SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Ein neuer Blick auf politisches Handeln: Politik-Lernansätze im Vergleich

Biegelbauer, Peter

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Biegelbauer, P. (2007). Ein neuer Blick auf politisches Handeln: Politik-Lernansätze im Vergleich. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, *36*(3), 231-247. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-211342

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more Information see:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

Peter Biegelbauer (Wien)

Ein neuer Blick auf politisches Handeln: Politik-Lernansätze im Vergleich

Seit den späten 1980er Jahren finden Ansätze, welche die Kategorie Lernen in den Mittelpunkt politikwissenschaftlicher Analysen stellen, immer häufiger Verwendung. Trotz des steigenden Interesses an Lernansätzen ist es zu keiner Vereinheitlichung derselben gekommen. Der Artikel gibt einen Überblick über die Arbeiten zum Thema Lernen in der Politik. Die einzelnen Ansätze werden im Hinblick auf ihre AkteurInnen, die Quellen und die Formen des Lernens untersucht. Schließlich werden einige der Kritiken an den Lernansätzen diskutiert.

Keywords: Lernansätze der Politik, Soziales Lernen, Organisationslernen, politisches Handeln
policy-learning approaches, social learning, organisational learning, political action

1. Einleitung[1]

Die Kategorie Lernen erfreut sich zur Erklärung von politischem Handeln seit den späten 1980er Jahren zunehmender Beliebtheit[2]. Anders als in den 1960er und 1970er Jahren (Deutsch 1966; Heclo 1974) wurden in den 1990er und 2000er Jahren Lernansätze nicht nur in der Policy Analyse verwendet. Vielmehr werden diese nun in so diversen Bereichen wie der Politischen Ökonomie (Hall 1989; 1993; Blyth 1997), den Internationalen Beziehungen (Haas 1992; Jacobsen 1995), der Policy Analyse (May 1992; Sabatier/Jenkins-Smith 1993; 1999), der EU-Forschung (Radaelli 2000), der Vergleichenden Politikwissenschaft (Hall 1986; Bandelow 2005) oder der von ihren Thematiken her querliegenden Diffusions- (Bennett 1991) und Policy Transfer-Literatur (Dolowitz/Marsh 1996; 2000) angewandt.

Einiges spricht für die Analyse politischen Handelns durch die Annahme lernender AkteurInnen. So haben die in der Politikwissenschaft im Moment dominanten Ansätze, die von einer rationalen Nutzenmaximierung der AkteurInnen ausgehen, Schwierigkeiten, immaterielle Konflikte, etwa im Fall der Regulation von Schwangerschaftsabbrüchen (vgl. Grießler in diesem Band) oder Reproduktionsmedizin (vgl. Hadolt in diesem Band), zu erklären (Bandelow 2003a). Zwar lassen sich in derartige Politikansätze durchaus auch Ideen und Argumente (vgl. Braun/Busch 1999) oder Lernen (Maier 2003) integrieren, jedoch bleiben diese in der Analyse politischen Handelns dem Faktor „Interessen" nachgelagert. Die Konzentration einer Reihe von Lernansätzen auf Werte, Überzeugungen, Argumente und Ideen und deren Auswirkungen auf politisches Handeln bedingen hingegen auch eine Veränderung des Blicks auf die soziale Welt und laden zur Einnahme sozialkonstruktivistischer und interpretativer Blickwinkel ein (Gottweis 2003; Grin/Loeber 2007). Ihre Qualitäten können Lernansätze somit vor allem dort ausspielen, wo es um die Veränderung politischer Zielsetzungen und ihrer zugrunde liegenden Wertesysteme und Kausalitätsannahmen geht. Da solche Veränderungen üblicherweise nur über längere Zeiträume hinweg beobachtbar sind, folgt daraus auch, dass die Verhaltensänderungen von politischen AkteurInnen vor allem über längere Zeiträume hinweg gut erklärt werden können.

Allerdings lassen sich zwischen den einzelnen Forschungsbereichen teils beträchtliche Unterschiede in Bezug auf die Art und Weise des Einsatzes des Begriffes Lernen ebenso wie in Bezug auf das allgemeine Forschungsinteresse feststellen. Dieselbe Feststellung lässt sich aber auch für einen Vergleich der einzelnen Arbeiten innerhalb der Subdisziplinen treffen. So wird der zentrale Ort des Lernens von verschiedenen AutorInnen unterschiedlich verortet: PolitikerInnen (Rose 1991), Policy-Subsysteme (Sabatier/Jenkins-Smith 1993), staatliche Akteure (Hall 1993) und Staaten (Haas 1992). Auch können verschiedene Objekte des Lernens unterschieden werden: Lernen kann sich etwa auf konkrete politische Maßnahmen (Rose 1991), einzelne Einstellungen und ganze „belief systems" (Sabatier/Jenkins-Smith 1993), paradigmatische Vorstellungen über die Funktionsweise eines bestimmten Politikfeldes (Hall 1989; 1993) oder die Entwicklung und Durchsetzung innovativer Programme (Bandelow 2005) beziehen. Auch über Ursachen des Lernens herrscht Uneinigkeit: Politischer Druck und Stimmenwettbewerb (Heclo 1974), Dynamiken innerhalb und zwischen politischen Koalitionen (Sabatier/Jenkins-Smith 1993), sich ändernde Kausaldeutungen und politische Wirkungsmechanismen von ExpertInnennetzwerken („epistemic communities", Haas 1992), politische und ökonomische Krisen (Hall 1993) oder schlicht Unzufriedenheit mit der Leistungsfähigkeit existierender Politiken seitens politischer AkteurInnen (Rose 1991; 2005) werden angeführt.

Ein geringer Grad an Vereinheitlichung konnte schon zu Beginn der 1990er Jahre konstatiert werden (Bennett/Howlett 1992) – ebenso wie mehr als zehn Jahre später (Maier et al. 2003a). Tatsächlich ist die Übereinstimmung der zu Lernen in der Politik arbeitenden AutorInnen in etwa so zusammenfassbar, dass Lernen in der Politik sich auf die dauerhaften Verhaltensänderungen, die auf neuen Informationen beruhen, bezieht (Bandelow 2003a, 311). Darüber hinaus herrscht wenig Übereinstimmung, was etwa die Auswirkungen der neuen Informationen betrifft sowie die Natur der Verhaltensänderungen. Dies hat viel mit der unterschiedlichen Konzeptualisierung von Lernen zur Erklärung politischen Wandels zu tun. Während für eine pragmatische, praxisorientierte Politikanalyse die verbesserte Erreichung von Zielen (Rose 1991) als Definition ausreichen mag, konzentriert sich etwa Hall (1993) vor allem auf die Veränderung von Einstellungen, Überzeugungen und daraus folgendem Verhalten, wobei die Notwendigkeit einer verbesserten Zielerreichung explizit negiert wird (Hall 1993, 293).

Eine damit zusammenhängende Kritik bezieht sich auf Ambiguitäten der verwendeten Lernbegriffe (Bennett/Howlett 1992; James/Lodge 2003; Maier et al. 2003a). Defizite wurden auch in Bezug auf die Analyse der Prozesse des politischen Lernens festgestellt, welche im Vergleich zur Beantwortung der Frage, was gelernt wurde (Bandelow 2003a), oft unterbelichtet blieb. Zudem wurde Lernansätzen eine implizite Rationalität in dem Sinn unterstellt, dass Lernen in jedem Fall einen positiven Beitrag zur Lösung politischer Probleme bedeute (Nullmeier 2003). Auch wurde eine zu geringe Problematisierung der methodologischen Schwierigkeiten von Lernannahmen in der Politik beanstandet (Biegelbauer 2007).

Im Rahmen dieses Artikels werden zwei Ziele verfolgt. Einerseits soll ein Überblick über die politikwissenschaftlichen Arbeiten zum Thema Lernen in der Politik gegeben werden, welcher auch einige der jüngsten Arbeiten dazu umfasst. Andererseits sollen einige wesentliche Kritikpunkte an den Lernansätzen diskutiert werden. Dementsprechend werden nach einem kurzen Überblick über verschiedene Lernansätze einige der Arbeiten nach den Rollen der Lernsubjekte, also der AkteurInnen des Lernens und deren Rationalität, sowie nach den Lernobjekten, also den Quellen des Lernens, befragt. Daran anschließend werden verschiedene Formen des Lernens vorgestellt. Im letzten Teil führt die Darstellung von den Kritiken an den Lernansätzen und deren Entgegnungen zu einer Wertung der Lernansätze in Beantwortung der Frage: Was können Arbeiten, die sich an der Kategorie Lernen orientieren, leisten?

