

Bildung im Wettbewerb

Klaus **Klemm**
Chancengleichheit in der Bildung

Gisela **Dybowski**, Peter **Faulstich**
Weiterbildung und lebenslanges Lernen

Wolfgang F. **Finke**
**Netzgestützte Bildungsdienstleistungen
auf Hochschulniveau**

Gutachten der
Friedrich-Ebert-Stiftung
Herausgeber: Hans **Mathieu**

Mit Unterstützung der

Alfred Herrhausen Gesellschaft

für internationalen Dialog

EIN FORUM DER DEUTSCHEN BANK

ISBN 3-89892-066-6

Copyright 2002 by Friedrich-Ebert-Stiftung
Godesberger Allee 149, 53175 Berlin

Umschlag: Pellens Kommunikationsdesign GmbH, Bonn
Satz und Layout: PAPYRUS - Schreib- und Büroservice, Bonn
Gesamtherstellung: Toennes Satz + Druck, Erkrath
Printed in Germany 2002

INHALT

HANS **MATHIEU**

BILDUNG IM WETTBEWERB: ZUR EINFÜHRUNG	7
--	---

I.

KLAUS **KLEMM**

CHANGENGLEICHHEIT IN DER BILDUNG: STAND, PROBLEME, LÖSUNGEN	11
--	----

1. Zusammenfassung	12
2. Chancengleichheit in der Bildung und Lebenschancen: Zur Einführung	13
3. Ein Blick zurück: Über Bildungsexpansion im Westen und Strukturreformen im Osten zu mehr Chancengleichheit?	14
4. Zur aktuellen Situation: Ungleichheit trotz Expansion	16
4.1 Mädchen und junge Frauen auf der ‚Überholspur‘	16
4.2 Abgeschwächte regionale Ungleichheit	16
4.3 Die neuen Benachteiligten: Die Kinder der Arbeitsmigranten	17
4.4 Andauernde Ungleichheit zwischen den sozialen Schichten	18
4.4.1 Elementarbereich	19
4.4.2 Sekundarbereich I	19
4.4.3 Sekundarbereich II	23
4.4.4 Hochschulen	24
4.4.5 Weiterbildung	24
4.4.6 Berufliche Karriereaussichten	25
4.5 Von der Beharrlichkeit der Ungleichheit	27
5. Neue Ansätze unter veränderten Bedingungen?	28
6. Literatur	34

II.

GISELA **DYBOWSKI**, PETER **FAULSTICH**

WEITERBILDUNG UND LEBENSLANGES LERNEN	37
--	----

1. Zusammenfassung	38
2. Überblick über Strukturen und Situationen in der Weiterbildung	40
2.1 Weiterbildung in Deutschland	40
2.1.1 Strukturen und Ordnung des Weiterbildungssystems	41
2.1.2 Adressaten, Themen und Institutionen	41
2.1.3 Finanzen und Märkte	47
2.2 Weiterbildung im internationalen Vergleich	50
2.2.1 Teilnehmerzahlen und Anbieter	50
2.2.2 Betriebliche Weiterbildung im europäischen Vergleich	52
2.2.3 Ausblick	56
2.3 <i>Benchmarking</i> in der Weiterbildung	56
2.3.1 Bedeutung von <i>Benchmarks</i>	56
2.3.2 Erste Ergebnisse	57
2.3.3 Erweiterte <i>Benchmarks</i>	57

3.	Perspektiven lebenslangen Lernens.....	58
3.1	Aktuelle Strategien in Europa.....	59
3.1.1	Lernkonten	59
3.1.2	Bewertung und Zertifizierung von Weiterbildung.....	60
3.1.3	Unterstützende Strukturen	61
3.1.4	Politische Initiativen in Deutschland	62
3.2.	Lernen mit neuen Medien	62
3.2.1	<i>E-Learning</i> : Probleme und Potentiale	63
4.	Handlungs- und Politikempfehlungen.....	65
4.1	Chancen und Optionen einer Politik der Weiterbildung.....	66
4.2	Gestaltungsansätze für lebenslanges Lernen.....	68
4.2.1	Lernorganisation	68
4.2.2	Lernzeiten.....	69
4.2.3	Lernorte	70
4.2.4	Lernetze	71
5.	Literatur.....	72
III.		
WOLFGANG F. FINKE		
	NETZGESTÜTZTE BILDUNGSDIENSTLEISTUNGEN AUF HOCHSCHULNIVEAU	75
1.	Zusammenfassung	76
2.	Bildungsdienstleistungen auf Hochschulniveau.....	77
3.	Problemfelder und begriffliche Klärung	80
4.	Nachfrageentwicklung und Segmentierung des Bildungsdienstleistungsgeschäfts	82
4.1	Einflussfaktoren der Bildungsnachfrage.....	82
4.2	Nachfragesituation aus Sicht deutscher öffentlicher Präsenz-Hochschulen.....	83
4.3	Segmentierungskonzepte.....	87
5.	Aktuelle Positionierungs- und Organisationsbeispiele.....	88
5.1	Cardean University: Weltweit agierende virtuelle Universität	88
5.2	University of Wisconsin Extension: Erweiterte traditionelle Universität	89
5.3	Michigan Virtual Automotive College: Wirtschaftssegment-Kooperation.....	90
5.4	Pearson plc: Wertketten-Positionierung	92
5.5	Virtuelle Hochschule Bayern: Bildungs-Portal.....	93
6.	Pragmatische Positionierungs- und Organisationsalternativen für traditionelle öffentliche deutsche Hochschulen.....	95
6.1	Handlungsdruck und Positionierungsalternativen	95
6.2	Virtuelle Universität: Kooperation von Hochschule und Wirtschaft zur Erschließung des nationalen und internationalen Bildungsdienstleistungsmarktes	98
7.	Schlussfolgerungen und politische Handlungsempfehlungen.....	100
8.	Literatur.....	102
	AUTOREN UND HERAUSGEBER	107

ABBILDUNGEN UND TABELLEN

I.

KLAUS KLEMM

CHANGENGLEICHHEIT IN DER BILDUNG: STAND, PROBLEME, LÖSUNGEN

Abb. I.1:	Kindergarten- und Hortbesuch der 5-jährigen nach ausgewählten soziodemographischen Merkmalen	20
Abb. I.2:	Schulbesuch der Wohnbevölkerung im Alter von 13 bis unter 15 Jahren nach Stellung im Beruf des Familienvorstandes	21
Abb. I.3:	Schulbesuch der 14-Jährigen im früheren Bundesgebiet nach Stellung des Haushaltsvorstandes im Beruf	22
Abb. I.4:	Besuch der gymnasialen Oberstufe der Wohnbevölkerung im Alter von 17 bis unter 19 Jahren nach Stellung im Beruf des Familienvorstandes	24
Abb. I.5:	Bildungsbeteiligung der 18- bis unter 21-Jährigen an Hochschulen nach beruflicher Stellung des Vaters	25
Abb. I.6:	Weiterbildungsteilnahme Erwerbstätiger nach deren Stellung im Beruf	26
Abb. I.7:	Schichtspezifische Berufskarrieren von promovierten Juristen, Wirtschaftswissenschaftlern und Ingenieuren	26
Abb. I.8:	Gymnasialempfehlung und Schulabschluss des Vaters	30
Tab. I.1:	Schulbesuch der Wohnbevölkerung im Alter von 13 bis unter 15 Jahren nach Stellung im Beruf und nach Einkommen des Familienvorstandes	22
Tab. I.2:	Öffentliche Ausgaben für typische Bildungskarrieren	33

II.

GISELA DYBOWSKI, PETER FAULSTICH

WEITERBILDUNG UND LEBENSLANGES LERNEN

Abb. II.1:	Weiterbildungsbeteiligung 1979-2000	42
Abb. II.2:	Teilnahme an beruflicher Weiterbildung 1979-2000	44
Abb. II.3:	Institutionentypen der Weiterbildung	47
Abb. II.4:	Ausgaben der Bundesanstalt für Arbeit für „Berufliche Weiterbildung“	49
Abb. II.5:	Finanzierung der Weiterbildung	49
Abb. II.6:	Teilnahme an Weiterbildung 1997: Europäische Arbeitskräfteerhebung	51
Abb. II.7:	Weiterbildungsteilnahme 1994/95 in 12 Ländern	51
Abb. II.8:	Index der Weiterbildungsteilnahme in 15 EU-Ländern	52
Abb. II.9:	Anteil der weiterbildenden Unternehmen in 12 europäischen Ländern	53
Abb. II.10:	Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung in 12 europäischen Ländern	53
Abb. II.11:	Anteil der Kosten formaler betrieblicher Weiterbildung an den Arbeitskosten in 12 europäischen Ländern	55

Tab. II.1:	Gesetze zur Weiterbildung.....	42
Tab. II.2:	Weiterbildungsbeteiligung nach soziodemographischen Merkmalen	43
Tab. II.3:	Themenanteile an allgemeiner Weiterbildung.....	45
Tab. II.4:	Institutionenstruktur der Weiterbildung	46
Tab. II.5:	Aufwendung der privaten Unternehmen für Weiterbildung	48
Tab. II.6:	Struktur der Anbieter beruflicher Weiterbildung in 12 europäischen Ländern.....	52
Tab. II.7:	Kursstunden nach Unternehmensgrößen	54
Tab. II.8:	Anteil der Unternehmen, die andere Formen der Weiterbildung anbieten in der EU.	55
Tab. II.9:	Kriterien für wirtschaftliche und pädagogische Benchmarks in der Beruflichen Bildung	58
Tab. II.10:	Gegenüberstellung von Defiziten und Regulationsaspekten	67

III.

WOLFGANG F. **FINKE****NETZGESTÜTZTE BILDUNGSDIENSTLEISTUNGEN AUF HOCHSCHULNIVEAU**

Abb. III.1:	Allgemeine demographische Entwicklung.....	83
Abb. III.2:	Entwicklung ausgewählter Altersgruppen.....	84
Abb. III.3:	Entwicklung der Bruttostudierquote	84
Abb. III.4:	Studienberechtigungen und Zahl der Studierenden.....	85
Abb. III.5:	Studienberechtigungen und Zahl der Studienanfänger.....	86
Abb. III.6:	Organisationsstruktur der University of Wisconsin Extension	91
Abb. III.7:	MVAC: Drehscheibe für Wissen und Bildungsangebote im Automobilsektor	92
Abb. III.8:	Pearson plc Beteiligungs- und Kooperationsgeflecht.....	94
Abb. III.9:	Organisationskonzept Virtuelle Hochschule Bayern	96
Abb. III.10:	Virtuelle offene Hochschule für Berufstätige und Wirtschaftssegmente.....	99

Aus der Perspektive des deutschen Bildungssystems hätte die sog. PISA-Studie¹ kaum treffender betitelt sein können, dokumentiert sie doch eine bedenkliche Schieflage. Im internationalen Vergleich von 31 Ländern schneiden 15-jährige Deutsche bei den abgefragten Fähigkeiten Lesekompetenz, mathematischer und naturwissenschaftlicher Grundbildung unterdurchschnittlich ab. Bemerkenswert ist, dass die PISA-Studie eben nicht Faktenwissen, sondern anwendungsorientierte Kompetenzen untersucht.

Mit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse Anfang November 2001 rückte die Schulbildung in Deutschland wieder in das Zentrum der öffentlichen bildungspolitischen Diskussion, die zuvor vor allem von den Hochschulreformen dominiert war. Für Fachleute und Bildungspolitiker kamen die Ergebnisse nicht unerwartet, waren sie doch schon durch vorherige vergleichende Studien vorgewarnt. PISA 2000 schlug trotzdem ein wie eine Bombe, da die Studie hinsichtlich der teilnehmenden Länder, der Zahl der befragten Schüler und nicht zuletzt methodologisch breiter angelegt war. Sie belegt mit beeindruckender Datenfülle, dass deutsche Schüler im internationalen Vergleich nicht so gut ab-

schneiden, wie es einem führenden Industrie- und Technologieland zur langfristigen Erhaltung seines Wohlstandes und der Lebenschancen seiner Bewohner anstehen sollte.

Bildung und Wettbewerb

Die in diesem Sammelband vorgelegten Gutachten wurden seit Ende 2000, also noch vor Veröffentlichung der PISA-Studie, in Auftrag gegeben. Ihr Ziel ist es, einen wichtigen Aspekt der Bildungspolitik, Chancengleichheit, wieder in das Zentrum der Diskussion zu bringen, und auf die bildungspolitische Herausforderung des lebenslangen Lernens einzugehen. Das gemeinsame Motto der Gutachten, „Bildung im Wettbewerb“ ist dabei bewusst unpräzise gehalten, spielt es doch auf verschiedene Aspekte des gewiss nicht problemfreien Verhältnisses von Bildung und Wettbewerb an:

1. Bildung ist Investition in Humankapital, in der sich entwickelnden globalisierten Wissensgesellschaft voraussichtlich der entscheidende Wettbewerbsfaktor für die Lebenschancen der Individuen und den Wohlstand und die Lebensqualität der und in den Nationalstaaten und Regionen.
2. Wettbewerb hält zunehmend Einzug in der Bildung selber, sei es durch das Eindringen privater Anbieter von Bildungsdienstleistungen in vormals – zumindest in Europa – staatlich bzw. öffentlich dominierten Bildungssektoren, sei es durch Maßnahmen, die auch in den öffentlichen Bildungssystemen Wettbewerb oder wettbewerbsähnliche Anreize einführen, sei es durch die Entstehung neuer

1 PISA = Programme for International Student Assessment, eine im Jahre 2000 in 31 Ländern (allen OECD-Ländern plus Liechtenstein, Lettland, Brasilien und Russland) durchgeführte international vergleichende Studie der Schülerleistungen (15-jährige Schüler aller Schultypen). Siehe OECD: Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris, 2001. Eine Zusammenfassung der vergleichenden Ergebnisse findet sich in Baumert, J., u.a.: Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Berlin, 2001, <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa>.

Bildungsdienstleistungen, die vorwiegend von privaten Anbietern entwickelt und angeboten werden.

3. Im Zuge der Globalisierung entwickelt sich zwischen Nationalstaaten und Regionen ein zunehmender Wettbewerb um die Ansiedlung bzw. Beschäftigung von Eliten bzw. Spitzenkräften, insbesondere Wissens- und Managementeliten, die die mobilste und gleichzeitig knappste Form des Humankapitals bilden, und für die die Qualität der Bildungs- und Forschungseinrichtungen ein wichtiger, oft der wichtigste, Faktor bei Ihrer Standortentscheidung ist.
4. Schließlich treten die Anbieter von Bildungsdienstleistungen aus den entwickelten Ländern zunehmend in Konkurrenz um neue wie auch bestehende, aber rasch wachsende, Märkte für die berufliche Aus- und Weiterbildung auf mittlerem bis höchstem Niveau außerhalb des eigenen Landes, sowohl in den Schwellenländern, vor allem Asiens, als auch in den anderen entwickelten Ländern.

Chancengleichheit und Leistungsfähigkeit im Bildungssystem

Vor diesem Hintergrund werden schon seit einigen Jahren von verschiedenen Seiten weitreichende Bildungsreformen in Deutschland gefordert. Viele dieser Forderungen konzentrieren sich auf die höhere und Elitenbildung, und kommen – nicht überraschend – aus der Wirtschaft bzw. aus den Unternehmen, die Spitzenkräfte für den weltweiten Einsatz rekrutieren müssen, um ihre Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten. Dass das deutsche Bildungssystem die Nachfrage nicht decken kann – wie sich z.B. an der Diskussion über die *Green Card* für IT-Spezialisten zeigt – ist bekannt. Insofern sind die Forderungen berechtigt. Solche Forderungen, die unweigerlich Elemente von Studiengebühren, privaten (Elite-) Universitäten, oder gar der Privatisierung der öffentlichen Hochschulen enthalten, stoßen bei denjenigen, die Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit an und beim Zugang zu den Universitäten fordern, auf Widerstand. Nicht ohne Grund, wie Klaus Klemm in seinem Gutachten dokumentiert.

Die PISA-Studie sollte jedoch zu einer konzentrierten Aktion über die oft ideologischen Mauern

hinweg führen. So belegt PISA 2000 einmal mehr die soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems: In keinem anderen der untersuchten Länder variieren die Schülerleistungen so stark mit der sozialen Schicht der Eltern. Die Konsequenzen für Bildungsreformen verlaufen dabei quer zur traditionellen bildungspolitischen Schlachtordnung in Deutschland:

- Chancengleichheit und Wettbewerbsfähigkeit bilden keinen Widerspruch, ebenso wenig wie Chancengleichheit und die Heranbildung einer breiten Schicht von Spitzenkräften und Eliten. Im Gegenteil, das hervorragende Abschneiden Finnlands wie auch die Ergebnisse anderer Länder dokumentieren, dass Chancengleichheit die Voraussetzung ist.
- Entscheidend für die Realisierung von Chancengleichheit, bzw. zumindest einer Annäherung daran, sind qualitativ hochwertige, flächendeckende und kostenlose vorschulische Betreuung vom frühen Kindesalter an, und nicht-gegliederte Primar- und Sekundarstufen, in denen Schulen und Lehrer administrativ, finanziell und pädagogisch darauf vorbereitet sind, auf Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft einzugehen. Vorzugsweise sollten Vor- und Grundschule ganztätig sein.¹ Da auch in Vorschule und Pflichtschulzeit die wichtigsten Kompetenzen herausgebildet werden, gingen Chancengleichheit in der Bildung und Leistungsfähigkeit der Schulen Hand in Hand.
- Die Finanzierung von Bildung wäre verteilungspolitisch sozusagen „auf den Kopf zu stellen“: Vorschule und Pflichtschulzeit (Primarstufe und Sekundarstufe I) erfordern Priorität, Sekundarstufe II und Berufsschulen sollten den nächsten Platz in der Prioritätenliste einnehmen, dabei untereinander finanziell gleichgestellt werden, und das Aus-

1 Im Kontext der Arbeitsmarktpolitik hätte dies auch positive Konsequenzen für die Erwerbsquote wie auch die Qualifikation von Frauen, und die Nachfrage nach niedrigqualifizierten Dienstleistungen (für die dann von Frauen, die in im Schnitt höher qualifizierten Beschäftigungen tätig wären, nicht mehr geleisteten häuslichen Dienstleistungen). Schließlich wären von einer solchen Politik auch demographisch positive Effekte zu erwarten, da es Frauen besser möglich würde, Karriere und Kinder zu vereinen.

maß öffentlicher Finanzierung der (weiteren) Erstausbildung wären von der Ausstattung der Bildungsetats abhängig. Anders gesagt, Studiengebühren für die Hochschulen, die mit Stipendien, BAFöG und Bildungskrediten sozial abgedeckt werden, sind unter den vorstehend genannten Bedingungen nicht nur sowohl mit Chancengleichheit wie auch mit Leistungsfähigkeit vereinbar, sondern auch sozial gerecht.

Die Ergebnisse von PISA 2000 legen es nahe, dass die soziale Selektivität des deutschen Schulsystems, das schlechte Durchschnittsergebnis deutscher Schüler, und auch die relativ hohen Anteile der Schüler, die bei den abgefragten Fähigkeiten nicht über minimale Kompetenzen hinauskommen, auch ein Ergebnis des gegliederten Schulsystems in Deutschland sind. Klaus Klemm, in den Vergewisserungen, die er seinen Politikempfehlungen voranstellt, geht jedoch davon aus, dass der Gesamtschulgedanke, genauer gesagt, der Gedanke eines nicht-gegliederten Schulsystems bis zum Ende der Pflichtschulzeit, in Deutschland gegenwärtig keine Chance hat.

Es steht kaum zu erwarten, dass PISA 2000 hier Bewegung in die Diskussion bringen wird. Unter Berufung gerade auf die PISA-Studie fordert z.B. die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), die „Differenzierung der Schulformen [zu] stärken.“¹ Trotz der Betonung von Differenzierung und Begabtenförderung sind jedoch viele der bildungspolitischen Forderungen der BDA mit den oben skizzierten Schlussfolgerungen kongruent, so z.B. die nach einer finanziellen, administrativen und pädagogischen Stärkung der Grundschulen bei mehr Spielraum für Selbstverwaltung und Eigeninitiative der einzelnen Schulen, wie auch der nach Ganztagsangeboten an allen Schulformen. Hier deutet sich eine Schnittmenge der wichtigsten Reformforderungen an, die quer zu den traditionellen Interessen- und ideologischen Gegensätzen in Zukunft eine sinnvolle Reformpolitik ermöglichen könnte.

Lebenslanges Lernen

Die Anpassung, Aktualisierung und Erweiterung von Wissen und Kompetenzen während des aktiven Lebens wird schon in naher Zukunft zur Selbstverständlichkeit für alle Arbeitnehmer werden. Die Ausgestaltung lebenslangen Lernens wird damit zu einer Aufgabe von strategischer Bedeutung nicht nur im engeren Rahmen von Bildungssystem und -politik, sondern für Gesellschaft und Wirtschaft insgesamt. Denn lebenslanges Lernen wird die uns heute vertraut erscheinenden Lebensläufe und Lebensentwürfe radikal ändern. Die sog. „Normalbiographie“ – Schule, Ausbildung, Beruf, Rente – schon heute insbesondere bei Jüngeren längst nicht mehr selbstverständlich, wird bald eher eine Rarität sein.

Weiterbildung ist schon heute der größte Bildungssektor, wie Gisela Dybowski und Peter Faulstich im zweiten Beitrag des Bandes zeigen. Angesichts der demografischen Entwicklung und der zunehmenden Bedeutung lebenslangen Lernens ist sie auch der Bildungssektor, in dem weiterhin Wachstum stattfinden wird. Umso erstaunlicher, dass die Datengrundlagen zur Beschreibung und Evaluierung des Sektors zu wünschen übrig lassen, vor allem die international vergleichenden Daten. Eine „PISA-Studie der Weiterbildung“ steht noch aus und wäre dringend erforderlich. Die von Dybowski und Faulstich vorgelegten vergleichenden Daten bieten nämlich ausreichend ernst zu nehmende Hinweise, dass auch bei der Weiterbildung Deutschland nicht so gut dasteht, wie oft vermutet wird.

Bei den „netzgestützten Bildungsdienstleistungen auf Hochschulniveau“, die im Rahmen lebenslangen Lernens eine zunehmend wichtige Rolle spielen, und einen im Werden begriffenen weltweiten Wachstumsmarkt darstellen, sind „harte“ Daten bisher ebenfalls ausgesprochen dünn gesät. Dies ist wenig erstaunlich, handelt es sich doch um einen neuen Markt, in dem sich die ersten Anbieter positionieren. Die von Wolfgang Finke im dritten Beitrag beschriebenen Beispiele internationaler Wettbewerber in diesem Bereich legen es jedoch nahe, dass hier sogar die Gefahr besteht, dass deutsche Anbieter zumindest in Teilmärkten den Anschluss verlieren.

1 BDA, Standortfaktor Schule. Begabung fördern, Lernen differenzieren. Berlin 2002, S. 22.

Netzgestützte Bildungsdienstleistungen, entgegen ersten Erwartungen, die ihre Attraktivität stark in Kostenersparnissen sahen, erfordern hohe Investitionen. Es reicht nicht, einfach nur Texte ins Internet zu stellen, sondern der Erfolg von *E-Learning*, so betonen Dybowski/Faulstich wie auch Finke, wird von interaktiven didaktischen Konzepten, Medieneinsatz, der individualisierten Betreuung der Lerner und der Verzahnung mit Präsenzunterricht bzw. -veranstaltungen abhängen. Dies erfordert komplexe technische und Softwareplattformen, Lernmaterialien müssen entwickelt und angepasst werden. Die Entwicklung des Marktes wird nicht zuletzt auch von der Verfügbarkeit breitbandiger Telekommunikationsinfrastruktur auf breiter Basis abhängen.

Trotz gewisser Unterschiede zwischen beruflicher Weiterbildung und Weiterbildung auf Hochschulniveau stellen sich einige gemeinsame bzw. ähnliche Herausforderungen für lebenslanges Lernen:

- Bei Weiterbildung handelt es sich nicht um Ausbildungs- und Studiengänge im klassischen Sinne, sondern in der Regel um kürzere Einheiten. Hier stellt sich die Frage, wie die zu vermittelnden Kenntnisse und Kompetenzen so modularisiert werden können, dass sie a) in einer Form zertifizierbar sind, die für die Lerner vermarktbar ist und damit eine Informationsfunktion für den Markt haben, und b) Qualitätsvergleiche zwischen Anbietern möglich werden.
- Die Frage der Lernzeiten muss unternehmensübergreifend geregelt werden. Da wegen der Bedeutung lebenslangen Lernens für

die Ausstattung eines Landes mit Humankapital auch ein öffentliches Interesse besteht, bieten sich Lernzeitkonten als Anreiz für lebenslanges Lernen an, die auf gesetzlicher Grundlage von den Tarifparteien ausgestaltet werden.

- Berufs- und Hochschulen, die Weiterbildung anbieten wollen, müssen stärker dienstleistungsorientiert sein und entsprechend flexibel auf die Nachfrage eingehen. Dies wird unabhängig von den Anforderungen lebenslangen Lernens generell von vielen Seiten als notwendige Reform angesehen.

Lebenslanges Lernen wird zunehmend auch Rückwirkungen auf die vorhergehende Schul- und Erstausbildung haben. Wenn regelmäßige Aktualisierung der Kenntnisse im Arbeitsleben zur Routine wird, dann werden Kernkompetenzen – wie z.B. „Lernen zu Lernen“ – in der schulischen Bildung und Grundlagenkenntnisse in Berufs- und Hochschulausbildung relativ zum Faktenwissen an Bedeutung zunehmen. Voraussetzliches Ergebnis werden kürzere Erstausbildungszeiten sein.

Dieser kurze Ausblick auf die Erfordernisse und Konsequenzen lebenslangen Lernens macht deutlich, dass in der Tat Politik und gesellschaftliche Akteure dringend über, in den Worten von Dybowski und Faulstich, „symbolische Politik“ hinausgehen und konkrete Initiativen und Reformen in Angriff nehmen müssen.

„Bildung im Wettbewerb“ war im Jahre 2001 das Leitthema der Alfred Herrhausen Gesellschaft für internationalen Dialog. Ihrer Unterstützung der hier vorgelegten Veröffentlichung gilt der Dank der Friedrich-Ebert-Stiftung.

I.
CHANCENGLEICHHEIT IN DER BILDUNG:
STAND, PROBLEME, LÖSUNGEN

KLAUS **KLEMM**

1.	Zusammenfassung	12
2.	Chancengleichheit in der Bildung und Lebenschancen: Zur Einführung	13
3.	Ein Blick zurück: Über Bildungsexpansion im Westen und Strukturreformen im Osten zu mehr Chancengleichheit?	14
4.	Zur aktuellen Situation: Ungleichheit trotz Expansion	16
4.1	Mädchen und junge Frauen auf der ‚Überholspur‘	16
4.2	Abgeschwächte regionale Ungleichheit	16
4.3	Die neuen Benachteiligten: Die Kinder der Arbeitsmigranten	17
4.4	Andauernde Ungleichheit zwischen den sozialen Schichten.....	18
4.4.1	Elementarbereich	19
4.4.2	Sekundarbereich I	19
4.4.3	Sekundarbereich II	23
4.4.4	Hochschulen	24
4.4.5	Weiterbildung.....	24
4.4.6	Berufliche Karriereaussichten	25
4.5	Von der Beharrlichkeit der Ungleichheit.....	27
5.	Neue Ansätze unter veränderten Bedingungen?	28
6.	Literatur	34

1. Zusammenfassung

Das hier vorgelegte Gutachten zu ‚Chancengleichheit in der Bildung‘ orientiert sich an einem Verständnis, das **Chancengleichheit als Ergebnisgleichheit** begreift. Chancengleichheit ist danach dann gegeben, wenn **das Ergebnis der Teilhabe an Bildung ausschließlich von der persönlichen Leistungsfähigkeit und der individuell erbrachten Leistung des und der Einzelnen abhängt**. Von dieser Festlegung ausgehend wird eine Bilanz des langen Weges zu mehr Chancengleichheit im Bildungssystem und durch das Bildungssystem gezogen.

Am Ausgang des 20. Jahrhunderts, so lässt sich das Ergebnis dieser Bilanz zusammenfassen, sind **weite Bereiche des Bildungssystems immer noch durch eine stark ausgeprägte Chancenungleichheit gekennzeichnet**. Es gibt noch – trotz des Ein- und Überholens in vielen Bereichen – ungleich verteilte Chancen zwischen den Geschlechtern, immer noch differiert die Bildungsteilhabe zwischen Regionen. Im Vergleich zu früheren Jahren ist eine **unübersehbare Chancenungleichheit zwischen den Angehörigen unterschiedlicher Ethnien entstanden**. Und: **Die Vorprägung der Bildungschancen durch die soziale Herkunft ist stark wie eh und je**. Dies zeigt sich beim Wechsel aus der Grundschule in die weiterführenden Schulen; dies wird bei der Teilhabe an den Bildungsangeboten der gymnasialen Oberstufen deutlich; dies prägt den Übergang zu den Hochschulen und beeinflusst schließlich auch die Teilnahme an Weiterbildung.

Die Feststellung, dass die ungleiche Bildungsbeteiligung für die Bürger und Bürgerinnen lebensbegleitend folgenreich ist – im privaten Leben, bei der gesellschaftlichen Teilhabe und insbesondere im Bereich der Erwerbstätigkeit – begründet das Insistieren auf Chancengleichheit als Ergebnisgleichheit und das Suchen nach neuen Ansätzen, die in den Bildungseinrichtungen zum Abbau von Chancenungleichheit beitragen könnten.

Fünf Lösungsansätze, die als Wegweisungen für eine Politik, die mehr Chancengleichheit erreichen will, verstanden sein wollen, werden formuliert:

1. **Das Thema ‚Chancengleichheit‘ muss auf der politischen Tagesordnung bleiben**. Die Gesellschaft insgesamt, die Bildungseinrich-

tungen und die Lehrerinnen und Lehrer müssen mehr noch als in der Vergangenheit mit den Befunden zur Ungleichheit der Bildungschancen konfrontiert werden.

2. **Schulpolitik muss bei allen ihren Maßnahmen die Folgen für die Entwicklung der Chancenverteilung reflektieren**. So sollten z.B. Verdichtungsstrategien, die im Bildungssystem ‚auf ‚Zeitgewinn‘ ausgerichtet sind – derzeit vorrangig im Kontext der Bemühungen um eine Verkürzung der gymnasialen Bildungszeit –, daraufhin untersucht werden, ob und inwieweit sie soziale Ungleichheiten stabilisieren oder gar verstärken.
3. **Das Instrument der positiven Diskriminierung muss aufgewertet werden**. Belastete Stadtteile insgesamt, Bildungsinstitutionen in benachteiligten Regionen oder Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit besonderen schulischen Schwierigkeiten sollen besonders gefördert werden – notfalls auch zu Lasten begünstigter Stadtteile, bevorzugter Schulen und privilegierter Schülerinnen und Schüler.
4. **Bildungsausgaben müssen zu Gunsten des Elementar- und Primarbereichs umgeschichtet werden**. In der vorschulischen und frühen schulischen Phase des Aufwachsens und Lernens werden lebensbestimmende Weichenstellungen vollzogen. Hier ist Förderung unvergleichlich wirksamer als in späteren Phasen. Wenn diese verbesserte Ausstattung nicht durch zusätzliche Mittel erreicht werden kann, sollte sie durch Mittelumverteilung im Bildungssystem gesichert werden.
5. **Bildungsausgaben müssen am Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit gemessen werden**. Die derzeitige ausgabenpolitische Privilegierung ‚höherer‘ Bildung ist für eine auf Chancengleichheit ausgerichtete Bildungspolitik kontraproduktiv. Die Einführung einer gebührenfreien vorschulischen Bildung und die Beendigung der ungleichen öffentlichen Ausgaben für die unterschiedlichen Wege zu einer beruflichen Erstausbildung müssen Vorrang vor der Zusicherung eines gebührenfreien Studiums für alle erhalten.

Auch diese Lösungsansätze, die am Ziel des Abbaus von Chancenungleichheit ausgerichtet sind, können – daran darf kein Zweifel bleiben – in

einer ungleichen Gesellschaft Gleichheit nicht herstellen. Erreicht werden kann aber ein Abbau von Ungleichheit.

2. Chancengleichheit in der Bildung und Lebenschancen: Zur Einführung

Aus der Sicht von Verfassungsrechtlern zielt der freiheitliche Sozialstaat darauf, für jeden seiner Bürgerinnen und Bürger nicht nur die formalen, sondern auch die tatsächlichen Voraussetzungen für Freiheit zu schaffen und auszubauen. Nicht allein, so formulieren Jarass/Pieroth (1992) in ihrem Grundgesetz-Kommentar, formale Chancengleichheit, sondern reale, in der sozialen Wirklichkeit vorhandene Gleichheit wird von der Verfassung bezweckt, „neben der rechtlichen die faktische Chancengleichheit.“ (S. 389). In Ausführung dieser Kommentierung heißt es weiter: Mit Chancengleichheit

„ist nicht die bereits in Art. 3 verankerte (rechtliche) Gleichbehandlung gemeint, sondern die Angleichung der tatsächlichen Voraussetzungen zum Erwerb materieller und immaterieller Güter, und damit der faktischen Vorbedingungen, die zur Nutzung der Freiheitsrechte notwendig sind. Die Angleichung kann durch materielle Leistung, durch Organisation und durch Verfahren erfolgen. Ein entsprechender objektivrechtlicher Auftrag ist v.a. im Bereich der Berufsfreiheit bedeutsam, etwa zur Schaffung von Arbeitsplätzen, und im Bereich der Bildung.“ (a.a.O., S. 390)

Wie bedeutsam ein Verständnis von Chancengleichheit, das sich nicht auf Zugangsgleichheit beschränkt, sondern das Ergebnisgleichheit im Blick hat, ist, macht der **mehr denn je enge Zusammenhang zwischen dem Erreichen von Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen einerseits und den jeweils erwartbaren Lebensperspektiven andererseits überdeutlich**. Dies soll exemplarisch für ausgewählte Bereiche gezeigt werden.

Die Auswirkungen eines ‚hohen‘ Schulabschlusses für die Teilhabe am Erwerbsleben sind unverkennbar: **Sie zeigen sich beim Eintritt in eine Berufsausbildung, bei der Teilhabe an Erwerbsarbeit und beim erzielbaren Einkommen**. Gerade in Phasen des Ausbildungsplatzmangels wird deutlich, wie stark die Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, mit dem erworbenen Schulabschluss zusammenhängen: So erhielten Ende der neunziger Jahre von den Schulabsolventen ohne Schulabschluss lediglich

ein Sechstel einen Ausbildungsplatz.¹ Die darin zum Ausdruck kommende Verbindung zwischen Schulbildung und Ausbildungschancen setzt sich in dem ebenso beachtlichen Zusammenhang zwischen Ausbildungsabschluss und Arbeitslosigkeit fort: 1998 betrug die Arbeitslosenquote in Deutschland insgesamt 10,5%. In der Gruppe der Erwerbstätigen ohne formalen Berufsbildungsabschluss lag sie dagegen bei 25,8%, bei den Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss dagegen bei ‚nur‘ 3,4% (bmbf 2001, S. 414f.). Schließlich schlagen sich Schul- und Berufsausbildung im erzielbaren Einkommen nieder: Wenn in der Gruppe der 25- bis 64-Jährigen das Einkommen der Absolventen der Dualen Ausbildung für 1998 mit 100% angesetzt wird, so beläuft sich das entsprechende Einkommen der Erwerbstätigen ohne abgeschlossene Berufsausbildung auf 78%; Erwerbstätige mit einer Ausbildung an Fachschulen oder an Berufsakademien erreichen 106%, solche mit einem Hochschulabschluss dagegen 157% (vgl. OECD 2001, S. 325). Eindringlich belegt dies die ökonomischen Folgen der unterschiedlichen Teilhabe an Bildung und Ausbildung.

Der individuelle Nutzen von Bildung und damit die Folgen ungleicher Bildungsbeteiligung bleiben aber keineswegs auf den im engeren Sinne ökonomischen Bereich beschränkt. **Die Teilhabe an Bildung stellt den Menschen kognitive Kompetenzen zur Verfügung, die nicht nur im Erwerbsleben, sondern auch in einem komplexer werdenden Alltag von hoher Bedeutung sind**. Dies soll mit drei Beispielen belegt werden:

Im Verlauf der Bildungsexpansion konnte die **Bildungsbeteiligung der Mädchen und jungen Frauen drastisch gesteigert** werden. Inzwischen haben sie in allen Bereichen der Schulen die Jungen und jungen Männer überholt. Ende der neunziger Jahre stellen sie auch bei den Erstsemestern der Universitäten die Mehrheit. Dies hat – trotz aller Einbrüche, die Frauen beim Übergang aus Schul- und Berufsausbildung in das Erwerbsleben erfahren – zu einer Stärkung ihrer individuellen Orientierungsmöglichkeiten beigetragen. Die Belege dafür sind unübersehbar: Die Erwerbsbeteiligung der Frauen ist wäh-

1 Eigene Berechnungen, vgl. Bellenberg/Klemm 2000, S. 69.

rend der Jahre der Bildungsexpansion und auch in der Phase der sich aufbauenden Massenarbeitslosigkeit in den siebziger und achtziger Jahren stark angestiegen – und zwar in Abhängigkeit vom erreichten Ausbildungsabschluss. 1999 betrug die Erwerbsquote der Frauen im Alter von über 25 Jahren in der Gruppe ohne Ausbildungsabschluss 47%, in der Gruppe mit Hochschulabschluss aber 83% (OECD 2001, S. 293). Diese Entwicklung hat den Frauen neue Autonomiespielräume eröffnet.

Ähnlich deutlich wirkt sich die gesteigerte Bildungsbeteiligung im **Gesundheitsbereich** aus: Teilhabe an Bildung eröffnet, wie gezeigt wurde, einen sehr differenzierten Zugang zur Arbeitswelt. Diese ihrerseits bewirkt über ausgeprägte berufsspezifische Arbeitsbedingungen je nach Arbeitsplatz sehr unterschiedliche gesundheitliche Belastungen. Zugleich aber wirkt sich das im Bildungssystem erworbene kulturelle Kapital unmittelbar, ohne den Umweg über den Arbeitsplatz, als Wissen über Gesundheitsrisiken und als Kompetenz, gesundheitsbewusst zu leben, direkt aus. Höhere Bildung ermöglicht so insgesamt eine gesundheitsgerechtere Lebensführung. Was das bedeutet, hat die Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages ‚Strukturreform der gesetzlichen Krankenversicherung‘ (1990) deutlich gemacht. Mangels entsprechender Studien aus Deutschland referierte sie Untersuchungen aus Frankreich, denen zufolge die künftige Lebenserwartung eines 35-jährigen Professors fast neun Jahre über derjenigen eines gleichaltrigen Hilfsarbeiters liegt (S. 21f.).

Auch im Bereich der **politischen Partizipation** verweisen deutliche empirischen Befunde auf einen unübersehbaren Zusammenhang zwischen z.B. politischem Interesse und individuell erreichten Bildungsabschlüssen. Eine durch den Autor vorgenommene Auswertung der Allbus-Erhebung aus dem Jahr 1998 belegt, dass in Deutschland unter allen über Achtzehnjährigen das politische Interesse mit der Höhe des Schulabschlusses steigt. Ein starkes oder sehr starkes politisches Interesse äußerten aus der erwachsenen Bevölkerung ohne Schulabschluss 7,4%; aus der Gruppe derer mit Volks- oder Hauptschulabschluss taten dies 19,4%, unter den Befragten mit einem mittleren Bildungsabschluss erklärten 25,8% ihr starkes oder sehr starkes politisches Interesse; der entsprechende Wert bei

den Befragten mit Fachhochschulreife lag bei 53,0% und bei denen mit allgemeiner Hochschulreife mit 51,4% leicht darunter.

Vor dem Hintergrund sowohl des aus dem Grundgesetz abgeleiteten Verständnisses von Chancengleichheit wie auch der für die Lebensperspektiven der Einzelnen unübersehbaren Bedeutung von Bildung geht das hier vorgelegte Gutachten von einem an Ergebnisgleichheit orientierten Verständnis von Chancengleichheit aus. **Chancengleichheit ist dann gegeben, wenn alle Heranwachsenden in gleicher Weise Zugang zu Bildung und Ausbildung erhalten, wenn sie alle – auch materiell – die Möglichkeit haben, ihr Zugangsrecht dauerhaft einzulösen und wenn das Ergebnis ihrer Teilhabe an Bildung ausschließlich von ihrer persönlichen Leistungsfähigkeit und ihren individuell erbrachten Leistungen bestimmt wird.**

Das Gutachten gliedert sich in drei Teile: Es beginnt mit einem knappen historischen Rückblick, in dem die in den beiden Teilen Deutschlands eingeschlagenen Wege zur Verminderung von Chancenungleichheit charakterisiert werden (Abschnitt 3). Daran schließt sich ein Lagebericht zur Chancengleichheit im Bildungswesen an (Abschnitt 4), ein Lagebericht, der sich schwerpunktmäßig auf die sozial bestimmte Ungleichheit im Bildungswesen konzentriert. Beschlossen wird die Studie mit dem Versuch, Ansätze zu skizzieren, die mehr Gleichheit im Bildungswesen herzustellen versprechen. (Abschnitt 5).

3. Ein Blick zurück: Über Bildungsexpansion im Westen und Struktur-reformen im Osten zu mehr Chancengleichheit?

Der Weg deutscher Staaten und Deutschlands insgesamt zu einem Sozialstaat und – damit unverzichtbar verbunden – zu Chancengleichheit ist weit und durchaus nicht vollendet. Er führt von der beginnenden Auflösung der ständestaatlichen Ordnung an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert über die Schaffung der Weimarer Republik bis hin zur je unterschiedlich angelegten Gleichheitspolitik im Rahmen der Schulpolitik der DDR und der Bundesrepublik Deutschland.

Der Weg, der im **Osten des Landes**, in der DDR, in den Jahren bis 1989 eingeschlagen wurde (vgl.

dazu Klemm 2001a), war gekennzeichnet durch die **frühe Einführung der zehnjährigen Vollzeitschulpflicht (1959) und durch die Schaffung der ‚Polytechnischen Oberschule‘, in der alle Kinder und Jugendliche gemeinsam ihrer Schulpflicht nachkamen.** Durch diese Einheitschule war die Bildung aller Schüler und Schülerinnen in einer gemeinsamen Gruppe bis zum Ende der Klasse 10 im Prinzip gesichert, eine soziale Auswahl war dabei prinzipiell ausgeschlossen. Erst die starke Auslese beim Übergang in die zum Abitur führende ‚Erweiterte Oberschule‘ und in die ‚Abiturklassen in Einrichtungen der Berufsausbildung‘ – nur 12% bis 14% eines Altersjahrgangs wurde auf diesen beiden Wegen zur allgemeinen Hochschulreife geführt – bot Raum für die Entstehung von herkunftsbezogener Ungleichheit im Schulsystem der DDR. Die uns derzeit verfügbaren Daten lassen keinen sicheren Rückschluss darauf zu, ob und inwieweit in der DDR beim Übergang in die Oberstufe des Schulsystems und in die Hochschulen eine schichtspezifische Auslese stattfand.

Der Weg, der im **Westen des Landes** – in der Bundesrepublik Deutschland bis 1989 – und danach für Deutschland insgesamt beschritten wurde, war der einer in diesem Ausmaß bisher nicht gekannten **Bildungsexpansion**. Immer mehr junge Menschen besuchten immer länger Schulen, Ausbildungsstätten und Hochschulen. Seit den frühen Nachkriegsjahren strebten und streben die Deutschen für sich und ihre Kinder zunehmend höhere Abschlüsse an. In den Jahren von etwa der Mitte der sechziger bis zum Ende der siebziger Jahre stützte die Bildungspolitik der Länder und des Bundes diesen Weg durch eine überproportionale Verstärkung der dem Bildungssystem zur Verfügung gestellten Ressourcen, um so der gesteigerten Nachfrage gerecht zu werden und um dabei zugleich die Qualität der Bildung und Ausbildung in Schulen und Hochschulen zu steigern.

Diese Politik – gleichermaßen aus sozialstaatlichen wie aus ökonomischen Motiven getragen – war implizit auch darauf ausgerichtet, **auf dem Wege der expansiven Bildungsbeteiligung zum Abbau von Ungleichheit beizutragen**, zum Abbau jener Ungleichheit, auf die Mitte der sechziger Jahre Ralf Dahrendorf eindringlich und öffentlichkeitswirksam aufmerksam gemacht hat-

te. Mit der von ihm ‚erfundenen‘ Kunstfigur vom „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“ hatte er – empirisch abgesichert – gezeigt, dass das westdeutsche Bildungssystem von konfessions-, schicht-, geschlechts- und regionalspezifischen Ungleichheiten geprägt war.

Die Bildungspolitik Westdeutschlands nutzte bei ihren Bemühungen, Chancenungleichheit abzubauen, seit Mitte der sechziger Jahre eine Kombination unterschiedlicher Instrumente. Eine Betrachtung dieser Instrumente zeigt, dass sie unterschiedlich konsequent eingesetzt wurden und dass sie unterschiedlich wirksam waren:

- **Der Weg der Bildungsexpansion wurde konsequent beschritten**; er hat dazu geführt, dass das Bildungs- und Ausbildungsniveau (gemessen an erreichten Bildungsabschlüssen) insgesamt angehoben wurde.
- **Curriculare Reformen wurden** – auf das Beispiel der Hessischen Rahmenrichtlinien sei verwiesen – **nicht konsequent durchgeführt**. Dadurch erhielt dieser Ansatz nie die Möglichkeit, sein Potential unter Beweis zu stellen. Wir wissen nicht, was er hätte bewirken können.
- **Strukturpolitische Instrumente, die auf mehr Chancengleichheit gezielt hätten, wurden in keinem Bundesland umfassend eingesetzt**. Da die Gesamtschule überall in den alten Bundesländern – wenn überhaupt – nicht wie z.B. Mitte der siebziger Jahre in Frankreich als ersetzende, sondern als ergänzende Schulform eingeführt wurde, können wir nicht beurteilen, welche Effekte eine Schule für alle auch jenseits der Grundschule für die Chancenverteilung unter den sozialen Schichten gehabt hätte. Die internationalen Befunde sind da widersprüchlich (vgl. Leschinsky/Mayer 1990 und Blossfeld/Shavit 1993); allerdings belegt die aktuelle PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001), dass Deutschlands Schulen im internationalen Vergleich durch eine besonders ausgeprägte soziale Selektivität hervortreten.
- Das letzte der großen Instrumente, mit denen Chancenungleichheit gemindert werden sollte, das der **gezielten finanziellen Förderung**, wurde – kaum installiert – wieder zurückgenommen und bis zur Unkenntlichkeit entstellt: Das Schülerbafög wurde nahezu

vollständig abgebaut, vom Studentenbafög profitierten im Sommersemester 1997 in Deutschland nur noch 18,6% aller Studierenden (BMBF 1998, S. 10).

4. Zur aktuellen Situation: Ungleichheit trotz Expansion

Blickt man nach diesem knappen Rückblick auf Entwicklungen in den beiden Teilen Deutschlands auf das Ausmaß von Gleichheit und Ungleichheit, so wie es sich im deutschen Bildungssystem am Ende der neunziger Jahre (aktuellere Daten sind noch nicht verfügbar) darstellt, so eignet sich als Bezug die schon erwähnte ‚Kunstfigur‘, die in den westdeutschen bildungspolitischen Debatten der sechziger Jahre eine große Rolle spielte: Damals galt das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“ gleichsam als Inkarnation aller denkbaren Ungleichheiten im Bildungssystem. Diese Kunstfigur sollte auf vier Ungleichheiten aufmerksam machen, die das westdeutsche Schulsystem dieser Jahre charakterisierten, nämlich auf konfessionelle, schichtspezifische, geschlechtsspezifische und regionale Unterschiede. Die Entwicklungen in diesen vier Feldern von Ungleichheit sind seither sehr unterschiedlich verlaufen. Im Vorgriff auf die folgende differenziertere Darstellung dieser Verläufe lässt sich feststellen, dass konfessionsspezifische Ungleichheit völlig an Bedeutung verloren hat, während die Ungleichheit zwischen deutschen Kindern und Kindern fremder Ethnien infolge der Arbeitsmigration seit den sechziger Jahren zu einem neuen und bedeutenden Element gesellschaftlicher Ungleichheit geworden ist.

4.1 Mädchen und junge Frauen auf der ‚Überholspur‘

Noch in den sechziger Jahren, während der Startphase der Bildungsreform, waren Mädchen im deutschen Schulsystem eindeutig benachteiligt, wenn Benachteiligung am Erreichen von Schulabschlüssen gemessen wird. Ein wichtiger Ertrag der Expansions- und Reformjahre ist es, dass **Mädchen im allgemeinbildenden Schulsystem mit den Jungen gleichgezogen und dass sie diese z.T. auch deutlich überholt haben.** Mädchen sind 1999 in Deutschland unter den Absolventen ohne Schulabschluss (36%) und mit

Hauptschulabschluss (42%) deutlich unterrepräsentiert. Bei den Absolventen mit einem mittleren Schulabschluss (52%) stellen sie ebenso wie bei denen mit Allgemeiner Hochschulreife (55%) die Mehrheit, bei denen mit Fachhochschulreife (49%) haben die jungen Frauen inzwischen mit den jungen Männern gleichgezogen (BMBF 2001, S. 92f.). Der für die Mädchen insgesamt zu beobachtende Prozess des Gleichziehens und Überholens hat sich **in allen sozialen Schichten** vollzogen (vgl. Böttcher 1991).

Diesen Erfolg, den Mädchen und junge Frauen im allgemeinbildenden Schulsystem erlangten, konnten sie allerdings **beim Wechsel in die berufliche Ausbildung nur z.T. umsetzen**: Ihr Anteil an den universitären Erstsemestern betrug 1999 bereits 53%, an denen der Fachhochschulen aber erst 41%. Im Dualen System der Berufsausbildung finden sich geschlechtsspezifische Unterschiede bis heute am ausgeprägtesten: Mädchen bleiben immer noch leicht häufiger als Jungen ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung. Bei den 20- bis 24-jährigen Frauen waren 1998 16,1% ohne abgeschlossene Ausbildung – gegenüber 14,1% der Jungen dieser Altersgruppe (vgl. Bellenberg/Klemm 2000, S. 71). Die Ausbildungsplätze, die ihnen zugänglich sind bzw. die von ihnen angewählt werden, decken im Vergleich zu denen der jungen Männer zudem ein schmaleres Berufsspektrum ab. **Offensichtlich bewirken familiäre und schulische Sozialisation immer noch eine geschlechtsspezifische Prägung, die zu Benachteiligungen in Berufsausbildung und im Beruf beitragen.**¹

4.2 Abgeschwächte regionale Ungleichheit

Neben geschlechts- und schichtspezifischen Ungleichheiten waren es die regionalen Disparitäten, die vor dem Hintergrund des Gleichheitsgebots des Grundgesetzes Schulreformer anspornten: Durch einen ‚flächendeckenden‘ Ausbau des Schulnetzes sollte regionale Ungleichheit gemindert werden. **Trotz aller Anstrengungen und trotz aller Erfolge bestehen jedoch Mitte der neunziger Jahre unverkennbare regionale Disparitäten – zwischen den Bundesländern ebenso wie innerhalb der Länder.** Ver-

1 Vgl. insgesamt zu den Bildungschancen von Mädchen und jungen Frauen Burkhardt 2001.

gleicht man z.B. die Abiturquoten¹ der Länder untereinander, so findet sich für 1999 bei den Flächenstaaten der früheren Bundesrepublik eine Spannweite von 20% (Bayern) über 26% (Niedersachsen) bis hin zu 32% (Hessen). Die neuen Bundesländer bewegen sich zwischen dem mittleren und oberen Bereich der Werte der alten Flächenstaaten: Die Spannweite reicht von 25% in Mecklenburg-Vorpommern bis 32% in Brandenburg.² Auch verweist eine Analyse der regionalen Verteilung der Quoten derer, die die Schulen ohne zumindest einen Hauptschulabschluss verlassen, auf beachtliche Ausdifferenzierungen (vgl. Klemm 2001): In den neuen Ländern (unter Einschluss Berlins) liegt die Quote derer ohne Schulabschluss bei 10,9%, in den alten dagegen ‚nur‘ bei 8,4%. Zwischen den einzelnen Bundesländern gibt es eine erkennbare Spreizung: zwischen den Flächenstaaten von 6,1% (Nordrhein-Westfalen) bis hin zu 12,9% (Thüringen), zwischen den Stadtstaaten von 11,4 in Bremen bis zu 13,7% in Berlin.

Dass regionale Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung nicht ausschließlich Ausdruck landesspezifischer Expansionspfade, sondern dass sie auch innerhalb der Länder anzutreffen sind, zeigen genauere regionalisierte Analysen der Bildungsbeteiligung und der Schulabschlussquoten in unterschiedlichen Regionen ein und desselben Bundeslandes:³

- Wenn man z.B. die regionalen Hauptschulquoten Bayerns, die Quoten also, die den Anteil der Hauptschüler und -schülerinnen in achten Klassen an den Schülern und Schülerinnen der achten Klassen aller Schultypen angibt, betrachtet, so zeigt sich für das Jahr 1996 (vgl. Klemm/Strücken 1999, S. 58), dass es dort unerwartet hohe Unterschiede gibt: Zwischen den sieben Regierungsbezirken findet sich eine Spannweite von 9% (Oberbayern 38,5%, Niederbayern 47,5%). Zwischen den kreisfreien Städten beträgt die größte Differenz 27,2% (München 31,6%, Hof 58,8%) und zwischen den Landkreisen beträgt sie 24,2% (Landkreis München 24,2%, Landkreis Altötting 54,5%).

- Das Ausmaß regionaler Ausdifferenzierungen auch innerhalb eines einzelnen Bundeslandes, also gleichsam unter dem Dach einer einheitlichen Schulpolitik, belegen ebenso die Daten (allerdings für 1996) zu den Anteilen der Schulabsolventen ohne Hauptschulabschluss am jeweiligen Altersjahrgang aus Bayern und Baden-Württemberg (vgl. Klemm 2001, S. 10f.) sowie aus Nordrhein-Westfalen⁴: Die Maximal- und Minimalwerte zwischen den Regierungsbezirken Bayerns reichen (1996) von 7,1% (Oberpfalz) bis hin zu 9,2% (Mittelfranken), die zwischen den Kreisen und kreisfreien Städten von 3,1% (Landkreis Landshut) bis 18,7 (Kreisstadt Hof). Weniger stark ausgeprägt sind die Unterschiede in Baden-Württemberg: Hier reichen (1996) sie von 5,3% im Landkreis Biberach bis zu 11,5% in Mannheim. Eine ähnliche regionale Spannweite findet sich im Schuljahr 2000 in Nordrhein-Westfalen: Dem niedrigsten Wert von 3% im Kreis Coesfeld steht der höchste Wert von 9,6% in Gelsenkirchen gegenüber.

Auch wenn es richtig ist, dass ein Teil der hier aufgezeigten regionalen Disparitäten nur auf den ersten Blick in den Regionen ihre Ursachen haben und dass ein genaueres Analysieren zu der Einsicht führt, dass sich insbesondere Erklärungsansätze, die auf **die soziale und ethnische Zusammensetzung der Bevölkerung konkreter Regionen** abheben, mit regional ansetzenden Erklärungen überlappen, so bleibt doch die Feststellung: **Durch den regionalen Kontext, in dem Heranwachsende leben, wird ihre Entwicklung im Bildungs- und Ausbildungssystem nach wie vor mit geprägt.**

4.3 Die neuen Benachteiligten: Die Kinder der Arbeitsmigranten

Seit dem Ende der sechziger und frühen siebziger Jahre hat sich eine **zusätzliche Gruppe gebildet, die im Schulsystem insgesamt benachteiligt ist: Dies sind die etwa 1,16 Millionen ausländischen Kinder und Jugendlichen** (1999), die 9,1% aller Schülerinnen und Schüler in Deutschlands Schulen stellen. Sie sind überproportional in Sonder- und Hauptschulen und un-

1 Anteil der Abiturienten am Altersjahrgang.

2 Vgl. zu diesen Daten KMK 2000, S.356.

3 Die nachfolgenden Daten beruhen auf unveröffentlichten eigenen Berechnungen.

4 Unveröffentlichte Berechnungen des Autors.

terproportional in Realschulen und Gymnasien vertreten. Das Ausmaß ihrer – im Vergleich zu den Deutschen – ungleichen Bildungsbeteiligung drückt sich in den von ihnen im allgemeinbildenden Schulsystem erreichten Schulabschlüssen aus:¹ 1998 erreichten – jeweils bezogen auf die entsprechenden Altersjahrgänge – 17,6% von ihnen keinen Schulabschluss (bei den Deutschen betrug der Vergleichswert 8,1%), 42,1% erreichten einen Hauptschulabschluss (Deutsche: 25,5%), 31,6% einen mittleren Abschluss (Deutsche: 48,8%) und 13,1% die allgemeine oder die Fachhochschulreife (Deutsche: 39,4%). Dieses im Vergleich zur deutschen Bevölkerung insgesamt zu beobachtende Zurückbleiben beim Erlangen von Schulabschlüssen führt – gerade in Zeiten knapper Ausbildungsplätze – zu einem **hohen Anteil junger Ausländer ohne abgeschlossene Berufsausbildung**: Die Mikrozensusauswertung 1998, die sich wegen des sehr unterschiedlichen Alters der Absolventen der Dualen Berufsausbildung auf die Gruppe aller 20- bis unter 25-Jährigen und nicht auf einzelne Altersjahrgänge bezieht, zeigt, dass 36,5% aller Ausländer (gegenüber 11,3% aller Deutschen dieser Altersgruppe) ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung verblieben sind (vgl. Bellenberg/Klemm 2001, S. 71).

