományos kifejtés domináns perspektívája szoros egyezéseket mutat a kritikai reflexió irányával. A német neveléstudományban a – főként egytémás perspektívából megírt – cikkek az élethosszig tartó tanulás elméletére koncentrálnak és tesznek kritikus megjegyzéseket, illetve javaslatokat annak jobbitására. A gyors megvalósítás szempontja mindvégig a háttérben marad. Ezzel szemben a magyar neveléstudományi szakirodalomban nem kerül sor a koncepció tartalmi kritikájára, a kritikus reflexió nem a koncepcióra irányul, hanem annak a nemzeti kontextusban való mielőbbi megvalósítására.

A társadalmi-politikai kontextus eltérő tematizálása egy további különbség. A német neveléstudományi szakvitában a társadalmi-politikai kontextust egyáltalán nem, vagy csak nagy általánosságban említik. A szerzők legtöbbször megelégszenek a globalizációs és európaizációs folyamatra vonatkozó általános megjegyzésekkel. A magyar *Lifelong Learning*-vitában ezzel szemben ezek állnak a középpontban. *Kraus* 1970-1998 közötti időszakra vonatkozó vizsgálata kimutatta, hogy a német szakfolyóirat-cikkek a koncepció társadalmi-politikai kontextusával egyáltalán nem foglalkoztak, mintha a neveléstudományi vita ezektől függetlenül folyt volna. Ez a tendencia a jelen kutatásban vizsgált 1996–2005 időszakra is jellemző. Néhány kivételtől eltekintve továbbra is azok a cikkek vannak túlnyomó többségben, amelyek a társadalompolitikai kontextust teljesen figyelmen kívül hagyják. Csak néhány cikk említi meg a XX. század legfontosabb európai és német vonatkozású politikai eseményeit, pl. *Alheit* (2003) a nácizmust, az NDK-időszakot, valamint a két német állam újraegyesítését nevezi meg. *Casale, Oelkers és Tröhler* (2004) cikkében a történeti szempont bevonása a látótér kiterjesztését szolgálja, amennyiben segít az aktuális Lifelong Learning-koncepció hamis ígéreteit – pl. a hatékonyságot illetően – leleplezni. Ettől eltérően a magyar neveléstudományi vita az élethosszig tartó tanulás témáját az EU-csatlakozás jegyében szemléli. Ennek során az ország EU-ban elfoglalt helyzetét, helyzetét is rendszeresen reflektálja. Ugyanakkor az EU-koncepciókat és azok argumentációját legtöbbször kritika nélkül átveszi. *Halász Gábor* az európai oktatáspolitikai kiemelkedő hatását állapítja meg a magyar Lifelong Learning-diskurzusra (l. *Halász*, 2006). Az EU-csatlakozásra váró államok közötti mintaország szerepének vállalása, valamint az EU pénzügyi támogatások erősítették is az ebbe az irányba ható politikai nyomást.

Az EU *Lifelong Learning*-dokumentumainak *figyelembevétele* szempontjából következő különbségek fedezhetők fel: míg a német cikkek csak ritkán foglalkoznak a nemzetközi (európai) *Lifelong Learning*-diskurzussal, addig a magyar cikkek középpontjában ez áll. Azokban a német cikkekben, amelyek a nemzetközi vitáról szólnak, az EU élethosszig tartó tanulásról szóló dokumentumaival való foglalkozás a háttérbe szorul az OECD és az UNESCO koncepcióinak tárgyalása mellett (l. *Dohmen*, 1997; *Knoll*, 1997). Ezzel szemben a magyar írások középpontjában az Európai Unió *Lifelong Learning*-

dokumentumainak vizsgálata áll. A fő téma az oktatási rendszer EU-kompatibilitása, vagyis az adaptációs perspektíva határozza meg a téma elemzését. Ennek okán a vizsgált cikkek sokkal ritkábban bírálják a koncepciót, még ritkábbak a modifikálásra vonatkozó javaslatok.

