

Krisen, Krisenbewältigung und Bildungssystem – ein Blick in die bundesdeutsche Bildungsgeschichte¹

»Bedrohte Ordnung«

ULRICH HEINEMANN

Wie geht das Bildungssystem mit Krisen um? In einer historischen Rückschau arbeitet der Autor die unterschiedlichen Handlungslogiken der Bildungsbereiche Hochschule, Schule und Weiterbildung heraus. Dabei zeigt sich, dass diese Handlungslogiken auch die Reaktion auf die aktuelle Corona-Pandemie prägen.

Krisen im hier verwendeten Sinne ergeben sich aus tiefgreifenden ökonomischen, politischen, gesellschaftlichen, kulturellen und demografischen Wandlungsprozessen bzw. aus Großereignissen wie Naturkatastrophen, Kriegen oder (wie gegenwärtig) Pandemien, die mit einem Schlag ins kollektive Bewusstsein treten. Dort werden sie als Gefährdung selbstverständlicher Sicherheiten, eingespielter Routinen, vor allem aber gewachsener Ordnungen wahrgenommen (Koselleck, 1975, S. 617ff.). In der »bedrohten Ordnung«² gesellschaftlicher Systeme und Subsysteme entsteht ein Krisenbewusstsein, das die Eigenlogik der jeweiligen Entitäten unter Stress setzt und herausfordert. Die Politik ist in der Regel die Initiatorin von Krisenbewältigungsstrategien. Deren Transformationskraft ist für gewöhnlich abhängig u. a. von der Plausibilität der Problemerkennung und -lösung, von einer überzeugenden (fach-) öffentlichen Kommunikation und nicht zuletzt von den eingesetzten materiellen Ressourcen. In diesen Zusammenhang gehört auch die Veto- resp. Aushandlungsmacht, die von den durch Krisen bedrohten Systemen im Kontext ihrer Eigenlogiken generiert und über die Systemgrenzen hinaus in die Gesellschaft hineingetragen werden kann.

Der nachfolgende historische Überblick beschäftigt sich unter den genannten Prämissen mit dem bundesrepublikanischen Bildungssystem und seinen Subsystemen Schule, Hochschule und Weiterbildung. Es geht um exemplarisch ausgewählte krisenhafte Wandlungsprozesse und politische Krisenbewältigungsstrategien, die in der Vergangenheit von außen auf diese zentralen Subsysteme des Bildungswesens eingewirkt haben, und – abgeleitet davon – um endogene Krisenphänomene, die sich auf exogene Wandlungsprozesse zurückführen lassen. Der hier gewählte Blick richtet sich besonders auf das Innere der Systeme und die dort vorherrschenden Funktionsweisen. Welche Rolle spielen speziell im Bildungssystem Ordnung und Eigenlogik seiner Subsysteme? Wie beeinflusst ihre Stärke oder Schwäche die krisenadäquate resp. zeitangemessene Antwort des jeweiligen Bildungsbereichs? In diesem Zusammenhang wird auch gefragt, ob – und wenn ja, wann – von »Kipp-Punkten« der angestammten Ordnung in den Subsystemen zu sprechen ist, die zu andersgearteten Eigenlogiken führen, als sie zuvor vorhanden waren.

Historische Phasen der Bildungspolitik

In den letzten einhundert Jahren verzeichnet das deutsche Bildungswesen – bis auf die ideologie- und kriegsbedingten Einbrüche während der NS-Zeit und des Zweiten Weltkriegs –

¹ Der Aufsatz ist die Zusammenfassung eines umfangreicheren Beitrags zum Thema, den der Verfasser z. Z. fertigstellt.

² Der Begriff ist entlehnt bei dem Krisenforscher und Theologen Andreas Holzem (Grau, 2020, S. 107).

einen säkularen Trend zur Erhöhung von Bildungsansprüchen und Bildungsteilnahme sowie zur stetigen Verbesserung des Bildungsniveaus (gerechnet in höherwertigen Ab- und Anschlüssen und verstärkter Teilnahme an Weiterbildung). Das ist als Leistung des Bildungswesens in seiner Gesamtheit zu bewerten und anzuerkennen (Tenorth, 2019, S. 79f.), auch wenn mit der strukturellen Benachteiligung sozialer wie migrantischer Unterschichten ein Schatten auf dieser Leistung bleibt. Abgesehen von dieser Gemeinschaftsleistung haben seine Subsysteme in der historischen Nachschau eine sehr unterschiedliche Entwicklung genommen. Dabei zeigen sich sehr verschiedene Wege und Weisen sowohl der bildungspolitischen als auch der endogenen Krisenbewältigung, die wir im Folgenden nachzeichnen wollen.