2. Lernansätze im Überblick

2.1. Beratungsorientierte Ansätze

Ansätze, die sich mit Lernen in der Politik auseinandersetzen, lassen sich in drei Kategorien einteilen (ähnlich Bandelow 2003a). Die frühesten Ansätze kommen aus dem Bereich der Policy Analyse und stehen in der Tradition der Ahnväter dieser Subdisziplin, wie etwa Harold Lasswell (Lerner/Lasswell 1951). Für diese Form wissenschaftlichen Arbeitens stand die Beratungsleistung für die Politik im Sinne der Forderung nach einem wissenschaftlich gestützten, rationalen Politikprozess im Vordergrund. Karl Deutsch entwickelte in den 1960er Jahren eine kybernetische Systemtheorie der Politik (Deutsch 1966), die üblicherweise als erster Lernansatz für Politik verstanden wird. Für Deutsch bestand eine Regierung aus kommunikativen Netzwerken, die über Rückkoppelungseffekte ihre Lernkapazitäten steigern konnten und sollten. 1974 befand Hugh Heclo in seiner Studie der britischen und schwedischen Sozialpolitik, dass Politik entgegen der in den Sozialwissenschaften vorherrschenden Meinung nicht nur durch die Analyse von Machtverhältnissen und Konflikten zu verstehen sei. PolitikerInnen müssten sich, so die Annahme, auch mit Unsicherheit auseinandersetzen, womit Politik auch als eine Form kollektiver Lösungssuche sozialer Probleme verstanden werden könne (Heclo 1974). Zur Beschreibung der Tätigkeiten politischer AkteurInnen verwendete Heclo die innovativen Begriffe „powering" und „puzzling": „Governments not only ‚power' … they also puzzle. Policy-making is a form of collective puzzlement on societies' behalf" (Heclo 1974, 305).

In der Tradition Deutschs und Heclos steht Richard Rose, der Anfang der 1990er Jahre den Begriff „lesson drawing" prägte (Rose 1991). Sein Konzept versucht, alle Möglichkeiten von PolitikerInnen zu fassen, im Fall der Unzufriedenheit mit vorhandenen politischen Programmen aus den Erfahrungen anderer PolitikerInnen zu schöpfen. Lernen ist dabei sowohl über Zeit als auch über Raum möglich. Schlüsse („lessons") können aus eigenen Politiken, Politiken anderer AkteurInnen, aus dem gleichen und aus anderen Politikfeldern, aus der Vergangenheit, aber auch – und das erscheint Rose durch die zunehmende Internationalisierung besonders relevant – aus anderen Ländern gezogen werden. Gelernt werden kann aus positiven wie auch aus negativen Erfahrungen, das Ziel ist es in jedem Fall, bessere Politiken zu entwerfen.

Diese älteste Linie von Ansätzen der Analyse von Lernen in der Politik besteht auch weiterhin. Richard Rose, der seine Arbeit von Anfang der 1990er Jahre mit Beispielen angereichert in einem Buch 2005 veröffentlicht hat, ist dafür ein gutes Beispiel. Das Werk ist – noch viel mehr als seine früheren Arbeiten – eine Anleitung, die sich direkt an PolitikerInnen wendet, die aus Erfahrungen mit bestehenden Politiken lernen wollen.

Interessant ist, dass die Politikwissenschaft sich kaum mehr mit diesen ursprünglich von ihr abstammenden „policy sciences" auseinandersetzt. Während die Bezeichnung für diesen, auf die Ideen Harold Lasswells zurückgehenden, beratungsorientierten Wissenschaftszweig vor allem im angloamerikanischen Raum Anwendung findet[3], wird ein erheblicher Teil der Politikberatung in kontinentaleuropäischen Ländern von ExpertInnen durchgeführt, die mit vergleichbaren Ideen, Vorstellungen und Instrumenten arbeiten. Diese identifizieren sich allerdings nicht mit dem Begriff „policy sciences", sondern sehen sich – ihrer Ausbildung entsprechend – meist eher als ÖkonomInnen. In Bezug auf Lernansätze ist hier auch jene Gruppe von Arbeiten einflussreich, die unter dem Begriff „Lernende Organisationen" zusammengefasst werden kann (Easterby-Smith et al. 1999). Dabei werden verschiedenartigste Organisationen als lernende Systeme verstanden, wobei die Beratungsleistung üblicherweise auf die (Wieder)Herstellung und Optimierung im Wesentlichen selbstorganisierter innerorganisationaler Lernsysteme abstellt.

2.2. Analyseorientierte Ansätze

Die zweite Gruppe von Ansätzen ist weniger beratungsorientiert, sondern der Analyse

politischer Prozesse verpflichtet. Die meisten dieser Ansätze haben mit der grundsätzlichen Ausrichtung der vorher besprochenen Arbeiten, die sich den „policy sciences" zugehörig sehen, nicht viel zu tun. Zum Gutteil entstammen sie der sich auch in angelsächsischen Ländern nach wie vor als Subfeld der Politikwissenschaft verortenden Policy Analyse (Parsons 1995). Besonders einflussreich ist in diesem Zusammenhang der „advocacy coalition"-Ansatz von Paul Sabatier (Sabatier/Jenkins-Smith 1993). Politische Prozesse werden hier in Policy-Subsystemen verortet und durch – meist sehr wenige – Interessenkoalitionen von verschiedenen politischen Akteuren charakterisiert. Lernen kann entweder innerhalb oder zwischen diesen Koalitionen stattfinden. Es wird erleichtert bzw. erschwert durch Interessen, die auf Basis von „belief systems", das sind grundlegende Einstellungen und abstrakte politische Überzeugungen, von den Mitgliedern der Koalitionen gebildet und interpretiert werden. Ein wesentlicher Unterschied zur ersten Gruppe von Lernansätzen ist nicht nur die geringere Wichtigkeit der politischen Beratungstätigkeit, sondern auch, dass weder implizit noch explizit eine Gerichtetheit des Lernprozesses unterstellt wird. Es wird also nicht davon ausgegangen, dass Politik durch Lernen von politischen AkteurInnen automatisch besser würde.

John Kingdon kann in diese zweite Gruppe von Ansätzen eingereiht werden, auch wenn er sich nicht primär mit Lernen in der Politik auseinandersetzt (Kingdon 1984). Im Mittelpunkt seiner Analyse steht, ähnlich wie bei Sabatier und anderen AnwenderInnen des "advocacy coalition" Ansatzes (vgl. Sabatier/Jenkins-Smith 1999), die Erklärung von Politikwandel. Kingdon entwickelt ein Modell von Politik, in dem Problem-, Policy- und Politik-„Ströme" parallel existieren und zwischen denen zu bestimmten Zeitpunkten ein Austausch stattfinden kann. Dabei kommt es auch zu einem Transport von Ideen im Policy-„Strom", aus denen Politiklösungen entstehen können. Kingdons einflussreiche Arbeit rückt damit nicht nur auf Grund seines Untersuchungsinteresses, sondern auch wegen der Ideenzentriertheit seines Politikmodells in die Gruppe der ideenorientierten Ansätze, die gleichzeitig mit den Lernansätzen in den 1990er und 2000er Jahren an Wichtigkeit gewonnen haben (Yee 1996; Braun/Busch 1999).

An Politikwandel und dessen Erklärung sind auch solche Arbeiten interessiert, welche Konvergenz (Knill/Lenschow 2005) und Diffusion von Politiken zwischen verschiedenen Bundesländern oder Staaten untersuchen (Bennett 1991). Während die Diffusionsannahme von Politiken von lernenden AkteurInnen abstrahiert, beschäftigen sich die Arbeiten, in deren Mittelpunkt Policy Transfer steht, sehr wohl auch mit AkteurInnen (De Jong et al. 2002). Besonders einflussreich sind die Arbeiten von Dolowitz und Marsh (1996; 2000), die auch das von Rose entwickelte „lesson drawing" für ihre Arbeit verwendet haben.[4] Dolowitz und Marsh entwickelten als heuristisches Konzept ein Policy Transfer-Kontinuum, mit den beiden Extrempositionen von „lesson drawing" unter perfekter Rationalität und erzwungenem Transfer. Unter erzwungenem Transfer verstehen die Autoren nicht nur den Einsatz physischer Gewalt, sondern auch den Versuch, internationale Akzeptanz durch die Implementation bestimmter Politiken zu erreichen oder die Erfüllung von Konditionen von Internationalen Organisationen wie etwa dem Internationalen Währungsfonds. Die von Dolowitz und Marsh aufgezeigten Erklärungen für die Entstehung nicht erfolgreicher Politiken nach einem Politiktransfer verweisen auf die große Nähe zu anderen Lernansätzen. Dazu zählen auf Basis von unzureichender Information schlecht vorbereiteter Transfer, nicht-kompletter Transfer, im Rahmen dessen Teile einer Politik ignoriert werden, und unpassender Transfer, innerhalb dessen Unterschiede in den Wertstrukturen von „Verleiher" und „Ausleiher" von Politiken zu gegensätzlichen Zielsetzungen von Politiken führen (Dolowitz/Marsh 2000).

2.3. Soziologisch orientierte Ansätze

Im Lauf der zweiten Hälfte der 1990er Jahre wurde eine dritte Gruppe von Lernansätzen

immer wichtiger. Eine Reihe von Veröffentlichungen eint seither die zunehmende Rezeption von Arbeiten aus der Soziologie. Hier sind einerseits interpretative Ansätze auf der Basis von soziologischem Konstruktivismus (Bandelow 2005), kognitivistisch orientierte Arbeiten (Nullmeier 1993; 2003), sowie von Arbeiten zu Organisationslernen (Olsen/Peters 1996) geprägte Ansätze zu nennen. Der Einfluss der soziologischen Literatur ist an der Terminologie dieser Forschungsansätze ablesbar, in der etwa tatsächlich von „Sozialem Lernen" die Rede ist, aber auch Typologien aus Soziologie, Raumplanung und Mikroökonomie übernommen wurden, wie etwa die Einteilung in verschiedene Formen des Lernens, die auf die Arbeit von Argyris und Schön (1978) zurückgeht und auf die später noch näher eingegangen wird.

