

Berliner **Forum**
Wissenschaft und Innovation

**Deutschland
im internationalen
Bildungswettbewerb**

Konferenz der
Friedrich-Ebert-Stiftung
12. Dezember 2001

Herausgeber:

Hans **Mathieu**
Jan **Winkelmann**

ISBN 3-89892-143-3

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

Umschlag: Pellens Kommunikationsdesign GmbH, Bonn
Layout: Hans Mathieu, Justyna Tur, FES-Berlin
Druck: Toennes Satz + Druck, Erkrath
Printed in Germany 2002

Inhalt

Vorwort	5
---------------	---

Teil I: Fachgespräch **„... sondern fürs Leben lernen wir“:
Wie zukunftsfähig ist das deutsche Schulsystem?**

1.1 <i>Die PISA-Studie und ihre Ergebnisse für Deutschland</i> Jürgen Baumert	9
1.2 <i>Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur künftigen Struktur der Lehrerbildung</i> Hildegard Brauns	13
1.3 <i>Anfrage an die Begabungsforschung und Herausforderung für die Begabtenförderung</i> Christian Fischer	16
1.4 <i>Wie zukunftsfähig ist das deutsche Schulsystem</i> Klaus Klemm	22
1.5 Diskussion.....	25

Teil II: Fachgespräch **„Alma mater dolorosa“:
Sind berufsbildende Schulen und Hochschulen
in Deutschland wettbewerbsfähig?**

2.1 <i>Das deutsche Berufsschulsystem im internationalen Wettbewerb</i> Gisela Dybowski	33
2.2 <i>Strukturreformen und ‚Kunden‘orientierung an deutschen Hochschulen</i> Klaus Henning	36
2.3 <i>Die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Hochschulen</i> Max G. Huber	39
2.4 <i>Finanzierung und Qualität der Hochschulbildung</i> Karl-Wilhelm Müller-Siebers	41
2.5 <i>Berufs- und Hochschulbildung aus der Sicht der deutschen Wirtschaft</i> Geerd Woortmann.....	45
2.6 Diskussion.....	47

Teil III: Fachgespräch

**Lebenslänglich oder ein Leben lang:
Wie gut ist die Weiterbildung in Deutschland?**

3.1 <i>Perspektiven des lebenslangen Lernens</i>	
Heino Apel.....	57
3.2 <i>Lebenslängliche Dequalifikation</i>	
Helmut Fritsch	62
3.3 <i>Weiterbildung und Aspekte ‚Lebenslangen Lernens‘ aus gewerkschaftlicher Sicht</i>	
Eva Kuda	66
3.4 <i>Weiterbildung und internetbasiertes Wissensmanagement</i>	
Bernt R.A. Sierke.....	69
3.5 Diskussion.....	72

Teil IV: Podiumsdiskussion

Deutschland im internationalen Bildungswettbewerb

4.1 <i>Deutschland im internationalen Bildungswettbewerb</i>	
Andreas Schleicher	79
4.2 Podiumsdiskussion.....	85

Autoren, Podiumsteilnehmer und Moderatoren	93
---	-----------

Vorwort

Nicht erst mit PISA 2000¹, der international vergleichenden Schülerleistungsstudie, deren Ergebnisse Anfang November 2001 veröffentlicht wurden, war der Mythos des deutschen Bildungssystems, eines der besten der Welt zu sein, ins Wanken geraten. Für Fachleute kamen die Ergebnisse nicht unerwartet, waren sie schon durch vorherige vergleichende Untersuchungen vorgewarnt, deren Ergebnisse durch PISA bestätigt wurden.

Aber nicht nur in der Schulbildung, auch in den anderen Bereichen des Bildungssystems deutete sich in den letzten Jahren an, dass sie im internationalen Vergleich an Boden verlieren und den Herausforderungen der sich entwickelnden Wissensgesellschaft immer weniger gewachsen sind. Selbst das als vorbildlich gepriesene Duale System der Berufsbildung ist in die Kritik geraten. Und wenn das Lernen in der Wissensgesellschaft tatsächlich lebenslang sein wird, dann werden Reformen zur Behebung von Mängeln der einzelnen Komponenten des Bildungssystems zu kurz greifen. Stattdessen muss das Bildungssystem als ganzes auf dem Prüfstand stehen.

Um eine Gesamtsicht der notwendigen Bildungsreformen in der öffentlichen Diskussion zu fördern, hat die Friedrich-Ebert-Stiftung bereits vor Veröffentlichung von PISA 2000

einige Gutachten in Auftrag gegeben² und die in dem vorliegenden Band dokumentierte Konferenz initiiert.

Auf dem zweiten **Berliner Forum Wissenschaft und Innovation** am 12. Dezember 2001 kamen unter dem Titel *Deutschland im internationalen Bildungswettbewerb* die Situation und Perspektiven der verschiedenen Bereiche des Bildungssystems in Deutschland in drei Fachgesprächen und einer Podiumsdiskussion zur Sprache. In dem vorliegenden Konferenzband finden sich die Impulsreferate und Diskussionsbeiträge der Fachgespräche und der Podiumsdiskussion, jeweils zur besseren Lesbarkeit redaktionell bearbeitet.

Angesichts der Komplexität des Bildungssystems und der Vielzahl der betroffenen Interessen kann es kaum überraschen, dass den Konferenzbeiträgen und -diskussionen keine eindeutigen Ergebnisse zu entnehmen sind. Deutlich wird stattdessen, dass unter dem Druck der nur wenige Tage zuvor veröffentlichten PISA-Ergebnisse und vor dem Hintergrund der den Akteuren zunehmend bewusst werdenden Herausforderungen lebenslangen Lernens in Deutschland ein neuer bildungspolitischer Diskussionsprozess beginnt.

Wohin dieser neue Bildungsdiskurs führen wird, ist noch nicht abzusehen. Wünschenswert wäre jedoch, und die Diskussionen auf dem 2. Berliner Forum Wissenschaft und Innovation enthält hierfür Anzeichen, dass sich die traditionelle und verhärtete bildungspolitische Schlachtordnung in Deutschland zu bewegen beginnt.

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, www.mpib-berlin.mpg.de/pisa. Die wichtigsten Ergebnisse werden auch in diesem Band in der Zusammenfassung des Vortrages von Jürgen Baumert im Fachgespräch 1 (S. 9 ff.) und in dem Impulsreferat von Andreas Schleicher zu Beginn der Podiumsdiskussion (S. 79 ff.) wiedergegeben.

² Die Gutachten von Klaus Klemm („Chancengleichheit in der Bildung“), Gisela Dybowski, Peter Faulstich („Weiterbildung und lebenslanges Lernen“) und Wolfgang Finke („Netzgestützte Bildungsdienstleistungen auf Hochschulniveau“) finden sich in Mathieu, H. (Hg.): *Bildung im Wettbewerb*, Gutachten der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn 2002.

Humankapital ist inzwischen der wichtigste Standortfaktor im internationalen Wettbewerb. Damit hängen Wachstum und Wohlstand Deutschlands in hohem Maße von der Qualität des Bildungssystems ab. Aber auch Lebensqualität und soziale Gerechtigkeit sowie die individuellen Lebenschancen und Beteiligungsmöglichkeiten sind eng mit der Bildung verbunden.

Reformen im Bildungssystem brauchen jedoch eine Generation, bevor sie breitenwirksam werden. Deshalb ist es dringlich, dass eine intensive bildungspolitische Diskussion möglichst bald zu konkreten und umsetzbaren Reformen geführt wird. Die Friedrich-Ebert-Stiftung möchte mit der hier dokumentierten Konferenz einen Beitrag dazu leisten.

Hans Mathieu
Friedrich-Ebert-Stiftung

Teil I: Fachgespräch*

„... sondern fürs Leben lernen wir“: Wie zukunftsfähig ist das deutsche Schulsystem?

Referenten

Jürgen **Baumert**, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

Hildegard **Brauns**, Wissenschaftsrat, Köln

Christian **Fischer**, Internationales Centrum für Begabungsforschung, Münster

Klaus **Klemm**, Universität Gesamthochschule Essen

Moderation

Manfred **Braun**, Süddeutsche Zeitung

* Die Wortbeiträge des Fachgesprächs wurden zum besseren Leseverständnis redaktionell bearbeitet.

1.1

Die PISA-Studie und ihre Ergebnisse für Deutschland

Jürgen Baumert*

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

I. Die PISA-Studie

PISA - *Program for International Student Assessment* -, ist ein periodisches Erhebungsprogramm, das in den Rahmen des Indikatorenprogramms der OECD gehört, auf das sich die Mitgliedsstaaten der OECD geeinigt haben. Das Neue an PISA ist, z.B. gegenüber *Education at a Glance*, dass sich die OECD systematisch um die Dokumentation von Prozess- und Ergebnisindikatoren kümmert, und zwar auf einer periodischen Basis. Alle drei Jahre soll PISA wiederholt werden - die Absprachen zwischen den Teilnehmerstaaten gelten zunächst für zehn Jahre - mit einem wechselnden Schwerpunkt. Schwerpunkt der ersten Erhebungsrunde war die Lesekompetenz, mit den Nebenkomponten Mathematik und Naturwissenschaften. Weiterhin konnte die Erhebung mit einigen optionalen Momenten angereichert werden. So war es etwa möglich, eine Erhebung zum selbstregulierten Lernen durchzuführen. In Deutschland gab es einige zusätzliche Ergänzungen, die das ganze Programm verstärkt auf die deutschen Bedingungen fokussieren sollten.

Die Untersuchung wurde im Frühjahr 2000 in 32 OECD-Staaten durchgeführt. Deutschland hat mit 5000 Schülerinnen und Schülern teilgenommen. Zielpopulation der Studie sind die 15-Jährigen, die sich noch in einer vollzeitschulischen Ausbildung befinden. Das sind in Deutschland 99 Prozent der 15-Jährigen, in anderen Ländern schwankt es etwas. Die Qualitätsstandards der Studie sind ausgesprochen hoch, deutlich höher als in anderen Vorgängerstudien. Diese sind überwiegend von den teilnehmenden Ländern erfüllt worden. Ein Land

hat die Stichprobenqualitätsstandards nicht erfüllen können, das sind die Niederlande. Über die Niederlande wird daher auch nicht berichtet, wenn es um Mittelwertvergleiche geht.

II. Der Inhalt der Studie: Drei Kompetenzbereiche

Die Grundphilosophie der PISA-Studie besteht in der Annahme, dass es gelingen kann, Indikatoren für Basiskompetenzen zu gewinnen. Basiskompetenzen, die junge Menschen beim Übergang von der Schule in das Berufsleben verfügbar haben sollten, um erfolgreich die Einbindung in das Erwerbsleben bewältigen zu können, aber auch, um erfolgreich an gesellschaftlichen Prozessen, öffentlichen wie privaten, erfolgreich zu partizipieren.

Als Basiskompetenzen wurden die Lesekompetenz, sowie Fähigkeiten in der Mathematik und in den Naturwissenschaften herangezogen.

Die **Lesekompetenz**, das Leseverständnis, die Sinnentnahme aus geschriebenen Texten aller Art, ist eine der zentralen Voraussetzungen, um überhaupt Zugang zu Kulturgütern jeglicher Art zu gewinnen. Ohne Lesefähigkeit kann man praktisch nicht selbstständig weiter lernen und weite Bereiche der Kultur sind verschlossen. Das gilt auch und insbesondere für den neuen IT-Bereich. Ohne Lesekompetenz erschließt sich auch die Nutzung moderner Medien nicht. Sie sind in hohem Maße sprachbasiert, auch wenn der Sprachduktus in diesen Bereichen etwas anders ist als in der „schönen“ Literatur.

Die Mathematik bzw. die mathematische Modellierungsfähigkeit ist eine Sprache, die eine ähnliche Funktion in modernen Gesellschaften hat wie die Umgangssprache. **Mathematische Kompetenz** wurde in dieser Studie nicht mit der Fähigkeit zur Abarbeitung von Kalkülen

*Der Vortrag von Prof. Baumert wurde von den Herausgebern redaktionell bearbeitet und zusammengefasst.

und Algorithmen gleichgesetzt, wenngleich auch dies im deutschen Mathematikunterricht traditionell im Mittelpunkt steht. Mathematische Grundbildung wurde im deutschen PISA-Konzept als die Fähigkeit zur Modellierung aufgefasst. Es geht dabei um die Übersetzungsfähigkeit von umgangssprachlich gefassten Alltagssituationen in ein formales mathematisches Modell. Weiterhin um die Ausfüllung des Modells im Algorithmus und die Abgleichung des Ergebnisses mit der Interpretation der ursprünglichen Ausgangssituation: Wie gut ist mein Modell eigentlich? Wie gut repräsentiert mein Modell die Ausgangssituation? Wie gut gibt die mathematische Lösung Antwort auf das umgangssprachliche Problem? Wenn man mathematische Grundbildung in dieser Weise auffasst, dann benötigt man Mathematik in allen Bereichen: In der Musik ebenso wie in Wirtschaft und Politik. Das ganze moderne probabilistische Denken beruht auf Modellierungsfähigkeit. Besonders das probabilistische Denken ist ein gutes Beispiel, um deutlich zu machen, wie weit eigentlich unsere Schule hinter diesem Grundbildungsverständnis hinterherhinkt.

Im Bereich Naturwissenschaften kann man sicherlich streiten, ob **naturwissenschaftliches Wissen**, Verständnis für naturwissenschaftliches Argumentieren und Arbeiten wirklich eine vergleichbare Basiskompetenz zu den beiden Sprachen, Umgangssprache und Mathematik, darstellt. Auch international ist man sich darüber nicht einig. Sicher ist aber, dass die Naturwissenschaften im breitesten Sinne von den Erdwissenschaften bis zu den *Life-Sciences* in allen modernen Industriestaaten fester Bestandteil eines modernen Kerncurriculums sind. Man findet kein Curriculum, in dem die Naturwissenschaften nicht einen Anteil haben. In Deutschland sind die Naturwissenschaften, wenn wir die Grundschule betrachten, deutlich unterrepräsentiert. In länderübergreifender Betrachtung könnten die Naturwissenschaften auch in den höheren Bereichen des Schulsystems stärkere Berücksichtigung im Curriculum finden.

Beim PISA-Test wird versucht, diese Philosophie in **Instrumente** umzusetzen. Das Hauptkennzeichen ist: Im Bereich des Lesens werden authentische Texte ausgesucht, die eine breite Palette von Textsorten repräsentieren. Es findet sich dort der narrativ literarische Text, kleine Stückchen von Lyrik, nichtkontinuierliche Texte, Grafiken und z.B. ein Busfahrplan. Das

heißt, es wird ein breites Spektrum des Lesens erfasst, und es wird sich bewusst nicht auf das übliche Repertoire des Deutschunterrichts der Sekundarstufe I oder II beschränkt.

PISA unterscheidet, theoretisch und empirisch gut begründet, im Wesentlichen drei Dimensionen des Leseverständnisses. Die Fähigkeit Informationen zu entnehmen, die Fähigkeit, eine textimmanente Interpretation zu entwickeln und schließlich das Reflektieren und Bewerten der Texte, also das Verbinden des Gelesenen mit der eigenen Wissensbasis unter Berücksichtigung möglicher Adressaten. Das ist die komplexeste Form und wahrscheinlich auch die höchste Anforderung des Lesens.

Es geht in der Studie nicht um die Frage: Alphabetisierung oder Nichtalphabetisierung. Diese Frage thematisiert PISA überhaupt nicht. Es werden keine Analphabeten oder funktionalen Analphabeten identifiziert, sondern es geht um die Sinnentnahme aus unterschiedlichen Textsorten, nicht um die bloße Decodierfähigkeit.

In PISA wird außerdem eine Gesamtskala berichtet. Diese Skalen lassen sich ausdifferenzieren, aber die Interkorrelationen dieser Fähigkeitsdimensionen sind groß genug, so dass man von einer Generalkompetenz sprechen kann, die dem Lesen unterliegt. Diese ist dafür verantwortlich, dass jemand, der narrative Texte versteht, auch relativ gut mit diskontinuierlichen Texten in grafischer Darstellung oder mit Tabellen umgehen kann.

In der Mathematik ist die Herangehensweise ähnlich. Es sind im Wesentlichen Anwendungssituationen, praktische Beispiele, die vor allen Dingen begriffliches Modellieren, also Übersetzungsleistung in die Mathematik erfordern. Das unterscheidet gerade in der Mathematik den PISA-Test von Vorgängern, wie z.B. TIMMS. Im TIMMS stand stärker das rechnerische Modellieren weniger das begriffliche Modellieren im Vordergrund

III. Die fünf wesentlichen Ergebnisse für Deutschland

1.

Das erste Ergebnis hat wahrscheinlich die meiste Aufregung erzeugt, ist aber wahrscheinlich das am wenigsten interessante Ergebnis. Deutschland nimmt in allen drei untersuchten

Kompetenzbereichen einen Platz am unteren Ende eines breiten Mittelbereiches ein. Die Werte liegen signifikant unter dem OECD-Durchschnitt. Das ist statistisch bedeutsam, praktisch von geringerer Bedeutung. Der Unterschied ist nicht allzu groß, wenn man irgendein Maß von praktischer Bedeutsamkeit, wie Lernfortschritt, wie Unterschiede zwischen den Schulformen oder Unterschiede zwischen den Geschlechtern, heranzieht.

- In Deutschland erreichen 10% einer Alterskohorte nicht die Kompetenzstufe 1 bei der Lesekompetenz, während in anderen Ländern der Prozentsatz bei 5-7% liegt. Die Kompetenzstufe 1 stellt das elementare Niveau der Lesekompetenz dar. Nach Lehrplanexperten der OECD-Länder ist die Stufe 2 der Mindeststandard. Diese Stufe wird den Lehrplänen zugrunde gelegt. Ein Hauptschüler sollte nach der Absolvierung der 9. Klasse dieses Niveau erreicht haben.
- 23% der Alterskohorte in Deutschland erreicht nur die Kompetenzstufe 1. Diese Gruppe ist somit als eine weitere Risikogruppe anzusehen. Auch diese Personen werden Schwierigkeiten haben im Berufsübergang. Sie werden kaum in der Lage sein, selbständig weiter zu lernen, wenn das Weiterlernen textbasiert ist, und der Umgang mit Geschriebenem verlangt wird.

2.

Der zweite Befund ist bemerkenswerter, weil ihn viele in der Deutlichkeit nicht vorhergesehen haben. In allen drei Kompetenzbereichen ist die Leistungsstreuung in Deutschland im internationalen Vergleich ungewöhnlich groß. Im Bereich der Lesekompetenz ist die Streuung so groß wie in keinem anderen OECD-Staat. In Finnland beträgt der Wert der Streuung etwa 50 Punkte, das ist weniger als die Hälfte des Effektes, den wir in Deutschland (mit 111 Punkten) haben. Die große Streuung ist nicht darauf zurückzuführen, dass wir im oberen Leistungsbereich exzellent wären, sondern auf eine starke Besetzung der Gruppen, in denen wir schwache und schwächste Leistung haben. Das gilt insbesondere für die Lesekompetenz, aber *mutatis mutandis* ebenfalls für Mathematik und die Naturwissenschaften.

3.

Der dritte Befund, der auch nicht in dieser Form vorhersehbar war, ist, dass in Deutsch-

land eine ungewöhnlich starke Kopplung von Merkmalen sozialer Herkunft, Bildungsbeteiligung und erworbener Kompetenzen am Ende der Vollzeitschulpflicht festzustellen ist. Im Hinblick auf die Lesekompetenz ist dieser Zusammenhang so signifikant wie in keinem anderen OECD-Staat. Dass solche Zusammenhänge bestehen ist trivial; Es gibt kein Land, wo die Zusammenhänge völlig entkoppelt wären, wo man sozusagen die utopische gleiche Gesellschaft hätte. Aber die Variabilität über die Länder hin, ist bemerkenswert. Deutschland ist in der Kompetenzvermittlung wenig erfolgreich und hat gleichzeitig die stärkste Kopplung von Sozialschicht und Lesekompetenz, also die unangenehmste Kombination, die man sich eigentlich wünschen kann.