Eine hoch aktuelle und im Vergleich zu den Auswertungen von Mikrozensus-Daten deutlich differenziertere Analyse der Bildungsbeteiligung und der schulischen Erfolge der Kinder von Arbeitsmigranten bietet die jüngst vorgelegte PISA-Studie. Dort werden zum Zweck der differenzierenden Analyse die in den Kompetenzbereichen ‚Leseverständnis‘, ‚Mathematik‘, ‚Naturwissenschaften‘ und ‚Problemlösen bei Planungsaufgaben‘ von drei Gruppen erbrachten Leistungen nebeneinander gestellt: von Jugendlichen ohne Migrationsgeschichte – definiert als Jugendliche, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden –, von Jugendlichen, bei denen ein Elternteil in Deutschland geboren wurde, und schließlich von Jugendlichen, deren Eltern beide nicht in Deutschland geboren wurden. Für alle vier untersuchten Kompetenzbereiche ergab sich, dass **Jugendliche ohne Migrationsgeschichte und Jugendliche mit einem in Deutschland geborenen Elternteil in ihren Schulleis-**

tungen kaum zu unterscheiden sind, dass aber Jugendliche, deren Eltern beide außerhalb Deutschlands zur Welt gekommen sind, dramatisch schlechtere Leistungen erbringen. Beim ‚Leseverständnis‘ z.B. beträgt der Abstand zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und solchen, bei denen beide Eltern nicht in Deutschland geboren sind, 74 der erreichbaren Punkte – das entspricht dem Abstand zwischen dem Durchschnittswert des ‚Spitzenreiters‘ Finnland und dem des auf Platz 26 (von insgesamt 31 teilnehmenden Ländern) rangierenden Portugal (Deutsches PISA-Konsortium S. 107).

Auch wenn die aktuellen Daten zum Übergang ausländischer Jugendlicher zu den weiterführenden Schulen² erwarten lassen, dass es in dieser Bevölkerungsgruppe zu einem Anstieg der Bildungsbeteiligung kommen wird, so ist gleichwohl noch auf Jahre hinaus mit einer massiven Ungleichheit zu rechnen: Gerade wegen der von allen Experten erwarteten weiterhin starken Zuwanderung in das Bundesgebiet wird es einen stetigen ‚Strom‘ junger Menschen geben, die im deutschen Qualifikationssystem jeweils ‚ganz unten‘ einsteigen müssen. Daher wird es auf Jahrzehnte hinaus notwendig bleiben, immer wieder neu junge ausländische Menschen an Bildungsabschlüsse heranzuführen, die ihnen in Deutschland erst allgemeine und berufliche Lebenschancen erschließen werden.³

4.4 Andauernde Ungleichheit zwischen den sozialen Schichten

Ein zentraler Ausgangspunkt der Schulreformbemühungen der sechziger Jahre und der Zeit danach war die immer wieder festgestellte ungleiche Chancenverteilung zwischen den Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten. Dem Anspruch des demokratischen Sozialstaates, jedem seiner Mitglieder unabhängig von seiner Herkunft gleiche Lebenschancen zu bieten, stand die gesicherte Feststellung einer schichtspezifischen Zuteilung von Bildungs- und damit Lebenschancen entgegen. **Diese Ungleichheit ist auch Ende der 90er Jahre, also fünf-**

1 Vgl. dazu: Klemm 2001, S. 9 und weitere Berechnungen nach bmbf 2000.

2 In Nordrhein-Westfalen besuchten z.B. 1998/99 12,9% aller ausländischen Kinder der siebten Klassen Gymnasien – vgl. Karakasoglu-Aydin 2001, S. 286.

3 Vgl. insgesamt zu den Bildungschancen ausländischer Jugendlicher Karakasoglu-Aydin 2001.

undzwanzig Jahre nach Beginn der Reformdebatte, erheblich.

Jeder Versuch, den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft bzw. der sozialen Lage und der Beteiligung auf den unterschiedlichen Stufen des Bildungssystem quantifiziert darzustellen, stößt auf eine sehr schwierige Quellenlage. Repräsentative Daten liefern – mit zahlreichen Einschränkungen – die Mikrozensusauswertungen (im folgenden werden die der Jahre 1989 und 1998 herangezogen), das sozio-ökonomische Panel, die Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes, das von Infratest Burke Sozialforschung erstellte „Berichtssystem Weiterbildung“ und neuerdings die PISA-Studie. Dazu kommen – in größerer Fülle – regionale Erhebungen, die aber keine Repräsentativität beanspruchen können. Die folgende kommentierte Zusammenstellung stützt sich auf diese Quellen, bezieht sich dabei überwiegend auf das Gebiet der früheren Bundesrepublik, da die Ausdifferenzierung der sozialen Herkunft im Gebiet der früheren DDR mit den herangezogenen Kategorien der Sozialversicherung nicht zu vergleichbaren Ergebnissen führen kann, und verfährt dabei so, dass – dem Stufenaufbau des Bildungssystems folgend – Daten zur sozialen Chancenverteilung im Bildungssystem präsentiert werden. Dabei wird die soziale Herkunft weniger aus systematischen Erwägungen als wegen der Verfügbarkeit entsprechender Daten durch die Kategorien des Sozialversicherungssystems beschrieben – mit all den Problemen, die damit verbunden sind.

4.4.1 Elementarbereich

Die Auswertung des Mikrozensus 1998 zeigt für Westdeutschland,¹ dass es bei der Beteiligung des letzten vorschulischen Altersjahrgangs am Kindergarten und Hort keine bemerkenswerten Ausdifferenzierungen gibt: Sieht man von der Gruppe der Kinder ab, bei denen der Haushaltsvorstand nicht erwerbstätig ist – hier findet sich eine Beteiligungsquote von nur 80,8% –, so zeigt sich eine Spannweite der Beteiligung, die von 87,7% der Kinder aus Arbeiterfamilien bis hin zu 91,8% der Kinder aus Beamtenfamilien reicht. **In der herangezogenen Altersgruppe der 5-Jährigen, die zu 88,3% einen Kindergarten oder ei-**

nen Hort besucht, kann also von einer schichtspezifischen Benachteiligung kaum mehr die Rede sein. Es wäre allerdings interessant, bei künftigen Auswertungen die **jüngeren Jahrgänge** in die Analyse einzubeziehen: **Da bei den Dreijährigen nur 47% und bei den Vierjährigen nur 82,6% des Altersjahrgangs Kindergärten besuchen, wäre es durchaus denkbar, dass der Nicht-Besuch des Kindergartens schichtspezifisch variiert.**

4.4.2 Sekundarbereich I

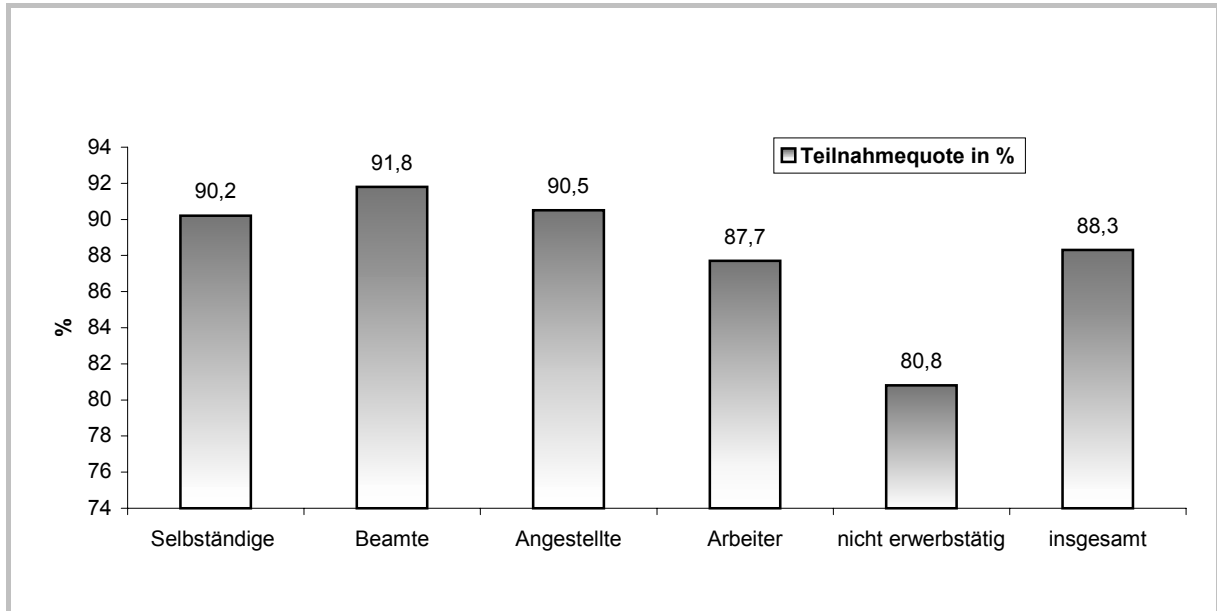
1989 wurde im Rahmen der Mikrozensus-Befragung zum letzten Mal erfragt, welche Bildungswege der Sekundarstufe I Jugendliche im entsprechenden Alter besuchen. Seither fehlen dazu repräsentative Daten des Mikrozensus. **Die Befunde des Jahres 1989 weisen allerdings auf eine damals noch sehr ausgeprägte schichtspezifische Verteilung der Bildungschancen hin:**² So besuchten 1989 nur 10,7% der Kinder aus Familien, deren Haushaltsvorstand Arbeiter bzw. Arbeiterin war, ein Gymnasium – bei einer Beteiligungsquote der gesamten Bevölkerung in Höhe von 28,5% und gegenüber 58,3% der Kinder aus Beamtenfamilien. Bei der Realschule dagegen entspricht die Beteiligungsquote der Arbeiterkinder mit 26,3% in etwa der der Gesamtpopulation (26,4%). Zur Realschule lässt sich feststellen, dass die Beteiligung an diesem Bildungsgang mit Werten zwischen 25% und 30% bei allen betrachteten Sozialgruppennicht einander liegt. Ein der gymnasialen Bildungsbeteiligung entgegenstehendes Bild ergibt sich für die Hauptschule: Dorthin wechseln nur 13,3% der Beamten-, aber 58,1% aller Arbeiterkinder. Dass die Gruppe der Arbeiterkinder mit ihrer so offenkundigen Bildungsbenachteiligung keine Randgruppe der Gesellschaft darstellt, zeigt ein Blick auf die schichtspezifische Zusammensetzung eines Altersjahrgangs (vgl. Böttcher 1991, S. 153): 1989 stammten 38% aller Dreizehn- und Vierzehnjährigen aus Arbeiter-, 28,1% aus Angestellten- und 10,2% aus Beamtenfamilien. Die übrigen Jugendlichen kamen aus Familien, in denen der Familienvorstand selbständig oder nicht erwerbstätig war.

1 Vgl. Abb. I.1 und Bellenberg 2001.

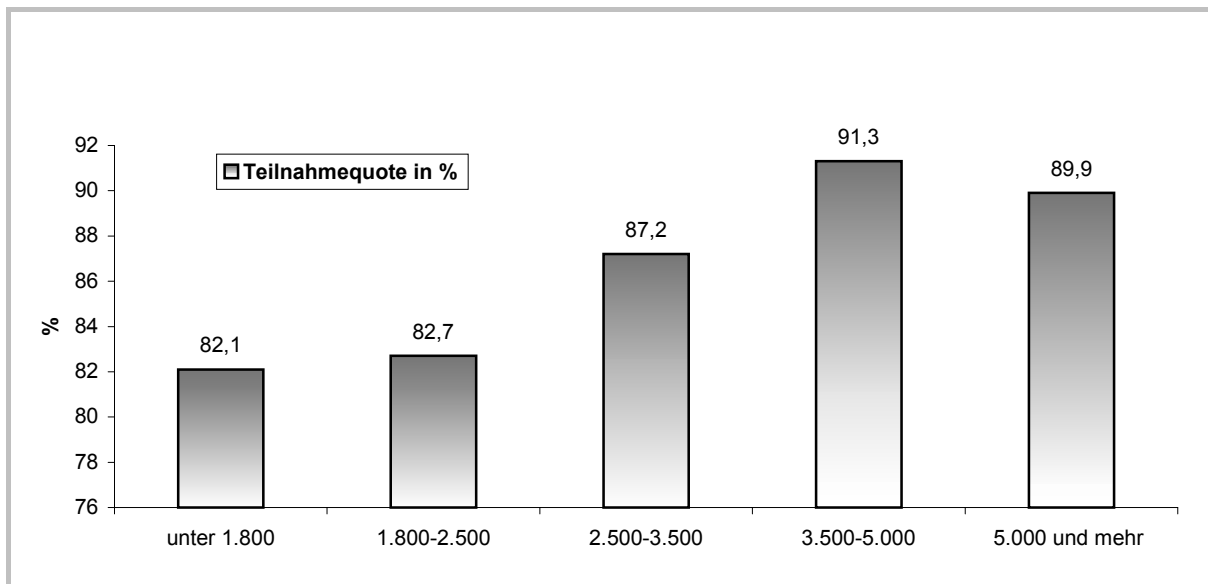
2 Vgl. Abb. I.2 und Böttcher 1991.

Abb. I.1: **Kindergarten- und Hortbesuch der 5-jährigen nach ausgewählten soziodemographischen Merkmalen** (1998, früheres Bundesgebiet)

a) nach Stellung des Haushaltsvorstandes im Beruf



b) nach monatlichem Familieneinkommen

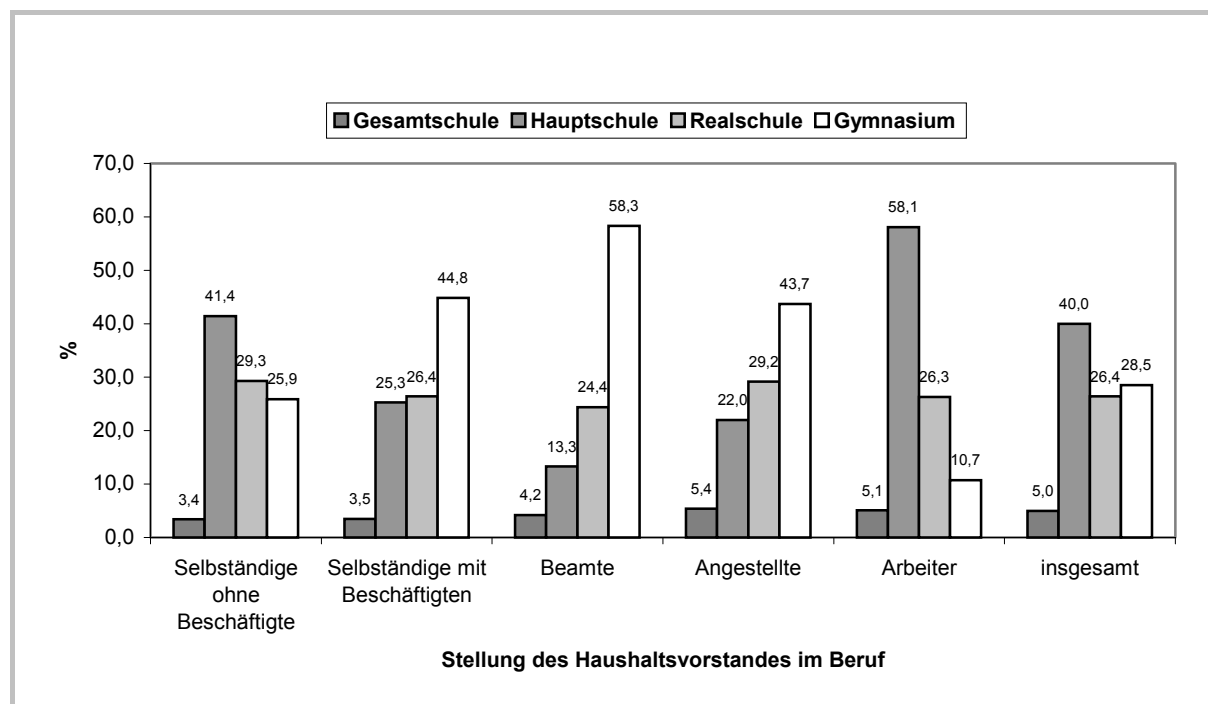


Quelle: Bellenberg 2001 (Mikrozensus 1998)

Das Muster der schichtspezifischen Bildungsbeteiligung, das in diesen Daten zum Ausdruck kommt, wiederholt sich bei einer geschlechtsspezifischen Betrachtung der Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe I: In der Gruppe der Jun-

gen liegen ebenso wie in der der Mädchen die Kinder aus Beamtenfamilien vor denen aus Angestelltenfamilien, die wiederum die Kinder aus Arbeiterfamilien übertreffen.

Abb. I.2: **Schulbesuch der Wohnbevölkerung im Alter von 13 bis unter 15 Jahren nach Stellung im Beruf des Familienvorstandes** (1989, früheres Bundesgebiet)



Quelle: Böttcher 1991 (Mikrozensus 1989)

Es wäre mehr als voreilig, die gemessenen schichtspezifischen Ausprägungen bei der Bildungsbeteiligung aus der ökonomische Lage der jeweiligen Familien zu erklären. Eine ältere Auswertung des Mikrozensus 1987, die in ihren zentralen Ergebnissen auch derzeit noch Gültigkeit haben dürfte, hat gezeigt, dass **innerhalb vergleichbarer Einkommensgruppen die Bildungsbeteiligung mit der Stellung des Berufs des Familienvorstandes variiert**.¹ In jeder der drei bei der Untersuchung ausgewählten Einkommensgruppen ist die Bildungsbeteiligung der Arbeiterkinder deutlich geringer als die der Kinder aus Angestellten- und Beamtenfamilien. Darüber hinaus gilt, dass ihr Anstieg bei den Kindern aus Arbeiterfamilien von der unteren zur mittleren Einkommensgruppe nur sehr schwach ausfällt (bei der gymnasialen Beteiligungsquote von 10,5% auf 13,4%), während die Bildungsbeteiligungsquote bei den Angestellten- und Beamtenkindern unverkennbar stärker ansteigt (bei der Gymnasialquote der Beamtenkinder steigt der Wert von 22,7% auf 52%).

Dass es sich bei den Daten vom Ende der achtziger Jahre **nicht um längst überholte Werte handelt**, lässt sich – angesichts der mangelnden aktuelleren Angaben aus Mikrozensus-Erhebungen – mit Hilfe einer Auswertung des sozioökonomischen Panels belegen.² Diese Daten, die sich auf Durchschnittswerte der Jahre 1986 bis 1996 beziehen, bestätigen – auf leicht unterschiedlichem Niveau und bei nicht völlig deckungsgleicher Klassifizierung – die Ergebnisse des Mikrozensus 1989: Beim Gymnasium etwa findet sich eine Spannweite der schichtspezifischen Quoten, die von 16,9% bei den Arbeiterkindern bis hin zu 74,4% bei den Kindern von Beschäftigten im öffentlichen Dienst reicht. Auch hier bietet sich bei der Hauptschule das umgekehrte Bild. Die Tatsache der durchgängig leicht höheren Werte der Daten des sozioökonomischen Panels gegenüber denen des Mikrozensus erklärt sich zum Teil auch dadurch, dass erstere den Gesamtschulbereich nicht einbeziehen, dass die dort zugrunde gelegte Grundgesamtheit also nur aus den Lernenden besteht, die Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien besuchen.

1 Vgl. Tab. I.1 und Klemm u.a. 1990, S. 91f. sowie zur sozialisationstheoretischen Erklärung Rolff 1997.

2 Vgl. Abb. I.3 und Büchel u.a. 2000.

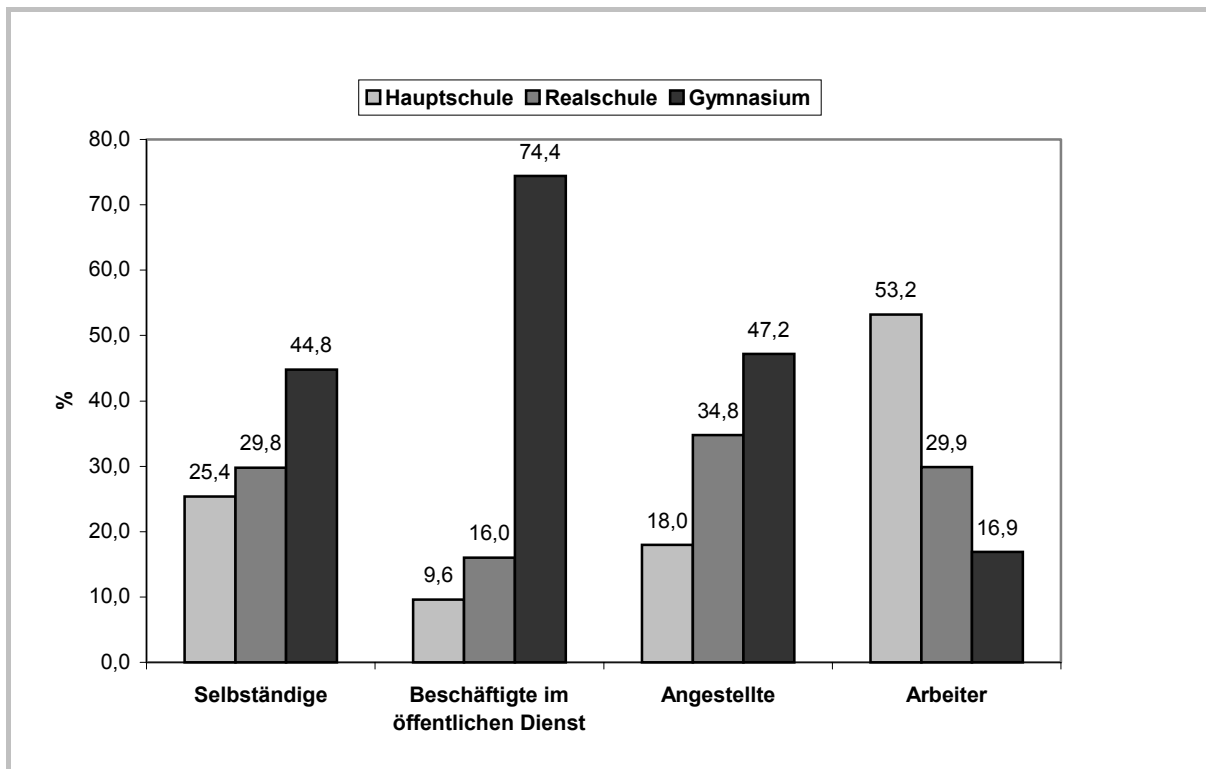
Tab. I.1: **Schulbesuch der Wohnbevölkerung im Alter von 13 bis unter 15 Jahren in % nach Stellung im Beruf des Familienvorstandes und nach Einkommen des Familienvorstandes (1987 – früheres Bundesgebiet)**

Einkommen des Familienvorstandes		bis 2.500 DM		
Stellung im Beruf des Familienvorstandes	Arbeiter	Angestellte	Beamte	
Hauptschule	61,2	33,3	40,9	
Realschule	24,2	30,6	31,8	
Gymnasium	10,5	29,6	22,7	
Einkommen des Familienvorstandes		2.500 bis 4.000 DM		
Hauptschule	56,1	22,0	16,0	
Realschule	26,8	33,3	28,0	
Gymnasium	13,4	40,2	52,0	
Einkommen des Familienvorstandes		über 4.000 DM		
Hauptschule	*	8,5	*	
Realschule	*	21,1	15,4	
Gymnasium	*	66,2	74,4	

Anm.: *kein Eintrag bei zu kleinen Absolutzahlen

Quelle: Klemm u.a. 1990 (Sonderauswertung des Mikrozensus 1987)

Abb. I.3: **Schulbesuch* der 14-Jährigen im früheren Bundesgebiet nach Stellung des Haushaltsvorstandes im Beruf (Durchschnitt der Jahre 1986 bis 1996)**



Anm.: *ohne Berücksichtigung der Gesamtschule

Quelle: Büchel u.a. 2000

Einen weiteren, anders angelegten Beleg für den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe I liefert eine aktuelle Analyse aus der Ruhrgebietsstadt Essen: Ein Vergleich der kleinräumigen Übergangsquoten aus Essener Stadtteilen und -bezirken mit den ‚Hilfedichten‘¹ in diesen innerstädtischen Regionen zeigt den engen Zusammenhang zwischen sozialer Schwäche einerseits und der Bildungsbeteiligung andererseits. In dem insgesamt sehr gut situierten Stadtteil 27 (Schuir) im Süden Essens im Bezirk IX findet sich eine ‚Hilfedichte‘ von 0,6% und eine Gymnasialquote von 77,8%. Im Stadtteil 4 (Westviertel) im Bezirk I dagegen gibt es eine ‚Hilfedichte‘ von 47,4% und eine Gymnasialquote von 7,7%.²

Dass die schichtspezifische Ausprägung der Bildungsbeteiligung in dem in Deutschland zu beobachtenden Ausmaß kein unveränderbarer Tatbestand sein muss, belegt die Ende 2000 vorgelegte PISA-Studie. Bei den 15-Jährigen, bei Jugendlichen am Ende ihrer Schulpflichtzeit im allgemeinbildenden Schulwesen also, findet sich in jedem der 31 an der PISA-Untersuchung teilnehmenden Länder ein unverkennbarer Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den individuell erreichten Testleistungen. In keinem der 31 Länder ist dieser Zusammenhang aber so eng wie in Deutschland. Im Kompetenzbereich ‚Leseverständnis‘ z.B. beträgt der Unterschied zwischen der durchschnittlichen Lesekompetenz aus Familien des oberen Viertels und der aus Familien des unteren Viertels der Sozialstruktur 111 Testpunkte. In Finnland, dem Land mit den ‚lesestärksten‘ Jugendlichen liegt dieser Unterschied bei nur 53, in Japan sogar bei nur 27 Punkten. Die Bedeutung dieses innerdeutschen Unterschiedes von 111 Punkten wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass lediglich der Abstand zwischen dem finnischen Durchschnittswert und dem der beiden ‚Schlusslichter‘ Mexiko und Brasilien größer als 111 Punkte ist.³

Die Autoren der deutschen PISA-Studie machen für das **schichtspezifische Auseinanderklaffen**

der Testleistungen auch die deutsche Schulstruktur mit ihrer frühen Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schultypen verantwortlich. Sie formulieren:

„Die Analyse sozialer Disparitäten auf der Grundlage der PISA-Ergebnisse ergibt, dass es am Ende der Grundschulzeit beim Übergang in die weiterführenden Schulformen zu gravierenden sekundären sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung kommt. Sie treten in Folge der differenziellen Förderung in den einzelnen Bildungsgängen am Ende der Sekundarschulzeit als verstärkter Zusammenhang zwischen Sozialschicht und den gemessenen Kompetenzen in Erscheinung.“ (ebenda S. 360)

Mit Blick auf die Mathematikleistungen wird der hier angesprochene Zusammenhang konkretisiert: „Auch bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und identischem sozioökonomischem Status ist die Leistung eines Gymnasiasten um 49 Punkte höher als die Leistung eines Hauptschülers.“ (ebenda S. 182)

4.4.3 Sekundarbereich II

Da der Mikrozensus im Bereich der Sekundarstufe II – anders als in dem der Sekundarstufe I – die Beteiligung an unterschiedlichen Bildungswegen abfragt, lässt er sich hier auch wieder mit aktuellen Daten heranziehen. Allerdings muss dabei auf eine begriffliche Unschärfe im Fragebogen hingewiesen werden. In Frage 18a des Erhebungsinstruments wird hinsichtlich des Besuchs allgemeinbildender Schulen gefragt: „Um welche Schule oder Hochschule handelt es sich dabei: Klassenstufe 11 bis 13 (gymnasiale Oberstufe)?“ Aus den Antworthäufigkeiten ergibt sich, dass 1998 insgesamt 37,7% der 17 bis unter 19-Jährigen eine gymnasiale Oberstufe besucht haben. Tatsächlich wissen wir aus der Schulstatistik – also aus einer Totalerhebung (vgl. bmbf 2000, S. 26f.) –, dass aus diesen beiden Altersjahrgängen 1998 nur 25,4% eine gymnasiale Oberstufe besuchten. Aus dem Vergleich dieser beiden stark abweichenden Daten und unter Hinzuziehung anderer Schulstatistiken lässt sich vermuten, dass die Beantworter der Frage 18a des Mikrozensusfragebogen unter ‚gymnasialer Oberstufe‘ auch die Fachgymnasien und insbesondere die zur Fachhochschulreife führenden Fachoberschulen verstanden haben. Anders lässt sich die Beteiligungsquote der Gesamtpopulation in Höhe von 37,7% nicht nachvollziehen.

Es kann also davon ausgegangen werden, dass die in Abb. I.4 mitgeteilten Daten zur Bildungs-

1 Gemessen als Anteil der unter 18-jährigen Empfänger von Hilfen nach dem BSHG und dem AsylBLG an allen unter 18-jährigen.

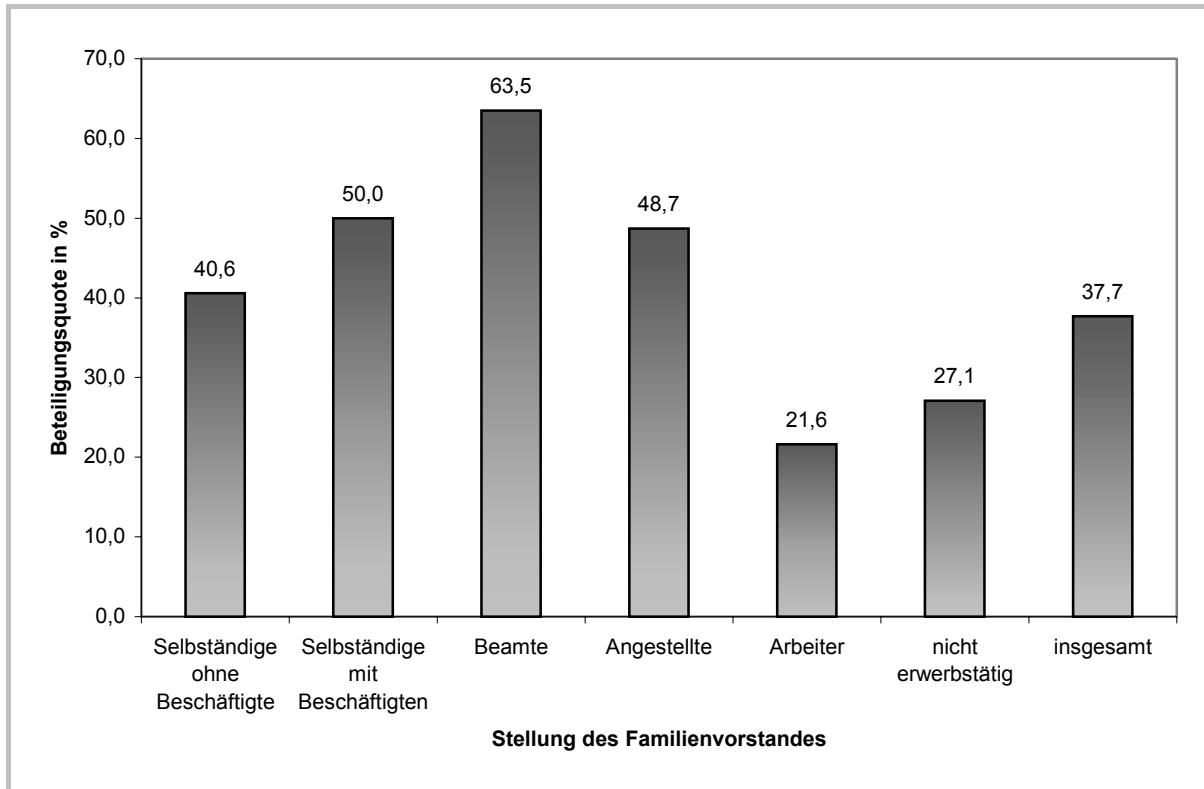
2 Vgl. Stadt Essen 1999, Stadt Essen 2000.

3 Vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2000, S. 385.

beteiligung sich auf diesen erweiterten Oberstufenbegriff beziehen. Sie belegen dann, dass 1998 auf der einen Seite 21,6% der Arbeiterkinder, aber 63,5% der Beamtenkinder in diesen zur Fachhochschulreife oder zur allgemeinen Hoch-

schulreife führenden Bildungswegen lernten, dass also **auch auf dieser Stufe des Bildungswesens eine ausgeprägte schichtspezifische Bildungsbeteiligung zu beobachten ist.**

Abb. I.4: **Besuch der gymnasialen Oberstufe* der Wohnbevölkerung im Alter von 17 bis unter 19 Jahren nach Stellung im Beruf des Familienvorstandes (1998 – früheres Bundesgebiet)**



Anm.: *Aufgrund der Fragestellung im Fragebogen der Mikrozensus-erhebung muss davon ausgegangen werden, dass hierunter die Lernenden aller zur allgemeinen Hochschulreife und zur Fachhochschulreife führenden Bildungswege gefasst werden.

Quelle: Mikrozensus 1998 (unveröffentlichte Sonderauswertung)

4.4.4 Hochschulen

Die **Schichtspezifik der Bildungsbeteiligung der Oberstufe setzt sich ungebrochen bei den Zugangsjahrgängen zu Fachhochschulen und Universitäten fort.** Die in Abb. I.5 (vgl. auch bmbf 1998) mitgeteilten Daten zur Bildungsbeteiligung der 18- bis unter 21-Jährigen belegen dies eindringlich: Während 1998 von den Beamtenkindern 49% Universitäten, weitere 15% Fachhochschulen, also insgesamt 64% Hochschulen besuchten, fanden im gleichen Jahr nur jeweils 6% der Arbeiterkinder den Weg zu Fachhochschulen und Universitäten, 12% insgesamt also den zu Hochschulen. Daten zu schichtspezifi-

schen Hochschulabschlussquoten liegen bedauerlicherweise nicht vor.

4.4.5 Weiterbildung

Ein weiteres und, was die Stufen des Bildungssystems angeht, letztes Mal finden wir das nun schon vertraute **Muster schichtspezifischer Bildungsbeteiligung im Bereich der Weiterbildung.** Eine Analyse dieses Bereichs – hier für Deutschland insgesamt – zeigt,¹ dass 1997 hinsichtlich der Beteiligung an der allgemeinen

1 Vgl. Abb. I.6 und bmbf 1999.

Klaus Klemm

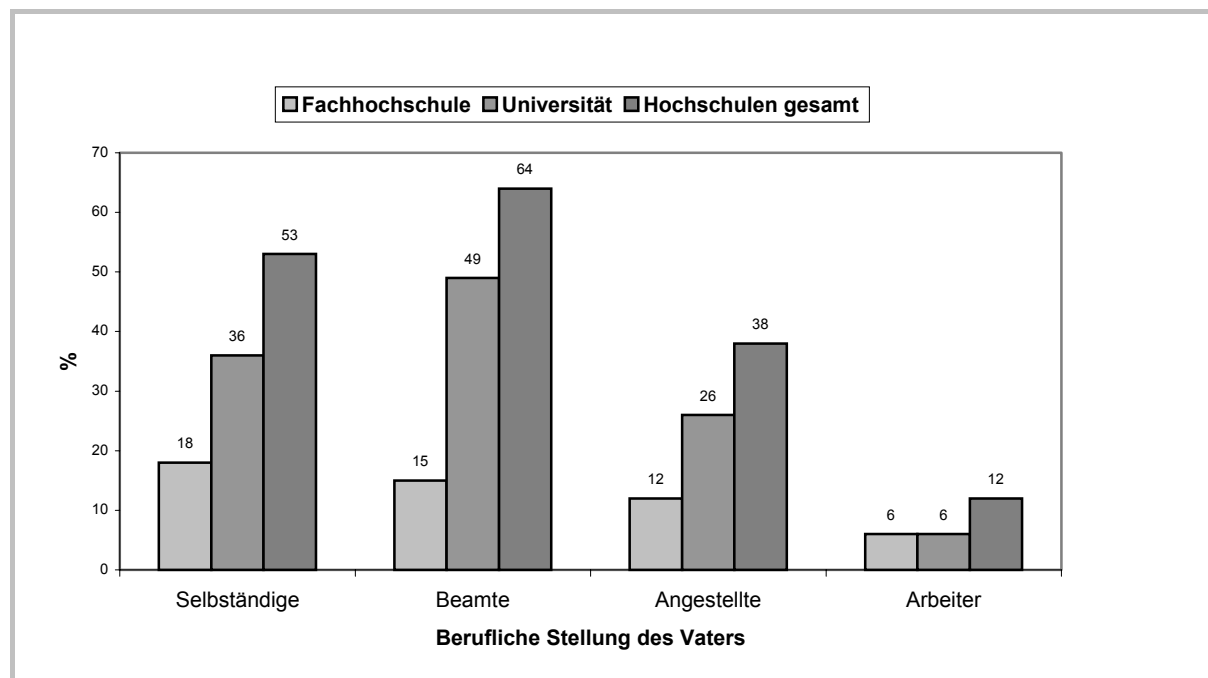
ebenso wie an der beruflichen Weiterbildung die schon bekannte Stufung von der Gruppe der Arbeiter (40%) über die der Selbständigen (55%) und Angestellten (63%) hin zu der der Beamten (72%) zu verzeichnen ist. Auffallend daran ist, dass diese Weiterbildungsbeteiligung auf einem – im Vergleich zu früheren Jahren – **sehr hohen Niveau stattfindet und dass die schichtspezifischen Unterschiede gegenüber denen in den allgemeinbildenden Schulen und in den Hochschulen erkennbar schwächer ausgeprägt sind.**

4.4.6 Berufliche Karriereaussichten

Aber auch die, denen es – gleichsam gegen ihre soziale Herkunft – gelungen ist, am Ende des Parcours durch Bildung und Ausbildung in der ‚Spitzengruppe‘ der erfolgreichen Teilnehmer zu landen, **verspüren weiterhin den langen Arm des kulturellen Kapitals‘.** Wie hartnäckig dieses den Kindern in die Wiege gelegte kulturelle Kapital selbst erfolgreiche Ausgleichsbemühun-

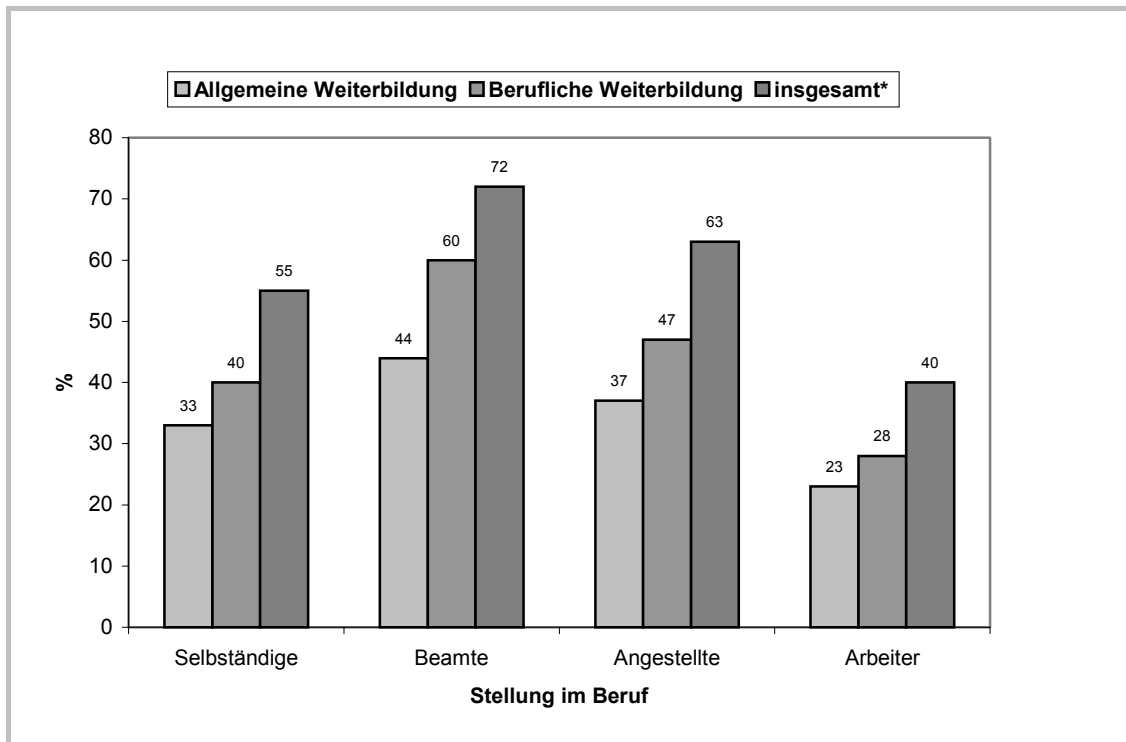
gen in Schule und Hochschule überdauert, macht eine aktuelle Studie von Hartmann/Kopp (vgl. Abb. I.7) deutlich. In einer neueren Untersuchung über die soziale Herkunft, die Ausbildungswege und die beruflichen Karrieren haben die Darmstädter Soziologen – bezogen auf die Promotionsjahrgänge 1955, 1965, 1975 und 1985 – den weiteren Berufsweg von 6.500 promovierten Ingenieuren, Juristen und Wirtschaftswissenschaftlern verfolgt. Für diese Untersuchung wurden zur Bestimmung der sozialen Herkunft der Promovierten – gestützt auf den väterlichen Beruf – drei Untergruppen gebildet: Unterteilt wurde in ‚Arbeiterklasse/Mittelschicht‘, ‚gehobenes Bürgertum‘ und ‚Großbürgertum‘ (vgl. im Einzelnen dazu Hartmann/Kopp 2001, S. 440ff.). Das Untersuchungsergebnis ist ernüchternd: In Führungspositionen von Unternehmen waren aus den untersuchten Promotionsjahrgängen aus der Gruppe derer mit der sozialen Herkunft ‚Arbeiterklasse/Mittelschicht‘ 9,3% gelangt, aus der Gruppe ‚gehobenes Bürgertum‘ 13,2% und aus der Gruppe ‚Großbürgertum‘ 19,0%.

Abb. I.5: **Bildungsbeteiligung der 18- bis unter 21-Jährigen an Hochschulen nach beruflicher Stellung des Vaters (1996)**



Quelle: bmbf 1998

Abb. I.6: **Weiterbildungsteilnahme Erwerbstätiger nach deren Stellung im Beruf**
(1997 – Deutschland insgesamt)

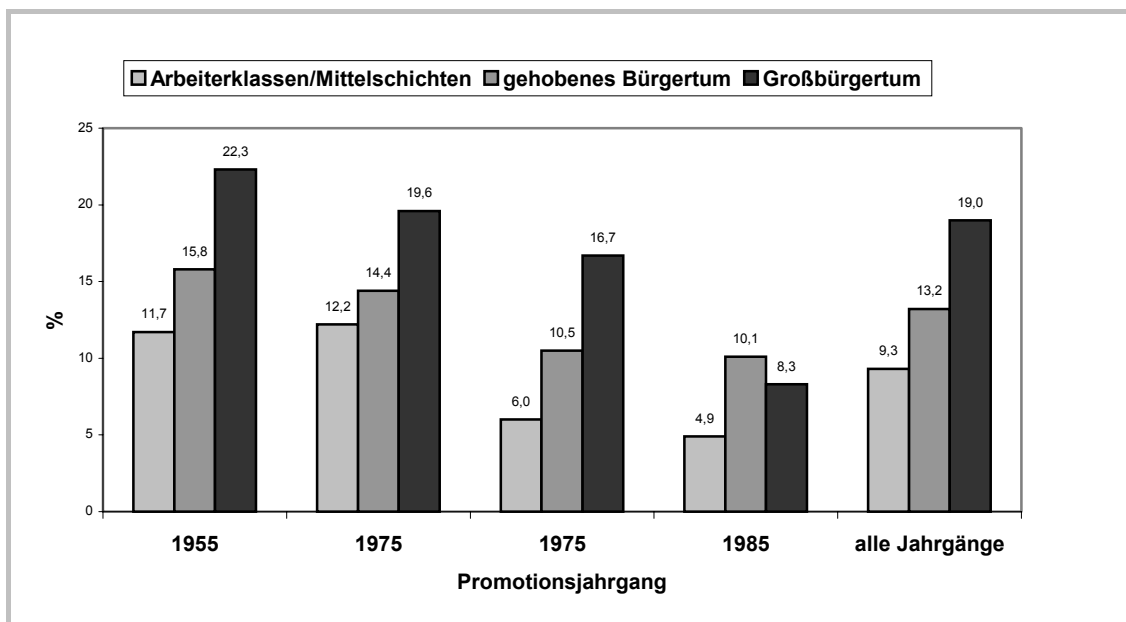


Anm.: *Der Wert stellt nicht die Summe der Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung dar, da einzelne Personen an beiden Formen teilgenommen haben und bei der Summenbildung nicht doppelt gezählt werden.

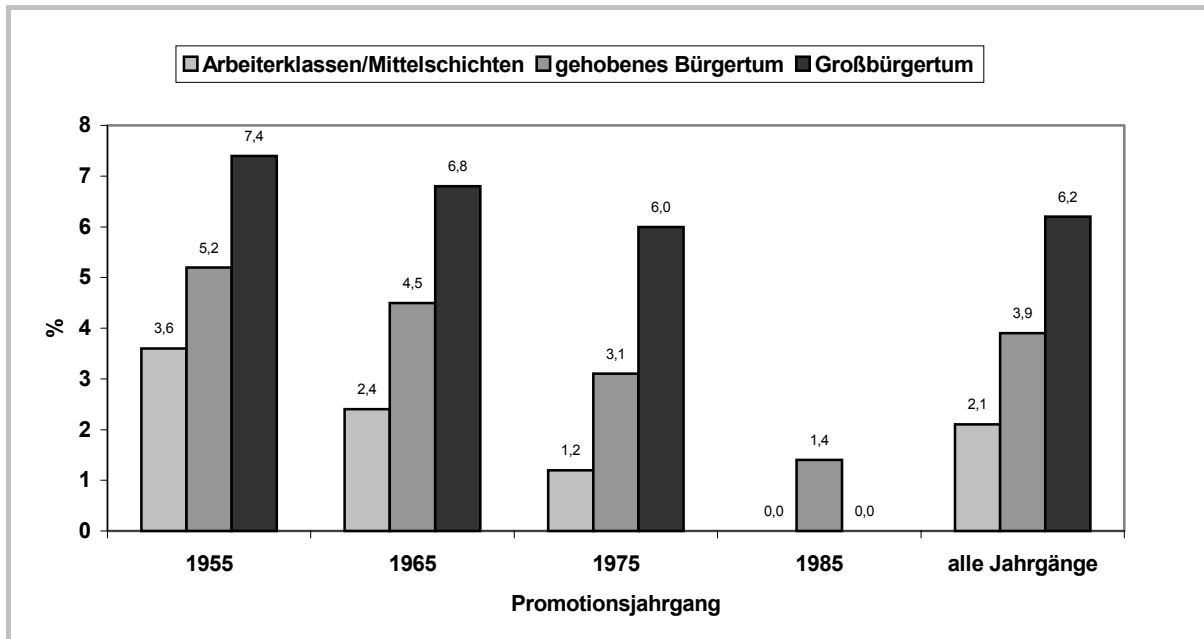
Quelle: bmbf 1999

Abb. I.7: **Schichtspezifische Berufskarrieren von promovierten Juristen, Wirtschaftswissenschaftlern und Ingenieuren**

a) Inhaber von Führungspositionen



b) Inhaber von Führungspositionen in Spitzenunternehmen



Quelle: Hartmann/Kopp 2001, S. 446

Betrachtet man nur die Führungspositionen in Spitzenunternehmen, so fällt die herkunftsspezifische Verteilung noch deutlicher aus: Den 2,1% aus der Gruppe ‚Arbeiterklasse/Mittelschichten‘ standen 3,9% aus dem ‚gehobenen Bürgertum‘ und 6,2% aus dem ‚Großbürgertum‘ gegenüber. Die damit belegte **herkunftsspezifische Spreizung hat im Verlauf des Untersuchungszeitraums im Bereich der Führungspositionen der Spitzenunternehmen nicht ab-, sondern noch zugenommen**: Während die Chancen von Kindern aus dem ‚Großbürgertum‘, in diese Positionen zu gelangen, in den 50er Jahren noch 1,9-mal so hoch waren wie die Chancen der Kinder aus der ‚Arbeiterklasse/Mittelschicht‘, waren ihre Chancen Mitte der siebziger Jahre fünfmal höher. Für den Promotionsjahrgang 1985 sind noch keine Angaben gemacht, da die Absolventen dieses Jahrgangs Ende der neunziger Jahre noch keine Führungspositionen in Spitzenunternehmen erklommen hatten.

Diese Entwicklung zur Chancenverschlechterung für Kinder aus der ‚Arbeiterklasse/Mittelschicht‘, die sich bei einfacheren Führungspositionen auch, wenn auch weniger eindeutig, vollzieht, lässt sich – zumindest bietet sich diese Hypothese an – damit erklären, dass sich vor den Jahren der Bildungsexpansion infolge der starken Expansion im Bereich hochqualifizierter Ar-

beit die Chancen auch für Kinder aus bildungsfernen Schichten günstiger gestalteten als in und nach den Jahren der Expansion. Bestätigung findet diese Hypothese darin, dass die Chancen, einen Aufstieg in Führungspositionen zu schaffen, von den fünfziger bis hin zu den achtziger Jahren für alle Promovierten gesunken ist. Unbeschadet dieser Entwicklung im Zeitverlauf gilt die zusammenfassende Bemerkung von Hartmann/Knopp: „Durchgängig bleibt jedoch für alle Jahrgänge festzuhalten, dass die soziale Herkunft die beruflichen Karriereaussichten ganz massiv beeinflusst.“ (S. 446)

Insgesamt zeigt diese Durchmusterung durch die verfügbaren empirischen Befunde, dass auch am Ende des 20. Jahrhunderts **der Zusammenhang von sozialer Herkunft sowie Bildungs-, Ausbildungs- und Karriereweg nahezu ungebrochen** ist. Diese Feststellung kann auch nicht durch den Hinweis darauf abgeschwächt werden, dass im Einzelfall aktuellere und ausdifferenziertere Daten wünschenswert sind.

4.5 Von der Beharrlichkeit der Ungleichheit

Eine bilanzierende Durchsicht der hier vorgestellten zentralen Daten zur Öffnung der Bildungswege und zu den damit einhergehenden

Expansionsprozessen sowie zur Chancenverteilung im Bildungs- und im Beschäftigungssystem ergibt für die auslaufenden neunziger Jahre ein vergleichsweise eindeutiges Bild: Der Zulauf zu den allgemeinbildenden Schulen, die dort erreichten Schulabschlüsse und die Beteiligung an beruflicher Ausbildung haben in den Jahren seit 1945 ein beachtliches Niveau erreicht. Mit der Öffnungspolitik hat es die Bundesrepublik Deutschland ermöglicht, dass eine abgeschlossene Schulbildung mit einer anschließenden Berufsausbildung in Betrieben, Schulen oder Hochschulen zur Normalbiographie der Heranwachsenden werden konnte. Ein Abweichen von dieser Norm, wie es in den neunziger Jahren und zum Teil noch darüber hinaus in Folge des Mangels an Ausbildungsplätzen im Rahmen der dualen Berufsausbildung im Westen und mehr noch im Osten des Landes zu beobachten war, wird um die Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert als Versagen auch der Gesellschaft wahrgenommen. **Innerhalb der so beachtlichen Expansion der Bildungsbeteiligung – auch dies gehört zu einer Bilanz der Bildungsexpansion – ist es aber nur teilweise gelungen, dem im Grundgesetz verankerten Chancengleichheitsgebot nachzukommen. Immer noch stellen das Geschlecht (bei der Berufsausbildung), die Ethnie, die regionale und insbesondere die soziale Herkunft entscheidende Einflussfaktoren dar, wenn es um die Bildungschancen der Heranwachsenden geht.**

5. Neue Ansätze unter veränderten Bedingungen?

Angesichts des – insbesondere im Bereich der sozialen Bedingtheit von Schul- und Berufskarrieren – eher bescheidenen Erfolges der Gleichheitspolitik und angesichts der lebenslangen Auswirkungen unterschiedlich weit führender Bildungswege stellt sich die **Frage nach anderen, erfolgversprechenderen Wegen, die eine Politik verfolgen könnte, die auf sozialen Ausgleich und auf soziale Gerechtigkeit ausgerichtet bleiben will.** Dem Eingehen auf diese Frage sollen zunächst drei Vergewisserungen vorangestellt werden:

- In zahlreichen Politikfeldern vollzieht sich derzeit unter der Überschrift ‚Neue Steuerungsmodelle‘ ein „Paradigmenwechsel der Organisations- und Steuerungsphilosophie“

(Lange 1999). Gekennzeichnet sind diese Modelle, die – dem Schulbereich vorausseilend – in weiten Bereichen der öffentlichen Verwaltung zunächst erörtert, dann aber auch erprobt und inzwischen vielerorts breit angewendet werden, durch eine **Verlagerung von Kompetenzen von höheren und mittleren auf untere Ebenen.** Dies erfolgt so, dass auf der Seite der Input- und Prozess-Steuerung detailbesessene Regulierungen seitens der ‚Zentrale‘ zurückgenommen werden. Die Sicherung des Outputs der jeweiligen Einheiten suchen die neuen Steuerungsmodelle durch präzise Zielbeschreibungen zu garantieren. Die Erreichung der beschriebenen, und gelegentlich auch zwischen Zentrale und agierender Einheit vereinbarten Ziele, wird durch unterschiedliche Verfahren der Evaluation kontrolliert. Der damit angesagte Wechsel von der Input- und Prozess- zur Outputsteuerung, also der Rückzug des Staates auf das budgetierte Bereitstellen von Ressourcen, die Vorgabe zu erreichender Ziele sowie die Kontrolle der Zielerreichung, erfolgt aus der Einschätzung heraus, dass die einzelne Einheit die Wege der Zielerreichung aufgabenadäquater herausfinden und kostengünstiger beschreiten kann. **Im Kontext dieser Entwicklung werden zentral konzipierte und verordnete einheitliche schulpolitische Lösungen für regional häufig differenziert auftretende Problemlagen kaum mehr akzeptiert werden.**

- Die **Ausstrahlungskraft von Schulmodellen, die die gemeinsame Erziehung aller Kinder bis zum Ende der Pflichtschulzeit im allgemeinbildenden Schulen vorsehen und die von Einheits- bzw. Gesamtschulen eine Minderung der Chancenungleichheit erwarten, hat drastisch verloren.** Wie von vielen Anfang der achtziger Jahre vorhergesagt, wurde der Gesamtschulgedanke in der Doppelstruktur von gegliedertem und integrierten Systemen aufgegeben. **Auch die aktuellen Befunde der internationalen Vergleichsstudien (z.B. von TIMSS und neuerdings von PISA), die eine – was die Leistungsfähigkeit integrierter Schulen angeht – Gleichwertigkeit, wenn nicht sogar Überlegenheit gesamtschulähnlicher Systeme für die Länder belegen, in denen solche Systeme ausschließlich angeboten werden, führen bis-**

lang nicht zu einer öffentlichen Akzeptanz gesamtschulähnlicher Schulstrukturen. Ob der PISA-Befund, der für Deutschland eine im internationalen Vergleich besonders ausgeprägte soziale Selektivität des Schulsystems belegt und der für die Stärke dieses Zusammenhangs das gegliederte Schulsystem mit verantwortlich macht, daran etwas ändern wird, bleibt abzuwarten. **Einstweilen ist eine landes- oder gar bundesweite Mehrheit für eine Schulpolitik, die dem Einheitschulgedanken verpflichtet wäre, nicht in Sicht – obwohl unsere Gesellschaft für ihre soziale Kohäsion eine gemeinsame Bildung und Erziehung aller Angehörigen einer Region mehr denn je braucht.**

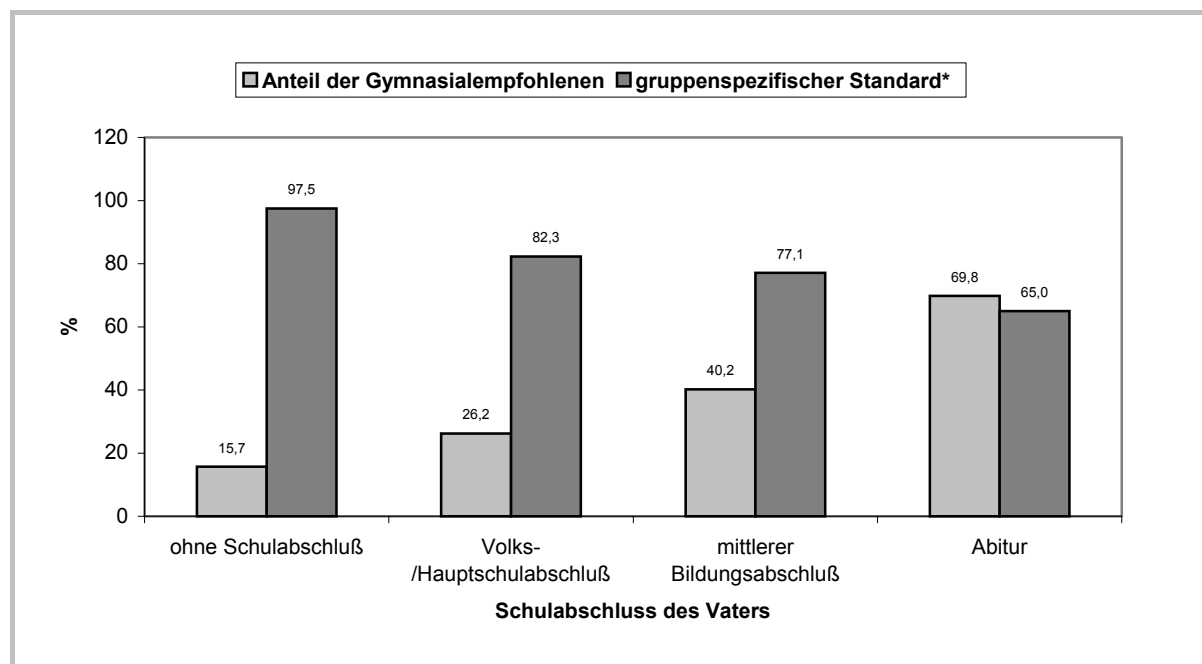
- **Die Ressource Geld wird in den vor uns liegenden Jahren knapp sein und bleiben:** Allen Erklärungen zum Stellenwert von Bildungsausgaben als investiven und zukunftsichernden Ausgaben zum Trotz ist der **Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt in den vergangenen Jahren wieder gesunken.** Nachdem dieser Anteil Mitte der neunziger Jahre in Deutschland 4,19% erreicht hatte, fiel er bis 1999 – trotz einer beachtlichen Steigerung der Bildungsausgaben des Bundes – wieder auf 3,95% zurück (vgl. BMBF 2001, S. 341). Eine Erklärung der Finanzministerkonferenz vom 20.9.2001, in der die 16 Finanzminister der Länder einstimmig feststellen, dass „die erheblichen Rückgänge der Zahl von Schülerinnen und Schülern nach 2005 voraussichtlich Einsparpotentiale offenkundig machen“ (FMK 2001, S. 11), lässt vermuten, dass **schulpolitische Konzepte, die auf einer starken Vermehrung öffentlicher Finanzmittel beruhen würden, wenig Realisierungschancen haben werden.** Das Festhalten an Kindergartengebühren (vgl. dazu Kreyenfeld u.a. 2001) und – wie in vielen Kommunen etwa Nordrhein-Westfalens – die Einführung von Gebühren für die Betreuung in Grundschulen außerhalb der eigentlichen Unterrichtszeit („Verlässliche Grundschule“) zeigen, **wie eng die Grenzen für eine Politik des Chancenausgleichs sind, wenn diese Politik auf eine spürbare Ausweitung der öffentlichen Bildungsausgaben zur Kompensation unterschiedlicher Bildungschancen setzt.**

Zentral konzipierte und flächendeckend geplante Reformmodelle, auf die die Reformpolitik der sechziger und siebziger Jahre setzte, sind nicht mehr akzeptiert; gesamtschulähnliche Schulstrukturen – einst als Heilmittel gegen Chancengleichheit konzipiert – können in Deutschland nicht als zustimmungsfähig gelten; eine spürbare Erhöhung der Bildungsausgaben ist nicht in Sicht. Was aber bleibt dann noch beim Besinnen auf Wege zur Minderung von Chancengleichheit? Gestützt auf die hier vorgetragenen Analysen und Einschätzungen sollen im folgenden **Lösungsansätze vorgeschlagen werden,** Ansätze, die Erfahrungen der Reformjahre aufnehmen und die die Rahmenbedingungen künftiger Bildungspolitik versuchen einzubeziehen:

Das Thema ‚Chancengleichheit‘ muss auf der politischen Tagesordnung bleiben.