Zudem unterscheidet das Erkenntnisinteresse an der sozialen Formung von Normen und Zielstrukturen individueller wie organisationaler AkteurInnen diese dritte Gruppe von Lernansätzen von den beiden ersteren. Besonders deutlich wird das in Olsen und Peters Sammelband (1996) über Erfahrungslernen in den administrativen Reformen von acht Demokratien. Die Beiträge in dem Buch sind dem Boden des soziologischen (Neo-)Institutionalismus zuordenbar (Peters 1999).

Interessant ist die relativ späte Rezeption von Theorien zu Organisationslernen in der Politikwissenschaft. In der Soziologie wurde bereits Anfang der 1960er Jahre zu diesem Thema gearbeitet.[5] Auch in der Betriebswirtschaftslehre wurde zu diesem Zeitpunkt Organisationslernen untersucht (Chandler 1962).

Die vielleicht einflussreichste Arbeit aus dieser Gruppe von Lernansätzen stammt bereits vom Beginn der 1990er Jahre. Es handelt sich um Peter Halls Theorie des Sozialen Lernens. In der Erklärung des wirtschaftspolitischen Wechsels vom Keynesianismus zum Neoliberalismus in den 1970er und 1980er Jahren entwickelt Hall ein komplexes Modell von Politikwandel (1986; 1989; 1993). Ähnlich wie bei Sabatier kommen systemexternen und systeminternen Faktoren verschiedene Rollen für die Erklärung von Veränderungen von Politik zu. Im Unterschied zu Sabatier unterscheidet Hall allerdings zwischen drei verschiedenen Lernformen, die sich im ersten Fall auf die Einstellungen von Steuerungsinstrumenten, im zweiten Fall auf die Wahl neuer Steuerungsinstrumente sowie im dritten Fall auf grundlegende paradigmatische Wechsel von Instrumenten, Zielsetzungen und damit in Zusammenhang stehenden Kausalitätsannahmen beziehen (Hall 1993).

Dieser dritten Gruppe von Lernansätzen ist gemeinsam, dass die Erklärungsmodelle oftmals vielfältiger als die der beiden anderen Gruppen sind. Zudem erhalten Fragestellungen, mit denen sich auch andere AutorInnen im Bereich der Lernansätze schon auseinander gesetzt hatten, ein neues Begriffsinstrumentarium zur Seite gestellt. So kann etwa die alte Frage nach dem Verhältnis zwischen individuellen und organisationalen Lernprozessen in der Politik neu gestellt werden. Eine bessere Unterscheidung zwischen Normen und Werten, Zielen und Interpretationen von Ereignissen auf Basis der drei vorher genannten Faktoren führt ebenso wie eine umfangreichere Typologisierung von verschiedenen Lernformen zu einer Ausdifferenzierung des Instrumentariums der Lernansätze.

3. AkteurInnen des Lernens

Entsprechend ihres Forschungsinteresses, aber auch der gewählten Untersuchungsfelder, unterscheidet sich die Konzeptualisierung der AkteurInnen des Lernens bei den verschiedenen Lernansätzen. Dabei kann prinzipiell zwischen engen und weiten Auffassungen von möglichen AkteurInnen der Lernprozesse unterschieden werden. Im Fall der engeren Auffassungen handelt es sich entweder um einzelne BeamtInnen oder PolitikerInnen in entscheidenden Positionen, bei weiteren Auffassungen werden zu den Akteursgruppen NGOs, Massenmedien oder gar die Gesellschaft als Ganzes gezählt. Schließlich kann auch noch zwischen individuellen und kollektiven AkteurInnen unterschieden werden, wobei Ansätze mit engen Akteurskreisen nicht notwendigerweise indivi-

duelle AkteurInnen für Lernen verantwortlich machen, während weiter gefasste Ansätze nicht notwendigerweise kollektive Akteure annehmen.

Einen engen Akteurskreis verortet Rose (1991): wie bei Halls ersten beiden Formen des Lernens, sind auch für Rose PolitikerInnen und BeamtInnen die HauptakteurInnen von Lernen in der Politik. Ähnlich wie allerdings in macht- und konfliktzentrierten Ansätzen EntscheidungsträgerInnen niemals losgelöst von gesellschaftlichen Machtgeflechten untersucht werden sollten, sind auch die EntscheidungsträgerInnen im Fall von Lernansätzen nicht isoliert zu betrachten. Vielmehr sind PolitikerInnen und BeamtInnen als EntscheiderInnen entweder in Institutionen eingebunden (Hall 1986) oder als NachfragerInnen von Wissen indirekt an "epistemic communities" angekoppelt (Haas 1992; Rose 1991). Solche ExpertInnennetzwerke werden unterschiedlich dargestellt. Sie können sich entweder auf die internationale Ebene beschränken (Haas 1992), in analoger Art auf subnationalen und nationalen Ebenen existieren (Rose 1991), oder auch kollektive Nodalpunkte, etwa in der Form von Think Tanks, aufweisen (Stone 2004).

In den stärker soziologisch orientierten Lernansätzen ist die Rolle zusätzlicher gesellschaftlicher AkteurInnen deutlich größer. So beruhen die ersten beiden Lernformen im Modell von Peter Hall (1993) auf kognitiven Prozessen innerhalb von Politikeliten, während die dritte und umfangreichste Lernform sich als Effekt breiterer gesellschaftlicher Diskurse unter Einbeziehung der Massenmedien versteht. Im Fall von Heclo (1974) sind Lernprozesse in der Politik in erster Linie eine Reaktion auf soziale Kräfte, die sich in Parteienauseinandersetzungen, Interessengruppenwettbewerb und breiterer sozioökonomischer Entwicklung widerspiegeln. Den Extremfall stellt hier wohl die Arbeit von Dolowitz und Marsh zu Policy Transfer dar (2000). Hier werden neben gewählten PolitikerInnen, BeamtInnen und ExpertInnen auch Think Tanks, transnationale Unternehmungen und supranationale Institutionen als für den Politiktransfer wichtige AkteurInnen aufgelistet.

Eine weitere Unterscheidung kann in Bezug auf die Natur der AkteurInnen, bei denen Lernen verortet wird, getroffen werden. Diese können kollektive oder individuelle AkteurInnen sein. Letzteres ist der Fall bei Richard Rose (1991), bei dem die „Schlüsse" („lessons") von einzelnen EntscheidungsträgerInnen auf Basis von Informationen von einzelnen ExpertInnen gezogen werden.

Auch Hall (1986; 1993) geht von der großen Bedeutung individueller AkteurInnen aus, auch wenn deren Handlungen durch die Normen, Werte und historischen Kontingenzen jener Institutionen beschränkt sind, in die die AkteurInnen eingebettet sind.

In den Arbeiten Sabatiers spielen individuelle und kollektive AkteurInnen eine Rolle (Sabatier/Jenkins-Smith 1993; 1999). Allerdings sind sie in Netzwerke eingebunden, die sich politikfeldspezifisch bilden und in Akteurskoalitionen wiederfinden. Aufgrund von geteilten „belief systems" entwickeln sich diese individuellen AkteurInnen im Rahmen der „advocacy coalitions" zunehmend zu kollektiven Akteuren. Kissling-Näf und Knoepfel untersuchen in ihrer Studie von 28 Fallstudien aus der Schweizer Umwelt-, Landwirtschafts- und Gesundheitspolitik individuelle ebenso wie organisationale AkteurInnen. Diese verorten sie als Teil politischer Netzwerke, deren Untersuchung einen Zentralpunkt ihrer Arbeit ausmacht (Kissling-Näf/Knoepfel 1998).

4. Gegenstände des Lernens

Ähnlich wie für die Subjekte des Lernens, lässt sich auch für die Objekte des Lernens eine erhebliche Variation feststellen. Heclo bleibt hier eher allgemein, bei ihm können Politikprozesse und -inhalte auf Basis von gemachten Erfahrungen dem Lernen unterliegen (Heclo 1974). Bei Rose überprüfen die AkteurInnen andere Programme und entwickeln daraus Modelle, die mit den Resultaten und Prozessen der eigenen Programme verglichen werden. Daraus werden Schlüsse darüber gezogen, was auf welche Art und Weise verbessert werden soll (Rose 1991).

Das bedeutet aber auch, dass die Ziele in diesem Modell im Wesentlichen vorgegeben sind.

Olsen und Peters basieren ihre Studie über administrative Reformen auf den Begrifflichkeiten von Organisationslernen. Die Autoren gehen dabei davon aus, dass die Möglichkeiten von AkteurInnen, aus Erfahrungen zu lernen, dadurch eingeschränkt werden, dass hier Handlungen stärker durch Werthaltungen und Grundsätze als durch Kosten-Nutzen-Kalkulationen und das Streben nach optimaler Effizienz bestimmt werden (Olsen/Peters 1996). Erfahrungen sind also nur in wenigen Fällen in der Lage, jene tiefsitzenden und grundlegenden Haltungen zu verändern, die Handlungen von politischen AkteurInnen bestimmen. Derartige Veränderungen sind meist nur als Folge von Krisen möglich.