Ein starkes soziales Gefälle, aber gleichzeitig überdurchschnittliche Leistung kann dagegen das Vereinigte Königreich vorweisen. Wir wissen, dass dort große soziale Disparitäten herrschen, jedoch sind deutlich bessere Leseerfolge zu konstatieren. Das Vereinigte Königreich ist in der Lage zu entkoppeln und gleichzeitig ein hohes Niveau zu erreichen.

Insgesamt gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen Entkopplung und Leseniveau. Das heißt, wir haben es hier nicht mit einem Kompatibilitätsproblem zu tun, sondern im Gegenteil mit einem Kopplungsprodukt. Wenn man für ein besseres Niveau der Schwächsten investiert, dann hat man gleichzeitig die beste Chance, auch soziale Disparitäten zu verringern.

- An deutschen Gymnasien ist ein gegenläufiger Beteiligungsprozess in Abhängigkeit von der Sozialschicht klar zu erkennen. Über 50 Prozent von Jugendlichen aus Familien der oberen Dienstklasse, also Akademiker, Freiberufler, Unternehmer mit mehr als 20 Angestellten besuchen das Gymnasium. Der Besuch des Gymnasiums sinkt im Bereich der angelernten Arbeiter auf 10 Prozent; umgekehrt steigt der Hauptschulbesuch von 10 Prozent auf über 40 Prozent.
- Wenn man versucht, diese Disparitäten zu quantifizieren - das ist statistisch etwas aufwändiger -, dann kann man sagen, dass ein Jugendlicher aus einer Familie, die der oberen Dienstklasse angehört, eine viermal so große Chance hat, statt der Realschule ein Gymnasium zu besuchen, wie ein Jugendlicher, der aus einem Facharbeiterhaushalt kommt.

- Aus der Gruppe der un- und angelernten Arbeiter erreichen zwar etwas über 80 Prozent der Jugendlichen die Kompetenzstufe 1, gleichzeitig bleiben aber fast 20 Prozent unterhalb der Kompetenzstufe 1. Sie erreichen nicht das elementare Leseniveau der OECD. Über die Stufe 1 kommen knapp 40 Prozent der Jugendlichen aus dieser Gruppe nicht.
- 30 Prozent der Jugendlichen aus der Gruppe der Facharbeiterhaushalte erreichen keine höhere Stufe als Kompetenzstufe 1. Das heißt, auch sie bleiben deutlich unter dem durch die Lehrpläne definierten Mindestniveau und sind als potenzielle Risikokandidaten zu betrachten
- Bei gleichen Grundfähigkeiten und gleicher Lesekompetenz sind die Chancen für Jugendliche aus Familien der Oberschicht knapp dreimal so hoch wie für Jugendliche aus Facharbeiterhaushalten, ein Gymnasium anstelle einer Realschule zu besuchen. Das ist sozusagen die Nettodisparität, die soziale Benachteiligung, die beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen entsteht. Diese Disparität wurde bisher für viel kleiner gehalten. Die soziale Wasserscheide verläuft zwischen Realschul- und Gymnasialbesuch.
- Überraschend ist, und das konnte man vor einigen Jahren noch nicht sehen, dass die Beteiligung im Bereich der Realschule relativ ausgeglichen ist. Hier ist der tatsächliche Effekt der Bildungsexpansion zu erkennen. Die Realschule ist das neu definierte Grundbildungsniveau, das auch bereits die Mehrzahl der Eltern dieser 15-Jährigen erreicht hat.
- Diese Ergebnisse sind nicht auf eine hohe Arbeitsmigration zurückzuführen. Die Befunde gelten nur für Jugendliche, die aus Familien stammen, wo beide Elternteile in Deutschland geboren sind.

4.

Der vierte Befund ist, dass Analoges auch für die Kopplung von Migrationsstatus und Bildungsbeteiligung mit erworbener Kompetenz gilt. Insgesamt ist es schwierig, für diesen Untersuchungsbereich internationale Vergleiche durchzuführen, weil man je nach Zuwanderungstyp differenzieren muss. Allerdings ist eine grobe Differenzierung möglich. Wir haben

die klassischen Einwanderungsländer: Kanada, USA, Neuseeland, Australien, die eine andere Zuwanderung haben als etwa die alten Kolonialmächte. Deren Zuwanderung besteht primär aus immer noch nachbarschaftlich verbundenen Ländern, wo die Zugewanderten häufig auch die Sprachkompetenz des Mutterlandes mitbringen. Frankreich-Algerien sind ein Musterbeispiel, aber auch das Vereinigte Königreich und Indien. Wir haben als dritte große Gruppe die Zielländer europäischer Arbeitsmigration, die Zuwanderung im großen Stil zu verzeichnen haben, und gleichzeitig auch Zielländer für Bürgerkriegsflüchtlinge und Asylsuchende sind. Das sind vor allen Dingen Norwegen, Schweden, Österreich, Schweiz und Deutschland.

Eines ist jedoch zu unterstreichen: In dem Moment, wo man die Lesekompetenz von Kindern aus Zuwandererfamilien konstant hält, gibt es keine Benachteiligung mehr in der Bildungsbeteiligung. Das ist ein außerordentlich wichtiger Befund von PISA. Die Ungleichzeitigkeiten im Schulbesuch von Migrantenkindern liegen nicht an einer Sozialschichtzugehörigkeit, sie liegen nicht an der kulturellen Distanz per se, sondern allein an Differenzen in der Lesekompetenz. Dies zeigt deutlich, wo Interventionsräume liegen könnten.

5.

Auch der letzte Befund ist bemerkenswert. In Deutschland, wie in einigen anderen Ländern, verteilen sich die 15-jährigen über die größte Anzahl von Klassenstufen. Lebensalter und Schulalter divergieren hier also am stärksten. Es gibt Länder, in denen Schul- und Lebensalter praktisch identisch sind, nahezu 100 Prozent einer Alterskohorte gehen in eine Klassenstufe. Deutschland hat nur einen regulären Durchlauf von 64 Prozent der Alterskohorte zu verzeichnen. 36 Prozent haben entweder eine verzögerte Schullaufbahn durch Zurückstellung bereits bei Schulbeginn, oder durch einfache oder mehrfache Klassenwiederholungen. Das ist ein Indikator für einen ungewöhnlichen Umgang mit der Lebenszeit der nachwachsenden Generation, und es stellt sich natürlich die Frage der Effizienz. Weiterhin stellt sich die Frage, ob die Lebenszeit für das Ergebnis in gemessenen Kompetenzen steht oder in gemessenen, gewonnenen Persönlichkeitsmerkmalen der Betroffenen. Gemessen in Lebenszeit, ist es in jedem Fall eine teure Maßnahme.

1.2

Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur „künftigen Struktur der Lehrerbildung“

Hildegard **Brauns**
Wissenschaftsrat, Köln

Anlass

Auf Bitte des Landes Niedersachsen hatte der Wissenschaftsrat im Januar 1999 eine Arbeitsgruppe zur „künftigen Struktur der Lehrerbildung“ eingesetzt. Der Wissenschaftsrat hielt es aus mehreren Gründen für dringlich, sich mit der Frage der Reform der Lehrerbildung eingehend zu befassen: zu den wichtigsten zählten die für Deutschland beklagenswerten Ergebnisse internationaler Leistungsvergleiche im Schulbereich, problematische Rekrutierungszyklen auf dem Lehrerarbeitsmarkt, die offensichtlichen strukturellen Defizite der Lehrerausbildung und allgemeine hochschulpolitische Entwicklungen.

Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates

In seiner Defizitanalyse stellt der Wissenschaftsrat substantielle Mängel der gegenwärtigen Lehrerausbildung fest. Er hält das herkömmliche Strukturmodell für nicht geeignet, die – nicht erst seit kurzem – bestehenden Probleme zu lösen und den jüngeren Entwicklungen in Gesellschaft und Bildungswesen, die neue Anforderungen an die Lehrerbildung stellen, angemessen zu begegnen. Er plädiert daher für die Erprobung neuartiger Studiengangsstrukturen in der Lehrerausbildung und für neue institutionelle Lösungen sowohl innerhalb der einzelnen Hochschule als auch innerhalb des Hochschulsystems.

Struktur des Studiums

Bei der Frage der strukturellen Gestaltung der Lehramtsstudiengänge orientiert sich der Wissenschaftsrat an den Besonderheiten der disziplinären und spezifisch pädagogischer Fachlichkeit der Lehrerarbeit in den verschiedenen Schularten bzw. -stufen.

Er empfiehlt – in Übereinstimmung mit den international vorherrschenden Organisationsprinzipien – für die Ausbildung von Lehrern an Realschulen und Gymnasien eine konsekutive Studiengangskonzeption, die sich in zwei Ausbildungsabschnitte gliedert:

- 1.) ein fachspezifisch dominiertes Studium in zwei Fächern, das innerhalb von drei Jahren zum Bachelor-Grad führt, wobei eine erste berufsfeldbreite Orientierung an Vermittlungskompetenzen erfolgen kann, und
- 2.) die zweijährige Masterphase als eigentliche lehramtsspezifische Ausbildung, die ihren Schwerpunkt auf erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen, verbunden mit schulpraktischen Studien, setzt. Für Studierende des Lehramtes an allgemeinbildenden Gymnasien sollte eine der beiden Fachdisziplinen bis zu einem dem Master-Abschluss vergleichbaren Niveau weitergeführt werden.

Für die Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrern hält der Wissenschaftsrat eine integrierte Studiengangsstruktur mit dem Abschluss des Bachelors für sachgerecht. In der Grund- und Hauptschule gilt das Fachlehrerprinzip nur begrenzt. Zwar ist eine solide fachliche Wissensbasis auch für die Wissensvermittlung in der Grundschule und der Hauptschule unverzichtbar. Sie setzt jedoch eine jeweils ei-

gene Fachlichkeit voraus, die sich nicht unmittelbar aus einem vertieften Studium der fachwissenschaftlichen Disziplinen ergibt. Darüber hinaus ist die pädagogische Fachlichkeit, aufgrund der Bedeutung der Erziehungsarbeit, ein besonderes Merkmal der Grundschul- und Hauptschullehrämter.

Die Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrern erfordert somit nach Überzeugung des Wissenschaftsrates eine frühzeitige Professionalisierung und einen – insbesondere mit Blick auf die disziplinäre Fachlichkeit – ausgeprägteren Berufsfeldbezug als bei anderen Lehrämtern. Der Wissenschaftsrat betont dabei ausdrücklich, dass Reformen bei der Struktur des Studiums für Grund- und Hauptschulen nicht als Ausdruck vermeintlich geringerer inhaltlicher Anforderungen an die fachliche und pädagogische Kompetenz von Grund- und Hauptschullehrern missverstanden werden dürfen. Er erkennt die grundlegende Bedeutung einer leistungsfähigen Grundschule für die weiterführenden Schularten ausdrücklich an.

Institutionelle Verortung

Der Wissenschaftsrat rät, für Lehramtsstudiengänge eine eigene institutionelle Zuständigkeit zu etablieren. Neben mit entsprechenden Kompetenzen ausgestatteten Lehrerbildungszentren kommen hierfür insbesondere neue Fachbereiche für Bildungswissenschaften und Wissenstransfer in Frage. Ihre Aufgaben liegen im Bereich Bildung, Erziehung und Unterricht. Der Wissenschaftsrat verbindet damit eine verbesserte curriculare Abstimmung und Koordination zwischen den an der Lehrerbildung im engeren Sinne beteiligten Bereichen (Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis) sowie die integrative Ausrichtung der Fächer in Lehre und Forschung auf die Lehrerbildung und das Berufsfeld Schule.

Der Wissenschaftsrat empfiehlt weiter, die Fachhochschulen aufgrund ihrer spezifischen Erfahrungen mit praxisorientierten wissenschaftlichen Ausbildungsangeboten an der Lehrerbildung zu beteiligen. Er sieht hierin die Chance, das Ziel einer Qualitätsverbesserung der Lehrerausbildung mit dem wissenschaftspolitischen Ziel einer sinnvollen Erweiterung des Fächerspektrums der Fachhochschulen zu verbinden. Dies setzt freilich die Entwicklung eines entsprechenden fachlichen Leistungsprofils sowie der Verbindung von Lehre und an-

gewandter Schulforschung an den Fachhochschulen voraus. Der Wissenschaftsrat befürwortet grundsätzlich die Erprobung kooperativer Modelle der Lehrerbildung, um die spezifischen Kompetenzen von Universität und Fachhochschule gewinnbringend für die Lehrerbildung zusammenzuführen. Darüber hinaus spricht das Erfordernis einer frühzeitigen Professionalisierung sowie der spezifisch berufsfeldbezogenen Fachlichkeit der Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrern dafür, auch die Fachhochschulen in den Kreis der Anbieter grundständig integrierter BA-Studiengänge aufzunehmen.

Welche Vorteile verbindet der Wissenschaftsrat mit seinen Empfehlungen, insbesondere der Einführung konsekutiver Studiengangsstrukturen in der Lehrerbildung?

Der Wissenschaftsrat verspricht sich:

1. ein stärker auf die spezifischen Anforderungen von Unterricht und Erziehung im schulischen Kontext zugeschnittenes Bildungsangebot (Stichwort Professionalisierung).

Dies wird zum einen auf dem Wege eines reformierten fachwissenschaftlichen Studiums erreicht. Durch Einbettung in ein Bachelor-Studium soll die fachwissenschaftliche Ausbildung aus der Zufälligkeit der gegenwärtigen Spezialisierung herausgelöst und auf ein breites ebenso wie fundiertes Grundlagen- und Überblickswissen für das jeweilige Fach ausgerichtet werden. Der Bachelor schafft somit die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Vermittlung schulischen Unterrichtsstoffes und versetzt die angehenden Lehrer in die Lage, Weiterentwicklungen im Fach eigenständig zu verfolgen und zu erarbeiten.

Die „Professionalisierung“ wird zum anderen über ein eigens der Lehrerausbildung „gewidmetes“ Master-Studium erreicht, das sich der Vermittlung einer pädagogisch-didaktischen Professionalität verpflichtet, die für die Ausübung eines bestimmten Lehramtes Voraussetzung ist. In Zusammenhang mit der Verortung in einem eigenständigen Fachbereich kann das MA-Studium wichtige Impulse für auf das Berufsfeld Schule konzentrierte Forschungsaktivitäten und die Bereitstellung entsprechender Lehrangebote geben.

2. den Erwerb von Qualifikationen, die berufliche Einsatzfelder auch außerhalb der Schule eröffnen und gegebenenfalls einen frühzeitigen Einstieg in andere Berufe ermöglichen (Stichwort Polyvalenz), damit verbinden sich
3. die strukturellen Voraussetzungen für eine – sowohl aus Sicht der einstellenden Länder wie der Studierenden – effektivere Abstimmung zwischen dem Lehrerarbeitsmarkt und dem Ausbildungssystem (Stichwort Flexibilität),
4. die internationale Anschlussfähigkeit des Studiums und der Abschlüsse unter Berücksichtigung der Vorgaben der Bologna-Erklärung, die mittelfristig einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum mit einem gestuften Studien- und Abschluss-system vorsieht (Stichwort Internationalisierung),
5. eine Verkürzung der realen Studienzeiten durch eine stärkere fachliche Strukturierung des Studiums,
6. eine Verkürzung der sich an das Studium anschließenden berufspraktischen Ausbildungsphase durch eine verbesserte Abstimmung der lehramtsspezifischen Ausbildungsinhalte,
7. Möglichkeiten zur besseren Koordination von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung sowie zum Ausbau profilierter Fort- und Weiterbildungsangebote für bereits tätige Lehrer, die auch die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Lehrämtern befördern.

1.3

Anfrage an die Begabungsforschung und Herausforderung für die Begabtenförderung

Christian **Fischer**

Internationales Centrum für Begabungsforschung (ICBF), Münster

1. Einleitung

Die Frage der Zukunftsfähigkeit des deutschen Schulsystems ist eine gesellschaftliche Problemstellung, die angesichts der Lernresultate deutscher Schüler im internationalen Vergleich, wie sie etwa durch die TIMSS-Studie (Baumert & Bos & Lehmann, 2000) aber auch in der PISA-Studie (Baumert et al, 2001) belegt wurden, zunehmend an Bedeutung gewinnt. Im Hinblick auf die spezielle Situation besonders begabter Kinder in der Schule, beschäftigt sich verstärkt auch die Begabungsforschung mit dieser Frage insbesondere in bezug auf eine angemessene schulische Begabtenförderung. Ausgangspunkt hierfür ist nicht zuletzt die oftmals festgestellte Differenz zwischen Hochbegabung und Hochleistung vor allem bei begabten Underachievern, d.h. Kindern mit negativen Diskrepanzen zwischen ihren kognitiven Begabungen und den schulischen Leistungen (Rost, 2000).

Der Anteil dieser Kinder wird von verschiedenen Studien auf 15% bis 50% geschätzt. Dabei werden für diese Diskrepanzen u.a. auch schulische Faktoren verantwortlich gemacht. Diese Differenzen führen häufig zu der Forderung, adäquate Lehr-Lernbedingungen für besonders begabte Schüler innerhalb eines begabungsfördernden Unterrichts zu schaffen.

Diese Feststellung ist nicht neu, wie der deutsche Psychologe Stern bereits im Jahre 1916 (S. 110) schrieb, dass „Begabungen (...) immer Möglichkeiten zur Leistung (sind), unumgängliche Vorbedingungen, sie (...) jedoch nicht Leistung selbst (bedeuten).“ Zugleich forderte Stern (1916, S. 109), dass für die 2% Höchstbegabten und die 10% Hochbegabten in den Volksschulen „erweiterte Ausbildungsgelegenheiten“

geschaffen werden müssen. So stellt Mönks auf der Fachtagung des Forum Bildung im März 2001 (S. 326) fest, dass „bei einer jährlichen Geburtenrate von etwa 800.000 Kinder in Deutschland (...) jedes Jahr 80.000 Kinder geboren werden, die mehr Leistung erbringen könnten und zufriedener in der Schule wären, wenn das Unterrichtsprogramm auch für überdurchschnittlich Lernende geeignet wäre.“ Auch wenn das deutsche Schulsystem bereits (erste) Ansätze einer Begabtenförderung (Holling & Vock & Preckel, 2001) realisiert, so darf nicht zuletzt aufgrund der Ergebnisse der aktuellen Studien bezweifelt werden, dass die Förderbedürfnisse der Gruppe der hochbegabten Kinder in der Schule hinreichend Berücksichtigung finden.

2. Erkenntnisse aus der Begabungsforschung

Die Bedeutung der schulischen Begabtenförderung wird in den aktuellen Hochbegabungsmodellen hervorgehoben, vor allem in Bezug auf die Transformation von Hochbegabung (d.h. Kompetenz) in Hochleistung (d.h. Performanz). Die Modelle heben diejenigen Faktoren hervor, die für die Umsetzung von Begabung in Leistung bedeutsam sind und benennen damit nicht nur Voraussetzungen von Hochleistungen, sondern erklären auch Ursachen von Minderleistungen. Im "Münchener Hochbegabungsmodell" von Heller (2000, S. 24) werden diese Faktoren als Moderatoren bezeichnet, während diese im "Differenzierten Begabungs- und Talentmodell" von Gagné (2000, S. 69) als Katalysatoren ausgewiesen sind. Bei diesen Moderatoren bzw. Katalysatoren wird in beiden Modellen zwischen im Kind liegenden Faktoren und von der Umwelt ausgehenden

Faktoren unterschieden. Zwischen den Faktoren kann es deutliche Wechselwirkungen geben, wobei der adäquaten Förderung besonders begabter Kinder im schulischen Kontext eine zentrale Rolle zukommt.