Mindezek alapján jelentős különbségek mutathatók ki az EU Lifelong Learning-koncepciójának értelmezése szempontjából is: míg a német szerzők az élethosszig tartó tanulás fogalmát gyakran csak figyelemfelkeltésként használják, hogy a saját kutatásait vagy projektjeiket az európai Lifelong Learning-vitával való összekapcsolással érdekesebbé tegyék (l. *Kade*, 1997; *Seitter*, 2000), magyar kollégáik a koncepció azon elemeit emelik ki, amelyek az oktatáspolitikai reformelképzeléseiknek megfelel (l. *Szép*, 2003; *Szilágyi*, 2004; *Veres*, 2004). Az élethosszig tartó tanulás fogalmának mint a figyelemfelkeltés eszközének a használata itt is megfigyelhető, főként a *Köznevelés* cikkeiben, de legtöbbször arról van szó, hogy az EU Lifelong Learning-koncepcióját miként lehetne a nemzeti szükségleteknek megfelelően adaptálni. A cikkek középpontjában ezért nem a koncepció elméletének jobbítása, hanem megvalósításának lehetőségei állnak. A magyar neveléstudományi vita az élethosszig tartó tanulásról – az elméleti síkon folytatott német vitával szemben – pragmatikusnak tekinthető. A magyar Oktatási Minisztérium ennek megfelelően az európai oktatáspolitikai diskurzus hatását a nemzeti oktatáspolitikára a következőképpen írja le: „a meglévő hazai igényekből fakadó intézkedések kaptak közösségi hátszelet, és ezzel együtt megerősítést” (l. *Halász*, 2006. 8. o.).

Az elemzés eltéréseket mutatott ki a Lifelong Learning-koncepció egyéni és kollektív perspektívájának dominanciája szempontjából is. A német cikkek főként a tanuló egyének individuális élettörténetének szemszögéből foglalkoztak a koncepcióval. A magyar cikkek a kollektív – általában hangsúlyozottan nemzeti – perspektívából vették szemügyre az élethosszig tartó tanulás megvalósításának lehetőségeit. *Cropley* (1979) a Lifelong Learning koncepcióknak két csoportját különbözteti meg: Az egyik csoportba tartoznak az úgynevezett maximalista felfogást képviselő dokumentumok, amelyek szerint az élethosszig tartó tanulás antropológiai szükségszerűség és a (tanuló) társadalom alapvető feladata. Az úgynevezett minimális felfogást képviselő koncepciók ezzel szemben az intézményes tanulást és az oktatási rendszert állítják a középpontba. A *Cropley*-féle kategorizálás alapján a német cikkek a maximalista, a magyar cikkek a minimalista felfogást képviselik. A német szakfolyóiratok az informális tanulási formákat vizsgálják (l. *Seitter*, 2000; *Alheit*, 2003; *Barz* és *Tippelt*, 2003; *Casale*, *Oelkers* és *Tröhler*, 2004; *Herzberg*, 2004), a magyarok a formális tanulási formákat (l. *Bardócz*, 1999; *Ványik*, 2002; *Veres*, 2004) helyezik előtérbe.

Összefoglalva: az elemzett német folyóiratcikkek az EU *Lifelong-Learning*-dokumentumait az EU és a tagállamok kompetenciaharcának jegyében értelmezték. Az EU *Maastrichti Szerződés* keretében véghezvitt oktatáspolitikai intézkedései általában pozitív értékelést kaptak (l. *Dohmen*, 1997; *Krug*, 1997), azonban az ezen túlmenő intézkedéseket hevesen elutasították (l. *Krug*, 2001). A magyar cikkek ezzel szemben a maastrichti előírásokon túlmenő EU-intézkedéseket is elfogadták, legalábbis nem tiltakoztak ellenük. A német cikkekkel ellentétben, melyek legfeljebb az átvételi-rekonstrukciós perspektívából íródtak, az adaptációs-dimenzió túlsúlya jellemezte őket. Ennek keretében már nemcsak a nemzetközi *Lifelong Learning*-koncepciók (főként az EU-kon-

cepció) argumentációjának rekonstrukciója a fontos, hanem annak beépítése a megvalósításról szóló nemzeti neveléstudományi vitába például a koncepció azon elemeinek bemutatásával, amelyek fellelhetők az adott ország oktatáspolitikai dokumentumaiban, illetve nevelési gyakorlatában – ahogyan az a Felnőttképzés legtöbb cikkében megfigyelhető. E vizsgálati eredmény alapján a tudományos kifejtésnek egy új kategóriáját vezettem be, az adaptációs perspektívát.

### **Az eltérő adaptáció okai**

Az eddig ismertetett eltérések a német és a magyar neveléstudományi vitában az EU *Lifelong Learning*-koncepció *adaptációja* tükrében a következő okokra vezethetők vissza: (1) a vizsgált országok alapvető (oktatás)politikai hozzáállása az Európai Unióhoz, valamint a tagállamok Unióban elfoglalt státusza, (2) az egyes országok eltérő (oktatás)politikai fejlődése 1945 és 1989/90 között, valamint (3) az oktatási rendszerük felépítésének eltérései.