Bei Sabatier kann in vier verschiedenen Bereichen gelernt werden: In Bezug auf zu bearbeitende Probleme und Faktoren, die diese beeinflussen, sowie über die Wirkmächtigkeit der eigenen Politiken. Schließlich sind auch die Einstellungen gegenüber externen Dynamiken und die Wahrnehmungen wahrscheinlicher Auswirkungen von Policy Alternativen für Lernen zugänglich (Sabatier/Jenkins-Smith 1999). Ziel des Lernens ist dabei, die Welt besser zu verstehen, um die eigenen Interessen besser durchsetzen zu können. Eine besondere Rolle nehmen hier also „belief systems" ein, auf Basis derer alle Handlungen bewertet und gesetzt werden und die schließlich auch die Grundlage für jene Ziele sind, die über weite Bereiche nur schwer veränderbar scheinen.

Während bei Sabatier der Hauptkern der „belief systems" von AkteurInnen und „advocacy coalitions" in fundamentaler Weise aus normativen Axiomen besteht und praktisch unveränderlich erscheint, sind die den Politiken zu Grunde liegenden Wert- und Kausalvorstellungen bei Hall veränderlich (Hall 1989; 1993). Freilich erfordert ein solches Soziales Lernen eine Krise, die ein System fundamental erschüttert. Die beiden sich auf Politikinstrumente beziehenden Formen des Lernens, die in erster Linie von ExpertInnen und auf Basis von Diskussionen unter ExpertInnen durchgeführt werden können, geschehen allerdings wesentlich häufiger und benötigen keinen Systemschock. Nur im Fall der dritten Form des Lernens, die sich auf eine paradigmatische Veränderung eines Politikfelds mit all seinen Werten, Normen und Kausalzusammenhängen bezieht, benötigt ein System externen Druck um die hohen Beharrungskräfte einer pfadabhängigen über einen längeren Zeitraum hinweg etablierten Form von Politik zu verändern. Somit sind also bei Hall nicht nur die Politikinstrumente, sondern, wenn auch in seltenen Fällen, ebenso die Politikziele einem Lernen unterworfen.

5. Formen des Lernens

Verschiedene Typologien wurden aufgestellt, um Formen des Lernens zu klassifizieren und zu unterscheiden. In einem frühen Beitrag differenzieren Bennett und Howlett in einer kritischen Literaturübersicht zwischen „government learning", „lesson drawing" und „social learning" (Bennett/Howlett 1992). „Government learning" ist ein Begriff aus der Arbeit von Etheredge (1981), in der in Anlehnung an die Erkenntnisse der Individualpsychologie Lernen als eine Steigerung von Effizienz und Erfahrenheit – hier in bezug auf Regierungen – angesehen wird. Es geht dabei also um ein prozessbezogenes Lernen, an dessen Ende ein Wandel von Organisationsstrukturen steht. AkteurInnen von „government learning" sind PolitikerInnen und BeamtInnen.

Im Gegensatz dazu steht „lesson drawing", wo auf Richard Rose rekurriert wird, und in dessen Mittelpunkt Politiknetzwerke stehen, im Rahmen dessen „Schlüsse" aus den Erfahrungen mit Instrumenten gezogen werden und als dessen Output die Anpassung und der Wechsel von Programmen steht. Im Fall von „social learning" sind die Hauptakteure nach Bennett und Howlett „policy communities", die Politikideen austauschen und verändern. Am Ende des Prozesses steht ein Wechsel der Politikparadigmen. Im Fall der letzten Lernform, Soziales Lernen, ist nicht ganz klar, ob sich Bennett und Howlett ausschließlich auf Peter Hall

oder auch auf Paul Sabatier und Hugh Heclo stützen.

Ein weiterer Charakterisierungsversuch wird von Peter May vorgenommen, der zwischen „political" und „policy learning" unterscheidet (May 1992). „Political learning" bezieht sich hier auf Politikprozesse und strategische Zielsetzungen politischer AkteurInnen. „Policy learning" bezieht sich hingegen auf die Inhalte von politischen Programmen und wird von May in Instrumentelles Lernen und Soziales Lernen eingeteilt. Bei Instrumentellem Lernen stehen die Qualitäten von Politikinstrumenten und Implementationsdesigns zur Disposition. Soziales Lernen bedeutet hier Lernen über die soziale Konstruktion von Politikproblemen, die Reichweite und die Ziele der Politik. Für Peter May ist die Vorstellung Instrumentellen Politiklernens stark in der beratungsorientierten Literatur über Politikanalyse und -evaluation verortbar. Im Zentrum des Sozialen Lernens steht hingegen der Prozess der sozialen Konstruktion von Ursache-Wirkungszusammenhängen, Präferenzen, Effekte von Politik, deren Ziele und die Vorstellungen von Politikideen, welche Politiken zu Grunde liegen. Dieser Begriff des Sozialen Lernens unterscheidet sich von der Art und Weise wie Peter Hall diesen Terminus verwendet. Wie bereits zuvor ausgeführt, steht bei Hall Soziales Lernen für einen radikalen Wechsel in der Politik, der Instrumente, Zielvorstellungen und Politiken zu Grunde liegende Ideen betrifft (vgl. Oliver/Pemberton 2004).

Rose definiert „lesson drawing" als eine „political moral drawn from analysing the actions of other governments" (Rose 1991, 7). Es handelt sich somit um mehr als die Evaluation einer Policy – es enthält auch eine Wertung über Wünschbarkeit und Umsetzbarkeit einer importierten Policy. Rose unterscheidet verschiedene Arten des Ziehens von „Schlüssen", die ein Kontinuum bilden: das Kopieren einer Policy, die Emulation (an verschiedene Umstände angepasste Übernahme einer Policy), die Hybridisierung (Kombination von Elementen von Policies aus zwei verschiedenen Quellen), die Synthese (Kombination von Policies aus mehreren Quellen) und die Inspiration (Verwendung als Anstoß für die Entwicklung eigener Policies).

In einem stärker soziologisch ausgerichteten Kontext sprechen Olsen und Peters in ihrer Studie über Erfahrungslernen im Zusammenhang mit Bürokratiereformen von zwei verschiedenen Formen des Lernens in der Politik (Olsen/Peters 1996). Bei der ersten Form des Lernens bleiben die AkteurInnen innerhalb eines etablierten Sets eines Kerns von Glaubensannahmen, Handlungen und Strukturen. In der zweiten Form des Lernens unterliegen diese Variablen einer Veränderung. Aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus argumentieren Olsen und Peters, dass die letztere Form des Lernens wesentlich weniger wahrscheinlich ist als die erstere Form. Als Gründe für diese Feststellung wird die Neigung von Organisationen angegeben, bestehende Normen und Wertesysteme, Paradigmen, Technologien und Kompetenzen eher inkrementell zu verändern oder durch die Wiederholung institutioneller Routinen eher zu verstärken als zu verändern.

Eine weitere Unterscheidung von verschiedenen Lernformen beruht auf der Arbeit von Gregory Bateson, der in seinen frühen Arbeiten zwischen „proto-learning" und „deutero-learning" unterscheidet (Bateson 1972). Unter ersterem Begriff versteht Bateson Lernen auf Grund neuer Informationen, während er unter zweiterem Begriff ein Lernen von Lernstrategien versteht. Später wurde eine Unterscheidung in der Organisationssoziologie eingeführt, die bis zum heutigen Tag als Forschungsstandard gilt. Dabei wurde das Lernen erster Ordnung (proto-learning) von Bateson nochmals in Ein-Schleifen- und Mehr-Schleifen-Lernen unterteilt. Mit dieser Typologie unterscheiden Argyris und Schön (1978) zwischen einem Lernen, im Rahmen dessen inkrementelle Änderungen geschehen, und einem Lernen, in dem sich die dem Handeln zu Grunde liegende Theorie radikal verändert (Doppel-Schleifen-Lernen).

Einen besonders umfassenden Versuch, die verschiedenen Lernformen in ein Schema einzuordnen, unternimmt Bandelow (2003). Er übernimmt die grundsätzliche Einteilung aus der

Organisationssoziologie in Ein-Schleifen-, Doppel-Schleifen- und Deutero-Lernen, die er mit den Begriffen Einfaches, Komplexes und Reflexives Lernen versieht. Bandelow subsummiert zudem unter dem Begriff Einfaches Lernen die beratungsorientierten Lernansätze und unter dem Begriff Komplexes Lernen analyseorientierte und soziologisch orientierte Ansätze. Die Kategorie des Reflexiven Lernens sieht er in der praktischen Politik im Bereich des Benchmarking und in der politikwissenschaftlichen Theorieentwicklung am ehesten im Rahmen politökonomischer Ansätze und des Konzepts des Policy Transfers erfüllt.

Im Rahmen von Tabelle 1 werden einige der bisher angeführten Lernansätze nochmals in einem Überblick zusammengeführt.

6. Bewertung der Lernansätze

In der eingangs angekündigten Bewertung der Leistungsfähigkeit von Lernansätzen sollen diese nun im Licht der Kritik an den Arbeiten diskutiert werden.