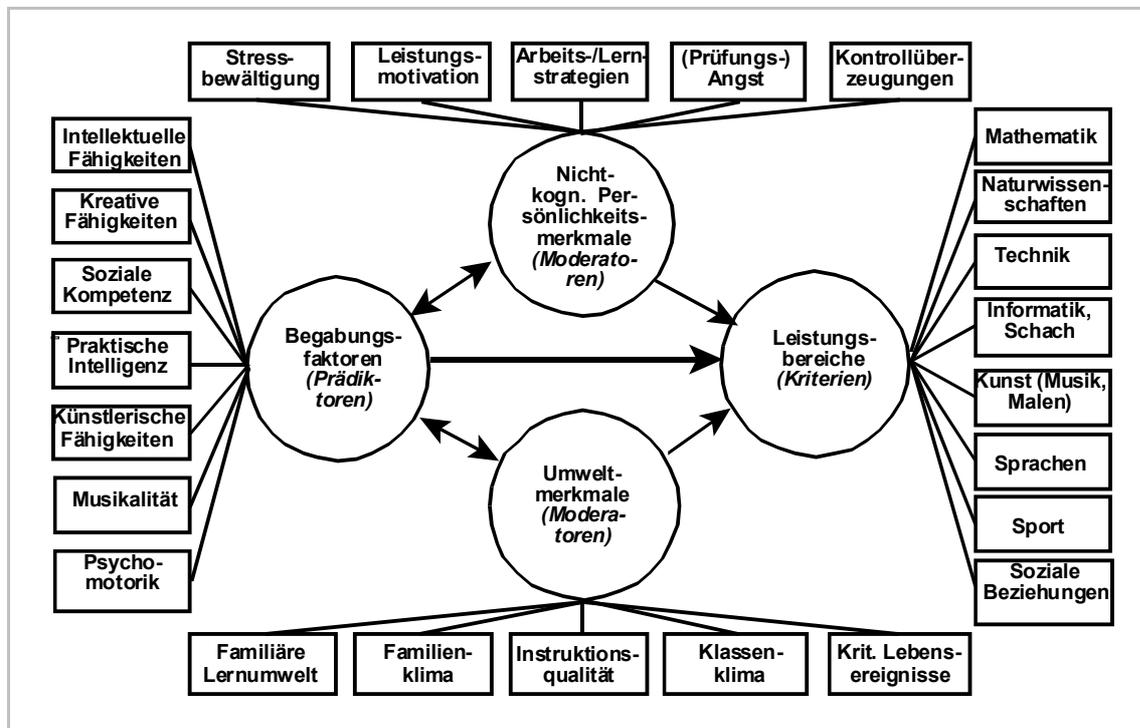
Im "Münchener Hochbegabungsmodell" (Heller, 2000) werden die Moderatoren als nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale sowie Umweltmerkmale bezeichnet (vgl. Abb. 1). Zu den nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmalen gehören u.a. die Leistungsmotivation sowie Arbeits-/Lernstrategien. Die Relevanz der Leistungsmotivation ergibt sich beispielsweise aus dem 'Schwierigkeitsgesetz der Motivation'. Demnach zeigen Kinder die höchste Anstrengungsbereitschaft bei Anforderungen mit einem 'mittleren' Schwierigkeitsgrad, gemäß ihres jeweiligen Begabungspotentials (Meyer, 1984). Daher kann die Leistungsmotivation nicht nur durch Überforderung, sondern vor allem bei hochbegabten Kindern auch durch Unterforderung gehemmt werden.

Die Bedeutung von Arbeits-/Lernstrategien ergibt sich vor allem aus dem Begabungsselbstkonzept vieler hochbegabter Kinder mit der

Erwartung, gleichermaßen sämtliche Begabungen ohne Anstrengungen entfalten zu können. In Folge können bei einer mangelnden Vermittlung entsprechender Arbeits-/Lernstrategien auch für begabte Kinder Leistungsschwierigkeiten besonders in den lernintensiven Sprachen spätestens ab der Mittelstufe entstehen (Feger, 2000). Mit diesen Persönlichkeitsmerkmalen ist gleichzeitig eine enge Verbindung zu den Umweltmerkmalen gegeben, besonders mit der Instruktionsqualität innerhalb der schulischen Lernumwelt.

Dabei zeigt sich die Notwendigkeit die unterrichtlichen Anforderungen um herausfordernde Angebote und die Vermittlung effektiver Lernstrategien für hochbegabte Kinder zu erweitern. Nach Sternberg (1990) verfügen Schüler und Lehrer jeweils über Lernstil- und Lehrstilpräferenzen, d.h. bevorzugte Arten des Lernens und Lehrens. Leistungsschwierigkeiten entstehen insbesondere, wenn eine mangelnde Passung zwischen dem Lernstil des Kindes und dem Lehrstil des Lehrers gegeben ist.

Abbildung 1:
Das Münchener Hochbegabungsmodell



Quelle: Heller 2000

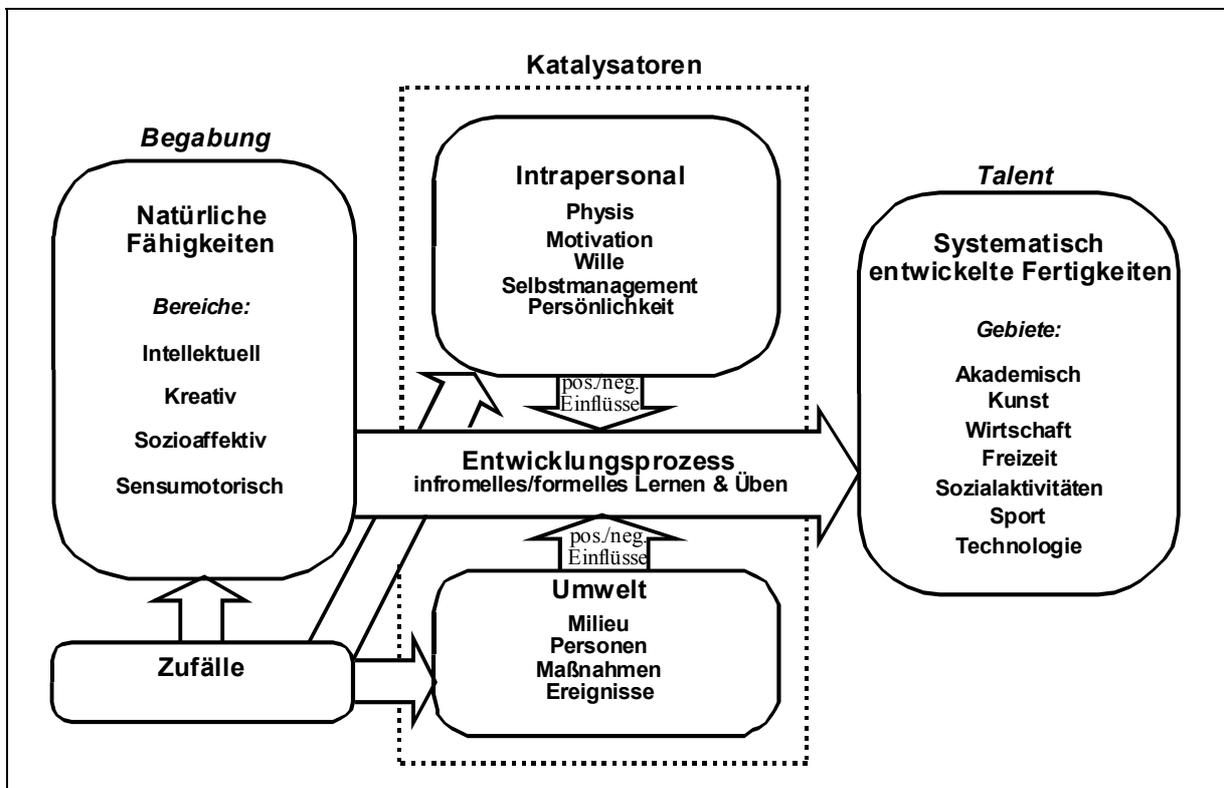
Daher wird die Instruktionsqualität des Lehrers nicht nur gegenüber besonders begabten Kindern vor allem dadurch bestimmt, inwieweit es ihm gelingt die speziellen Denkstrukturen und Lernprozesse der Schüler im Unterricht zu berücksichtigen.

In dem "Differenzierten Begabungs- und Talentmodell" unterscheidet Gagné (2000, S.69) intrapersonale Katalysatoren von Umweltkatalysatoren (vgl. Abb. 2). Die Transformation beschreibt Gagné (2000, S.69) dabei als Entwicklungsprozess, der durch Lernen und Praxis in formeller oder informeller Form realisiert wird. Die Relevanz der Lernprozesse unterstützt auch Weinert (2000a, S. 9): „Lernen ist der entscheidende Mechanismus bei der Transformation hoher Begabung in exzellente Leistung. (...) Die Förderung von Hochbegabten besteht in der Anregung, Unterstützung und Ermöglichung herausfordernder Lernprozesse sowie in der Hilfe bei der Wahl und Realisierung anspruchsvoller Bildungsziele“.

Gagné betont bei den Umweltkatalysatoren die Relevanz geeigneter Personen (z.B. Lehrer,

Mentoren) aber auch spezieller Maßnahmen (z.B. Programme, Aktivitäten) bei der Realisierung entsprechender Lernprozesse. Für die Umsetzung von Begabung in Leistung hebt Gagné bei den intrapersonalen Katalysatoren die Bedeutung von Motivation (z.B. Interesse), Willenskraft (z.B. Beharrlichkeit), Selbstmanagement (z.B. Arbeitsgewohnheiten) und Persönlichkeit (z.B. Selbstvertrauen) hervor. Derartige Faktoren werden auch in den `neueren` Expertiseansätzen unterstrichen, bei denen im Gegensatz zur `traditionellen` Begabungsforschung Voraussetzungen für exzellente Leistungen untersucht werden. Durch den Vergleich von Experten und Novizen lassen sich für diesen Expertiseerwerb neben intrapersonalen Lernbedingungen auch relevante Umweltfaktoren identifizieren (Gruber & Mandl, 1992). Dafür sind sowohl nicht-kognitive Faktoren wie Interesse, Wille, Ausdauer und Fleiß (Schneider, 1992), als auch kognitive Faktoren in Form quantitativ beschleunigter und qualitativ verbesserter Lernprozesse vor allem in der Schule bedeutsam (Weinert, 1992).

Abbildung 1:
Gagné's Differenziertes Begabungs- und Talentmodell



Quelle: Gagné 2000

3. Anforderungen an die Begabtenförderung

Aus den dargestellten Erkenntnissen der Begabungsforschung im Hinblick auf das Verhältnis von Begabung und Leistung resultieren zahlreiche Anforderungen an die Begabtenförderung. Als Voraussetzung für eine schulische Begabtenförderung ist es im Rahmen der Lehrerbildung erforderlich, Kenntnisse sowohl über die speziellen Lern- und Denkprozesse hochbegabter Kinder als auch über adäquate Lehr- und Unterrichtsstrategien zu vermitteln. Beispielsweise fordert auch Weinert (2000b) in dem Beitrag: „Lehren und Lernen für die Zukunft - Ansprüche an das Lernen in der Schule“ die in den Begabungsmodellen benannten Lern- und Lehrkompetenzen zu verbessern. Diese erweisen sich nicht nur für die schulische Förderung von besonders begabten Kindern als relevant, sondern sind für die Zukunftsfähigkeit des deutschen Schulsystems insgesamt bedeutsam. Laut Weinert (2000b, S. 4f) stellt die einzig „wirkliche Möglichkeit, schlechte Bildungsergebnisse zu korrigieren“, wie sie in den Vergleichsstudien festgestellt wurden, die „Verbesserung der Qualität des Lehrens und Lernens“ dar. Er formuliert sechs fundamentale Bildungsziele (Tabelle 1).

Tabelle 1.1:
Die sechs fundamentalen Bildungsziele:

Bildungsziele zur Verbesserung des Schulunterrichts
1) Erwerb intelligenten Wissens
2) Erwerb anwendungsfähigen Wissens
3) Erwerb variabel nutzbarer Schlüsselqualifikationen
4) Erwerb des Lernen Lernens
5) Erwerb sozialer Kompetenzen
6) Erwerb von Wertorientierungen

Quelle: Weinert 2000b

Diese Bildungsziele zur Verbesserung des Schulunterrichts erweisen sich für alle Schüler als bedeutsam, wobei einige dieser Ziele für hochbegabte Kinder besonders relevant er-

scheinen bzw. auf deren spezielle Förderbedürfnisse ausgerichtet werden müssen.

Dies gilt zunächst für den „Erwerb des Lernen Lernens“ bezogen auf die jeweiligen Fachgebiete, was in Form adäquater Arbeits-/Lernstrategien auch in den Hochbegabungsmodellen erwähnt wird. Damit eng verbunden ist der systematische und anwendungsfähige „Erwerb intelligenten Wissens“, das in den Modellen in Form von speziellen Lehr-/Unterrichtsstrategien ebenfalls benannt wird. Daher hat die „Qualifizierung der Lehrer eine entscheidende Bedeutung für alle Schulverbesserungen“ (Weinert, 2000b, S. 14), wobei für den „Erwerb zusätzlicher pädagogischer Expertise“ vor allem vier Kompetenzbereiche bedeutsam sind (Tabelle 2).

Für die schulische Begabtenförderung sind insbesondere „diagnostische Kompetenzen“ mit dem Schwerpunkt einer (Begabungs-) Förderdiagnostik (Urban, 1996) und „didaktische Kompetenzen“ relevant. Dabei bedarf es jedoch einer speziellen ‚Didaktik der Begabtenförderung‘, wie sie teilweise schon in reformpädagogischen Ansätzen verwirklicht wird (Mönks, 2001).

Tabelle 1.2:
Die vier wichtigen Kompetenzbereiche für Lehrer

Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer
1) Sachkompetenzen
2) Diagnostische Kompetenzen
3) Didaktische Kompetenzen
4) Klassenführungskompetenzen

Quelle: Weinert 2000b

Um der Forderung einer effektiven Begabtenförderung vor allem im schulischen Kontext zu entsprechen, müssen geeignete didaktische Förderansätze allerdings größtenteils noch entwickelt und erprobt werden. Dieses erfordert einen interdisziplinären Austausch, macht aber auch internationale Zusammenarbeit sinnvoll, um so die Begabungsforschung und somit die Begabungsförderung effizienter zu gestalten. Zu diesem Zweck kooperieren beispielsweise die Universitäten Münster und Nijmegen und haben im Februar 2001 das Internationale Centrum für Begabungsforschung (ICBF) mit

Sitz in Münster gegründet. Ziel ist die Bündelung und Ergänzung der Erfahrungen und Kompetenzen beider Hochschulen auf den Gebieten Begabungsforschung und Lehrerfortbildung (Schwerpunkt Nijmegen) sowie Lehrerausbildung und Begabungsförderung (Schwerpunkt Münster). Am Beispiel der drei eng verknüpften ICBF-Arbeitsschwerpunkte Begabungsforschung, Begabungsförderung sowie Aus- und Weiterbildung werden konkrete Aufgabenbereiche für einen begabungsfördernden Unterricht, von dem das Schulsystem insgesamt profitiert, skizziert.

Im Bereich der *Begabungsforschung* werden in interdisziplinären Untersuchungen zunächst die Denk- und Lernprozesse hochbegabter Kinder näher erforscht. Ein besseres Verständnis dieser speziellen Denkstrukturen und -strategien ist Voraussetzung für die Entwicklung angemessener Diagnose- und Förderangebote für besonders begabte Kinder im schulischen Kontext. Auf Grundlage der besonderen Denk- und Lernstile dieser Kinder wird dann eine prozessorientierte Förderdiagnostik für den schulischen Einsatz entwickelt und erprobt. Dies soll Lehrerinnen und Lehrer zunehmend befähigen, die besonderen Entwicklungs- und Förderbedürfnisse besonders begabter Kinder im Unterricht zu erkennen. Auf Basis dieser speziellen Bedürfnisse der Kinder werden des weiteren allgemein- und fachdidaktische Ansätze sowie herausfordernde Aufgabenformate für einen begabungsfördernden Unterricht entwickelt und erprobt. Ein derartiger fördernder und herausfordernder Unterricht in den verschiedenen Fächern kommt dabei nicht nur hochbegabten Kindern, sondern gleichermaßen normalbegabten Schülerinnen und Schülern entgegen.

Auf dem Gebiet der *Begabungsförderung* werden hochbegabte Kinder, deren Eltern und Lehrer nach dem 'Nijmegener Modell' förderdiagnostisch beraten. Dieses an der Universität Nijmegen entwickelte Modell der Förderdiagnostik fokussiert dabei das Begabungsprofil von Stärken und Schwierigkeiten, wodurch gezielte Förder- und Fördermaßnahmen vor allem im schulischen Kontext ermöglicht werden. Bei einem allgemeinen Förderbedarf im Bereich der Arbeits-/Lernstrategien werden besonders begabte Kinder gemäß ihrer speziellen Lern- und Denkstrukturen förderdiagnostisch unterstützt. Im Projekt 'Lernstrategien für hochbegabte Kinder' erfolgt die Strategievermittlung gebunden an die individuellen Begabungsressourcen und Förderbedürfnisse in konkreten

Fachgebieten. Bei einem speziellen Förderbedarf auf dem Gebiet der Lese-/Rechtschreibstrategien werden begabte Kinder mit entsprechenden Lernschwierigkeiten ebenfalls förderdiagnostisch unterstützt. In dem Projekt 'LegOptima® für begabte Kinder mit LRS' werden Lese-/Rechtschreibstrategien auf Basis der jeweiligen Lern- und Denkstile sowie der Schriftsprachstruktur vermittelt.

Im Rahmen der *Aus- und Weiterbildung* werden entsprechende Konzepte zur Begabtenförderung mit den Resultaten der Begabungsforschung weiterentwickelt. Speziell in der Lehrerbildung bieten derartige Vernetzungen von Forschung und Förderung die Möglichkeit besondere Handlungskompetenzen in den relevanten Praxisfeldern zu erlangen. Konkret werden praxisorientierte Ausbildungsveranstaltungen zur Begabungsförderung, vor allem für Lehramtsstudierende, durchgeführt.

Im Projekt 'Uni für Kinder' werden etwa kleine Gruppen mathematisch oder naturwissenschaftlich besonders begabter und interessierter Kinder mit herausfordernden Aufgabenformaten konfrontiert, während Studierende die Lösungsprozesse dokumentieren und erforschen. Daneben werden Weiterbildungsseminare zur Begabtenförderung vor allem für Lehrerinnen und Lehrer realisiert.

Im Zusatzstudiengang zum Diplom "Specialist in Gifted Education" werden Lehrkräfte vor allem in den Möglichkeiten des Erkennens und des Förderns hochbegabter Kinder geschult. Dieser Studiengang wurde an der Universität Nijmegen in Kooperation mit dem „European Council for High Ability“ (ECHA) entwickelt. Dadurch können Lehrkräfte als Multiplikatoren für einen begabungsfördernden und damit verbesserten Unterricht fungieren, wodurch wichtige Reformen für die Zukunft des deutschen Schulsystems insgesamt eingeleitet werden können.