(1) Az elemzés alapján a vizsgált országok (oktatás)politikai viszonyulása az EU élethosszig tartó tanulásról szóló koncepciójához számottevő eltéréseket mutat. Ezek nagyrészt az EU oktatáspolitikai intézkedéseivel szembeni alapvető hozzáállás különbségeiből fakadnak. Ezt a hozzáállást főként a két ország területi-politikai hovatartozása és EU tagságának időtartama határozták meg.

A Német Szövetségi Köztársaság a kontinensnek a II. világháború győzteseivel véghezvitt politikai kettéosztásával a nyugati szövetséges hatalmak, Magyarország a Szovjetunió érdekszférájába került. 1945 után az európai integráció ötlete a nyugati részen született meg a politikai kettéosztottságra adott válaszként (részletes leíráshoz l. Óhidy, 2009). A vizsgált országoknak ez a területi-politikai hovatartozása meghatározta az Európai Közösség-beli és az Európai Unió-beli tagságuk időtartamát, ezáltal az európai integrációs folyamat aktív befolyásolásának lehetőségeit is. Míg az NSZK az Európai Közösség és később az Európai Unió alapító tagja lett, Magyarország egy 13 évig tartó csatlakozási procedúrán esett át, melynek során a legfőbb kérdés az volt, az ország megfelel-e az EU-előírásoknak. Ezek a történelmi különbségek egyrészt abban mutatkoztak meg, hogy az NSZK mint befolyásos régi-EU-ország a politikai döntéshozásban, többek között az újonnan csatlakozó államok felvételi feltételeinek meghatározásában aktívan részt vett. Ahogy Schavan (2008. 28. o.) volt szövetségi oktatási miniszter megfogalmazta: „Az EU legnagyobb tagországaként aktívan részt vettünk az európai oktatáspolitikai kialakításában és kihasználtuk azt a saját rendszerfejlesztésünk javára”. Másrészt ez azzal is együttjárt, hogy az NSZK, ami a különféle EU-szervezetekkel való kapcsolattartás szabályait illeti (nemcsak az EU politikai döntéshozatali adminisztrációját illetően, hanem például a jelentések és pályázatok szempontjából is), hosszú éves gyakorlatra tett szert. Magyarországnak, mint csatlakozó, majd mint új tagországnak, először alkalmazkodnia kellett ezekhez a szabályokhoz; mielőtt lehetősége nyílt volna azok megváltoztatására, meg kellett tanulnia ezeket. Ezek a státuszbeli különbségek abba az irányba is hathattak volna, hogy az NSZK-ban, ami az EU-irányvonalak kialakításában aktív szere-

pet játszott, ennek következtében egy erősebb identifikáció alakul ki ezekkel az irányvonalakkal szemben, ami egy gyorsabb megvalósítással járhatott volna együtt. Magyarországnak ezen előírásokat a beleszólás joga és lehetősége nélkül kellett elfogadni, ami erős ellenállást is kiválthatott volna, de ennek éppen az ellenkezője volt jellemző: a magyar részről a németnél sokkal erősebb adaptációs készség volt kimutatható (Óhidy, 2012). Az NSZK befolyásos státusza és az újraegyesítéssel együttjáró területi növekedés és politikai befolyásnövekedés mind abba az irányba hatottak, hogy az ország az EU oktatáspolitikáját és Lifelong Learning koncepcióját kritikus távolságtartással szemlélte. A német neveléstudományi vitát ennek megfelelően az EU-szervek minden, a Maastrichti Szerződésben meghatározott hatáskörön túlmenő intézkedéseivel szemben – így az EU Lifelong Learning koncepciójával szemben is – messzemenően kritikus álláspont jellemezte. Ez abból a félelemből fakad, hogy az EU az oktatáspolitikát, ami hagyományosan a tagállamok hatáskörébe (Németországban a tartományokéba) tartozik (a német oktatási rendszer felépítéséről részletesen lásd Óhidy, 2008a), ellenőrzése alá kívánja vonni, és ezáltal a tagállamok szuverenitását csökkenteni (l. Knoll, 1997; Krug, 1997, 2001). A vizsgált folyóiratcikkekben két tipikus reakciót figyelhetünk meg: A legtöbb szerző az élethosszig tartó tanulásról folytatott európai oktatáspolitikai diskurzust teljesen figyelmen kívül hagyja és csak a nemzeti reformpolitikai vitát, illetve koncepciókat említi meg. Ennek következtében a nemzeti neveléstudományi vita maradt a német Lifelong Learning-diskurzus középpontja, melynek tematikai súlypontja a (felnőttpedagógiai) élettörténet-kutatás. Más szerzők ezzel szemben az élethosszig tartó tanulás elméletének jobbítására szolgáló javaslatokkal igyekeztek szolgálni. Ennek eredményeként koncepcionális elméletek születtek (pl. Alheit, 2003; Casale, Oelkers és Tröhler, 2004; Mader, 1997). Magyarországon az EU-hoz való csatlakozás határozta meg az oktatáspolitikai intézkedéseket. Ennek megfelelően az élethosszig tartó tanulás témáját is elsősorban ennek jegyében vitatták meg a vizsgált időszak neveléstudományi vitájában. Az oktatási rendszer európai normáknak és előírásoknak való megfelelése központi téma a magyar szakfolyóiratokban, ezért a cikkek többsége nem marad meg a bemutatás szintjén, hanem a szerzők megpróbálják a koncepció adaptációjának lehetőségeit a saját oktatási rendszerükben felmutatni. Az EU-előírások kritika nélküli átvétele egyrészt az ország „mintaország” szerepéből adódik a belépő országok közt: Magyarországon az EU-csatlakozás minden politikai aktor számára az egyetlen kívánatos jövőképet jelentette. Egy másik ok, hogy az oktatáspolitikai döntéshozók közül sokan – a demokratikus rendszerváltás óta tartó – a belpolitikai viszályok kiélesedése során az EU-előírásokban megbízható tájékozási pontokat és a politikai stabilitás garanciáit látták. Másrészt e politikai és ideológiai okok mellett gazdasági szempontok is érvényesültek, például az EU támogatási politikája: az Európai Szociális Alap és az Európai Strukturális Alap révén rendelkezésre bocsátott pénzügyi források központi szerepet játszottak a magyar oktatáspolitikai stratégiai tervezésben, de ezeket csak meghatározott feltételek teljesítése esetén kapta meg az ország (l. Ványik, 2002).