In der Charakterisierung der AkteurInnen, die sich in den verschiedenen Lernansätzen wiederfindet, spiegelt sich nicht nur die forschungsleitende Zielsetzung der jeweiligen AutorInnen (beratungsorientiert, analytisch oder soziologisch orientiert), sondern auch und vor allem die Natur des Untersuchungsfeldes. „Policy determines politics", das Diktum von Theodore Lowi (1972, 299) bewahrheitet sich auch hier. Heclo findet in seiner vergleichenden Studie zur Sozialpolitik, dass die Entstehung politischer Maßnahmen einerseits ein kollektives Problemlösen, andererseits aber auch den Einsatz vorhandener Machtressourcen bedingt. Hall stellt fest, dass Politikwechsel im Fall von Wirtschaftspolitik in den meisten Fällen von ExpertInnen hinter verschlossenen Türen angedacht, debattiert und beschlossen werden, während größeren Weichenstellungen im Regelfall Wirtschaftskrisen vorhergehen, die oft einen Austausch der politischen Elite mit sich bringen. Sabatier findet in seiner Analyse von Umweltpolitik größere Koalitionen von AkteurInnen vor, die durch gemeinsame Werte geeint werden und in erster Linie durch die Aufnahme von neuen Informationen, die von ExpertInnen zur Verfügung gestellt werden, im Stande sind zu lernen. Wäre es wahrscheinlich, dass Heclo in seiner Untersuchung von einer besonderen Wichtigkeit bunt zusammengewürfelter Koalitionen ausgehen kann? Oder eine außerordentliche Relevanz vorgebrachten ExpertInnenwissens in der Sozialpolitik vermutet? In der, wie kaum ein anderes Politikfeld, durch politische Glaubenssätze geprägten Sozialpolitik wäre das wohl schwer vorstellbar. Hätte Hall zum Ergebnis kommen können, dass Parteienwettbewerb, allgemeine sozioökonomische Entwicklung und breite gesamtgesellschaftliche Diskussionen die Mehrheit der Politikänderungen im Bereich Wirtschaftspolitik erklären würden? Als Allgemeinbefund wäre das in einem derartig technischen und für Laien schwer fassbaren Politikfeld wie Wirtschaftspolitik kaum denkbar. Ebenso unwahrscheinlich wäre es gewesen, dass Sabatier in seiner Untersuchung der Umweltpolitik eine Anhäufung expertInnengetriebener Entscheidungen unter Ausschluss weiter Bevölkerungsteile als Erklärung angeboten hätte. Denn gerade die Umweltpolitik zeichnet sich in vielen Fällen durch großes öffentliches Interesse und in Folge durch den Wunsch nach Teilhabe seitens der Bevölkerung aus.

In allen drei Ansätzen spiegeln sich also die Politikfelder wider, zu deren Erklärung sie entwickelt wurden. Diese Erkenntnis trifft zwar auch auf andere Bereiche der Politikwissenschaft zu, in besonderer Weise jedoch auf die Untersuchung von Lernen in der Politik mit ihrer Konzentration auf Einzelfallstudien. Erst in den letzten Jahren wurden Versuche unternommen, mit einheitlichen Konzeptionen und Begriffsapparaten Fallstudien in verschiedenen Politikfeldern durchzuführen. Dies trifft vor allem auf die besonders einflussreichen Modelle von Peter Hall und Paul Sabatier zu, die auf verschiedene Politikbereiche angewendet wurden (vgl. etwa Sabatier/Jenkins-Smith 1993; 1999; Oliver/Pemberton 2004). Eine der wenigen Studien, die von vornherein Daten aus ei-

Tabelle 1: **Überblick über verschiedene Lernansätze**

	Autoren	AkteurInnen des Lernens	Gegenstände des Lernens	Formen des Lernens
Beratungsorientierte Ansätze	Heclo	"policy middlemen" (VermittlerInnen), kollektive AkteurInnen, Staat	Prozesse, Inhalte	1. unreflektierte inkrementelle Veränderungen; 2. Erfahrungslernen durch Versuch und Irrtum
	Rose	BeamtInnen, PolitikerInnen	Programme	"lesson drawing": Kopie, Emulation, Hybridisierung, Synthese, Inspiration
Analyseorientierte Ansätze	Sabatier	"advocacy coalitions" (Netzwerke) und deren TeilnehmerInnen (Individuen und kollektive AkteurInnen)	Probleme; Faktoren, die Probleme beeinflussen; Wirkmächtigkeiten von Policies; Einstellungen gegenüber externen Dynamiken; vermutete Auswirkungen von Policy Alternativen	"policy oriented learning": innerhalb "advocacy coalitions" (häufig), zwischen "advocacy coalitions" (selten)
	Dolowitz/Marsh	BeamtInnen, PolitikerInnen, ExpertInnen, Think Tanks, multinationale Konzerne, supranationale Institutionen	Transfer von Policies: Wissen um Policies, Institutionen, Ideen, administrative Arrangements	Policy Transfer Kontinuum: von "lesson drawing" (perfekte Rationalität) bis zu erzwungenem Transfer
Soziologisch orientierte Ansätze	Hall	Lernen 1. und 2. Ordnung: ExpertInnen, BeamtInnen, PolitikerInnen als Teil von "policy communities" und Institutionen; Lernen 3. Ordnung: breitere gesellschaftliche Kräfte	Lernen 1. Ordnung: Einstellungen von Instrumenten; Lernen 2. Ordnung: Instrumente; Lernen 3. Ordnung: Normen, vermutete Ursache-Wirkungszusammenhänge, Ziele von Policies	Lernen 1. und 2. Ordnung: "instrumental learning"; Lernen 3. Ordnung: "social learning"
	Olson/Peters	BeamtInnen, PolitikerInnen als Teil von Institutionen	Prozesse des Lernens, durch die Erfahrungen abgefragt und verwendet werden; Ergebnisse des Lernens: Wissen, Fähigkeiten, Leistung, Vorbereitung auf die Zukunft	"endogeneous": Lernen innerhalb eines etablierten Sets an (institutionellen) Grundannahmen und Verhaltensroutinen; "exogeneous": Lernen außerhalb dieses Sets

Quelle: eigene Übersicht; vgl. Bennett/Howlett 1992, May 1992, Bandelow 2003.

nem Vergleich verschiedener Politikfelder einbezogen hat, ist die Arbeit von Kissling-Näf/Knoepfel, die dann auch zum Ergebnis kommt, dass die Möglichkeit zu Lernen in hohem Maße von der Art des Politikfelds abhängig ist (Kissling-Näf/Knoepfel 1998).

In den einzelnen Lernansätzen spiegeln sich nicht nur jene Politikfelder wider, aus denen die Fallbeispiele sind, auch unterschiedliche Theorie-Schulen finden sich in den einzelnen Ansätzen. Ein besonderes Beispiel sind hier die verschiedenen Ausprägungen des Neo-Institutionalismus, eine Strömung, die in den 1980er Jahren in ihrer neuen Form begründet wurde und die seit den 1990er Jahren in vielen Bereichen der Politikwissenschaft zu einer wichtigen Denkschule geworden ist (Hall/Taylor 1996; Peters 1999). Eine einflussreiche Spielart ist der historische Neo-Institutionalismus, der etwa in den Arbeiten von Peter Hall besonders wichtig ist (Hall 1986). In Halls Untersuchung der makroökonomischen Politiken von Großbritannien und Frankreich ist die historische Kontingenz von Politiken und der diese strukturierenden Institutionen von zentraler Bedeutung. Hall kann die Veränderungen der Politiken, die in den beiden Ländern in Zeiträumen von mehreren Jahrzehnten stattfanden, in seiner Arbeit überzeugend erklären, doch die Rolle einzelner AkteurInnen und Akteursgruppen bleibt eher unterbeleuchtet. Dies erscheint typisch für den historischen Neo-Institutionalismus, der die (oft graduelle) Entstehung einer oder eines Sets von Institutionen oder Politiken gut erklären kann, gleichzeitig jedoch größere Veränderungen von Institutionen und Politiken nur schwer einzufangen im Stande ist (vgl. Peters 1999). Der Mechanismus, mit dessen Hilfe Hall diese Episoden von Politikwandel zu erklären sucht, ist das Soziale Lernen (v.a. Hall 1993). Aber auch hier bleibt die Rolle individueller AkteurInnen eher klein und vergleichsweise undifferenziert, wenn sich das Hauptinteresse von Hall auf kollektive Akteure richtet.

Auf einer noch grundsätzlicheren epistemologischen Ebene spiegeln sich im Rahmen der verschiedenen Lernansätze auch die Auswirkungen der Positivismus-Debatte wider. Allerdings wird diese Diskussion oft nicht explizit geführt.[6] Während etwa die sozial konstruierte Natur von Politikproblemen und Politikzielen im Regelfall nicht hinterfragt wird (Rose 1991), wird sie in einigen Ansätzen zu einem zentralen Punkt der Erklärung von Politik mittels Sozialem Lernen (Hall 1993; Bandelow 2005). Grundlegende epistemologische Unterschiede deuten sich auch in Bezug auf die Ansprüche politikwissenschaftlicher Theoriebildung an. Diesbezüglich haben nicht nur die beratungsorientierten Lernansätze implizite oder explizite Ansprüche an ihre Mitwirkung an der politischen Realität.

Ebenfalls implizit in einer Reihe von Arbeiten ist die Vorstellung einer gerichteten Rationalität von Lernen. James und Lodge kritisieren etwa den „lesson drawing"-Ansatz von Rose, indem sie feststellen, dass konventionelle rationale Erklärungen von Politik „lesson drawing" sehr ähnlich sind (James/Lodge 2003). In beiden Fällen geht es darum, dass politische Entscheidungen in Hinblick auf die Zielerreichung durch strukturierte Interventionen öffentlicher Körperschaften gemacht werden. Dabei geht es um die Umsetzung beschlossener Ziele in einer systematischen und umfassenden Art und Weise, die auch die Überprüfung von Politik im Licht bereits gemachter Erfahrungen beinhaltet: „… it is hard to think of any form of rational policy making that does not, in some way, involve using knowledge about policies in another time or place to draw positive or negative lessons" (James/Lodge 2003, 181).