Literatur:

- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Deutsches PISA-Konsortium) (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.
- Baumert, J., Bos, W., & Lehmann, R. (Hrsg.). (2000). *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie - Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*: Vol. 1 u. 2. Opladen.
- Feger, B. (2000). Begabte Schüler in der Schule: Wo ist das Problem? In: H. Wagner (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis*. 2. Auflage. (S. 25-38). Bad Honnef.
- Gagné, F. (2000). Understanding the Complex Choreography of Talent Development Through DMGT-Based Analysis. In: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent. Second Edition* (pp. 67-93). Oxford.
- Gruber, H. & Mandl, H. (1992). Begabung und Expertise. In E. A. Hany, H. Nickel (Hrsg.), *Begabung und Hochbegabung* (S. 59-76). Göttingen.
- Heller, K. A. (2000). Einführung in den Gegenstandsbereich der Begabungsdiagnostik. In: K. A. Heller (Hrsg.), *Lehrbuch Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. 2. Auflage. (S. 13 - 40) Göttingen.
- Holling, H. & Vock, M. & Preckel, F. (2001). Schulische Begabtenförderung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland: Befunde und Empfehlungen. In: Forum Bildung (Hrsg.). *Finden und Fördern von Begabungen*. Fachtagung des Forum Bildung am 6. und 7. März 2001 in Berlin. (S. 45-75). Bonn.
- Meyer, W.-U. (1984). *Das Konzept von der eigenen Begabung*. Bern.
- Mönks F. J. (2001). Begabtenförderung im europäischen Vergleich. In: Forum Bildung (Hrsg.). *Finden und Förderung von Begabungen*. Fachtagung des Forum Bildung am 6. und 7. März 2001 in Berlin, (S. 325-323). Bonn.
- Rost, D. H. (Hrsg.) (2000). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Münster.
- Schneider, W. (1992). Erwerb von Expertise. Zur Relevanz kognitiver und nichtkognitiver Voraussetzungen. In E. A. Hany, H. Nickel (Hrsg.), *Begabung und Hochbegabung* (S.105-124). Göttingen.
- Stern, W. (1916). Psychologische Begabung und Begabungsdiagnose. In P. Petersen (Hrsg.), *Der Aufstieg der Begabten* (S. 105-120). Berlin.
- Sternberg, R.J. (1990). Thinking styles. Keys to understanding student performance. *Phi Delta Kappan*, 71, pp. 366-371.
- Urban, K.K. (Hrsg.) (1996). *Begabung und Bildung in Schule und Beruf*. Rodenberg.
- Wagner, H. (Hrsg.) (2000). *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis*. 2. Auflage. Bad Honnef.
- Weinert, F. E. (1992). Wird man zum Hochbegabten geboren, entwickelt man sich dahin oder wird man dazu gemacht? In E.A. Hany, H. Nickel (Hrsg.), *Begabung und Hochbegabung* (S. 197-204). Göttingen.
- Weinert, F. E. (2000a). *Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung*. Vortrag gehalten anlässlich der zweiten internationalen Salzburger Konferenz zu Begabungsfragen und Begabtenförderung. Salzburg 13. Oktober 2000.
- Weinert, F. E. (2000b). *Lehren und Lernen für die Zukunft - Ansprüche an das Lernen in der Schule* - Vortrag gehalten im Pädagogischen Zentrum Rheinland-Pfalz, Bad Kreuznach 29. März 2000.

1.4

Wie zukunftsfähig ist das deutsche Schulsystem?

Klaus **Klemm**

Universität Gesamthochschule Essen

1.

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts wird Deutschland mit einem bitteren Befund konfrontiert. PISA, die groß angelegte internationale Vergleichsstudie, bescheinigt den Schulen des Landes, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schulpflichtjahre schlechter als die überwiegende Mehrheit aller Länder auf ihr Leben als Erwerbstätige ebenso wie als Bürgerinnen und Bürger vorbereitet.

Angesichts der deprimierenden Diagnose ist ein Blick zurück, weit zurück, reizvoll - nicht zuletzt auch deshalb, weil er auf ein Kontrastbild fällt: Zu Beginn des abgelaufenen Jahrhunderts galt das deutsche Bildungssystem - seine Schulen, sein Duales System der Berufsbildung, seine Universitäten - den nationalen ebenso wie den internationalen Beobachtern als vorbildlich. Deutschland verfügte damals über eines der leistungsfähigsten Bildungssysteme. Das war das Ergebnis von Weichenstellungen, die z. T. schon vor und z.T. nach dem ersten Weltkrieg vorgenommen worden waren.

Dabei ragen die folgenden Elemente heraus:

- Die Schulpflicht, seit dem 18. Jahrhundert immer wieder verkündet, war am Ende des 19. Jahrhunderts auch tatsächlich durchgesetzt, ihre Verankerung auch für die Jahre der beruflichen Bildung in der Weimarer Verfassung war wegweisend.
- Die gymnasiale Bildung war curricular modernisiert: Der ‚Allerhöchste Erlaß‘ von 1900 hatte neben das bis dahin allein abiturführende Altsprachliche Gymnasium die von nun an naturwissenschaftlich bzw. neusprachlich geprägten Jungengymnasien gestellt. Mädchen konnten in Deutschland in den Lyzeen ein Abitur erlangen und damit ein Hochschulstudium aufnehmen.

- Deutschlands Universitäten waren mit ihrer grundsätzlichen Verbindung von For-schen und Lehren, die Humboldt ihnen in die Wiege gelegt hatte, Innovationsmotoren. Sie waren es auch, weil es ein angemessenes Verhältnis zwischen der Zahl der Studierenden und der Anzahl von Lehrenden sowie der Ausstattung der Hochschulen gab.
- Artikel 146 der Weimarer Verfassung und das 1920 folgende ‚Grundschulgesetz‘ schufen mit der Grundschule als Volksschulunterstufe die vierjährige gemeinsame Erziehung aller Kinder und damit den Einstieg in eine Schulstruktur, für die nicht länger das Stände-, sondern von stund an das Leistungsprinzip gültig war.

Dies alles war durch ein international beachtliches Niveau der Bildungsausgaben unterfüttert: 1880 brachte Deutschland 1,6% seines Bruttosozialprodukts für Bildung auf. Der Vergleichswert lag in den USA bei 1,1%, in Großbritannien und Frankreich bei je 0,9%. Noch 1930 war Deutschland - trotz des verlorenen Krieges und trotz der ökonomischen Krise im Land - immer noch Spitzenreiter: Das Land brachte 4,1% seines Sozialproduktes für Bildung auf; die Vergleichswerte in den USA und in Großbritannien lagen bei nur 2,8% (Maier 1994, S. 46).

2.

So wie Deutschland mit einem hoch entwickelten und international leistungsfähigen Bildungssystem in das 20. Jahrhundert ging, so startet es jetzt - die PISA-Untersuchung belegt dies noch eindringlicher als einige Jahre zuvor die TIMSS-Studien - in das 21. Jahrhundert mit einem Bildungssystem, das - zumindest was seinen schulischen Teil angeht - rückständig

ist: Rückständig hinsichtlich seiner Leistungsfähigkeit und rückständig hinsichtlich des international einmaligen Maßes seiner sozialen Selektivität.

Dieser Modernitätsrückstand gewinnt vor dem Hintergrund der erwartbaren Qualifikationsnachfrage des Beschäftigungssystems eine bedrohliche Perspektive. Aktuelle Prognosen gehen davon aus, dass sich in Ländern wie Deutschland die Nachfrage nach in Fachhochschulen und Hochschulen, in beruflichen Vollzeitschulen oder in hoch qualifizierenden Bereichen des Dualen Systems Ausgebildeten weiter erhöhen wird, während die nach unqualifizierter Arbeit weiter und stärker noch sinken wird. Damit beschleunigt der Prozess der Globalisierung eine Entwicklung, die seit der Verknüpfung von Industrialisierung, Arbeitsteilung und Internationalisierung im Gang ist: Mehr und mehr geht der Gesellschaft nicht die Erwerbsarbeit schlechthin, wohl aber einfache Erwerbsarbeit aus.

Dass hier von einer bereits eingetretenen Gegenwart gesprochen wird, belegt ein Blick auf die Arbeitsmarktstatistik:

In der Gruppe derer, die ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung auf dem Arbeitsmarkt auftreten, betrug 1998 die Arbeitslosigkeit 26%, bei den Erwerbstätigen mit Lehre bzw. mit dem Abschluss einer Berufsfachschule lag sie bei 8,5%, bei den Absolventen der Fachschule bei 4%, bei denen der Universitäten bei 4% und bei den Erwerbstätigen mit Fachhochschulabschluss erreichte sie sogar nur den Wert von knapp 3%.

Dass diese Momentaufnahme des Arbeitsmarktes eine dauerhaft zu erwartende qualifikationspezifische Entwicklung widerspiegelt, erscheint bei Durchsicht der Fachliteratur zur Entwicklung der Qualifikationsnachfrage in Deutschland eher wahrscheinlich. Zwei neuere Studien, beide aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit bzw. in dessen Auftrag durch die Prognos AG erstellt, formulieren sich wechselseitig ergänzende und stützende Aussagen zur Entwicklung des Arbeitsvolumens (Weidig/Hofer/Wolff 1999) und zu der des Qualifikationsbedarfes (Schüssler u.a., 1999). Mit den Worten von Weidig/Hofer/Wolff lassen sich die erwartbaren Tendenzen so beschreiben: „Im Hinblick auf das Tätigkeitsniveau gewinnen Tätigkeiten mit mittlerem und insbesondere hohem Anforderungsniveau...“ und weiter „das Arbeitsvolumen sinkt künftig gesamthaft.

Es sinkt insbesondere bei den einfachen Tätigkeiten in den Dienstleistungssektoren und in der Industrie, d.h. besonders dort, wo die Automatisierungspotentiale groß sind und mit einer hohen Ausschöpfung der Potentiale gerechnet werden muss.“ (1999, S. 58).

Die Projektion von durchgängig steigenden Qualifikationsanforderungen ist – bei stagnierender oder gar fallender Nachfrage nach Erwerbsarbeit durch das Beschäftigungssystem – für die Perspektiven der ausbildungslos bleibenden jungen Erwachsenen von schwerwiegender Bedeutung, besagt sie doch, dass diese Gruppe auch dauerhaft besonders stark oder gar noch stärker als bisher von Arbeitslosigkeit bedroht sein wird. Die zur Unterfütterung dieser These erarbeiteten qualifikationsspezifischen Projektionen (Schüssler u.a. 1999) der für 2010 im Beschäftigungssystem erwarteten Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen zeigt im Vergleich zu Ist-Werten des Jahres 1995, dass sich die seit Jahren beobachtbare Tendenz der Anhebung der Qualifikationsnachfrage fortsetzen wird: Während 1995 noch 16,7% der Erwerbstätigen ohne abgeschlossene Berufsausbildung war, wird für das Jahr 2010 nur noch ein Anteil von 11,4% erwartet. Die Nachfrage nach Erwerbstätigen mit einer abgeschlossenen Lehre wird bis 2010 leicht sinken, von 1995 noch 60,5% auf 59,6% in 2010, die nach Erwerbstätigen mit einer Fachschulausbildung dagegen deutlich steigen – von 8,6% auf 12%. Auch auf beiden Niveaus der Hochschulausbildung wachsen die Anteile der Erwerbstätigen: Von 5,1% bzw. von 9,0% auf 11,1% bzw. auf 10,3% im Jahr 2010.

3.

Angesichts der Perspektive eines anhaltenden Verschwindens von Arbeitsplätzen für gering und gar nicht Ausgebildete müssen die PISA-Befunde zur Leistungsfähigkeit des unteren Viertels der deutschen Schülerinnen und Schüler besonders beunruhigen: Wenn festgestellt wird, dass von den deutschen 15jährigen ein Fünftel bis ein Viertel beim Leseverständnis allenfalls die unterste von fünf Kompetenzstufen erreicht und damit kaum ausbildungsfähig sein wird, so zeichnet sich ab, dass hier ein Teil der jungen Generation in eine von Ausbildungs- und damit in wachsendem Ausmaß auch von Erwerbslosigkeit gezeichnete Zukunft hineinwächst. Das ist für diesen Teil der nachwachsenden Generation katastrophal, das stellt

sich zugleich auch für die Zukunft des Beschäftigungssystems als Vergeudung von Potentialen, die eigentlich dringend benötigt werden, dar.

Zukünftige Schulpolitik wird sich daher – soll das Land insgesamt gesellschaftlich und ökonomisch zukunftsfähig bleiben – mit besonderem Nachdruck der Aufgabe zuwenden müssen, die Leistungsfähigkeit des unteren Viertels in der Leistungshierarchie der Schülerinnen und Schüler besonders zu fördern. Dabei werden die deutschen Schulen allerdings an ihre strukturell vorgegebenen Systemgrenzen stoßen: Die durch das gegliederte deutsche Schulsystem herbeigeführte frühe Separierung und die damit verbundene Homogenisierung verursachen bei den Leistungsschwächeren ein Ausbremsen der Leistungsfähigkeit, also eine Vergeudung von Entwicklungspotentialen.

So heißt es im internationalen PISA-Bericht: „In dem Maße, wie die Verteilung der Schüler auf verschiedene Schultypen oder –zweige mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler verknüpft ist, besteht in solchen Systemen die Möglichkeit, dass Schüler aus sozial benachteiligten Milieus ihr Potential nicht voll ausschöpfen können.“ (OECD 2001, S. 240). Noch eindringlicher liest sich der entsprechende Verweis auf frühe Separierung und Leistungsentwicklung im deutschen PISA-Bericht. Mit Blick auf den Ertrag des Mathematikunterrichts formulieren die PISA-Autoren: „Auch bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und identischem sozioökonomischem Status ist die Leistung eines Gymnasiasten um 49 Punkte höher als die Leistung eines Hauptschülers.“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 182). Dieser Unterschied ist etwas größer als der der Durchschnittswerte von Finnland (536) und Deutschland (490).

Die differentiellen Lernmilieus der unterschiedlichen Schultypen tragen dazu bei, dass sich die Schülerleistungen in den unteren Etagen der Schultypenhierarchie nicht so entwickeln können, wie es vom Leistungspotential zumindest eines Teils der Schülerinnen und Schüler dort möglich wäre. Schulpolitik, so die abschließende These, die strukturelle und organisatorische Fragen des Schulsystems aus den Reformüberlegungen ausklammert, wird sich viel einfallen lassen müssen, um die strukturell mit verantworteten Probleme, die die PISA-Untersuchung jetzt offen gelegt hat, anders als strukturell zu lösen.

Literatur:

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.

Maier, Harry: Bildungsökonomie. Die Interdependenz von Bildungs- und Beschäftigungssystem. Stuttgart 1994.

OECD: Lernen für das Leben – Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris 2001.

Schüssler, Reinhard u.a.: Quantitative Projektion des Qualifikationsbedarfs bis 2010. Nürnberg 1999 (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit – Heft 221).

Weidig, Inge/ Hofer, Peter/ Wolff, Heimfrid: Arbeitslandschaft 2010 nach Tätigkeiten und Tätigkeitsniveau. Nürnberg 1999 (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit – Heft 227).

1.5

Diskussion

Manfred Braun, Süddeutsche Zeitung:

Ich möchte Herrn Baumert zur PISA-Studie noch eine Frage stellen. Es wird eine Diskussion sein, die nicht jedem gefällt, weil sie häufig mit polemischer Stoßrichtung geführt wird. Es geht um die Auswirkung von Migration. Bei den katastrophalen Leseergebnissen hat man einen sehr hohen Anteil von jungen, männlichen Schülern aus Migrantenfamilien festgestellt. Wenn man diese Ergebnisse berücksichtigt, ist es tatsächlich ein Versagen des Schulsystems oder ist es ein Versagen der deutschen Integrationspolitik?

Jürgen Baumert, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung:

70 Prozent der 15-Jährigen, die aus Zuwandererfamilien kommen, sind komplett durch das deutsche Schulsystem gelaufen. Sie sind also entweder in Deutschland geboren oder vor der Grundschulzeit zugewandert. Was wir also sehen, ist ein Nettoeffekt der gesamten Beschulung. Die Zuwanderungsstruktur nach Deutschland ist ähnlich wie in Norwegen, Schweden, Österreich und der Schweiz. Im Vergleich liegt Deutschland aber immer hinter diesen anderen Staaten in der Leseleistung der zugewanderten 15-Jährigen in der Tendenz oder deutlich bis sehr deutlich zurück. Das heißt, es gibt andere Länder, wo bei gleicher Zuwanderungsstruktur deutlich erfolgreichere Förderprogramme laufen und das bei ähnlich langer Beschulung.

Ulrike Grassau, Senatsschulverwaltung in Berlin:

Ich habe eine Frage an Dr. Baumert und Dr. Klemm. Ich würde von Ihnen gerne wissen, wie Sie sich die weitere Vorgehensweise vorstellen. Wir haben jetzt schon eine Fülle von Ideen im Kopf, wie es weitergehen könnte; ob es die Lehrerausbildung, die Begabtenforschung oder

ob es die Strukturfrage ist. Haben Sie sich darüber Gedanken gemacht?

Klaus Klemm, Universität Gesamthochschule Essen:

Zunächst: keine Schnellschüsse. Wir haben jetzt 100 Jahre vertrödelt, da kommt es auf zwei Tage nicht an.

Mich hat besonders beunruhigt - wenn ich im Bereich Lehrer anfangen - die Differenz zwischen nicht vorhandener Lesekompetenz der Schüler und Erkennung derselben durch die Lehrer. Also, dass in Deutschland nur 11% der Schüler, die die Kompetenzstufe 1 nicht erreichen, als leseschwach von ihren Lehrerinnen und Lehrern erkannt werden. Wir stellen also im Lehrerhandeln oder in der Lehrerkompetenz Problembereiche fest. Wir sehen aber zugleich, dass wir mit dem Thema Lehrerbildung seit zehn Jahren nicht richtig vorwärtskommen. D.h. dass wir die 200.000 Lehrer, die in den nächsten Jahren bis 2010 eingestellt werden, nicht mehr mit der Erstausbildung erreichen. Wir müssen also, wenn wir an die Lehrerrankommen wollen, über Fort- und Weiterbildung agieren und da müssen wir schneller, gezielter, prononcierter agieren. Eine Möglichkeit wäre, den Schulen die Gelegenheit zu bieten, sich Lehrerfort- und -weiterbildung in Eigenverantwortung einzukaufen. Sie müssen dann allerdings auch Rechenschaft ablegen, was sie damit gemacht haben.

Ein zweiter Bereich, der mir sehr eindringlich erscheint: Viele Möglichkeiten sind bereits vergeben, wenn die Phase des Lesenlernens am Ende der Grundschulzeit nicht abgeschlossen ist. Wir setzen mit der Verteilung der Ressourcen auf die Schülerbiographie offensichtlich international merkwürdige Akzente. Wir geben im internationalen Vergleich viel mehr für die Sekundarstufe II aus, und der Anteil der Schülerplatzkosten im Primärbereich liegt in Deutschland bei 58 Prozent vom Sekundarbereich.

reich. In Schweden geht das bis zu 95 Prozent hoch. Alle Länder geben mehr aus, je größer die Kinder werden. Wir tun das aber besonders radikal. Ich meine, da wäre ein Umsteuern relativ schnell möglich und notwendig.

Ein dritter Bereich, wo ich Handlungsbedarf sehe, aber weniger konkret sagen kann, wie der aussieht: Bei der Beschreibung der Kompetenzschwächen der ausländischen Population geht mir ein möglicher Unterschied zu anderen Ländern durch den Kopf. Wir sind in vielen Bundesländern in der schulischen Betreuung ausländischer Kinder immer dem Ziel Doppelqualifikation verhaftet. Wir wollen die Rückkehrfähigkeit erhalten und stärken und wir wollen die Integrationsfähigkeit hier erhalten. Das heißt zugleich, dass wir die Schüler weniger und später auf die Sprache des Ziellandes hin orientieren. Das hat sicher gesellschaftlich, politisch und demografisch viele Vorteile, aber es wird um den Preis gemacht, dass wir relativ viel Aufwand betreiben, um auch die Herkunftssprache zu stärken. Wir sollten in diesem Bereich genauer beobachten, was etwa die Schweizer, die Schweden, die die gleiche Population besser fördern, anders machen.