(2) A döntéshozás demokratikus, kulturális tradíciójának megléte és hiánya a vizsgált országokban szintén fontos szerepet játszik az élethosszig tartó tanulás koncepciójának neveléstudományi vitájában. A német szakfolyóirat-cikkek kritikus reflexiója egyértelműen mutatja ezen hagyományok létezését, melyek a nyílt kritikát nem szankcionálják,

hanem működésük előfeltételének tekintik. A magyar szerzők pragmatikus és szelektív foglalkozása a koncepcióval feltehetően főként arra a szocialista diktatúra korai szakaszában szerzett tapasztalatra vezethető vissza, hogy a kritika nem megengedett. Nyílt kritika helyett itt a koncepció bizonyos elemeinek kiragadása által gyakorolnak a szerzők indirekt kritikát (l. *Majzik*, 1997; *Maróti*, 2002; *Mihály*, 2002c; *Harangi*, 2003). Ez a szelekció egyrészt a saját oktatáspolitikai koncepciók EU-argumentációval való meg támogatására irányul (hátszél-effektus), másrészt a magyar koncepció meghatározott EU-előírásoknak – melyek alapján a pénzügyi támogatás engedélyezése történik – való megfelelését hivatott bizonyítani (l. *Halász*, 2006).

A döntéshozás demokratikus kultúrájának kialakulásának lehetőségét főként az 1945 utáni politikai és gazdasági tradíció határozta meg. A Német Szövetségi Köztársaságban a demokratikus konszenzuseresés nyílt vitakultúrája alakult ki, míg Magyarországon a(z oktatás)politikai koncepciók nyílt vitája sokáig tabu volt. Az állami felelősség kérdésének eltérő megítélése is a politikai, illetve gazdasági hagyományok különbségeire vezethető vissza. A német diskurzus a különféle aktorok, (szövetség, tartományok, gazdasági és civil társadalmi szervezetek, valamint a tanuló egyének) közös felelősségvállalását sokkal korábban és elfogadóbban tematizálta. Ezzel szemben a magyar *Lifelong Learning*-vita (l. *Óhidy*, 2009) az élethosszig tartó tanulás megvalósításának állami felelősségét és finanszírozását hangsúlyozta.

A német diskurzusra jellemző individuális perspektíva dominanciája híven tükrözi az ország piacgazdasági hagyományait. A piaci elvnek megfelelően e téren is a kereslet alapján alakítják ki a kínálatot, ezért a potenciális vevők kívánságait és szükségleteit részletesen megvitatják. Ezzel ellentétben Magyarországon a tervgazdasági hagyomány egy kínálatszemponitú vitát eredményezett, ami alapján elsősorban az állam feladata a szükséges oktatási programok kínálatának biztosítása. *Németh* (2002) az eltérő gazdasági és politikai tradícióban keresi annak okát is, hogy Magyarországon – Németországgal szemben – a tanulás önszervezése és önálló irányításának kérdése nem vált a *Lifelong Learning*-diskusszió egyik súlypontjává.