Allen Akteuren der Bildungspolitik und der tagtäglichen Arbeit im Bildungssystem muss immer wieder vor Augen geführt werden, dass im Bereich der Gleichheitspolitik viel zu tun bleibt. Wie erforderlich dies ist, zeigen beispielhaft aktuelle Befunde der Schulforschung, die darauf verweisen, dass **Schulen immer noch nicht nur ihr Anforderungsprofil, sondern auch ihr Verhalten gegenüber Schülern und Schülerinnen mittelschichtorientiert ausrichten.** In der großen Hamburger Leistungsstudie zu ‚Aspekten der Lernausgangslage von Schülern und Schülerinnen der fünften Klassen an Hamburger Schulen‘ (Lehmann/Peek 1997 – vgl. auch Abb. I.8) wurde ein weiteres Mal belegt, dass **Kinder aus bildungsferneren Schichten bessere Leistungen als solche aus bildungsnahen Schichten erbringen müssen,** um – im Fall der Hamburger Studie – eine Schullaufbahneempfehlung zu erhalten, die der Empfehlung entspricht, die den Kindern aus den bildungsnahen Schichten gegeben wird. Auf diese Weise verstärken Lehrerinnen und Lehrern – eher wohl unbewusst – die Vorteile, die Mittel- und Oberschichtkinder aufgrund ihrer familialen Sozialisation ohnedies in die Schule mitbringen.

Abb. I.8: **Gymnasialempfehlung und Schulabschluss des Vaters**



Anm.: *Bei Schülern und Schülerinnen mit diesem oder einem höheren Testwert liegt die Wahrscheinlichkeit, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, bei mindestens 50%.

Quelle: Lehmann/Peek 1997

In der Hamburger Untersuchung, die den kompletten Jahrgang der fünften Klasse umfasste, hatten die Kinder aus Familien, in denen der Vater über keinen Schulabschluss verfügte, erst bei einem durchschnittlichen Testergebnis von 97,5 Punkten eine bei oder oberhalb von 50% liegende Chance zum Erhalt einer Schullaufbahneempfehlung zum Gymnasium. Kinder aus Familien, in denen der Vater ein Abitur hatte, erhielten diese Empfehlung mit mindestens fünfzigprozentiger Wahrscheinlichkeit bereits bei einem Testergebnis von durchschnittlich 65 Punkten. Für den Abbau von Chancenungleichheit in den Schulen und durch die Schulen ist es – dies zeigt das Hamburger Beispiel – auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts unverzichtbar, die **Lehrenden in der Erstausbildung ebenso wie in der Fort- und Weiterbildung immer wieder mit dem Thema ‚Chancengleichheit‘ als einem hochaktuellen Thema zukonfrontieren**. Dies gilt nicht nur für Gleichheit zwischen den Kindern unterschiedlicher sozialer Schichten und Ethnien, dies gilt ebenso für die ‚heimlichen‘ Benachteiligungen und Bevorzungen von Jungen und Mädchen.

Schulpolitik muss bei allen ihren Maßnahmen die Folgen für die Entwicklung der Chancenverteilung reflektieren.

Konzepte der Schulentwicklung, die derzeit empfohlen und vielfach auch umgesetzt werden, sind vor ihrer Realisierung **nicht oder nicht hinreichend hinsichtlich ihrer Folgen für die Vergrößerung oder Verringerung von Chancengleichheit geprüft worden**. Dies lässt sich eindringlich an den bundesweit verfolgten Ansätzen zur **Beschleunigung von Bildung und Ausbildung** erkennen – z.B. bei den Bestrebungen, die ‚Durchlaufzeiten‘ in den Gymnasien zu verkürzen. Derartige Verkürzungen der gymnasialen Bildungszeit auf acht statt neun bzw. – in Brandenburg und Berlin – auf sechs statt sieben Jahre für alle Gymnasiasten (wie etwa im Saarland) oder für eine kleinere, besonders leistungsstarke Gruppe der Gymnasiasten (wie neuerdings in Nordrhein-Westfalen) müssen sorgfältig so konzipiert werden, dass sie **nicht ‚unter der Hand‘ zu privilegierten und weiter privilegierenden Bildungswegen der sozial ohnedies begünstigten Schichten werden und auf diese Weise ererbte Ungleichheit neuerlich zementieren**.

In diesem Zusammenhang sollten hinsichtlich der Einrichtung besonderer Klassen für besonders leistungsfähige Gymnasiasten die Ergebnisse des rheinland-pfälzischen Schulversuchs zu Denken geben. In Rheinland-Pfalz wurde in einem Versuch zur Einführung von Klassen (Projektklassen), die im Rahmen ‚normaler‘ Gymnasien durch eine Beschleunigung in der Sekundarstufe I in acht Jahren zum Abitur geführt wurden, festgestellt, dass sich die Schüler in den Projektklassen im Vergleich zu denen in den (neunjährigen) Regelklassen sozial anders zusammensetzten: Bei 45% von ihnen hatten die Väter ein Abitur, in den Regelklassen galt dies nur für 30% (vgl. Kaiser 1997, S. 68). Die auf diese Weise sozial begünstigte Schülergruppe durfte zudem in kleineren Klassen lernen: Die Projektklassen hatten eine durchschnittliche Klassenfrequenz von 19,6, die Regelklassen verfügten über eine Durchschnittsfrequenz von 24,3 (Kaiser 1997, S. 57).

Mit Blick auf den anderen Weg der Beschleunigung, den der **generellen Schulzeitverkürzung** für alle Lernenden der Gymnasien, sollte mitbedacht werden, dass mit einer **Lernzeitverkürzung bei Aufrechterhaltung der curricularen Ansprüche sowie des geforderten Leistungsniveaus die Selektivität der Gymnasien zu Lasten der Kinder aus bildungsfernen Schichten wieder zunehmen und dass die Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Bildungswegen in Zeiten zeitlicher Komprimierung der Bildungsprozesse noch weiter eingeschränkt werden wird.**

Das Instrument der positiven Diskriminierung muss aufgewertet werden.

Die Analyse von Ungleichheit im Bildungswesen hat gezeigt, dass die von Chancenungleichheit betroffenen Gruppen sehr heterogen sind, und dass sehr unterschiedliche Faktoren zu Chancenungleichheit führen – Faktoren, deren Zusammenwirken zum Teil schwer aufzuhellen ist. Die soziale Herkunft, die Migrationsgeschichte, das Wohnen in bestimmten Stadtteilen präjudizieren Chancenverteilungen bereits beim Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen, das Geschlecht bestimmt Chancenverteilungen beim Wechsel von den allgemeinbildenden Schulen in Berufsausbildung und dann in das Erwerbsleben. **Angesichts der He-**

terogenität der Ursachen von Ungleichheit bedarf es differenzierender Lösungsansätze. Im Rahmen solcher Ansätze müssen benachteiligte Gruppen identifiziert und durch positive Diskriminierung beim Erwerben und Wahrnehmen von Bildungschancen gestützt werden. Solche Ansätze können auf einzelne Stadtteile zielen, also regional- und gar nicht schulspezifisch angelegt sein; derartige Ansätze können sich auf konkrete Einzelschulen mit besonders schwierigen Ausgangsbedingungen konzentrieren, also z.B. auf Schulen mit hohen Anteilen von Kindern mit Migrationshintergrund; positiv diskriminierende Maßnahmen können sich aber auch an besondere Schülergruppen richten, also etwa an Schülerinnen und Schüler, die gefährdet sind, die Schule ohne das Erreichen eines Schulabschlusses zu verlassen. **Dies alles wird nicht ohne die materielle Besserstellung der positiv Diskriminierten gehen – im Falle von insgesamt nicht vermehrbaren Ressourcen auch zu Lasten der ansonsten Begünstigten.**

Bildungsausgaben müssen zugunsten des Elementar- und Primarbereichs umgeschichtet werden.

Die öffentlichen Ausgaben je Schulplatz steigen in Deutschland – stärker als im internationalen Vergleich – mit dem Alter der Schülerinnen und Schüler: Für den Mittelwert der OECD-Länder gilt, dass die Ausgaben je Schulplatz im Bereich der Primarstufe 70% der Ausgaben für einen Schülerplatz in den Schulen der Sekundarstufen I und II ausmachen. Während nun aber einige Länder eine deutlich geringere Diskrepanz zwischen den Ausgaben für den Primar- und für den Sekundarbereich aufweisen – dies gilt insbesondere für die skandinavischen Länder Finnland mit dem Vergleichswert 91%, Dänemark mit einem entsprechenden Wert von 93% und Schweden mit 99% –, erreicht der Anteil der Ausgaben je Schülerplatz der Primarstufe in Deutschland nur 57% der Ausgaben je Sekundarschulplatz. (vgl. OECD 2001, S. 70). Dies ist im **hohen Maße problematisch, weil es als empirisch gesichert gelten kann, dass eine gezielte Förderung im Kindergarten- und Grundschulalter geeignet ist, die unterschiedlichen Bildungschancen zwar nicht aus-, aber doch anzugleichen.**¹

1 Vgl. dazu auch Sachverständigenrat Bildung 2001, S. 35.

- So konnte das Projekt STAR¹ im Bundesstaat Tennessee in den USA Ende der achtziger Jahre belegen, dass **im Kindergarten und in den ersten Grundschuljahren die Kinder in kleineren Gruppen und Klassen andauernde Lernfortschritte gegenüber den Kindern in größeren Gruppen und Klassen** erzielten. Dieser Vorsprung konnte dann in den Folgejahren behauptet werden – auch nach Übernahme aller Kinder in gleich große Klassen im Verlauf der weiteren Schulkarriere. **Besonders profitierten von dieser frühen Förderung Kinder aus Minoritätenfamilien.**
- Eine amerikanische Langzeitstudie, das *Perry Preschool*-Projekt (vgl. Barnett 1985), konnte nachweisen, dass Kinder aus benachteiligten Schichten, die an einem Vorschulprogramm teilnahmen, anschließend seltener als Kinder aus einer Vergleichsgruppe Sonderschulen besuchten, dass sie insgesamt bessere Schulleistungen erbrachten und höhere Schulabschlüsse erreichten (vgl. dazu auch Weiß 1994), dass **Vorschulprogramme also nachhaltig chancenangleichend wirken können.**
- In Deutschland konnte gezeigt werden (Tietze 1998), dass sich die **Qualität des Kindergartens** auf die Entwicklung der Kinder auswirkt, insbesondere hinsichtlich ihrer **Fähigkeit zur Bewältigung von Lebenssituationen, auf ihre soziale Kompetenz sowie auf ihre Sprachentwicklung.** Dies bezieht sich ausdrücklich nicht auf das bloße Angebot eines Kindergartens, sondern auf die Qualität dieses Angebotes.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde muss die **Steigerung der Bildungsausgaben für den vorschulischen Bereich und für die Grundschule zu einem wichtigen Baustein einer auf den Abbau von Chancenungleichheit gerichteten Politik gemacht werden.** Zusätzliche Mittel müssen ein **bedarfsgerechtes Angebot sichern, Gebührenfreiheit im Vorschulbereich herstellen und Qualitätssteigerungen befördern.** Wenn dies auf dem Wege der Steigerung öffentlicher Bildungsausgaben insgesamt nicht erreicht werden kann, so müsste es durch eine gezielte Verlagerung von Bildungsausgaben aus dem

Tertiär- und Sekundar- in den Elementar- und Primarbereich bewerkstelligt werden.

Bildungsausgaben müssen am Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit gemessen werden.

Im Bereich öffentlich getragener Bildungsausgaben ist die Ausgabenpolitik von einer Orientierung am Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit **weit entfernt.** Das wird bei einer Betrachtung kumulierter Ausgaben für die unterschiedlichen Bildungswege mehr als deutlich. In Tab. I.2 werden fünf unterschiedliche, jeweils aber für Teilgruppen eines Altersjahrgangs typische Karrieren, die im Anschluss an die allen Wegen gemeinsame vierjährige Grundschulzeit beschritten werden, nebeneinander gestellt: der ‚Uni plus‘ benannte Weg über das neunjährige Gymnasium, eine (auf zweieinhalb Jahre verkürzte) Berufsausbildung im Dualen System und ein Studium in der Regelzeit (fünf Jahre), der ‚Uni‘ genannte Weg, der ohne eine zwischengeschaltete Berufsausbildung nach fünf Jahren direkt zum Hochschulexamen führt; drei weitere Wege, die nach einem mittleren Bildungsabschluss (sechs Jahre in der Sekundarstufe I) auf einen Berufsbildungsabschluss zielen – und zwar über eine zweijährige vollzeitschulische Ausbildung in öffentlichen Schulen (‚öffentlich Vollzeit‘), über eine Ausbildung im dualen System mit einer teilzeitschulischen Komponente (‚öffentlich Teilzeit‘ – dreieinhalb Jahre) und über eine vollzeitschulische Ausbildung in privaten (und gebührenpflichtigen) Berufsschulen (‚privat Vollzeit‘).

Die öffentlichen Ausgaben, die für die Teilnehmer dieser fünf Bildungskarrieren geleistet werden, sind so ermittelt, dass die Verweilzeiten in den einzelnen Phasen des Bildungssystems mit den Schülerplatzausgaben je Jahr, die dort anfallen, multipliziert werden. Die auf diese Weise sich ergebenden Gesamtausgaben für die einzelnen Karrieren stellen einen Näherungswert an die tatsächlich im Durchschnitt je Bildungsweg erforderlichen öffentlichen Ausgaben dar. Sie vernachlässigen insbesondere, dass sich die Ausgaben im Verlauf der Jahre der jeweils erfassten Bildungskarriere verändern und dass bei den längeren Bildungswegen höhere Kindergeldzahlungen und stärkere steuerliche Entlastungen für die Familien der Bildungsteilnehmer bzw. für diese selbst anfallen.

1 *Student Teacher Achievement Ratio* – vgl. dazu Weiß 1997, S. 167f.

Klaus Klemm

Tab. I.2: **Öffentliche Ausgaben für typische Bildungskarrieren** (1998)

Bildungsjahr	Uni plus	Uni	Öffentlich Vollzeit	Öffentlich Teilzeit	Privat Vollzeit
1. 2. 3. 4.	Grundschule je Jahr: 6.700				
Grundschule	26.800				
5. 6. 7. 8. 9. 10.	Gymnasium je Jahr: 10.000		Hauptschule/Realschule je Jahr: 8.750		
Sekundarstufe I	52.500				
11. 12. 13.			Vollzeit je Jahr 11.100	Teilzeit je Jahr 4.100	je Jahr 0
Sekundarstufe II	90.000		22.200	14.350	0
14. 15.	Teilzeit je Jahr 4.100	Uni je Jahr 13.700			
	10.250				
16. 17.	Uni je Jahr 13.700	68.500			
18. 19. 20.					
	68.500				
insgesamt	195.550	185.300	101.500	93.650	79.300

Anm.: Uni plus: Grundschule, Gymnasium, Ausbildung im Dualen System (verkürzt auf 2,5 Jahre), Universitätsstudium
 Uni: Grundschule, Gymnasium, Universitätsstudium (5 Jahre)
 öffentlich Vollzeit: Grundschule, mittlerer Bildungsabschluss, vollzeitschulische Berufsausbildung in öffentlichen Berufsschulen (2 Jahre)
 öffentlich Teilzeit: Grundschule, 6 Jahre Sekundarstufe I (Ausgabendurchschnitt von Haupt- und Realschule), Ausbildung im Dualen System (3,5 Jahre)
 privat Vollzeit: Grundschule, mittlerer Bildungsabschluss, vollzeitschulische Berufsausbildung in privaten Berufsschulen

Quelle: für die Ausgaben je Bildungsplatz: Statistisches Bundesamt

Das Ergebnis dieses vereinfachenden Rechengangs macht trotz der enthaltenen Vereinfachungen darauf aufmerksam, dass die kumulierten Bildungsausgaben **nicht dem Muster einer egalisierenden Ausgabenpolitik folgen**: Wenn man die beiden quantitativ gewichtigsten Karrieren nebeneinander stellt, den Weg, der im Anschluss an das Abitur zum Universitätsabschluss führt, und den, der nach einer zehnjährigen Schulzeit den Abschluss einer Ausbildung im Dualen System bietet, so ergeben sich **Ausgaben von etwa**

185.000 DM auf der einen und etwa 94.000 DM auf der anderen Seite – ohne Berücksichtigung der unterschiedlich lang gewährten steuerlichen Vergünstigungen und ohne Veranschlagung des unterschiedlich lang gezahlten Kindergeldes. Vor dem Hintergrund der schichtspezifisch so unterschiedlichen Nutzung dieser beiden Hauptwege des deutschen Bildungs- und Ausbildungssystems kommt diese Ressourcenverteilung durch die öffentlichen Haushalte einer **sehr ausgeprägten Privilegierung der Privilegierten** gleich. Ei-

ne Politik, die es mit dem Ziel der Chancengleichheit ernst meint, muss hier umsteuern – schon gar dann, wenn sie keinen bedarfsdeckenden Mittelzuwachs mehr erwarten kann, aus dem sie Benachteiligte würde fördern können. Dies aber heißt konkret: **Gebührenfreiheit im Kindergartenbereich und im Bereich der vollzeitschulischen Ausbildung in der Sekundarstufe II muss hergestellt und Förderung der sozial Schwächeren im Verlauf ihres Bildungsweges muss gesichert werden. Das – durch Stipendien für sozial Schwächere abgestützte – Erheben von Studiengebühren kann dies finanzieren helfen und zugleich einen Beitrag zu mehr Verteilungsgerechtigkeit leisten.**

Diese fünf Empfehlungen bedürfen der Ausdifferenzierung und detaillierteren Begründung, sie können aber darauf verweisen, dass nicht alle Wege zu mehr Chancengleichheit ausgereizt oder verbaut sind, dass es auch unter veränderten und sicher schwierigen Ausgangsbedingungen Perspektiven gibt, die das Nachdenken und das Handeln verlohnen.

6. Literatur

- Barnett, W. St.: Benefit-Cost Analysis of the Perry Preschool Program and its Policy Implications. In: Educational Evaluation and Policy Analysis 7/1985, S. 333–342
- Bellenberg, G./Klemm, K.: Scheitern im System, Scheitern des Systems? Ein etwas anderer Blick auf Schulqualität. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung 11. Weinheim 2000, S. 51–75
- Bellenberg, G.: Wie Kinder aufwachsen. In: Böttcher, W./Klemm, K./Rauschenbach, Th.: Bildung und Soziales in Zahlen. Weinheim 2001, S. 21–37
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied 1995
- Block, R./Klemm, K.: Lohnt sich Schule? Reinbek 1997
- Blossfeld, H.-P./Shavit, Y.: Dauerhafte Ungleichheiten – Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/1993, S. 25–52
- bmbf: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. Bonn 1998
- bmbf: Berichtssystem Weiterbildung VII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. Bonn 1999
- bmbf: Grund- und Strukturdaten. Bonn 2001 (und frühere Jahrgänge)
- Böttcher, W.: Soziale Auslese im Bildungswesen, in: Die Deutsche Schule 2/1991, S. 151–161
- Böttcher, W./Klemm, K./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich, Weinheim 2001
- Büchel, F./Frick, J.R./Krause, P./Wagner, G.G.: The Impact of Poverty on Children's School Attendance – Evidence from West Germany (unveröffentlicht, Berlin 2000)
- Burkhardt, A.: Prägend bis marginal – zur Position von Mädchen und Frauen in Bildung und Wissenschaft. In: Böttcher, W./Klemm, K./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich, Weinheim 2001, S. 303–330
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages ‚Strukturreform der gesetzlichen Krankenversicherung‘: Zwischenbericht. Bonn 1988
- Finanzministerkonferenz: Beratungsergebnis zum Bericht der BLK ‚Zukunft von Bildung und Arbeit – Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2015‘. Berlin, 20.9.2001 (FMK 12/01)
- Hartmann, M./Kopp, J.: Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 3/2001, S. 436–466
- Jarass, H.D./Pieroth, B. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland – Kommentar, München 1992
- Kaiser, A.: (Hrsg.): Entwicklung und Erprobung von Modellen der Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit. Mainz 1997
- Karakasoglu-Aydin, Y.: Kinder aus Zuwandererfamilien im Bildungssystem. In: Böttcher, W./Klemm, K./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich, Weinheim 2001, S. 273–302
- Klemm, K. u.a.: Bildungsgesamtplan '90. Ein Rahmen für Reformen. Weinheim 1990
- Klemm, K.: Jugendliche ohne Schulabschluss: Zustandsbeschreibung und Perspektiven. In: Schulverwaltung – Zeitschrift für Schulleitung, Schulaufsicht und Schulkultur. Ausgabe NRW – 1/2001, S. 9–11
- Klemm, K.: Bildungsexpansion, Erfolge und Misserfolge sowie Bildungsbeteiligung. In: Böttcher, W./Klemm, K./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich, Weinheim 2001a, S. 331–342
- Klemm, K./Strücken, Chr.: Regionale Disparitäten in Bayerns Hauptschullandschaft. In: Pädagogik 9/1999, S. 58–59

Klaus Klemm

- Kirsten, N./Groothuis, U./Klink, Chr.: Geschlossene Gesellschaft. In: Wirtschaftswoche 9/2001, S. 122-130
- KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1990 bis 1999, Bonn 2000
- Krayenfeld, M./Spieß, C.K./Wagner, G.G.: Finanzierungs- und Organisationsmodelle institutioneller Kinderbetreuung. Neuwied 2001
- Lange, H.: Qualitätssicherung in Schulen. In: Die Deutsche Schule 2/1999, S. 144-159
- Lehmann, R. H./Peek, R.: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburg 1997
- Leschinsky, A./Mayer, K.U.: The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe. Frankfurt 1990
- OECD: Bildung auf einen Blick - OECD Indikatoren. Paris 2001
- Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Weinheim 1997
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung: Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung. Düsseldorf 1998
- Derselbe: Bildung in der frühen Kindheit. Düsseldorf 2001
- Stadt Essen: Soziale Lage von Empfängerinnen und Empfängern existenzsichernder Hilfen. Beiträge zur Stadtforschung 23. Essen 1999
- Derselbe: Öffentliche Vorlage 2363/2000, GB 4 vom 1.9.2000
- Tietze, W. (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten. Neuwied/Berlin 1998
- Weiß, M.: Ökonomische Bildungsgesamtrechnungen. Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt 1994
- Ders.: Mehr Ressourcen = mehr Qualität? In: Böttcher, W./Weishaupt, H./Weiß, M.: Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Weinheim 1997, S. 161-170

II.

WEITERBILDUNG UND LEBENSLANGES LERNEN

GISELA **DYBOWSKI**
PETER **FAULSTICH**

1. Zusammenfassung	38
2. Überblick über Strukturen und Situationen in der Weiterbildung	40
2.1 Weiterbildung in Deutschland.....	40
2.1.1 Strukturen und Ordnung des Weiterbildungssystems	41
2.1.2 Adressaten, Themen und Institutionen.....	41
2.1.3 Finanzen und Märkte.....	47
2.2 Weiterbildung im internationalen Vergleich.....	50
2.2.1 Teilnehmerzahlen und Anbieter.....	50
2.2.2 Betriebliche Weiterbildung im europäischen Vergleich.....	52
2.2.3 Ausblick.....	56
2.3 <i>Benchmarking</i> in der Weiterbildung	56
2.3.1 Bedeutung von <i>Benchmarks</i>	56
2.3.2 Erste Ergebnisse	57
2.3.3 Erweiterte <i>Benchmarks</i>	57
3. Perspektiven lebenslangen Lernens	58
3.1 Aktuelle Strategien in Europa.....	59
3.1.1 Lernkonten	59
3.1.2 Bewertung und Zertifizierung von Weiterbildung.....	60
3.1.3 Unterstützende Strukturen	61
3.1.4 Politische Initiativen in Deutschland	62
3.2 Lernen mit neuen Medien	62
3.2.1 <i>E-Learning</i> : Probleme und Potentiale	63
4. Handlungs- und Politikempfehlungen	65
4.1 Chancen und Optionen einer Politik der Weiterbildung.....	66
4.2 Gestaltungsansätze für lebenslanges Lernen.....	68
4.2.1 Lernorganisation	68
4.2.2 Lernzeiten.....	69
4.2.3 Lernorte	70
4.2.4 Lernnetze	71
5. Literatur	72

1. Zusammenfassung

Gesellschaft und Wirtschaft befinden sich in einem anhaltenden Strukturwandel, der alle Lebens- und Arbeitsbereiche umfasst und einen wachsenden Bedarf an Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen erzeugt, um mit diesen Entwicklungen Schritt zu halten. **Bildung, Qualifikationen und Kompetenzen werden dadurch immer mehr zu einem Schlüssel für Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, aber auch für die persönliche Entfaltung und das berufliche Fortkommen des Einzelnen.**

Deutschland hat im internationalen Vergleich einen hohen Bildungs- und Ausbildungsstandard. Trotzdem bedarf es weitergehender Reformen, um mit den derzeitigen und zukünftigen Herausforderungen Schritt zu halten. Einmal Erlerntes reicht nicht mehr aus, um möglichst gut auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten. Die sich rasch wandelnden Anforderungen im persönlichen, gesellschaftlichen und beruflichen Leben erfordern nicht nur eine ständige Weiterentwicklung der beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen. Auch die Weiterentwicklung des allgemeinen Wissens und Orientierungsvermögens, der Selbständigkeit und Eigenverantwortung (auch für Bildung) sind heute unverzichtbar. **Die Anforderungen an eine kontinuierliche Weiterbildung und lebenslanges Lernen wachsen.**

Welche Konsequenzen haben diese Herausforderungen für die Bildung und Weiterbildung? Sind die Angebote und Strukturen der Weiterbildung, insbesondere auch der beruflichen Weiterbildung, in Deutschland flexibel genug, um sich rasch auf die veränderten Anforderungen einstellen zu können? Gibt es Ansätze in anderen Staaten, von denen Anregungen für Reformen in Deutschland ausgehen können, insbesondere auch bei der Schaffung von Rahmenbedingungen für lebensbegleitendes Lernen? In welchen Feldern eröffnet sich vordringlicher Handlungsbedarf für eine Politik der öffentlichen Verantwortung in der Weiterbildung? Das sind wesentliche Fragen, auf die das nachfolgende Gutachten eingeht.

Abschnitt 2 gibt einen Überblick über die Strukturen und die Situation der Weiterbildung in Deutschland und im internationalen Vergleich. Wie Abschnitt 2.1 zeigt, ist die Weiterbildung in

Deutschland der Teilbereich des Bildungswesens, der in der Zeit nach dem 2. Weltkrieg die stärkste Veränderung erfahren hat. **Innerhalb der letzten 30 Jahre hat eine erhebliche Expansion der Weiterbildungsangebote stattgefunden.** Es hat sich eine stärkere Funktionalität bezogen auf andere gesellschaftliche Teilbereiche herausgebildet. Gleichzeitig haben sich die Strukturen der Weiterbildung differenziert und dynamisiert (2.1.1). **Entsprechend gestiegen ist auch die Weiterbildungsbeteiligung. Doch nach wie vor ist der Zugang zu Weiterbildung sehr ungleich: die Selektivität der Teilnehmer ist geblieben und wird noch verstärkt** (2.1.2). Unterschiedliche Akzente zeigen sich auch in den mit Weiterbildung verfolgten Intentionen sowie in dem Themenspektrum. Wie vorliegende Daten belegen, ist der gewachsene Stellenwert von Weiterbildung insgesamt vor allem auf die Expansion der beruflichen Weiterbildung zurückzuführen. Dabei gehen die Lernfelder der Weiterbildung über die traditionellen Institutionen – Träger und Einrichtungen – hinaus. Der gewachsene Stellenwert der betrieblichen Weiterbildung ist dafür ein Beleg (2.1.2). Das gestiegene Gewicht der Weiterbildung spiegelt sich schließlich in den Ressourcen wider, welche in diesen Bereich fließen. **Der größte Anteil der Aufwendungen entfällt auf die berufliche Weiterbildung und hierbei wiederum auf die Ausgaben der Unternehmen.** Diese weisen jedoch ebenso wie die Weiterbildungsausgaben der öffentlichen Hand eine pro-zyklische Tendenz auf. Letzteres lässt sich anhand der Fortbildungs- und Umschulungspolitik der Bundesanstalt für Arbeit deutlich belegen (2.1.3).

Qualität und Zukunftsfähigkeit der Weiterbildung erfordern daher weitergehende Reforminitiativen, um bessere Synergien in der Nutzung vorhandener Ressourcen zu erzielen und angesichts immer höherer und neuer Qualifikationsanforderungen Ausgrenzungen zu vermeiden sowie bestehende Ausgrenzungen abzubauen. Internationale Vergleichsstudien signalisieren hier zusätzlich dringenden Handlungsbedarf. Wie Untersuchungen der OECD und Daten aus der europäischen Weiterbildungserhebung belegen, **liegt die Teilnahme an Weiterbildung in einer Reihe von anderen europäischen Staaten und zahlreichen Ländern außerhalb Europas deutlich über der in Deutschland.** Darüber hinaus weisen Länder wie Irland, die

Niederlande, England, Belgien und Frankreich ein **weit höheres Engagement von Universitäten und Colleges im Anbietersegment der beruflichen Weiterbildung aus und auch das Weiterbildungsengagement der deutschen Unternehmen liegt – was die Breite des Angebots und den Zugang einzelner Beschäftigtengruppen zu betrieblicher Weiterbildung anbelangt – eher im Mittelfeld der internationalen Vergleichsskala (2.2).**

Eine eingehendere Bewertung dieser Daten ist allerdings ohne Bezug auf die jeweiligen nationalen Kontexte von Weiterbildung kaum möglich. Auch lassen sich Aktivitäten, die im Ausland erfolgreich sind, nur in einer den deutschen Gegebenheiten angemessenen Form übertragen. Gleichwohl bilden internationale Vergleiche sowie das Wissen um die Strategien und Reformansätze relevanter Industriestaaten eine wichtige Grundlage für die Entwicklung zukunftsorientierter Reformkonzepte. *Benchmarking* auf der Grundlage bi- oder multinationaler Vergleiche anzustellen, um auf diesem Weg komparative Vorteile und Nachteile der deutschen Weiterbildungsaktivitäten festzustellen, gewinnt im internationalen Standortwettbewerb für Bildung und Weiterbildung immer mehr Gewicht. Wie in Abschnitt 2.3 dargelegt, bedarf es dazu jedoch eines Sets von aussagefähigen Indikatoren, die für ein gezieltes internationales *Benchmarking* auf dem Gebiet der Weiterbildung und für strategische Entscheidungen der Bildungspolitik nutzbar gemacht werden können. Die bisherigen Erfahrungen zeigen: **ökonomische Benchmarks allein reichen nicht aus, um Bildungsprozesse zu optimieren und zu steuern. Plädiert wird für eine Erweiterung um primär dem pädagogischen Bereich zuzuordnende Vergleichsgrößen und um sog. „Outcome-Faktoren“ zur Ermittlung des Lernerfolgs (2.3).**

Die gestiegene Bedeutung der Weiterbildung – national wie international – hat die Diskussion um **lebenslanges Lernen** in den vergangenen Jahren deutlich belebt (Abschnitt 3). Mit dem unlängst verabschiedeten Aktionsprogramm der Bundesregierung „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ sowie der Einberufung einer Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ im Oktober 2001 werden in Deutschland erstmals konkrete Schritte unternommen, um Rahmenbedingungen für lebenslanges Lernen zu

schaffen. Darüber hinaus finden sich in einer Reihe von anderen Staaten Ansätze für eine Politik des lebenslangen Lernens, von denen Anregungen auch für Reformen in Deutschland ausgehen könnten. Diese betreffen u.a. die Förderung individueller Verantwortung für lebenslanges Lernen durch Einrichtung **individueller Lernkonten**, die **Anerkennung von informell erworbenen Fertigkeiten und Kenntnissen**, die **engere Verbindung der beruflichen Bildung mit anderen Bildungsbereichen** sowie **Initiativen zur Verbesserung der Information und Bildungsberatung**. Beispiele dafür werden in Kap. 3.1 skizziert.

Strategien zur Umsetzung lebenslangen Lernens messen dem Lernen mit neuen Medien erhöhte Aufmerksamkeit zu (3.2). Zahlreiche Förderprogramme der Bundesregierung, die zur Weiterentwicklung von Multimedia in Schulen, Hochschulen und in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in den letzten Jahren aufgelegt wurden oder derzeit angestoßen werden, lassen auf einen gewaltigen *Push* des **Lernens mit Multimedia** schließen. Als avancierteste Technologie gilt dabei das *E-Learning*. Es eröffnet nicht nur die Perspektive, Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen örtlich und zeitlich zu entgrenzen. Vielmehr eröffnet sich darüber auch eine neue Perspektive der Zeitverwendung in einem umfassenden Zusammenhang von Zeitpolitik und Lernchancen. Dies setzt jedoch nicht nur eine **bessere technischen Ausstattung der Bildungseinrichtungen und bessere Zugangsmöglichkeiten zu den neuen Medien** voraus. Vielmehr **mangelt es bislang insbesondere an ausgereiften pädagogischen und didaktischen Konzepten für die Vermittlung von Medienkompetenz und eine systematische Fortbildung der in der Bildung Tätigen.**

Allen Beteuerungen über die Wichtigkeit von Weiterbildung zum Trotz gibt es aber weiterhin eine **erhebliche Diskrepanz zwischen den Postulaten und der Realität der Weiterbildung**. Deshalb sind vordringliche Initiativen und Maßnahmen von Bund, Ländern und den Sozialpartnern erforderlich, um die **Rahmenbedingungen für lebensbegleitendes Lernen zu verbessern**. Ansonsten besteht die **Gefahr, dass das Konzept des lebenslangen Lernens auf der Ebene symbolischer Politik verbleibt und gleichzeitig Weiterbildungsabstinentz** fortbesteht. Abschnitt 4 –

Handlungs- und Politikempfehlungen – setzt sich daher mit den Chancen für eine Politik der öffentlichen Verantwortung für die Weiterbildung auseinander. Ferner werden Schlussfolgerungen für die Sicherung der Bedingungen des lebenslangen Lernens aufgezeigt und die Organisation der Ressourcen für Weiterbildung (Zeit, Geld, Organisation des Lernens etc.) eingehender diskutiert.

2. Überblick über Strukturen und Situationen in der Weiterbildung

2.1 Weiterbildung in Deutschland

Der Stellenwert von Weiterbildung innerhalb des Bildungswesens in Deutschland ist zunehmend gestiegen. Dies betrifft zum einen die programmatischen Aussagen von Parteien, Gewerkschaften und Unternehmensverbänden. Weiterbildungschancen für Kompetenzentwicklung, für Persönlichkeitsentfaltung, als Standortfaktor usw. werden betont. Zum andern haben sich Strukturen, Intentionen und Themen sowie Institutionen und Lernfelder der Weiterbildung in den letzten dreißig Jahren erheblich gewandelt. Während man lange Zeit, wenn es um Erwachsenenbildung ging, hauptsächlich „institutionell“ an Volkshochschule dachte, geht nun der Horizont bis hin zu betrieblicher Weiterbildung und Formen des „informellen“ Lernens z.B. am Arbeitsplatz, im Wohnumfeld oder mit Medien. Auch die begriffliche Definition des Lernbereichs hat sich gewandelt: „Erwachsenenbildung“ wurde fortschreitend ersetzt durch eine Lernkontinuität von „Weiterbildung“ bis hin zu „Lebenslangem Lernen“. Wenn man heute von Weiterbildung redet, kommt das gesamte Lerngeschehen in den Blick, das über Erst- und Grundbildung hinausgeht.

Die gegenwärtige Verfasstheit des Systems kann als „mittlere Systematisierung“ bezeichnet werden (Faulstich/Teichler 1992). Verglichen mit Schule oder Hochschule ist Weiterbildung durch einen geringeren Grad an institutioneller, curricularer und auch personeller Strukturiertheit gekennzeichnet. Dabei haben Expansion und „Entgrenzung“ von Weiterbildung auch erhebliche Probleme für die Feldbeschreibung und für die empirische Analyse erzeugt. Es ergeben sich vielfältige Abgrenzungs- und Einordnungsproble-

me und es fehlen in weiten Bereichen aussagekräftige und zuverlässige Daten. Die **Weiterbildungsstatistik liefert höchstens ansatzweise ein angemessenes Bild** (Faulstich/Gnahn 2001). Es müssen nach wie vor Partialstatistiken herangezogen werden:

- Erstens das „Berichtssystem Weiterbildung“ (Kuwan 2000), das auf einer repräsentativen Erhebung der Weiterbildungsteilnahme beruht.
- Zweitens gibt es einige Statistiken der einzelnen Träger bzw. Einrichtungen. Davon ist die Statistik der Volkshochschulen sicherlich die weitreichendste und tragfähigste.
- Drittens gibt es Statistiken auf Landesebene, z.B. bei den einzelnen Ministerien, aber auch bei den Landesarbeitsämtern.
- Darüber hinaus bestehen mittlerweile bundesweite Datenbanken, wie z.B. „Kurs“ der Bundesanstalt für Arbeit (zu finden unter www.arbeitsamt.de), welche entsprechend ausgewertet werden können.

Angesichts der Fragmentierung des Lernbereiches ist es sogar strittig, ob man überhaupt von einem „Weiterbildungssystem“ reden kann. Es ist eine **hochgradig segmentierte Struktur entstanden** (2.1.1). Das **Niveau der Teilnahme ist gewachsen, aber Selektivität ist geblieben und wird sogar noch verstärkt** (2.1.2). Dies setzt sich fort in den mit Weiterbildung verfolgten Intentionen, wie sie sich in den Interessen der Lernenden, der Beschäftigten und der Gesellschaft widerspiegeln, sowie in dem Themenspektrum, welches verfolgt wird. Die verschiedenen Funktionssegmente beruflicher, politischer und allgemeiner Verwendungszusammenhänge erhalten im Prozess des Umfangswachstums von Weiterbildung unterschiedliches Gewicht. Dabei gehen die Lernfelder der Weiterbildung über die traditionellen Institutionen – Träger und Einrichtungen – hinaus. Der gewachsene Stellenwert betrieblicher Weiterbildung ist dafür ein Beleg. Darüber hinaus erhält Lernen mit Medien – z.B. im Internet – aber auch in vielfältigen sozialen Situationen wieder erhöhte Aufmerksamkeit. Das **gestiegene Gewicht der Weiterbildung zeigt sich auch an den Ressourcen, welche in den Lernbereich fließen** (2.1.3).

2.1.1 Strukturen und Ordnung des Weiterbildungssystems

Weiterbildung ist der Teilbereich des Bildungswesens, der im letzten halben Jahrhundert die stärksten Veränderungen erfahren hat. Die heutige Situation unterscheidet sich grundlegend von der Situation um 1970, als die ersten Landesgesetze zur Erwachsenenbildung verabschiedet und entsprechende Institutionen etabliert worden sind. In der Zwischenzeit hat eine erhebliche Expansion der Weiterbildungsangebote stattgefunden und sich eine stärkere Funktionalität bezogen auf andere gesellschaftliche Teilbereiche herausgebildet; gleichzeitig wurden die internen Systemstrukturen dynamisiert und auch ökonomisiert.

Bis in die sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts trug Erwachsenenbildung viele Merkmale des Zufälligen und Gelegentlichen. Teilnahmezahlen, Ressourcen und Personal waren verglichen mit Schule und Hochschule fast vernachlässigbare Randphänomene. Dies hat sich entschieden geändert. Allerdings machen Segmentierung oder sogar Fragmentierung des Lernbereichs es schwierig, ein einheitliches Weiterbildungssystem zu identifizieren. Ein differenziertes Bild zeigt, dass sich die Lernmöglichkeiten Erwachsener wesentlich von anderen Teilen des Bildungssystems wie Schule und Hochschule unterscheiden. Weiterbildung ist gekennzeichnet durch Funktionsvielfalt und Anbieterpluralismus und ökonomisch gesehen ist sie ein gemischtwirtschaftliches System, in dem sich private und staatliche Mittelströme vielfach überschneiden. Kennzeichnend sind Fragmentierung der Leistungen und Funktionen sowie Partialisierung der Lernmöglichkeiten:

- Weiterbildung erfüllt vielfältige individuelle, ökonomische und gesellschaftliche Interessen. Sie ist einbezogen in die Funktionsstränge volkswirtschaftlicher Leistungsfähigkeit, Technologieentwicklung, Arbeitsmarktentwicklung, Mitbestimmungschancen, Demokratisierung, Chancengleichheit, individuelle Weiterentwicklung und Persönlichkeitsentfaltung.
- Lernmöglichkeiten werden bereitgestellt durch Tausende von Institutionen, in den Betrieben, im Lebenszusammenhang und durch Medien. Weiterbildung umfasst institutionelles wie informelles Lernen.

Ordnungspolitisch werden Teilbereiche reguliert über einen Weiterbildungsmarkt. Ableitbar aus dem Sozialstaatsgebot gibt es aber auch ein öffentliches Interesse und entsprechende staatliche Regulationsansätze. Doch die juristische Normierung der Weiterbildung ist zersplittert (vgl. Tab. II.1). In vielen gesetzlichen Bestimmungen – z.B. dem Berufsbildungsgesetz, dem Arbeitsförderungsgesetz, dem Hochschulrahmengesetz, den Erwachsenenbildungs- und Bildungsfreistellungsgesetzen der Länder – finden sich einschlägige Bestimmungen, die nur schwer zu überschauen sind. Bisher gibt es kein „Bundesrahmengesetz zur Weiterbildung“, sondern die verschiedensten Gesetze auf Bundes- sowie auf Landesebene regeln jeweils Teilbereiche. Dabei werden Fragen der Aus- und Weiterbildung auf Bundesebene vor allem über das Arbeits- und Sozialrecht geregelt, auf Länderebene über das Recht des Bildungswesens, das der Kulturhoheit der Länder untersteht.

Diese juristisch fixierte Zerklüftung der Weiterbildungslandschaft erscheint dysfunktional gegenüber dem konstatierbaren Bedeutungszuwachs und entsprechendem Umfangswachstum. Stärkere bundeseinheitliche Regelungen müssten, besonders wenn man die Entwicklung in Europa berücksichtigt, greifen.

2.1.2 Adressaten, Themen und Institutionen

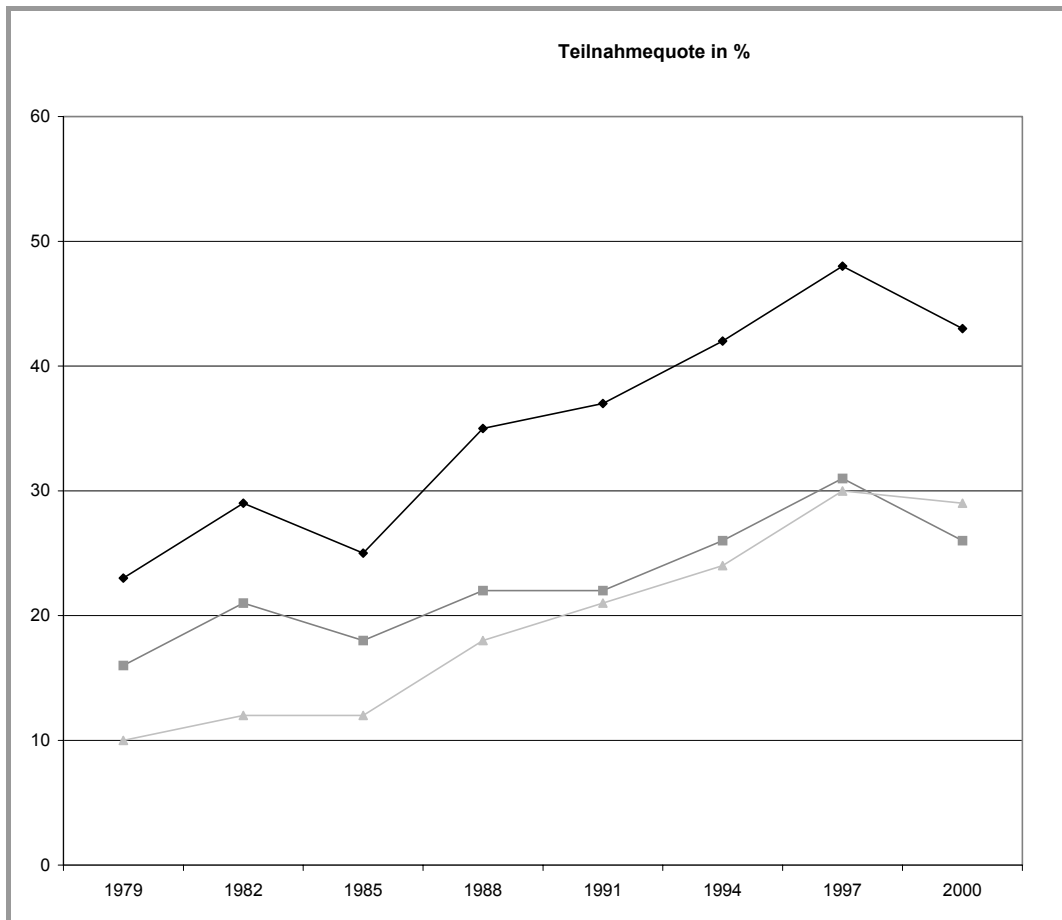
Über Konjunkturzyklen und Kürzungswellen hinweg gibt es ein Umfangswachstum von Weiterbildung. Trotz z.T. auch gegenläufiger Tendenzen in Teilbereichen ist nach wie vor eine Expansion der Weiterbildungsteilnahme nachweisbar. Dies gilt für die berufliche und allgemeine Weiterbildung gleichermaßen (vgl. Abb. II.1). Die Teilnahme an Weiterbildung stieg – belegt durch die Repräsentativumfragen von Infratest zum Weiterbildungsverhalten – von 23% der 16- bis 84-Jährigen im Jahre 1979 auf 48% im Jahr 1997 (Kuwan u.a. 2000). und ist im Jahr 2000 erstmals zurückgegangen auf 43% (Kuwan u.a. 2001). „In der längerfristigen Betrachtung ist Weiterbildung dennoch ein stark wachsender Bereich“ (Kuwan u.a. 2001). Seit 1979 hat sich die Teilnahmequote nahezu verdoppelt. Hochgerechnet heißt das, dass bundesweit etwa 20 Mio. Teilnehmende zu verzeichnen sind. **Der Weiterbildungsbereich ist somit inzwischen, was die Teilnehmerzahlen anbelangt, der größte Bildungssektor.**

Tab. II.1: **Gesetze zur Weiterbildung**

Bund	Länder
<p>Arbeits- und Wirtschaftsrecht: Außerschulische, berufliche Weiterbildung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Berufsbildungsgesetz (BbiG) • Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (ABFG) • Handwerksordnung (HwO) • Sozialgesetzbuch III (SGB III) • Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) • Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) • Bundespersonalvertretungsgesetz (BPersVG) • Hochschulrahmengesetz (HRG) <p>Weitere gesetzliche Regelungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gewerbe- und Verwaltungsrecht: • Beamtenrecht • Soldatengesetz • Tarifrecht: Tarifverträge der Sozialpartner 	<p>Recht des Bildungswesens: Weiterbildung in Weiterbildungseinrichtungen, Schulen und Fachschulen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schul-/Fachschulgesetze • Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsgesetze • Bildungsfreistellungsgesetze • Fachhochschul-/Hochschulgesetze • Landespersonalvertretungsgesetze

Quelle: Eigene Zusammenstellung

Abb. II.1: **Weiterbildungsbeteiligung 1979–2000**



Quelle: Kuwan 2001

Gisela Dybowski, Peter Faulstich

Die Weiterbildungsbeteiligung der einzelnen Bevölkerungsgruppen hat sich ebenfalls im Laufe der letzten 20 Jahre deutlich verändert. Dabei sind folgende Entwicklungen besonders hervorzuheben (vgl. Tab. II.2):

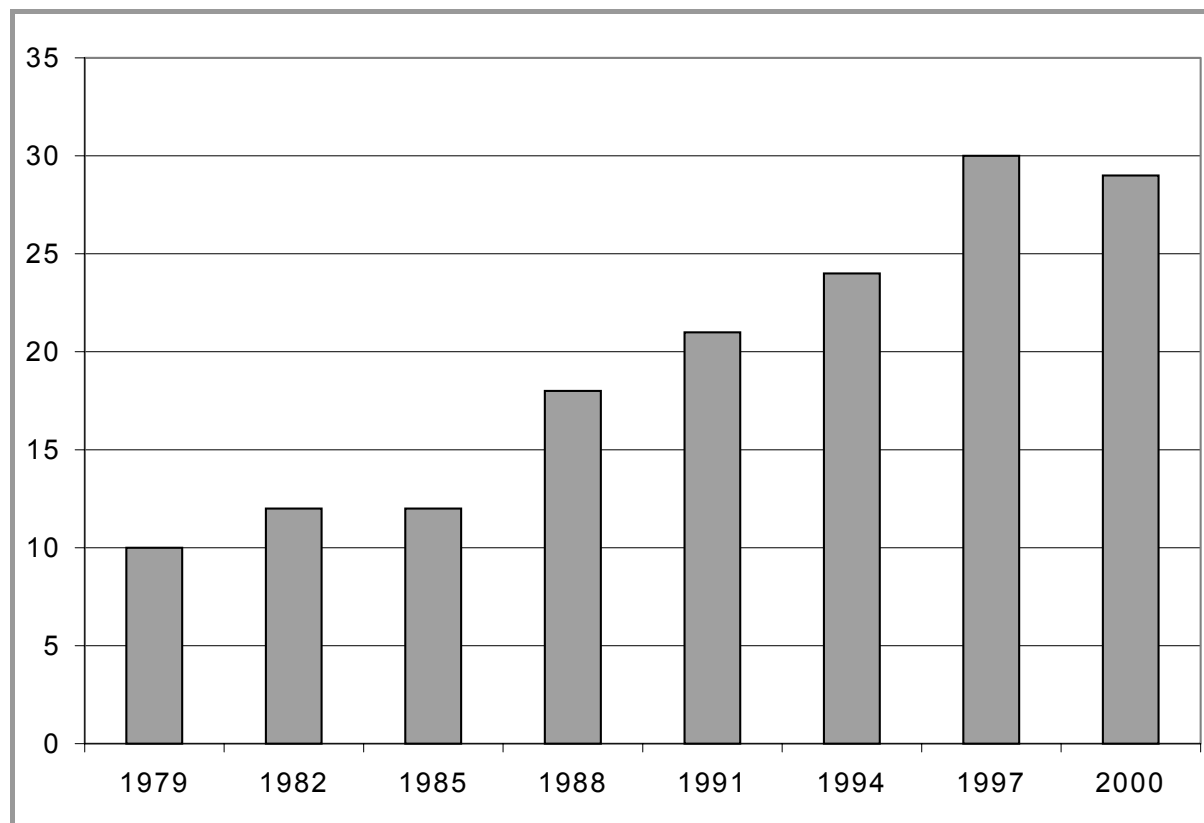
- Die Weiterbildungsbeteiligung der 50- bis 64-Jährigen ist von 1979 auf 2000 um fast das dreifache gestiegen (von 11% auf 31%).
- Personen mit niedriger Schulbildung haben zwar im genannten Zeitraum ihre Weiterbildungsbeteiligung deutlich erhöht, bleiben aber immer noch mit weitem Abstand hinter den Personen mit Abitur oder mittlerer Schulbildung zurück.
- Personen mit Hochschulabschluss haben mit 63% nach wie vor die höchste Weiterbildungsbeteiligung bei der Unterscheidung nach beruflicher Qualifikation. Die Weiterbildungsbeteiligungsquote für Personen ohne Berufsausbildung liegt mit 20% bei weniger als einem Drittel.
- Erwerbstätige haben eine höhere Weiterbildungsbeteiligung als Nicht-Erwerbstätige.
- Die Weiterbildungsbeteiligung von Arbeitern und Selbständigen ist von 1979 auf 1997 stärker gestiegen als die der Angestellten und Beamten.
- Die Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung von Männern und Frauen haben sich im Zeitablauf verringert. 1997 betrug der Abstand zwischen Männern und Frauen nur noch zwei Prozentpunkte, während er 1979 noch acht Prozentpunkte betragen hat, steigt allerdings 2000 wieder auf 5% Differenz.