Manfred Braun, Süddeutsche Zeitung:

Die Schulen sollen Budgets haben, um Lehrerfortbildung einzukaufen. Herr Klemm, können Sie vielleicht kurz skizzieren, welche Art von Lehrerbildung sollen Schulen kaufen können?

Klaus Klemm, Universität Gesamthochschule Essen:

Eine, die Lehrer wirklich weiterbildet. Die klassische Lehrerweiterbildung in vielen Bundesländern läuft so, dass ein Landesinstitut Kurse anbietet, die man machen kann. Man guckt, ob da was für einen interessant ist. Dann meldet man sich da an und dann lernt man da zwei Tage irgendwas. Und das war's dann. Es gibt aber auch andere Ansätze. Nicht mehr das Landesinstitut bekommt das Geld, um ein Angebot vorzuhalten, sondern die Schulen erhalten das Geld, mit dem sie sich ein Angebot bestellen können; wo und bei wem sie auch wollen. Sie können ihr Budget einsetzen zur Weiterbildung in dem Bereich, wo sie eine Notwendigkeit erkannt haben. Das heißt zugleich auch: Die Schulen müssen stärker Rechenschaft ablegen, was sie damit gemacht haben und was der Ertrag war.

Marianne Demmer, GEW:

Wir sollten die Schulstrukturfrage nicht tabuisieren und gleichzeitig einen Bezug zum Bereich der Lehrerbildung herstellen. Wir machen in den letzten Jahren die Erfahrung, dass viele Lehrerinnen und Lehrer, gleichgültig in welcher Schule und in welcher Schulform sie unterrichten, den Eindruck haben, sie hätten die falschen Schülerinnen und Schüler. Das sagen die auch so: Ich kann bei uns nichts machen; ich habe die falschen Schülerinnen und Schüler. Das heißt, unser System verleitet die LehrerInnen, über Schüler nicht als Menschen nachzudenken, die bestimmte Kompetenzen und Begabungen besitzen, sondern lässt sie stattdessen fragen: Ist eigentlich dieses Kind, dieser Jugendliche richtig in dieser Schule? Ich glaube, an diesem Punkt haben wir eine eingebaute Bremse zur kreativen Weiterentwicklung von Begabungsförderung. Und deshalb mein entschiedenes Plädoyer: Lasst uns daran arbeiten, dass Lehrerinnen und Lehrer und Schulen mit heterogenen Schülergruppen klarkommen können.

Manfred Braun, Süddeutsche Zeitung:

Herr Fischer, streben sie homogene Gruppen an?

Christian Fischer, Internationales Zentrum für Begabungsforschung (ICBF):

Die Frage homogener oder heterogener Gruppen und somit auch einer separativen oder integrativen Förderung erscheint mir nicht als die entscheidende Frage. Häufig macht man daraus nicht zuletzt im Bereich der Begabtenförderung ein Politikum, indem gesagt wird: Integrative oder separative Förderung, als würde das Gelingen des Unterrichts ausschließlich von der Homogenität der Gruppen abhängen. Ich denke es geht zunächst vor allen Dingen um die Verbesserung des Unterrichts insgesamt. Damit möchte ich nicht ausschließen, dass dabei für bestimmte Gruppen eben auch bestimmte separierte Förderformen sinnvoll sein können. Die wesentliche Frage allerdings betrifft die Qualität von Unterricht und dabei nicht nur die inhaltliche, sondern auch die organisatorische Gestaltung, die auch den Umgang mit heterogenen Gruppen einbezieht.

Dorothea Karcher, Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind:

Ist in der Studie berücksichtigt, dass Deutschland relativ spät einschult, nämlich im Schnitt mit 6,8 Jahren, während ja andere Länder zum Teil schon mit fünf Jahren einschulen. Das heißt also, wenn ich 15-Jährige vergleiche, haben andere mindestens ein Jahr mehr Unterricht.

Jürgen Baumert, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung:

PISA hat nicht den Anspruch eine Erhebung nach Schulbesuchsjahren durchzuführen, sondern hat bewusst - und das macht auch im Hinblick auf Lesekompetenz Sinn - das Lebensalter als Bezugsnorm genommen und gleichzeitig die Tatsache, dass sich die Personen noch in der vollzeitschulischen Ausbildung befinden.

Wenn man die Frage stellt: Was können 15-Jährige in dem Alter?, dann ist das sozusagen auch eine Aussage über die erreichten Effekte und auch über die Effizienz, wenn sie die Einschulung mit berücksichtigen, ob bei gegebenem Lebensalter ähnliche Kompetenzen erreicht werden. Und natürlich sind die Unterschiede groß. In Neuseeland sind die 15-Jährigen im wesentlichen zu 90 Prozent im Jahrgang 11; in den nordischen Ländern sind sie in Jahrgang 9 - dort wird erst mit 7 eingeschult, dann aber sofort. In den Niederlanden wird faktisch mit 5 eingeschult; da streut es auch etwas weiter. Das heißt, die Länder bekommen im wesentlichen die Quittung vor allem im Lesekompetenzbereich. Es zeigt sich, was bis zum Lebensalter von 15 Jahren erreicht worden ist. Das macht im Bereich Lesekompetenz als Basisqualifikation meines Erachtens in der Tat Sinn. Es ist, glaube ich, die klügste Wahl, die man dort treffen kann.

Es geht in der Tat als Kernproblem vor allen Dingen im differenzierenden Schulsystem um die Fähigkeit der Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität und mit Differenz. Eine dominante Unterrichtsform, die wir im Mathematikunterricht, aber auch im Naturwissenschaftsunterricht intensiver studiert haben, ist die modale Unterrichtsform des fragend entwickelten Unterrichts, die sozusagen über Generationen das Unterrichtsskript bestimmt. Innerhalb dieser Unterrichtsform kann man extrem schlecht mit Differenz umgehen. Man ist, da der Unterricht konvergent auf ein Ziel zusteuert, auf die richtige Antwort angewiesen. Der Lehrer kann

weder mit produktiven, weiterführenden Fragen etwas anfangen - die zerstören das Konzept; und er kann nichts mit Fehlern anfangen - dazu hat er keine Zeit. Das heißt, wir haben ein Unterrichtsskript, das wir in der Lehrerbildung und in der Praxis tradieren, das extrem ungeeignet ist, mit Differenz umzugehen. In diesem System des fragend entwickelten Unterrichts braucht man auch keine diagnostische Kompetenz, weil sie nicht relevant ist für die Unterrichtsführung. Das ist wahrscheinlich eine der Erklärungen, weshalb immer wieder die Klagen über eine zu heterogene Schülerschaft kommen, obwohl wir im internationalen Vergleich die homogensten Lerngruppen der Welt haben.

Fehlende diagnostische Kompetenz ist uns auch bei der Aufgabenbewertung durch die Lehrer aufgefallen.

Wir haben die Leseaufgaben an die Lehrplanexperten aus Schulverwaltung und Landesinstituten geschickt, differenziert nach Schulformen. Während die Einschätzungen in Mathematik gar nicht so schlecht sind, war bei der Lesekompetenz zunächst auffällig, dass die Personen, die beurteilt haben, überhaupt nicht die Schwierigkeitsstufe in PISA unterscheiden können. Das heißt, Aufgaben auf der Stufe 5, Expertenlesen, haben die gleichen Lösungswahrscheinlichkeiten wie Aufgaben auf der Stufe 1. Das ist schon extrem beunruhigend. Und die Schätzung der Lösungswahrscheinlichkeit der Aufgaben auf Stufe 5 liegt bei 70 Prozent, unabhängig von der Schulform. Und die wahren Lösungswahrscheinlichkeiten liegen bei 10, 15 Prozent oder noch geringer. Das heißt, es gibt überhaupt keine Vorstellung davon, wie schwer Texte sind.

Unsere Unterstellung, dass mit dem Erwerb der Schriftsprache, das heißt im Alter von 10 Jahren, Lesen selbstreguliert erfolgt und die Schule keine Verantwortung mehr für das Lesen hat, ist eine der Selbsttäuschungen, die wir haben. Bei den wenigsten gelingt es, dass wirklich selbstreguliert gelesen wird.

Manfred Braun, Süddeutsche Zeitung:

Das hört sich ja nun in der Tat so an, als ob es vor allem an der Lehrerbildung bzw. -weiterbildung hapern würde und als ob vor allem dort diagnostische Kenntnisse ganz dringend vermittelt werden müssten.

Herr Wendt, Lisum Pädagogisches Landesinstitut Berlin:

Wenn ich die PISA Rangliste mit einer Rangliste nach ökonomischen Kriterien vergleiche, dann scheinen ja beide nicht besonders hoch zu korrelieren. Deutschland gehört ja trotzdem ökonomisch zu den prosperierenden Ländern mit einem hohen Brutto sozialprodukt. Wie kommt es, dass diese beiden Gesichtspunkte nicht übereinstimmen? Leben wir von der Substanz? Wird sich das erst später zeigen, wie schlecht unser Bildungssystem ist? Oder sind beide Bereiche doch viel weniger miteinander verbunden, als man es allgemein denkt?

Manfred Braun, Süddeutsche Zeitung:

Es ist eine interessante Frage, denn man hört ja, wie sehr in den letzten Jahren und Jahrzehnten eigentlich die Bildung als der wichtigste Rohstoff, die wichtigste Ressource eines Landes, als der Standortfaktor usw. gepriesen und hochgejubelt wird.

Klaus Klemm, Universität Gesamthochschule Essen:

Es gibt drei mögliche Antworten. Das eine ist: Wir sind längst am Abgrund; nur durch die Beschleunigung von früher fahren wir noch ein Stück geradeaus bevor wir kippen. Das wäre die eine Erklärung, die nicht abwegig ist - da ist ein Stück dran.

Die zweite ist: Es könnte ein Aufholen der Defizite im allgemein bildenden System im Bereich unserer viel gepriesenen beruflichen Bildung geben.

Eine dritte wäre: Es gibt einen Grenznutzen von zusätzlichen Steigerungen im Bildungsbereich. Unsere Leute lernen zwar international weniger als die anderen, aber das, was sie gelernt haben, reicht per Saldo aus für die Bewältigung beruflicher Aufgaben in dem ökonomischen System, wie es ist. Letztere halte ich für eine sehr brisante Erklärung, denn selbst wenn sie im Augenblick stimmte, stimmt sie unter bestimmten demografischen Perspektiven, auf die wir zugehen, mit Sicherheit nicht mehr. Denn wir müssen mehr aus den Menschen herausholen als bisher, weil wir weniger haben. Wir können uns weniger als früher leisten, Teile der Leute brachliegen zu lassen.

Wahrscheinlich wird es eine Kombination dieser Faktoren geben. Eine direkte lineare Verbindung derart, dass gesagt werden könnte,

erhöhte Bildungsleistungen führten zu erhöhter ökonomischer Stärke, ist eher nicht zu erkennen.

Arnold Walraff, Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie:

Professor Baumert, mich würde Ihre persönliche Einschätzung der Qualität des dualen Systems interessieren, über das sich die OECD in anderen Darstellungen überaus positiv äußert. Ich nenne einfach mal nur zwei Daten, die überall bekannt sind: Nämlich erstens, die Jugendarbeitslosigkeit ist gerade und weil wir das duale System haben in Deutschland, europaweit fast rekordmäßig niedrig, vor allem wenn man sie in Relation setzt zur allgemeinen Arbeitslosigkeit. Bei uns ist sie so niedrig, weil wir das gute duale System haben; das ist unstrittig. Die Bildungsbeteiligung - das ist ein anderer Befund auch der OECD - ist gerade wegen des dualen Systems im OECD-Durchschnitt im Sekundarbereich 2 besonders hoch. Ich stelle mal eine kleine Gegenthese zu all dem Pessimismus, der sicher seine Gründe hat in bezug auf das allgemein bildende Schulwesen, in den Raum. Es ist wie bei Asterix: Nicht das ganze Land ist erobert, nicht das ganze Land ist schlecht. Es gibt immer noch Kleinbonnum, sprich: das duale System, das unstrittig ein Vorzeigesektor unseres Bildungssystems ist, über den vielleicht zu wenig geredet wird.

Ich nenne einmal zwei Strukturelemente, die dieses System ja auch sehr unterscheiden. Erstens ist es ein wettbewerbsgesteuertes. Wir haben allein in den letzten zweieinhalb Jahren 50 Berufe wegen der Anforderungen, die die ausbildende Wirtschaft an uns stellt, neu geschaffen oder modernisiert. Die sind ja an der Schnittstelle zum Weltmarkt und es kommt der unmittelbare Link in die Ausbildung. Das ist der eine Bereich. Sie haben eine permanente Evaluation integriert. Wenn die Ausbildung schlecht ist, würde das Unternehmen - je kleiner vor allem, umso wichtiger ist der Humankapitalbereich - Probleme haben. Sofort kommt der Gegendruck, muss angepasst werden.

Die zweite Frage an Herrn Fischer. Wir sind gut bei den mittleren und gehobenen Technologien. Bei den Höchsttechnologieprodukten, also solchen, wo sie einen Forschungsaufwandsanteil von 10 Prozent und mehr haben am Umsatz, da sind wir schwach. In zehn Jahren werden wir noch schwächer sein, wenn wir nicht für die Klientel, die Herr Fischer hier vorgetragen hat,

ganz besonders viel tun. Denn solche Hightech-Produkte entwickeln wirklich nur die Hoch- und Höchstbegabten. Wäre also nicht die Schlussfolgerung aus PISA, beides zu tun, sowohl für die Schwächeren als auch für die Guten mehr zu tun, damit wir auch da nach vorn rücken; gerade auch aus wirtschaftspolitischen Gründen?

Manfred Braun, Süddeutsche Zeitung:

Ich wünsche es Ihnen natürlich nicht und uns allen nicht, aber ich möchte nicht dafür die Hand ins Feuer legen, ob nicht auch das duale System so eine heilige Kuh ist, die irgendwann mal in irgendeinem internationalen Vergleich geschlachtet wird.

Axel Stomme, Oberstufenzentrum Bürowirtschaft in Berlin:

Wenn das deutsche Schul- und Bildungssystem schlecht im internationalen Bereich abschneidet, dann wird man sicherlich gut daran tun, die Besonderheiten dieses deutschen Bildungssystems im internationalen Bereich zu analysieren. Das ist hier auch getan worden, beispielsweise Halbtagsschule, gegliedertes Schulwesen, später Einschulungszeitpunkt, schulstrukturelle Fragen; um in der Terminologie von Herrn Klemm zu bleiben.

Ich möchte auf einen Faktor aufmerksam machen, der regelmäßig übersehen wird, und zwar auch auf die Gefahr hin, dass man zunächst mal schmunzelt: die Rechtschreibung. Ich denke, es ist ein Kernbereich von Unterricht, und zwar sowohl zeitlich sowie sachlich. Sachlich ist heute unter Beweis gestellt worden, dass die Lesefähigkeit eine Kernkompetenz darstellt. Die Lese- und die Schreibfähigkeit hängen sicherlich auf das Engste zusammen. Und wenn das Eine, das Schreiben, mit Angst besetzt ist, dann wird das Andere gemieden. Und wer das Andere meidet, das Lesen, der kann dort keine Kompetenz erwerben. Insofern haben wir hier sicherlich einen Faktor - nicht den einzigen -, der mindestens drei der Ergebnisse von PISA mit erklärt, nämlich diese überdurchschnittliche Kopplung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb, diese überdurchschnittliche Kopplung von Migrantensstatus und Kompetenzerwerb und die überdurchschnittliche Streuung ohnehin, von der ja hier die Rede war. Also, eine Erklärung für den Unterschied zwischen Guten und Schlechten, soziale Herkunft und Migrantensstatus. Darüber

hinaus auch für die früh produzierte Schulmüdigkeit. Wer beispielsweise mal betrachtet, was auf dem Bildungsmarkt für Schülerhilfen angeboten werden und wie dort geworben wird: Es wird damit geworben, dass das ABC beigebracht wird, dass die Rechtschreibprobleme überwunden werden.

Ich überspitze etwas und sage: Wir dürfen uns nicht wundern, dass die Lesefähigkeit unterentwickelt ist, wenn noch nicht mal im Fach Deutsch gelesen wird

Eva-Maria Stange, GEW:

Frau Brauns, werden Sie noch mal über Ihr Modell des Wissenschaftsrates zur Lehrerbildung nachdenken nach der Veröffentlichung der PISA-Studie? Ich will nur einen Punkt nennen. Ich halte es für sehr bedenklich, dass gerade die Grund- und Hauptschulbildung abgekoppelt wird von der anderen Lehrerausbildung - mal abgesehen von der Gewichtung von fachwissenschaftlicher Ausbildung und fachdidaktischer Ausbildung, denn das sind ja besondere Defizite, die wir auch mit der PISA-Studie gerade deutlich gemacht haben.

Hildegard Brauns, Wissenschaftsrat:

In Kürze wird es gewiss keine neuen Empfehlungen geben. Denn der Wissenschaftsrat hat seine „Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung“ ja gerade erst im November verabschiedet. Darüber hinaus sehe ich keinen Anlass für eine neue Empfehlung. Die Ausgangslage der Empfehlung hat sich durch die aktuellen PISA-Ergebnisse nicht geändert.

Wir haben viele Experten-Anhörungen durchgeführt, die deutlich gemacht haben, dass das große Defizit in der Lehrerausbildung oder bei den Lehrern eine mangelnde pädagogische und didaktische Professionalität ist. Bachelor und Master-Strukturen bieten nun die Möglichkeit, auf dem Master-Niveau, wie ich es vorhin gesagt habe, eine stärkere Professionalisierung der Lehrer in diesen beiden Aspekten auszuprägen. Die Strukturreform muss dabei natürlich mit einer verbesserten Profilierung der Fachdidaktik als lehrerbildende Disziplin und einer stärkeren Fokussierung der Erziehungswissenschaften auf das Berufsfeld Schule verbunden werden.

Bei den Beratungen war ein großer Diskussionspunkt die Frage, ob man das Fachstudium der Lehrer tatsächlich wie für alle anderen Stu-

dierenden auch gestalten soll, also: Germanistik ist Germanistik, oder ob man eine spezifische Schulfach-Germanistik macht.

Nach umfangreichen Anhörungen ist man zu der Entscheidung gekommen, dass letzteres für das Gymnasiallehreramt und Realschullehreramt nicht der Fall sein sollte. Der Lehrer, die Lehrerin, muss fachkundig und weiterbildungsfähig auf ihrem Gebiet sein. Gleichwohl muss die fachwissenschaftliche Ausbildung aus der gegenwärtigen Spezialisierung herausgeholt werden. Daher die Idee eines fachspezifischen Bachelor-Studiums, dessen Einführung auch mit einer inhaltlichen Studienreform verbunden sein sollte. Es darf nämlich nicht sein, dass jemand, der Geschichte belegt, sich sechs Semester lang mit der französischen Revolution beschäftigen kann. Ein Gymnasiallehrer muss einen grundlegenden Überblick über sein Fach haben und fachliches Wissen aus eigener Kraft und Initiative auch weitervertiefen können.

Für die Grundschullehrer allerdings - und das war das Ergebnis der Anhörung - sagt man, dass die Differenz zwischen der fachlichen Disziplin und dem, was das Schulfach ist, was den Kindern also beigebracht werden soll, eine größere ist als bei den Gymnasiallehrern. Die Lehrerarbeit an der Grundschule erfordert insofern eine spezifische Fachlichkeit, die im Rahmen eines integrierten Studium erworben werden muss, mit klarem Blick auf das Berufsfeld von Anfang an.