Azonban az állami szerepvállalás fontossága az élethosszig tartó tanulás megvalósításában Magyarországon nem kizárólag a tervgazdasági örökség következménye. Az oktatási rendszer (széles értelemben vett) centralizált irányítása szintén fontos szerepet játszik ebben, hiszen ennek következtében az akkori Oktatási Minisztérium hatásköre megengedte, hogy az egész ország területére kiterjedő kötelező rendeleteket hozzon. Ezzel szemben Németországban a szövetségi szintű oktatáspolitikai döntéshozók kizárólag csak koordinációs és tanácsadói hatáskörrel rendelkeznek, a döntések tartományi szinten születnek.

(3) A német és a magyar neveléstudományi diskurzust ezeken kívül a két ország oktatási rendszerének eltérő felépítése, főként a felnőttoktatási szektor sajátosságai befolyásolták. Németországban a felnőttképzés az oktatási rendszer „negyedik pilléréként” funkcionál. A felnőttpedagógia mint neveléstudományi szakterület, ami a legtöbb egyetemen megtalálható, saját szakvitával rendelkezik. Ahogy a szakfolyóiratok elemzésének eredménye kimutatta, az élethosszig tartó tanulás témáját a német neveléstudományi vitában elsősorban ennek a szakterületnek a keretében és perspektívájából tematizálták. Az élethosszig tartó tanulás fogalmát gyakran használják a felnőttoktatás szinonimájaként (l.

Knoll, 1997; Kraus, 2001), ezért a legtöbb vizsgált cikk a *Lifelong Learning*-konceptiónak a felnőttoktatási szektorhoz való viszonyát vitatja meg meglehetősen ellentmondásosan. Magyarországon a felnőttoktatás hagyományosan az iskolarendszer, főként a középiskolai és a főiskolai oktatás keretein belül folyik, a „második esély” biztosítása, vagyis az intézményes iskolai végzettséget adó esély megismétlésére irányul. Bár 1989/90 óta egyre nő az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás jelentősége, Magyarországon nem alakult ki a felnőttoktatás önálló szervezeti egysége oly módon, mint például Németországban (a magyar oktatási rendszer felépítéséről részletesen lásd Óhidy, 2008b). A kötelező oktatás, a felsőoktatás és a felnőttképzés oktatási programjai, helyszíne és pedagógiai személyzete között sokszoros átfedések vannak, ennél fogva a magyar neveléstudományi Lifelong Learning-diskurzusra az iskolaközpontúság jellemző. Ez például abban látszik, hogy azok a cikkek is foglalkoznak az iskolai és főiskolai oktatás élethosszig tartó tanulást érintő kérdéseivel, amelyek (különben) a felnőttpedagógiai kérdések megvitatására összpontosítanak (l. Maróti, 2002; Ványik, 2002; Szép, 2003).

## Összegzés

Az elemzések alapján mindkét ország neveléstudományi vitájában jól azonosítható az élethosszig tartó tanulásról szóló EU-konceptió fogalomhasználatának és érvelésének átvétele, ami egyértelműen az Európai Unió harmonizáló törekvéseinek egységesítő hatására vezethető vissza. Az elemzés azt is kimutatta, hogy az egyes szakfolyóirat-cikkek kulcstémáit és tematikai súlypontját az aktuális nemzeti vitatémák határozzák meg. Ez a kutatási eredmény megerősíti Héritier (2001), valamint Trubek és Trubek (2003) elméletét, miszerint az EU indirekt hatása a tagállamok (oktatás)politikájára nagyon erős, erősebb, mint a közösen hozott törvények nemzeti ratifikációja. Ennek legfontosabb okát abban látják, hogy az „indirekt befolyásolás” esetében a közös politikai döntéseket a tagállamok belső, többé-kevésbé szerves fejlődéssel kialakult nemzeti politikájának keretében valósítják meg. Ebben fontos szerepet játszik a neveléstudományi szakvita, ami egyrészt tükrözi a nemzeti oktatáspolitikai változások irányát, másrészt befolyásolja azt, például a diskurzus tematikus súlypontjait illetően.

## Irodalom

- Alheit, P. (2003): Mentalität und Intergenerationalität als Rahmenbedingungen „Lebenslangen Lernens”. Konzeptionelle Konsequenzen aus Ergebnissen einer Biografieanalytischen Mehrgenerationenstudie in Ostdeutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3. sz. 362–380 .
- Angelusz Erzsébet és Mihály Ottó (1979): Tanulás egy életen át. *Köznevelés*, 30. sz. 12–13.
- Bajka Györgyi és Erdei Gábor (2005): Az élethosszig tartó tanulás új, földrészeket átfogó szervezete. *Felnőttképzés*, 4. sz. 24–26.
- Bardócz András (1999): Mi bajotok az iskolával? III: Lifelong learning. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 95–97.