Tab. II.2: Weiterbildungsbeteiligung nach soziodemographischen Merkmalen (in %)

Merkmale:	1979	1982	1985	1988	1991	1994	1997	2000
Alter								
19 - 34 Jahre	34	38	32	43	44	49	53	47
35 - 49 Jahre	21	31	25	37	40	47	54	49
50 - 64 Jahre	11	14	14	20	23	28	36	31
Bildungsabschluss								
Niedrige Schulbildung	16	19	14	23	22	29	34	29
Mittlere Schulbildung	29	37	34	44	44	47	54	46
Abitur	43	48	44	53	57	60	65	59
Berufliche Qualifikation								
Keine Berufsausbildung	12	11	9	18	18	19	24	20
Lehre/Berufsfachschule	21	27	22	32	33	39	45	40
Meister-, andere Fachschule	32	36	39	49	48	52	58	54
Hochschulabschluss	45	58	50	53	59	64	69	63
Erwerbstätigkeit								
Erwerbstätige	26	34	28	39	41	50	57	52
Nichterwerbstätige	16	20	18	27	28	29	34	27
Berufsstatus								
Arbeiter	15	17	11	21	26	36	40	33
Angestellte	31	39	34	46	49	56	63	59
Beamte	45	50	47	57	54	65	72	70
Selbstständige	21	32	26	42	39	52	55	54
Geschlecht								
Männer	27	32	28	37	39	44	49	45
Frauen	19	25	22	32	35	40	47	40

Quelle: Faulstich/Gnahs 2001, 187; Kuwan u.a. 2001

Abb. II.2: **Teilnahme an beruflicher Weiterbildung 1979–2000** (% der 19- bis 64-Jährigen)



Quelle: Infratest Burke Sozialforschung 1998

Auch wenn nicht verkannt werden darf, dass einige der früher bestehende Unterschiede zwischen einzelnen Teilgruppen eingeebnet werden konnten, so bleibt im Kern die Bildungskumulationsthese aussagekräftig: **danach nehmen an Weiterbildung vor allem diejenigen teil, die schon ein relativ hohes Bildungsniveau haben.**

Die Themenstrukturen der Weiterbildung umfassend nachzuzeichnen, ist fast unmöglich, da eine ausreichende Datenbasis dafür nicht vorhanden ist. Zurückgegriffen werden kann auf das Berichtssystem Weiterbildung und auf einzelne Trägerstatistiken. Sie zeigen, dass sich **die Themenstrukturen zunehmend ineinander schieben und Themen der „allgemeinen“ Weiterbildung kaum noch trennscharf von „beruflichen“ Inhalten abzusetzen sind.** Wenn man versucht einzuschätzen, welche Themensegmente an Bedeutung zunehmen, dann findet man Zuwächse besonders im Dienstleistungsbereich und bei Gesundheitsfragen – querliegend zur Einteilung in „allgemeine“ vs. „berufliche“ Weiterbildung. Die Realität in den Kursen fügt sich dieser statistischen Spaltung nicht mehr.

Der gewachsene Stellenwert von Weiterbildung insgesamt ist vor allem auf die **Expansion der beruflichen Weiterbildung** zurückzuführen. Die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung hat 1997 mit 30% im Jahr ihren bisherigen Höchststand erreicht um 2000 etwas, auf 29% zurückzugehen.¹ In den „neuen“ Bundesländern liegt vor allem die Beteiligung an Umschulungs- und Anpassungsmaßnahmen deutlich höher als in den „alten“ Ländern (vgl. ebd. S. 29), was u.a. auch auf die Mittelverteilung der Bundesanstalt für Arbeit zurückzuführen ist.

Der Anteil traditioneller politischer Bildung ist weiter rückläufig. Als gesonderter Themenbereich betrachtet, erreicht dieses Segment der „allgemeinen Weiterbildung“ gerade einmal eine Teilnahmequote von 3% (vgl. Tab. II.3). Wie Abbildung 5 ebenfalls zeigt, bestehen bei der Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung thematisch relativ große Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland. So werden Veran-

¹ Vgl. Kuwan 1999, S. 25, Kuwan 2001, 21; vgl. auch Abb. II.2.

Gisela Dybowski, Peter Faulstich

staltungen zur gesundheitsgerechten Lebensführung im westlichen Landesteil öfter in Anspruch genommen als in östlichen. Das gilt ebenfalls für Sprachkurse. Umgekehrt dagegen ist es bei

Versicherungs-, Renten-, Steuern- und anderen Rechtsfragen sowie bei der Vermittlung von praktischen Kenntnissen.

Tab. II.3: **Themenanteile an allgemeiner Weiterbildung**
(% der Teilnahmefälle in West- und Ostdeutschland)

Themen	Anteil West	Anteil Ost
Fragen der Gesundheit und der gesundheitsgerechten Lebensführung	5	3
Versicherungs-, Renten-, Steuer- und andere Rechtsfragen	3	4
Haushaltsführung	0	0
Kindererziehung, Hilfe für die Schule	2	2
Persönliche, familiäre Probleme	1	1
Sprachkenntnisse	8	5
Praktische Kenntnisse	3	4
Wissen über Naturwissenschaften und Technik	2	1
Kenntnisse und Anregungen für aktive Freizeitgestaltung	3	2
Wissen auf Gebieten wie Kunst, Literatur, Religion, Geschichte oder Länderkunde	2	2
Umweltschutz, Ökologie	2	2
Multikulturelle Fragen, toleranter Umgang mit Ausländern	0	0
Astrologie, esoterische Fragen	0	0
Kenntnisse für die Ausübung von Sportarten	3	1
Rechte und Pflichten des Staatsbürgers, Wissen über Politik, auch Europabezogen	1	1
Sonstige Themenbereiche, die bisher noch nicht genannt wurden	3	2
Teilnahme an mindestens einem der genannten Gebiete = Teilnahmequote an allgemeiner und politischer Weiterbildung	32	28

Quelle: Faulstich/Gnahs 2001, 190

Eine statistisch schwierige Fragen ist die Erfassung der institutionellen Strukturen in der Weiterbildung. Neben den schon erwähnten Erfassungsproblemen gibt es auch erhebliche Abgrenzungsprobleme zwischen den einzelnen Kategorien. Deshalb sind die in Abb. II.4 wiedergegebenen Ergebnisse des Berichtssystems Weiterbildung VII (Kuwan u.a. 2000) nur mit Vorsicht zu interpretieren. **Eindeutig die größte Anbietergruppe ist dieser Erhebung zufolge sowohl nach den Teilnahmefällen als auch nach dem Weiterbildungsvolumen (Teilnahmefälle x Stunden) der Bereich „Arbeitgeber/Betriebe“.** An zweiter und dritter Stelle folgen die „Volks-hochschulen“ und die „privaten Institute“.

Zu einem wesentlichen Teil **begründet sich diese Entwicklung aus dem gestiegenen Gewicht der Personalentwicklung in den Unternehmen und fortlaufenden Prozessen systemischer Rationalisierung und betrieblicher Restrukturierung**, welche auch die Weiterbildung tangieren (Faulstich 1998). Zum einen werden betriebliche Bildungsabteilungen reorganisiert, in Profit-Center umgewandelt, vom *Outsourcing* erfasst. Zum andern hat dies gravierende Konsequenzen auf die Trägerstruktur im System Weiterbildung. Es verändert sich das Profil etablierter Träger und es entstehen neue Träger, deren Angebote breite Überschneidungen mit den Angeboten bisheriger Träger von Erwachsenenbildung aufweisen.

Tab. II.4: **Institutionenstruktur der Weiterbildung** (Anteile in %)

Institution	Teilnahmefälle		Weiterbildungsvolumen	
	1991	1997	1991	1997
Arbeitgeber/Betriebe	25	27	26	27
Volkshochschulen	14	17	7	10
private Institute	12	11	14	18
Kammer	3	6	6	7
Verbände (nicht Berufsverbände)	5	5	2	2
Kirchliche Stellen	5	4	2	2
Berufsverband	5	4	3	3
(Fach-) Hochschule	4	4	7	5
Akademie	4	3	5	3
Nicht-kirchliche Wohlfahrt	3	3	1	2
Gewerkschaft	2	2	3	1
Arbeitgeberverband	2	1	3	1
Berufsgenossenschaft	1	1	1	2
Fachschulen	1	1	6	3
Partei	1	1	0	0
Fernlehrinstitut	1	1	2	2
Sonstige	10	12	10	11
keine Angabe	1	0	2	0

Quelle: BSW VII

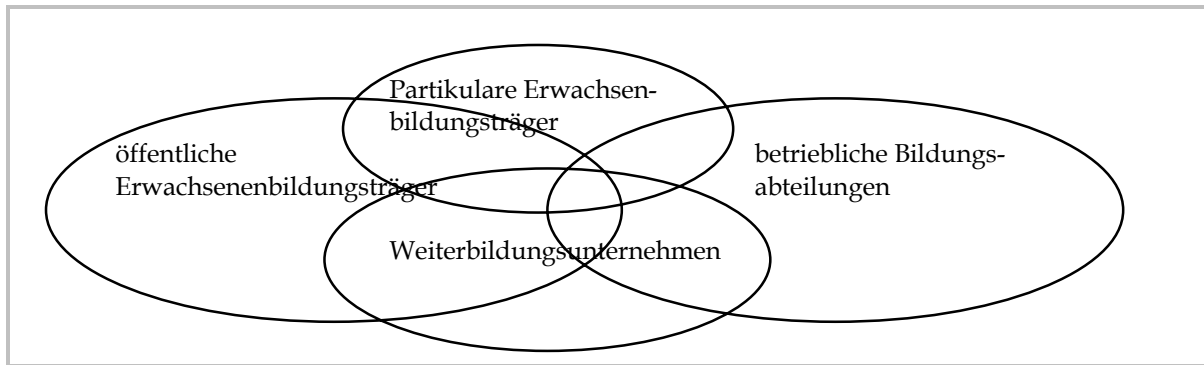
Dies hat gravierende Konsequenzen für die Trägerstruktur im System Weiterbildung. Auf dem Hintergrund unterschiedlicher Traditionen und Konzepte von Weiterbildung ist eine Landschaft von Institutionen entstanden, welche jeweils Partialfunktionen übernehmen. Für die Entwicklungsdynamik des Weiterbildungssystems entscheidende Konstellationen ergeben sich durch die Einordnung der Institutionen im Spannungsfeld von Staat und Unternehmen. Übersetzt auf die wirkenden Regulationsmechanismen von Macht und Geld erhalten die Institutionen unterschiedliche Ausprägungen auf der Dimension staatlicher – oder im weiteren – öffentlicher Verantwortung *versus* Marktbezug. Bei konkreten Institutionen finden sich dabei unterschiedliche Ausprägungen.

Während in Deutschland das Schul- und Hochschulwesen grundsätzlich staatlich bzw. kommunal organisiert wird, findet sich in der Erwachsenenbildung immer schon ein institutioneller Pluralismus. Neben staatlichen Trägern, z.B. der Berufs-, Fach- oder Hochschulen, die auch Weiterbildung anbieten, stehen z.B. die

kirchlichen Einrichtungen, die gewerkschaftliche Bildungsarbeit oder die betriebliche Weiterbildung der Unternehmen. **Die Prämisse des institutionellen Pluralismus ist in der Weiterbildung der Bundesrepublik Deutschland weitgehend akzeptiert.** Die Nähe vieler Institutionen der Erwachsenenbildung zu Parteien, Bürokratien und Akteuren mit spezifischen Partialinteressen ist unübersehbar.

Die Zwischenstellung zwischen Staat, Interessenorganisationen und Privatunternehmen liefert das spezifische Profil der jeweiligen Institution der Erwachsenenbildung (vgl. Abb. II.3):

- So gibt es Träger und Einrichtungen, welche sich hauptsächlich im Segment öffentlich geförderter Weiterbildung positionieren;
- eine zweite Hauptgruppe nimmt partielle Funktionen für gesellschaftliche Großgruppen wahr;
- die dritte Hauptgruppe sind kommerzielle Unternehmen, welche Weiterbildung verkaufen;
- die vierte Hauptgruppe stellt die betriebliche Weiterbildung der Unternehmen dar.

Abb. II.3: **Institutionentypen der Weiterbildung**

Quelle: Faulstich/Gnahs 2001, 195

Statistischen Daten über die **Personalstruktur in der Erwachsenenbildung** sind noch lückenhafter als z.B. diejenigen über die Teilnahme. Nur wenige große Institutionen verfügen über einen breiten Personalstamm, gleichzeitig sind die Aufgaben von Leitung, Planung, Unterricht und Verwaltung oft wenig differenziert. Weil die Zahl der hauptberuflichen Stellen nach wie vor relativ gering ist, gibt es eine „marginale Professionalisierung“ (Faulstich 1996), bei der das Hauptgewicht der Arbeitstätigkeiten bei Honorarkräften bzw. nebenberuflichen oder ehrenamtlichen Personen liegt. Es kann angenommen werden, dass **im Gesamtbereich der bundesrepublikanischen Erwachsenenbildung nur 1 bis 5% der Tätigen fest angestellt sind**; diese Schätzung geht aus von genaueren Angaben bei den Volkshochschulen und der Evangelischen Erwachsenenbildung. Doch niemand weiß genau, wie viele Personen von Weiterbildung leben. Wenn man – wissenschaftlich äußerst riskant – die Zahlen auf der Grundlage von Erhebungen in Hessen, Schleswig-Holstein und Bremen auf das Bundesgebiet hochrechnet, ergibt sich eine **ungefähre Gesamtzahl von etwa 80- bis 100.000 Personen, welche ihr Haupteinkommen in der Weiterbildung verdienen** (Faulstich 1996).

2.1.3 Finanzen und Märkte

Einen Eindruck über die Anteile der verschiedenen Segmente von Weiterbildung kann man auch durch die Höhe der finanziellen Ressourcen gewinnen. Allerdings sind die Finanzstatis-

tiken für die Weiterbildung noch problematischer als für die anderen Aspekte. Man ist angewiesen auf Schätzungen und Hochrechnungen. Gesamtschätzungen sind dabei äußerst riskant. Die letzte Hochrechnung, welche auch die Aufwendungen der Lernenden inklusive deren Opportunitätskosten umfasst, wurde vom Bundesinstitut für Berufsbildung vorgelegt (Bardeleben u.a. 1995). **Insgesamt wurden die Aufwendungen für die Weiterbildung auf über DM 120 Mrd. geschätzt** (ebd.). Seitdem gibt es nur noch Zahlen für Einzelbereiche.

Den **größten Anteil nehmen die Aufwendungen der Unternehmen** ein. Nachdem die Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ nach ihrer Erhebung zu einer über Hochrechnung ermittelten Zahl von Kosten der beruflichen Weiterbildung in den Unternehmen von DM 2,1 Mrd. (Sachverständigenkommission 1974, 119) gekommen war, wurden vom Institut der Deutschen Wirtschaft Extrapolationen und eigene empirische Analysen vorgelegt. Obgleich den einzelnen Erhebungen unterschiedliche methodische Ansätze zugrunde liegen, zeigen sie eine ausgeprägte Aufwärtsentwicklung (vgl. Tab. II.5). Das Institut der deutschen Wirtschaft nannte für 1994 als höchstes Kostenvolumen der privaten gewerblichen Wirtschaft DM 36,5 Mrd. – für 1996 mit DM 33,5 Mrd. nach unten korrigiert und für 1998 wieder gestiegen auf DM 34,3 Mrd. –, für die Landwirtschaft DM 6,7 Mrd., für Organisationen ohne Erwerbscharakter und öffentliche Arbeitgeber DM 6,5 Mrd.

Tab. II.5: **Aufwendung der privaten Unternehmen für Weiterbildung**

Jahr	Aufwendungen	Quelle
1971/72	2,1 Mrd. DM	Sachverständigenkommission
1980	8,0 Mrd. DM	Falk
1985	14,7 Mrd. DM	Malcher
1987	26,7 Mrd. DM	Weiß
1992	36,5 Mrd. DM	Weiß
1995	33,9 Mrd. DM	Weiß
1998	34,3 Mrd. DM	Weiß

Quelle: Institut der Deutschen Wirtschaft 2000

Obwohl bei diesen Kostenberechnungen größte Vorsicht geboten ist (Grünewald/Moraal 1995), geben sie doch zumindest einen Anhaltspunkt für das Niveau und die Expansion betrieblicher Aktivitäten im Weiterbildungsbereich. Aufgrund der unterschiedlichen begrifflichen Abgrenzungen und methodischen Konzepte ist allerdings ein Vergleich unterschiedlicher Erhebungen nur mit Einschränkungen möglich. So kommen Untersuchungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (Bardeleben u.a.) sowie im Rahmen des EG-Aktionsprogramms *Force* zu abweichenden Ergebnissen. Grünewald/Moraal (1995, S. 12) nennen für 1993 hochgerechte Gesamtkosten von DM 24,691 Mrd.¹ Die europäische Weiterbildungserhebung belegt die Kosten interner und externer Weiterbildungsveranstaltungen mit BM 16,6 Mrd. verglichen mit einer Angabe von DM 22,6 Mrd. des Instituts der Deutschen Wirtschaft für das gleiche Segment (Grünewald/Moraal 1995, S. 12). **Unabhängig von der methodischen Diskussion ist aber auf alle Fälle ein Bedeutungszuwachs zu belegen.**

Nimmt man die Kosten pro Beschäftigten als Maßstab, so ermittelte die Sachverständigenkommission Anfang der siebziger Jahre einen Betrag von rund DM 80. Weiß nennt für 1992 einen Betrag von DM 1.480, für 1995 von DM 1670 und für 1998 von DM 2207 (Weiß 2000, S. 24). Dabei sind die indirekten Kosten der Lohnfortzahlung mit einem Anteil von 52,9% der größte Kostenfaktor (ebd. S. 25).

Das Marktsegment, d.h. die extern zugekauften Leistungen, im Angebotsspektrum der Weiterbildung wird von Weiß auf ein Volumen von

DM 33 Mrd. geschätzt (Weiß 2000, S. 42). Dabei handelt es sich aber nur zum Teil um einen „offenen“ Markt, auf dem Lernangebote gegen Gebühren getauscht werden. Dies dürfte höchstens DM 10 Mrd. umfassen. Der größte Anteil sind Mittel der Bundesanstalt für Arbeit, welche in Maßnahmen des SGB III fließen. Der Förderumfang für Fortbildung, Umschulung, Einarbeitung sowie Sprachförderung von Aussiedlern erreichte 1992 einen Höchststand von DM 21,0 Mrd.

Dies lässt sich das bei der „Fortbildungs- und Umschulungspolitik“ der Bundesanstalt für Arbeit deutlich belegen (vgl. Abb. II.4).

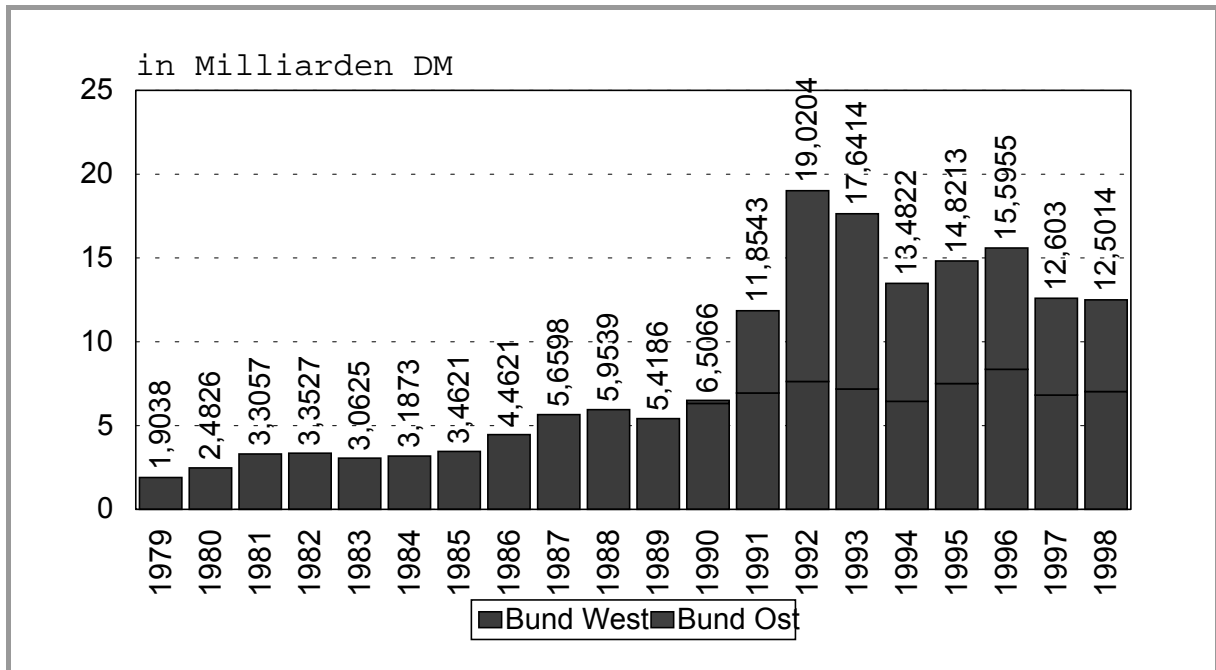
In der Gesamtschätzung des BIBB kamen zusätzlich Bund, Länder, Gemeinden und die Europäische Union auf DM 10,3 Mrd. Die individuellen Ausgaben der Weiterbildungsteilnehmer wurden auf DM 45,9 Mrd. geschätzt.

Der Finanzmix der Weiterbildung besteht also aus einem Geflecht von internen Kosten, öffentlichen Ausgaben, Staatsfinanzen, direkten und indirekten Subventionen sowie von Gebühren, Beiträgen und Entgelten (vgl. Abb. II.5). Zusätzliche Kostenanteile ergaben für 1994 einen **Gesamtbetrag von DM 120,4 Mrd.** (Kuwan u.a. 1996, S. 317) Neuere Gesamtschätzungen liegen nicht vor.

Zum Vergleich: Der Bericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung über die „Ausgaben der Gebietskörperschaften für Bildung und Wissenschaft“ **bezieht die Nettoausgaben für Schule und Vorschule auf DM 101 Mrd., für die Hochschulen auf DM 51 Mrd.** Auch vom Finanzvolumen wird Weiterbildung also immer gewichtiger.

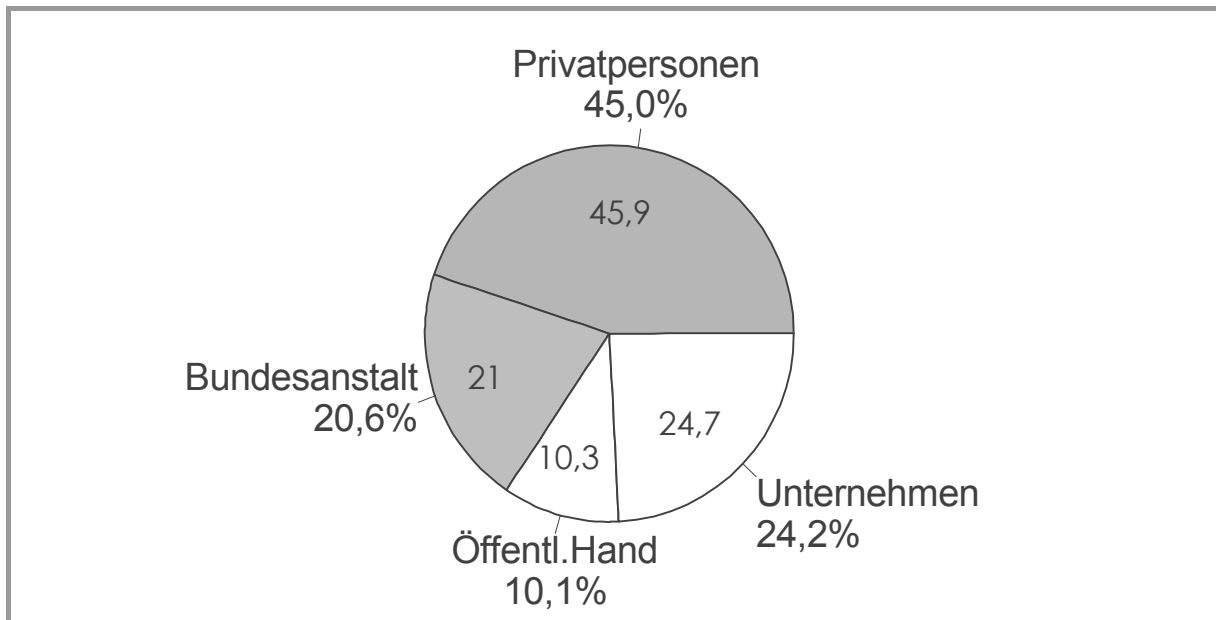
1 Vgl. dazu auch Weiß 1996, S. 138–158.

Abb. II.4: **Ausgaben der Bundesanstalt für Arbeit für „Berufliche Weiterbildung“**



Quelle: Faulstich/Zeuner 2001, 206

Abb. II.5: **Finanzierung der Weiterbildung** (Mrd. DM und %)



Quelle: BSW VI, 317

2.2 Weiterbildung im internationalen Vergleich

Statistiken und empirische Erhebungen dienen als Grundlage politischer Entscheidungen sowie als Ausgangspunkt für die Orientierung der politischen Akteure. Vielfach geäußert wird dabei ein steigender Informationsbedarf auch über das Weiterbildungsgeschehen in anderen Staaten Europas und anderen relevanten Industrienationen. Kennzeichnend für den Bereich der Weiterbildung ist jedoch eine nach wie vor unbefriedigende Datensituation in den Mitgliedsstaaten der Union. Auch Erhebungen der OECD über die Weiterbildung in anderen Ländern außerhalb Europas liefern nur sehr rudimentäre Daten. Dem Versuch, Strukturen und Situation der Weiterbildung in Deutschland an den Weiterbildungsaktivitäten anderer Länder zu spiegeln, sind daher Grenzen gesetzt.

Vorauszuschicken ist ferner, dass die in Abschnitt 2.1 skizzierten Entwicklungen auf deutschen Weiterbildungserhebungen beruhen, die mit den im nachfolgenden internationalen Vergleich zugrunde gelegten Daten der OECD und der europäischen Weiterbildungserhebung weder in den Definitionen noch Konzeptionen kompatibel sind. Auch ist eine Bewertung der Daten aus internationalen Vergleichsstudien ohne Berücksichtigung der jeweiligen nationalen Kontexte von Bildung und Weiterbildung kaum hinreichend zu leisten. Zumindest kann ein unreflektiertes Ranking zu falschen Schlussfolgerungen führen. Trotz aller Unterschiedlichkeit der Weiterbildung in den verschiedenen Industriestaaten geben nachfolgende vergleichende Daten jedoch gewisse Aufschlüsse über die Weiterbildung in einer internationalen Dimension.

2.2.1 Teilnehmerzahlen und Anbieter

Wie vier vergleichende Untersuchungen der OECD aus den 90er Jahren zeigen, liegt die **Teilnahme an Weiterbildung in zahlreichen Ländern deutlich über der in Deutschland:**

In der Europäischen Arbeitskräfteerhebung¹ werden laut OECD Haushalte nach der Weiterbildungsteilnahme in den letzten vier Wochen ge-

fragt. Hier steht Deutschland im Ländervergleich an drittletzter Stelle (siehe Abb. II.6), wobei Frankreich im Überblick von der OECD ausgeschlossen wurde, weil dessen Daten methodisch nicht vergleichbar sind. Die Darstellung bezieht sich auf Beschäftigte im Alter zwischen 25 und 54 Jahren.

In einem weitergehenden Vergleich auch mit Ländern außerhalb Europas sieht es für Deutschland nicht besser aus. Der von der OECD koordinierte *International Adult Literacy Survey* (IALS) befragt Haushalte nach der Teilnahme der Erwachsenen zwischen 25 und 54 Jahren an beruflicher Weiterbildung in den letzten 12 Monaten. Hier liegt Deutschland unter 12 Ländern an drittletzter Stelle (siehe Abb. II.7), nur knapp vor Belgien und Polen.

Schließlich fragt eine Untersuchung der OECD² Haushalte in neun ausgewählten europäischen und amerikanischen Staaten nach der Teilnahme der 25–64 Jahre alten Beschäftigten an beruflicher Weiterbildung in den letzten 12 Monaten. Die Daten gelten allerdings als gering harmonisiert, für einzelne Länder liegen nur wenige Daten vor, für andere mehr. Hier erreicht Deutschland Platz acht vor Kanada und hinter den Vereinigten Staaten.

Aus allen vorliegenden Untersuchungen errechnet die OECD Indizes der Teilnehmeraten an Weiterbildung. An der Spitze von 24 Ländern liegen die skandinavischen Länder, Großbritannien und Frankreich, am Ende Italien, Portugal und Polen. **Deutschland erreicht Platz 16 am Ende des Mittelfeldes und unter den 15 EU-Ländern Platz 10** (Abb. II.8).

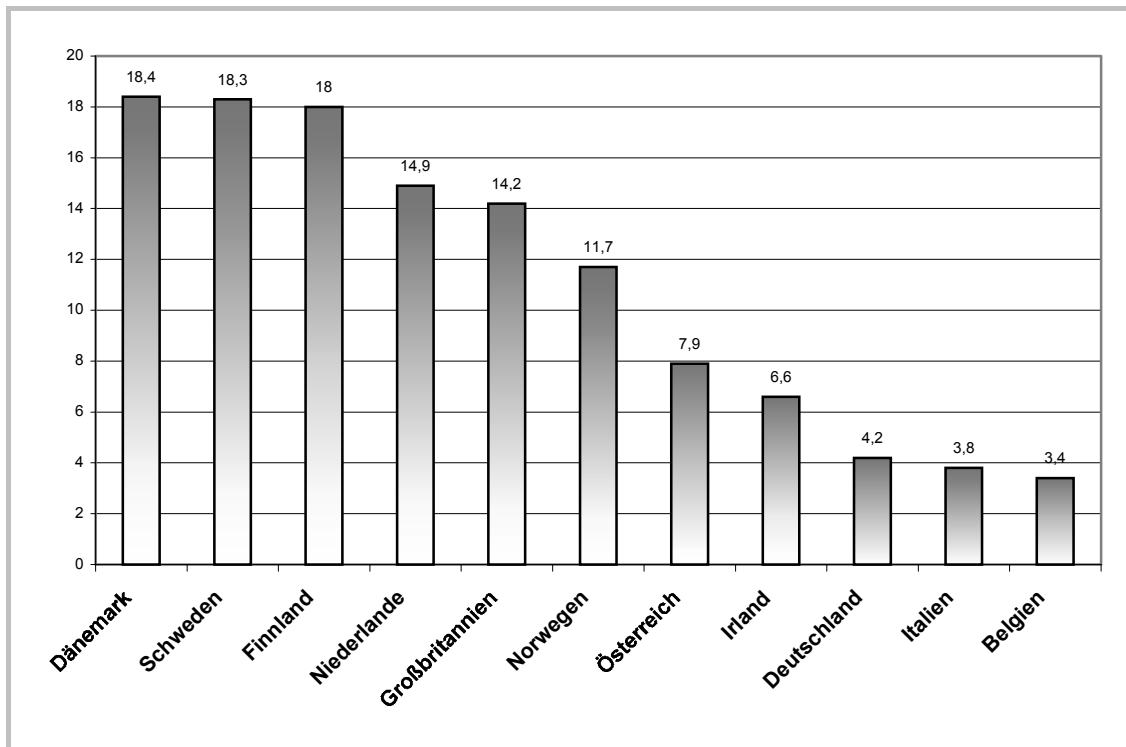
Weniger Aussagen gibt es bislang über die Anbieterstruktur und das Gewicht von Anbietern im Bereich von (beruflicher) Weiterbildung. Tab. II.6 gründet ebenfalls auf Erhebungen, die 1993/1994 EU-weit angestellt wurden.

1 ELFS – European Labour Force Survey.

2 INES – Indicators of Education Systems.

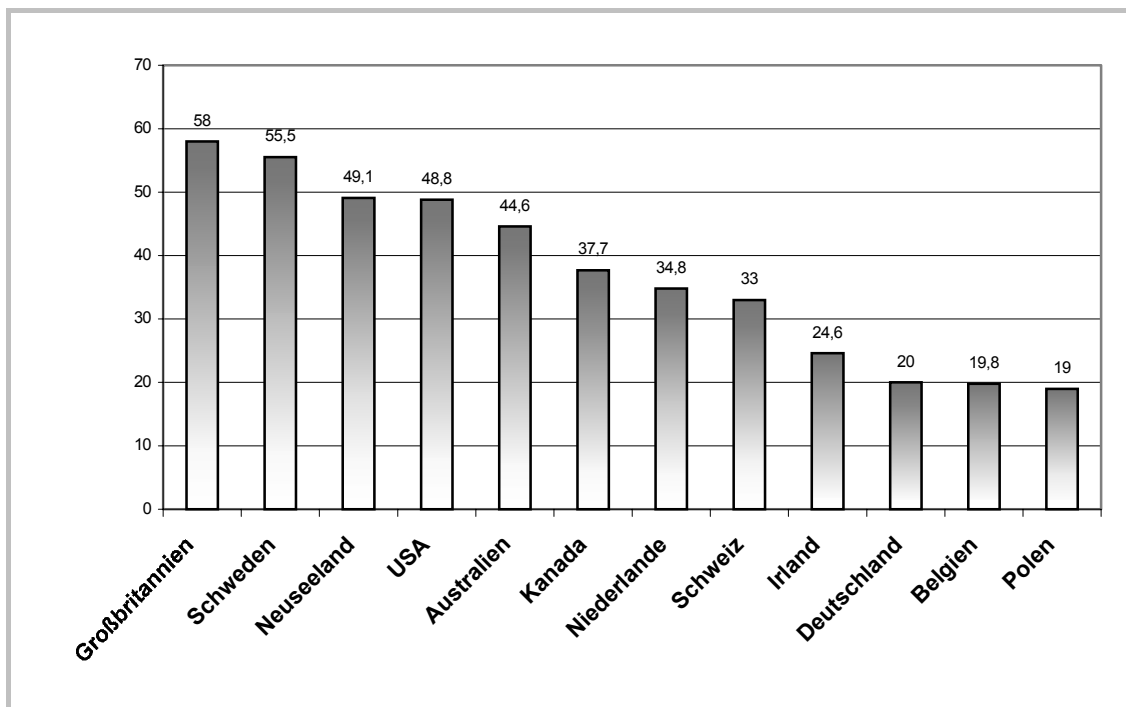
Gisela Dybowski, Peter Faulstich

Abb. II.6: **Teilnahme an Weiterbildung 1997: Europäische Arbeitskräfteerhebung**
(% der Erwerbsbevölkerung)



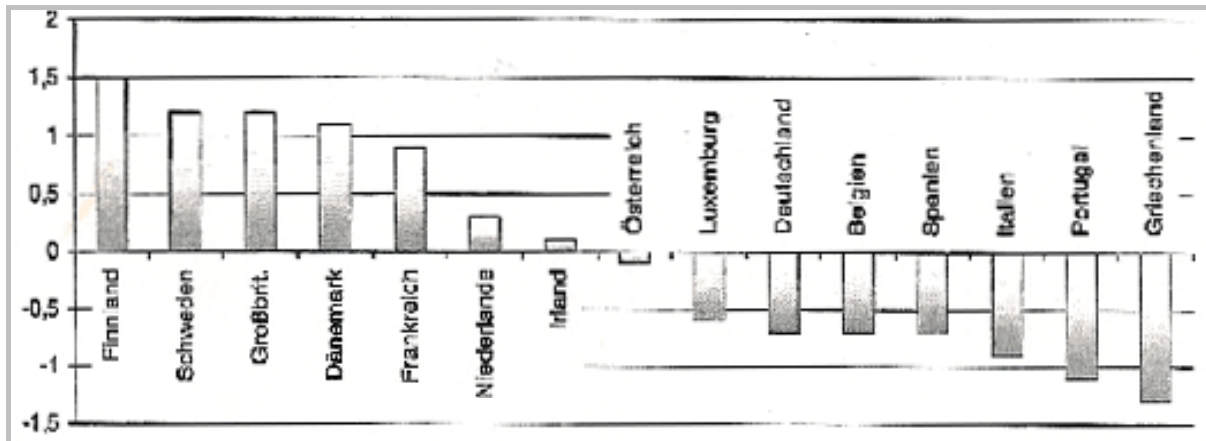
Quelle: OECD, Employment Outlook, Paris 1990

Abb. II.7: **Weiterbildungsteilnahme 1994/95 in 12 Ländern** (% der 19- bis 64-Jährigen)



Quelle: OECD, Employment Outlook, Paris 1990 (IALS)

Abb. II.8: Index der Weiterbildungsteilnahme in 15 EU-Ländern (0 = Mittelwert)



Quelle: OECD, Employment Outlook, Paris 1990

Tab. II.6: Struktur der Anbieter beruflicher Weiterbildung in 12 europäischen Ländern (Anteil in % nach Anbieter)

Country	University	College	Private trainer	Supplier	Non-profit	Parent company	Other
Belgium	9.4	9.6	42.3	12.5	4.0	7.7	14.6
Denmark	1.9	45.0	18.5	6.3	22.2	3.1	3.0
Germany	2.6	4.4	31.8	17.5	31.6	0.0	12.1
Greece	0.7	0.2	41.6	2.3	20.0	8.5	26.7
Spain	5.3	2.3	49.3	13.5	14.4	10.1	5.1
France	4.9	5.2	61.0	6.6	8.1	8.7	5.5
Ireland	12.5	4.4	34.9	9.9	23.4	8.8	6.2
Italy	2.8	1.6	51.0	21.3	5.9	16.1	1.4
Luxembourg	2.4	8.2	27.5	27.0	13.5	18.7	2.8
Netherlands	9.2	9.6	47.1	3.1	22.6	2.0	6.5
Portugal	2.4	2.6	n.a.	5.3	13.0	17.5	59.1
United Kingdom	10.8	19.6	45.0	7.1	4.0	6.7	6.9
Total	6.1	10.0	47.4	9.1	13.1	6.6	7.9

Quelle: OECD, Employment Outlook, Paris 1990

Daraus ist zu entnehmen, dass das Segment der (beruflichen) Weiterbildung in Deutschland Mitte der 90er Jahre noch weitgehend von privaten Anbietern abgeschöpft wurde und hierbei wiederum die beruflichen Weiterbildungsaktivitäten der Unternehmen eine entscheidende Rolle spielen. Dagegen weisen Länder wie Irland, die Niederlande, England, Belgien und Frankreich ein weit höheres Engagement von Universitäten und Colleges im Anbietersegment der Weiterbildung aus.

2.2.2 Betriebliche Weiterbildung im europäischen Vergleich

Bestätigt wird dies durch eine erste europaweite Erhebung, zur betrieblichen Weiterbildung, die im Jahre 1995 in den damals 12 EU-Mitgliedsstaaten stattgefunden hat. CVTS-I¹ war eine Stichprobenerhebung, die rund 50.000 Unternehmen in den EU-Mitgliedsstaaten erfasste und den damaligen Stand der beruflichen Weiterbildung in

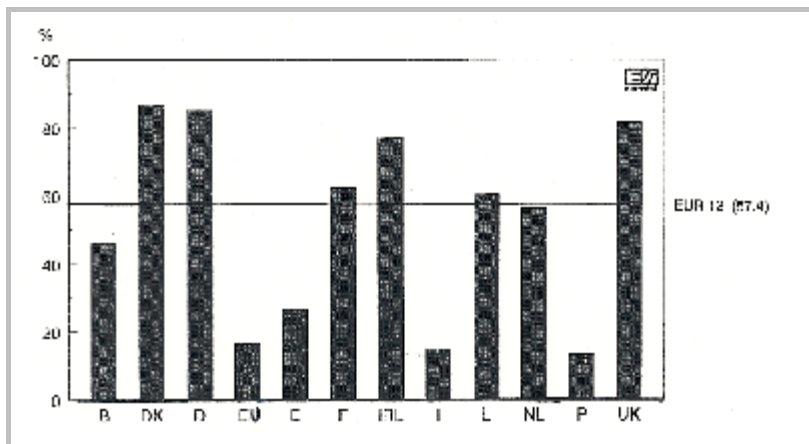
1 CVTS – Continuing Vocational Training Survey.

Gisela Dybowski, Peter Faulstich

Unternehmen beschrieb. Auch Deutschland war mit fast 10.000 Unternehmen an dieser Erhebung beteiligt und schneidet im europäischen Vergleich äußerst positiv ab. Mit **knapp 85% der Weiterbildungsbeteiligung der Unternehmen liegt Deutschland nach Dänemark an zweiter**

Stelle unter den beteiligten 12 EU-Mitgliedstaaten, was insbesondere auf das **hohe betriebliche Weiterbildungsengagement der für Deutschland wichtigen Schlüsselindustrien - Maschinenbau und Elektroindustrie** - zurückzuführen ist (Abb. II.9).

Abb. II.9: Anteil der weiterbildenden Unternehmen in 12 europäischen Ländern

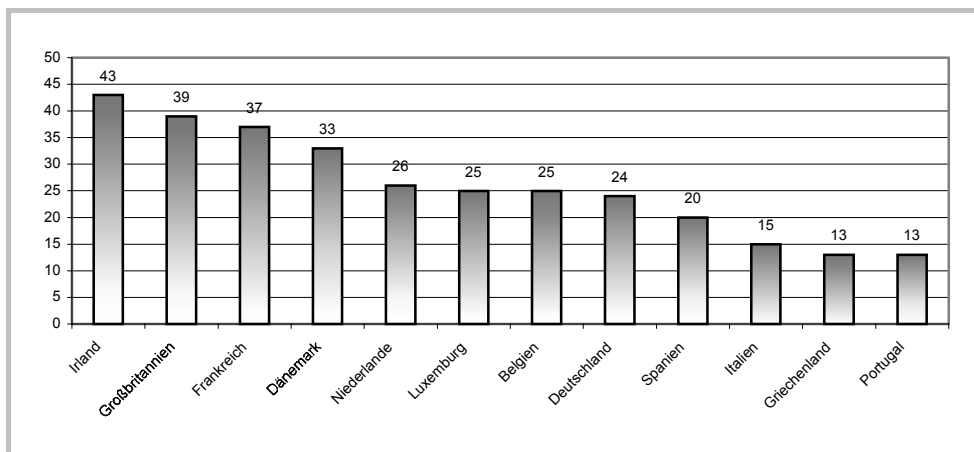


Quelle: CVTS I, Eurostat. EU Brüssel 1997

Der europäische Vergleich macht jedoch ebenfalls deutlich, dass – anders als bei der Weiterbildungsbeteiligung der Unternehmen – die **Beteiligung der jeweiligen Mitarbeiterschaft kaum ähnlich vorbildlich** ist. In der europäischen Weiterbildungserhebung CVTS wurden 1993 in den damals 12 EG-Ländern Betriebe der Privatwirtschaft mit mehr als 10 Beschäftigten nach der Teilnahme ihrer Beschäftigten an betrieblich un-

terstützter Weiterbildung in den vergangenen 12 Monaten befragt. Unter den 12 Ländern lag Deutschland an achter Stelle am Ende des Mittelfeldes (Abb. II.10). Die hier erhobene Teilnahmequote stimmt in etwa mit der überein, die in Deutschland das Berichtssystem Weiterbildung für 1994 festgestellt hat, allerdings in einer Befragung von Individuen.

Abb. II.10: Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung in 12 europäischen Ländern (% der Beschäftigten)



Quelle: CVTS I, Eurostat. EU Brüssel 1997

Auch die Tab. II.7 belegt, das deutsche Unternehmen in der Breite ihres Weiterbildungsengagements durchaus Nachholbedarf haben.

Tab. II.7: **Kurstunden nach Unternehmensgrößen** (nur Unternehmen, die Kurse anbieten)

a) Kurstunden je Teilnehmer

Size classes	EUR 12	B	DK	D	EL	E	F
10 to 49	47.5	50.9	35.0	31.8	170.1	66.3	46.2
50 to 99	40.5	38.8	35.7	30.0	173.4	46.8	44.1
100 to 249	42.9	38.9	48.8	41.3	174.5	43.8	41.6
250 to 499	39.0	32.7	55.7	35.8	162.6	41.5	39.1
500 to 999	41.5	45.6	52.8	37.8	137.4	56.9	40.3
1000 and more	47.8	37.9	33.8	33.0	93.3	47.5	65.7
Total	45.2	40.8	39.2	34.2	138.5	50.2	54.4

b) Kurstunden pro 1000 Arbeitsstunden

Size classes	EUR 12	B	DK	D	EL	E	F
10 to 49	8.3	10.1	9.3	4.6	34.8	13.1	6.9
50 to 99	6.5	7.1	7.9	3.8	31.0	6.7	8.3
100 to 249	7.6	8.3	11.1	4.3	28.0	7.3	8.3
250 to 499	8.1	8.3	12.5	4.3	24.4	8.8	10.8
500 to 999	9.3	12.7	11.0	5.6	20.4	13.2	10.7
1000 and more	13.1	10.4	7.8	7.3	10.5	12.9	21.6
Total	10.0	9.9	9.6	5.6	19.4	11.4	13.5

Quelle: CVTS I, Eurostat. EU Brüssel 1997

Wie schon in der CVTS I Untersuchung eingeräumt wird, lassen sich die betriebliche Weiterbildung und ihre Volumina jedoch kaum noch in den Kategorien klassischer Maßnahmen („interne und externe Kurse und Seminare“) messen und vergleichen. Ferner ist allen Beteiligten bewusst, dass für das Feld der Qualifizierung jenseits der klassischen Formen nicht die gleichen „harten“ Daten erhebbbar sind, wie dies für Kurse und Seminare möglich erscheint. Bereits die Abgrenzung der Weiterbildung im „weiteren Sinne“ bereitet deshalb erhebliche methodische Schwierigkeiten. Hierzu gehörte auch die Frage, wie die intentionale betriebliche Weiterbildung von informellen Lernprozessen in der Arbeit bzw. im Arbeitsumfeld abzugrenzen ist. Selbst die Schnittstelle zwischen Lernen und Arbeiten war und ist nicht eindeutig bestimmbar, ein Tatbestand, der vor allem Statistikern erhebliche Sorgen bereitet. Im Rahmen der ersten europäischen Weiterbildungserhebung wurde ent-

schieden, Teilnehmerzahlen für vier „andere“ Formen der betrieblichen Weiterbildung zu erheben.

Tab. II.8 fasst die Ergebnisse der Angaben zu den „anderen“ Formen der betrieblichen Weiterbildung im europäischen Vergleich zusammen. Bei allen vier erhobenen Formen der Weiterbildung nimmt Dänemark einen ersten oder zumindest zweiten Platz ein. Deutschland dominiert vor allem bei Konferenzen, Seminaren und Workshops. In den Niederlanden findet sich der höchste Anteil von Unternehmen, die Weiterbildungsmaßnahmen durch Selbststudium („selbstgesteuertes Lernen“) anbieten, eine Lernform, die auch am heimischen Computer realisiert werden kann. Auf den hinteren Plätzen rangieren die südeuropäischen EU-Mitgliedstaaten, in erster Linie Griechenland, Portugal und Italien.

Auf die methodischen Probleme bei der Abgrenzung der einzelnen Formen kann an dieser Stelle

Gisela Dybowski, Peter Faulstich

Tab. II.8: **Anteil der Unternehmen, die andere Formen der Weiterbildung anbieten in der EU** (in %)

Weiterbildung am Arbeitsplatz		Weiterbildung im Rahmen von Konferenzen, Seminaren, Workshops, usw. („Informationsveranstaltungen“)		Weiterbildung in Form von Jobrotation, Austauschprogrammen mit anderen Unternehmen		Weiterbildung durch Selbststudium (Fernunterricht, audiovisuelle Hilfen, computerunterstütztes Lernen)	
Großbritannien	68	<i>Deutschland</i>	76	Dänemark	28	Niederlande	28
Dänemark	58	Dänemark	47	Frankreich	20	Dänemark	22
<i>Deutschland</i>	57	EU	34	<i>Deutschland</i>	18	<i>Deutschland</i>	21
EU	38	Portugal	7	EU	14	EU	13
Italien	5	Griechenland	3	Griechenland	2	Griechenland	1
Griechenland	5			Italien	2	Portugal	1

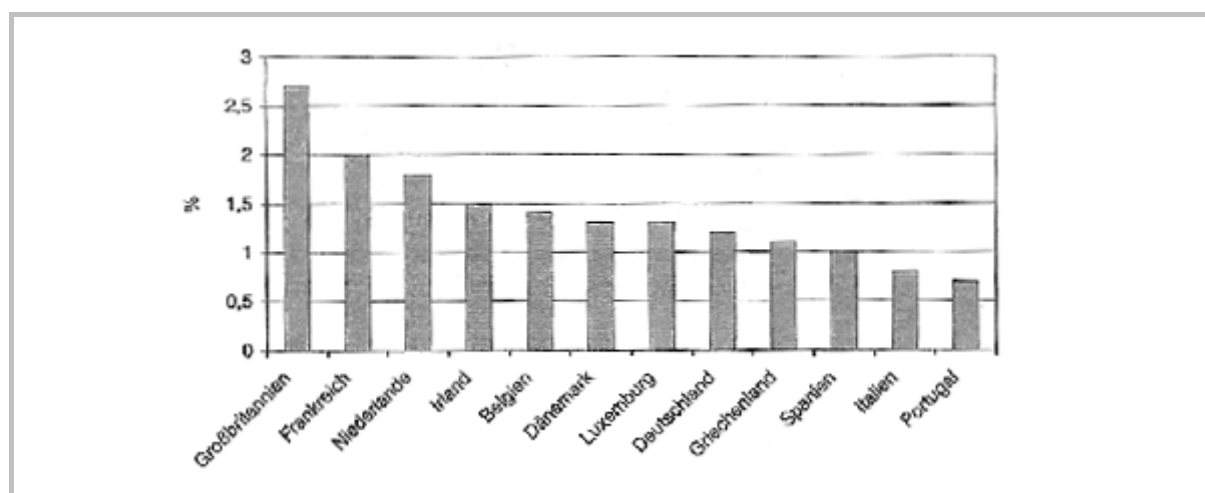
Quelle: Euro Professional Nr. 36, Bundesanstalt für Arbeit

nicht ausführlich eingegangen werden. Deutsche Daten zeigen, dass bereits geringfügige textliche Veränderungen zu erhebliche Änderungen bei den Angaben der Unternehmen führen. So erhöhen sich zum Beispiel die „Beteiligungswerte“ der Unternehmen bei der „Weiterbildung durch Selbststudium“ von 17% auf über 60%, wenn bei den in der Frage aufgeführten Beispielen das „Lesen eines Fachbuches“ aufgenommen wird. Da bereits im nationalen Bereich die verwandten Begriffe in den befragten Unternehmen nicht einheitlich definiert und interpretiert werden, müssen für eine europäische Vergleichsuntersu-

chung noch weit größere Ergebnisverzerrungen durch Missinterpretationen befürchtet werden.

Daten über die Ausgaben zur betrieblichen Weiterbildung liegen ebenfalls aus der Europäischen Weiterbildungserhebung von 1994 (Eurostat CVTS I) vor. Dabei handelt es sich um Informationen über den Anteil der **Kosten betrieblicher Weiterbildung an den Arbeitskosten**. Nach dieser Untersuchung liegt **Deutschland am Ende des Mittelfeldes, weit hinter den großen europäischen Wettbewerbsländern wie Großbritannien und Frankreich** (Abb. II.11).

Abb. II.11: **Anteil der Kosten formaler betrieblicher Weiterbildung an den Arbeitskosten in 12 europäischen Ländern**



Quelle: CVTS I, Eurostat. EU Brüssel 1997

2.2.3 Ausblick

Im Jahr 2000 führte die Europäische Kommission in 25 europäischen Ländern eine zweite Befragung zur betrieblichen Weiterbildung durch (CVTS-II). In Deutschland wurden die Daten hierfür vom Statistischen Bundesamt und einem Teil der Statistischen Landesämter bei einer Stichprobe von 10.000 Unternehmen erhoben. Die Rücklaufquote betrug 32%. Die internationalen Ergebnisse der zweiten Befragung zur betrieblichen Weiterbildung wurden im Herbst 2001 vom Statistischen Amt der Europäischen Union (EUROSTAT) veröffentlicht und zur Zeit ausgewertet.

Doch auch fünf Jahre nach der Durchführung der ersten europäischen Weiterbildungserhebung hat sich auf nationaler und europäischer Ebene die Datensituation für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung nicht durchgreifend verändert. Es fehlen Statistiken, in denen sowohl auf Anbieterseite als auch auf der Seite der Bildungsteilnehmer die verschiedenen Felder der beruflichen Weiterbildung integriert und mit einem gemeinsamen methodischen und definitorischen Konzept erfasst werden. **Zum gegenwärtigen Zeitpunkt bieten die vorliegenden Statistiken und Erhebungen weder hinreichende Informationen zum Zugang zu den verschiedenen Formen der Weiterbildung, noch zur beruflichen Verwertbarkeit, noch zur Frage der Finanzierung der beruflichen Weiterbildung.** (Grünwald/Moraal 2001, S. 12ff.).

2.3 Benchmarking in der Weiterbildung

Der Begriff des „Benchmarking“ bezeichnet einen Markierungs- oder Referenzpunkt, an dem etwas gemessen bzw. beurteilt werden soll. Ziel des Benchmarking ist es, beste oder optimale Lösungen zu identifizieren, die als Maßstab bzw. Referenzpunkte dem eigenen Handeln zugrunde gelegt werden sollen. Benchmarking ist also ein kennzahlengestütztes Verfahren, das mit Hilfe eines Vergleichs mit anderen einen Lern- und Verbesserungsprozess in Gang setzen soll. Definierte Messgrößen und Indikatoren bilden dabei eine wichtige Grundlage für Benchmarking-Aktivitäten.

Mit dieser Definition und Funktionsbestimmung sind zugleich wesentliche Gründe für die Durchführung von Benchmarking benannt. Benchmarking wird vor allem durchgeführt, um Prozesse ge-

zielter zu steuern und kontinuierlich zu optimieren sowie durch systematische Informationsgewinnung und offenem Erfahrungsaustausch, das Wissen und die Lernfähigkeit von Unternehmen, Institutionen, aber auch Systemen zu steigern.

Entscheidungsträger in Wirtschaft, Verwaltung und Politik tun sich jedoch nach wie vor schwer diesem Grundsatz des Benchmarking zu folgen. Sie wollen zwar gerne ihre Aktivitäten mit anderen vergleichen, jedoch ohne sich selber dabei in die Karten schauen zu lassen. Hinzu kommt die Angst, im Benchmarking-Prozess schlecht abzuschneiden. In diesem Fall dient Benchmarking weniger dazu, von anderen zu lernen, oder zu erfahren, wie und auch warum etwas besser oder anders gemacht werden kann. Benchmarking dient vielmehr häufig der eigenen Positionierung und Rechtfertigung, die da lautet: „Im Vergleich zu den anderen stehen wir gar nicht so schlecht da – wir brauchen nichts ändern“.

Aber auch dort, wo Benchmarking Prozesse ernsthaft angewendet werden, um Lern- und Verbesserungsprozesse in Gang zu setzen, und/oder auf der politischen Ebene gezielte und begründete Empfehlungen abzugeben, ist Sorgfalt geboten. Denn es müssen nicht nur geeignete Messgrößen und Prozesse für das Benchmarking ausgewählt und definiert werden. Vielmehr muss auch sichergestellt werden, dass die Auswahl des/der Benchmarking-Partner eine Vergleichbarkeit zulässt. Wie alle bisherigen Erfahrungen zeigen, reichen dazu Kennzahlen und Statistiken vielfach nicht aus, sondern müssen durch Kontextinformationen ergänzt werden, um halbwegs solide Vergleiche anstellen und Prozesse zu den bestmöglichen Strategien in Beziehung setzen zu können (vgl. Abschnitt 2.2).

2.3.1 Bedeutung von Benchmarks

Benchmarking hat seinen Ursprung zwar im industriellen Herstellungsbereich und hier primär bei Großunternehmen, hat sich jedoch zunehmend auch auf andere Sektoren ausgedehnt. Im Bildungsbereich ist mit einer stärkeren Anwendung von Benchmarking-Prozessen zu rechnen. Anstöße hierzu gehen insbesondere von internationalen Studien aus. Studien, wie die der OECD, zu den Bildungsausgaben in den verschiedenen Ländern oder die TIMS-Studie, in deren Mittel-

punkt der Vergleich von mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen von Schülern unterschiedlicher Schulstufen in verschiedenen Ländern steht, bieten erste Bewertungsansätze für nationale Leistungsvergleiche auf einer globalen Ebene. Durch die Bereitstellung von nationalen Kennzahlen können solche internationalen Vergleiche systematisch durchgeführt werden.