Manfred Braun, Süddeutsche Zeitung:

Ein ganz kurzes Statement hat sich noch Herr Baumert erbeten. Er möchte gerne zur Berufsbildung, wozu er konkret gefragt worden ist, noch etwas sagen.

Jürgen Baumert, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung:

Ich denke, Sie wissen besser als ich, dass die Entwicklung des Berufssystems auch an einer Schwelle steht. Es hat große Modernisierungen gegeben durch die neue Definition der Berufsbilder, was relativ dynamisch war. Aber die Modernisierung ist offen, die Entwicklung der Berufsschulen zu Kompetenzzentren ist noch offen. Es ist noch nicht entschieden, ob das System wirklich zukunftsfähig ist. Es spricht einiges dafür, dass Reformpotenzial enthalten ist. Aber ob es gelingt, das ist noch offen. Sicher ist ein Punkt, wo es bisher nicht gelungen ist: Das ist bei der Integration der Schwachqualifi-

zierten. Schauen Sie sich die Maßnahmenzyklen an, die immenses Geld aus dem Haushalt von Arbeit und Soziales kosten, die nicht erfolgreich sind. Das sind Nachbesserungen von schulisch Versäumtem zu immens hohen Preisen. Dort hat das duale System gerade nicht funktioniert.

Darf ich noch eine letzte Bemerkung zu diesem Humankapitalkonzept machen. Ich glaube, wenn man die internationale Literatur liest, dann ist es klar, dass auf der individuellen Ebene Qualifikationen jenseits von Zertifikaten und unterhalb von Zertifikaten tatsächlich protektive Faktoren für kontinuierliche Beschäftigungsverläufe und für beruflichen Erfolg sind und sogar, wenn man die Altersforschung anguckt, für Gesundheit, Lebenszufriedenheit, Krisenbewältigung; auf der individuellen Ebene. Aber auch die jüngsten Sekundäranalysen, die sozusagen auf der kollektiven Ebene nach der Frage der Wirkung des Humankapitalstocks fragen, zeigen auch und sprechen eher dafür, dass es tatsächlich langfristige Zusammenhänge gibt vom Humankapitalstock und der wirtschaftlichen Prosperität.

Teil II: Fachgespräch*

„*Alma mater dolorosa*“: Sind berufsbildende Schulen und Hochschulen in Deutschland wettbewerbsfähig?

Referenten:

Gisela **Dybowski**, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Klaus **Henning**, RWTH Aachen

Max G. **Huber**, DAAD, Bonn

Karl-Wilhelm **Müller-Siebers**, Fachhochschule für die Wirtschaft Hannover

Geerd **Woortmann**, DIHK, Bonn

Moderation:

Martin **Spiewak**, Die Zeit

* Die Wortbeiträge des Fachgesprächs wurden zum besseren Leseverständnis redaktionell bearbeitet.

2.1

Die Berufsbildung im internationalen Wettbewerb

Gisela **Dybowski**

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

1. Das deutsche System der Berufsausbildung im internationalen Vergleich

Die Ergebnisse der gerade vorgestellten PISA-Studie haben alle Bildungspolitiker in Deutschland alarmiert und die derzeit anberaumten Diskussionen und öffentlich abgegebenen Stellungnahmen zeigen eine erstaunliche Einmütigkeit in der Feststellung, dass sehr schnell und sehr nachhaltig bildungspolitisches Handeln angesagt ist. Das deutsche Schulsystem schneidet im internationalen Vergleich schlecht ab. Experten befürchten – so die These von Prof. Müller-Siebers – „dass die deutschen Hochschulen nicht viel besser abschneiden. Wie ist es um die Wettbewerbsfähigkeit der beruflichen Bildung und hier vor allem um die Leistungen der Berufsschule bestellt?

Das deutsche System der Berufsbildung unterscheidet sich wesentlich von fast allen europäischen Berufsbildungssystemen. Deutschland verfügt aufgrund des dualen System beruflicher Erstausbildung über eine Tradition des Lernens durch Arbeit, während in anderen Staaten der europäischen Union schulische Ausbildungsgänge den Qualifizierungsprozess junger Menschen bestimmen. In jüngster Zeit kann allerdings festgestellt werden, dass das arbeitsintegrierte Lernen in Europa auf immer größeres Interesse stößt – duale Ausbildungsansätze gewinnen in vielen Mitgliedstaaten der EU an Bedeutung.

Eine internationale Vergleichsstudie, die das BIBB im Rahmen des europäischen Aktionsprogramms Leonardo gemeinsam mit Forschungseinrichtungen aus Spanien, Finnland,

Italien und Großbritannien durchführte¹, hat die Vor- und Nachteile dualer Ausbildungsmaßnahmen am Beispiel der Berufsausbildung im Baugewerbe untersucht. Ziel war es zu prüfen, inwieweit duale Ausbildungsgänge in den sechs untersuchten Ländern in der Lage sind, neuen ökonomischen und strukturellen Anforderungen zu entsprechen.

Die Ergebnisse der europäischen Vergleichsbefragung zeigen: Das zentrale Problem der meisten europäischen Länder ist, Ausbildungsangebote hinreichend am Bedarf der Unternehmen zu orientieren und technische und organisatorische Veränderungen der Arbeitswelt in die Ausbildung einfließen zu lassen. Das duale System in Deutschland hingegen leidet – aus Sicht der befragten Experten – am meisten unter seiner Konjunkturabhängigkeit.

2. Rolle der Berufsschulen in der beruflichen Erstausbildung

Entsprechend dem gesetzlichen Auftrag leisten die beruflichen Schulen als Partner im dualen System einen Teil der beruflichen Erstausbildung. Darüber hinaus bieten sie jedoch auch eine Vielzahl schulischer Vollzeitgänge an. Die vollzeitschulischen Berufsbildungskapazitäten wurden vor allem seit Mitte der 90er Jahre erheblich erweitert. Ursache dafür war u.a. der Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen (Ausdruck der beklagten Konjunkturabhängigkeit). Dieser Ausbau zog die Entwicklung neuer Kooperationsformen mit außerschulischen Lernorten nach sich, vor allem, um praxis- und anwendungsorientierte Phasen in die Ausbil-

¹ vgl. Grünewald, U./Moraal, D. (Hrsg.): Duale Ausbildungssysteme. Institutionelle Rahmenbedingungen und Leistungsfähigkeit der dualen Ausbildung im Baugewerbe. Bielefeld 2001

derung zu integrieren. Die Bund-Länder-Kommission (BLK) und auch die im Hauptausschuss des BIBB vertretenen Bänke des Bundes, der Länder und der Sozialpartner haben vor diesem Hintergrund intensivere Formen der Lernortkooperation von beruflichen Schulen, Betrieben und außerbetrieblichen Einrichtungen empfohlen, um zur Sicherung einer modernen und zukunftssträchtigen Ausbildung beizutragen.

Damit jedoch Berufsschulen auch angesichts innovativer Veränderungen in der Lage sind, ihren Beitrag in der Ausbildung zu leisten – so hat bereits 1999 das Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung gefordert – „müssen sie wie ein modernes Dienstleistungsunternehmen geführt werden. Dazu gehören Gestaltungsfreiräume in finanzieller, personeller und inhaltlicher Hinsicht“². Ein Blick auf die heutige Situation zeugt eher von einer Mangelsituation: Fehlende Lehrer und Unterrichtsstundenausfälle beeinträchtigen die Qualität des Berufsschulunterrichts und die Ausstattung der Berufsschulen mit modernen Medien zeigt, dass sie nach wie vor das Stiefkind der Bildungspolitik sind. So werden in Gymnasien für die IT-Ausstattung pro Kopf und Jahr 10.000 DM, in Grundschulen DM 6.000, in den Berufsschulen dagegen nur 4.000 DM pro Schüler ausgegeben.

3. Rolle der Berufsschulen in der beruflichen Weiterbildung

In fast allen Reformüberlegungen zur beruflichen Bildung der letzten Jahre ist jedoch nicht allein die Verbesserung der beruflichen Erstausbildung, sondern vor allem die Verbindung von Aus- und Weiterbildung ein wichtiger Programmpunkt. Der Abschied vom Lebensberuf und das lebensbegleitende Lernen erfordern eine Perspektive, die über die Berufsausbildung hinausreicht und die Akzente und Gewichte für das Lernen im gesamten Arbeits- und Berufsleben neu setzt und neu verteilt. Flexibilität und Durchlässigkeit stehen daher im Mittelpunkt der Strategien zur Modernisierung der Berufsbildung. Sie erfordern insbesondere eine neue Qualität regionaler Berufsbildungspolitik, das meint die Entwicklung regionaler Kooperationsstrukturen zur Förderung durchlässiger und

flexibler Verbindungen zwischen Aus- und Weiterbildung und anderen Bildungsbereichen bis hin zu den Hochschulen.

Von den Berufsschulen wird dabei erwartet, dass sie sich regional und branchenspezifisch flexibel und differenziert in die Aus- und zunehmend mehr auch in die berufliche Weiterbildung einbringen – was in anderen europäischen Ländern bereits seit einiger Zeit der Fall ist³. So werden z.B. in den Niederlanden im Rahmen einer institutionalisierten Zusammenarbeit von Betrieben, Bildungsinstitutionen, Verbänden, Kommunen und Schulen eine optimale Allokation der regionalen Ressourcen angestrebt sowie Absprachen über die Zuweisung unterschiedlicher Aufgaben auf die einzelnen Partner in der Aus- und Weiterbildung getroffen. Auch in Deutschland könnten Berufsschulen und Hochschulen zukünftig größere Initiativen entfalten und das in ihnen vorhandene Qualifizierungs- und Innovationspotential Externen zugänglich machen. Durchaus realistisch ist, dass sich gerade im Bereich der Weiterbildung neu eingerichtete Weiterbildungskonsortien in Form von „public-private-partnerships“ zwischen privaten und öffentlichen Weiterbildungsträgern etablieren (wie z.B. zwischen Berufsschulen, Hochschulen, Kammern, Unternehmen und Verbänden) und Weiterbildungsangebote unterbreiten, die eng auf den Bedarf und die Anforderungen von Klein- und Mittelbetrieben sowie von Beschäftigten in der Region zugeschnitten sind.

4. Berufsschulen als regionale und fachspezifische Kompetenzzentren

Für die Berufsschulen bedeutet dies, dass sie sich – wie seit einiger Zeit von Bildungspolitikern gefordert – strukturell weiterentwickeln und sich von öffentlichen Bildungseinrichtungen, zu Bildungsdienstleistern und Kompetenzzentren in der Region wandeln. Dies setzt jedoch ein höheres Maß an Selbstverantwortung, an organisatorischer Flexibilität und inhaltlicher Differenzierung in den Berufsschulen voraus. Denn mit diesen neuen Aufgabenstellungen müssen sich Berufsschulen künftig auch auf neue Kooperations- und Wettbewerbsstruk-

² Kuratorium der Deutschen Wirtschaft, Schriften zur Berufsbildung: Grundposition der Wirtschaft „Flexibilität und Wettbewerbsfähigkeit“. Köln 1999, S. 20

³ vgl. Bund-Länder-Kommission (Hrsg.): Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. Bericht der BLK, Heft 92, Bonn 2001, S.11 sowie Materialanhang M5, S. 16 ff.

turen in der Region einstellen, müssen gleichermaßen Marketing wie Kundenpflege betreiben, wenn sie tatsächlich Einnahmen aus Bildungs-, Beratungs- und Serviceleistungen erwirtschaften wollen.

Diese Veränderungen sind ohne umfassende Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse in den Berufsschulen nicht zu bewältigen. Der notwendige Wechsel im Rollenverständnis von der Berufsschule zum Bildungsdienstleister verspricht letztlich nur Erfolg, wenn die Kompetenz der Lehrer, die Professionalität des Schulmanagements und die Flexibilität der Institution „Berufsschule“ den zukünftig geforderten Kooperations- und Wettbewerbsstrukturen gewachsen sind. Vorstellbar ist darüber hinaus, dass sich über die Auflockerung des öffentlichen Dienstrechts sogenannte „Berufsschuldozenturen“ 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.

5. Fazit

Der rasche Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft erfordert von Beschäftigten und Unternehmen neue Qualifikationen, die insbesondere über eine Pluralität der Lernorte, Kompetenzzuwächse der Bildungseinrichtungen sowie den Wissens- und Innovationstransfer von Bildungseinrichtungen gesichert werden müssen. In der beruflichen Bildung sind als neue Organisationsmodelle Bildungsnetzwerke unterschiedlicher Partner erforderlich, in denen Betriebe, Schulen, überbetriebliche Ausbildungsstätten, Fachhochschulen und Hochschulen gleichermaßen Aufgaben der Aus- und Weiterbildung übernehmen. Ansätze für die Entwicklung beruflicher Schulen zu Kompetenzzentren finden sich in einzelnen rechtlichen Regelungen. Im Schulgesetz des Landes Bremen werden die Schulen z. B. aufgefordert, eine zukunftssträchtige Profilierung als regionale Berufsbildungszentren in Zusammenarbeit mit den Betrieben und anerkannten kommunalen Einrichtungen der Weiterbildung zu entwickeln. Hamburg hat die Kooperation der Lernorte im Bereich der Weiterbildung im Schul-

gesetz ausdrücklich verankert und ähnliche Regelungen sehen auch die Schulgesetze in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt vor.

Die potentiellen Vorteile einer solchen regionalen Vernetzung sind sowohl in einer Optimierung des Aus- und Weiterbildungsangebots als auch in einer besseren Ausnutzung der zur Verfügung stehenden Ressourcen und Kapazitäten zu sehen. Ein ausreichend vernetztes Angebot unterschiedlicher Bildungsanbieter, das ebenso unterschiedliche Ebenen wie Niveaus umfasst, kann beim Übergang zur Wissensgesellschaft zu einem entscheidenden Standortfaktor werden.

2.2

Strukturreformen und ‚Kunden‘orientierung an deutschen Hochschulen

Klaus **Henning**
RWTH Aachen

These 1:

Deutschland hat im Bildungsbereich die Zeichen der Zeit erkannt

- Obwohl die deutsche Hochschule bekanntermaßen qualitativ hochwertige „Produkte“ liefert und immer geliefert hat, hieß es Ende der 90er Jahre: „Deutschland ist für den globalen Bildungsmarkt nicht gerüstet“.
- Tatsächlich haben sich viele Hochschulen in Einzelinitiativen „ihren“ deutschen und internationalen Bildungsmarkt bereits erschlossen und brauchen nicht über mangelnde Nachfrage zu klagen.
- Die Unterzeichnung der Bologna Erklärung vom 19.06.1999, die von Vertretern von 29 Staaten getragen wurde, stellt einen Wendepunkt in der europäischen und damit auch der deutschen Bildungspolitik dar. Sie legte die Grundlage für die Kompatibilität der Studiengänge und damit zur Mobilität der Studierenden.
- Durch die an vielen Hochschulen neu eingeführten konsekutiven Studienprogramme Bachelor und Master wird nicht nur ein Beitrag für die Hochschullandschaft, sondern auch für die Wirtschaft durch die Bereitstellung junger Berufsanfänger nach dem Bachelordiplom geleistet. Dadurch werden die erfolgreichen bestehenden Studiengänge auf Master of Science Niveau, insbesondere die Ausbildungen zu Diplomingenieuren, in sinnvoller Weise ergänzt.

These 2:

Deutsche Hochschulen werden international wettbewerbsfähiger, aber nicht alle...

- Acht im Benchmarking Club Technischer Universitäten vertretene Hochschulen haben die Wettbewerbsfähigkeit bewiesen (RWTH Aachen, TU Berlin, TU Darmstadt, Universität Dortmund, TU Dresden, TU Hamburg-Harburg, Universität Kaiserslautern, Universität Stuttgart).
- Der Ausländeranteil steigt - er liegt bei den Club-Universitäten bei ca. 15 %. Damit sind sie dem Ziel der Bundesregierung, die Zahl der ausländischen Studierenden um 50 % zu steigern, ein gutes Stück näher gekommen.
- Die BMC (Benchmarking Club)-Universitäten haben seit 1998 insgesamt 98 neue Studiengänge mit den internationalen Abschlüssen Bachelor und Master eingerichtet. Deutschlandweit gibt es inzwischen über 1.000 dieser Studiengänge.
- Die acht Universitäten haben sich für das europäische Kreditpunktesystem ECTS entschieden, mit dem eine verbesserte internationale Mobilität der Studierenden erreicht werden kann.
- Die Akkreditierung neuer Studiengänge läuft in Deutschland auf Hochtouren. So hat allein die ASI (Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften und der Informatik e. V.) seit dem Start ihrer Umsetzungsaktivitäten in den ersten 6 Monaten seit Juni 2001 zehn Studiengänge akkreditiert. Die Planungen für 2002 belaufen sich auf bis zu 80 weitere

Studiengänge, wobei die Anträge für ca. 50 Studiengänge bereits vorliegen. Kooperationsvereinbarungen über die Anerkennung zwischen Frankreich und Deutschland sowie USA und Deutschland stehen kurz vor dem Abschluss.

- Die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Hochschulen erfordert eine durchgreifende Reform ihrer Strukturen. Dazu ist eine weitgehende Privatisierung des Hochschulsystems anzustreben, in dem die Länder bzw. der Bund die staatliche Aufsicht über die Qualität der Ausbildung ausübt, nicht aber die Strukturen steuert.