Implizite rationalistische Unterstellungen über den Ablauf von Politik werden allerdings nicht nur im Fall von beratungsorientierten Lernansätzen verwendet. Derartige Erwartungen werden bereits durch die Terminologie von Lernansätzen erzeugt – auch dort, wo sie eigentlich nicht mitgedacht werden. Bereits die Verwendung des Begriffs „Lernen" zur Erklärung von politischen Handlungen kreiert in Folge der Parallelität des Alltagsbegriffs vom Lernen eine Vorstellung der Verbesserung von Politik. Tatsächlich ist in der alltäglichen Verwendung des Lernbegriffs ein „falsches" Lernen im Sinne des

Ziehens falscher Schlussfolgerungen oder falscher „Lektionen“ nicht vorgesehen.[7] Zumindest aus zwei Gründen ist es wichtig den Begriff von Lernen in der Politik vom Alltags-Lernbegriff systematisch zu unterscheiden: Erstens sind rationalistische Politikvorstellungen unterkomplex und vermögen der Realität politischer AkteurInnen, die unter Zeitdruck mit beschränkten Informationen und limitierten Ressourcen ausgestattet handeln müssen, nicht gerecht zu werden. Zweitens unterstellt ein derartiger Lernbegriff eine technokratische Vorstellung von Politik, die gleichsam automatisch zu informierteren, aufgeklärteren und richtigeren Problemlösungen findet. Damit steht sie auch automatisch im Gegensatz zu einer auch macht- und interessenzentrierten Politik und läuft Gefahr, zentrale politikwissenschaftliche Faktoren wie Macht, Interesse und Repräsentation auszublenden (Nullmeier 2003; Goldfinch 2006; vgl. auch Böcher in diesem Band).

Ein weiterer wichtiger Kritikpunkt, der immer wieder an Lernansätzen geäußert wird, ist der geringe Grad an Konkretheit bezüglich der Lernobjekte, der Lernsubjekte und der Art des Lernens. Dabei ist ein wesentliches Problem, das Lernen von Individuen mit dem Lernen von Organisationen zu verbinden. Die konkrete Frage, deren Beantwortung oftmals nicht versucht wurde, lautet also: Kann das Lernen eines kollektiven Akteurs auf das Lernen eines, mehrerer oder aller seiner Mitglieder zurückgeführt werden (Maier et al. 2003a)? In besonderem Maß verblieb hier bisher die Rolle von Machtstrukturen ein Forschungsdesideratum. Im Fall der Betrachtung des Lernens von Organisationen wurden innerorganisatorische Strukturen bisher oft zu wenig beobachtet (Malek/Hilkermeier 2003). Das relativ größte Interesse galt in politikwissenschaftlichen Arbeiten bisher der Frage, was gelernt wurde. Im Hinblick auf die Darstellung eines Politikprozesses ist das verständlich, aber für eine Weiterentwicklung der Lernansätze genügt das nicht.

Das eben bemängelte Defizit an Konkretheit in Bezug auf die verschiedenen Begrifflichkeiten des Lernens hängt auch mit der Schwierigkeit eines Versuches zusammen, Lernen in der Politik konkret zu fassen. So wurde auch bereits kritisiert, dass auf eine Methodenreflexion in den überwiegend als Fallstudien konzipierten wissens- und lerntheoretischen Analysen weitgehend verzichtet wurde (Maier et al. 2003a). Ein besonderes Problem scheint hier die bereits vorher erwähnte Forderung von James und Lodge (2003) zu sein, eine möglichst klare und effektive Unterscheidung zwischen Lernen und anderen Formen von Entscheidungsfindungsprozessen in der Politik zu treffen. Tatsächlich scheint es schwierig, politische AkteurInnen beim Lernen direkt zu beobachten. Dies ist einerseits aus praktischen Gründen der Fall, denn immerhin soll ein kognitiver und Individuen innewohnender Prozess analysiert werden. Dazu kommen Schwierigkeiten bei der Anwendung auf Grund ihres Datenreichtums im Prinzip zu bevorzugender Methoden wie der Teilnehmenden Beobachtung, die im Bereich der Politik aus Gründen der Vertraulichkeit im Regelfall unmöglich ist.[8] Derart zurückgeworfen auf das Standardinstrumentarium der Analyse von Politik, vor allem in der Form von ExpertInneninterviews, Dokumentenanalysen und Medienanalysen, ist nur ein indirekter Nachweis von Lernprozessen als Erklärung für die Handlungen politischer AkteurInnen möglich.

Somit erscheint als vielversprechendste Vorgehensweise die Untersuchung einer zentralen Vorbedingung für Lernprozesse, das Auffinden und Untersuchen von Wissen. Wenn die reflexive Qualität im Mittelpunkt einer Definition von Lernen in der Politik steht, dann ist die Existenz und Erweiterung politikrelevanten Wissens der zentrale zu untersuchende Faktor in einer Analyse von Lernen in der Politik. Bei einer solchen Vorgehensweise wird Wissen, das auf Grund von Dokumentenanalysen, der Auswertung von Interviews und anderen Methoden als für handlungsrelevant in Bezug auf die Entstehung einer bestimmten Politik befunden wurde, zum Zeitpunkt Null mit dem Wissen verglichen, das zum Zeitpunkt Eins vorhanden war, jenem Zeitpunkt zu dem eine Politik von einem/r HandlungsträgerIn überprüft wurde. Lernen in der Politik hat also dann stattgefunden, wenn zwei Bedingungen erfüllt wurden:

Einerseits muss das Wissen eines Akteurs bzw. einer Akteurin oder einer Akteursgruppe, die mit einer bestimmten Politik verbunden sind, sich im Lauf der Zeit verändert haben. Andererseits muss diese Veränderung als relevant für die Untersuchung der Politik befunden worden sein, was durch Aussagen der AkteurInnen, die aus teilnehmender Beobachtung, aus Interviews, aus einer Dokumentenanalyse oder anderen Techniken gewonnen wurden, zu erschließen ist (Biegelbauer 2007).

Auf ein weiteres Problem machen Bennett und Howlett (1992) aufmerksam. Die Komplexität der Lernsubjekte, -objekte und -effekte sowie von deren Beziehungen ist so groß, dass für einen erfolgreichen Nachweis von Lernprozessen eine genaue Bearbeitung einer relativ kleinen Anzahl vergleichbarer Fälle notwendig erscheint. Hier eröffnet sich ein Dilemma der empirischen Sozialwissenschaften: entweder die Bevorzugung der Analyse historischer Fälle, die sich auf ausgewähltes schriftliches Material – und auf die im Lauf der Jahre verblassenden Erinnerungen von InterviewpartnerInnen – verlassen muss. Die Alternative ist, Fallstudien jüngeren Datums zu untersuchen und sich auf Grund des oftmaligen Fehlens von zugänglichen Dokumenten in die Abhängigkeit von InterviewpartnerInnen und damit möglicherweise auf politisches Glatteis zu begeben. Die GesprächspartnerInnen sichern sich bei politischen Themen oft auf mögliche Auswirkungen ihrer Aussagen hin ab und sind entweder entsprechend vorsichtig oder positionieren sich in Interviews sogar strategisch (Bogner/Menz 2002). Hier erscheint der einzige Ausweg ein besonders kleinteiliges Arbeiten im Rahmen der Politikanalysen, ein bewusster Umgang mit Interviewsituationen und der Gewinnung von Daten aus ExpertInneninterviews sowie die Vervielfältigung der Datenquellen, die nach Möglichkeit auch die Ausnützung von Archiven beinhalten sollte. Eine solche Herangehensweise erleichtert auch den Einsatz längerer Zeitserienanalysen, wie sie etwa von Sabatier und Jenkins-Smith für die Anwendung des „advocacy coalition"-Ansatzes gefordert werden (Sabatier/Jenkins-Smith 1993).