- Barz, H. és Tippelt, R. (2003): Bildung und soziales Milieu: Determinanten des lebenslangen Lernens in einer Metropole. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3. sz. 323–340.
- Budai Ágnes (2000): Az egész életen át tartó tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 107–121.
- Casale, R., Oelkers, J. és Tröhler, D. (2004): Lebenslanges Lernen in historischer Perspektive – Drei Beispiele für ein altes Konzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1. sz. 21–38.
- Cropley Antal (2004): Tanulás egy életen át a felnőttképzés tükrében. *Felnőttképzés*, 1. sz. 30–36.
- Cropley, A. J. (1979): *Lifelong education: A stocktaking*. UNESCO Institute for education, Hamburg.
- Csoma Gyula (1995): A felnőttoktatás rendeltetése. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 3–15.
- Dauber, H. és Verne, E. (1976, szerk.): *Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Die Einheit von Leben, Lernen, Arbeiten*. Reinbek, Rowohlt.
- Dauber, H., Fritsch, H., Liegle, L., Sachs, W., Scheilke, Ch. T. és Spiekermann, M. (1975): Lebenslanges Lernen – lebenslängliche Schule? Analyse und Kritik des OECD-Berichts „Recurrent Education”. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2. sz. 173–192.
- Dohmen, G. (1997): Das Jahr des lebenslangen Lernens – was hat es gebracht? *Report*, 39. sz. 10–25.
- Dohmen, G. (2002): Lebenslang lernen – und wo bleibt die „Bildung”? *Report*, 49. sz. 8–14.
- Durkó Mátyás (1980a): Közművelődés – permanens nevelés I. *Népművelés*, 11. sz. 8–9.
- Durkó Mátyás (1980b): Közművelődés – permanens nevelés II. *Népművelés*, 12. sz. 18–20.
- Európai Bizottság (2000): Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. Brüsszel.
- Európai Bizottság (2001): Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása. Brüsszel.
- Faulstich, P. (2002): Frank Achtenhagen und Wolfgang Lempert (Hsrg.): Lebenslanges Lernen im Beruf. Eine Grundlegung in Kinder- und Jugendalter. Buchrezension. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5. sz. 808–812.
- Featherstone, K. és Radaelli, C. M. (2003): A Conversant Research Agenda. In: Featherstone, K. és Radaelli, C. M. (szerk.): *The Politics of Europeanization*. Oxford University Press, Oxford. 331–341.
- Gerlach, Ch. (2000): *Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997*. Böhlau, Köln.
- Giesecke, W. (1997): Lebenslanges Lernen aus der Perspektive der Geschlechterdifferenz. Ein Essay. *Report*, 39. sz. 79–87.
- Gogl Aurélia (2003): Tanulás mindhalálíg. *Köznevelés*, 16. sz. 20.
- H. S. (1996a): Günter Dohmen: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Rezension. *Report*, 38. sz. 128–129.
- H. S. (1996b): Bernhard Nacke und Günther Dohmen (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Rezension. *Report*, 38. sz. 143–144.
- Halász Gábor (2006): Uniós hatások a Magyar közoktatásban 2002 és 2006 között. *Educatio*, 1. sz. 3–25.
- Harangi László (2003): Európai jelentés. Az egész életen át tartó tanulás minőségéről. *Felnőttképzés*, 1. sz. 30–32.
- Harangi László (2004): Az élethosszig tartó tanulás minőségi követelményei az európai oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 77–82.
- Hentig, H.v. (1971): *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?* Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Héritier, A. (2001): *New modes of governance in Europe: Policy-making without legislating?* Max Planck Project Group Common Goods: Law, Politics and Economics, Bonn.
- Herzberg, H. (2004): Lernhabitus und Milieu als zentrale Dimensionen bei der Untersuchung lebenslanger Lernprozesse auseinander. *Report*, 27. sz. 38–44.
- Hídvégi Péter (2003): A képzés, fejlesztés módszertana, avagy az IBM és az élethosszig tartó tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 3–17.