These 3:

Die Wettbewerbsfähigkeit deutscher Hochschulen verlangt Strukturreformen

- Für eine Strukturreform kann privates Kapital aus dem In- und Ausland gewonnen werden, wie es sich z. T. schon in public-private-partnership Initiativen an vielen Hochschulstandorten zeigt.
- Dabei muss die Industrie als strategischer Investitionspartner vor allem für investive Maßnahmen verstärkt gewonnen werden. Hierzu müssen möglichst umgehend die Liegenschaften der Hochschulen in die Verfügungsgewalt der Hochschulen überführt werden, um einen wirtschaftlichen Umgang mit der Infrastruktur zu ermöglichen und verstärkt privates Kapital akquirieren zu können. Dabei sollten nicht halbherzige Schritte unternommen werden, wie z. B. die Überführung der Universitätskliniken in Anstalten des öffentlichen Rechts. Solche Schritte können allenfalls eine Zwischenstufe auf dem Weg zu nach privatwirtschaftlichen organisierten Organisationsformen sein (z. B. Aktiengesellschaften, Stiftungen).
- Auch Fakultäten und Fachbereiche können schrittweise in partnerschaftliche Strukturen zwischen öffentlicher Hand und privatwirtschaftlichen Initiatoren umgewandelt werden, um damit marktgerechter in Lehre und Forschung agieren zu können.
- Das Erfolgsmodell „Deutschland“, das aus der strukturellen Kopplung von Lehre und Forschung besteht, darf dabei nicht in Frage gestellt werden, weil sonst im internationalen Vergleich ein im Ausland anerkanntes und nachgefragtes Alleinstellungsmerkmal verloren geht.
- Die Globalbudgets müssen konsequent umgesetzt werden. Stellenhaushalte müssen – inklusive der Professorengelälter – in Globalbudgets umgewandelt werden, die die Hochschulleitungen zu verantworten haben.
- Die Entscheidungsträger in den Hochschulen müssen ihren Aufgaben entsprechend bezahlt werden. Erste Schritte hierzu werden z. Zt. in den Universitätskliniken als Anstalten des öffentlichen Rechts umgesetzt.
- Die Stärken des deutschen Hochschulsystems als Alleinstellungsmerkmale müssen im Hochschulmarketing vor allem im internationalen Bereich stärker herausgearbeitet werden, so z. B. die international geschätzte Qualität der Ausbildung in den Ingenieurwissenschaften.
- Die studienbegleitete Berufstätigkeit der Mehrheit der Studierenden – in den Ingenieurwissenschaften sind es nach dem Vordiplom an den Universitäten über 90 % - ist im internationalen Vergleich ein Wettbewerbsvorteil. Ausbildung in Deutschland liefert damit parallel zum Studium berufspraktische Fähigkeiten und Fertigkeiten und zeichnet sich – wie im Bereich der Berufsbildung – durch das duale Prinzip aus.
- Gerade in den natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichen gehört Deutschland zu den wichtigsten Entsendeländern für die Vereinigten Staaten. Mit der geplanten Dienstrechtsreform werden seit langer Zeit fällige Veränderungen in der Hochschullandschaft vorgenommen. Dabei muss in den W-Tarifen die Gehaltshoheit in die Regie der Hochschulleitungen gelegt werden. Kombinationen der Gehaltsstrukturen mit privatwirtschaftlichen Aktivitäten müssen gefördert und nicht verhindert werden. Die Einführung von Juniorprofessuren bietet für Postdoktoranden in vielen – aber nicht allen – Disziplinen einen großen Anreiz zum Verbleib in Deutschland.
- Das vorhandene Potenzial der deutschen Hochschulen im internationalen Wettbewerb um die besten Köpfe muss besser vermarktet werden. Dazu ist z. B. der internationale Verbund IDEA-League der ETH Zürich, der RWTH Aachen, des Imperial

College und der University of Delft richtungsweisend

These 4:

Die Studierenden sind „Kunden“ der Hochschulen und brauchen mehr projektorientierte Studienangebote

- Studierende sollten vom ersten Semester an von den Ländern Studiengeld erhalten. Das Studiengeld ist zeitlich zu begrenzen und sollte deutlich über die Regelstudienzeit hinausgehen. Jedoch sollten etwa nach dem 1,5-fachen der Regelstudienzeit die Studiengelder selbst bezahlt werden müssen.
- Die den Ländern entstehenden Kosten sind bei den Zuweisungen an die Hochschulen abzuziehen, so dass ein signifikanter Teil des Hochschulbudgets von den Studierenden bei der betreffenden Hochschule eingezahlt wird. Ein solches Modell wäre kostenneutral und hätte schnellen und erheblichen Einfluss auf Studierverhalten und die Lehrangebotsstrukturen.
- Projektorientierte Studienangebote haben sich in vielen Fächern, u. a. in der Medizin, hervorragend bewährt und müssen vermehrt eingeführt werden. Da sich die Hochschulen untereinander in vielen Bereichen in Konkurrenzsituation befinden, wird hier in Verbindung mit dem Studiengeld ein nachhaltiger Marktmechanismus entstehen.

2.3

Die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Hochschulen

Max G. Huber
DAAD, Bonn

1. Ausgangssituation

Vor etwa zehn Jahren hat die Entwicklung eines internationalen Bildungsmarktes begonnen. An diesem nehmen im Augenblick ca. 1.6 Millionen Studierende teil, die außerhalb ihres Heimatlandes ein Studium absolvieren. Dies ist eine nicht zu verachtende Anzahl, wenn man sich vergegenwärtigt, dass es in Deutschland zur Zeit 1.8 Millionen Studierende gibt.

Alle Anzeichen sprechen dafür, dass sich dieser Markt weiterhin rasant entwickeln wird. Es gibt Länder, die auf den Import von Ausbildungsdienstleistungen angewiesen sind. Insbesondere die sich schnell entwickelnden Entwicklungsländer müssen solche Dienstleistungen importieren. Exporteure von Bildung und Ausbildung sind Industrieländer wie die USA und auch Deutschland.

2. Wie ist die Position Deutschlands auf dem internationalen Bildungsmarkt ?

An diesem Markt zu partizipieren ist sehr wichtig. Die hier ausländischen Studierenden sind eine wichtige Bereicherung für unsere Gesellschaft, Wissenschaft und Wirtschaft. Unsere Universitäten profitieren im höchsten Maße, besonders von den bereits qualifizierten Studierenden. Weiterhin sind die hier ausgebildeten Menschen Botschafter Deutschlands in ihren jeweiligen Heimatländern. Ihre Einfluss ist nicht zu unterschätzen.

Von den 1,6 Millionen studierten im Jahre 2000 ca. 500.000 in den USA, also etwa ein Drittel. 175 bis 200.000 studierten in Großbritannien, ca. 100.000 jeweils in Deutschland und Australien. Deutschland ist gemessen an seinen Möglich-

keiten und seinen Bedürfnissen an diesem Markt also unterproportional beteiligt.

3. Wie kann die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands auf dem internationalen Bildungsmarkt gestärkt werden ?

Die deutschen Universitäten sind besser als ihr Ruf im Inland. Hochschulabsolventen aus Deutschland sind im Ausland gefragt. Vor allem Ingenieure, Physiker und Chemiker werden häufig ins Ausland geholt. Das deutsche Hochschulsystem ist eigentlich gegenüber anderen, wie etwa dem angelsächsischen und französischen, gut aufgestellt. Das von Humboldt stammende deutsche System steht dem französischen der *grandes ecoles* und dem angelsächsischen - Bachelor und Master - System gegenüber.

Dieses schon 200 Jahre alte Hochschulsystem hat eine Reihe von Erfolgen vorzuweisen.

Die besten, international gerühmten Universitäten in den Vereinigten Staaten wie Stanford, Harvard, haben dieses System kopiert. An den restlichen 2.900 Universitäten des *higher-education-systems* der USA gibt es dieses System nicht.

Angesichts dieser Tatsachen könnte man mit mehr Selbstbewusstsein die deutschen Möglichkeiten betrachten!

Was zeichnet das deutsche Hochschulsystem aus?

Ein weltweit geachtetes Gütesiegel ist der deutsche Diplomabschluss. Die Diplomarbeit ist eine anspruchsvolle und zeitintensive selbständige Forschungsarbeit. Die Studierenden setzen dabei gelerntes theoretisches Wissen in praktische Arbeit um. Schließlich bedarf es persönli-

chen Einsatzes und Hartnäckigkeit in der Verfolgung der Ziele. Dies zusammen qualifiziert für die Bedürfnisse der Industrie. Im Ausland gibt es in dieser Form nichts vergleichbares. Dies zusammen zeichnet die deutsche Ingenieursausbildung und die Ausbildung in den Naturwissenschaften aus.

Vor diesem Hintergrund ist eine unreflektierte Übernahme des angelsächsischen Systems völlig fatal. Die anerkannten deutschen Diplom- und Ingenieurausbildungen sollten nicht zugunsten von Bachelor und Master Abschlüssen verwässert werden.

Das deutsche System muss sich auf seine Stärken besinnen und diese offensiv auf den Markt bringen.

Wie kann das deutsche Hochschulsystem kurzfristig wettbewerbsfähiger werden ?

Das Studium an einer deutschen Hochschule muss für ausländische Studierende attraktiver gestaltet werden. Eine Produktoptimierung in den folgenden drei Säulen erscheint kurzfristig möglich und wurde bereits vom BMBF in Teilen angegangen:

- Ein Abbau von Sprachbarrieren an deutschen Hochschulen sollte vorangetrieben werden. Die Einführung von englischsprachigen Studiengängen ist hierbei der richtige Weg, denn diese steigern die Attraktivität für ausländische Studierende und die Wettbewerbsfähigkeit im allgemeinen.
- Die bekannten Stärken des deutschen Wissenschafts- und Studienstandorts müssen im Ausland besser und mit größerem Engagement präsentiert werden. So sind ausländische Studierende für den Studienort Deutschland besser zu sensibilisieren.
- Häufig erschweren rechtliche Schwierigkeiten für Ausländer die Aufnahme des Studiums in Deutschland. Hier sollten dringend Erleichterungen im Zulassungsrecht und Visumsrecht, sowie in Fragen der Aufenthaltserlaubnis und Arbeitserlaubnis für ausländische Studierende geschaffen werden.

2.4

Finanzierung und Qualität der Hochschulbildung

Karl-Wilhelm **Müller-Siebers**
Fachhochschule für die Wirtschaft Hannover

These 1:

Deutsche Hochschulen erbringen in der Grundlagenforschung nur noch selten wissenschaftliche Spitzenleistungen. Auch die akademische Lehre gilt im internationalen Maßstab als mittelmäßig, weil Ausstattung und Betreuung durch die Dozenten verbesserungsfähig sind.

Laut PISA-Studie hat sich das deutsche Schulsystem im internationalen Bildungswettbewerb nicht bewährt. Unter 32 Teilnehmerstaaten belegt Deutschland nur Platz 25. Viele Experten befürchten nun, dass die deutschen Hochschulen nicht viel besser abschneiden würden. So haben z.B. nur drei Wissenschaftler, die in Deutschland lehren und forschen, seit 1990 einen Nobelpreis in Chemie, Physik, Medizin oder Ökonomie gewonnen. Weitere fünf Preisträger stammen zwar aus Deutschland, leben und arbeiten aber in den USA.

Aber nicht nur die Forschungsleistung, auch die Qualität der akademischen Lehre scheint im europäischen Maßstab zumeist nur mittelmäßig. Der Spiegel bescheinigte dies bereits 1998 den deutschen Hochschulen. Befragt wurden rund 1000 Professoren und 7400 Studierende in 15 Ländern.

Besonders die Ausstattung von Bibliotheken und Laboren und die Kompetenz und Hilfsbereitschaft der Dozenten bewerteten die Befragten als unzureichend. So erscheint es plausibel, dass die deutschen Hochschulen in internationalen Rankings nur auf den hinteren Plätzen landen oder gar nicht aufgeführt werden. Unter den führenden Business Schools in Europa wird keine deutsche Hochschule aufgelistet.

Dennoch bescheinigt Frau Buhlmahn als Bundesministerin für Bildung und Forschung anlässlich der HRK Tagung ‚Hochschulmarketing im Aufbruch‘ am 29./30.10.01 in Bonn, dass „die meisten deutschen Universitäten ... weit besser als der Großteil der amerikanischen Universitäten“ seien. Diese „Tatsache“ müsse weltweit bekannt gemacht werden. Wir bräuchten deshalb dringend ein „gezieltes Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland“.

Tatsächlich ist eine differenziertere Betrachtungsweise notwendig als sie Rankings, Nobelpreise oder Imagebefragungen nahe legen. Vergleiche im Spitzenbereich sind nur eingeschränkt aussagefähig für das Bildungssystem und haben mit dem Alltag der meisten deutschen Hochschulen wenig zu tun. Denn ihre gesetzlich verankerte Aufgabe ist nicht die Erbringung von Spitzenleistungen im internationalen Vergleich, sondern die Pflege und Entwicklung der Wissenschaften, Mitwirkung an der gesellschaftlichen Entwicklung durch Nutzung und Verbreitung der Arbeitsergebnisse und Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern. So steht es im Niedersächsischen Hochschulgesetz von 1998. Weitere Ziele sind die Sicherstellung einer regionalen Grundversorgung mit Studienplätzen und die Förderung der heimischen Wirtschaft. Die dafür notwendigen Finanzmittel werden bedarfsorientiert angemeldet und in den Haushalten der Bundesländer veranschlagt.

Von Wettbewerb war lange keine Rede. Den spürten die meisten Hochschulen auch erst, als die Anfängerzahlen in einzelnen Fachbereichen oder Standorten zurückgingen und Stellen und Finanzmittel gekürzt oder umverteilt wurden. Seitdem werden Überlegungen angestellt, die eine Verstetigung der Nachfrage bewirken sol-

len, den Absolventen gute Berufschancen in Aussicht stellen und möglichst zu einer deutlich wahrnehmbaren Profilierung der Hochschule führen. Kurz: Die meisten Hochschulen sehen bisher den Wettbewerb nur als Wettbewerb um Studienanfänger und Finanzmittel an.

Erst langsam setzt sich die Erkenntnis durch, dass sich der Wettbewerb auch um ausländische Studierende und Wissenschaftler lohnt. Sie können maßgeblich an einer hochschulinternen Qualitätsverbesserung mitwirken, durch Studiengebühren die Finanzsituation der Hochschulen verbessern und langfristig zu einer Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft beitragen. Der DAAD erwartet denn auch durch die internationale „Einwerbung wissenschaftlicher Qualität“ eine allgemeine Steigerung des Forschungs- und Lehrniveaus, durch die Rückkehr der Studierenden in ihre Heimatländer den Aufbau ‚wirtschaftlich relevanter Partnerschaften‘ für die deutsche Exportwirtschaft und generell die Stärkung der politischen Verbindungen zu den Heimatländern, beispielsweise zu osteuropäischen Staaten oder zu Schwellenländern.

Aus diesen ökonomischen und politischen Zielsetzungen leiten sich unmittelbar die Fächer ab, die für ausländische Bewerber besonders attraktiv sein sollten. Denn insbesondere aus den Absolventen der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, der Naturwissenschaften und des Ingenieurwesens rekrutiert sich die gesellschaftliche, wissenschaftliche, wirtschaftliche und politische Führung der meisten Länder.

These 2:

Durch die Ausbildung von hochqualifizierten ausländischen Studienbewerbern wird die wirtschaftliche und politische Position der Bundesrepublik Deutschland international gestärkt. Deshalb müssen vorrangig die Studienfächer international ausgebaut werden, in denen traditionell der politische und wirtschaftliche Führungsnachwuchs ausgebildet wird.

Attraktiv und wettbewerbsfähig werden diese Studiengänge zunächst durch eine hohe Angebotsqualität und ein klares unverwechselbares Forschungs- und Lehrprofil. Das sind die wich-

tigsten Voraussetzungen für eine saubere Abgrenzung gegenüber Alternativmodellen und die Entwicklung eines starken Images, das auch international erfolgreich vermarktet werden kann.

Für ausländische Studierende und Wissenschaftler sind dabei nicht einmal besondere Anstrengungen notwendig, weil sich das deutsche Studienangebot ohnehin an den Anforderungen eines globalisierten Wirtschaftssystems ausrichten muss. Englischsprachige Veranstaltungsangebote werden künftig genauso selbstverständlich sein wie international anerkannte Abschlüsse, weltweit etablierte Qualitätssicherungsverfahren und die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen.

These 3:

Viele deutsche Studiengänge genießen weltweit einen hervorragenden Ruf. Durch eine zwanghafte Anpassung an internationale Standards, beispielsweise durch die Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen, wird ihre internationale Wettbewerbsfähigkeit jedoch eher geschwächt. Gerade eine bewusste und offensiv vermarktete Abgrenzung mit Erhalt und Ausbau der bisherigen Stärken ist ein wichtiger Erfolgsfaktor.

Für die internationale Wettbewerbsfähigkeit ist es nicht zwingend notwendig, angelsächsische Studienabschlüsse wie Bachelor, Master etc. zu übernehmen. Denn noch immer genießen beispielsweise die deutschen Diplomabschlüsse in den Ingenieurstudiengängen und in den naturwissenschaftlichen Fächern Weltruf. Hier zählt sich die enge Verzahnung von universitärer Lehre und international ausgerichteter Forschung (DFG, Fraunhofer Gesellschaft, Max Planck Gesellschaft) aus. Es wäre gerade unter Marketinggesichtspunkten fatal, wenn das hervorragende Image und Profil dieser Studienabschlüsse durch die Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen verwässert würde.

Auch die Diplomabschlüsse in den Geistes- und Sozialwissenschaften stellen vielfach hohe fachliche Anforderungen und genießen meist ein höheres Ansehen als die international verbreiteten Bachelor- und Masterabschlüsse. Die Absolventen aus diesen Studienfächern sind aber

nach Ansicht des DAAD weniger interessant für die wirtschaftliche Entwicklung ihrer Heimatländer und die deutsche Exportwirtschaft. Sie sind deshalb als Zielgruppe für Marketingmaßnahmen von untergeordneter Bedeutung für den DAAD.

Das gilt sicher nicht für die Bewerber in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften. Hier übt der DAAD in seiner Vermarktung allerdings Zurückhaltung, weil diese Fächer international nicht als wettbewerbsfähig gelten.

These 4:

Die Attraktivität vieler Studienangebote kann durch gemeinsame Studien- und Praxisprogramme von Hochschulen und Unternehmen bzw. Verbänden nochmals erheblich gesteigert werden. Gerade die deutschen Unternehmen sind zu einer engen Zusammenarbeit bereit, weil sie gute Erfahrungen mit dem dualen Ausbildungssystem gemacht haben.

In allen Studiengängen, aber insbesondere in den international abgeschlagenen wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen, kann die Wettbewerbsposition verbessert werden, wenn die Erfolgskonzepte der Ingenieurwissenschaften übernommen und ausgebaut würden. Hohe Leistungsanforderungen, eine gute theoretische Fundierung und enge Kooperation von Hochschulen und Unternehmen sind auch international Highlights. Hier hat das deutsche Hochschulsystem sogar einen deutlichen Standortvorteil gegenüber anderen Ländern. Viele Unternehmen haben sehr positive Erfahrungen mit der dualen Ausbildung gemacht. Sie sind fast immer auch bereit, Studierenden praktische Erfahrungen durch Praktika oder gemeinsame Entwicklungsprojekte zu vermitteln.

Als ein positives Beispiel mag die private Fachhochschule für die Wirtschaft (FHDW) in Hannover gelten. Die FHDW bietet ausschließlich sogenannte duale Studiengänge an, die nach drei Jahren zum Diplomabschluss führen und sogar studienbegleitend eine IHK-Prüfung ermöglichen. Betrieb und Hochschule sind gleichberechtigte Lernorte, die durch ihre Verzahnung die Entwicklung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz ermöglichen. Die FHDW koordiniert die lernortübergreifenden Lernprozesse durch Vergabe von Projekt-

und Diplomarbeiten für die Praxisphasen mit einer Gesamtdauer von 18 Monaten. Eine Übernachfrage von Unternehmen und in- und ausländischen Studienbewerbern beweist, dass dieses Angebot für alle Beteiligten hochattraktiv ist. Der Erfolg ist insbesondere bemerkenswert, weil mehr als 100 Kooperationsunternehmen Studiengebühren von mindestens 70.000 DM für die Förderung eines Studierenden zahlen.

These 5:

Eine nachhaltige Steigerung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit erfordert höhere Bildungsinvestitionen.

Eine deutlichere Profilierung der Studienprogramme muss durch eine Verbesserung der viel beklagten Ausstattungs- und Betreuungsqualität ergänzt werden. Und dafür sind zusätzliche Finanzmittel notwendig. Weil aber der finanzielle Spielraum begrenzt ist, versuchen derzeit die meisten Bundesländer durch Globalhaushalte und die sogenannte „Formelgebundene Mittelzuweisung“ eine effizientere Mittelverteilung zu erreichen. So wurden in Niedersachsen 20 % der Haushaltsmittel nach der durchschnittlichen Auslastung der Studiengänge, 20 % aufgrund der durchschnittlichen Absolventenzahl und 60 % für die Vorhaltung von Studienplätzen verteilt. Damit wurden zwar erste Elemente einer marktorientierten Steuerung eingeführt, eine wirkliche Verbesserung der Rahmenbedingungen und der Wettbewerbsfähigkeit ist aber bei nahezu unverändertem Gesamthaushalt kaum möglich. Auch die Umwandlung der Hochschulen in Stiftungen öffentlichen Rechts mit der Hoffnung, zusätzliches privates Stiftungskapital einzusammeln, wird allenfalls langfristig positive Wirkungen zeigen.

Die deutschen Hochschulen können deshalb ihre finanzielle Situation nur verbessern, wenn sie kurzfristig weitere nationale und internationale Finanzierungsquellen erschließen. Dabei dürfen auch Studiengebühren kein Tabu sein. Gerade die Fächer, die für Führungsnachwuchs attraktiv sind, verfügen über ein ungeheures Finanzierungspotential. Für diese Fächer werden weltweit horrendere Studiengebühren gezahlt.