»In den letzten einhundert Jahren verzeichnet das deutsche Bildungswesen einen Trend zur Erhöhung von Bildungsansprüchen und Bildungsteilnahme.«

Was die historischen Phasen der Bildungspolitik betrifft, folgte nach einer »Epoche der Experimente« in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts (Kaelble, 1983, S. 199) und einer Restauration der alten (Weimarer) Verhältnisse im Bildungswesen in der frühen Bundesrepublik seit dem Ende der 1960er Jahre eine Zeit der Reform- und Planungseuphorie, die vor dem Hintergrund ungewöhnlich guter Konjunkturen und gefüllter Staatskassen zu einem starken Ausbau aller Subsysteme des Bildungswesens führte. Dabei profitierten Schulen und Hochschulen finanziell erheblich stärker als die Weiterbildung, die hier allerdings ihre strukturelle Basis erhielt. Der Einbruch der Weltwirtschaft seit der Mitte der 1970er Jahre, der anschließende disruptive Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft, die deutsche Einheit und die vor- und nachlaufende Durchsetzung neoliberaler Krisenbewältigungskonzepte ließen im Zuge verengter Haushaltsspielräume das Bildungswesen nicht unberührt, das selbst wiederum durch zunehmende internationale Vergleiche unter verstärktem Legitimationsdruck geriet. Unter Übernahme von Unternehmensstrategien setzte die Politik in Schule, Hochschule und Weiterbildung nunmehr auf ein New Public Ma-

nagement – u. a. mit verstärktem Wettbewerb, mit Ratings und Rankings (in und zwischen den Hochschulen), mit Standard- und Ergebnisorientierung sowie Qualitätssicherung durch Evaluation und Monitoring (in den Schulen), mit stagnierender Förderung der allgemeinen Weiterbildung durch die Länder und mit Kostensenkungsstrategien durch Preisdumping in der Arbeitsmarktförderung (und damit in der beruflichen Weiterbildung).

Der skizzierte neoliberal geprägte Ansatz der Bildungspolitik darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass Bund und Länder auch nach der Bildungsexpansionsphase und noch einmal verstärkt seit der Jahrtausendwende erhebliche finanzielle Mittel für das deutsche Bildungswesen und seine Bildungsteilnehmenden aufgebracht haben – allerdings wiederum in sehr unterschiedlichem Maße für Schule, Hochschule und Weiterbildung. Die den Schulen zur Verfügung gestellten Ressourcen sind im Zeitablauf meist kontinuierlich gewachsen – unabhängig von nachgewiesener Leistung. Die Hochschulen mussten sich – mit einer recht überschaubaren, den wachsenden Studierendenzahlen nicht nachkommenden Grundsicherung – zunehmend wettbewerblich orientieren, um staatliche Drittmittel oder gar Exzellenzförderung zu generieren. Die Weiterbildungsfinanzierung (der Bundesländer) stagnierte über den ganzen Zeitverlauf hinweg, die des Bundes sank infolge der Hartz-IV-Gesetze; allerdings zeigen in den letzten Jahren einige projektförmige Großvorhaben verschiedener Bundesministerien, wie die Alphabetisierungsdekade oder das millionenschwere Projekt »Demokratie leben«, eine Abkehr von neoliberalen Grundsätzen und eine stärkere Hinwendung zur gemeinwohlorientierten Lösung aktueller gesellschaftlicher Probleme durch (allgemeine) Weiterbildung (Schrader, 2019, S. 722).