Rückblickend kann festgestellt werden, dass die verschiedenen Ansätze, die sich mit Lernen in der Politik auseinandersetzen, im Lauf der Jahrzehnte innerhalb der Politikwissenschaft nicht nur an Bedeutung, sondern auch an Komplexität gewonnen haben. Parallel zur Entwicklung des Faches entwickelte sich die Zielsetzung der Lernansätze. Dominierte in den 1960er und teilweise auch noch den 1970er Jahren die Vorstellung, dass in der Politikwissenschaft ein rationales Politikmachen zu befördern sei, wurde dies später durch die Ambition einer besseren Erklärung politischer Prozesse ergänzt und in weiten Teilen auch ersetzt. Und so wie die Politikwissenschaft bereits zu Zeiten ihrer Begründung als modernes sozialwissenschaftliches Fach zur Wende zum 20. Jahrhundert und ein halbes Jahrhundert später im Rahmen der behaviouralistischen Revolution der 1950er Jahre von benachbarten sozialwissenschaftlichen Disziplinen, allen voran der Soziologie, zu profitieren vermochte, kam es auch in den 1990er Jahren zu einem Transfer von Ideen von der Organisations-Soziologie in den Bereich der Lernansätze in der Politikwissenschaft. Soziologische Konzepte fanden dabei entweder direkt ihren Weg in die Politikwissenschaft, wie im Fall des soziologischen (Neo-)Institutionalismus (Peters 1999), oder aber über den Weg von Raumplanung und Mikroökonomie, wie im Fall der Arbeit von Argyris und Schön (1978). Der Grenzbereich zwischen Mikroökonomie, Soziologie und Politikwissenschaft hält auch für die Ansätze, die Lernen zur Erklärung politischen Handelns verwenden, noch weitere Anregungen bereit. Ein Beispiel dafür ist die bereits zuvor erwähnte und in der Politikwissenschaft weitgehend ignorierte Diskussion um das überaus technisch-rational orientierte „evidence based policy making", die sich vor allem auf Techniken, Ausführung und Auswirkungen von Evaluationen auf die Erstellung von Politik bezieht (Clarence 2002).[9] Ein gegenläufiges Beispiel sind die interpretativen Ansätze, in denen Lernen als Mechanismus zur Reproduktion und Perturbation sozialer Praktiken verstanden wird (Grin/Loeber 2007, Yanow/Schwartz-Shea 2006).

Auch lässt sich sagen, dass einige der Versprechungen der Ansätze zu Lernen in der Politik bereits eingelöst wurden. Ein Beitrag zum besseren Verständnis der Bildung von Präferenzen politischer AkteurInnen konnte durch die Ausrichtung der Lernansätze auf kognitive Prozesse und die Entstehung und Auswirkungen von Ideen in der Politik geleistet werden. Auch konnten im Bereich der Analyse von Globalisierungsprozessen politische und ökonomische Entwicklungen unter Berücksichtigung des Einflusses und der Rolle von Ideen neu gefasst werden (Hall 1986; 1993; Blyth 2001). In diesem Zusammenhang wurde auch die Rolle internationaler Organisationen untersucht (Radaelli 2000; Stone 2004; Armingeon/Beyeler 2004). Lernansätze haben sich als flexibel erwiesen im Hinblick auf die Kombination mit anderen politikwissenschaftlichen Kategorien wie Macht, Interessen und Repräsentation – auch wenn die Beziehungen der jeweiligen Kategorien zueinander wohl noch zu wenig Aufmerksamkeit erhalten haben.

Zudem lassen sich für die letzten zwei Jahrzehnte politikwissenschaftlicher Auseinandersetzung mit Lernansätzen einige Fortschritte konstatieren. So kam es zu einer generellen Tendenz zur Erhöhung der Komplexität des Lernbegriffs, die sich beispielsweise in der Ausdifferenzierung verschiedener Arten des Lernens widerspiegelte. Wie bereits zuvor ausgeführt, handelt es sich dabei etwa um die Unterscheidung zwischen „political“ und „policy oriented learning“ (May 1992), dem Lernen erster, zweiter, dritter Ordnung (Hall 1993) oder auch die aus der Organisationssoziologie übernommene Einteilung in Einschleifen-, Doppelschleifen- und Deutero-Lernen (Argyris/Schön 1978). Ebenso kam es zu einer Vervielfältigung bei in den Arbeiten in Betracht gezogenen politischen AkteurInnen, von einer ursprünglichen Konzentration auf PolitikerInnen und BeamtInnen zu einer Einbeziehung anderer gesellschaftlicher Akteursgruppen wie etwa Nichtregierungsorganisationen, Massenmedien und ExpertInnennetzwerken.

Auch die verwendeten Lernbegriffe selber unterlagen einer Ausdifferenzierung. Wenn in früheren beratungsorientierten Lernansätzen in erster Linie von der besseren Erfüllung von Programmzielen die Rede war, so gerieten später zunehmend Wertesysteme, darauf beruhende Ziele und den Politiken zugrunde liegende Kausalitätsannahmen ins Blickfeld von Lernansätzen. Die Möglichkeit des Nachvollzugs der von einzelnen AkteurInnen oder Akteursgruppen subjektiv erfassten Realitäten und der darauf basierenden Zielvorstellungen erlaubt nun ein tieferes Verständnis der Entstehung politischer Programme. Diese stärker sozialkonstruktivistisch angelegte Perspektive lässt die Analyse von Politik auch weniger technokratisch erscheinen. Damit in Verbindung steht auch das tendentielle Zurückweichen implizit oder explizit normativer Lernbegriffe, die lange die Mehrheit der auf Lernansätzen beruhenden Arbeiten ausgemacht haben. Durch die Übernahme sozialkonstruktivistischer Vorstellungen von Politik hat sich auch die Position der die Politik beforschenden Sozialwissenschaft selbst verändert, die nun über die möglicherweise bessere Zielerreichung von lernenden AkteurInnen nicht mehr selbst richten muss. Stattdessen ist es nun möglich, sich auf die Prozesse der Herstellung von Zielen, Kausalitätsannahmen sowie die Politik begleitenden, begründenden und legitimierenden Diskurse zu konzentrieren.

ANMERKUNGEN

1 Die Forschungsarbeit für diesen Artikel wurde vom Jubiläumsfonds der Oesterreichischen Nationalbank, Projektnummer 9607, und vom Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF), Projektnummer P16169-G04, gefördert.

2 Für Überblicke siehe Yee 1996; Blyth 1997; Bandelow 2003a; Maier et al. 2003; Grin/Loeber 2007.

3 Auch das in den letzten Jahren im Beratungskontext zunehmend einflussreiche „evaluation based policy making“ stammt aus dem angelsächsischen Bereich (Clarence 2002).

4 Die dreißig Projekte des von 1999 bis 2004 laufenden „future governance“-Projekts, das vom britischen ESRC finanziert wurde, beschäftigten sich alle mit „lesson drawing“ über regionale und nationale

Grenzen hinweg. De facto ist die Mehrheit der Projekte eher dem Policy Transfer-Ansatz zuzurechnen (vgl. http://www.futuregovernance.ac.uk).

5 Für Überblicke siehe Easterby-Smith et al. 1999; Malek/Hilkermeier 2003.

6 Eine diesbezügliche Ausnahme stellt das Symposium des Journal for European Public Policy zum von Sabatier 1999 herausgegebenen Sammelband „Theories of the Policy Process. Theoretical Lenses on Public Policy" dar. Ein zentraler Punkt der dortigen Diskussion war der Vorwurf an Sabatier, er hätte konstruktivistische Ansätze aus seinem Buch zu leichtfertig mit dem Verweis auf deren Nicht-Falsifizierbarkeit ausgegrenzt (Parsons 2000; Radaelli 2000a; Sabatier 2000; Dudley 2000). Zu post-positivistischen Alternativen zum diese Debatten oft scheuenden Mainstream der Politikwissenschaft siehe Gottweis 2003.

7 Im Gegensatz zum sozialwissenschaftlichen Begriff von Lernen in der Politik (vgl. Larsen 2002).

8 Für eine diesbezügliche Ausnahme siehe Wieser 2003.

9 Vgl. dazu Diskussionen in den Zeitschriften „Evaluation" und „Public Policy and Administration".

LITERATURVERZEICHNIS

Argyris, Chris/Donald A. *Schön* (1978). Organizational Learning. A Theory of Action Perspective, Reading.

Armingeon, Klaus/Michelle *Beyeler* (Hg.) (2004). The OECD and European Welfare States, Cheltenham, UK.

Bandelow, Nils/Klaus *Schubert* (Hg.) (2003). Lehrbuch der Politikfeldanalyse, München.

Bandelow, Nils (2003). Policy Lernen und politische Veränderungen, in: Nils *Bandelow*/Klaus *Schubert* (Hg.): Lehrbuch der Politikfeldanalyse, München, 289–321.

Bandelow, Nils (2005). Kollektives Lernen durch Vetospieler? Konzepte britischer und deutscher Kernexekutiven zur europäischen Verfassungs- und Währungspolitik, Baden Baden.

Bateson, Gregory (1972). Steps to an Ecology of Mind, San Francisco.

Bennett, Colin (1991). Review Article: What is Policy Convergence and What Causes It?, in: British Journal of Political Science, 21, 215–233.

Bennett, Colin J./Michael *Howlett* (1992). The Lessons of Learning: Reconciling Theories of Policy Learning and Policy Change, in: Policy Sciences, 25(3), 275–294.

Biegelbauer, Peter (2007). Wrestling With Methodology: Considerations about Policy Learning, in: Concepts & Methods. Newsletter of the IPSA Committee on Concepts and Methods, 3(1), 3–5.

Blyth, Mark M. (1997). Any More Bright Ideas? The Ideational Turn of Comparative Political Economy, in: Comparative Politics, 29(2), 229–250.

Bogner, Alexander/Wolfgang *Menz* (2005). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion, in: Alexander *Bogner*/Beate *Littig*/Wolfgang *Menz* (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung, Opladen, 33–69.

Bogner, Alexander/Beate *Littig*/Wolfgang *Menz* (Hg.) (2005). Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung, Opladen.

Braun, Dietmar/Andreas *Busch* (Hg.) (1999). Public Policy and Political Ideas, Cheltenham.

Chandler, Alfred (1962). Strategy and Structure: Chapters in the History of Industrial Enterprise, Cambridge.