A Lifelong Learning-paradigma a németországi és a magyarországi neveléstudományi vitában

- Hörner, W. (1993): *Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich*. Böhlau, Köln.
- Jäger-Flor, D. és Jäger, R. S. (2003): Verfahren der Wissenschaftlichen Begleitung (WB) im Modellversuch Lebenslanges Lernen (MV LLL) sowie erste Ergebnisse der WB. *Report*, 26. sz. 113–124.
- Jahn, J.-E. (2004): Lebenslanges Lernen. Schicksal und Chance eines bildungspolitischen Programms. *Die Deutsche Schule*, 4. sz. 495–499.
- Kade, J. (1997): Riskante Biografien und Risiken Lebenslangen Lernens. *Report*, 39. sz. 112–124.
- Kade, J. és Seitter, W. (2004): Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3. sz. 326–341.
- Klafki, W. (1996): Lernen für die Zukunft. Das Schulkonzept der NRW-Denkschrift zur Bildungsreform. *Die Deutsche Schule*, 2. sz. 156–170.
- Knoll, J. H. (1997): „Lebenslanges Lernen“ im Kontext internationaler Bildungspolitik und Bildungsreform. Zur Genese eines Begriffs und seiner Operationalisierung in nationalen Bildungssystemen. *Report*, 39. sz. 27–39.
- Koch, H. K. (2001): Arbeiten des Forum Bildung im Bereich der Weiterbildung. *Report*, 47. sz. 38–49.
- Komenczi Bertalan (2001): Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 122–132.
- Kraus, K. (2001): *Lebenslanges Lernen. Karriere einer Leitidee*. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Krug, P. (1997): Das Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens 1996. Perspektiven für die Weiterbildungspolitik. *Report*, 39. sz. 50–57.
- Krug, P. (2001): Zur bildungspolitischen Dimension des „lebenslangen Lernens“. *Report*, 47. sz. 27–37.
- Mader, W. (1997): Lebenslanges Lernen oder die lebenslange Wirksamkeit von emotionalen Orientierungssystemen. *Report*, 39. sz. 88–100.
- Majzik Lászlóné (1997): Oktatás – rejtett kincs. Delors-jelentés a XXI. Századi oktatásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 3–17.
- Maróti Andor (2002): Lehet-e tanulni egy életen át? *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 3–17.
- Mayer József (2002): Tanuló társadalom, iskolarendszerű felnőttoktatás. *Köznevelés*, 21. sz. 16.
- Mihály Ildikó (2002a): Élethosszig tartó tanulást mindenkinek! AZ OECD oktatáspolitikai alapelveiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 101–110.
- Mihály Ildikó (2002b): A pedagógusképzés és a pedagóguséletpálya az élethosszig tartó tanulás korában. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 89–92.
- Mihály Ildikó (2002c): Az új évezred Európájának oktatási és képzési rendszere és az élethosszig tartó tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 180–188.
- Mihály Ottó (1977): A permanens nevelés alapjai. *Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 358–360.
- N. N. (2003): Ajánló a szakirodalomból. *Felnőttképzés*, 1. sz. 66–67.
- Németh Balázs (2002): Az élethosszig tartó tanulás koncepciója és a felsőoktatás modernizációjának kapcsolata. *Tudásmenedzsment*, 3. 1. sz. 97–101.
- Novák Gábor (2003): Konferencia a felértékelődött tanulásról. *Köznevelés*, 32. sz. 3.
- Novák Gábor és Miksa Lajos (1999): Tanulás élethossziglan. *Köznevelés*, 41. sz. 7.
- Nuissl, E. (1997): Institutionen im lebenslangen Lernen. *Report*, 39. sz. 41–49.
- Nuissl, E. (2000): *Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder*. Luchterhand Verlag, Neuwied.
- Óhidy Andrea (2008a): A német oktatásügy. In: Óhidy Andrea, Ewald Terhart és Zsolnai József (szerk.): *Tanárképzés és tanárképzés. A tanárképzés perspektívái Németországban és Magyarországon*. Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont, Pépa. 61–87.