Politische Krisenbewältigung und systemische Ordnung

Hochschulen

Bildungs- und wissenschaftspolitische Krisenbewältigungsstrategien bewegen sich nicht im luftleeren Raum. Wie durchsetzungsstark sie letztlich sind, wie effektiv reformbezogen die bereitgestellten Ressourcen eingesetzt werden, hängt vom Gegenüber ab, genauer gesagt von der Stabilität sowie dem Selbstbewusstsein, welche die systemische Ordnung des jeweiligen Bildungsbereichs auszeichnen und ob und wie sich diese »innere Stärke« für eine Modernisierung auf der Höhe der Zeit öffnet oder in der Beharrung resp. in der Verteidigung der angestammten Eigenlogik stecken bleibt. »Kipp-Punkte« zu einer neuartigen Eigenlogik – sogar zu Ansätzen eines »Akademischen Kapitalismus« (Münch, 2011) – lassen sich dabei allein im Universitäts- und Hochschulbereich ausmachen, nicht

zuletzt, weil dort die neue Ordnung in den Rektoraten und in deren wachsenden Bürokratien aufgeschlossene Trägergruppen findet. Der Übergang zur Wissensgesellschaft – stark forciert durch Europäische Union, Internationalisierung und Globalisierung – brachte die Hochschulen seit Ende der 1990er Jahre auf einen Weg der zugewiesenen Ablösung des staatsnahen deutschen durch das wirtschaftsnähere und wettbewerbsorientierte angelsächsische Hochschulmodell – charakterisiert etwa durch die mit dem Bologna-Prozess jetzt überall eingeführten Bachelor-/Master-Abschlüsse in der Lehre und die zunehmende Konkurrenz um Fördermittel und Personal in der Forschung. Im Zuge ihrer am Modell des *New Public Management* orientierten Wissenschaftspolitik entließen die Länder die Hochschulen zunehmend aus der staatlichen Regie, suchten aber über indirekte Steuerungsinstrumente wie Zielvereinbarungen, leistungsorientierte Mittelverteilung und Genehmigungsvorbehalte Einfluss zu bewahren (Bogumil et al., 2013, S. 225).

Dieser hybride Governance-Ansatz spiegelte nicht nur die neoliberalen Überzeugungen der Zeit, sondern auch die Haushaltszwänge und -prioritäten im Übergang zum neuen Jahrtausend wider. Die Ressourcen für die Bildung, die die Bundesländer in den krisenreichen Umbruchzeiten des ausgehenden 20. und des beginnenden 21. Jahrhunderts zu generieren in der Lage waren, flossen überwiegend in das Subsystem Schule, das mit Blick auf die politische Machtsicherung augenscheinlich für relevanter gehalten wurde. Die Hochschulen waren – anders als ihre internationale Konkurrenz – gesetzlich gehindert, unzureichende Finanzierung bei wachsenden Studierendenzahlen durch Studiengebühren zu kompensieren. Der Bund verstärkte durch die von ihm aufgerufenen Exzellenzwettbewerbe in der Forschung den agonalen Zug und die Differenzierung im zuvor recht homogenen deutschen Hochschulsystem.

Schule

Aber auch die deutsche Schule spürte um die Jahrtausendwende den Veränderungsdruck – vor allem durch PISA, die internationale Vergleichsuntersuchung von Schülerleistungen, in der sich Deutschlands Schulen als nur wenig leistungsstark und unterdurchschnittlich chancengerecht gezeigt hatten. Vor allem der plötzliche Einsturz der für unerschütterlich gehaltenen »Leistungsfassade« nahm Lehrkräften, Leitungen, Schulaufsicht und Verbänden (mithin der inneren Ordnung des deutschen Schulwesens) die relative Sicherheit, in der sie sich lange Zeit gewiegt hatten. Die Schulpolitik antwortete mit einem umfangreichen Reformprogramm, das einerseits vom *New Public Management*, andererseits aber auch von den inzwischen gewachsenen zivilgesellschaftlichen Ansprüchen geprägt war. Die erweiterte Selbstständigkeit der Schulen und – angelehnt an kognitivistische Lerntheorien – eine stärkere individuelle Förderung der Schüler*innen einerseits und

die systematische schulische Rechenschaftslegung, das Zentralabitur und die systemische Zweigliedrigkeit andererseits waren die Kernpunkte in den Reformstrategien der in dieser Hinsicht übereinstimmenden Bundesländer. Hinzu trat in Entsprechung des hochschulischen Bologna-Prozesses die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur (G8) und etwas später, in der Folge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in deutsches Recht, die Inklusion.