Clarence, Emma (2002). Technocracy Reinvented: The New Evidence Based Policy Movement, in: Public Policy and Administration, 17(3), 1–11.

De Jong, Martin/Konstantinos *Lalenis*/Virginie *Mamadouh* (Hg.) (2002). The Theory and Practice of Institutional Transplantation – Experiences with the Transfer of Policy Institutions, Dordrecht/Boston/London.

Deutsch, Karl (1966). The Nerves of Government. Models of Political Communication and Control, New York.

DiMaggio, Paul J./Walter W. *Powell* (Hg.) (1991). The New Institutionalism in Organizational Analysis, Chicago.

Dolowitz, David/David *Marsh* (1996). Who Learns What from Whom: a Review of the Policy Transfer Literature, in: Political Studies, 44, 343–357.

Dolowitz, David/David *Marsh* (2000). Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy Making, in: Governance, 13(1), 5–24.

Dudley, Geoffrey (2000). New Theories and Policy Process Discontinuities, in: Journal of European Public Policy, 7(1), 122–126.

Easterby-Smith, Marc/Luis *Araujo*/Robin *Snell* (1999). Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and Practice, London.

Etheredge, Lloyd S. (1981). Government Learning: An Overview, in: Samuel L. *Long* (Hg.): The Handbook of Political Behavior, Vol. 2, New York/London, 73–161.

Fischer, Frank/Gerald J. *Miller*/Mara S. *Sidney* (Hg.) (2006). Handbook of Public Policy Analysis. Theory, Politics, and Methods, Boca Raton, Florida.

Goldfinch, Shawn (2006). Rituals of Reform, Policy Transfer, and the National University Corporation Reforms of Japan, in: Governance, 19(4), 585–604.

Gottweis, Herbert (2003). Post-positivistische Zugänge in der Policy-Forschung, in: Leonhard Matthias

Maier/Achim *Hurrelmann*/Frank *Nullmeier*/Tanja *Pritzlaff*/Achim *Wiesner* (Hg.): Politik als Lernprozess? Wissenszentrierte Ansätze in der Politikanalyse, Opladen, 122–140.

Grin, John/Anne *Loeber* (2007). Theories of Policy Learning: Agency, Structure and Change, in: Frank *Fischer*/Gerald J. *Miller*/Mara S. *Sidney* (Hg.), Handbook of Public Policy Analysis. Theory, Politics, and Methods. Boca Raton, Florida, 201–219.

Haas, Peter (1992). Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination, in: International Organization, 46(1), 1–35.

Hall, Peter (1986). Governing the Economy: The Politics of State Intervention in Britain and France, New York.

Hall, Peter (Hg.) (1989). The Political Power of Economic Ideas: Keynesianism Across Nations, Princeton.

Hall, Peter (1993). Policy Paradigms, Social Learning, and the State, in: Comparative Politics, 25 (April), 275–296.

Hall, Peter/Rosemary C. R. *Taylor* (1996). Political Science and the Three New Institutionalisms, in: Political Studies, 44(5), 936–957.

Heclo, Hugh (1974). Modern Social Policies in Britain and Sweden: From Relief to Income Maintenance, New Haven/London.

Jacobsen, John Kurt (1995). Much Ado about Ideas. The Cognitive Factor in Economic Policy, in: World Politics, 47/95, 283–310.

James, Oliver/Martin *Lodge* (2003). The Limitations of 'Policy Transfer' and 'Lesson Drawing' for Public Policy Research, in: Political Studies Review, 1(2), 179–193.

Kingdon, John W. (1984). Agendas, Alternatives and Public Policies, Boston.

Kissling-Näf, Ingrid/Peter *Knoepfel* (1998). Social Learning in Policy Network, in: Policy and Politics, 26(3), 343–367.

Knill, Christoph/Andrea *Lenschow* (2005). Compliance, Communication and Competition: Patterns of EU Environmental Policy Making and Their Impact on Policy Convergence, in: European Environment, 15, 114–128.

Larsen, Christian Albrekt (2002). Policy Paradigms and Cross-National Policy (Mis)Learning from the Danish Employment Miracle, in: Journal of European Public Policy, 9(5), 715–735.

Lerner, Daniel/Harold D. *Lasswell* (Hg.) (1951). The Policy Sciences, Stanford.

Lowi, Theodore J. (1972). Four Systems of Policy, Politics, and Choice, in: Public Administration Review, July/August, 27(4), 298–310.

Maier, Leonhard Matthias (2003). Wissens- und ideenzentrierte Ansätze in der Politikwissenschaft: Versuch einer systematischen Übersicht, in: Leonhard Matthias et. al. (Hg.): Politik als Lernprozess? Wissenszentrierte Ansätze in der Politikanalyse, Opladen, 25–77.

Maier, Leonhard Matthias/Frank *Nullmeier*/Tanja *Pritzlaff*/Achim *Wiesner* (Hg.) (2003). Politik als Lernprozess? Wissenszentrierte Ansätze in der Politikanalyse, Opladen.

Maier, Leonhard Matthias/Achim *Hurrelmann*/Frank *Nullmeier*/Tanja *Pritzlaff*/Achim *Wiesner* (2003a). Kann Politik lernen? – Einleitung, in: Leonhard Matthias *Maier* et. al. (Hg.): Politik als Lernprozess? Wissenszentrierte Ansätze in der Politikanalyse, Opladen, 7–22.

Malek, Tanja/Lena *Hilkermeier* (2003). Überlegungen zur Bedeutung organisationaler Lernansätze in der und für die Politikwissenschaft, in: Leonhard Matthias *Maier* et. al. (Hg.): Politik als Lernprozess? Wissenszentrierte Ansätze der Politikanalyse, Opladen, 78–97.

May, Peter (1992). Policy Learning and Failure, in: Journal of Public Policy, 12(4), 331–354.

Nullmeier, Frank (1993). Wissen und Policy-Forschung. Wissenspolitologie und rhetorisch-dialektisches Handlungsmodell, in: Héritier, Adrienne (Hg.): Policy Analyse. Kritik und Neubestimmung, PVS-Sonderheft 24, Opladen, 175–196.

Nullmeier, Frank (2003). Zur Normativität des Lernbegriffs, in: Leonhard Matthias *Maier* et. al. (Hg.): Politik als Lernprozess? Wissenszentrierte Ansätze in der Politikanalyse, Opladen, 329–342.

Oliver, Michael J./Hugh *Pemberton* (2004). Learning and Change in 20th-Century British Economy Policy, in: Governance, 17(3), 415–441.

Olsen, Johan P./Guy B. *Peters* (Hg.) (1996). Lessons From Experience: Experiential Learning in Administrative Reforms in Eight Democracies, Oslo.

Parsons, Wayne (1995). Public Policy. An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis, Cheltenham/Northampton.

Parsons, Wayne (2000). When Dogs Don't Bark, in: Journal of European Public Policy, 7(1), 126–130.

Peters, Guy B. (1999). Institutional Theory in Political Science – The "New Institutionalism", London/New York.

Radaelli, Claudio M. (2000). Policy Transfer in the European Union: Institutional Isomorphism as a Source of Legitimacy, in: Governance, 13(1), 25–45.

Radaelli, Claudio M. (2000a). Public Policy Comes Of Age, in: Journal of European Public Policy, 7(1), 130–135.

Rose, Richard (1991). What Is Lesson Drawing?, in: Journal of Public Policy, 11(1), 3–30.

Rose, Richard (2005). Learning From Comparative Public Policy. A Practical Guide, London/New York.

Sabatier, Paul/Hank C. *Jenkins-Smith* (1993). Policy Change and Learning. An Advocacy Coalition Approach, Boulder/San Francisco/Oxford.

Sabatier, Paul/Hank C. *Jenkins-Smith* (1999). The Advocacy Coalition Framework: An Assessment, in: Paul *Sabatier* (Hg.): Theories of the Policy Process. Theoretical Lenses on Public Policy, Boulder/Oxford, 117–166.

Sabatier, Paul (Hg.) (1999). Theories of the Policy Process. Theoretical Lenses on Public Policy, Boulder/Oxford.

Sabatier, Paul (2000). Clear Enough To Be Wrong, in: Journal of European Public Policy, 7(1), 135–140.

Stone, Diane (2004). Transfer Agents and Global Networks in the 'Transnationalization' of Policy, in: Journal of European Public Policy, 11(3), 545–566.

Wiesner, Achim (2003). Ethnographische Politikforschung, in: Leonhard Matthias *Maier* et. al. (Hg.): Politik als Lernprozess? Wissenszentrierte Analysen der Politik, Opladen, 141–199.

Yanow, Dvora/Peregrine *Schwartz-Shea* (2006). Interpretation and Method: Empirical Research Methods and the Interpretive Turn. Armonk.

Yee, Albert S. (1996). The Causal Effects of Ideas on Policies, in: International Organization, 50(1), 69–108.

AUTOR

Peter BIEGELBAUER, Assistent am Institut für Höhere Studien in Wien, Lektor an den Instituten für Politikwissenschaft an den Universitäten Innsbruck und Wien. Seine Forschungsschwerpunkte sind vergleichende Policy-Analyse, Soziales Lernen in der Politik, Politische Ökonomie der Globalisierung, Politische und Ökonomische Theorie seit der Industrialisierung.

Korrespondenzadresse: Institut für Höhere Studien, Stumpergasse 56, 1060 Wien.

E-mail: beagle@ihs.ac.at