Neuen Auftrieb für die Entwicklung von Indikatoren und *Benchmarks*, speziell für den Weiterbildungsbereich, liefert die europaweit geführte Debatte um „Lebenslanges Lernen“. Der Prozess der Entwicklung von europäischen Bildungs- und Berufsbildungsindikatoren setzte bereits vor Jahrzehnten ein und beschleunigte sich in den neunziger Jahren. Ziel einer Anfang 2000 eingesetzten *Task Force* bei der Europäischen Kommission ist es, differenzierte Kennzeichen und Indikatoren zu entwickeln, die für ein gezielteres internationales *Benchmarking* auf dem Gebiet der Weiterbildung und für strategische Entscheidungen zur Implementation von Strukturen und Angeboten des lebenslangen Lernens nutzbar gemacht werden können.¹

2.3.2 Erste Ergebnisse

Bislang liegen erste unternehmens- und branchenspezifische Ergebnisse zu vergleichenden Weiterbildungsdaten aus *Benchmarking*-Studien vor:²

- Verglichen wurden 1997 auf Initiative eines größeren deutschen Pharmakonzerns 13 Unternehmen der pharmazeutischen Industrie und der Automobilindustrie. Verglichen wurde dabei, welche Kennzahlen in den einzelnen Unternehmen im Bildungsbereich erhoben wurden, z.B. Anzahl der internen/externen Maßnahmen, Anzahl der Teilnehmer, der Weiterbildungsstunden und Weiterbildungskosten pro Jahr, Kosten des Weiterbildungspersonals, Reisekosten.
- Für das Jahr 1997 liegen ebenfalls Ergebnisse der IBFA³-Auswertungen deutscher Unternehmen im Vergleich zu englischen Unternehmen für die Bereiche Maschinenbau und Elektroindustrie vor: Sie zeigen, dass die An-

zahl der Schulungstage bei Neueinstellungen in der Elektroindustrie in England durchschnittlich um 8,6 Tage höher liegt als in Deutschland. Zur richtigen Einschätzung dieser Datenlage fehlen allerdings diverse Hintergrundinformationen, wie z.B. die Unternehmensstruktur in den Industriebereichen der beiden Länder. Die deutlich höhere Weiterbildungsintensität in der englischen Elektroindustrie, insbesondere bei Neueinstellungen, kann auch ein Indikator dafür sein, dass dieser Industriezweig besonders innovativ ist bzw. hier nicht auf selbst ausgebildete Fachkräfte zurückgegriffen werden kann.

Derartige *Benchmarking*-Aktivitäten belegen beispielhaft die bereits genannten Probleme bezüglich der Messgenauigkeit erhobener Daten, was jedoch nicht heißen soll, auf Messungen und Vergleiche zu verzichten. Denn nur über den Vergleich mit anderen ist eine strategische und auf die Zukunft gerichtete Entwicklung möglich.

2.3.3 Erweiterte Benchmarks

Die bisherigen Erfahrungen mit *Benchmarking* im Bildungs- und Weiterbildungsbereich zeigen allerdings: **Ökonomische Benchmarks allein reichen nicht aus, um Bildungsprozesse zu optimieren und zu steuern.** Heutzutage werden – wie auch im Memorandum der Europäischen Kommission zum Lebenslangen Lernen herausgestellt wird – mehr Informationen über die Art und Weise benötigt, in der Einzelne in formalen und nicht formalen Umgebungen, aber auch durch informelle Tätigkeiten wie z.B. Selbststudium lernen. Begriffe wie Motivation, Erwartungen und Zufriedenheit sind im Zusammenhang mit Weiterbildung und lebenslangem Lernen von wesentlicher Bedeutung. Ebenso bilden die jeweils investierte Zeit und das jeweils investierte Geld wichtige Diskussionsthemen. Die Rolle und die Beteiligung der verschiedenen Akteure auf dem Bildungsmarkt (kommerzielle Anbieter, Berufsverbände, Kommunalbehörden, Staat und natürlich Einzelpersonen) müssen ebenfalls verdeutlicht werden. Schließlich müssen in dem Umfang, in dem ein Markt für Bildung und berufliche Weiterbildung Gestalt annimmt, Informationen über die Anbieter und die wirtschaftliche Komponente von Lehren und Ausbildung, die Kosten und die Verfügbarkeit des Angebots, gesammelt werden.

1 Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft, SEK 2000/1832.

2 Krekel/v. Bardeleben 2000, S. 120f.

3 IBFA – International Best Factory Award.

Tab. II.9: **Kriterien für wirtschaftliche und pädagogische Benchmarks in der Beruflichen Bildung**

Kriterien für Benchmarks in der beruflichen Aus- und Weiterbildung	
Kriterien für wirtschaftliche Benchmarks	Kriterien für pädagogische Benchmarks
<ul style="list-style-type: none"> • Volumenbezogene Benchmarks: z.B. Anzahl Teilnehmer absolut; Teilnehmer/Beschäftigte • Zeitbezogene Benchmarks: z.B. Stunden/Teilnehmer; Stunden/Beschäftigter • Kostenbezogene Benchmarks: z.B. Kosten/Teilnehmer/Maßnahme; Kosten/Maßnahme bzw. Bildungsgang; Opportunitätskosten für die Freistellung der Teilnehmer • Ertragsbezogene Benchmarks: z.B. Ertrag aus Steigerung von Menge und Qualität; Kosten- und Zeiteinsparung; Erhöhung von Steuereinnahmen durch Entlastung des Arbeitsmarktes • Opportunitätsleistungsbezogene Benchmarks: z.B. eingesparte Personalbeschaffungs- und Einarbeitungskosten; eingesparte Sozialausgaben 	<ul style="list-style-type: none"> • Inputbezogene Benchmarks: z.B. Qualifikation des Lehrpersonals, Teilnehmereingangsvoraussetzungen • Prozessbezogene Benchmarks: z.B. Zeit für Eigenaktivitäten der Teilnehmer in der Veranstaltung; Vor- und Nachbereitungsaufwand • Outputbezogene Benchmarks: z.B. Prüfungs- und Testergebnisse der Teilnehmer; value added • Transferbezogene Benchmarks: z.B. Differenz aus Leistung und Arbeitsverhalten vor und nach der Intervention am Arbeitsplatz • Outcomebezogene Benchmarks: z.B. Autonomie- und Kompetenzerleben; soziale Integration

Quelle: Bötzel/Krekel (2000), S. 134.

Zu ähnlichen Einschätzungen kommen Untersuchungen in Deutschland, die sich mit Fragen des Bildungscontrollings und des *Benchmarking* auseinandergesetzt haben. So plädiert u.a. S. Seeber (2000) dafür, eine Gliederung der *Benchmarks* in ökonomische und pädagogische Kategorien vorzunehmen. Über die volumen-, zeit- und kostenbezogenen Kennzahlen und Kennzahlensysteme hinaus werden daher **zusätzliche, primär dem pädagogischen Bereich zuzuordnende Vergleichsgrößen** benötigt.¹

Ein weitergehender Schritt ist darin zu sehen, ausgewählte, erfolgsbezogene Kriterien *Benchmarking*-Prozessen zugrunde zu legen. Nicht selten wird bei der Frage nach den Ergebnissen und der Verwertung der erworbenen Qualifikationen auf das „Qualitative“ von Bildung oder auf die methodischen Probleme zur ökonomischen Bestimmung ihrer direkten und indirekten Effekte verwiesen. Ein erster Schritt zur Bestimmung des Ertrags von Bildungs- und Qualifikationsprozessen ist die Ermittlung des Lernerfolgs (*Output*-Messung). Hier gibt es durchaus eine Reihe erprobter Verfahren zur Feststellung der Lernergebnisse, in denen das sog. „Qualitative“ analytisch in Teildimensionen zerlegt und einer quantitativen Messung zugänglich gemacht wird. Wichtige Indikatoren könnten dabei der Quali-

fikationszuwachs, aber auch sog. *Outcome*-Faktoren, wie der Transfer des Gelernten, die indirekten Wirkungen des Qualifikationserwerbs, das Mobilitätsverhalten etc. sein (vgl. Seeber 2000, S. 148).

3. Perspektiven lebenslangen Lernens

Die gestiegene Bedeutung der Weiterbildung in Deutschland und anderen europäischen Staaten hat die Diskussion über „lebenslanges Lernen“ in den letzten Jahren deutlich belebt. Seit 4 bis 5 Jahren ist lebenslanges Lernen ein zentrales Thema vieler politischer Grundsatzreferate und europaweiter bzw. internationaler Aktionsprogramme: Die Europäische Union rief 1996 zum „Jahr des Lebenslangen Lernens“ auf und hat im Oktober 2000 ein Memorandum zum lebenslangen Lernen vorgelegt.² UNESCO und ILO haben als internationale Organisationen in ihren mittelfristigen Arbeitsprogrammen lebenslanges Lernen zu einem Schwerpunktthema erklärt, und auch wichtige bildungspolitische Gremien und Diskussionsforen in Deutschland wie die Bundesländer-Kommission (BLK), die Kultusministerkonferenz (KMK), das Forum Bildung oder das

1 Seeber 2000, S. 134, vgl. auch Abb. 20.

2 Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft, SEK 2000/1832.

Gisela Dybowski, Peter Faulstich

Bündnis für Arbeit setzen sich neuerdings mit dem Konzept des lebenslangen Lernens auseinander.

Dabei besteht ein breiter Konsens über die Bedeutung lebenslangen Lernens. „Lebenslanges Lernen“ – so betonte die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, anlässlich der Einberufung einer Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ im Oktober 2001:¹

„wird für jeden Einzelnen und für die ganze Gesellschaft in Zukunft immer wichtiger. Das betrifft nicht nur die Arbeitswelt. Um in allen Lebensbereichen mithalten zu können, kann man sich nicht mehr auf dem einmal Gelernten ausruhen. Globale Märkte, digitalisierte Kommunikation und ein immer schnellerer Wandel des Arbeitsmarktes erfordern ständige Weiterqualifizierung. Dafür brauchen wir ein tragfähiges Gesamtkonzept.“

Die Einberufung einer Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ ist nach dem Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ (bmb+f, Bonn Januar 2001) das zweite große bildungspolitische Projekt des BMBF, das klare Zielvorstellungen für eine Politik des lebenslangen Lernens definiert. Mit beiden Vorhaben zeigt die Bundesregierung erstmals konkrete Handlungsfelder für den Weg in eine lernende Gesellschaft auf, die auf eine Bündelung von Forschungs-, Entwicklungs- und Beratungsmaßnahmen des Bundes in den einzelnen Bildungsbereichen gerichtet sind.

3.1 Aktuelle Strategien in Europa

Perspektivisch schließt Deutschland damit an eine Politik- und Strategiediskussion an, die in einigen anderen europäischen Staaten bereits seit geraumer Zeit greift. Wie eine unlängst erschienene Studie der Hans-Böckler-Stiftung (W. Heidemann 2001) zeigt², lassen sich **in anderen Mitgliedsstaaten der EU durchaus Ansätze für**

kohärente Strategien und zielgerichtete Maßnahmen finden, die lebenslanges Lernen fördern. Sie zielen insbesondere auf

1. eine konsequente **Einbeziehung aller Bildungsbereiche**, von der Vorschulerziehung bis hin zum tertiären Bereich, in der Fragen der Durchlässigkeit und des Zugangs zu tertiärer Bildung auch ohne traditionelle Hochschulberechtigung eine wichtige Rolle spielen;
2. eine **Regelung der Rahmenbedingungen** für das lebenslange Lernen durch die Politik. Erwartet wird allerdings von den Sozialpartnern, durch Vereinbarungspolitik an der Ausfüllung der Rahmenbedingungen mitzuwirken;
3. die **Förderung individueller Verantwortung** für lebenslange Lernen;
4. die Entwicklung von Verfahren zur **Anerkennung und Zertifizierung** informell erworbener Fertigkeiten und Kenntnisse sowie die Bereitstellung von **Beratungsangeboten** für Betriebe und Individuen bei der Organisation lebenslangen Lernens.

3.1.1 Lernkonten

Die Erfahrungen und Erkenntnisse aus anderen Ländern gilt es für die Weiterentwicklung von Rahmenbedingungen für lebenslanges Lernen in Deutschland zu nutzen. Anregungen für die z.Zt. in Deutschland geführte Diskussion um Lernkonten bieten Initiativen insbesondere in Österreich, Großbritannien, Schweden, den Niederlanden und Italien:³

- In **Österreich** gibt es seit 1994 Erfahrungen mit „Bildungskonten“. Inzwischen gibt es sie in den meisten Bundesländern, und zwar zu meist in Form von Bildungsgutscheinen. Individuelle Ausgaben für berufliche Weiterbildung werden bis zu 50% der Kosten refinanziert; die Obergrenzen sind in den Bundesländern unterschiedlich, max. ATS 10.000 (ca. € 726) bei Erwerb eines anerkannten Abschlusses. Ebenfalls von Land zu Land verschieden sind die Zielgruppen. Nach den vorliegenden Erfahrungen wurde die Förde-

1 bmb+f Pressemitteilung 163/2001, 23.10.2001.

2 1993 und 1997 hat die Hans Böckler Stiftung in zwei Projekten unter FORCE- und LEONARDO Programm der EU Informationen über die Weiterbildung im Sozialen Dialog in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union zusammengetragen (vgl. Weiterbildung im Sozialen Dialog in Europa. Ergebnisse des Leonardo-Projektes TIE. CD-ROM. Düsseldorf 1998). Die Informationen über die aktuellen Entwicklungen stützen sich auf Dossiers von Kontaktpersonen über ausgewählte Länder sowie Unterlagen des Beratenden Ausschusses für Berufsbildung bei der EU.

3 Vgl. zu den nachfolgenden Beispielen Heidemann 2001, S. 4 f.

rung weit überwiegend von Leuten in Anspruch genommen, die bereits einen berufsbefähigenden Lehrabschluss haben, sowie für Kurse, die zu einer formal höheren Qualifikation führen.

- In **Großbritannien** hat die *Labour*-Regierung ein Programm zum Aufbau von einer Million individueller Lernkonten aufgelegt. Während der Startphase (2000 – 2002) beträgt der Zuschuss der Regierung für Arbeitnehmer £ 150 (ca. € 213), wenn mindestens Ausgaben in Höhe von £ 25 (ca. € 35) für berufliche Weiterbildungskurse nachgewiesen werden. Im Anschluss an die Startphase sollen die Zuschüsse nach beschäftigungspolitischen Bedarfen gestaffelt sein (deutlich mehr ist derzeit für informationstechnische Kurse vorgesehen). Der Zuschuss wird direkt an die Bildungsorganisation ausgezahlt.
- In **Schweden** will die Regierung noch in 2001 dem Reichstag einen Gesetzentwurf zur Einführung eines landesweiten Systems individueller Bildungskonten vorlegen. Die staatliche Förderung soll aus Steuerbefreiung und Zuschuss in der Sparphase und einer Prämie bei der Entnahme für Bildungsleistungen bestehen. Arbeitnehmer und Selbständige innerhalb bestimmter Einkommensgrenzen können bis zu SEK 37.700 (etwa € 4.500) des Einkommens jährlich steuerbefreit sparen. Die Entnahme für Weiterbildungsveranstaltungen von mindestens fünf Tagen Dauer ist zwar zu versteuern, doch gibt es zum Ausgleich eine „Kompetenzprämie“, gestaffelt nach Art und Dauer der Weiterbildung. Die schwedische Regierung will in der Startphase eine Million Konten fördern, also für mehr als ein Sechstel der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter.
- In den **Niederlanden** ist in 2000 ein Programm aufgelegt worden, unter dem die Regierung Modellvorhaben für die Einrichtung individueller Lernkonten fördert. Die Projekte sollen bei Betrieben, regionalen Qualifizierungsorganisationen oder den in den Niederlanden verbreiteten Weiterbildungsfonds der Tarifparteien (O&O Fonds) angesiedelt und organisiert werden. Diese bauen Lernkonten für Beschäftigte (und auch für Arbeitsuchende) auf. Der Zuschuss der Regierung pro Lernkonto beträgt HFL 1.000 (€ 450). Vorausset-

zung ist, dass die Beschäftigten (oder auch: Arbeitsuchenden) selbst einen eigenen Betrag „ansparen“ und einbringen – entweder in Form von Geld oder von Urlaubstagen. Die Modellvorhaben sollen verschiedene Modelle der Organisation von Lernkonten und die verschiedenen individuellen Beteiligungsformen (Geld und Zeit) erproben.

- In **Italien** eröffnet das Staatsbudget 2000/2001 den über 18-Jährigen die Beantragung einer speziellen Kreditkarte zum Kauf von Gütern und Dienstleistungen im Bereich Computer und Telekommunikation, darunter auch Fernlehrkurse auf Computerbasis (*E-learning*). Mit der Karte können Güter und Dienstleistungen im Wert von bis zu Lire 10 Mio. (€ 5.164) gekauft werden. Es handelt sich um ein unverzinsliches Darlehen, das der Staat garantiert. Die Kosten dafür in Höhe von € 25,8 Mio. werden aus den Erlösen der Versteigerung der UMTS-Lizenzen bestritten.

3.1.2 Bewertung und Zertifizierung von Weiterbildung

Auch die Bewertung und Anerkennung von Weiterbildung ist ein bildungspolitisches Thema, das in vielen Ländern und von der EU vorangetrieben wird. Dabei geht es insbesondere um die **Bewertung des nicht-formalen Lernens**, also der in der Arbeit und in anderen Lebenszusammenhängen erworbenen Kompetenzen, sowie um die Anerkennung im Hinblick auf weiterführende formale Bildungsgänge:¹

- **Großbritannien** hatte Ende der achtziger Jahre mit der Einführung der – damals noch recht kleinteilig zerstückelten – „*national vocational qualifications*“ begonnen, individuelle Kompetenzen unabhängig von formalen Bildungsprozessen unter betrieblichen „Ernstfall-Bedingungen“ zu bewerten, zu zertifizieren und modular anzuerkennen. Die Grundsätze von Kompetenzorientierung und Modularisierung wurden in manchen anderen Ländern aufgenommen und weiter entwickelt.
- Im Unterschied zu Großbritannien koppelt **Finnland** das seit Mitte der neunziger Jahre aufgebaute System der „kompetenzbasierten

1 Vgl. zu den nachfolgenden Beispielen Heidemann, ebd. S. 7.

Qualifikationen“ an die bestehenden Institutionen der Erwachsenenbildung an und bindet die Anerkennung der in Arbeit und Leben erworbenen Kompetenzen an die formalen Zertifikate des Bildungssystems. Damit soll auch der Anschluss an weiterführende formale Bildung (z.B. Studium) erreicht werden.

- In **Norwegen** besteht bereits seit 1974 ein formales Recht auf Bewertung individueller Kompetenzen; 1998 forderte das Parlament die Regierung auf, für die praktische Umsetzung dieses Rechtes zu sorgen. In mehreren Pilotprojekten werden deshalb Verfahren entwickelt, um die außerhalb formaler Bildungsprozesse erworbenen Kompetenzen zu bewerten. Sie müssen in individuellen *Assessment*-Verfahren am Maßstab formaler Qualifikationen des Bildungssystems nachgewiesen werden. Solche Pilotprojekte werden von Kommunen, Volkshochschulen und auch den Sozialpartnern durchgeführt. Verwertbare Ergebnisse liegen noch nicht vor. Beginnend mit dem Herbst 2001 haben Erwachsene die Möglichkeit einer Anerkennung ihres nicht-formalen Lernens für den Hochschulzugang.
- In **Frankreich** gibt es seit Anfang der neunziger Jahre ergänzend zum Bildungsurlaub ein Recht auf eine individuelle Kompetenzbilanz („*bilan de compétences*“), die Aufschluss über persönliche berufliche Entwicklungsmöglichkeiten gibt. Außerdem werden in einigen Branchen der Wirtschaft spezifische berufliche Zertifikate ausgestellt, die gemäß der Vereinbarungen der Sozialpartner innerhalb der jeweiligen Branche anerkannt sind. Sie können außerdem vom Arbeitsministerium den Abschlüssen des staatlichen Bildungssystems gleichgestellt werden („*homologation*“). Unter dem Leitbegriff „*modernisation sociale*“ soll ferner noch in 2001 die Anerkennung und Zertifizierung von beruflicher Erfahrung („*validation des acquis professionnels*“) gesetzlich geregelt und damit auch der Weg zu weiterführenden Bildungsgängen einschließlich des Zugangs zur Universität ohne Abitur geebnet werden.

3.1.3 Unterstützende Strukturen

Aus der Erfahrung heraus, dass bloße Ansprüche auf Zeit oder Geld allein eine Lernkultur für lebenslanges Lernen nur beschränkt entwi-

ckeln können, werden in einigen Ländern Strukturen zur Unterstützung von Individuen – insbesondere von Lernungsgewohnten – und von Betrieben bei der Organisation von Weiterbildung aufgebaut:¹

- In **Frankreich** regelt das im Jahr 2000 verabschiedete „*Aubry-Gesetz II*“ zur Arbeitszeit auch ergänzende Freistellungsmöglichkeiten für Weiterbildung. Weiterbildung zur Anpassung der Beschäftigten an die „Entwicklung ihrer Beschäftigung“ („*formation d'adaptation*“) wird darin als Pflicht des Arbeitgebers und Bestandteil der Arbeitszeit definiert, Weiterbildung zur individuellen Kompetenzentwicklung („*formation de développement des compétences*“) findet außerhalb der Arbeitszeit statt. Die Zeitregelungen für die verschiedenen Typen von Weiterbildung werden Vereinbarungen der Sozialparteien auf sektoraler und betrieblicher Ebene überlassen. Angestrebt wird jedoch eine stärkere individuelle Begleitung dieser Weiterbildungsmaßnahmen durch Beratung und *Coaching*.
- **Norwegen** hat – in Verbindung mit jährlichen Lohnabkommen – 1999 ein staatlich ko-finanziertes „Kompetenzbildungsprogramm“ aufgelegt, an dem sich Betriebe, Sozialpartnerorganisationen und Kommunen mit Projekten beteiligen können. Angestrebt wird insbesondere, Klein- und Mittelbetriebe durch Beratung und Qualifizierungsangebote externer Bildungseinrichtungen bei Maßnahmen arbeitsplatzbezogener Weiterbildung zu unterstützen.
- In **Großbritannien** baut die *Labour*-Regierung das bisherige System der Weiterbildung grundlegend um. Ziel ist die Etablierung einer Kultur des lebenslangen Lernens. Dafür werden auch die Gewerkschaften verstärkt in die Steuerung der Weiterbildung einbezogen und erhalten eigene Aufgaben der Werbung und Beratung. Mit dem Programm „*Union Learning Fund*“ wird die Ausbildung von gewerkschaftlichen Verantwortlichen (*Union Learning Representatives*) gefördert, die in betrieblichen Projekten Beratung und *Coaching* für Beschäftigte bei Weiterbildung anbieten, Bildungsnetzwerke mit Bil-

1 Vgl. zu den nachfolgenden Beispielen Heidemann, ebd. S. 8.

dungsorganisationen und Betrieben aufbauen und mit Arbeitgebern über betriebliche Weiterbildung verhandeln. Es besteht die Absicht, diesen Bildungsbeauftragten einen gesetzlichen Status mit dem Recht auf Freistellung für eigene Fortbildung zu geben. Außerdem wird das seit einigen Jahren aufgebaute System der „*University for Industry*“ reformiert und um lokale Informations- und Beratungszentren ergänzt, die sowohl Betrieben als auch Individuen offen stehen, und die auch Lernzentren für die Nutzung von *computer-based-training* oder Fernunterricht bereitstellen.

3.1.4 Politische Initiativen in Deutschland

Diese internationalen Beispiele und Aktivitäten zeigen sehr deutlich: eine **(Bildungs-)Politik für lebenslanges Lernen in Deutschland vermag in Zukunft kaum mehr durch programmatische Verlautbarungen zu überzeugen. Erforderlich sind klare Zielvorstellungen und die Definition konkreter Handlungsfelder für den Weg in eine „lernende Gesellschaft“**. Angelehnt an das Memorandum der EU zum lebenslangen Lernen hat die Bundesregierung mit dem Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ und der Einberufung einer Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ erstmals Bund und Länder verpflichtet, Empfehlungen und Handlungsschritte zu erarbeiten, mit denen

- bereits im Kindesalter Weichenstellungen für das Lernen des Lernens getroffen werden,
- bestehende Benachteiligungen abgebaut und neue Barrieren beim Zugang zu Bildungsangeboten vermieden werden,
- Angebote von Bildung und Weiterbildung eine höhere Transparenz für die Nutzer aufweisen und eine arbeitsmarktgängige Zertifizierung und Anerkennung erhalten,
- eine Intensivierung des Austauschs und der internationalen Zusammenarbeit gefördert¹, und
- eine Gesamtkonzeption für die bisherigen Finanzierungsströme und zukünftige Möglich-

keiten einer individuellen Förderung lebenslangen Lernens entwickelt wird.²

Dabei werden derzeit zwei sich ergänzende Stränge verfolgt:

- Stärkung der allgemeinen, politischen, kulturellen und beruflichen Weiterbildung im Bildungssystem,
- Stärkung der Bezüge zwischen allen Bildungsbereichen und Bildungswegen, auch unter dem Aspekt der Durchlässigkeit, insbesondere auf regionaler Ebene.

Der Motivierung und Förderung benachteiligter und bildungsferner Gruppen kommt dabei besondere Aufmerksamkeit zu. Auch hier sollen internationale Erfahrungen genutzt sowie die Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern kontinuierlich weiterentwickelt werden.

3.2 Lernen mit neuen Medien

Ein Kernstück des Aktionsprogramms „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ ist das Förderprogramm „Neue Medien in der Bildung“. Durch das Programm soll eine dauerhafte und breite Integration der neuen Medien als Lehr-, Lern-, Arbeits- und Kommunikationsmittel in den Unterricht sowie die qualitative Verbesserung von Unterricht und selbstgesteuertem Lernen durch Medienunterstützung erreicht werden. Insbesondere wird im Rahmen dieses Programms die Entwicklung qualitativ hochwertiger Lehr- und Lernsoftware im Schulbereich, in der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie in der Hochschule gefördert. Für dieses Programm stehen im Zeitraum 2000–2004 insgesamt DM 400 Mio. zur Verfügung, davon etwa je DM 100 Mio. für die Bereiche „Schule“ und „Berufliche Bildung“ (vgl. Aktionsprogramm, ebd. S. 22).

Darüber hinaus soll im Rahmen eines Leitprojektes „Lebenslanges Lernen – Weiterbildung als Grundbedürfnis“ ein multimediales Servicekonzept für Bildung entwickelt werden, dessen Kristallisationspunkte Lernzentren sind, die an eine moderne Serviceinfrastruktur gekoppelt werden. Bis 2003 fließen rund DM 23 Mio. aus dem BMBF-Haushalt in dieses Projekt. Des weiteren wird ein befristetes Zukunftsinvestitionsprogramm für berufliche Schulen und Hochschu-

¹ Vgl. bmb+f, Aktionsprogramm, ebd. S. 4 ff.

² bmb+f Pressemitteilung 163/2001, 23.10.2001.

len aus UMTS-Zinserlösen finanziert. Zur Förderung des virtuellen Studiums und virtueller Hochschulprodukte sollen innovative Formen multimedialen Lehrens und Lernens erprobt und eingeführt werden. Dafür stehen für die nächsten drei Jahre DM 250 Mio. zur Verfügung. Auch berufliche Schulen sollen mit modernen Technologien und Medien ausgestattet und die dafür notwendigen Softwareadaptionen zur Verfügung gestellt werden. Für die Jahre 2001 und 2002 sind dafür insgesamt DM 255 Mio. vorgesehen (vgl. Aktionsprogramm, ebd. S. 23).

3.2.1 *E-Learning*: Probleme und Potentiale

Bereits diese vielfältigen Förderprogramme, die zur Weiterentwicklung von Multimedia in Schulen, Hochschulen und in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in den letzten beiden Jahren aufgelegt wurden oder derzeit angestoßen werden, lassen auf einen gewaltigen *Push* des Lernens mit Multimedia schließen. Als avancierteste Technologie gilt dabei das *E-Learning*.

Auch zahlreiche Unternehmen und Bildungsträger investieren in die Weiterbildung via *E-Learning*. Denn *E-Learning* verheißt eine **Reduktion von Reise- und Ausfallkosten** bei der Weiterqualifizierung von Mitarbeitern, verspricht ein **Lernen losgelöst von örtlichen und zeitlichen Begrenzungen** und schließt die Vision vom **Lernen auf Abruf** ein: Wissen soll dort aufgebaut und abgerufen werden, wo es gebraucht und angewendet wird – am Arbeitsplatz statt in Seminaren und auf Kongressen. Konsequenter Weise werden daher heute **die größten Wachstumspotentiale für netzbasiertes Lernen oder *E-Learning* im Segment der beruflichen Weiterbildung veranschlagt** und immer mehr Anbieter positionieren sich für diesen Markt, wie u.a. der Zulauf zur *Learntec*, dem wichtigsten deutschen Fachkongress zu diesem Thema, zeigt: Im Vergleich zu 2000 hat sich die Ausstellungsfläche dieser Messe für Anbieter in 2001 verdoppelt und die Veranstalter kalkulieren mit einer weiteren Expansion in 2002.

In diese Euphorie mischen sich allerdings auch kritische Stimmen, die vor überzogenen Erwartungen warnen. Nicht wenige Unternehmen und Weiterbildungsanbieter räumen ein – so zeigt die gerade erschienene Lünendonk-Weiterbildungsstudie (Lünendonk 2001) – dass es **z.Zt.**

noch erhebliche Schwierigkeiten bei der technischen Realisierung von *E-Learning* gibt und noch mehr Probleme bei der Akzeptanz von Mitarbeitern bzw. Teilnehmern.

Die Gründe dafür, dass *E-Learning* bisher nicht hält, was es verspricht, werden insbesondere auf drei Momente zurückgeführt.

1. **Die mangelhafte Didaktisierung von *E-Learning*-Angeboten:** Viele *E-Learning*-Angebote krankten an **rückschrittlichen didaktischen Konzeptionen**. Häufig werden viel zu lange Texte mit eingestreuten Tests angeboten. Der Lernende wird in die Rolle eines passiven Rezipienten gedrängt. Die für den Lernerfolg wesentlichen Prozesse der aktiven Exploration kommen zu kurz. Das wertvolle didaktische Potential vieler *E-Learning*-Technologien, die es zulassen, stärker anhand von authentischen Problemen zu lernen und komplexe Arbeitsabläufe im Trockenen zu üben, wird in der Regel nicht annähernd ausgeschöpft.
2. **Software allein genügt nicht:** *E-Learning* ist nicht nur eine neue Lernmethode, es stellt auch veränderte **Anforderungen an die Lerngewohnheiten sowie an die Fertigkeiten von Trainern**. Die **Bereitstellung der Software allein genügt deshalb in der Regel nicht**. Es müssen vor und während der Einführung „Change-Management-Maßnahmen“ ergriffen werden, die auf den Wandel vorbereiten, ihn transparent machen und mit Argumenten unterfüttern.
3. **Überbetonung der Kosteneinsparung:** Bislang wurde *E-Learning* vielfach unter dem Argument der Kostenersparnis angepriesen. Sicher lassen sich Kosten einsparen, vor allem in Unternehmen mit vielen Standorten. **Dennoch greift das Kostenargument häufig nicht**. Oft müssen aufwändige Veränderungen an der IT-Infrastruktur vorgenommen werden, gehen umfangreiche Entscheidungs- und Implementationsprozesse dem Einsatz von *E-Learning* voraus. Und häufig wird nicht eingerechnet, dass auch *E-Learning* Zeit beansprucht, auch wenn diese flexibel eingeteilt werden kann.

Daraus den Schluss zu ziehen, dass der *E-Learning-Boom* nur ein modernistisches Element ist, wäre jedoch falsch. Denn alle Erfahrungen mit

der Einführung neuer Technologien zeigen, dass es in der Regel eines längeren Vorlaufs bedarf, in dem fundiertes Wissen über die Stärken und Schwächen der Technologien gesammelt und für weitere strategische Optionen genutzt werden kann. Ähnliches deutet sich im Segment des *E-Learning* an. Ein Medien-Verdrängungseffekt hat bisher nicht stattgefunden: *Printmedien* wie Zeitung, Buch, Handbücher etc. haben nach wie vor in der Bildungssparte Hochkonjunktur. Umfragen bei Unternehmen und bei Weiterbildungsanbietern (vgl. Lünendonk, ebd. S. 48) bestätigen zwar den **Trend zu neuen Formen medien-gestützten Lernens, allerdings auch sein geringes Tempo**. So ist z.B. der durchschnittliche Anteil der medienzentrierten Qualifizierung am Umsatz der Weiterbildungsanbieter von 7,7% in 1999 nur auf 8,2% in 2000 gestiegen. Damit wurden in 2000 noch knapp 92% des Umsatzes mit klassischen Seminaren erwirtschaftet. Und auch für 2001 schätzt die Mehrzahl der befragten Weiterbildungsanbieter den *E-Learning*-Marktanteil eher unter 10%.

Realistisch ist deshalb zu konstatieren: **der Aufbau einer Kultur für Lernen mit neuen Medien und die Realisierung eines Marktes in der Weiterbildung für netzbasiertes Lernen steht noch am Anfang**. Vermutlich stehen viele Einsatzmöglichkeiten für *E-Learning*, bei gezielter Beseitigung der o. g. Schwächen, noch vor der Erschließung. Doch all dies kostet auch Geld. Die Anschaffung von Software und Plattformen verschlingt z.Zt. noch große Summen. Laut Berechnungen von Plattformanbietern kostet eine Lösung für Unternehmen mit bis zu 1000 *E-Learning*-Arbeitsplätzen ca. DM 800 000. Kleinere Unternehmen mit bis zu 100 Mitarbeitern, die Software und Plattformen mieten können, müssen jährlich DM 100 000 aufwenden. Die *Allianz-Versicherung* hat unlängst eine Million Mark in ihr *E-Learning*-Projekt für Auszubildende investiert und steht damit keineswegs alleine dar. Mit ähnlichen Projekten und Investitionen warten z.Zt. viele Unternehmen auf, und alle Beteiligten warnen davor, diese Summen all zu schnell gegen mögliche Erträge aufzurechnen. Zwar versuchen zahlreiche *E-Learning*-Dienstleister ihre Inhalte und Software mit dem Argument der Einsparpotentiale zu verkaufen. Betriebliche Experten und Praktiker sehen dies jedoch sehr viel nüchterner. Denn die bisherigen Erfahrungen zeigen: ***E-Learning* ist bis heute**

weniger ein Instrument zur Kosteneinsparung als eine Option zur Erhöhung der Lerneffektivität. *E-Learning* bietet die **Möglichkeit, die Qualifikation der Mitarbeiter in den Unternehmen zeit- und arbeitsplatznah, individuell angepasst und in hohem Masse selbstgesteuert zu verbessern, allerdings unter der Voraussetzung, dass *E-Learning* als Teil eines durchdachten Bildungskonzeptes verstanden und von vornherein in integrierte Lösungen eingebunden ist**.

Erfolgversprechende integrative Lösungen bedingen – nach Aussagen der Unternehmen und zahlreicher Bildungsträger:

- *E-Learning*-Angebote mit **ergänzenden Präsenzseminaren** konzeptionell und organisatorisch zu verzahnen;
- PC-Einheiten mit *Teletutoring* zu versehen;
- eine ausreichende **persönliche Betreuung** sicherzustellen.

Zudem eignen sich **nicht alle Inhalte für die Vermittlung via Internet**. Technische Inhalte und fachliches Wissen lassen sich leichter über Online-Kurse vermitteln als das Training von „*soft skills*“ (Kommunikation, Motivation, Teamarbeit etc.) Doch mit der Weiterentwicklung der Software und einer besseren Qualität interaktiver Programme dürften sich hier Grenzen verschieben. Das enthebt jedoch Unternehmen und Bildungsträger, zumindest in der mittelfristigen Perspektive, nicht von dem Problem, sehr sorgfältig abzuwägen, welche Lernsoftware in die Weiterbildung integriert wird. Denn nur mal eben einige Kurzangebote ins Internet zu stellen, bringt nichts.

Wesentliche Potenziale von *E-Learning* dürften zweifellos in neuen Möglichkeiten des **individuellen Lernens, der Selbststeuerung des Lernens und der individuellen Kompetenzentwicklung** liegen, weswegen *E-Learning* auch in der bildungspolitischen Debatte um lebenslanges Lernen besondere Bedeutung zugemessen wird. Moderne Lerntechnologien können Bildungsbarrieren auf Seiten der Nachfrager verringern. Der Zugang zu Bildungsangeboten wird für Personengruppen, Branchen und Betriebstypen möglich, denen traditionelle Angebote aus zeitlichen, finanziellen oder anderen Gründen nicht, oder nur sehr schwer zugänglich sind.

Doch mediengestütztes Lernen kann auch neue Barrieren errichten, die in dieser Form bisher nicht bestanden. Diese werden weniger durch die außergewöhnliche Kompliziertheit der Computer und auch nicht durch die Schwierigkeiten eines Netzzugangs erzeugt. Weit gravierender sind vielmehr die persönlichen Voraussetzungen, die Lernende mitbringen müssen, um die neuen Lerntechnologien erfolgreich zu nutzen (Schenkel 2001, S. 200–213). Denn **Lernen in multimedialen Lernumgebungen muss erlernt werden**: „hohe Komplexität und große Informationsmengen, die oft nur gering strukturiert sind, sind für die meisten Lernenden ohne professionelle Unterstützung kaum zu bewältigen“ (Forum Bildung, Empfehlungen Oktober 2001, S. 14). **Sehr viel mehr Nachdruck muss daher auf den Umgang mit neuen Medien als Kulturtechnik und den Erwerb von Medienkompetenz in allen Bildungsbereichen gelegt werden**. Dazu bedarf es zudem einer verstärkten mediendidaktischen Forschung, denn bis heute fehlen ausgereifte Konzepte für die Vermittlung von Medienkompetenz.

4. Handlungs- und Politikempfehlungen

Wie in den Abschnitten 2 und 3 gezeigt, lässt sich Weiterbildung kaum mehr länger als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ bestimmen.¹ Diese Bestimmung, welche die Aspekte von Organisation und Trennung von Lernphasen betont, war solange richtig, als sich die Diskussion hauptsächlich auf Institutionen beschränkte und „Normalbiographien“ unterstellt werden konnten. **Zunehmend mehr hat sich jedoch Weiterbildung – national wie international – aufgrund der Durchlässigkeit von Bildungsgängen und durch Formen des intentionalen Lernens entgrenzt**. Es entstehen Flexibilität und Kombinationen von Lernabschnitten an verschiedenen Lernorten. Nicht mehr nur die Institutionen des Bildungswesens, sondern auch Arbeits- und Lebenszusammenhänge, sowie virtuelle Kontexte werden in ihrer Lernförderlichkeit genutzt.

Lernen im Betrieb und am Arbeitsplatz gewinnen an Bedeutung. Mit der „Entgrenzung“ des Lernens ist zugleich eine Verbindung mit der „Lebenswelt“ und des Lernens im Lebenszusammenhang gegeben. **Dabei nimmt die Bedeutung lebenslangen Lernens zu**. Die Nutzung von Medien wird oft als Königsweg lebensbegleitenden und „selbstorganisierten Lernens“ angesehen. Hohes Augenmerk erhalten die informationstechnischen Medien. Unter dem Begriff Multimedia werden tutorielle Systeme, Simulationssysteme, interaktive Systeme mit Nutzung des Internet, und neuerdings besonders *E-Learning* zusammengefasst. Festgestellt wird gleichzeitig, dass deren Nutzungspotential noch am Anfang steht.

Die Komplexität des Feldes ebenso wie die national und europaweit forcierten Strategien zum lebenslangen Lernen werfen die Frage auf, **welche politischen Handlungsinstrumentarien im Spektrum von Recht und Geld Gestaltungschancen für Lerninteressen bieten**. Dabei deuten die gerade in der Weiterbildung verbreiteten Stichworte von Ökonomisierung, Privatisierung und Kommerzialisierung auf eine **ordnungspolitische Grundsatzdiskussion**, die eigentlich schon als überholt galt. **Bildungsökonomisch treffen die klassischen Modellannahmen vollständiger Rationalität der Individuen und entsprechender Transparenz der Märkte für die Weiterbildung nicht zu**. In der wissenschaftlichen Diskussion wird betont, dass es **unmöglich ist, Konsum- und Investitionsaspekte von Weiterbildung voneinander zu trennen**. Schon für eine individualistische Perspektive würde eine **ausschließlich nach dem Marktmodell funktionierende Regulation des Gesamtbereichs von Weiterbildung aufgrund von nichtzurechenbaren Erträgen und Kosten und unabsehbaren externen Effekten zu problematischen Defiziten führen**. Weiterbildung ist insofern ein **kollektives Gut, als Nutznießer sowohl die Lernenden, als auch die beschäftigten Unternehmen wie der Staat sein können**.

Diese Kritik **bedeutet nun aber eben nicht, dass alternativ staatliche Steuerung überall ordnend, kontrollierend und gestaltend in der Weiterbildung eingreifen müsse**. Weder lassen sich bezogen auf die Ordnungsfunktion lückelose juristische Regelungen umsetzen, ohne die

1 Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197.

notwendige Flexibilität und Dynamik der Programme zu gefährden, noch ist – angesichts der Finanzkrise des Staates – eine Leistungsfunktion zur Wohlfahrtssicherung in der Weiterbildung durchzuhalten. Eine Gestaltungsfunktion ist angesichts fehlender Durchsetzungsmöglichkeiten aufgrund divergierender Interessen und Machtverhältnisse mit dem Risiko des Scheiterns behaftet. Weiterbildungspolitik ist deshalb zwischen den verschiedenen Parteien und Verbänden ein umstrittener Bereich (Dröll 1999).

Der Staat ist ein Agent, um öffentliche Verantwortung zu verwirklichen. Öffentliche Verantwortung bezieht sich auf unterschiedliche Handlungsfelder und ist keineswegs gleichzusetzen mit staatlicher Trägerschaft oder staatlichem Mitteleinsatz:

- **Juristische Rahmensetzung und Absicherung:** Regelungen können die Handlungsspielräume der individuellen Akteure in der Weiterbildung definieren. Strittig ist dabei, ob entsprechende Konzepte nur Rahmenbedingungen setzen und einer Aufsichtspflicht genügen, oder ob sie auch gestalterisch in Richtung auf einen erhöhten Grad von Systematisierung einwirken sollen.
- **Finanzielle Förderung:** Da Weiterbildung auch ein kollektives Gut darstellt, wird im Gemeinwohlinteresse ein Einsatz öffentlicher Mittel legitim. Strittig ist dabei, inwieweit Weiterbildungsangebote privat und inwieweit sie öffentlich zu finanzieren sind.
- **Infrastrukturelle Unterstützung:** In öffentlicher Verantwortung geht es darum, eine vielfältige unterstützende Struktur zu fördern, welche den Entscheidungsträgern, den Erwachsenenbildungsträgern, den Lehrenden und den Lernenden zugute kommen. Strittig ist, ob es nur darum geht, die Transparenz eines als funktionierend unterstellten Marktes zu erhöhen, oder ob die Rahmenbedingungen deutlicher gesetzt werden müssen.
- **Institutionelle Gewährleistung:** Angesichts der bestehenden Lücken der Teilnahme, des Angebots und in der Förderung bezogen auf das Postulat lebenslangen Lernens besteht öffentliche Verantwortung auch darin, Grundstrukturen eines zugänglichen Weiterbildungssystems zu sichern. Strittig bleibt, in wie weit auch staatliche Trägerschaft dafür

zu sorgen hat, dass ein Grundangebot gesichert wird.

Ausgehend von diesen Perspektiven ist nach den **Chancen einer Politik für die Weiterbildung** zu fragen (4.1). Ferner werden Folgerungen für die **Sicherung der Bedingungen lebenslangen Lernens** aufgezeigt. Die Offenheit der Lernsysteme ermöglicht eine flexible organisatorische, temporale und institutionelle Gestaltung (4.2). Die **Organisation von Lernprozessen** ist gliederbar in Lerneinheiten (Module oder Bausteine) und entsprechende Abschlüsse (Zertifikate) (4.2.1). Nachzuprüfen sind die Konsequenzen dieser Lernorganisation für die Lernenden selbst. Dies gilt auch für die weiterreichende **Neugliederung von Lernzeiten** im Lebenslauf, wie sie durch das Konzept lebenslangen Lernens angelegt ist (4.2.2). Aber nicht nur die Lernzeiten auch die **Lernorte** werden neu gewichtet (4.2.3) und erhalten in **Lernnetzen** (4.2.4) einen veränderten Stellenwert.

4.1 Chancen und Optionen einer Politik der Weiterbildung

In der Diskussion über „lebenslanges Lernen“ werden alternative Zeitstrukturen von Lernbiographien, bei denen die Weiterbildung im Zentrum steht, reflektiert. **Allerdings bezieht sich das Konzept des lebenslangen Lernens auf grundlegende Strukturen des gesamten Bildungswesens. Es erfordert eine andere Verteilung von Lernzeiten über die Lebenszeit und im Verhältnis zu Erwerbszeiten und eine veränderte Beteiligung von Lernorten.**

Konfrontiert man das Postulat lebenslangen Lernens mit der Realität in der Weiterbildung, so gibt es allerdings vielfältige Disfunktionalitäten und Defizite. Die Weiterbildung ist intern nach wie vor segmentiert. Herausgebildet hat sich ein spezifischer Grad „mittlerer Systematisierung“, der unterschiedliche Dimensionen umfasst:

- **Lernaktivitäten:** Selbstbestimmtheit *versus* Fremdgesteuertheit des Lernens;
- **Interne Struktur:** Partialität *versus* Universalität der Institutionen;
- **Curriculare Struktur:** Spontaneität *versus* Kontinuität, Programme *versus* „offenes Lernen“;
- **Verbindlichkeit der Zertifikate:** Flexibilität *versus* Anrechenbarkeit;

Gisela Dybowski, Peter Faulstich

- **Personalstruktur:** Hauptberuflichkeit *versus* Ehrenamtlichkeit, abhängige Beschäftigten *versus* Selbständigkeit;
- **Finanzierung:** Gebühren *versus* staatliche Subvention;
- **Regulationsmechanismen:** Marktregulation *versus* öffentliche Verantwortung.

Mit dem Bedeutungszuwachs der Weiterbildung haben sich ferner folgende Probleme verschärft:

- **Fragmentierung der Lernorte und Lernwege:** Es gibt über 30 000 Anbieter von Weiterbildung in unterschiedlichen Segmenten öffentlicher, partialer, kommerzieller und betrieblicher Trägerschaft.
- **Partialisierung der Lernziele und -inhalte:** Die unterschiedliche Zuständigkeit von Bund und Ländern und unterschiedliche Förderpöfpe erzeugen eine Desintegration insbesondere von beruflicher und politischer Bildung.
- **Intransparenz:** Für den einzelnen Interessierten ist die Vielzahl und Vielfalt der Angebote kaum zu überblicken. Die Diffusität wirkt Teilnahme- und Lernverhindernd.

- **Qualitätsdefizite:** Es gibt keine bundeseinheitlich verbindlichen Mindeststandards und Kontrollverfahren, um für die Lernenden Entscheidungshilfen zu geben. Die Frage, auf was man sich bei Weiterbildungsteilnahme einlässt, ist hochgradig ungesichert.
- **Verwendbarkeitslücke:** Es ist nicht gewährleistet, dass Lernanstrengungen auch entsprechende Erfolge und Nutzen bringen. Die Anrechenbarkeit von Zertifikaten auf berufliche Ansprüche und schulische Anschlüsse ist nicht geklärt.
- **Selektivität:** Weiterbildung kompensiert keineswegs vorgängige soziale Auslese, sondern verstärkt sie hinsichtlich aller diskriminierenden demographischen Merkmale, wie Alter, Schulabschluss, Stellung im Beruf.

Angesichts dieser Probleme und Defizite sind reziprok Gestaltungsoptionen zu entwickeln für die Integration der institutionellen Strukturen, Funktionsintegration beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung, Beratung und Information, Qualitätssicherung, Zertifizierung, Zugangssicherung, Lernzeitanprüche. Es ergibt sich also eine Korrespondenz zwischen Defiziten und Regulationsaspekten.

Tab. II.10: **Gegenüberstellung von Defiziten und Regulationsaspekten**

Defizitaspekte	Regulationsaspekte
Fragmentierung	Systemintegration
Partialisierung	Funktionsintegration
Intransparenz	Beratung, Information, <i>Support</i>
Qualitätsdefizite	Evaluation: Institutionen, Programme
Marginale Professionalität	Status, Qualifikation
Verwendbarkeitslücke	Zertifizierung
Selektivität	Zugangssicherung
Markt-, Staatsversagen	Kooperation, Netze, Verbände

Quelle: Eigene Zusammenstellung der Autoren

In diesem Spektrum von Handlungsmöglichkeiten bewegt sich die gegenwärtige weiterbildungspolitische Debatte. Weitgehende Übereinstimmung besteht darin, dass der anhaltende Bedeutungszuwachs von Weiterbildung und ihre vielfältigen Funktionen eine neue Organisation nahe legen. Dies heißt aber nicht, dass der Weiterbildungsbereich nach dem Muster staatlicher Schulen oder Hochschulen umstrukturiert werden sollte. Vielmehr geht es darum, Ent-

wicklungen aufzugreifen, die sich aus Systematisierungsdefiziten und Disfunktionalitäten ergeben.

a. System- und Funktionsintegration/ Institutionenprofile:

Im bestehenden Institutionenspektrum spiegelt sich die Vielfalt von Partialfunktionen und -interessen. Wenn eine Tendenz dahin geht, dass

Weiterbildungsinstitutionen sich vom Programm der Anbieter hin zum Dienstleistungszentrum entwickeln, heißt dies zugleich, dass die einzelnen Träger und Einrichtungen ihr eigenes Profil deutlicher entwickeln und dazu Modelle der Bedarfsanalyse, der Programmplanung und der Qualitätssicherung verstärkt aufnehmen müssen. In der öffentlichen Verantwortung liegt es dann, durch Koordination und Sicherung einer Grundversorgung das Institutionenspektrum zu stabilisieren. Dies gilt auch für eine Verzahnung mit den Einrichtungen der Erstausbildung.

b. Information und Beratung/Support:

Die bestehende Systemstruktur der Weiterbildung führt zu einer erheblichen Intransparenz für die Adressaten. Mittlerweile hat sich durchgesetzt, dass über entsprechende Datenbanken Informationssysteme bereitgestellt werden, um die Zugangsmöglichkeiten zu verbessern. Da Weiterbildung aber eine „erklärungsbedürftige Dienstleistung“ ist, wird **verstärkte Weiterbildungsberatung** erforderlich, um teilnehmerorientiert die Zugangswege zu öffnen.

c. Qualitätssicherung/Evaluation:

Angebots- und Beteiligungslücken sowie Durchführungsmängel geben immer wieder Hinweise darauf, dass in der Weiterbildung Qualitätsdefizite auftreten, welche nicht allein über Marktprozesse behoben werden können. Es geht vielmehr um die Entwicklung eines Kriteriensystems, mit dem die Qualität von Trägern und Einrichtungen, die Durchführung von Maßnahmen und der Weiterbildungserfolg beurteilt werden können. Gleichzeitig gilt es einen **Prozess der Qualitätskontrolle zu institutionalisieren**, um die Interessen der verschiedenen Beteiligten aufzunehmen. Eine notwendige Vereinheitlichung der Qualitätsstandards obliegt der öffentlichen Verantwortung.

d. Professionalität:

Für die Qualität von Weiterbildungsangeboten ist die Auswahl und die Aus- und Weiterbildung des Personals wesentliche Voraussetzung. Es müssen **mehr hauptberufliche Beschäftigungsmöglichkeiten** geschaffen werden.

e. Zertifikatsystem:

Wenn man den Gedanken lebenslanges Lernen aufnimmt, bricht das festgefahrene System von Berechtigungen und Laufbahn auf. Es bietet sich deshalb an, ein **träger- und einrichtungsübergreifendes Zertifikatsystem** zu installieren, welche die Teilnahme und Leistungsnachweise unterschiedlicher Angebote zeit- und ortsunabhängig miteinander vereinbar macht.

f. Kooperationsstrategien/Regionale Akzente:

Die Unübersichtlichkeit des Institutionenspektrums legt es nahe, Ansätze zur Kooperation von Trägern und Einrichtungen zu verstärken. Knappe Mittel für Weiterbildung bei gleichzeitig höheren Kosten drängen zu einer Bündelung der Kräfte durch *Ressourcensharing*. Ein solches Konzept schlägt sich nieder in **Kompetenznetzwerken und Kooperationsverbänden**.

4.2 Gestaltungsansätze für lebenslanges Lernen

Das Konzept des „lebenslangen Lernens“ reagiert auf eine zunehmende Dynamisierung im Beschäftigungssystem und erfordert mehr Flexibilisierung im Bildungssystem sowie eine stärkere Systematik der Weiterbildung. Eine Umgestaltung der Strukturen von Bildung und Weiterbildung in Richtung auf lebenslanges Lernen setzt eine **veränderte Lernorganisation, eine Neuverteilung von Lernzeiten über die gesamte Lebensspanne hinweg, eine Pluralität der Lernorte sowie den Ausbau von Lernnetzwerken voraus**.

4.2.1 Lernorganisation

Notwendig wird eine **Reorganisation der Lernverläufe und deren Gewichtung**. Ein strategisches Instrument dazu ist der **Ausbau von Modulen als inhaltlich bestimmbare Aus- und Weiterbildungsabschnitte mit einem bewerteten Abschluss in Form eines Zertifikates**. Entscheidend für unterschiedliche Modul-Konzepte ist es, inwieweit sie **Kerne von Kompetenzprofilen sichern**. Die Modularisierung hat demnach eine organisatorische, eine curriculare und eine abschlussbezogene Dimension. Die Modularisierungsstrategie muss **eingebunden wer-**

den in das Prinzip der Beruflichkeit, als Form der komplexen und identitätssichernden Arbeitstätigkeit.

Angesichts der zentralen Funktion von Zertifikaten als formale Kopplung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem geht es darum, Formen der Zertifizierung von Lernerfolgen zu finden, welche die Flexibilisierung von Erwerbstätigkeiten auffangen. Dabei muss ein Mindestmaß an Standardisierung gesichert werden, um nicht in die Falle eines total dynamisierten Arbeitsmarktes zu geraten. Gleichzeitig muss die Ausweitung informellen Lernens in den Zertifizierungsstrategien berücksichtigt werden.

Aus Sicht der Lernenden ist eine Modularisierung dann sinnvoll, wenn Bedeutsamkeit und Verwertbarkeit des Gelernten gesichert werden können. Flexible Zertifizierung ist ein Weg, um Lernerfolge in Arbeitsansprüche umzusetzen.

4.2.2 Lernzeiten

Lebenslanges Lernen signalisiert einen **Umbruch temporaler Strukturen**. Die traditionelle, phasenorientierte Abgrenzung zwischen Lernzeiten und Erwerbszeiten wird zunehmend fraglich. Das Dreiphasenschema der Erwerbsbiographie – Ausbildung, Arbeit, Ruhestand – wird flexibilisiert. Dabei entstehen neue Formen der Verschränkung von Arbeiten und Lernen und fließendere Übergänge zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, die ein erweitertes Optionspektrum individueller Präferenzen eröffnen.

Ansätze – wenn auch bisher nur marginaler Reichweite – sind durch die Bildungsurlaubs- bzw. Arbeitnehmerfreistellungsgesetze initiiert worden. Die Nutzung von Ansprüchen zur Bildungsfreistellung ist jedoch marginal geblieben: 1995 ließen fast 99 von 100 Berechtigten ihren Anspruch verfallen (Wagner 1995). Immerhin sind aber durch die Freistellungsgesetze Ansätze eines veränderten Bildungssystems entstanden, welche Übergänge zwischen Lernen und Arbeiten ermöglichen.

Veränderte gesellschaftliche Lernzeitmuster schlagen sich auch nieder in den betrieblichen Formen von Arbeits- und Lernzeiten (vgl. Faulstich/Schmidt-Lauff 2000). Betriebliche Weiterbildung findet nach wie vor zu rund 80% innerhalb der Arbeitszeit statt oder wird darauf

angerechnet (Weiß 2000). Externe Lehrveranstaltungen werden demgegenüber häufiger auch berufsbegleitend, abends oder am Wochenende, durchgeführt. Real gibt es bereits vielfältige Übergangsfelder zwischen der Nutzung von Arbeitszeit bzw. Freizeit für Lernzwecke (Weiß 2000).