Die meisten dieser Reformelemente widersprachen der gewachsenen Ordnung deutscher Schulen mit ihrer aus dem 19. Jahrhundert stammenden lose gekoppelten Arbeitsstruktur und Arbeitskultur. Der systemische Widerstand gegen die PISA-Reformen hatte nicht zuletzt deshalb Erfolg, weil in Deutschland die traditionellen »Gestaltungsmerkmale von Schule und Unterricht Ausdruck gesellschaftlich-kultureller Grundannahmen« waren und sind (Schumacher et al., 2009, S. 622). Wie eine aktuelle Bilanz der Schulreformen nach PISA belegt, sind inzwischen nahezu alle Innovationen und Reformprojekte steckengeblieben oder wurden zurückgenommen (s. die entsprechenden Beiträge in Berkemeyer, Bos & Hermstein, 2019). Manches davon war sicherlich nicht zu Ende gedacht und finanziell nicht ausreichend ausgestattet. Den Ausschlag für dieses Scheitern gab aber die geballte Vetomacht, die die Lehrerschaft, vor allem ihre berufsständischen Organisationen, gegen die Bedrohung ihrer Ordnung aufbauen konnte (Heinemann, 2017, S. 377). Gegen diese starke Eigenlogik des Schulsystems blieb und bleibt die Schulpolitik fast immer zweiter Sieger.

Weiterbildung

Einen ähnlichen »Erfolg« können berufliche, betriebliche und allgemeine Weiterbildung nicht für sich beanspruchen. Eine vergleichbar gewachsene systemische Ordnung, die noch dazu in den Medien und in der öffentlichen Meinung mit ihren Forderungen entsprechendes Gehör findet, können alle drei genannten Bereiche der Weiterbildung nicht vorweisen. Die berufliche Weiterbildung, die ca. 13 Prozent aller Weiterbildungsteilnehmenden rekrutiert, hatte es dabei besonders schwer. Infolge der Doppelkrise des wirtschaftlichen Absturzes der ehemaligen DDR-Wirtschaft und der krisenhaften Deindustrialisierung auch im Westen der Bundesrepublik hatte sie den Übergang von der keynesianischen Arbeitsmarktpolitik zu den neoliberalen Agenda-2010-Reformen zu verkraften. Nicht wenige ihrer privaten Anbieter verschwanden aufgrund der aggressiven Preiskonkurrenz vom Weiterbildungs-Markt. Diese »Bereinigung« stärkte gleichzeitig den unternehmensrechtlich verfassten, erwerbswirtschaftlich ausgerichteten Charakter der beruflichen Weiterbildung (Schrader, 2019, S. 706f.), wozu die staatliche Politik etwa durch nachfrageorientierte Instrumente wie Bildungsgutscheine beitrug.

Verwertbarkeit für den Betrieb – und nicht etwa »gute Arbeit« (Bäcker, 2018) – war und bleibt der Primat der betrieblichen Weiterbildung, des mit rund 70 Prozent der Teilnehmenden mit Abstand größten Bereichs der quartären Bildung. Die betriebliche Weiterbildung galt lange Zeit eher als ein Anhängsel der beruflichen Ausbildung. Da darüber hinaus Betriebe keine klassischen Weiterbildungseinrichtungen sind (Käpplinger, 2018, S. 691), konnte sich dort erst recht eine gewachsene Eigenlogik mit Ordnungscharakter und mit selbstbewussten Trägergruppen nicht ausbilden.