- Óhidy Andrea (2008b): A magyar oktatási rendszer. In: Óhidy Andrea, Ewald Terhart és Zsolnai József (szerk.): *Tanárkép és tanárképzés. A tanárképzés perspektívái Németországban és Magyarországon*. Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont, Pápa. 15–39.
- Óhidy Andrea (2012): Az élethosszig tartó tanulás paradigmája a német és a magyar oktatáspolitikában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 5–22.
- Óhidy, A. (2009): *Lebenslanges Lernen und die europäische Bildungspolitik. Adaptation des Lifelong Learning-Konzepts der Europäischen Union in Deutschland und Ungarn*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Óhidy, A. (2011): *Der erziehungswissenschaftliche Lifelong Learning-Diskurs. Rezeption der europäischen Reformdiskussion in Deutschland und Ungarn*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Pahl, V. (2001): Programmatische Schwerpunkte der Förderung lebensbegleitenden Lernens durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Report*, 47. sz. 56–62.
- Przeworski, A. és Teune, H. (1970): *The logic of comparative social inquiry*. Wiley, New York.
- Ránki Lantos Júlia (2002): A tanulók motiválása az élethosszig tartó tanulásra. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 110–119.
- S. T. (2003): Az egész életen át tartó tanulás – Magyarország és az EU. *Köznevelés*, 34. sz. 22.
- Schavan, A. (2008): Lebensbegleitendes Lernen – Chancen und Herausforderungen. In: Hoppe, M. és Schack, A. (szerk.): *Rohstoff Bildung: Lebenslang lernen!* Dr. Curt Haefner Verlag, Heidelberg. 17–19.
- Seitter, W. (2000): Lesen, Verensmeiern, Reisen. Vergessene Elemente einer Theorie lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1. sz. 81–97.
- Szabó Balázs Gábor (2000): Az élethosszig tartó tanulás európai évének eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 110–119.
- Széchy Éva (1978): A permanens képzés-nevelés a multinacionális és állammonopolista kapitalizmus alapvető stratégiája az oktatásügy területén. *Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 195–204.
- Szép Zsófia (2003): A felnőttképzés dimenziói. Gondolatok az egész életen át tartó tanulás egyes kérdéseiről. *Felnőttképzés*, 1. sz. 7–11.
- Trubek, D. M. és Trubek, L. G. (2003): Hard and soft law in the construction of social Europe. Law school and center for European Union studies. SALTSA, OSE, UW Workshop on „Opening the Open Method of Coordination”. European University Institute, Florence, Italy. <http://eucenter.wisc.edu/Publications/trubekTrubekELJ.pdf>. Utolsó letöltés: 2012. december 10.
- Ványik Beatrix (2002): Az oktatási rendszer modernizációja a strukturális alapok támogatásaival az élethosszig tartó tanuláért. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 144–152.
- Veisz Árpád (2005): Az élethosszig tartó tanulás az EU polgárainak szemével. *Felnőttképzés*, 2–3 sz. 104–106.
- Veres Pál (2004): Az egész életen át tartó tanulás magyarországi megvalósítása a magyar felsőoktatásban. *Felnőttképzés*, 1. sz. 26–29.

## ABSTRACT

ANDREA ÓHIDY: THE LIFELONG LEARNING PARADIGM IN EDUCATIONAL SCHOLARLY DISCOURSE IN GERMANY AND HUNGARY

Over the past few decades, Lifelong Learning has developed into the most important pedagogic paradigm in Europe. At the same time, it has also become a generic term for the reform ideas of the European Union. Ever since the European Year of Lifelong Learning in 1996, this paradigm has been regarded as the most effective way to deal with the rapid social, political and economic changes of the modern world. With the introduction of the Lisbon Process in 2000 to create „the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world,” Lifelong Learning has become even more significant. Although this aim has not been achieved, the EU has been endeavouring to generate „smart, sustainable, inclusive growth” since 2010 with its new agenda Europe 2020, thus strengthening the coordination of national and European policies. The idea of Lifelong Learning still plays a great role. This study analyses the reception of the European reform debate about Lifelong Learning in the educational scholarly discourse of two EU member states: Germany, representing the „old Europe”, and Hungary, the „new Europe”. The focus is on the 1996–2005 period – between the European Year of Lifelong Learning and the halfway point of the Lisbon Process – when EU states attempted to implement the idea of Lifelong Learning in their national educational systems. There are two main discourse lines about Lifelong Learning: (educational) policy and scholarly. The educational scholarly discourse not only reflects the European and national discourse about Lifelong Learning, but also endeavours to find compatibilities between European and German/Hungarian traditions, policy aims and research topics. The study analyses 49 articles about Lifelong Learning in ten volumes of seven educational scholarly journals in Germany and Hungary, which represent three scholarly areas in the field of education: general education, school pedagogy and adult education. Using a three-step „perception – interpretation – adaptation” analysis, it shows the similarities and differences in the German and Hungarian adaptations and the most important influencing factors. As a result, the similarities in the educational debate within these two countries can be traced back to the standardizing effects of EU (educational) policy activities. The differences stem from the different geographical and political situations, durations of EU membership, political and economic traditions after 1945 and structures of the two education systems.

Magyar Pedagógia, **114**. Number 1. 3–23. (2014)

Levelezési cím / Address for correspondence: Óhidy Andrea, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut für Erziehungswissenschaft Zschokkestrasse 40C, D–39104 Magdeburg.