Entsprechend werden für Weiterbildung – auch im Zusammenhang neuer Arbeitszeitmodelle – veränderte Lernzeitkonzepte erprobt. Es gibt auf tariflicher und betrieblicher Ebene zahlreiche Regelungen, welche Lernzeitanprüche begründen und damit einen Reorganisationsprozess im Verhältnis von Lernen und Arbeiten anstoßen. Etwa 200 Tarifverträge enthalten Freistellung für Bildungszwecke.¹ Für die Ebene der Betriebsvereinbarungen erfasst eine Dokumentation der Hans-Böckler-Stiftung 287 betriebliche Vereinbarungen, in denen auch Weiterbildung geregelt ist (Heidemann 1999 b). Davon sind allerdings nur 73 originäre, spezifisch für Weiterbildung abgeschlossene Vereinbarungen (ebd. 87). Qualifikation taucht meist im Zusammenhang mit anderen Regelungsanlässen auf.

Tarifverträge folgen im dominanten Modell meist der Faustformel, nach der betrieblich veranlassete Weiterbildung als Arbeitszeit gilt. „Die Zeit der Qualifizierungsmaßnahme sowie die innerhalb der vereinbarten individuellen regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit liegende Reisezeit gelten als Arbeitszeit; das Monatsentgelt wird fortgezahlt.“² Im „Tarifvertrag für die Fortbildung und Umschulung in der Druckindustrie“ vom 7. Mai 1990 lautet die entsprechende Formel: „Die Zeit der Fortbildungsmaßnahmen sowie die innerhalb der vereinbarten regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit liegende Reisezeit gelten als Arbeitszeit.“

Ein anderes Modell ist der Tarifvertrag zur Weiterqualifizierung zwischen der Deutschen Shell AG und der IG Chemie-Papier-Keramik von 1988. Er sieht vor, dass Freizeiten der Beschäftigten aus tariflicher Arbeitszeitverkürzung, aus Zusatzfreischichten, Überstunden oder Gleitzeiten verrechnet werden (Kühnlein/Paul-Kohlhoff 1991).

1 WSI-Tarifarchiv: Qualifizierung und Weiterbildung in Tarifverträgen. Düsseldorf 2000.

2 Z.B. § 3.3.7 der Metall- und Elektroindustrie Südwürttemberg-Hohenzollern und § 3.3.6 Metallindustrie Nordwürttemberg/Nordbaden, beide im: Lohn- und Gehaltsrahmentarifvertrag „Qualifizierung der Beschäftigten“, vgl. Bahnmüller u.a. 1991, 1993.

Wirksamkeit und Reichweite der Tarifverträge werden unterschiedlich eingeschätzt.¹ Dies veranlasst, zusätzliche Betriebsvereinbarungen zur Qualifizierung abzuschließen. Sie können die betriebliche Vielfalt der Qualifizierungsmaßnahmen mit ihren unterschiedlichsten Zielsetzungen, Kostenanteilen und Zeitaufwendungen besser berücksichtigen. In der Realität der betrieblichen Qualifizierung haben sich Mischformen herausgebildet, welche Zeiten und Kosten zwischen Unternehmen und Beschäftigten aufteilen, neue Interessenkonstellationen anerkennen und neue Konsensschancen ausloten. Es entwickeln sich Formen des *time-sharing* und der Co-Finanzierung. Vorliegende Unternehmensbefragungen zeigen die Vielfalt möglicher Lösungswege (Faulstich/Schmidt-Lauff 2000).

Mit den Festlegungen von Lernzeitanprüchen auf gesetzlicher, tariflicher und betrieblicher Ebene sind Übergänge zwischen Lernen und Arbeiten angestoßen worden, welche den geänderten gesellschaftlichen Zeitmustern folgen und sie gleichzeitig verstärken. Eine **Neuordnung von Lernzeiten für lebenslanges Lernen kann gesichert werden, wenn**

- erstens die **Arbeitnehmerfreistellungsgesetze bundeseinheitlich generalisiert** werden,
- zweitens **Modelle tariflicher Regelungen zu nehmen**,
- drittens **Beispiele betrieblicher Vereinbarungen sich ausbreiten**.

Entsprechende Ansprüche können in Lernzeitkonten (Projektverbund 1999) festgehalten werden. Mit einem **solchen Konzept können Rahmenbedingungen für lebenslanges Lernen geschaffen** werden. Inwieweit diese tatsächlich genutzt werden, hängt – gerade nach den Erfahrungen mit den Arbeitnehmerfreistellungsgesetzen – von der Priorität ab, die Lernzeiten im individuellen und gesellschaftlichen Zeitbudget eingeräumt werden.

4.2.3 Lernorte

Wünschenswert und bildungspolitisch gewollt ist es, dass gerade **im Bereich der beruflichen Weiterbildung**, der bislang vornehmlich durch Unternehmen, Kammern und private Anbieter

dominiert wird, **Berufsschulen und Hochschulen zukünftig größere Initiativen entfalten und in diesen Bereich stärker einsteigen**. Über die herkömmlichen Wege der Meister- und Techniker Ausbildung sowie die Weiterbildung zum Betriebswirt und ähnliche Angebote hinaus könnten Berufsschulen und Hochschulen mit einem weitgefächerten Angebot an Modulen, welches unter bestimmten Umständen zu Hochschulabschlüssen ausgebaut oder in Form staatlich zertifizierter Zusatzqualifikationen neue berufliche Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet, einen wesentlichen Beitrag zum Ausbau einer nachhaltigen Infrastruktur für lebenslanges Lernen leisten.

Das gilt insbesondere unter den Erfordernissen der Optimierung regionaler Weiterbildungsstrukturen, d.h. der Bereitstellung von Angeboten für die spezifischen Bedarfe von Unternehmen – insbesondere KMU – und Arbeitnehmergruppen in der Region. Durchaus realistisch ist, dass sich gerade in diesem Bereich der Weiterbildung neu eingerichtete Weiterbildungskonsortien in Form von „*public-private-partnerships*“ zwischen privaten und öffentlichen Weiterbildungsträgern etablieren, z.B. zwischen Berufsschulen, Hochschulen, Kammern Unternehmen und Verbänden, und Weiterbildungsangebote unterbreiten, die eng auf die Bedarfs- und Anforderungsanalysen von KMU und Beschäftigte in der Region zugeschnitten sind. Berufsschulen und Hochschulen können damit zu regionalen und fachspezifischen Kompetenzzentren werden.

Für **Berufsschulen** bedeutet das:

- Die notwendige strukturelle **Weiterentwicklung zu regionalen Kompetenzzentren** intensiv zu befördern,
- ihnen ein **höheres Maß an Selbstverantwortung, an organisatorischer Flexibilität und inhaltlicher Differenzierung** einzuräumen u.a. durch die Möglichkeit des **Erwirtschaftens von Einnahmen aus Bildungs-, Beratungs- und Serviceleistungen**,
- die Voraussetzungen zu schaffen, **zielgruppenspezifische Angebote für die Region zu entwickeln** und sich von öffentlichen Bildungseinrichtungen in Bildungsdienstleister und Kompetenzzentren in der Region zu wandeln,
- sich zukünftig auch auf neue **Kooperations- und Wettbewerbsstrukturen** in der Region

1 Bahnmüller u.a. 1991, 1993, Seitz 1997.

einzustellen und gleichermaßen **Marketing wie Kundenpflege** zu betreiben sowie

- diese Veränderungen durch **Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse in den eigenen Institutionen aktiv zu stützen**. Denn der notwendige Wechsel im Rollenverständnis von der Berufsschule zum Bildungsdienstleister verspricht letztlich nur Erfolgsperspektiven, wenn die Kompetenz des Personals und die Flexibilität der Institution „Berufsschule“ den zukünftig geforderten Kooperations- und Wettbewerbsstrukturen in der beruflichen Weiterbildung gewachsen ist.
- Vorstellbar ist, dass sich über die **Auflockerung des öffentlichen Dienstrechts** sogenannte „**Berufsschuldozenten**“ entwickeln, die den Schulen Möglichkeiten eröffnen, neben den auf herkömmlichem Weg rekrutierten Lehrern, Experten aus Wissenschaft und Praxis für bestimmte berufsbildende Inhalte einzusetzen. Auch über diese Innovation kann sich ein stärkerer Dialog zwischen regionalen Unternehmen und berufsbildenden Schulen entwickeln, da vermutlich viele Dozenten auch in die Weiterbildungsaktivitäten der Unternehmen eingebunden sind.

Der Auf- und Ausbau einer nachhaltigen Infrastruktur für Lebenslanges Lernen stellt neue Anforderungen auch an die **Hochschulen**. Von ihnen wird aufgrund ihrer innovativen Funktion für andere wichtige gesellschaftliche Bereiche und Akteure und wegen ihrer Multiplikatorenrolle in Forschung und Lehre auch eine **dominante Rolle in der Förderung lebenslangen Lernens** erwartet.¹

Diese Anforderungen setzen jedoch erhebliche Veränderungen und Anpassungen in den Hochschulen voraus. Denn

„obwohl das weiterbildende Studium durch das Hochschulrahmengesetz bereits 1976 zur Hochschulaufgabe erklärt wurde und trotz programmatischer Vorarbeiten von bildungs- und wissenschaftspolitischen Gremien haben die Hochschulen in der Vergangenheit nur einen geringen Beitrag zur Weiterbildung erbracht. Weiterbildung wird bis heute überwiegend – gegen entsprechende Honorierung – nur von einzelnen Hochschulangehörigen geleistet. Weiterbildung kann sich daher nicht auf das gesamte Profil der Hochschule stützen“ (ebd. S. 12).

Die bisherigen Erfahrungen zeigen zudem, dass einzelne Hochschulen bei ihren Anstrengungen, Maßnahmen zur Stärkung des Wissensmanagements und der Weiterbildung zu entwickeln und umzusetzen, schnell **überfordert sind und daher strategische Hilfestellungen** benötigen.

Hochschulen einen wichtigen Part innerhalb der Infrastruktur für lebenslanges Lernen einzuräumen, erfordert deshalb eine **Neuausrichtung der Hochschulbildung**, für die sie erst in den Stand versetzt und entsprechend qualifiziert werden müssen. Das bedeutet u.a., dass **Hochschulen ihre Rolle bei der Vermittlung von Wissen hinterfragen und die Übernahme gesellschaftlicher Servicefunktionen für Weiterbildung in den Hochschulen breitere Akzeptanz findet**. Zugleich gilt es, ein gutes Zusammenspiel zwischen Wirtschaft, Ländern und den Hochschulen zu entwickeln und gemeinsam auf der lokalen Ebene „öffentlich-private-Partnerschaften“ und Weiterbildungsnetzwerke voranzutreiben.

4.2.4 Lernnetze

Im Konzept des lebenslangen Lernens wird dem **Aufbau von Supportstrukturen** (Faulstich u.a. 1991) als institutionalisierten Netzwerken zwischen regionalen Bildungsanbietern und interessierten Nutzern ein hoher Stellenwert zugemessen. Leitgedanken dabei sind, die Lernenden in der Verantwortung für ihre eigenen Kompetenzentwicklungen zu stärken aber auch zu unterstützen. Durch die räumliche Nähe von *Supportstrukturen* zu den Lernenden sollen Lernanstöße gegeben, Lernmöglichkeiten aufgezeigt und Lernanreize geschaffen werden. Zusammengefasst werden solche Ansätze in dem Konzept der „Lernenden Region“ (Stahl 1999). Die **Anpassung an regionale Bedürfnisse kann größere Bedarfsnähe und stärkere Adressatenorientierung von Lernmöglichkeiten gewährleisten**.

Netzwerke stützen sich weniger auf monetäre oder hierarchische Verhältnisse, sondern auf Kontextbedingungen wie Vertrauen, Anerkennung und gemeinsame Interessen. Über einzelne Kooperationsaktivitäten hinaus sind Netzwerke relativ kontinuierliche Kopplungen der beteiligten Akteure. Das schließt nicht aus, dass es auch Probleme und Risiken von Netzwerksteuerungen geben kann. Macht und Konflikt sind in Netzwerken keineswegs aufgehoben, sondern

1 Vgl. Empfehlungen des Forum Bildung, Juni 2001.

möglicherweise nur verlagert. Eine Reihe von Problemen können zu „Netzwerkversagen“ führen: Abstimmungsbedarf einer großen Zahl von Akteuren, steigender Zeitbedarf, fehlende Kontinuität, wachsende Koordinationsprobleme, zunehmender Verhandlungsaufwand, Leugnen oder Verschieben von Konflikten.

Für regionale Lernkulturen und die entsprechenden Arbeits- und Lebensperspektiven sind die vorhandenen und zu entwickelnden Lernchancen zentrales Moment. Es geht also darum, eine Infrastruktur für miteinander vernetzte Lernangebote zu sichern und zu entwickeln. Solche Ansätze sind in der Bundesrepublik Deutschland in verschiedensten Zusammenhängen, z.B. unter der Thematik „regionale Bildungslandschaften“ in Nordrhein-Westfalen oder beim Aufbau von Weiterbildungsverbänden in Schleswig-Holstein vorgeschlagen worden. Im Aktionsprogramm der Bundesregierung „Lebenslanges Lernen für Alle“ ist die Förderung von Netzwerken zentrales strategisches Konzept.

Netzwerke sollen der regionalpolitischen Entscheidungsfindung dienen und koordinierende Funktionen leisten. Dazu gehören: Bedarfsklärung, Planung und Empfehlung von Schwerpunktsetzungen, Abstimmung der Angebote, Erstellung regionaler Programme, Anregung zur Kooperation und zur Sicherung der Kontinuität der Angebote, Entwicklung der Lerninfrastruktur, Mittelverteilung, Vergabe öffentlicher Initiativprojekte und die Verknüpfung mit der Wirtschaftsförderung. Regionalpolitische Entscheidungen bedürfen jedoch ergänzender Unterstützungsleistungen, die träger- und einrichtungsübergreifend sicherzustellen sind. Zu solchen Supportstrukturen mit eher administrativen und technischen Funktionen gehören:

- die Bereitstellung von Informationen und die Schaffung von Transparenz,
- Beratung und Werbung,
- Curriculum- und Materialerstellung,
- Qualifizierung des Personals,
- Bereitstellung dezentraler Ressourcen,
- Kontaktvermittlung zu Bildungsinstitutionen und Unternehmen,
- administrative Koordination einzelner Projekte,
- gemeinsames Marketing,
- Qualitätssicherung und Evaluierung.

Kompetenznetzwerke beruhen also auf Interaktionsstrukturen, die der Entscheidungsfindung und der Unterstützung von Lernmöglichkeiten dienen. Diese können formalisiert und institutionalisiert werden in Kooperationsverbänden, um Kontinuität zu gewährleisten.

Bisher vorliegenden Erfahrungen zufolge müssen Netzwerke, wenn sie erfolgreiche Impulsgeber für „lernende Regionen“ sein wollen, folgende organisatorische Merkmale aufweisen: Regionale Initiative, Flexibilität der Strukturen, „Bottom up“-Steuerung, geringe Hierarchie, direkte Kommunikation, neutrale Koordination, Offenheit des Leistungsspektrums, Verknüpfung verschiedener Politikfelder.

Unter diesen Voraussetzungen können Netzwerke durchaus Lernanlässe geben, Lernmöglichkeiten vorhalten, Lernanreize schaffen, Lernzeiten sichern und eine neue „Lernkultur“ schaffen. Vor dem Hintergrund einer weiteren Expansion von Weiterbildung und der Förderung lebenslangen Lernens ist es allerdings erforderlich, die Rahmenbedingungen deutlicher zu systematisieren, damit die erheblichen gesellschaftlichen Ressourcen, welche in diesen Bereich fließen, optimal genutzt werden.

Die bestehende Systemstruktur der Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland ist gegenüber den Postulaten des „Lebenslangen Lernens“ defizitär. **Die Weiterentwicklung der Weiterbildung wird davon abhängen, ob über die zahlreichen, kaum noch überschaubaren Projekte, Programme und Modellversuche hinaus strukturpolitische Rahmensetzungen erfolgen, welche die Zukunftsfähigkeit dieses Bildungsbereichs sichern.**

5. Literatur

- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Empfehlungen des Forum Bildung. Hektographiertes Manuskript, Oktober 2001
- Arthur Anderson; Studie zum Europäischen und internationalen Weiterbildungsmarkt, Bonn 2001
- Bardeleben, R. v./Sauter, E.: Finanzierung der beruflichen Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (1995) H. 6, 32–38
- Bundesanstalt für Arbeit: Förderung der beruflichen Weiterbildung. Bericht über die Teilnahme an beruflicher Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung (jährlich). Nürnberg.

Gisela Dybowski, Peter Faulstich

- Bundesminister für Bildung und Forschung: Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“. Bonn Januar 2001
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart 1960
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. 2. Aufl., Stuttgart 1970
- Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.): Berufs- und Weiterbildung (jährlich) Bonn.
- Dröll, Hajo: Weiterbildungspolitik. Bad Heilbrunn 1999
- Dybowski, G.: Perspektivwechsel in der Qualifizierungspolitik: Lebensbegleitendes Lernen. In: Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.): Zukünftige Qualifizierung von Beschäftigten. Gesprächskreis Arbeit und Soziales Nr. 99. Bonn 2001, S. 19-30
- Faulstich, P. Strategien betrieblicher Weiterbildung. München 1998
- Faulstich, P. u.a.: Weiterbildung für die 90er Jahre Weinheim 1992
- Faulstich, P./Gnahn, D.: Weiterbildung. In: Böttcher, W.: Bildung und Soziales in Zahlen. Weinheim 2001, 183-207
- Faulstich, P./Schmidt-Lauff, S.: Lernchancen durch Time-Sharing. In: Personalwirtschaft (2000) H. 10, 74-78
- Faulstich, P./Zeuner, Ch.: Lebensbegleitendes Lernen in Netzwerken – Supportstrukturen zur Lernunterstützung. In: DIE (2000) H. III, 18-20
- Gnahn, D.: Weiterbildungsstatistik. In: Tippelt 1999, 360-373
- Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Recht. Neuwied: (Loseblattsammlung) 1981ff.
- Grünewald, U./Moraal, D.: Betriebliche Weiterbildung in Deutschland. Berlin 1996
- Grünewald, U./Moraal, D.: Betriebliche Weiterbildung. Teil I: Statistik zur beruflichen Weiterbildung. Stand und Perspektiven in Deutschland und Europa. Teil II: Weiterbildung in deutschen Unternehmen. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Forschung Spezial. Heft 3. Bonn 2001
- Heidemann, W.: Betriebliche Weiterbildung. Betriebs- und Dienstvereinbarungen. Düsseldorf 1999
- Heidemann, W.: Weiterbildung in Deutschland. Daten und Fakten. Hans Böckler Stiftung (Hrsg.): Arbeitspapier 36. Düsseldorf 2001
- Heidemann, W.: Lebenslanges Lernen: Aktuelle Strategien im Sozialdialog in Europa. Ein Überblick. Arbeitspapier der Hans Böckler Stiftung. Düsseldorf Juni 2001
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft: Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel SEK 2000/1832
- Krekel E./v. Bardeleben, R.: *Benchmarking* in der betrieblichen Weiterbildung. In: Bötzel, Ch./Krekel, E. (Hrsg.): Bedarfsanalyse, Nutzungsbewertung und *Benchmarking* – Zentrale Elemente des Bildungscontrollings. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung 240. Bielefeld 2000, S. 115 - 124.
- Kuwan, H. u.a.: Berichtssystem Weiterbildung VI, VII, VIII. Bonn 1996, 2000, 2001
- Lünendonk (Hrsg.): Führende Anbieter beruflicher Weiterbildung in Deutschland: Umsätze, Themen, Strukturen, Tendenzen. Bad Wörishofen 2001
- Nuissl, E. (Hrsg.): Standortfaktor Weiterbildung. Bielefeld 1995
- OECD, Employment Outlook. Paris June 1999
- Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Weiterbildung: Abschlussbericht: Bielefeld 1974
- Schenkel, P.: Die Qualität von Lernprogrammen evaluieren. In: Pfeil, G./Hoppe, M./Hahne, K. (Hrsg.): Neue Medien – Perspektiven für das Lernen und Lehren in der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung 251. Bonn 2001, S. 200 - 213.
- Seeber, S.: *Benchmarking* – ein Ansatz zur Steigerung von Effektivität und Effizienz beruflicher Bildung?. In: Bötzel, Ch./Krekel, E. (Hrsg.): Bedarfsanalyse, Nutzungsbewertung und *Benchmarking* – Zentrale Elemente des Bildungscontrollings. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung 240. Bielefeld 2000, S. 125-148
- Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen: Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Berlin 1999
- Statistisches Amt der Europäischen Gemeinschaft (EUROSTAT): Erhebung über die berufliche Weiterbildung in den Unternehmen 1994 (CVTS). Brüssel, Luxemburg 1996
- Wagner, A.: Teilnahme am Bildungsurlaub. Düsseldorf 1995
- Weiß, Reinhold: Wettbewerbsfaktor Weiterbildung. Köln 2000

III.

NETZGESTÜTZTE BILDUNGSDIENSTLEISTUNGEN AUF HOCHSCHULNIVEAU

WOLFGANG F. FINKE

1. Zusammenfassung	76
2. Bildungsdienstleistungen auf Hochschulniveau	77
3. Problemfelder und begriffliche Klärung	80
4. Nachfrageentwicklung und Segmentierung des Bildungsdienstleistungsgeschäfts	82
4.1 Einflussfaktoren der Bildungsnachfrage	82
4.2 Nachfragesituation aus Sicht deutscher öffentlicher Präsenz-Hochschulen	83
4.3 Segmentierungskonzepte	87
5. Aktuelle Positionierungs- und Organisationsbeispiele	88
5.1 Cardean University: Weltweit agierende virtuelle Universität	88
5.2 University of Wisconsin Extension: Erweiterte traditionelle Universität	89
5.3 Michigan Virtual Automotive College: Wirtschaftssegment-Kooperation	90
5.4 Pearson plc: Wertketten-Positionierung	92
5.5 Virtuelle Hochschule Bayern: Bildungs-Portal	93
6. Pragmatische Positionierungs- und Organisationsalternativen für traditionelle öffentliche deutsche Hochschulen	95
6.1 Handlungsdruck und Positionierungsalternativen	95
6.2 Virtuelle Universität: Kooperation von Hochschule und Wirtschaft zur Erschließung des nationalen und internationalen Bildungsdienstleistungsmarktes	98
7. Schlussfolgerungen und politische Handlungsempfehlungen	100
8. Literatur	102

1. Zusammenfassung

Das Gutachten beleuchtet neue Entwicklungen im Marktsegment der berufsbezogenen und -begleitenden Ausbildung auf Hochschulniveau mit Schwerpunkt auf netzgestützten Bildungsdienstleistungen in diesem Segment sowie die daraus entstehenden generellen Veränderungserfordernisse für deutsche öffentliche Hochschulen und deren Ausbildungsprogramme. Von den Entwicklungen des angesprochenen Marktsegments werden allgemein tiefgreifende Auswirkungen auf die Hochschulausbildung erwartet. Das Gutachten skizziert alternative Handlungs- bzw. Organisationskonzepte für die Positionierung deutscher Universitäten und Fachhochschulen in dem sich dynamisch entwickelnden und umkämpften globalen Bildungsdienstleistungsmarkt.

- **Nachfrageänderung:** Ursachen für Nachfrageänderungen bei Bildungsdienstleistungen auf Hochschulniveau liegen in den westlichen Industrienationen in den Bereichen Globalisierung, wissenschaftlicher Fortschritt, steigende Qualifizierungsanforderungen bzw. sie ergeben sich, insbesondere in Asien, als Nachholeffekte in Schwellenländern. In Deutschland spielen demographische Faktoren zudem eine besondere Rolle. Generell ist zukünftig in hochentwickelten westlichen Wirtschaftsnationen von einer **Schwerpunktverschiebung des Ausbildungsbedarfs in Richtung auf die berufsbezogene Hochschulausbildung Erwachsener** auszugehen. Ausreichende, empirisch abgesicherte Abschätzungen über Stärke und zeitliche Struktur dieser Verschiebung fehlen bisher für Deutschland.
- **Angebotssituation:** Öffentliche Hochschulen in Deutschland sind bisher **weder unter qualitativen noch unter quantitativen Aspekten in der Lage, die erwartete Nachfrageveränderung zu bewältigen, obwohl viele Universitäten in den nächsten Jahren mit einer Unterauslastung und einer ausgeprägten Konkurrenzsituation im traditionellen Studienbetrieb konfrontiert sein werden.** Hochschulen bieten ihre Programme schwerpunktmäßig für die kleiner werdende Gruppe junger (Vollzeit-)Lerner an und vermitteln nach wissenschaftlichen Taxonomien strukturiertes Wissen im Rahmen von Langzeitprogrammen. Der Ausbildungsbedarf berufstätiger Erwachsener richtet sich jedoch vorrangig auf die Überbrückung individueller, durch das berufliche Umfeld bestimmter Kompetenzdifferenzen mit Kurzfrist-Maßnahmen und die Nutzung ihrer Lebenssituation angepasster Lernkonzepte, insbesondere Internetbasierte Fernlernverfahren. Es werden folglich **momentan Ausbildungsleistungen angeboten, die mit der zu erwartenden Nachfragestruktur nicht übereinstimmen.** Eine Diskussion über die grundlegende Umorientierung der Hochschul-Ausbildungsprogramme in Deutschland ist deshalb erforderlich.
- **Globale Konkurrenz:** Aufgrund der zeitlichen Struktur der Marktentwicklung und der aggressiven Geschäftsstrategien von Bildungsdienstleistern aus dem angelsächsischen Raum **haben sich ausländische Organisationen inzwischen** – gemessen an Umsätzen oder Teilnehmerzahlen – bei der Erschließung des wachsenden globalen Geschäftsfeldes **„berufsbezogene Bildungsdienstleistungen auf Hochschulniveau für Erwachsene“** und bei der **Vermarktung von Bildungsdienstleistungen über das Internet einen Vorsprung erarbeitet:** In den USA betrachten viele Gesprächspartner bereits die zukünftige globale Dominanz von US-Bildungsdienstleistern als gesichert. International arbeitende Unternehmen etablieren sich zunehmend auch im deutschen Markt. **Deutsche öffentliche Hochschulen** sind aufgrund struktureller Hemmnisse, wie beispielsweise umfassend reglementierte föderale Strukturen, Dienstrecht, vergleichsweise eingeschränkte Managementfähigkeit oder auch durch standes- und hochschulpolitisch bedingte Faktoren **nur begrenzt in der Lage, in den wachsenden Segmenten des nationalen und internationalen Bildungsdienstleistungsmarktes Fuß zu fassen** und scheinen in Teilbereichen – wie beispielsweise der globalen Vermarktung von MBA Bildungsprogrammen – bereits abgeschlagen. **Konkurrenzfähige Positionierungskonzepte und Marktstrategien müssen entwickelt sowie geeignete Organisationsformen für den Eintritt in die neuen Marktsegmente gefunden werden, damit deutsche Hochschulen nicht zukünftig in einem Hauptsegment des Bildungsmarktes marginalisiert werden.**

- **Marktpositionierung und Organisationsbeispiele:** Eine Positionierung im entstehenden neuen Segment des globalen Bildungsdienstleistungsmarkt erfordert die **systematische Erarbeitung von Geschäftsmodellen auf der Basis von Marktsegment-Analysen**. Das Gutachten skizziert die alternativen Ordnungsschemata Wertkettenanalyse, Organisations-typen-Klassifikation, Wissens-Verwertungszusammenhang. Parallel dazu werden beispielhaft Geschäfts- und Organisations-Konzepte von als erfolgreich eingestuften Bildungsdienstleistern vorgestellt (*Cardean University, University of Wisconsin Extension, Michigan Virtual Automotive College, Pearson plc, Virtuelle Hochschule Bayern*).
- **Organisationsempfehlungen:** Für einen Einstieg öffentlicher deutscher Hochschulen in den Bereich des berufsbezogenen lebenslangen Lernens werden der **Aufbau von weitgehend selbständigen, an bestehenden traditionellen Hochschulen angebundene Weiterbildungsbereichen in Anlehnung an die Extension Units der US Hochschulen sowie der Aufbau leistungsfähiger, rechtlich eigenständiger Bildungsdienstleister (Virtuelle Universitäten) im Rahmen größerer Hochschule/Praxis-Kooperationsnetze vorgeschlagen**. Für angegliederte Weiterbildungseinheiten sind u.a. die folgenden Vorteile zu nennen: kurze Einführungszeit, Überschaubarkeit der Aufgabe für einzelne Hochschulen und begrenzter Ressourceneinsatz. Nachteilig können sich ein begrenztes Geschäftsvolumen – bei hohem Fixkostenanteil Internet-basierter Lernangebote – oder die ggf. eng begrenzten Finanzmittel einzelner Hochschulen für die Anschubfinanzierungen erweisen.
- **Virtuelle Universitäten:** Der Aufbau Virtueller Universitäten im Hochschulverbund zielt auf die Etablierung konkurrierender leistungsstarker und kommerziell ausgerichteter Organisationen ab, die Bildungsdienstleistungen im Rückgriff auf die kooperierenden Träger-Hochschulen erstellen, durch Anreicherung mit Zusatzdienstleistungen professionalisieren und vermarktbar machen sowie am nationalen und internationalen Markt unter eigenem Markennamen absetzen. Dabei steht die flexible Nachfrageorientierung und der Projektcharakter von Bil-

dungsangeboten im Vordergrund. Das skizzierte Konzept ist darauf ausgerichtet, die Stärken der in Deutschland vertretenen unterschiedlichen Hochschultypen gezielt zu nutzen und eine Fokussierung auf die Bildungsbedürfnisse der Nachfrager (berufstätige Erwachsene, Branchen etc.) zu gewährleisten.

Für deutsche Hochschulen, mit umfassenden und teilweise hervorragenden Leistungsangeboten – **bestehen momentan durchaus noch Möglichkeiten, sich auf die bevorstehenden Nachfrageveränderungen einzustellen** sowie sich erfolgreich im nationalen und internationalen Markt zu positionieren. **Das window of opportunity dafür ist jedoch durch die internationale Konkurrenzsituation begrenzt** und scheint in einzelnen Bereichen bereits geschlossen. Die Bildungsverantwortlichen in Hochschulen, Wirtschaft und Politik sollten deshalb **umgehend und mit Nachdruck handeln, um die bestehenden Entwicklungschancen für das deutsche Hochschulausbildungssystem zu sichern und gleichzeitig den Weg für eine erfolgreiche globale Präsenz Internet-basierter deutscher Hochschulausbildung zu ebnet**.

2. Bildungsdienstleistungen auf Hochschulniveau

Das Gutachten beleuchtet **neue Entwicklungen im Marktsegment der berufsbezogenen und -begleitenden Ausbildung auf Hochschulniveau mit Schwerpunkt auf den netzgestützten Bildungsdienstleistungen sowie die daraus entstehenden generellen Veränderungserfordernisse für deutsche öffentliche Hochschulen und deren Ausbildungsprogramme**. Von den Entwicklungen des angesprochenen Marktsegments werden allgemein tiefgreifende Auswirkungen auf die Hochschulausbildung erwartet. Das Gutachten **skizziert alternative Handlungs- bzw. Organisationskonzepte für die Positionierung deutscher Universitäten und Fachhochschulen in dem sich dynamisch entwickelnden und umkämpften globalen Bildungsdienstleistungsmarkt**.

Dabei ist zu beachten, dass bisher für Deutschland **noch keine ausreichend empirisch fundierten Situationsanalysen bzw. Prognosen vorliegen**: Dies gilt sowohl für den Bereich der

Prognose der Bildungsmarkt-Entwicklungen wie auch für die Auslastungssituation der öffentlichen Hochschulen und ihre traditionellen Bildungsprogramme: Ein detailliertes Bild der bundesweiten Entwicklung von Studenten- und Absolventenzahlen in einzelnen Fachrichtungen gibt es beispielsweise bisher nicht – das für die Datenerhebungen verwendete Raster ist dafür untauglich. Eine positive Ausnahme bildet jedoch die seit Jahresanfang verfügbare empirische Untersuchung über die Fernstudienangebote in Deutschland des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung. [AUE-2000b]

Das Gutachten stützt sich deshalb auf Analysen/Prognosen der Nachfrage nach Bildungsdienstleistungen auf Hochschulniveau für die USA sowie die für Deutschland vorliegenden Prognosen über demographische Entwicklungen durch das Statistische Bundesamt und über die Entwicklung der Studierendenzahlen der Kultusministerkonferenz. Die Übertragung der für die USA und Großbritannien vorliegenden Analysen/Prognosen erscheint dabei nicht problematisch, da unterstellt werden kann, dass die entsprechenden Entwicklungen in westlichen Wirtschaftsnationen vergleichbar – jedoch zeitlich versetzt und ggf. mit unterschiedlicher Geschwindigkeit – ablaufen werden.¹

Die Auseinandersetzung mit dem Themenbereich des Gutachtens erscheint aus deutscher politischer und akademischer Sicht vordringlich, wenn man sich den Stand und die vielfältigen Aktivitäten großer und etablierter nordamerikanischer oder britischer Organisationen und den für deutsche Verhältnisse kaum vorstellbaren Einsatz von Finanzmitteln internationaler Bildungsdienstleistungs-Konglomerate bei der Erschließung des globalen Geschäftsfeldes „berufsbezogene Bildungsdienstleistungen auf Hochschulniveau für Erwachsene“ vor Augen führt: Man denke an Organisationen wie *Sylvan Learning Systems*, *Caliber Learning Network*, *DeVry*, *Apollo Group*, *Cardean University* oder etwa die Zusammenarbeit von Rupert Murdoch und zukünftig evtl. auch Bill Gates mit einem internationalen Netzwerk von etablierten Großuniversitäten (*Universitas 21*) oder das von *Pearson plc* verfolgte Kooperations- und *Outsourcing*-Mo-

dell mit *America Online* und anderen großen Partnern im Bildungsgeschäft.

Der Blick braucht jedoch nicht notwendigerweise über den Nordatlantik gerichtet werden: Auch in Großbritannien lassen sich seit vielen Jahren Anstrengungen beobachten, mit *Virtual University*-Konzepten in den wachsenden Markt für Bildungsdienstleistungen einzusteigen – neben der *British Open University* und der *University for the Industry* befindet sich eine neue *e-University* im Aufbau, mit der eine führende internationale Position im Bereich der Internet-basierten Ausbildung angestrebt wird. [HEFC-2000a] Die explizite Zielsetzung der britischen Regierung, eine führende Position für Großbritannien im neu entstehenden globalen Ausbildungsmarkt zu erringen, findet sich u.a. auch im häufig zitierten „*Green Paper*“ des DfEE. [DfEE-1998a]

Der Vergleich der international z.T. seit vielen Jahren zu beobachtenden Aktivitäten im Bildungsdienstleistungsgeschäft mit dem bisher in Deutschland erreichten Aktivitätsniveau sowie die erheblichen, strukturell begründeten Hemmnisse deutscher Hochschulen (z.B. umfassend reglementierte föderale Strukturen, das Dienstrecht, eine vergleichsweise eingeschränkte Managementfähigkeit, standes- und hochschulpolitisch bedingte Faktoren) beim Einstieg in das neue Dienstleistungssegment, müssen als Herausforderung betrachtet werden: „Schmerzhaft politische Entscheidungen“ stehen an. [Glötz-2000a, S. 11] Diese Auffassung wird inzwischen auch von vielen anderen Experten geteilt und mit eindringlichen Worten formuliert: [GGT-2000a, S. 53; Finke-2000a, S. 19; BMBF-2001a, S. 3]

„Die Mittel ... sind ... viel zu gering, als dass der globalen US-amerikanischen Bildungsoffensive mit großer Aussicht auf Erfolg begegnet werden könnte. ... Die politisch Verantwortlichen in der Bundesrepublik müssen sich daher die Frage stellen, ob wir mit der Aufgabe des *top-level*-Bildungsanspruchs auch den Innovationsanspruch des Standorts Deutschland aufzugeben bereit sind oder die Kraft finden, schnell, strategisch geplant und umfassend gegenzusteuern“. [CGT-2000a, S.53]

Parallel dazu betrachten Gesprächspartner in den USA bereits die zukünftige globale Dominanz von US-Bildungsdienstleistern als gesichert, und international arbeitende Unternehmen etablieren sich zunehmend auch im deutschen Ausbildungsmarkt. [BMBF-2001a, S. 3]

1 [Gha/Ira-1997a, DfEE-1997a, DfEE-1997b, DfEE-1998a]

Wolfgang F. Finke

Aufgrund der skizzierten Entwicklungen erscheint die Erarbeitung von Antworten auf nachfolgende Fragestellungen vordringlich:

- Wie und vor allem wann positioniert sich die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Bildungsdienstleistungs- und -exportgeschäft – auch unter Berücksichtigung der „Standort-Deutschland“-Problematik?
- Wie kann das in Deutschland aufgrund der föderalen Strukturen und der dadurch verteilten Zuständigkeiten bestehende Problem der Übernahme und Ausübung einer effizienten, schlagkräftigen Führungsrolle beim Aufbau innovativer, international konkurrenzfähiger Internet-basierter Bildungsprogramme gelöst werden?
- Mit welchen Strategien können sich öffentliche deutsche Hochschulen erfolgreich im wachsenden globalen Markt für Hochschul-Bildungsdienstleistungen auf Internet-Basis positionieren?
- Welche Organisationsalternativen sind – pragmatisch und aus deutscher Sicht – für den Auf- und Ausbau einer Wettbewerbsposition durch die Hochschulen geeignet?

Bzgl. der aufgeworfenen Frage nach einer Führungsrolle sei angemerkt, dass in Großbritannien George Mudie (*Parliamentary Under Secretary of State at the Department for Education and Employment*) bereits im November 1998 zum „*Lifelong Learning Minister*“ ernannt wurde. In Deutschland befindet sich zum jetzigen Zeitpunkt das Thema lebenslanges berufsbezogenes Lernen noch nicht auf einem vergleichbaren Platz der politischen Agenda. [InLe-1998a]

Aus Sicht des Verfassers sind drei weitere Faktoren mitbestimmend für den im Vergleich mit den USA festzustellenden Rückstand Deutschlands bei der Entwicklung leistungsfähiger Hochschul-Bildungsorganisationen für berufsbezogenes lebenslanges Lernen:

- **Mangelhafter Informationsstand:** Aufgrund häufiger Kontakte mit deutschen Bildungsverantwortlichen und diversen öffentlichen Diskussionen auf Tagungen und Workshops hat der Verfasser den (nicht weiter belegbaren) Eindruck gewonnen, dass in vielen Fällen noch Informationsdefizite bzgl. der absehbaren Entwicklungen im Bereich des be-

rufsbezogenen lebenslangen Lernens und deren Implikationen für das deutsche Hochschulbildungssystem sowie für die zukünftige internationale Präsenz deutscher Hochschulbildungseinrichtungen bestehen. Die Beurteilung der Situation wird zusätzlich durch das weitgehende Fehlen empirisch abgesicherter Analysen/Prognosen über Bildungsmarktentwicklungen in Deutschland erschwert.

- **Fehleinschätzung der Konkurrenzsituation:** Die Leistungsfähigkeit und das Niveau der bereits am internationalen Markt etablierten Bildungsdienstleister wird in Deutschland aus Sicht des Verfassers häufig falsch eingeschätzt. Insb. ist eine Unterbewertung der *Virtual University* bzw. *Virtual Open University*-Angebote ausländischer Institutionen festzustellen („*McDonalds Universität*“, „*Drive thru*“): [BerNix-1997a, S. 31] Realität ist jedoch, dass viele der Akteure (*London School of Economics, Carnegie Mellon University, Stanford University, Wharton School of Economics* etc.) höchsten akademischen Standards genügen, und die angebotenen Programme und Kurse regelmäßig nach US-Standards akkreditiert sind (z.B. auch der virtuelle „*Doctor of Management in Organizational Leadership*“ der University of Phoenix). Zusätzlich werden jedoch auch Kurse unterhalb des deutschen akademischen Niveaus angeboten.
- **Forschungsfokussierung:** Die Fokussierung von Fördermitteln auf Forschungsvorhaben und die Streuung dieser Mittel auf Kleinprojekte ohne gesicherten Nachhaltigkeitseffekt behindern die Öffnung deutscher Hochschulen für das hier behandelte Thema. Förderorganisationen, die ihren Schwerpunkt auf pragmatische und auf den konkreten Einsatz ausgerichtete Vorhaben richten, fehlen bisher in Deutschland weitgehend. Für die USA ist hier beispielsweise die *Alfred Sloan Foundation* mit starkem Engagement für das Thema Internet-Lernen auf Hochschulniveau in der Öffentlichkeit und der Förderung von implementierungsbezogenen Projekten anzuführen.

Aufgrund des eng gefassten Rahmens dieser Studie können nachfolgend nur wenige Facetten des breiten und sich z.T. mit erheblicher Dynamik entwickelnden Themenfeldes skizziert

werden, denen nach Wertung des Verfassers jedoch ein besonderer Stellenwert zukommt. Es wird deshalb insb. auf die folgenden Themenbereiche eingegangen:

- **Problemfelder und begriffliche Klärung:** Erläuterung wichtiger Begriffe und Konzepte.
- **Nachfrageentwicklung und Segmentierung des Bildungsdienstleistungsgeschäfts:** Bestimmungsfaktoren der Nachfrageentwicklung für Bildungsdienstleistungen und zu erwartende Marktentwicklung werden unter Berücksichtigung von Auslastungsproblemen traditioneller Hochschul-Programme diskutiert. Die anschließende Skizzierung unterschiedlicher Markt-Segmentierungsraster bereitet Überlegungen für alternative marktliche Positionierungen deutscher Hochschulen vor.
- **Aktuelle Positionierungs- und Organisationsbeispiele:** Konkrete Beispiele für unterschiedliche Organisationstypen (*Global Virtual University, Extended Traditional University*, Wirtschaftssegment-Kooperation, Wertketten-Positionierung, Bildungsportal) werden anhand bekannter, momentan am Bildungsdienstleistungsmarkt aktiver Organisationen skizziert (*Cardean University, University of Wisconsin Extension, Michigan Automotive College, Pearson plc, Virtuelle Hochschule Bayern*).
- **Positionierungsalternativen für traditionelle deutsche Hochschulen:** Unter Berücksichtigung deutscher Hochschulstrukturen werden pragmatische Organisations- und Positionierungsalternativen entwickelt und für die Einführung in Deutschland empfohlen.

3. Problemfelder und begriffliche Klärung

Bevor den oben aufgeworfenen Fragen nachgegangen wird, erscheint es erforderlich, einige begriffliche und perspektivische Klärungen vorzunehmen, um Missverständnissen vorzubeugen bzw. um Problembereiche zu adressieren, die nach Ansicht des Verfassers den zu beobachtenden Kontroversen bei Diskussionen um berufsbezogenes lebenslanges Lernen auf Hochschulniveau und dem Einsatz Internet-basierter Lernverfahren zugrunde liegen – ohne i.d.R. je-

doch explizit zum Gegenstand der Diskussionen gemacht zu werden. Folgende, nach Interessengruppen (*Stakeholders*) differenzierte Problembereiche sind hier beispielsweise anzusprechen – ohne damit den genannten Gruppen ein einheitliches Meinungsbild zu unterstellen:

- **Studenten/Lerner** befürchten eine entmenslichte Lernsituation, das „einsames Lernen“ intellektuell anspruchsvoller Inhalte an einer Maschine bzw. zusätzliche Belastungen im Lernprozess durch komplexe, wenig benutzerfreundliche Lernsysteme sowie technische Probleme mit der Computer- und Netztechnik, denen sie ohne ausreichende Betreuung gegenüberstehen.
- **Professoren** sorgen sich um den persönlichen Kontakt zu ihren Studenten, um die Einheit von Forschung und Lehre und generell um unkontrollierbare Eingriffe in die akademischen Freiheiten bzw. um umfassende und negativ bewertete Veränderungen der Arbeits- und Karrierebedingungen in ihrem Berufsstand. Der Einsatz von sog. *Learning Facilitators*, die Lerner im Rahmen ihres Lernprozesses in Kleingruppen betreuen und i.d.R. nicht fest angestellt sind, sowie die Frage der Eigentumsrechte an elektronischen Lernmaterialien sind aktuell diskutierte Problembereiche.
- **Rektoren** sorgen sich darum, dass ihre (öffentlichen) Hochschulen im Wettlauf um die besten Plätze im internationalen Bildungsdienstleistungsgeschäft auf den hinteren Rängen landen und viele Nachfrager am Bildungsdienstleistungsmarkt ihren Bedarf bei großen nordamerikanischen „Marken-Anbietern“ (*Wharton, Harvard, MIT* etc.) decken, oder dass private Bildungsdienstleister gerade die leistungsfähigsten Professoren abwerben.
- **Bildungspolitik**er – viele nach einer anfänglichen Euphorie über vermutete Möglichkeiten zur Kostensenkung in der Hochschulausbildung – sorgen sich um die hohen Kosten qualitativ hochwertiger und im internationalen Bildungsdienstleistungsgeschäft konkurrenzfähiger multimedialer Lernsysteme und allgemein um die Konkurrenzfähigkeit deutscher öffentlicher Hochschulen im internationalen Vergleich.

Teilweise tiefgreifende Unterschiede bei der Interpretation und Verwendung von Kernbegriffen sind ebenfalls geeignet, Diskussionen um neuartige Bildungskonzepte zu erschweren. Nachfolgend sollen deshalb einige der Begriffe/Konzepte – bezogen auf das vom Verfasser hier eingebrachte Verständnis – erläutert werden:

- **Universität:** In Deutschland ist dieser Begriff mit besonderen, über lange Zeiträume hinweg gepflegten und tradierten Bedeutungsinhalten belegt, die insb. die Aspekte der Forschungsleistung und die erkenntnisleitende Idee bei der wissenschaftlichen Arbeit – unabhängig von dem Aspekt der Bedienung konkreter wirtschaftlicher Verwertungsinteressen – herausstellen. In meiner Diskussion benutze ich diesen Begriff in Anlehnung an den US-amerikanischen Begriff der *University*. Dieser Begriff schließt ein breites Spektrum von Institutionen ein (Corporate Universities, For-Profit Adult Universities, traditionelle Forschungs-Universitäten etc.), die sich z.T. ausschließlich auf den Bereich der Lehre konzentrieren, d.h. keine Forschungsaktivitäten durchführen oder ihre Angebote nicht vorrangig an junge Lerner adressieren, und deren Programme auch nicht notwendigerweise auf die Erlangung traditioneller akademischer Abschlüsse gerichtet sind.
- **Traditionelle Universität:** Es geht um Institutionen, die sich mit ihren Bildungsangeboten vorrangig an junge Lerner (18–25 Jahre) richten und als Präsenz-Universitäten arbeiten. Neben der Lehre steht in einer traditionellen (öffentlichen deutschen) Universität gleichrangig die Forschung. Dieser Hochschultyp hat i.d.R. durch den Präsenzaspekt und den dadurch bedingten unmittelbaren persönlichen Kontakt der Lerner zu Kommilitonen und Lehrenden besondere Bedeutung für die persönliche Entwicklung junger Erwachsener am Ende ihrer Adoleszenzphase. Es kann vermutet werden, dass insb. beim aktuellen (noch unzureichenden) Stand der didaktischen Konzepte für Internet-basiertes Lernen Virtuelle Universitäten in bezug auf die Gruppe der jungen Lerner nur bedingt leistungsfähig sind oder ggf. auch langfristig bleiben werden.
- **Virtuelle Universität:** Bei diesem Begriff wird u.a. Internet-basiert Kommunikation, com-

puterunterstützte Lernverfahren und ggf. der einsame Kampf des Lerners um Wissen und Kompetenzen in von sozialen Lernkomponenten entkleideten Lernprozessen assoziiert. Es sei angemerkt, dass im Rahmen meiner Darstellung der Erwerb von (komplexem) Wissen und berufsbezogener Handlungskompetenzen auf Hochschulniveau im Vordergrund stehen. Nach der Phase einer gewissen Euphorie bzgl. des Einsatzes Internet-basierter Lernsysteme ist inzwischen jedoch für diesen Typ von Lernprozessen – sowohl aus lerntheoretischer als auch aus gruppodynamischer Sicht – breit akzeptiert, dass reale soziale Komponenten (Zusammenkünfte am gleichen Ort zur gleichen Zeit) einen wichtigen und evtl. unverzichtbaren Stellenwert besitzen. Wenn hier von virtuellen Universitäten die Rede ist, dann sind folglich Organisationen gemeint, die berufsbezogene/-begleitende Bildungsdienstleistungen auf Hochschulniveau für Erwachsene anbieten, und dabei umfassend auf Computer-Kommunikation und computer-unterstützte Lernsysteme zurückgreifen, die jedoch sowohl eine intensive individuelle Beratung und Betreuung der Lerner (z.B. durch *Learning Facilitators* und Curriculum-Berater) als auch direkte persönliche Zusammenkünfte der am Lernprozess unmittelbar beteiligten Personen und *Learn Teams* beinhalten. Der Begriff Virtuelle Universität impliziert dabei nicht notwendigerweise das Angebot umfassender Studienprogramme mit traditionellen akademischen Abschlüssen, sondern insb. den individuellen Bedürfnissen der Lerner (möglichst weitgehend) angepasste Kurzzeitprogramme.

- **Lebenslanges Lernen:** Der Zeithorizont dieses Begriffs kann unterschiedlich gefasst werden: Im nordamerikanischen Sprachgebrauch meint der Begriff häufig den Lebensabschnitt vom Vorschulkindergarten bis ins Seniorenalter – und US-Bildungskonzerne kaufen sich entsprechend in großem Stil parallel in den Kindergartenbereich, das Geschäftsfeld „Schülerhilfe“ und in den Sektor der Privatuniversitäten ein. [Sylvan-2001a, Sylvan-2001b] Hier soll unter diesem Begriff vorrangig der Aspekt der berufsbezogenen und -begleitenden Erwachsenenbildung auf Hochschulniveau gefasst werden, bei dem Internet-basiert asyn-

chrone und synchrone Lernkonzepte (und *Virtual Open Universities*) eine besondere Rolle spielen werden, da diese sich i.d.R. den familiären und beruflichen Lebensumständen besser anpassen als Präsenzlernverfahren.

Nach der Skizzierung wichtiger Problemfelder und Begriffe im Umfeld innovativer Bildungskonzepte soll nachfolgend weiter auf die anstehenden tiefgreifende Veränderungen der Nachfrage nach Bildungsdienstleistungen und auf Möglichkeiten zur Segmentierung des sich dynamisch entwickelnden Marktes eingegangen werden.

4. Nachfrageentwicklung und Segmentierung des Bildungsdienstleistungsgeschäfts

4.1 Einflussfaktoren der Bildungsnachfrage

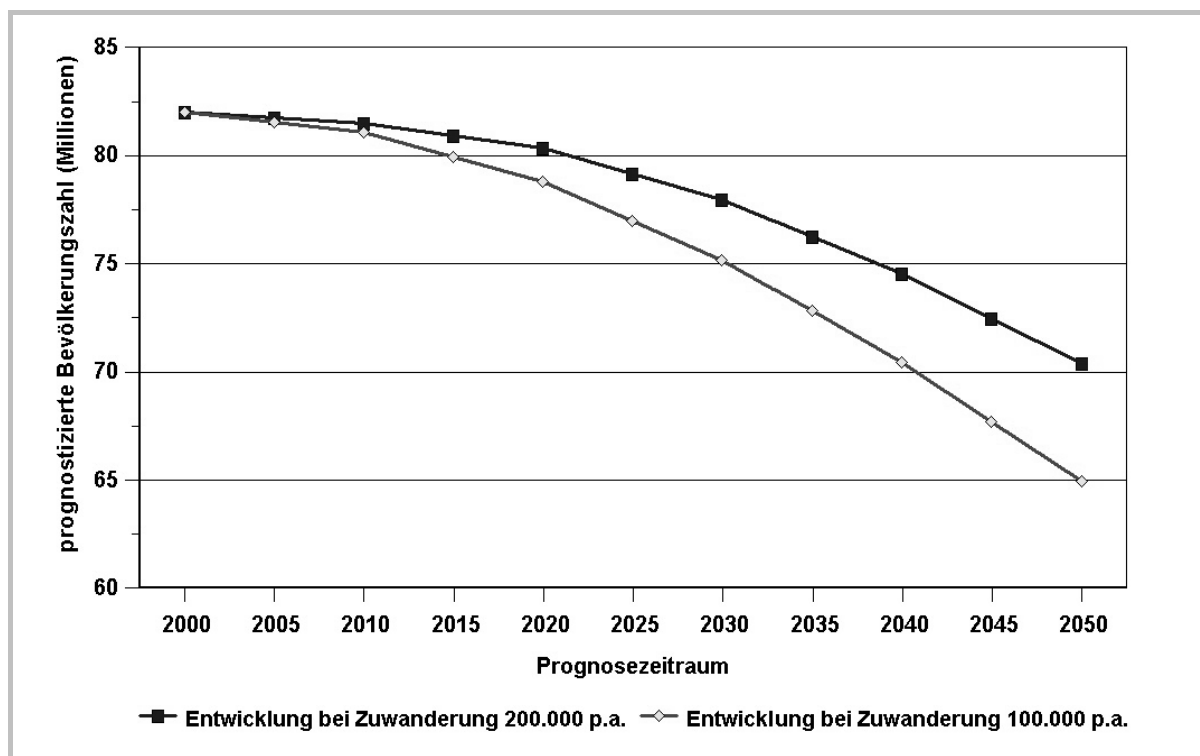
Zuerst soll der Frage nach der Entwicklung des Bildungsdienstleistungsgeschäfts im Bereich der berufsbezogenen Erwachsenenbildung nachgegangen werden. Vorab kann dabei festgestellt werden, dass es eine Reihe von Faktoren gibt, die offensichtlich zu einem starken Wachstum einzelner Segmente der Bildungsnachfrage führen werden. Wesentliche Ursachen für das Nachfragewachstum können dabei in den folgenden Bereichen vermutet werden:

- **Globalisierung:** Der ständig steigende Konkurrenzdruck in vielen Wirtschaftsbereichen führt zu einem immer schnelleren Kreislauf zwischen Erzeugung, Verbreitung und Verwendung von wirtschaftsrelevantem Wissen. Die Phase des Lernens scheint in diesem Kreislauf zum Engpass zu werden, nachdem die Problematik von Wissenszugang und -verteilung durch den aktuellen Stand der Informations- und Kommunikationstechnik sowie die breite Verfügbarkeit des Internets abgemildert wurde: Bevor neues Wissen seine Wirkung im Verwertungsprozess entfalten kann, muss es den Handelnden auf kognitiver Ebene verfügbar und im Rahmen komplexer realer Handlungssituation (Kompetenz-Aspekt) einsetzbar sein – allein der (technische) Zugang zu Wissensressourcen bewirkt nicht deren geeignete Verwertung im

Leistungserstellungs- und -verwertungsprozess. [Finke-2000a, S. 2ff.; Weber-2000a]

- **Wissenschaftlicher Fortschritt:** Der Fundus an verwertungsrelevantem Wissen wächst immer schneller. Gleichzeitig veraltet vorhandenes Wissen in z.T. kurzen Zeitabschnitten: Berufstätige Menschen in vielen Tätigkeitsbereichen müssen folglich fortlaufend mehr lernen, um ihr job-relevantes Wissen und ihre verfügbaren Kompetenzen einsatzfähig zu halten oder diese im Hinblick auf neue Tätigkeitsprofile und Karrierewege zu erweitern.
- **Freisetzungseffekte und neue Arbeitsplätze für Hochqualifizierte:** Ghazi/Irani haben auf Basis von Langzeitbetrachtungen den Schluss gezogen, dass in den USA über einen Zeitraum von mehreren Jahrzehnten fortlaufende Freisetzungseffekte über die ganze Qualifikationspyramide hinweg feststellbar sind. [Ghazra-1997a] Gleichzeitig entstehen neue Jobs – mit stark zunehmender Tendenz – hauptsächlich im Bereich hochqualifizierter Arbeitsplätze, die den Abschluss eines Hochschulstudiums voraussetzen. Die Folge ist, dass Arbeitnehmer auf allen Qualifikationsebenen unter einem zunehmenden Druck stehen, lebenslang zu lernen – oder ihre Beschäftigungschancen langfristig zu verspielen. Gering-qualifizierte Arbeitskräfte sind von dieser Entwicklung besonders betroffen, da ihr Beschäftigungssegment seit Jahrzehnten – und aktuell mit stark wachsender Geschwindigkeit – schrumpft.
- **Zusatzbedarf durch Nachholeffekte in Schwellenländern:** Indien verfügt beispielsweise aktuell über ca. 200.000 Softwarespezialisten mit Hochschulausbildung – der Bedarf in 2008 wird mit 3 Mio. Personen prognostiziert. [Overl-2000a] In China, einem Land mit etwa 1,3 Mrd. Einwohnern, gab es im Jahre 2000 gerade einmal etwa 2.000 MBA Studenten – es müssten etwa 40.000 (Standard-US)-Colleges gebaut werden, wenn man die gleichen Hochschulabsolventenraten wie in den USA anstreben würde. [Cohen-2000a; ETS-2000a] Die Kapazitäten im Bereich der berufsbezogenen Ausbildung auf Hochschulniveau können folglich in diesen Ländern zum limitierenden Faktor der wirtschaftlichen Entwicklung werden.