»Der Digitalisierungsschub wird mit Wucht auch das Bildungswesen erfassen.«

Bildungsreform und Bildungsexpansion schufen für die allgemeine Weiterbildung in den 1970er Jahren durch Weiterbildungs- und sog. Bildungsurlaubsgesetze der Länder einen öffentlichen Finanzierungs- und – durch die geförderte Hauptamtlichkeit – auch einen infrastrukturellen Rahmen, der bis heute Bestand hat. Die oben erwähnte Stagnation resp. der Rückgang der öffentlichen Förderung wurden seit den 1980er Jahren durch einen ständig steigenden Anteil privater Finanzierung, zum größten Teil durch die Teilnehmenden selbst, durch zunehmend marktgängige Angebote und bei den Volkshochschulen auch durch erhöhte kommunale Zuschüsse mehr schlecht als recht kompensiert. Im Zeichen des *New Public Managements* wurde die Vergabe von öffentlichen Mitteln überdies an Qualitätsstandards und Qualitätssicherung geknüpft. Aufs Ganze gesehen konnte die allgemeine Weiterbildung infolge ihrer Zersplitterung über die letzten Jahrzehnte weder eine institutionelle Identität ausbilden noch ein »unverwechselbares Berufsbild« entwickeln (Siebert, 2018, S. 87). Die mittlerweile überkommene, an die alten gesellschaftlichen Großorganisationen gekoppelte Pluralität mit ihrer weltanschaulichen Prägung erschwert überdies die Ansprache neuer Teilnehmenden aus modernen zivilgesellschaftlichen Kontexten.

Corona-Krise und Bildungssystem

Die aktuelle Corona-Pandemie ist wie keine Krise zuvor ein Lackmus-Test für die Zukunftsfähigkeit des Bildungswesens und seiner systemischen Eigenlogiken. Historisch erfolgreiche Strategien der systemischen Beharrung können dabei künftig zu Holzwegen werden. Das liegt nicht zuletzt an dem noch vor kurzer Zeit kaum für möglich gehaltenen Digitalisierungsschub in Wirtschaft und Gesellschaft, den Covid-19 ausgelöst hat. Er wird mit Wucht auch das Bildungswesen erfassen – nicht nur technisch und kommunikativ durch neue digitale Tools, sondern auch pädagogisch-didaktisch durch bislang ungewohnte Formen der von Raum und Zeit unabhängigen Interaktion sowie durch den nicht nur partiellen, sondern ubiquitären Einsatz von digital- basierten Lernmedien.

Hochschulen und mindestens die berufliche Weiterbildung dürften hier vermutlich im Vorteil sein, weil sie in den Krisen der Vergangenheit eine oft unfreiwillige Wandlungsfähigkeit unter Beweis stellen mussten. Für diese Vermutung spricht ein Vergleich des Verhaltens von Hochschul- und Schulsystem im bisherigen Pandemie-Verlauf. Während beinahe alle Hochschulen sich erstaunlich rasch und unkompliziert, wenn auch nicht ohne Reibungen auf die neuen digitalen Lehr-/Lernverhältnisse via Lernplattformen und Videoconferencing umstellten, tat sich das Schulsystem – nimmt man eine überschaubare Zahl engagierter und kreativer Lehrkräfte aus – wesentlich schwerer. Mailverkehr und PDF statt Digitalunterricht und Lernplattform, seitenlange Kopien statt komprimierter Instruktion, extensive statt intensive Lernkontrolle und eine »ausgeprägte Eigensorge« (Spiewak, 2020, S. 8) bestimmen bislang das öffentlich wahrnehmbare Verhalten der Lehrkräfte. Hinzu kommen die eingefahrenen Klagemuster ihrer Verbände, denen – so hat es den Anschein – Umfragen über die (schlechte) Stimmung ihrer Mitglieder wichtiger sind als die Nöte von Schüler*innen und Eltern. Auch wenn das nur ein erstes Stimmungsbild und der betroffene Kreis der schulischen Lerner ungleich größer und schwieriger zu versorgen ist, bleibt als starker Eindruck die auffallende systemische Selbstbezüglichkeit der Schule zurück. An ihr scheint im Übrigen auch vorbeizugehen, dass sich in der Pandemie-Krise die Bildungschancen der Kinder aus sozialen resp. migrantischen Unterschichten signifikant zu verschlechtern drohen³. Es steht zu vermuten, dass sich am skizzierten inneren Zustand der Schule in naher Zukunft trotz Corona wenig ändern wird.

³ So z. B. der INSF-Bildungsmonitor 2020 (www.insm-oekonomenblog.de/25985-schulische-bildung-in-zeiten-der-coronakrise/)



Chancen, zu »neuen Verhältnissen« zu kommen (Menke, 2018, S. 10), lägen hingegen bei der allgemeinen Weiterbildung, obwohl längst nicht sicher ist, ob alle ihre Einrichtungen die Krise überstehen werden. Jedenfalls wird es dort wie im ganzen Bildungswesen kein Zurück zum »Vorher« geben. Chancen bestehen gleichwohl, wenn die allgemeine Weiterbildung die »digitale Wende« konsequent einleitet und wenn sie ihre Vorbehalte gegen die vorgebliche »Projektitis« des Bundes aufgibt, was etwa die Volkshochschulen durch die Beteiligung ihres Dachverbandes an den Großprojekten »Alphabetisierungsdekade« und »Demokratie leben« erfolgreich vormachen. Aufgabe und Herausforderung wäre es hier, daran mitzuarbeiten, dass aus diesen Großprojekten nachhaltige, strukturell abgesicherte Felder der Weiterbildung werden. Dies beinhaltet auch, über die eingefahrenen Grenzen des eigenen Bereichs hinauszudenken und bislang ungewohnte strategische Bündnisse nicht nur mit neuen zivilgesellschaftlichen (auch migrantischen) Akteuren, sondern mit anderen Berufsfeldern wie z. B. der Sozialen Arbeit zu knüpfen.

Der exemplarische Blick auf Vergangenheit und Gegenwart belegt: Wer über den Einfluss von Krisen auf das Bildungssystem sprechen will, darf über die Eigenlogik seiner Subsysteme nicht schweigen. In der historisch-praxeologischen Sicht bestimmen diese systemischen und hochgradig auch symbolischen Ordnungen in erheblicher, aber durchaus unterschiedlicher Weise die jeweilige »Pfadabhängigkeit« der Subsysteme; im Falle der Schule sogar stärker und nachhaltiger als die entsprechenden Krisenbewältigungs- und Reformstrategien der Politik. Krisen sind in diesem Zusammenhang ohne Zweifel eine Bedrohung für die Systeme, aber auch eine Chance, neue Wege der Erneuerung abseits der alten Pfade zu finden. Corona lässt dazu vermutlich wenig Alternativen.



DR. ULRICH HEINEMANN

ist Historiker und Lehrbeauftragter an den
Universitäten Bochum, Duisburg-Essen und Tübingen.

E-Mail

Bäcker, G. (2018). *Gute Arbeit als Aufgabe einer vorsorgenden Sozialpolitik* (FGW-Studie Vorbeugende Sozialpolitik 9). www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/FGW-Studie-VSP-09-Baecker-2018_08_29-komplett-web.pdf.

Bogumil, J. et al. (2013). *Modernisierung der Universitäten. Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente*. Berlin: edition sigma.

Berkemeyer, N., Bos, W. & Hermstein, B. (2019). *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends*. Weinheim, Basel: Beltz.

Heinemann, U. (2017). *Bewegter Stillstand. Die paradoxe Geschichte der Schule nach PISA*. Weinheim, Basel: Beltz.

Kaelble, H. (1983). *Soziale Mobilität und Chancengleichheit im 19. und 20. Jahrhundert. Deutschland im internationalen Vergleich*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Käpplinger, B. (2018). Theorien und Theoreme der betrieblichen Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Bd. 1* (S. 697–696). Wiesbaden: Springer v s.

Koselleck, R. (1975). »Krise«. In O. Brunner, W. Conze, R. Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe, Bd. 3* (S. 617–650). Stuttgart: Klett Cotta.

Menke, B. (2018). *Alte Sichten – Neue Verhältnisse. Weiterbildung* (5), 10–13.

Münch, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Berlin: Suhrkamp.

Schrader, J. (2019). Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn F.W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 701–730). Bad Heilbrunn: utb.

Schumacher, L., Paulus, P. & Sieland, B. (2009). Unterricht, Schule, Bildungssystem und Gesellschaft. Situative Einflussfaktoren auf die Gesundheit und Professionalität von Lehrkräften. In O. Zlatkin-Troischanskaia, Beck, K., D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 611–622). Weinheim, Basel: Beltz.

Siebert, H. (2018). Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Bd. 1* (S. 59–88). Wiesbaden: Springer v s.

Spiewak, M. (2020). Haben die Schulen in der Krise versagt? *Die Zeit* Nr. 25 (10.6.2020), 8.

Tenorth, H.-E. (2019). »Bildung« - Reflexionen, Systeme, Welten. Aspekte ihrer Struktur und Dynamik am deutschen Exempel, In O. Köller, M. Hasselhorn F.W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 49–84). Bad Heilbrunn: utb.