Abb. III.1: **Allgemeine demographische Entwicklung**



Quelle: StaBun-2000a, S. 14, 19, 25

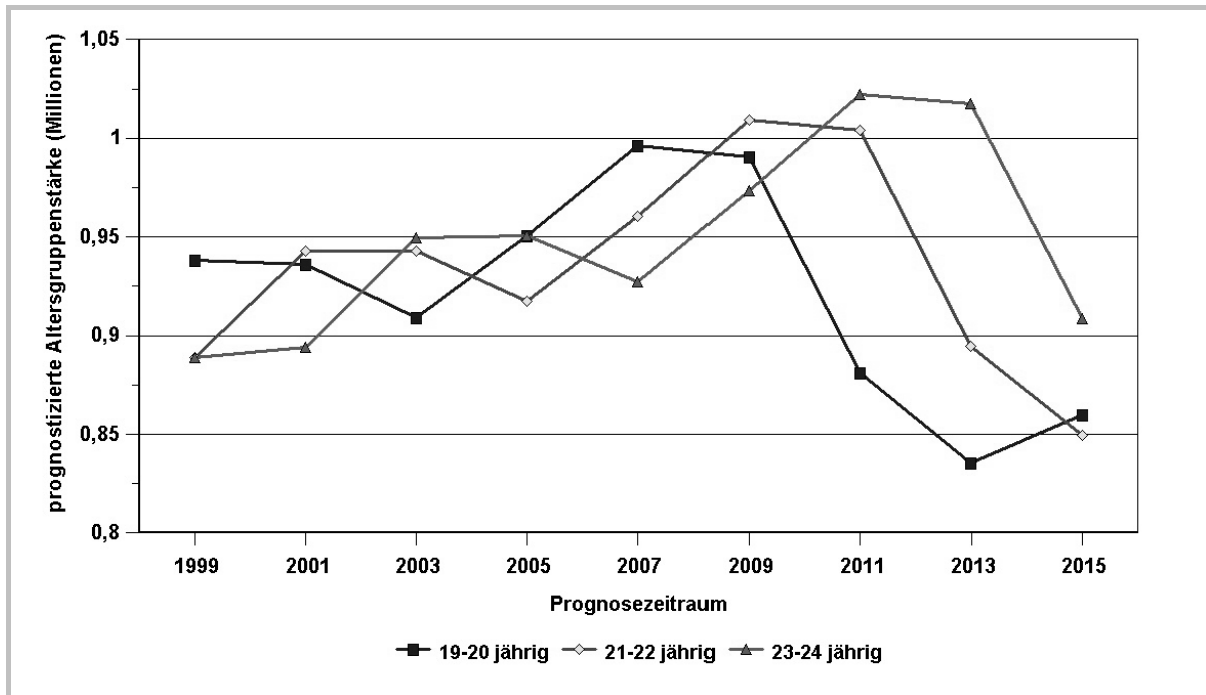
4.2 Nachfragesituation aus Sicht deutscher öffentlicher Präsenz-Hochschulen

Traditionelle Präsenz-Hochschulen entwickeln ihre Programme bisher primär für junge (Vollzeit-) Lerner. Aufgrund demographischer Entwicklungen und einer sich stark verändernden Alterspyramide muss generell von einem langfristigen Schrumpfen dieser Gruppe ausgegangen werden, wenn man unterstellt, dass keine signifikante Erhöhung des Anteils junger Lerner erfolgt, die sich nach Abschluss ihrer Sekundar-Ausbildung zu einem klassischen Hochschulstudium entschließen (Bruttostudierquote; vgl. Abb. III.1, III.2 und III.3). [StaBun-2000a, S. 14, 19, 25] Die Entscheidung, nach Erreichen der Hochschulreife ein Studium aufzunehmen und dies an einer Universität zu tun, scheint den potentiellen StudentInnen sowohl in den alten als auch in den neuen Bundesländern zudem immer schwerer zu fallen: Im Zeitraum 1976 bis 1999 sank der Anteil der Studienberechtigten,

die sich für die Studienaufnahme an einer Universität entschieden von 63% auf 43%. Der Anteil, der sich für die Studienaufnahme an einer Fachhochschule entscheidet, verhielt sich im Gegensatz dazu bisher konstant und pendelt um etwa 25% (vgl. für 1990-99 Abb. III.3; ABL – alte Bundesländer, NBL – neue Bundesländer). [StaBun-2000a, S. 14, 19, 25]

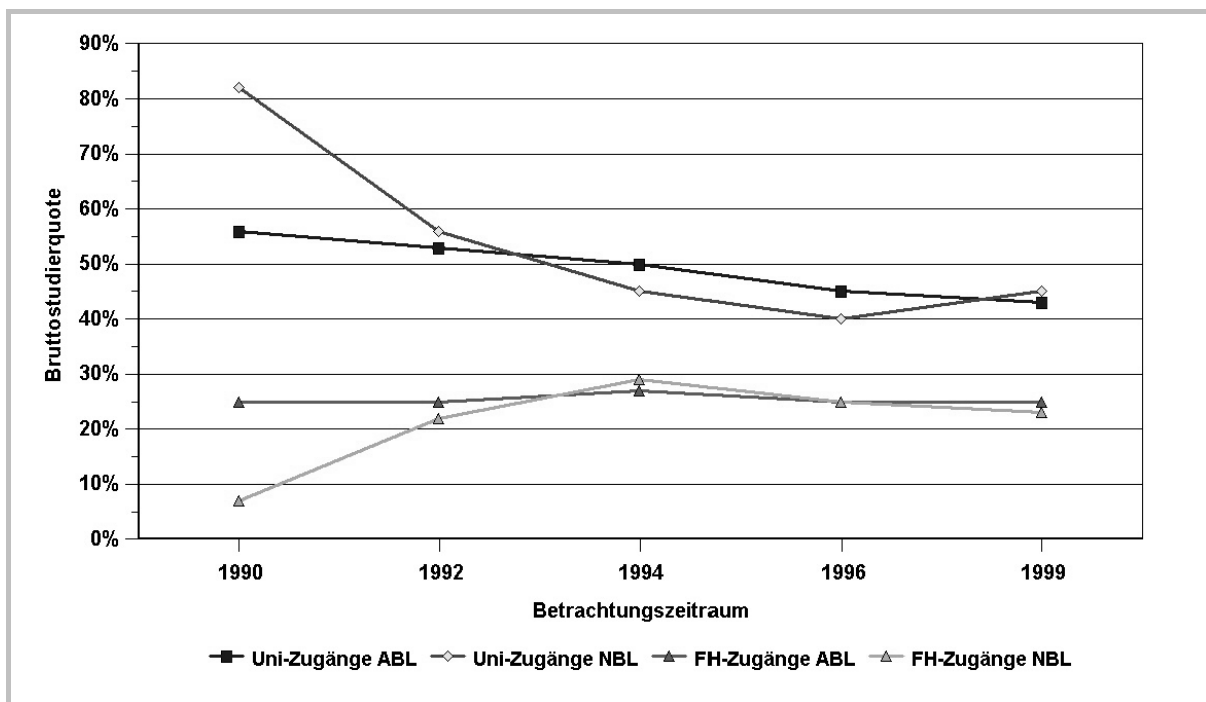
Die neuesten vom Sekretariat der KMK vorgelegten Prognosedaten und Modellrechnungen gehen von zwei unterschiedlichen Szenarien aus, die jedoch beide zu sinkenden Studentenzahlen führen: Im Rahmen einer „Status quo-Fortschreibung“ wird für die gesamte Bundesrepublik eine moderate Erhöhung der Studienanfängerzahlen bis zum Jahre 2008 und ein deutlicher Rückgang bis 2015 prognostiziert („Uni-Studierende F“ bzw. „FH-Studierende F“ in Abb. III.4 und III.5). [SeKMK-2001a, S.21] Eine alternative „Modellrechnung aufgrund politischer Zielsetzungen“ prognostiziert hingegen das Absacken der Studierendenzahlen an Universitäten bis 2015 um bis zu 40,3%. [SeKMK-2001a, S. 28, 39]

Abb. III.2: Entwicklung ausgewählter Altersgruppen



Quelle: StaBun-2000a, S. 14, 19, 25

Abb. III.3: Entwicklung der Bruttostudierquote



Quelle: StaBun-2000a, S. 14, 19, 25

Ein Vergleich der Entwicklungen ab 1992 mit den für 2015 prognostizierten Zahlen („Modell-

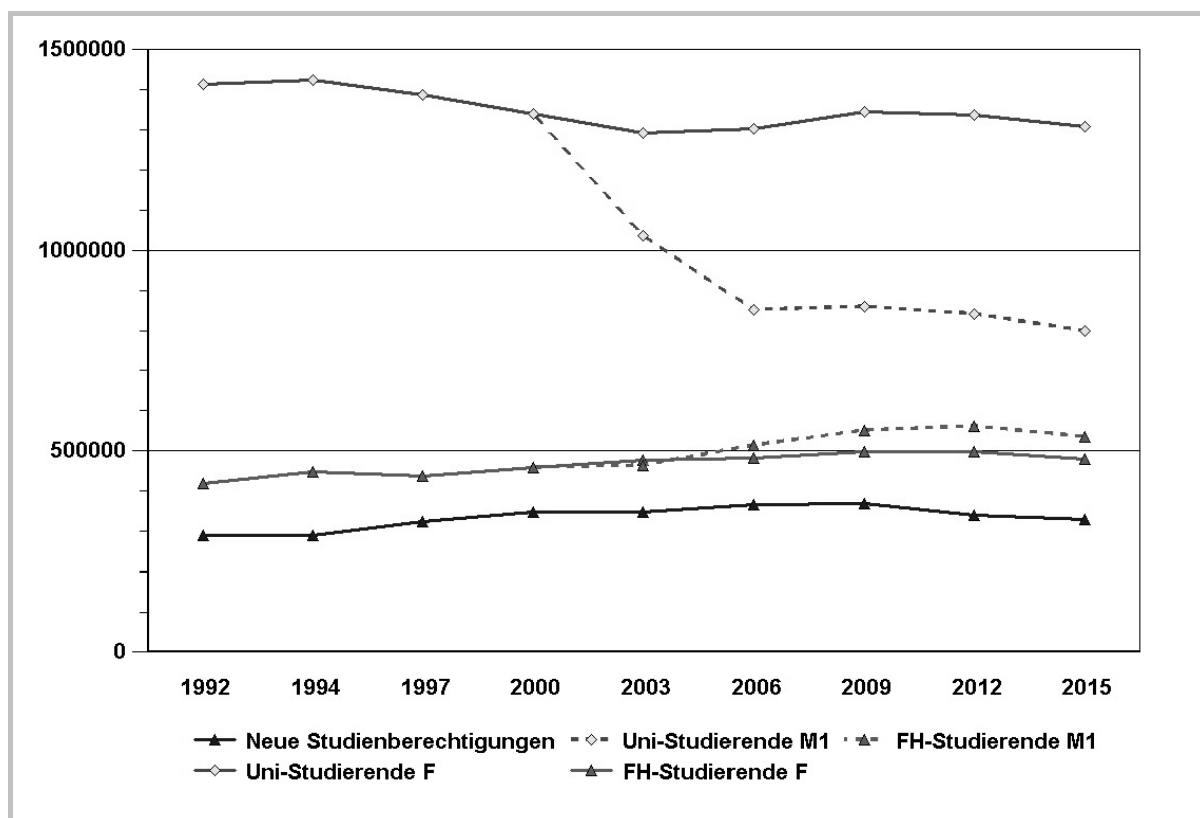
rechnung aufgrund politischer Zielsetzungen“; „Uni-Studierende M1“ bzw. „FH-Studierende

Wolfgang F. Finke

M1“ in Abb. III.4) belegt die Tendenzen in beeindruckender Weise: [SeKMK-2001a, S. 35] Die Universitäten könnten im genannten Zeitraum bis zu 615.000 Studenten verlieren (43,5% ihres 1992er Bestandes), die Fachhochschulen nur etwa 115.000 hinzugewinnen (27,5% ihres 1992er

Bestandes; vgl. Abb. III.4). Das politische Ziel einer Absenkung der durchschnittlichen Verweildauer an Universitäten von 13,6 auf 9,2 Hochschulsemester ist hierbei als ein wesentlicher Einflussfaktor zu nennen. [SeKMK-2001a, S. 39f.]

Abb. III.4: Studienberechtigungen und Zahl der Studierenden



Quelle: SeKMK-2001a, S. 9, 20, 35

Aufgrund der aufgezeigten Tendenzen, muss davon ausgegangen werden, dass in der zweiten Hälfte dieses Jahrzehnts die Universitäten generell von einem stärkeren Sinken der Studienanfänger- und Studierendenzahlen betroffen sein werden (vgl. Abb. III.5). Im Bereich der Fachhochschulen sind in den neuen Bundesländern Entlastungseffekte denkbar, da wendebedingte demographische Sondereinflüsse wirksam werden und die Fachhochschulen i.d.R. engere regionale Einzugsgebiete besitzen als die Universitäten. Welchen zusätzlichen Effekt die Verluste durch Abwanderung aus den neuen Bundesländern auf die Auslastung der dortigen Hochschulen haben – in 1999 eine Abwanderung zu Lasten der neuen Bundesländer von etwa 195.000 Personen (27,6% in der Altersgruppe

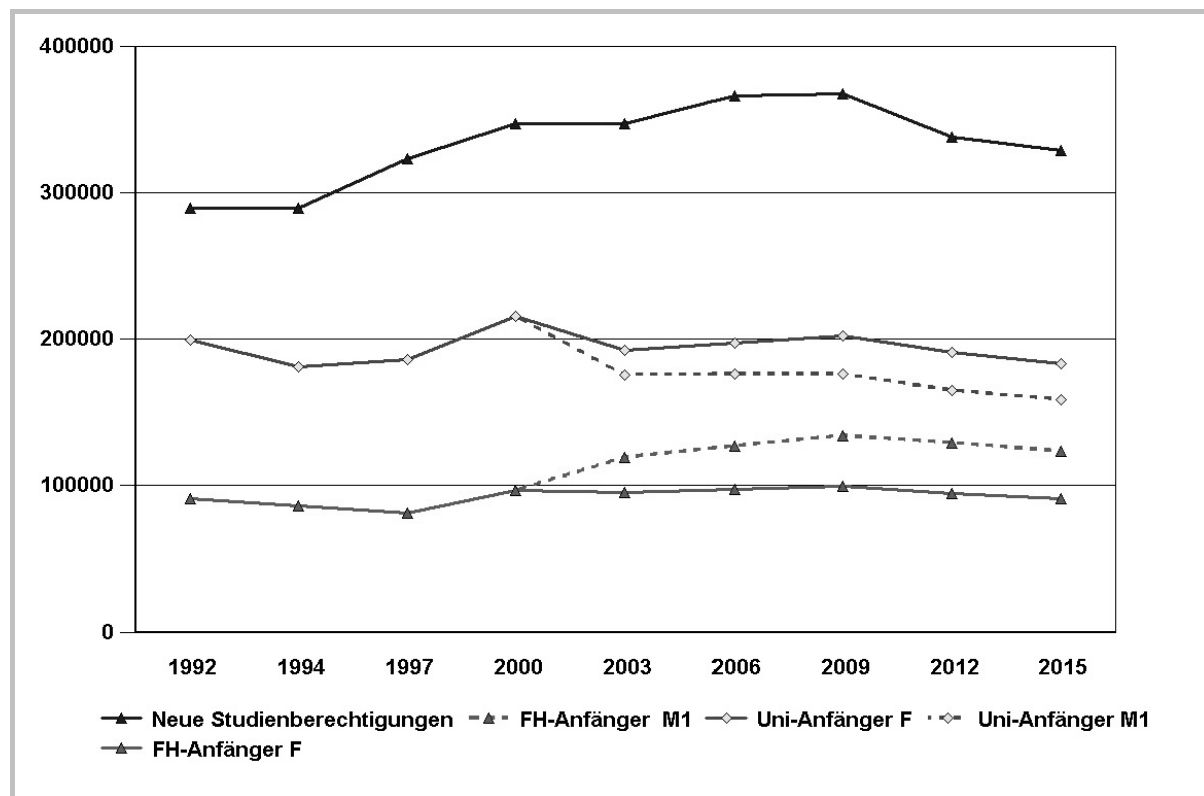
18-25) und ein Wanderungs-Saldo von -43.600 Personen (58,7% in der Altersgruppe 18-25) – ist schwer quantifizierbar, lässt jedoch ebenfalls auf eine weitere Verringerung der Studienanfänger- bzw. Studierendenzahlen an den Hochschulen der neuen Bundesländer schließen. [StaBun-2001a]

Die „15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks“ kommt generell zu der Einschätzung, dass die sozialen Bestimmungsfaktoren gegenüber den demographischen Faktoren einen höheren Einfluss auf die Studierenden- und Studienanfängerzahlen zukommt. [Schnitzer-2000a] Deutsche statistische Untersuchungen weisen zusätzlich – ähnlich wie in den USA und Großbritannien – auf eine erhebliche „Fehlbelegung“

deutscher Hochschulen durch nicht-traditionelle Studenten hin: 1/3 besitzen bereits bei Studienbeginn eine abgeschlossene Berufsausbildung, 65% sind neben dem Studium in irgend-

einer Form (kontinuierlich) erwerbstätig und das Durchschnittsalter betrug 1997 in den alten Bundesländern 26,0 Jahre (neue Bundesländer 23,6 Jahre mit steigender Tendenz). [Schnitzer-2000a]

Abb. III.5: Studienberechtigungen und Zahl der Studienanfänger



Quelle: SeKMK-2001a, S. 9, 13, 28

Für Großbritannien weist der *Dearing Report* für 1995/96 58% der Studienanfänger als „mature“ aus (über 21 Jahre alt) von denen der überwiegende Teil den Teilzeit-Studenten zuzuordnen war. [DfEE-1997b] Ghazi/Irani berichten für die USA, dass der Fokus der US Hochschulen sich auf die Vierjahres-Programme für Vollzeitstudenten richtet, diese Gruppe aber tatsächlich nur 1/3 der Lernenden ausmacht (44% waren 1996 über 25 Jahre alt; über 43% waren Teilzeitstudenten) [GhaIra-1997a, S. 64] Das Problem der bisherigen Konzentration deutscher Hochschulen auf das schrumpfende Segment der jungen Vollzeitstudenten (18–25 Jahre) – in der deutschen Presse wird vom „eisernen Festhalten“ am Idealbild des Vollzeitstudenten insb. durch die Universitäten gesprochen – wird aber inzwischen erkannt. [Schmidt-2001a] Eine große Zahl von (sog. nicht-traditionellen) Studierenden an

deutschen öffentlichen Hochschulen ist aktuell jedoch in Studienprogrammen eingeschrieben, die nicht auf ihre Lebens- und Lernbedürfnisse zugeschnitten sind. Das Auftreten international etablierter und als sehr erfolgreicher geltender US-amerikanischer bzw. britischer Bildungsdienstleister in der Bundesrepublik (z.B. *University of Phoenix, British Open University*), die mit ihren Studienangeboten genau in die Marktnische der nicht-traditionellen Lerner zielen, könnten zu einem zusätzlichen Schwund bei den Studentenzahlen im Bereich der öffentlichen Hochschulen führen.

Die bisherige Analyse liefert deutliche Anhaltspunkte dafür, dass sich – bei einer isolierten Betrachtung der deutschen Binnenentwicklung und ohne die Erschließung neuer Bildungsmarktsegmente – eine mittelfristig sinkende Zahl

Wolfgang F. Finke

von Studienanfängern und Studierenden sowie dadurch eine wachsende Konkurrenz von Hochschulen um Studenten einstellen wird, von der vorrangig die Universitäten – ggf. bis hin zur Schließung von Studiengängen und Fakultäten – betroffen sein werden.

Traditionelle Hochschulen/Universitäten vermitteln im Rahmen umfassender Standard-Studiensprogramme vorrangig nach wissenschaftlichen Taxonomien strukturiertes Wissen. Die neu entstehende Nachfrage nach berufsrelevanten Bildungsdienstleistungen auf Hochschulniveau wird sich jedoch insbesondere auf den Erwerb spezifischer Kompetenzen und auf Vermittlungsformen richten, die der Lebenssituation von erwachsenen, berufstätigen Lernern angepasst sind, insbesondere kurzzeitige und individuell betreute Internet-basiert Lernverfahren. Zusätzlich erscheinen aufgrund der differenzierten Vorbildungs- und Erfahrungsprofile von Lernern, die ggf. bereits ihre zweite oder dritte Karriere anstreben, vornehmlich individualisierte Lernprogramme zur Überbrückung von Kompetenzdifferenzen effizient – und nicht die virtualisierte Neuauflage von universitären Standardprogrammen. [DuSta-1977a] Traditionelle deutsche Hochschulen sind demzufolge bisher nur bedingt in der Lage, konkurrenzfähige Bildungsangebote im Bereich des lebenslangen Lernens auf Hochschulniveau zu machen. Bates stellte hierzu bereits Mitte der 90er Jahre fest: „Unfortunately, existing educational institutions were created to meet the needs of a society that are fast disappearing.“ [Bates-1994a]

Die Nachfrage nach neuartigen berufsbezogenen Bildungsangeboten auf Hochschulniveau für Erwachsene wird in den USA und anderen westlichen Industrienationen als stark steigend prognostiziert: [GhaIra-1997a, S. 10] „... demands in the US alone can translate into the full-time (FTE) equivalent enrolment of one-seventh of the work force at any point in time ... To meet the full potential demand by the year 2010 ... a new campus would have to be opened every eight days.“ [Dolence/Norris-1995a, S. 7] Grosse international arbeitende Bildungsdienstleister bzw. Bildungskonglomerate – häufig mit Basis in den USA bzw. in Großbritannien – sind bereits am Markt etabliert und versuchen, in den aus wirtschaftlicher Sicht interessanten Bildungsmarktsegmenten international eine führende Position zu erreichen. Ihre Ak-

tivitäten richten sich dabei häufig aber nicht nur auf das *Lifelong Learning* Segment (berufsbezogene/-begleitende Ausbildung für Erwachsene), sondern es wird auch versucht, Bildungsdienstleistungen – durch den Einsatz Internet-basierter Lernkonzepte – für junge Lerner zu vermarkten.

Damit stehen öffentliche deutsche Hochschulen vor einer erheblichen Herausforderung: **Die Studentenzahlen in ihren traditionellen Bildungsprogrammen werden zukünftig insb. in der universitären Ausbildung sinken. Parallel dazu wird sich auf nationaler und internationaler Ebene eine wachsende Konkurrenz um traditionelle Studenten (junge Lerner) entwickeln – bei gleichzeitig schlechten finanziellen und organisatorischen Rahmenbedingungen deutscher Hochschulen für die Erschließung der genannten neuen Segmente des Bildungsmarktes.** [Riley-2000a; Boych-2000a]

Neue Chancen ergeben sich jedoch durch das Angebot neuartiger Bildungsdienstleistungen im wachsenden Marktsegment des berufsbezogenen lebenslangen Lernens oder durch Studienangebote für junge Lerner am internationalen Markt: Projektionen schätzen beispielsweise einem Zusatzbedarf von vielen Hunderttausend Studienplätzen in Asien, der voraussichtlich nicht durch lokale Institutionen abgedeckt werden kann. [Sanders-1998a] **Realistische Chancen für deutsche Hochschulinstitutionen in den neuen Aktionsfeldern und Marktsegmenten erfolgreich Fuß zu fassen bestehen jedoch nur, wenn es gelingt, geeignete Organisationsformen und eine geeignete Positionierung am Markt zu entwickeln.**

4.3 Segmentierungskonzepte

Segmente im neuen globalen Bildungsdienstleistungsgeschäft lassen sich unter verschiedenen Aspekten bilden und können als Basis für die Entwicklung einer eigenen, individuellen strategischen Position für deutsche Hochschulen dienen. Unter Berücksichtigung der real am internationalen Markt zu beobachtenden Entwicklungen erscheint eine Segmentbildung insb. unter den nachfolgenden Ordnungsmerkmalen interessant:

- **Wertketten-Analyse:** Dieses Konzept erscheint bisher im Bildungsdienstleistungs-

markt wenig gebräuchlich, kann aber detaillierte Positionierungsanalysen unterstützen. [Glötz-2000a, S. 14] Wertketten-Bereiche wie beispielsweise die Produktion und Pflege von Lerninhalten, Lernsystementwicklung, Lerner- und Lernprozess-Evaluation/-Zertifizierung, *Learning Facilitation*, Lern-Infrastruktur-Bereitstellung, *Career Development Services* könnten unterschieden werden. Hochschulen, die dieses Konzept zur Erarbeitung einer eigenen strategischen Position einsetzen, würden beispielsweise ihre ggf. schon vorhandenen Stärken in einzelnen Wertketten-Bereichen (z.B. Produktion und Wartung von Lehrinhalten in bestimmten Fachgebieten) nutzen, um auf nationaler/internationaler Ebene in die entsprechenden Marktbereiche einzudringen. Das weiter unten skizzierte Geschäftskonzept von **Pearson plc** entspricht einer Wertketten-Strukturierung.

- **Typisierung von Bildungsdienstleistungsorganisationen:** Im angelsächsischen Bereich werden hier u.a. unterschieden: *Corporate Universities*, *Extended Traditional Universities*, *For-Profit-Adult Universities*, *Virtual Universities*, *traditional institutions for (top level) on-campus education*. Profilierte deutsche Hochschulen, die beabsichtigen, sich auf der Basis dieser Typisierung am Markt für Bildungsdienstleistungen zu positionieren, könnten beispielsweise ihr Image als hochqualifizierte Ausbildungsstätten nutzen, um erfolgreich eine traditionelle (Präsenz-Elite-)Ausbildung für begabte junge Lerner anzubieten.
- **Wissens- und Kompetenz-Verwertungszusammenhang:** Die Segmentierung von Bildungsdienstleistungen im Hinblick auf den Verwertungszusammenhang bzw. auf Wirtschaftssegmente ist hier angesprochen. Mögliche, für deutsche Gegebenheiten interessante Segmente sind u.a.: Finanzdienstleister, Versicherungsbranche, IT-Hersteller/-Beratungsbranche, Maschinenbau, Chemie- oder Automobilindustrie. Hochschulen, die aufgrund ihrer räumlichen und fachlichen Nähe zu einzelnen Wirtschaftsschwerpunkten bereits über entsprechende Kontakt-Netzwerke verfügen, erscheinen in einer guten Ausgangsposition, sich erfolgreich als Bildungsdienstleister und Wissenstransfer-Drehscheibe für einen Wirtschaftsschwerpunkt zu etablieren.

Positionierungen im Rahmen der genannten Segmentierungskonzepte können ggf. auch mehrdimensional erfolgen: Hochschulen, die über einen internationalen Ruf in einem Fachgebiet verfügen, könnten sich beispielsweise zum einen als Lieferant von Lerninhalten für Internet-basierte Lernsysteme (Wertketten-Konzept), als *On-Campus-Elite-Ausbildungsstätte* für junge Lerner (Segmentierung nach Typ) oder als Wissensdrehscheibe für Wirtschaftsschwerpunkte (Verwertungszusammenhang) positionieren.

5. Aktuelle Positionierungs- und Organisationsbeispiele

Mit dem Ziel, dem Leser einen aktuellen Eindruck und partiellen Überblick bzgl. des Standes der Entwicklungen – insb. auch aus internationaler Sicht – zu geben, sollen nachfolgend Positionierungs- und Organisationsmöglichkeiten für Bildungsdienstleistungsinstitutionen anhand aktueller Beispiele illustriert werden. Dabei ist anzumerken, dass sich die Informationsbeschaffung über Details der vorgestellten Konzepte z.T. schwierig gestaltet: In der aktuellen Marktphase geht es den Bildungsdienstleistungs-Unternehmen u.a. um die strategische Positionierung in einem inzwischen umkämpften globalen Wachstumsmarkt; sie sind folglich nicht an einer Offenlegung ihrer Konzepte und Strategien interessiert – es können deshalb nur Teilaspekte dargestellt werden.

5.1 Cardean University:

Weltweit agierende virtuelle Universität

Cardean University (CU) ist ein Tochterunternehmen des US-Bildungsdienstleisters *UNext.com* und hat sich das Ziel gesetzt, die traditionellen Barrieren von Raum und Zeit bei der Ausbildung auf Hochschulniveau zu überwinden und Lernangebote auf höchstem Qualitätsniveau jederzeit und überall für berufstätige Erwachsene („*online learning community for working professionals*“) verfügbar zu machen. [UNext-2000a; Cardean-2000a] Die CU ist vermutlich das momentan weltweit am intensivsten beobachtete *Virtual University* Projekt. Es vereint Top-Investoren (u.a. Michael Milken/*Knowledge Universe*, Larry Ellison/*Oracle*) mit den Top-Markennamen im Bildungsgeschäft – die US-Universitäten *Columbia*, *Chicago*, *Stanford*, *Carnegie Mellon* und

Wolfgang F. Finke

die *London School of Economics* – und gilt als besonders gut mit Finanzmitteln ausgestattet: Allein in 2000 war angeblich die Investition von US\$ 100 Mio. für die Erstellung einer ersten Serie von 100 *OnLine*-Kursen geplant. Seit Jahresbeginn 2001 kooperiert die CU mit der englischen *Open University Business School*. *British Open* hat aktuell 180.000 Studenten, davon 100.000 mit *OnLine-Learning*-Bezug. [UNext-2000b] Diese Kooperation ist breiter angelegt (z.B. gemeinsame Produktion von *OnLine*-Lernsystemen) und beginnt mit der Vermarktung von CU Weiterbildungskursen an die etwa 8.500 *MBA Alumni* der auch in Deutschland vertretenen *British Open University*.

Die CU Internet-Didaktik-Konzepte werden von führenden Wissenschaftlern aus dem Bereich *Human Cognition/Learning* entwickelt – die Position des *Chief Learning Officer* ist beispielsweise mit dem renommierten Konstruktivisten Thomas Duffy besetzt – und basieren auf der auf John Dewey zurückgeführten Idee des „*Learning by Doing*“. [Cardean-2000b] Die (vermutlich) auf Basis einer *Standard-Groupware*-Infrastruktur – angereichert mit Synchronkommunikationskonzepten – entwickelte Lernumgebung ist in besonderer Weise auf die Motivation und Aktivierung der Studenten ausgerichtet. [Cardean-2000b]

In der Startphase (Juni 2000) wird vorrangig Internet-basiert *MBA*-Ausbildung für Grossunternehmen angeboten (z.B. *Barclay's Capital*, *IBM*, *A.T. Kearney*). Für den Erwerb eines *MBA* Abschlusses ist das Absolvieren von 45 Kursen erforderlich und die StudentInnen werden vorzugsweise direkt von ihren Arbeitgebern eingeschrieben. Weiterhin gibt es Anzeichen dafür, dass man *Bildungsoutsourcing* auf Regierungsebene, z.B. in Indien und China, betreiben will. Die Gebühren für die Teilnahme an einzelnen Kursen beginnen bei US\$ 500, und es ist beabsichtigt, den *MBA*-Abschluss an Privatpersonen für etwa 20% geringere Studiengebühren als traditionelle Mitbewerber anzubieten. *CU* positioniert sich aktuell folglich als globaler Anbieter von virtuellen *MBA* Programmen – und darauf aufbauenden Weiterbildungsangeboten – mit Spitzenimage. Parallel dazu richtet sich die Preisstrategie offensichtlich auf eine schnelle und weitreichende Marktdurchdringung – was auch durch die Kooperation mit *British Open* deutlich wird.

Es ist zu vermuten, dass es *CU* mit der skizzierten Strategie frühzeitig gelingen wird, einen Spitzenplatz im globalen Bildungsdienstleistungsgeschäft für Internet-basierte Aus- und Weiterbildungsangebote im *MBA* Bereich zu besetzen. Eine Chance für deutsche Bildungsdienstleister aus dem Bereich der öffentlichen Hochschulen, in diesem Marktsegment im Wettbewerb – national wie international – beispielsweise mit der *CU* erfolgreich zu konkurrieren, ist nicht erkennbar. Auswirkungen auf den deutschen Markt könnten sich kurzfristig durch die Präsenz der *British Open University* in der BRD und das Angebot von *CU MBA*-Programmen vornehmlich an deutsche Grossunternehmen ergeben.

5.2 University of Wisconsin Extension:

Erweiterte traditionelle Universität

Traditionelle US Universitäten benutzen halbautonome *Extension Units* oder *Continuing Education*-Einrichtungen, um berufsbezogene Bildungsangebote auf Hochschulniveau und auch darunter anzubieten – durchaus mit dem Auftrag, Einkünfte für die Mutterinstitutionen zu generieren. [Hanna-1998a] Entsprechende Weiterbildungseinrichtungen sind an vielen US Universitäten seit Jahrzehnten etabliert: Beispielsweise wurden an der *University of Wisconsin* (*UW*) in Madison im US-Bundesstaat Wisconsin, bereits ab 1891 drei Programme („*general subjects*“, „*industrial subjects for working people*“, „*correspondence courses*“) angeboten. [UofW-1999a] Während in der Anfangsphase häufig Korrespondenz-Kurse im traditionellen Fernlehrverfahren Bestandteil der Bildungsangebote waren, bieten viele universitäre Weiterbildungseinrichtungen in den USA heute zunehmend – neben Korrespondenz-Kursen und Präsenzveranstaltungen – Internet-basiert Lernangebote an.

Im US Bundesstaat Wisconsin ist die *University of Wisconsin Extension* (*UWEX*) Teil des *University of Wisconsin System*, welches im Staate Wisconsin mit aktuell sechszwanzig Hochschulstandorten präsent ist. Die Aufgaben von *UWEX* umfassen u.a. das Angebot von Lehrveranstaltungen, anwendungsbezogene Forschung, Bildungsprogramme über Massenkommunikationsmittel (TV) und allgemein: „... (a) statewide program leadership, coordination, and accountability ... to provide for access of all Wisconsin

citizens to the research, knowledge, and resources of their University System". [UofW-1988a] Wesentliches Ziel ist folglich die umfassende und systematische Integration der UW mit ihren Leistungen in das gesellschaftliche und wirtschaftliche Geschehen des Bundesstaates.

Um diesen Aufgaben gerecht zu werden, verfügt UWEX über ein weites Netzwerk von Niederlassungen in Wisconsin – Mitarbeiter/Professoren sind an etwa achtzig Standorten in Wisconsin präsent, um neben der Wahrnehmung von Forschungs- oder forschungsnahen Aufgaben, z.B. in den Bereichen Abfallbeseitigung, Seuchenmanagement oder Reinhaltung von Wasserressourcen, Beratungsleistungen für kleine und mittlere Unternehmen oder – mit etwa 1 Mio. Teilnehmern jährlich – Lernprogramme für Erwachsene anzubieten. [UofW-1999a] UWEX besitzt vier Organisationseinheiten (vgl. Abb. III.6).

Das *Center of Learning Innovation* (LI), mit aktuell etwa 400 z.T. freiberuflichen MitarbeiterInnen, stellt dabei die Kernorganisation für die Erstellung und Vermarktung Internet-basierter Lernangebote der UW dar. LI spielt eine Schlüsselrolle bei der Unterstützung der Fakultäten und Fachbereiche der UW in ihren Bemühungen, Internet-basierte Lernangebote innerhalb und außerhalb der *University of Wisconsin* anzubieten. *Learning Innovation* vermarktet diese Lernangebote der UW im US-Bildungsmarkt und bietet zusätzliche Dienstleistungen in den Bereichen Curriculum-Entwicklung, Lernsystem-Design, Design (technischer) Lernsystem-Infrastrukturen, *Hosting*-, Administrations- und Katalogisierungs-Services für Internet-basierte Lernsysteme an. Eingeschlossen ist beispielsweise auch die Entwicklung, Einführung und Betreuung von *Corporate Universities* für Klientenunternehmen. Die Dienstleistungsangebote von LI richten sich hochschulintern an die Institutionen der UW sowie parallel an Unternehmen und andere hochschulexterne Institutionen.

Dieses Positionierungsbeispiel und die dazu implementierten Organisationsstrukturen zielten auf die regional begrenzte Weiterbildung berufstätiger Erwachsener. Gleichzeitig wurden die Ausbildungsangebote durch Beratungsdienstleistungen für Unternehmen ergänzt. Die Virtualisierung von Lernangeboten – zur Ergänzung von UW Präsenzprogrammen und für die Erwachsenenfortbildung – wird jetzt seit etwa

vier Jahren systematisch, bei LI gebündelt, vorangetrieben und soll zusätzlich der globalen Ausweitung der UW Lernangebote dienen. [Thompson-1999a] Über die an *Outsourcing*-Konzepte erinnernden Dienstleistungen im Bereich von *Corporate Universities* besteht die Möglichkeit einer Verzahnung der UW mit der berufsbezogenen Weiterbildung direkt in den Unternehmen.

5.3 Michigan Virtual Automotive College:

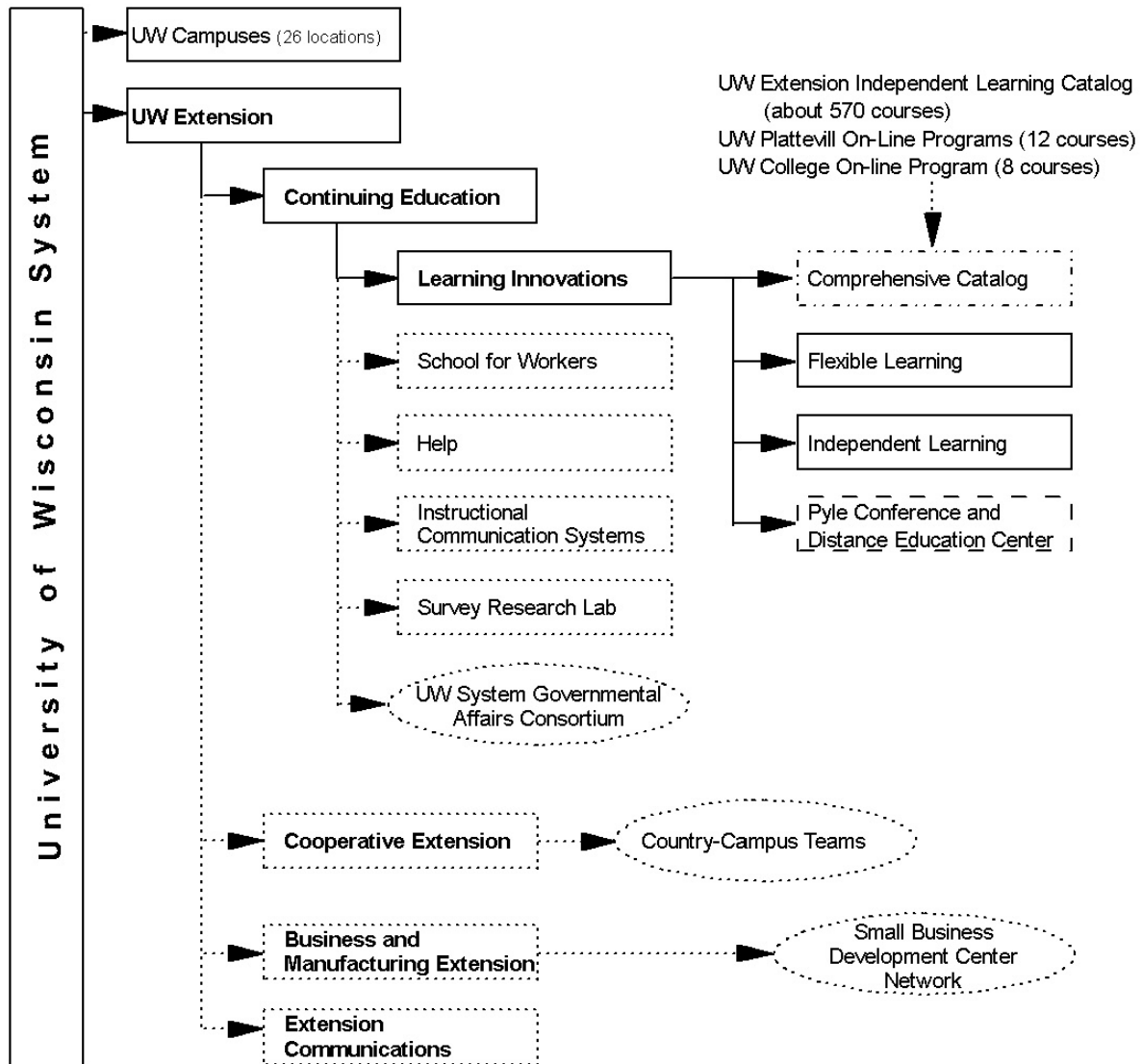
Wirtschaftssegment-Kooperation

In den USA sind Wirtschaftssegment-Kooperationen zwischen Unternehmen einer Branche und Universitätsverbänden zu beobachten. Als prägnante Beispiele können das *Michigan Virtual Automotive College* (MVAC) bzw. die *Michigan Virtual University* (MVU) angeführt werden. Das MVAC in Ann Arbor/Michigan wurde 1996 als „*Private Not-for-profit Corporation*“ durch den US-Bundesstaat Michigan gemeinsam mit *Ford*, *General Motors*, *Chrysler*, der Gewerkschaft *United Auto Workers*, der *Michigan State University* und der *University of Michigan* gegründet, und ist ein hervorragendes Beispiel für ein Konzept zur Integration der Wissensproduktion und -verwertung mit dem Bereich Lernen/Ausbildung in einem Wirtschaftssegment mit schnell wachsendem Wissensbestand und hohen – insb. durch die Globalisierung bedingten – Anforderungen an die Wissensverwertung. [Duderstadt-1998a] Generelles Ziel der Gründung war die Bereitstellung computerunterstützter Bildungsangebote für die Automobilindustrie sowie weiterhin die¹

- Ausbildung/Weiterqualifizierung von Mitarbeitern für die Automobilwirtschaft im Rahmen einer Pensionierungswelle bei den beteiligten Autoherstellern (insges. 250.000 Mitarbeiter im Zeitraum von 1995 bis 2003),
- Steigerung der Attraktivität des Standorts Michigan für die Automobilindustrie und Förderung der Neuansiedlung von Unternehmen der Automobilbranche,
- Schaffen der Basis zum Aufbau einer Bildungs-Export-Industrie für den Bundesstaat Michigan.

1 Duderstadt-1997a; Duderstadt-1998a; Marchese-1998a

Abb. III.6: Organisationsstruktur der University of Wisconsin Extension

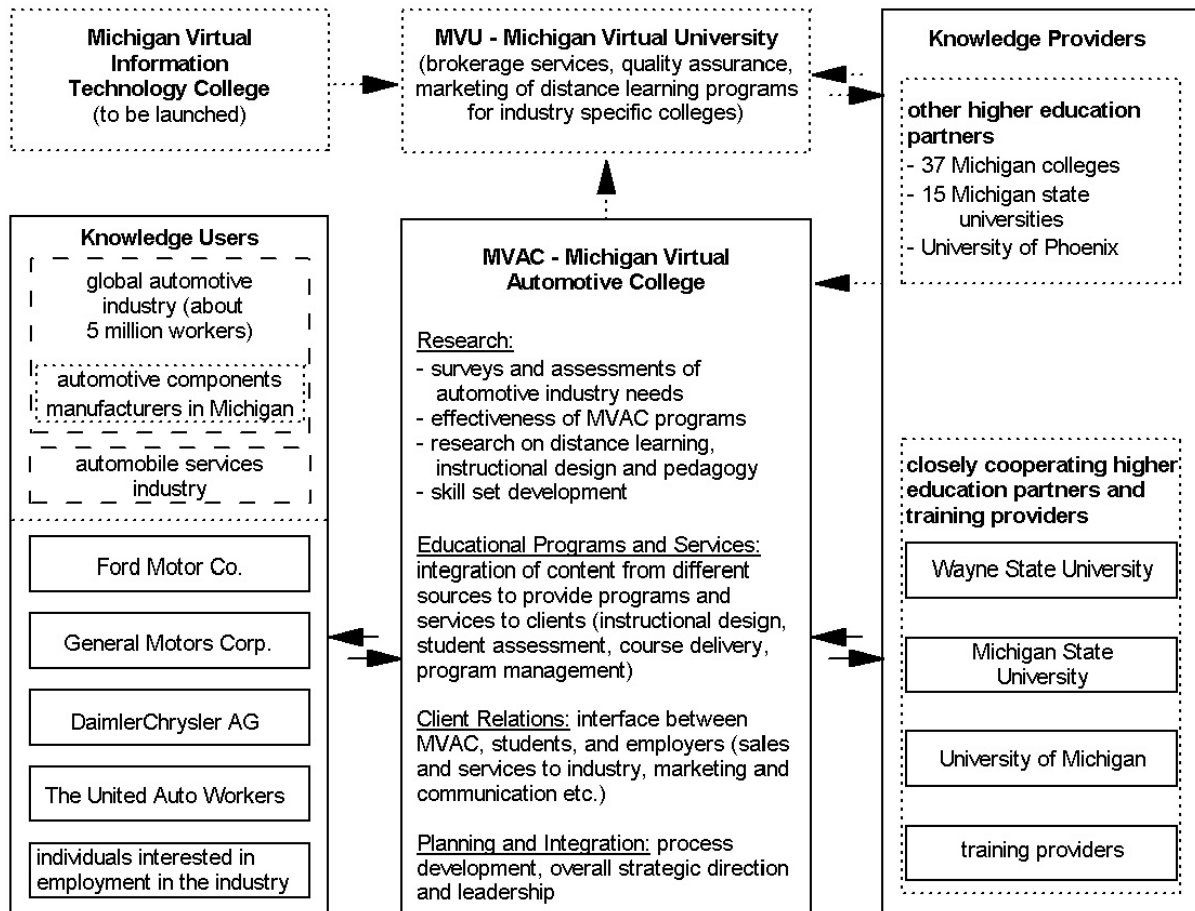


Quelle: Finke-2000a, S. 39

Technologietransfer zwischen dem Hochschulbereich und den Unternehmen wird kontinuierlich und systematisch über die Ausbildungsprogramme des MVAC bewerkstelligt (vgl. Abb. III.7). Im Mai 1999 wurde die MVAC als Teil der im Jahre zuvor durch den Bundesstaat Michigan und die *Michigan Economic Development Corp.* gegründete *Michigan Virtual University (MVU)* eingebracht. [MVU-1999a; MVU-1999b] Der Aufbau einer weiteren Organisationseinheit (*IT College*) unter dem Dach der MVU zur Ausbildung dringend benötigter Informationssystem-Spezialisten ist geplant. [Brennan-1998a]

Das MVAC eröffnete seinen Betrieb im Herbst 1997 mit einem Angebot von etwa 60 Kursen und erweiterte dieses Angebot mit Unterstützung von 27 kooperierenden Universitäten im Folgejahr auf 115 Kurse. Weitere Kursangebote können gemeinsam mit dem *Michigan Information Technology Network*, der *American Society of Mechanical Engineers*, dem *Merit Network*, der *Society of Automotive Engineers* und weiteren Organisationen angeboten werden. [Duderstadt-1998a] Über die Anerkennung von im Rahmen der MVAC-Kurse erworbenen *credit points* durch die kooperierenden Hochschulen, wird die Nut-

Abb. III.7: **MVAC: Drehscheibe für Wissen und Bildungsangebote im Automobilssektor**



Quelle: MVAC-1999b

zung der Bildungsangebote auch für den Erwerb traditioneller akademischer Grade im Rahmen von Studienprogrammen der beteiligten Hochschulen ermöglicht. Neben der Bereitstellung von Lernangeboten verfolgt das MVAC systematisch die Beschäftigungssituation und den Wandel der Wissens- und Kompetenzanforderungen in der Automobilindustrie.

Das Beispiel MVU/MVAC zeigt, wie die Partner eines ganzen Industriesegments gemeinsam mit einer großen Zahl einschlägiger Hochschuleinrichtungen über berufsbezogene Bildungsangebote den Wissenstransfer zwischen Hochschule und Praxis organisieren, und mit welchen Strategien der Bundesstaat Michigan Standortvorteile sowie den Einstieg in das globale Bildungsdienstleistungsgeschäft schaffen will. Hervorzuheben ist auch die Verzahnung der beruflichen Bildung in den Unternehmen über die Vergabe von *credit points* mit den traditionellen, auf die Erlangung akademischer Grade gerichteten

Programme der kooperierenden Hochschulen.

5.4 Pearson plc:

Wertketten-Positionierung

Das momentan weltgrößte Verlagshaus für Fachbücher und Medien-Konglomerat *Pearson plc* mit Sitz in London hat ein umfassendes Portfolio von Kooperationsvereinbarungen mit anderen Mediengiganten vorzuweisen (*America Online/Time Warner, McGraw-Hill, Bertelsmann*) und arbeitet am Aufbau einer großangelegten *Online-Bildungsinfrastruktur (Pearson Learning Network)*. [Christie-2000a; Pearson-2000a] *Pearson* positioniert sich in einer Reihe von Kooperationen mit Bildungsdienstleistern und *content providern* (z.B. *University of Cambridge, Regents College, America Online, University of Pennsylvania*) als Zentrum eines umfassenden Internet-Bildungsgeschäfts (vgl. Abb. III.8). Das Unternehmen erstellt und

liefert selbst elektronische Lernmaterialien und unterstützt Hochschulen zusätzlich mit diversen Dienstleistungsangeboten dabei, ihre traditionellen Lehrveranstaltungen in Internet-basierte Lernsysteme zu konvertieren, Internet-Bildungsdienstleistungen zu erbringen und Internet-basiertes Lernen unter ihrem eigenen Markennamen zu vermarkten. Beispielsweise kooperiert man mit namhaften Universitäten und unterstützt diese dabei, ihre traditionellen Bildungsprogramme in *Online*-Konzepte umzusetzen und den Kooperationspartnern auf diese Weise kurzfristig die Erhöhung ihre Studentenzahlen zu erlauben (z.B. *Regents College* mit seiner Idee des „*MBA for the People*“) oder die geographische Reichweite ihrer (Hochpreis-)Programme zu erhöhen (z.B. *Cambridge University* mit seinem *global executive MBA*). [Blumenstyk-2000a] Gleichzeitig werden auf der Basis der in diesen Kooperationen entstandenen Materialien und Lernsysteme Großunternehmen mit Bildungsdienstleistungen versorgt (z.B. *American Express*, *Charles Schwab*, *Compaq*). Im Vordergrund steht momentan das Angebot von MBA-Ausbildungsmodulen.

Pearson, wie auch seine Kooperationspartner im Verlagsgeschäft, arbeitet an sog. *E-Books* (elektronische Lernmaterialien auf Basis einer erweiterten Buch-Metapher; schätzungsweise 40–50 *E-Books* werden 2001 verfügbar sein), die man über unterschiedliche Kanäle mehrfach vermarkten möchte. Beispielsweise wird *Pearson Education* diese Materialien in die Kooperation mit *AOL/Time Warner* einbringen und sie auch – gemeinsam mit *McGraw-Hill* und Unternehmen der *Bertelsmann Gruppe* – über die Internet-Infrastruktur des Unternehmens *ebRARY.com* weltweit verfügbar machen. [Ebrary-2000a] Das Unternehmen verfügt in großem Stil über Lerninhalte, Distributionsmedien (Lehrbücher, Zeitschriften, Internet-Distribution), Test-/Zertifizierungssysteme und Internet-Lernplattformen: Das Tochterunternehmen *National Computer Systems* ist in etwa 40.000 US-Schulen mit seinen Systemen vertreten. Zusätzlich ist das Tochterunternehmen *Pearson Television* mit ca. 1.400 Beschäftigten und der Produktion von 150 Programmen in 30 Ländern aktiv. [PearsonTV-2000a] Lerninhalte werden auch auf fremden Internet-Lernplattformen verfügbar gemacht: [PearsonEDU-2000a] In Kooperation mit dem führenden US-Anbieter *Blackboard* werden Lernmaterialien über das System „*CourseCompass*“ mit Funktionen wie *Con-*

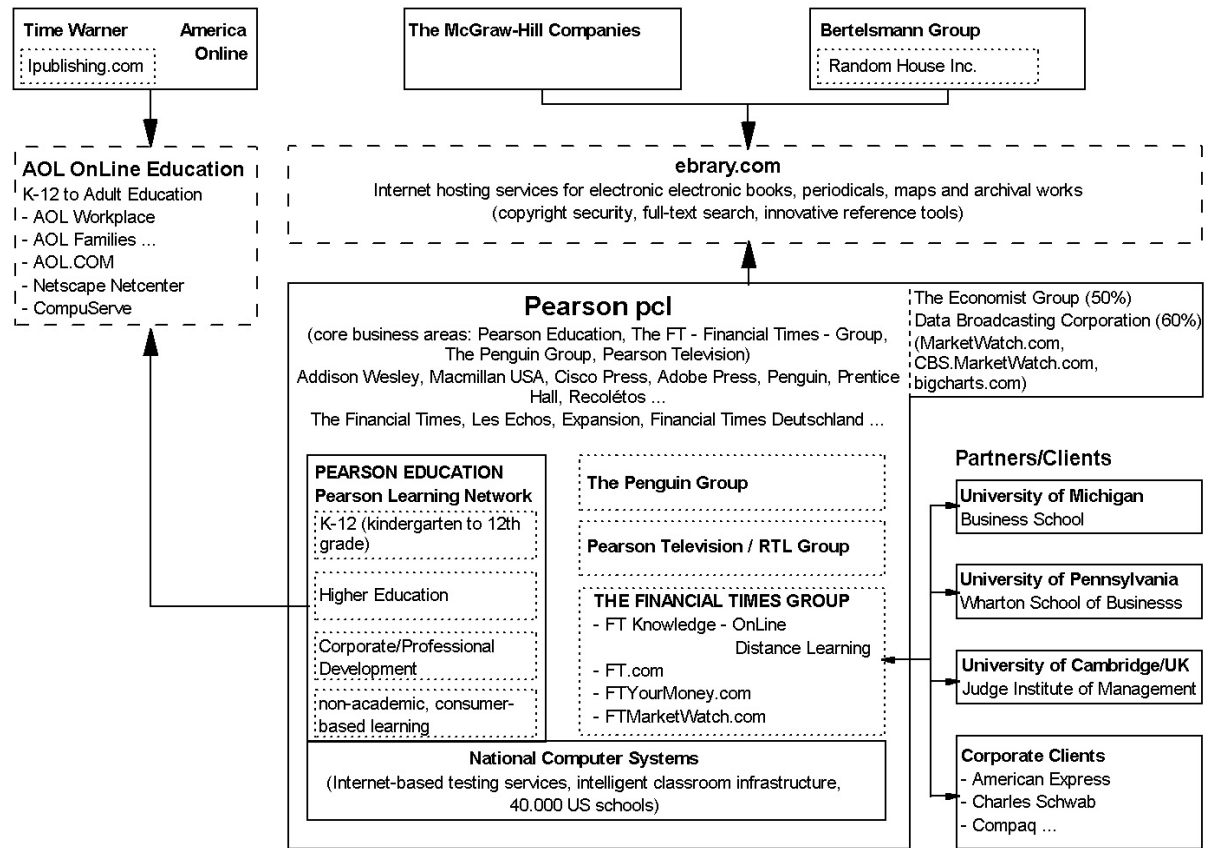
tent-Management, *Online-Tests*, *Lern-Team-Kommunikation*, *E-Mail* angeboten. [PearsonEDU-2000b; AddWes-2000a] Neben der Unterstützung von Bildungsdienstleistern bei der elektronischen Umsetzung und globalen Ausweitung ihrer Lernprogramme mit einem breiten Spektrum von Dienstleistungen über einen weiten Bereich der Wertschöpfungskette hinweg, scheint das Verlagshaus in den USA auch selbst die Universitätsrolle zu übernehmen und eigene *MBA* Programme anbieten zu wollen.

Das Beispiel *Pearson plc* zeigt einen Ausschnitt möglicher marktlicher Positionierungen und Kooperationen für Hochschulorganisationen auf der Basis von Wertketten-Überlegungen: Beispielsweise Zulieferung von Lerninhalten, Konzeptionierung und Durchführung von Tests und Zertifizierungen, Produktion von *E-Books* oder von Multimedia-Objekten für den Einsatz in komplexeren Lernumgebungen, eigenständiges Angebot Internet-basierter Lernprogramme unter eigenem Markennamen und umfassender Nutzung und *Outsourcing* von nicht selbst erbringbaren Dienstleistungen. Das letztgenannte Positionierungskonzept wird u.a. seit Jahren von der *Johns Hopkins University* in Kooperation mit *Sylvan Learning Systems* im Rahmen von Fortbildungsprogrammen für Mediziner praktiziert. [Marchese-1998a]

5.5 Virtuelle Hochschule Bayern: Bildungs-Portal

Die Konzepte der *Western Governors University* (WGU) in den USA oder in Deutschland der Hochschulverbund „*Virtuelle Hochschule Bayern*“ (VHB) sind im Bereich der Bildungs-Portale einzuordnen. Vorrangig geht es bei der VHB darum, an bayerischen Hochschulen vorhandenes Wissen und Erfahrungen hochschulübergreifend nutzbar zu machen und die Bildungsdienstleistungen unterschiedlicher Hochschulen unter einem gemeinsamen Dach zu präsentieren bzw. national und international zu vermarkten. Weiterhin ist die Förderung und Koordination des Einsatzes multimedialer Lernkonzepte in den traditionellen Präsenzprogrammen bayerischer Hochschulen beabsichtigt. [Ferstl-2000a] Die VHB soll einen „umfassenden Marktplatz für innovative Formen des Lernen(s)“ realisieren und dabei auch Programme der bayerischen Kammern und anderer Institutionen einbeziehen. [VHB-2000a]

Abb. III.8: Pearson plc Beteiligungs- und Kooperationsgeflecht



Quelle: Blumenstyk-2000a, EconomicTimes 1000a, Ebrary-2000a

Die VHB – Start im Mai 2000 mit 40 Kursen, 1100 Einschreibungen im November 2000 – strebt eine Spitzenposition im Bereich der virtuellen Bildung an und will neben der Erweiterung von Lernmöglichkeiten für StudentInnen der bayerischen Universitäten und Fachhochschulen auch Angebote für das Lernen am Arbeitsplatz und zu Hause machen: [BaySta-2000a/b] Die akademische Weiterbildung für Berufstätige wird explizit als Aktivitätsbereich genannt und soll den Nutzern kostendeckend berechnet werden. [VHB-2000a] Neben traditionellen Formen der Lehre (Seminare, Praktika etc.) sind auch die Entwicklung und Erprobung neuartige Lernkonzepte beabsichtigt – genannt werden u.a. virtuelle Workshops, ‚Qualification on demand‘, Anwenderzirkel. Den Lernern sollen nicht nur Lernangebote aus Bayern verfügbar gemacht werden, sondern es soll auch auf Angebote internationaler Anbieter zurückgegriffen und diese für deutsche Bedürfnisse adaptiert werden. Die VHB will mehrsprachig anbieten und aus fachlicher

Sicht in einer ersten Phase – über entsprechende Fachbereiche/Fächergruppen, auch als „Schools“ bezeichnet – Lernangebote in den Bereichen Ingenieurwissenschaften, Informatik, Wirtschaftswissenschaften, Medizin und sog. „Schlüsselqualifikationen“ (z.B. Multimedia-Kompetenz, Fremdsprachen) realisieren (vgl. Abb. III.9). Die erwähnten Schools erhalten ihre Lerninhalte („nur die besten Angebote“, gefiltert durch sog. Fachräte) von den entsprechenden Fakultäten/Fachbereichen der bayerischen Hochschulen. [VHB-2000a]

Aus organisatorischer Sicht ergibt die Zusammenfassung aller bayerischen Hochschulen unter dem Dach der VHB Vorteile: Es wird in Bayern ein Kristallisationspunkt für das Thema „virtuelles Lernen“ geschaffen, und kostenintensive Parallelarbeiten unterschiedlicher Hochschulen bei der Erstellung von Internet-Lernsystemen können vermieden werden. Die Leistungsfähigkeit der als komplex einzustufenden Koordinations- und Abstimm-Mechanismen muss sich je-

doch erst noch erweisen.¹ Als Anzeichen für die mit den in Bayern gewählten Strukturen zusammenhängenden Organisationsprobleme kann gewertet werden, dass Lerner nicht bei der VHB sondern bei den einzelnen kooperierenden Hochschulen eingeschrieben sind, deren Lernangebote sie nutzen – die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen unterschiedlicher Hochschulen wird jedoch angestrebt.

Das gewählte Organisationskonzept erscheint geeignet, eine Koordination beim Aufbau Internetbasierter Lernangebote an traditionellen staatlichen bayerischen Hochschulen und die Transparenz und hochschulübergreifende Nutzung des an diesen Hochschulen erreichten Standes im Bereich der virtuellen Lernangebote zu leisten oder das zentral organisierte *Hosting* von Lernanwendungen bzw. die landesweite Bereitstellung einer (technisch) einheitlichen Lernplattform zu fördern. Von der Landesregierung wird dabei auch das Ziel der Kostensenkung durch die Ablösung traditioneller durch virtuelle Lehrveranstaltungen an bayrischen Hochschulen anvisiert. [VHB-2000a] Mögliche Problemfelder des in Bayern verfolgten Ansatzes, mit aus aufbauorganisatorischer Sicht komplexem Organisationskonzept, sind: Der Koordinationsbedarf kann als erheblich eingeschätzt werden und zu schwerfälligen Entwicklungsprozessen führen, und weiterhin erscheint das angegebene Ziel „größtmögliche Kompatibilität von ‚vhh‘ und Direktstudium“ konfliktär zu der Idee, Lernangebote für berufstätige Erwachsene zu machen. [Ferstl-2000a; Werb-2000a, S. 16; Finke-2000a, S. 89ff.]

Das Erfolgspotential einer Beteiligung von Hochschulen an Bildungs-Portal-Konzepten nach dem VHB-Ansatz als Einstieg in die neu entstehenden Segmente des Ausbildungsmarktes wird vom Verfasser kritisch beurteilt. Marktpositionierungen von Programmanbietern scheinen immer dann kommerziell erfolgreich zu sein (z.B. *University of Phoenix*, *Cardean University*, *Smart-Force*), wenn sie sich explizit auf Nischen ausrichten, z.B. MBA und Management-Ausbildung für internationale Grossunternehmen; Angebot von Studienabschlüssen für inzwischen berufstätige Studienabbrecher oder für Minoritäten;

Kooperationen im Rahmen eines spezifischen Wirtschaftssegments). Die VHB adressiert hingegen ein sehr breites Spektrum des Marktes. Zusätzlich stehen dem von der VHB angestrebten hochschulübergreifenden Austausch von Lernmodulen zur Virtualisierung und Anreicherung traditioneller Studienprogramme erhebliche curriculare, prüfungs- und lizenzrechtliche, didaktische und technische Probleme entgegen, und es erscheint noch unklar, wie – neben der Bereitstellung von Lernmodulen – Funktionen wie *Management* von Urheberrechten, Betrieb von Zertifizierungszentren, individuelle Lernerbetreuung über Zeitzonen hinweg, internationale virtuelle (z.T. auch klassische) Bibliotheksdienste oder professionelles *Key-Account-Management* im Rahmen eines Portalkonzeptes realisiert werden können.

6. Pragmatische Positionierungs- und Organisationsalternativen für traditionelle öffentliche deutsche Hochschulen

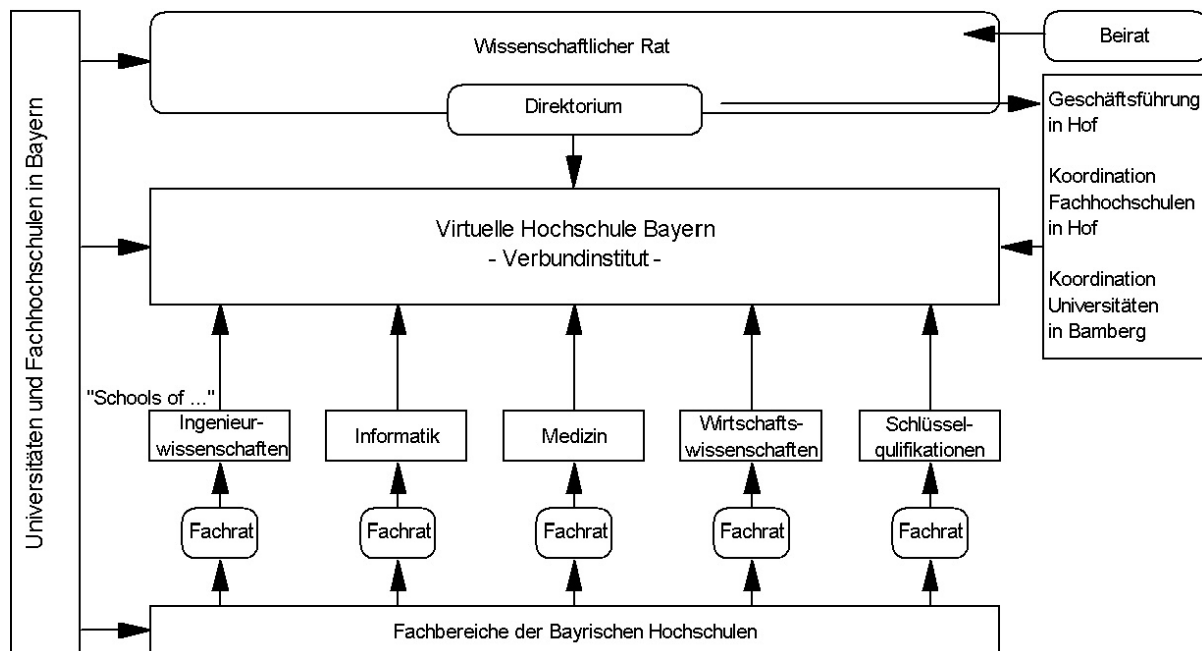
Auf Basis der vorangegangenen Überlegungen soll abschließend der Frage nachgegangen werden, mit welchen Konzepten sich traditionelle deutsche Hochschulen im wachsenden Bildungsmarkt-Segment „lebenslanges, berufsbezogenes Lernen auf Hochschulniveau“ national und international im Wettbewerb erfolgreich positionieren können.

6.1 Handlungsdruck und Positionierungsalternativen

Wenn man sich die Aktivitäten und die Budgets der großen internationalen Akteure im Bildungsdienstleistungsgeschäft vor Augen führt, könnte man – bei einer ausreichenden Portion Fatalismus – zu dem Schluss kommen, dass das *Window-of-Opportunity* für einen Markteintritt bereits wieder geschlossen und die globale Marktdominanz insb. US-basierter Bildungsdienstleister unabwendbar erscheint. Hier lässt sich jedoch entgegenhalten, dass bisher noch diverse technische und didaktische Defizite bei Internetbasierten Lernkonzepten bestehen, die zu Verzögerungen und Rückschlägen bei den im Aufbau befindlichen globalen Lernnetzen führen können. Beispielfähig sind hier u.a. die nachfolgenden Aspekte anzusprechen:

1 Vgl. Abb. III.9; vgl. auch Verordnung über die Virtuelle Hochschule Bayern [BaySta-2000c].

Abb. III.9: Organisationskonzept Virtuelle Hochschule Bayern



Quelle: Grosskr-1999a

- Es erscheint fraglich, ob sich Lernkonzepte in einheitlicher Form und ohne Berücksichtigung kultureller Eigenarten erfolgreich global nutzen lassen.
- Die technischen Trägersysteme (Lernplattformen) sind noch mit Mängeln behaftet und verfügen momentan nur über eine eingeschränkte oder unzureichende Funktionalität.
- Die Bandbreiten der momentan großflächig (und im globalen Betrieb) für Internet-basierte Lernverfahren einsetzbaren Kommunikationsnetze erscheinen für eine Reihe von Funktionalitäten noch unzureichend. Diese Restriktion wird sich jedoch in den vorausliegenden Jahren schrittweise abschwächen.
- Die Modularisierung von Lernmaterialien und deren Umstrukturierung im Hinblick auf individualisierte, kompetenzbezogene Lernprozesse bereiten noch Probleme und ist in größerem Umfang nur längerfristig im Rahmen des Aufbaus von Lern-Modul-Datenbanken zu bewerkstelligen.
- Diverse Probleme bei der Individualisierung Internet-basierter Lernkonzepte sind aus wissenschaftlicher Sicht noch weitgehend ungeklärt, so z.B. Messen/Zertifizieren von Lerner-

Kompetenzniveaus, Überwachung von Lernverhalten und -fortschritten in Netzumgebungen.

- Die Entwicklung qualitativ hochwertiger didaktische Konzepte für individualisierte Internet-basierte Lernverfahren steht noch am Anfang und muss auf der Basis der vorliegenden umfangreichen Forschungsergebnisse der Lerntheorien und der Erziehungswissenschaft vorangetrieben werden.

Es lässt sich entsprechend der vorstehenden Liste noch ein erheblicher Forschungsbedarf und ein Bedarf an Projekten zur Weiter- bzw. Neuentwicklung von Lernplattformen und -systemen konstatieren. Man kann sich deshalb des Eindrucks kaum erwehren, dass viele der in der Presse dargestellten Projekte auf konzeptionell schwachem Fundament stehen: Die hohe Priorität der Akteure bzgl. einer frühen - möglichst globalen - Erschließung und Besetzung von Marktsegmenten erscheint offensichtlich, könnte jedoch dazu führen, dass deutsche Bildungsinstitutionen langfristig im internationalen Bildungsgeschäft in eine kaum wieder aufholbare Randposition gedrängt werden. Der frühe Markteintritt und die starken Anstrengungen für eine möglichst schnelle Durchdringung wirtschaftlich interessanter Nischen durch die am

internationalen Markt bereits aktiven Bildungsdienstleister ist aus deutscher Sicht aus folgenden Gründen problematisch:

- Einmal getroffene Entscheidungen über die Zusammenarbeit im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung auf Hochschulniveau zwischen einem Bildungsdienstleister und seinen Klienten-Unternehmen führen ggf. zu technischen und organisatorischen Markteintrittsbarrieren für andere Bildungsdienstleister. Ähnliches gilt für Individual-Kunden von Bildungsdienstleistern. Es liegt beispielsweise nahe, Lernsysteme von Bildungsdienstleistern mit Personal-Management-Systemen von Klienten-Organisationen zu verbinden, oder die Lernangebote für Individual-Kunden mit Karriere-Management-Dienstleistungen anzureichern.
- Es liegt in der Natur der Sache, dass die Kooperation zwischen Bildungsdienstleistern und Klienten-Unternehmen (z.B. kann es in Asien auch um *Outsourcing* in Kooperation mit staatlichen Organisationen gehen) i.d.R. längerfristig angelegt ist. Beispielsweise dürfte es für spät in den Markt eintretende Bildungsanbieter schwierig werden, eine Zusammenarbeit asiatischer Regierungsstellen mit *US-Business Schools* im Rahmen der *MBA* Ausbildung noch durch deutsche Angebote anzureichern.
- Curricula und Lernmaterialien können (und werden) umfassend durch Urheberrechte geschützt bzw. erwägen Hochschulen, sich in einzelnen Wissensbereichen (z.B. Finanzdienstleistungsbereich) als globale – und gegenüber Mitbewerbern abgeschottete – *Wissenspools* zu positionieren, um auf dieser Basis Ausbildungs- und Beratungsangebote zu machen. Bildungsdienstleister, die zu späteren Zeitpunkten in den Markt eintreten wollen, können dadurch erhebliche Schwierigkeiten haben, in die bereits besetzten Marktsegmente einzudringen.
- Bildungsdienstleister, die zu einem frühen Zeitpunkt eine starke Marktposition aufbauen können, können ggf. Einfluss auf technische, inhaltliche und didaktische Standards nehmen, an die sich später eintretende Organisationen anpassen müssen: Wenn beispielsweise aufgrund der Zusammenarbeit

mit einem Bildungsdienstleister eine bestimmte Lernplattform in einem Klienten-Unternehmen eingeführt wurde, ist zu erwarten, dass andere Anbieter sich an die vorhandenen technischen und organisatorischen Gegebenheiten anpassen müssen.

- Neue, auf das Internet-Lernen ausgerichtete Didaktikkonzepte, umfangreiche Lernsysteme mit den dazugehörigen Organisationsstrukturen oder auch innovative technische Lernplattformen werden insb. in den Großprojekten der internationalen Bildungsdienstleister entwickelt (z.B. *Cardean University*) und bilden deren Geschäftsbasis. Bildungsdienstleister, die verspätet in den Markt eintreten, könnten sich einem schwer aufholbaren technischen und organisatorischen Vorsprung gegenübersehen.

Deutsche öffentliche Hochschulen haben m.E. momentan durchaus noch eine gute Chance, eine wesentliche Rolle in Segmenten des wachsenden Bildungsdienstleistungsmarktes zu spielen – wenn es ihnen schnell gelingt, sich geeignet zu organisieren und sich auf die Besonderheiten und Anforderungen des berufsbezogenen Lernens auf Hochschulniveau einzustellen. Dabei erscheint eine größere Anzahl von Organisationsalternativen und Dienstleistungskonzepten für die Positionierung von Hochschulen möglich. Welche dieser Konzepte im Einzelfall erfolgversprechend sind, hängt dabei insb. von den Leistungscharakteristiken der einzelnen Hochschulen und den von ihnen erschließbaren Geschäftsfeldern/Marktnischen ab. Als alternative Organisationskonzepte für deutsche Hochschulen, die an der Vermarktung von Leistungen im Bereich des berufsbezogenen lebenslangen Lernens interessiert sind, erscheinen dem Verfasser unter Berücksichtigung der deutschen Rahmenbedingungen und Restriktionen die folgenden als besonders interessant:

- **Aufbau von Weiterbildungsbereichen in Anlehnung an die Konzepte von US-Hochschulen:** Kurze Einführungszeiten, die Möglichkeit eines überschaubaren, schrittweisen und von einer einzelnen Hochschule voraussichtlich gut zu bewältigenden Aufbaus sind als Vorteile zu nennen. Erfolgsfaktoren können u.a. etablierte Kontakte zu Wirtschaftsschwerpunkten im fachlichen oder regionalen Einzugsbereich bei gleichzeitig herausra-

gender wissenschaftlicher Leistungsfähigkeit der Hochschule im Hinblick auf das Anforderungsprofil der Wirtschaftspartner sein. Nachteilig könnten sich der typischerweise enge Budgetrahmen einzelner Hochschulen im Rahmen einer Anschubfinanzierung, die begrenzten Vermarktungsmöglichkeiten von mit hohen Kosten erstellten Internet-basierten Lernmodulen und das Einwirken hochschulrechtlicher Restriktionen auf die Geschäftstätigkeit der neuen, kommerziell orientierten Weiterbildungseinheiten auswirken. Neben dem Angebot maßgeschneiderter Bildungsdienstleistungen für individuelle Lerner, einzelne Berufsverbände, Unternehmen oder Wirtschaftssegmente erscheinen beispielsweise auch das Mitwirken am Aufbau von *Corporate Universities* sowie deren späteres *Outsourcing* als Facetten des Dienstleistungsspektrums entsprechender Weiterbildungseinheiten denkbar.

- **Aufbau kommerzieller Bildungsdienstleister im Hochschulverbund:** Für deutsche Hochschulen ist es m.E. attraktiv, sich im Rahmen von Kooperationsprojekten am Aufbau leistungsfähiger, eigenständiger und kommerziell ausgerichteter Bildungsdienstleistungsunternehmen zu beteiligen. Dieser Vorschlag soll nachfolgend an dem Grobkonzept einer „offenen“ Virtuellen Universität (VU) skizziert werden. Das unten vorgestellte Verbundkonzept ist insb. auch dazu geeignet, die Stärken der in Deutschland vertretenen Hochschultypen gezielt zu nutzen: Universitäten können auf der Basis ihrer Wissensressourcen und Forschungskapazitäten hochwertige Lerninhalte beisteuern und diese fortlaufend warten bzw. sich durch anwendungsnahe Forschungsprojekte an der Lösung der vielfältigen noch vorhandenen konzeptionellen Probleme Internet-basierter Bildungssysteme beteiligen. Die an einem entsprechenden Verbund beteiligten Fachhochschulen bringen im Rahmen der Vermarktung der Bildungsdienstleistungen die für eine berufsbezogene Weiterbildung auf Hochschulniveau erforderliche Nähe zu Wirtschaftssegmenten und ihre mit Doppelqualifikation Wissenschaft und Praxis ausgestattete Professorenschaft ein. Das skizzierte Ko-

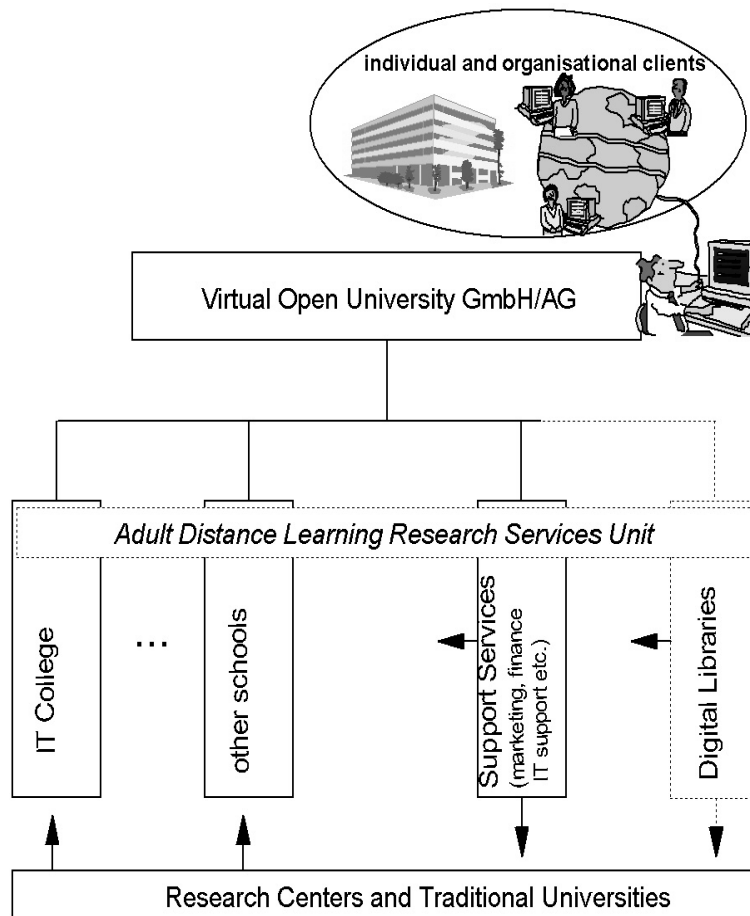
operations-Konzept ist aus Sicht des Verfassers auch deshalb relevant, weil es – bei den üblichen Restriktionen – kaum denkbar erscheint, dass einzelne deutsche Hochschulen in der Lage sein werden, umfassende und international konkurrenzfähige Internet-basierte Bildungsangebote aufzubauen. Ebenfalls erscheinen aus wirtschaftlicher und haushaltspolitischer Sicht die ggf. durch paralleles Erarbeiten Internet-basierter Lernkonzepte an den Hochschulen entstehenden Aufwände unvermeidbar. Angemerkt sei zudem, dass aufgrund der Kulturhoheit der Bundesländer die Möglichkeit zur Realisierung einer von allen Bundesländern gemeinsam getragenen Institution unwahrscheinlich ist: Die VU ist folglich als Vorschlag für ein länderübergreifendes, jedoch nicht bundeseinheitliches Konzept zu verstehen.

6.2 Virtuelle Universität:

Kooperation von Hochschule und Wirtschaft zur Erschließung des nationalen und internationalen Bildungsdienstleistungsmarktes

Mit dem Konzept der VU verbindet sich die Absicht, das an den Hochschulen verfügbare Lehr-, Forschungs- und Praxiswissen sowie komplementäre Infrastrukturen und Ressourcen über die gemeinsame Dachorganisation VU für berufsbezogene Weiterbildung auf Hochschulniveau nutzbar zu machen [FinSan-2000a]. Der VU fällt vor allem die Aufgabe zu, das Wissensreservoir der beteiligten Hochschulen inhaltlich, didaktisch und technisch so zu erschließen und aufzubereiten/anzureichern, dass bedarfsorientierte und kommerziell verwertbare Bildungsdienstleistungen für private Klienten (individuelle Lerner) und Wirtschaftssegmente angeboten werden können. Das vorgeschlagene Konzept zielt folglich **nicht auf die Online-Vermarktung existierender Hochschulkurse und -studiengänge, sondern soll die in der Vergangenheit von den Hochschulen vernachlässigte Zielgruppe der erwachsenen und i.d.R. berufstätigen Lerner mit berufsbezogenen, individualisierbaren, Internet-basierten Weiterbildungsangeboten auf Hochschulniveau versorgen.** [Schmidt-2001a; Asendorpf-2001a]

Abb. III.10: Virtuelle offene Hochschule für Berufstätige und Wirtschaftssegmente



Quelle: FinSan-2000a

Den in der VU zusammengeschlossenen Hochschulen soll die Möglichkeit gegeben werden, ihre Inhalte und Kompetenzen über eine darauf spezialisierte Koordinations- und Vertriebsplattform in ein vermarktungsfähiges Gesamtangebot für berufsbegleitendes bzw. lebenslanges Lernen einzubringen, ohne jeweils selbst über das hierzu erforderliche *Know-how*, Personal oder die Organisations- und Infrastrukturen verfügen zu müssen. Die VU soll somit als Schnittstelleneinrichtung zwischen den Kooperationshochschulen und dem Bildungsdienstleistungsmarkt in Erscheinung treten, die sich der an den beteiligten Hochschulen oder andernorts verfügbarer Lehr-, Betreuungs- und Zertifizierungsleistungen bedient, diese bedarfs- sowie marktgerecht erweitert und unter einem eigenständigen Markennamen national wie international platziert. Gleichzeitig sollen die von der

VU professionell erstellten und gewarteten Lernmodule zur Anreicherung bzw. Erweiterung traditioneller Lehrangebote an den an der VU beteiligten Hochschulen eingesetzt werden können. Die Charakterisierung als „offene Hochschule“ (*Open University*) impliziert, dass die Lernprogramme der VU weitgehend frei von Zulassungsbeschränkungen und unabhängig vom formalen Bildungsstatus der Lerner verfügbar gemacht werden sollen. Die Aufnahme in fachlich intensiv betreute Studiengruppen sowie die Zulassung zur Zertifizierung von Lernergebnissen und zu Prüfungen soll jedoch vom Nachweis entsprechender Kenntnisse bzw. Voraussetzungen abhängig gemacht werden. Formale Voraussetzungen sollen nur dann relevant werden, wenn Lerner über ein *credit-point*-basiertes Studium an der VU traditionelle akademische Abschlüsse anstreben.

Die VU soll erwachsene Lerner durch intensive Beratung vor und während ihrer Weiterbildungsphasen dabei unterstützen, eine ihren individuellen Erfordernissen und Möglichkeiten optimal entsprechende Auswahl von Lernmodulen und ergänzenden Serviceleistungen zusammenzustellen. Die Beratung soll sich nicht nur auf den inhaltlichen und zeitlichen Gesamtumfang eines berufsbezogenen Weiterbildungsprogramms beschränken, sondern im Rahmen einer optionalen Erstellung von Bedarfsprofilen und Karriereplanungen auch auf langfristige Entwicklungsziele, bevorzugte Lernmodi sowie die Zeitplanung für Lernaktivitäten eingehen. Da die VU im Rahmen ihres Dienstleistungsspektrums nicht per se an Studienordnungen und Semestereinteilungen gebunden sein wird, kann sie einen Einstieg in das betreute Selbststudium mit Internet-basierten Lernprogrammen auf unterschiedlichen Niveaustufen und zum individuell gewünschten Zeitpunkt anbieten; auch die Zeitpunkte für Lernfortschrittskontrollen und abschließende Prüfungen/Zertifizierungen sollen die Teilnehmer an VU-Lernprogrammen ggf. weitgehend selbst festlegen können.

7. Schlussfolgerungen und politische Handlungsempfehlungen

In den hochentwickelten westlichen Wirtschaftsnationen zeichnen sich Tendenzen zu einer tiefgreifenden quantitativen und qualitativen Nachfrageveränderung im Bereich der Ausbildung auf Hochschulniveau ab: **Zukünftig tritt die Ausbildung junger Lerner in traditionellen akademischen Vollzeitprogrammen voraussichtlich gegenüber der berufsbezogenen lebenslangen Ausbildung Erwachsener in den Hintergrund. Der Schwerpunkt der Hochschul-ausbildung muss folglich auch in Deutschland von nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten strukturierten (Standard-) Langzeitprogrammen für junge Lerner, an deren Ende traditionelle akademische Grade verliehen werden, zu individualisierten, berufs- und kompetenzorientierten Kurzzeitprogrammen mit Einzelzertifikaten verlagert werden.** Da es gleichzeitig Anzeichen dafür gibt, dass sich die Auslastung der öffentlichen Hochschulen in Deutschland im Bereich der traditionellen Ausbildungsprogramme zukünftig deutlich vermindern wird, **wird der Druck auf die Hochschulen wachsen,**

sich neue Bedarfssegmente für ihre Bildungsdienstleistungen zu erschließen, d.h. sich im nationalen und internationalen Markt für berufsbezogene Erwachsenenbildung auf Hochschulniveau mit neuartigen Internet-basierten Programmen erfolgreich zu positionieren. Weitere Marktpotentiale für den Absatz traditioneller (ggf. teilweise virtualisierter) Studienprogramme können in Asien erschlossen werden.

Aufgrund kurzfristig kaum korrigierbarer struktureller und politischer Hemmnisse werden deutsche öffentliche Hochschulen voraussichtlich Probleme haben, sich geeignet auf die neuen Entwicklungen einzustellen. Mögliche Folgen könnten die Fehlleitung der für die Weiterentwicklung der Volkswirtschaft in der Bundesrepublik dringend benötigten Hochschul-Ausbildungskapazitäten und eine Marginalisierung Deutschlands in wichtigen Segmenten des globalen Bildungsdienstleistungsgeschäfts sein. Stand und Weiterentwicklung der deutschen Hochschul-Bildungssysteme müssen deshalb im Hinblick auf die zunehmend veränderte Struktur der Nachfrage nach Bildungsdienstleistungen sowie auf die zu beobachtenden Entwicklungen am globalen Bildungsdienstleistungsmarkt überdacht werden. Es erscheint geboten, dass Bildungsverantwortliche und Interessenvertreter in Politik und Wirtschaft sich diesen Herausforderungen stellen, um die erforderlichen Korrekturen im öffentlichen Hochschulwesen unverzüglich einzuleiten. Dazu erscheinen u.a. folgende Maßnahmen erwägenswert:

Förderung weiterbildungsinteressierter Hochschulen bzgl. des Aufbaus leistungsfähiger nachfrageorientierter Weiterbildungszentren (WBZ; „Extension Units“) mit regionalem Fokus im nationalen Wirtschaftsraum durch ein Programm des Bundes im Zusammenwirken mit einzelnen Ländern und Hochschulen:

- **Ausarbeitung eines professionellen Rahmenkonzeptes für Hochschul-Weiterbildungseinheiten** unter Beteiligung der Interessengruppen (Unternehmen, Berufsverbände, Hochschulen etc.) mit Vorschlägen u.a. zu Organisationsstruktur, Vertragswesen, Marketing, Leistungsspektrum. Analog zum verbreiteten Konzept des **Franchising** soll hierdurch ein weitgehend vereinheitlichtes und transparentes Erscheinungsbild der bundesweit verteilt agierenden WBZs entstehen,

welches für hochschulexterne Klienten (z.B. Unternehmen, Berufsverbände, einzelne Lerne) eine einfache Orientierung ermöglicht und die Abwicklung von Leistungsprozessen nach einheitlichen Standards fördert.

- **Aufbau und Unterhalt eines Koordinations- und Unterstützungszentrums** mit Aufgaben wie beispielsweise Weiterentwicklung des WBZ-Konzeptes, Beratung interessierter Hochschulen in der Einführungsphase und beim Management, Qualitätssicherung nach einheitlichen Standards, Organisation des Erfahrungsaustausch zwischen den Weiterbildungszentren und den beteiligten Interessengruppen, Marketing-Maßnahmen und Schaffen einer einheitlichen *Corporate Identity*, Vertretung der Weiterbildungszentren gegenüber den Interessentengruppen (*Stakeholders*), Organisation des Leistungsaustausches zwischen WBZs. Weiterhin sollte das Koordinationszentrum operative Aufgaben wahrnehmen, die in den einzelnen WBZs nicht oder unwirtschaftlich abgewickelt werden können. Zu nennen sind beispielsweise das Führen eines detaillierten zentralen Leistungsverzeichnisses über die Angebote aller WBZs, der Betrieb eines *CallCenters* mit bundeseinheitlicher Telefon-Nummer, der Aufbau und die Pflege einer *WebSite* für alle WBZs, die Abwicklung der Rechnungsstellung gegenüber den Klienten etc.
- **Aufbau einer ersten Gruppe von etwa zehn WBZs** (Aufbauphase ca. 12 Monate) mit interessierten Hochschulen und Bundesländern im Rahmen eines umfassenden drei- bis fünfjährigen Pilotversuchs. Im Mittelpunkt der Bewertung der Ergebnisse sollen dabei die Wirtschaftlichkeit bzw. die Entwicklung der Ertragssituation der WBZs und ihr Umsatzwachstum, d.h. die Akzeptanz durch die Nachfrager, stehen.
- **Bundesweite Öffnung des WBZ-Konzeptes für die Teilnahme aller interessierten Hochschulen**, falls das Konzept durch die beteiligten Interessengruppen nach Abschluss der Pilotphase als erfolgreich eingestuft wird.

Förderung von mindestens drei konkurrierenden Hochschulverbänden beim Aufbau leistungsfähiger virtueller (offener) Universitäten, d.h. rechtlich selbständige, von den traditionel-

len Hochschulorganisationen abgekoppelte Unternehmen mit GmbH- oder AG-Rechtsform, nach dem Muster der oben skizzierten VU durch ein Programm des Bundes im Zusammenwirken mit interessierten Ländern mit dem Ziel, (mehrsprachige) berufsbezogene Internet-basierte Ausbildungsprogramme für Erwachsene und Wirtschaftssegmente entsprechend der Nachfrage am nationalen und internationalen Markt anzubieten und zusätzlich auf internationaler Ebene wirtschaftlich oder strategisch interessante Marktsegmente abzudecken, z.B. technisch orientierte Studienprogramme für junge Lerner in Asien, Sonderprogramme mit zusätzlichen *Coaching*-Komponenten für Manager in den Ländern des früheren Ostblocks:

- **Ausschreibung eines Wettbewerbs für den Aufbau deutscher virtueller Universitäten** auf Bundesebene und Auswahl von etwa drei fachlich komplementären Kooperationsmodellen für die weitere Förderung.
- **Gründung eines Koordinationszentrums** für die Zeit der Aufbauphase der Organisationen und Ausarbeitung professioneller Rahmenkonzepte in enger Zusammenarbeit der Hochschulgruppierungen mit dem Koordinationszentrum und unter Einbeziehung renommierter internationaler Fachspezialisten für virtuelle Universitäten. Weiterhin Einbeziehen nationaler Interessengruppen in Form eines (für alle Projekte) gemeinsamen Beirats aus Vertretern der Nachfrager-Seite (Unternehmen, Berufsverbände etc.) und international renommierten Fachspezialisten aus dem *Virtual University* Bereich. In der Aufbauphase soll das Koordinationszentrum vorübergehend auch einzelne Aufgabenstellungen übernehmen, die (noch) nicht von den im Aufbau befindlichen *Virtual University* Organisationen wahrgenommen werden können. Zu nennen sind hier beispielsweise Marktstudien im In- und Ausland, Einleiten erster Marketingmaßnahmen in nationalen und internationalen Absatzmärkten, Anknüpfen von Kontakten auf internationaler Ebene zu Regierungsvertretern in potentiellen Absatzgebieten (z.B. China, Indien, Russland), Bereitstellen professioneller Management- und Organisationsberatung.
- **Bereitstellen der Anschubfinanzierung** für die Projekte durch Bund und Länder sowie

Begleitung von Aufbauphase (18 bis max. 24 Monate) und anschließendem dreijährigen Pilotversuch durch das Koordinationszentrum.

- **Durchführung der Pilotphasen und Evaluierung von Leistungen, wirtschaftlichen Ergebnissen und Akzeptanz** (erreichte Marktanteile, Umsatzentwicklung etc.) durch das Koordinationszentrum nach Abschluss der Pilotphasen. Entscheidung darüber, welche Projekte weitergeführt und für den Voll-Betrieb ausgebaut werden sollen durch den Bund und die beteiligten Länder.
- **Kurzfristiger Voll-Ausbau** (18 bis max. 24 Monate) der als erfolgreich eingestuften virtuellen Universitäten mit Bundes- und Landesmitteln.
- **Evaluierung** nach Erreichen des Vollausbaus und zusätzlich nach einer dreijährigen Voll-Betriebs-Phase durch das Koordinationszentrum.

Die hier aufgestellten politischen Handlungsempfehlungen und innovativen Bildungskonzepte konnten nur grob skizziert werden; sie bedürfen der weiteren intensiven Diskussion und Verfeinerung.

8. Literatur

AddWes-2000a - Addison-Wesley Higher Education (ed.): Technology Solutions - CourseCompass, <http://www.awlonline.com/techsolutions/>, downloaded on 17.01.01.

Asendorpf-2001a - Asendorpf, Dirk: Die Virtuelle Magd, in: Die Zeit, Nr. 27/28.06.01, S. 67.

AUE-2000a - Vogt, Helmut; Bernhard Christmann (Hg.): Wissenschaftliche Weiterbildung in neuer Umgebung, Internationalisierung - gestufte Abschlüsse - moderne Strukturen, Dokumentation der 28. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung an der Ruhr-Universität Bochum 23./24. Sept. 1999, Regensburg: AUE e.V. 2000.

AUE-2000b - Prokop, Ernst et al.: Fernstudienprogramme der AG-F Mitglieder - Sonderheft 2000, Regensburg: AUE e.V. 2000.

Bates-1994a - Bates, Tony: Educational Multi-Media in a Networked Society, Paper based on a presentation at the World Conference on Educational Multimedia in Vancouver, 1994, and published in the conference proceedings, Vancouver: Ottman and Tomek, 1994, <http://bates.cstudies.ubc.ca/learning.html>, downloaded on 22.03.99.

BaySta-2000a - Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (Hg.): Virtuelle Hochschule Bayern geht ans Netz, Pressemitteilung 60/2000 vom 15. Mai 2000, <http://www.stmukwk.bayern.de/index2.html>, downloaded on 19.12.00.

BaySta-2000b - Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (Hg.): 1100 eingeschriebene Studenten, 81 Anträge auf Förderung virtueller Lehangebote - Ausbau der Virtuellen Hochschule schreitet zügig voran, Pressemitteilung 158/2000 vom 15. Nov. 2000, <http://www.stmukwk.bayern.de/index2.html>, downloaded on 19.12.00.

BaySta-2000c - Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (Hg.): Verordnung über die Virtuelle Hochschule Bayern vom 4. Mai 2000, <http://www.vhb.org/informationen.html>, downloaded on 19.12.00.

BerNix-1997a - Kraemer, Wolfgang; Frank Milius, August-Wilhelm Scheer: Virtuelles Lehren und Lernen an deutschen Universitäten, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1997.

Blumenstyk-2000a - Blumenstyk, Goldie: How a Publishing Empire Is Changing Higher Education, in: The Chronicle of Higher Education, September 8, 2000, <http://chronicle.com/free/v47/i02/02a04301.htm>, downloaded on 18.01.01.

Blumenstyk-2000b - Blumenstyk, Goldie: Pearson's Publishing Rivals Come on Strong, in: The Chronicle of Higher Education, September 8, 2000, <http://chronicle.com/free/v47/i02/02a04401.htm>, downloaded on October 18, 2001

BMBF-2001a - Thomas, Uwe et al.: Anytime, Anywhere - IT-gestütztes Lernen in den USA - Bericht zur Studienreise in die USA 03.-13. April 2001, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin 2001, <http://www.bmft.de>, downloaded on June 13, 2001.

Börse-2001a - Schuck, Andreas; Oliver Süß: COM-BACK.COM - Die Rückkehr der Dotcoms, in: Börse Online, Nr. 35/2001, S. 10-16.

Boych-2000a - Boychuck, Cheryl Darrup; Bill Boychuck: International Students to Top One Million by 2012? With the Internet, It's Quite Possible, in: US Journal of Academics for non-US Students, October 16, 2000, <http://www.hostnics.com:8080/CS2Docs.nsf/bf25ab0f47ba5dd785256499006b15a4/8fa47db772908501852569890077d765?OpenDocument>, downloaded on 13.01.01.

Brennan-1998a - Brennan, Mike: Michigan jobs group to name board for on-line university - Anyone using a PC can get skills training, in: Detroit freep/tech, December 9, 1998, <http://www.freep.com/tech/qboard9.htm>, downloaded on August 27, 1999.

Wolfgang F. Finke

- Cardean-2000a - Cardean University (ed.): Cardean University Overview, http://www.cardean.com/cgi-bin/cardean1/view/public_home.jsp, downloaded on 16.01.01
- Cardean-2000b - Cardean University (ed.): Cardean Learning Environment - Pedagogy, http://www.cardean.com/cgi-bin/cardean1/view/public_home.jsp, downloaded on 28.07.00.
- Christie-2000a - Christie, James: Pearson seeks online education degree in U.S., in: RedHerring - The Business of Technology, Redherring.com, August 4, 2000, <http://www.redherring.com/industries/2000/0804/ind-pearson080400.html>, downloaded on 18.01.01.
- Cohen-2000a - Cohen, David: Hong Kong's Boom in Distance Education May Be a Sign of What's to Come in Asia, in: The Chronicle of Higher Education, issue of July 14, 2000, <http://chronicle.com/weekly/v46/i45/45a05001.htm>, downloaded on 29.07.00.
- DfEE-1997a - Department for Education and Employment (ed.): The National Adult Learning Survey 1997, in: The Learning Age - A renaissance for a new Britain („Green Paper“), <http://www.lifelonglearning.co.uk/greenpaper/index.htm>, downloaded on 25.03.99.
- DfEE-1997b - Department for Education and Employment (ed.): Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education („Dearing Report“), <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>, downloaded on 25.03.99.
- DfEE-1998a - Department for Education and Employment (ed.): The Learning Age - A renaissance for a new Britain, Chapter 1 - The Individual Learning Revolution („Green Paper“), <http://www.lifelonglearning.co.uk/greenpaper/index.htm>, downloaded on 25.03.99.
- Dolence/Norris-1995a - Dolence, Michael G.; Donald M. Norris: Transforming Higher Education: A Vision for Learning in the 21st Century, Ann Arbor: Society for College and University Planning 1995.
- Duderstadt-1997a - Duderstadt, James J.: The Future of the University in an Age of Knowledge, in: Journal of Asynchronous Learning Networks vol. 2, issue 2, August 1997, <http://www.aln.org/alnweb/journal/issue2/duderstadt.htm>, downloaded December 18, 1998.
- Duderstadt-1998a - Duderstadt, James J.: Transforming the University to Serve the Digital Age, in: CAUSE/EFFECT, vol. 20, no. 4, winter 1997-98, pp. 21-32, <http://www.educause.edu/ir/library/html/cem9745.html>, downloaded December 8, 1998.
- DuSta-1977a - Duderstadt, James J.: Transforming the University to Serve the Digital Age, in: CAUSE/EFFECT, vol. 20, no. 4, winter 1997-98, pp. 21-32, <http://www.educause.edu/ir/library/html/cem9745.html>, downloaded December 8, 1998
- Ebrary-2000a - ebrary.com (ed.): Random House, Pearson, The McGraw-Hill Companies Make Landmark Allied Investment in ebrary, press release Oct. 10, 2000, <http://www.ebrary.com/>, downloaded on 17.01.01.
- EconomicTimes-2000a - The Economic Times (ed.): Pearson to offer content on AOL brands, <http://www.timesofindia.com/300600/30info27.htm>, downloaded on October 18, 2001.
- ETS-2000a - The Educational Testing Service Network: US Leadership in International Education - The Lost Edge? Washington, D.C., September 24, 1998, Conference Report and Action Agenda, <http://www.ets.org/usiarprt.html>, downloaded on 13.01.01.
- Ferstl-2000a - Ferstl, Otto: Konzeption der Virtuellen Hochschule Bayern, in: Christoph Meinel, Michael Düro (Hg.), Trierer Symposium Virtuelle Hochschule - Proceedings, Institut für Telematik e.V., Trier 2000, S. 111ff.
- Finke-2000a - Finke, Wolfgang F. (2000): Lifelong Learning in the Information Age - Organizing Net-Based Learning and Teaching, Bueren/Germany: Fachbibliothek Verlag 2000.
- FinSan-2000a - Finke, Wolfgang F.; Thomas Sand: Virtual Open University - Internationale Virtuelle Hochschule für Berufstätige und Industriesegmente - Lifelong Learning auf Hochschulniveau, Projektskizze für das MBF-Förderprogramm „Neue Medien in der Bildung“, Jena 2000.
- GGT-2000a - Glowalla, Ulrich; Heinz Lothar Grob; Rainer Thome: Qualitätssicherung interaktiver Studienangebote, in: Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung (ed.): Studium online, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung Verlag 2000, S. 51-73.
- GhaIra-1997a - Ghazi, Kian; Isabelle Irani: Emerging Trends in the \$670 Billion Education Market, New York: Lehman Brothers Education Services, 1997.
- Glitz-2000a - Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung (Hg.): Studium online - Hochschulentwicklung durch neue Medien, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 2000.
- InfoWeek-2001a - Goodridge, Elisabeth: SmartForce Reports Record 2Q Revenue, in: InformationWeek, July 12/2001, <http://www.informationweek.com/story/IWK20010712S0010>, downloaded Aug. 3, 2001.
- Grosskr-1999a - Großkreutz, Jürgen (Bayrisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst): Essentials der Planung der 'Virtuellen Hochschule Bayern', Vortrag im Rahmen der Tagung 'Hochschulentwicklung und neue Medien' am 04.10.1999 in Gütersloh, <http://www.vhb.org/informationen.html>, downloaded December 19, 2000.
- Hanna-1998a - Hanna, Donald E.: Higher Education in an Era of Digital Competition: Emerging Organizational Models, Journal of Asynchronous Learning Networks vol 2, issue 1, March 1998,

- http://www.aln.org/alnweb/journal/vol2_issue1/hanna.htm, downloaded December 12, 1998.
- HEFC-2000a – The Higher Education Funding Council for England (ed.): HEFCE launches e-University business model, Press Release, Oct. 10, 2000, <http://www.hefce.ac.uk/news/HEFCE/2000/euniv2.htm>, downloaded on 25.10.00.
- Horv-2000a – Horvath, John: Computerexperten: Das Brain-Drain-Dilemma Ungarns, in TELEPOLIS/heise online, 18. Apr. 2000, <http://www.heise.de/tp/deutsch/inhalt/co/8060/1.html>, downloaded on 05.07.00.
- InLe-1998a – Individual Learning – News On-line (ed.): George Mudie appointed Lifelong Learning Minister, issue 6, November 1998, <http://www.lifelonglearning.co.uk/iln6000/iln6000.htm>, downloaded on 11.07.99.
- Marchese-1998a – Marchese, Ted: Not-So-Distant Competitors: How New Providers Are Remaking the Post-secondary Marketplace, in: AAHE Bulletin – American Association for Higher Education, May 1998, http://www.aahe.org/bulletin/bull_1may98.htm, downloaded on Jan. 4, 1999.
- MVAC-1999a – Michigan Virtual Automotive College (ed.): About MVAC, <http://www.mvac.org/about.html>, downloaded on August 25, 1999.
- MVAC-1999b – Michigan Virtual Automotive College (ed.): Organizational Structure, <http://www.mvac.org/orgnztm.html>, downloaded on August 25, 1999.
- MVU-1999a – Michigan Virtual University (ed.): Facts and Future, <http://www.mivu.org>, downloaded August 27, 1999.
- MVU-1999b – Engler, John: Message on Education and Technology – Governor John Engler’s Second Electronic Address to the Legislature – February 4, 1998, <http://www.migov.state.mi.us/speeches/TecMsgII.html>, downloaded on August 27, 1999.
- Overl-2000a – Overland, Martha Ann: India Uses Distance Education to Meet Huge Demand for Degrees, in: The Chronicle of Higher Education, issue of July 14, 2000, <http://chronicle.com/weekly/v46/i45/45a04801.htm>, downloaded on 29.07.00.
- Pearson-2000a – Pearson plc (ed.): Presentation of Financial Information as filed with the Securities and Exchange Commission on August 8, 2000, Reg. No. 333-43198, <http://www.pearson.com/pdfs/securit.pdf>, downloaded on 17.01.01.
- PearsonEDU-2000a – Pearson Education (ed.): Pearson Higher Education and Blackboard Announce the Commercial Release of CourseCompass, press release, Dec. 12, 2000, <http://www.pearsoned.com/press.htm>, downloaded on 17.01.01.
- PearsonEDU-2000b – Pearson Education (ed.): Welcome to Course Compass, <http://www.coursecompass.com/>, downloaded on 17.01.01.
- PearsonTV-2000a – Pearson Television (Hg.): Unternehmensprofil, <http://www.pearson.tv.de/>, downloaded on 17.01.01.
- Phoenix-2001a – University of Phoenix (ed.): Doctor of Management in Organizational Leadership, http://www.uophx.edu/Allother_Campusesprograms/dm.html, downloaded on Sept. 5, 2001.
- Riley-2000a – Riley, Richard W. – US Secretary of Education: The Growing Importance of International Education, Department of Education – United States of America, Washington/D.C., April 19, 2000, <http://www.ed.gov/Speeches/04-2000/000419.html>, downloaded on 13.01.01.
- Sanders-1998a – Sanders, Ted: White Paper – Leadership in International Education: The Lost Edge?, in: ETS – The Educational Testing Service Network, US Leadership in International Education: The Lost Edge – Conference Report and Action Agenda, Washington/D.C., September 24, 1998.
- Schmidt-2001a – Schmidt, Marion: Mit Kind und Hegel, in: Die Zeit, Nr. 30/19.06.01, S. 67.
- Schnitzer-2000a – Schnitzer, Klaus; Wolfgang Isserstedt, Peter Müßig-Trapp; Joschen Schreiber: Das sozial Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland; in Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (ed.), 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, Bonn 1998, <http://www.his.de/doku/abereich/lehre/proj/hb.soz15/index.html>, downloaded on May 5, 1999.
- SeKMK-2000a – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (hg.): %-Anteile der Studienberechtigten von 1976 bis 1999, die nach Erwerb der Berechtigung ein Studium aufgenommen haben bzw. noch aufnehmen werden (Bruttostudierquote), HIS-Sonderauswertung 2000.
- SeKMK-2000b – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (hg.): Prognosen zum Schul- und Hochschulbereich, <http://www.kmk.org/index0.htm>, downloaded on 09.01.01.
- SeKMK-2001a – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (hg.): Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2015 – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10. Mai 2001, Bonn 2001.
- SmartForce-2001a – SmartForce (ed.): SmartForce Signs Million-Dollar Agreement in the People’s Republic of China – China Contract and New Agreements in Three Other Countries Reinforce SmartForce’s Asia Presence, <http://www.smartforce.com/corp/marketing/>

Wolfgang F. Finke

- Releases/press2001/Asia.htm, downloaded on Sep. 3, 2001.
- Snoody-2000a - Snoody, Raymond: Net university opens door to world, in: London Times, July 1, 2000, <http://www.the-times.co.uk/news/pages/tim/2000/07/01/timbizwwb02004.html>, downloaded on 28.07.00.
- Spanier-2000a - Spanier, Fred (Präsident der Pennsylvania State University), Keynote Speech zum 20-jährigen Jubiläum der ALN am 3. Nov. 2000 in Washington/USA.
- StaBun-2000a - Statistisches Bundesamt (hg.): Bevölkerung - Bevölkerungsentwicklung Deutschlands bis zum Jahre 2050 - Ergebnisse der 9. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung, Nr. 87220303, Wiesbaden 2000.
- StaBun-2001a - Statistisches Bundesamt (hg.): Wanderung zwischen den neuen Ländern einschl. Berlin-Ost und dem früheren Bundesgebiet nach Altersgruppen (Zeitraum 1991-1999), Wiesbaden 2001.
- Sylvan-2001a - Sylvan Learning Systems, Inc. (ed.): Sylvan International Universities, http://www.sylvanu.com/universities/universities_main.asp, downloaded on Sep. 02, 2001.
- Sylvan-2001b -MarketWatch.com Inc. (ed.): Sylvan Learning Systems, http://www.corporate-ir.net/ireye/ir_site.zhtml?ticker=slvn&script=2100&layout=7, downloaded on Sep. 02, 2001.
- Thompson-1999a - Thompson, Tommy G.: The Wisconsin Idea - Access for All, no year, <http://learn.wisconsin.edu/Media/uwmediagovtext.html>, downloaded on August 23, 1999.
- UNext-2000a - UNext.com (ed.): Cardean University Approved to Grant Degrees and to Operate in Illinois, Deerfield June 6, 2000, http://www.knowledgeu.com/news/UNext_ILapproval.html, downloaded on 16.01.01.
- UNext-2000b - UNext.com (ed.): UNext and the Open University Business School Announce Joint Online Learning Initiative <http://www.cardean.edu/docs/pr/openuniv.htm>, downloaded on 16.01.01.
- UofW-1988a - University of Wisconsin System, Board of Regents (ed.): Select Mission of the University of Wisconsin-Extension as approved on June 10, 1988, <http://www.uwex.edu/mission.html>, downloaded on August 22, 1999.
- UofW-1999a - University of Wisconsin, UW-Extension Chancellor's Office (ed.): Highlight History of Extension in Wisconsin 1862 to 1999, <http://www.uwex.edu/exthist.html>.
- VHB-2000a - Virtuelle Hochschule Bayern (Hg.): Die 'Virtuelle Hochschule Bayern' im Überblick, <http://www.vhb.org/informationen.html>, downloaded on 19.12.00.
- WBedu - Government of the United States of America (ed.): The Power of the Internet for Learning - Moving from Promise to Practice, Report of the Web-based Education Commission to the President and the Congress of the United States, Washington, DC, December 2000, http://www.hpcnet.org/cgi-bin/global/a_bus_card.cgi?SiteID=154797, downloaded on Aug. 25, 2001.
- Weber-2000a - Weber, Herbert: Ausbildung, Weiterbildung, Schulung, Training ... - Lehren und Lernen im Umbruch, Schrift des ISST - Fraunhofer Institut Software- und Systemtechnik, Berlin im August 2000, S. 20.
- Werb-2000a - Werbach, Kevin: Clicks and Mortar Meets Cap and Gown - Higher Education Goes Online, in: Esther Dyson's Monthly Report, Vol. 18, No. 8, 15 Sept. 2000, p. 4, <http://www.unext.com/upload/9-00-UNEXT.pdf>, downloaded on 16.01.01.

AUTOREN UND HERAUSGEBER

Gisela Dybowski,

Dr. rer. pol., Leiterin der Abteilung „Forschungs- und Dienstleistungskonzeption/Internationale Berufsbildung, Bildungsmarketing“. Arbeitsgebiete: Förderung der internationalen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung, Beratungsdienstleistungen beim Aufbau der Berufsbildung in Schwellen- und Entwicklungsländern, Fragen des internationalen Bildungsmarketings und internationale Ansätze des *Human Resource Development*.

Peter Faulstich,

Prof. Dr., Inhaber des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Hamburg. Laufende Forschungsvorhaben: „Zeitpolitik und Lernchancen“, „Soziale Milieus und Selbstbestimmtes Lernen“, „Umgang mit Wissen in der Erwachsenenbildung“.

Wolfgang F. Finke,

Studium der Betriebswirtschaft und Wirtschaftsinformatik in Göttingen und Paderborn. Promotion und Habilitation in Wirtschaftsinformatik in Paderborn. Bis 1986 verschiedene Assistenz-Professuren mit Lehr-, Forschungs- und Managementtätigkeit an deutschen und nordamerikanischen Universitäten (Wirtschaftsinformatik, Informatik und Informationswissenschaft). Danach Management- und Consultingpositionen in internationalen Grossunternehmen. Momentan Professur für ABWL/Wirtschaftsinformatik an der Fachhochschule Jena.

Klaus Klemm,

Lehramtsstudium in München und Bonn (Germanistik/Geschichte), Promotion in Literaturwissenschaft in Bonn, wirtschaftswissenschaftliches Zweitstudium mit dem Schwerpunkt Bildungsökonomie in Bonn, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Bildungsforschung an der Universität Essen, dort Leiter der Arbeitsgruppe Bildungsplanung/Bildungsforschung Veröffentlichungen in den Bereichen Bildungsplanung, Bildungsstatistik, Bildungsfinanzierung und empirische Schulforschung, Mitglied verschiedener Gremien der Bildungsberatung (*Enquête*-Kommission des Deutschen Bundestages, Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung, Forum Bildung, wissenschaftlicher Beirat des PISA-Projektes).

Hans Mathieu,

Studium der politischen Wissenschaften, Entwicklungspolitik und Lateinamerikanistik in Bonn, Pittsburgh und New Orleans, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der *London School of Economics and Political Science*. Seit 1991 wissenschaftlicher Mitarbeiter der Friedrich-Ebert-Stiftung (FES), Auslandstätigkeiten in Brasilien und China, z.Zt. Referent in der Stabsabteilung der FES.