Eine zweite Finanzierungsquelle stellt die Industrie bereit. Bereits heute verfügen viele

Hochschulinstiute über mehr industrielle Drittmittel als zugeteilte Haushaltsgelder. Entlässt man die ingenieurwissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Institute oder die betriebswirtschaftlichen Studiengänge in die wirtschaftliche Freiheit, so werden sie sich nach relativ kurzer Zeit weitgehend selbst finanzieren. Ohne Einbußen bei der Angebotsqualität!

These 6:

Mittelfristig entsteht ein wettbewerbsstarker privatwirtschaftlicher Hochschulsektor, der die meisten ingenieur- und wirtschaftswissenschaftlichen Studienangebote zusammenfasst. In ihm werden auch viele öffentliche Studienangebote aufgehen.

Mittelfristig entstehen zwei strukturell unterschiedliche Hochschulsektoren. Der eine wird weitgehend über den Markt gesteuert und finanziert. Die Wissenschaftsministerien übernehmen lediglich qualitätssichernde Aufgaben. Der zweite führt das heutige öffentliche Hochschulsystem fort. Es wird von der Wissenschaftsverwaltung geschützt, reglementiert und alimentiert. Im Idealfall befruchten sich beide Systeme gegenseitig.

Durch die Herauslösung vieler anwendungsnaher Fachbereiche aus der staatlichen Obhut werden Mittel frei, die in die Grundlagenforschung oder die Verbesserung der Studienbedingungen in den verbleibenden staatlichen Hochschulen verwendet werden können.

Diese Vorschläge finden vermutlich wenig Akzeptanz bei den Professoren, die ihre staatliche Absicherung gegen eine ungewisse privatwirtschaftliche Zukunft eintauschen müssen. Deshalb werden relativ lange Übergangsfristen gelten, in denen privatwirtschaftliche Anbieter entweder neue Hochschulen aufbauen oder einzelne Fachbereiche aus den staatlichen Hochschulen übernehmen.

These 7:

Gerade private Hochschulen können für ihre Studienanfänger eine vollständige Finanzierung des Studiums durch die Wirtschaft sicherstellen und damit für mehr Chancengleichheit sorgen.

Die immer wieder geäußerte Befürchtung, dass durch private Hochschulen ein sozialer Numerus Clausus entstünde, ist allerdings unberechtigt. Die Erfahrung der bereits bestehenden und guten privaten Hochschulen zeigt, dass sich für begabte Bewerber immer Sponsoren in der Wirtschaft finden. So zahlen an der FHDW Hannover weniger als 30 % der Studierenden ihre Studiengebühren selbst. Im Gegenteil: Fast 70 % der Studierenden erhalten sogar noch ein zusätzliches „Taschengeld“ von monatlich 500 DM. Dieses private Studienmodell erhöht die Chancengleichheit beträchtlich!

2.5

Berufs- und Hochschulbildung aus der Sicht der Deutschen Wirtschaft

Geerd **Woortmann**
DIHK, Berlin

Das deutsche Ausbildungssystem, in dem zwei Drittel der Schulabgänger ausgebildet werden, hat einen alles entscheidenden Vorteil: die Verbindung von Lernen und Arbeiten. Dies ist ein Lerntyp, der in Europa relativ unbekannt ist. Einige Hochschulen kopieren dies immer mehr: sie verbinden Arbeiten mit lernpraktischem und wissenschaftlichem Tun. Der DIHK, damals noch Deutscher Industrie- und Handelstag, hat vor Jahren mit der damaligen Fachhochschulrektorenkonferenz eine Vereinbarung getroffen, um die dualen Studiengänge in Deutschland zu forcieren. Wir haben einige gute Ergebnisse erzielt; selbst wenn wir nicht ganz zufrieden sind.

Das System der dualen Ausbildung hat schwierige Zeiten hinter sich. Es versäumte in den 70er und 80er Jahren, sich nach dem Bedarf des Arbeitslebens weiterzuentwickeln und zu reformieren. Es ist erst in den 90er Jahren gelungen, den Nachholbedarf an Reformen durch völlig neue Berufe, durch die Aktivierung und Entwicklung von neuen Ausbildungskulturen in neuen Branchen aufzuholen. Aber wir sind noch nicht am Ziel. Noch haben wir nicht alle Produkte – sprich Ausbildungsberufe – entwickelt.

Der DIHK hält fest an der Berufsfähigkeit als Ziel. Wir halten fest an dem Berufsprinzip. Wir kritisieren das starre Ordnungsreglement. Bei manchen Ausbildungsordnungen ist es wahn-sinnig schwer, den Konsens zwischen den beteiligten Gruppen herzustellen. Gleichwohl: An dem Berufsprinzip wollen wir festhalten. Aber wir wollen es differenzierter. Da sind wir mit fast allen einig. Wir plädieren für ein Satellitenmodell. Es soll Wahlmöglichkeiten geben, nach Begabung, Eignung der Jugendlichen, aber auch Eignung der Betriebe und Branchen. Entsprechende Konsequenzen sind für differenziertere Prüfungen zu ziehen. Diese Wahl-

möglichkeiten sind schon der Weg in die Weiterbildung, mit dem Ziel des lebensbegleitenden Lernens. Das Satellitenmodell öffnet hierfür die Türen.

Mit der Differenzierung und Flexibilisierung fangen die Probleme der Berufsschulen an. Ich spreche von der Berufsschule als Partner des betrieblichen Ausbildungssystems. Sie ist aus unserer Sicht sehr stark einem alten Organisationsdenken und teilweise überholten inhaltlichen Vorstellungen verhaftet. Selbst wenn man zugestehen muss, dass viele Schüler die allgemeinbildenden Schulen mit erheblichen Defiziten verlassen, so glauben wir, dass die Fortsetzung des allgemeinbildenden Unterrichts an den Berufsschulen überholt ist. Der typische Absolvent ist nicht mehr 15 oder 16 Jahre.

Wenn Berufsschulen sich zu Kompetenzzentren entwickeln wollen, müssen sie sich von diesen Dingen befreien. In der Ausstattung – das ist gesagt worden – müssen sie vom Tropf der Kommunen und der Landkreise abgekoppelt werden. Das ist einer der ganz großen Engpässe. Gut, manche Berufsschule profitiert vom Geldsegen vor Wahlen, aber dann ist häufig vier oder fünf Jahre Pause. Das heißt, dass Finanzierungssystem der Berufsschulen ist absolut ungenügend und überhaupt nicht zukunfts-trächtig. Andererseits werden unnötige Finanzmittel in der schulischen Vollzeit-Ausbildung gebunden. Wer so finanziert wird, ist nach meiner Ansicht nicht wettbewerbsfähig und würde als "Kompetenzzentrum" laufende Subventionen brauchen, die den anderen Wettbewerbern, vor allem den privaten Bildungsträgern, schaden.

Das andere Problem ist die Rekrutierung von Lehrern. Bei der differenzierteren Berufspalette kann man nicht mehr alle Berufe und Wahlbausteine mit beamteten Lehrern bedienen. Man

muss sich also fragen, ob man zur Verbesserung des Unterrichts künftig Bildungsdienstleistungen einkauft – also Ausstattungen und Dozenten. Das würde die Flexibilität der Schulen erleichtern und sie kundennäher machen. Wir wollen weiter, dass die Betriebe die Berufsschulen frei nach dem Motto wählen können: Wir gehen zu der Schule, die besser ausgestattet ist, die die motivierteren Lehrer hat und wo wir für die Wahlpflicht-Bausteine und optionalen Qualifikationsbausteine geeignete Fachkompetenz finden. Die Berufsschulen können das schaffen, wenn sie untereinander mehr in Wettbewerb kommen dürfen.

Allerdings gibt es den „internen“ Wettbewerb des dualen Systems zu den Vollzeitformen. Der Ausbau der Vollzeitformen geht bedauerlicherweise zu Lasten der Berufsschulen. Leider werden die Vollzeitschulen zunehmend erweitert; nicht nur wegen der geburtenstarken Jahrgänge. Vielmehr ist seit Jahren zu beobachten, dass in allen Ländern gezielt das Angebot für schulische Ausbildung als bewusster „Gegensatz“ zur betrieblichen Ausbildung ausgebaut wird, zu vielfach höheren Kosten.

Ein klassisches Beispiel: IT-Assistenten werden geschaffen in einem größeren Bundesland, obwohl gleichzeitig die Betreuung der Berufsschulen für die IT-Lehrlinge nicht sichergestellt wird! Da merkt man, dass durch die Ressourcenverlagerung die Berufsschule – ich will es mal überspitzt sagen – als Steinbruch für kostbare Ausstattung und Lehrerkapazitäten missbraucht werden kann. Die Finanzminister sollten sich um diese Fehlallokationen der Ressourcen kümmern. Die duale Ausbildung ist allemal preiswerter.

Insgesamt sind wir der Auffassung, dass die Berufsschulen gestärkt werden müssen. Wir glauben, dass nur eine leistungsfähige Berufsschule das Ausbildungssystem insgesamt fördert und fördern kann.

Die Kompetenzzentren-Idee betrachten wir dagegen mit großer Skepsis. Ich glaube nicht, dass diese Idee für einen freien Markt trägt. Die Finanzierungsformen, Beamtenstrukturen und fehlende Marktnähe sind Bremsen in vielerlei Hinsicht. Das leuchtet jedem ein. Es gibt eine grundsätzliche Kritik der Wirtschaft. Allerdings: Staatliche Einrichtungen waren noch nie marktfähig; es sei denn, andere werden durch Subventionen vertrieben.

Wenn Sie gestatten, würde ich gerne noch etwas zu den Hochschulen sagen. Die Hochschu-

len gehen endlich zu neuen Studiengängen über. Bachelor/Master haben wir seitens der Wirtschaft häufig genug gefordert. Wir wünschen uns diese als duale Ausbildungsgänge. Dies sollte für alle Disziplinen gelten, auch für die Lehrerausbildung. Ich weiß, dass wir von den Berufsschullehrerverbänden früher massiv kritisiert wurden, als wir für Berufsschullehrer das Fachhochschulstudium forderten. Das Problem liegt an der Besoldungsstruktur, die man ebenfalls ändern müsste.

Wir unterstützen den DAAD bei seinen Bemühungen, das deutsche Hochschulsystem im Ausland zu „verkaufen“. Unsere Auslandshandelskammern und Delegierten der deutschen Wirtschaft werben in den einzelnen Ländern vor Ort. Allerdings hören wir, dass die Dienstleistung „Studium“ stimmen muss. Damit meinen wir nicht den einzelnen Hochschullehrer; wir meinen auch die Inhalte, vor allem aber die mangelhafte Verlässlichkeit der Rahmenbedingungen. Ausländer wollen klare Verhältnisse haben: Sie wollen zu Recht wissen, was, wann, wie lange und wo man studieren kann und wie viel das kostet: große Fragezeichen, die nach wie vor nicht geklärt sind und auf die klare Antworten fehlen.

Nicht zuletzt deshalb unterstützt der DIHK den Akkreditierungsgedanken im Hochschulsektor. Der DIHK hat hierzu die FIBAA – die Foundation for International Business Administration Accreditation – mit anderen Wirtschaftsorganisationen auch in der Schweiz und Österreich gegründet. Sie ist als Akkreditierungsagentur vom Akkreditierungsrat anerkannt worden und konzentriert sich auf Bachelor-, Master- und MBA-Studiengänge. Ich glaube, dass die Hochschulen auf gutem Wege sind und würde mir wünschen, dass diese Entwicklung beschleunigt vorangeht.

2.6

Diskussion

Martin Spiewak, Die Zeit:

„*Alma mater dolorosa*“: sind berufsbildende Schulen und Hochschulen in Deutschland wettbewerbsfähig? Das ganze Spektrum, das wir zu bereden haben, geht von den Berufsschulen bis zu den Universitäten, letztlich vom Bäckerlehrling bis zum potenziellen Nobelpreisträger.

Wie könnte Public Private Partnership für den Bereich der Berufsschulen überhaupt aussehen? Wer wäre bereit, etwas zu zahlen und wie könnte so ein Modell in der Praxis aussehen?

Gisela Dybowski, BIBB:

Es gibt in Deutschland drei große Zahler oder potentielle Zahler: Der eine ist die öffentliche Hand. Die Berufsschulen werden durch den Staat finanziert und dieser gewährleistet auch die Berufsqualifizierung von benachteiligten Gruppen durch die Bundesanstalt für Arbeit. Eine weitere große Gruppe ist die Wirtschaft, die sowohl in die Ausbildung ihrer zukünftigen Beschäftigten als auch in deren Weiterqualifizierung investiert. Die dritte große und wachsende Gruppe sind die Beschäftigten selbst. Sie sind heute zunehmend mehr bereit für ihre eigene Weiterqualifizierung Geld auszugeben. Diese Nachfrage können sich auch die Berufsschulen zunutze machen. Es gibt bereits Berufsschulen, die in der beruflichen Ausbildung für kleinere und mittlere Unternehmen ein Angebot an Zusatzqualifikationen bereitstellen, das solche Unternehmen selber nicht vorhalten können. Denkbar wäre deshalb auch, dass sich kleinere und mittlere Unternehmen insbesondere mit Berufsschulen in Fragen der Weiterqualifizierung zusammentun. Aufgabe der Berufsschulen wäre es, den Bildungsbedarf in den Betrieben zu erheben und gezielte Qualifizierungsangebote zu machen, die sie sich als

Leistungen bezahlen lassen. Wir haben dafür heute schon funktionierende Modelle.

Martin Spiewak, Die Zeit:

Das würde aber nur die Weiterbildung betreffen oder auch die Ausbildung der Lehrlinge?

Gisela Dybowski, BIBB:

Auch die Ausbildung. Wie ich gerade sagte, beinhalten die Ausbildungsordnungen Mindeststandards, die gesetzt werden. Viele kleinere und mittlere Betriebe können diese Mindeststandards zwar erfüllen, wünschen sich aber häufiger, dass einige ihrer Auszubildenden auch differenzierter und breiter bereits in der Ausbildung qualifiziert werden. Hier gibt es Zusatzangebote im Sinne von Wahlbausteinen, die man in die Ausbildung mit hineinnehmen kann und wo man ein breiteres Qualifikationsprofil bekommt. Solche Zusatzqualifikationen bietet die Berufsschule über ihre allgemeinbildenden Fächer hinaus auch an, oder könnte sie verstärkt anbieten. Dafür würden dann auch kleinere und mittlere Unternehmen zahlen.

Klaus Henning, RWTH Aachen:

Ich denke, für Universitäten und Fachhochschulen gilt ähnliches. Es geht nicht um rein staatlich oder rein privatwirtschaftlich, sondern meiner Erwartung nach wird der Hauptweg in Mischstrukturen führen. Ich sage das vor dem Hintergrund der Entwicklungen, wie man sie im gesamten Bereich Public Private Partnership im kommunalen Bereich erkennt. Der erste Schritt ist, das, was faktisch vor Ort an vielen Fachhochschulen und Hochschulen gemacht wird, transparent zu machen, zu ordnen und salonfähig zu machen. Warum muss denn ein Hochschullehrer der Architektur ein schlechtes Gewissen haben, dass er „nebenher“ ein renommiertes Architekturbüro hat? Was zurzeit in den Universitätskliniken läuft, ist der richtige

Weg: Die dortigen Hochschullehrer werden nicht in das Dilemma gebracht, auf der einen Seite Privatliquidationen und auf der anderen Seite den Krankenhausbetrieb in Einklang zu bringen, sondern nach den neuen Regelungen für die Klinikdirektoren wird ein Zielgehalt vereinbart, das eben nicht mehr die Privatliquidation zum Gegenstand hat. Der Hochschullehrer kann so unter Umständen viel verdienen, seine Leistung wird jedoch auch überprüft und dann wird nach etwa 5 Jahren ein neuer Vertrag ausgehandelt. Das heißt also, im Universitätsklinikbereich sind wir dabei das transparent zu machen.

Der zweite Punkt ist: Wir müssen zwischen den Strukturkosten und den eigentlichen Ausbildungskosten trennen. Es ist relativ unproblematisch für die Strukturkosten auch Investoren zu finden. Es gibt viele Leute, die Schlange stehen und die auch durchaus investieren wollen. Ich nenne nur ein Beispiel: Public Private Partnership zwischen dem Bayrischen Staat und BMW zum Neubau der Maschinenbauakademie der Technischen Universität München. Also: Es geht am Standort Deutschland. Wir müssen uns überhaupt nicht verstecken. Nur das, was wir sehr gut machen, müssen wir multiplizieren.

Die dritte Punkt hängt mit dem Kunden Student zusammen. Damit komme ich noch mal auf die Frage der Weiterbildung, die ja auch eine Aufgabe der Hochschulen ist. Es ist strategischer Unsinn, staatliche Weiterbildungseinrichtungen zu bezahlen, die dann einen Auftrag haben. Das Geld muss andersrum laufen. Es muss an die Kunden, an die Studenten. Ich will den Staat nicht aus seiner Aufgabe entlassen, die soll er wahrnehmen. Aber er soll über die Kunden steuern und nicht über die Anbieter.

Karl-Wilhelm Müller-Siebers, FHDW Hannover:

Die von Herrn Henning angesprochenen Mischstrukturen erscheinen mir ordnungspolitisch äußerst problematisch. Die öffentlichen Hochschulen wollen offensichtlich das eine tun ohne das andere zu lassen. Das heißt, sie wollen weiterhin die staatlichen Töpfe anzapfen und zusätzliche private Einnahmequellen erschließen. Wenn wir es ernst meinen mit dem Wettbewerb, der auch den privaten Hochschulen eine Chance lässt und sie zum Stachel im Fleisch der öffentlichen werden lässt, dann müssen wir diese Wettbewerbsverzerrung ablehnen. Aber auch für die Entwicklung der

öffentlichen Hochschulen ist die Mischfinanzierung problematisch. Sie verhindert, dass sich die Mentalität und das Wertesystem nachhaltig ändern. Ich glaube deshalb auch nicht, dass öffentliche Hochschulen mit einer staatlichen Auffangfinanzierung im Hintergrund - sieht man mal von ingenieurwissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Studiengängen ab - in der Lage sein werden, erhebliche zusätzliche Mittel aus der Wirtschaft einzuwerben. Vielleicht noch im Rahmen von Auftragsforschung, aber im Bereich der Studierendenausbildung sehe ich größte Probleme. Man braucht, um hier erfolgreich zu sein, eine Dienstleistungsmentalität. Von dieser Dienstleistungsmentalität habe ich im öffentlichen Bereich bis heute noch wenig kennen gelernt.

Geert Woortmann, DIHK:

Wir haben ja eigentlich eine ganz kuriose Finanzierungsstruktur in Deutschland. Es ist sicherlich richtig, allgemeinbildende Schulen vom Staat zu zahlen. Aber das, was man Kindergarten oder Kindererziehungsstätten nennt, bezahlen die Eltern. Ganz komisch. Warum eigentlich? Warum ist das eigentlich kein Tabu, dass Eltern für etwas bezahlen? Dann höre ich mir an, dass es genauso tabu sein soll, dass an den Hochschulen keine Gebühren eingeführt werden. Aus diesem Widerspruch heraus würde ich sagen: Alles das, was Ausbildung ist - und jetzt mögen mir die Hochschulprofessoren nicht ins Gesicht springen: Studium ist Ausbildung -, das soll der Nutzer zahlen. Natürlich muss dies sozialverträglich geregelt werden. Und so könnte dies auch für die Weiterbildung gelten. Allerdings gibt es sicherlich noch Strukturkosten.

Wir müssen nicht einen Weg der reinen Lehre gehen: Staatliche Hochschule auf der einen Seite, sozusagen nicht dienstleistungsfähig, und auf der anderen Seite nur die private, die allein dienstleistungsfähig ist. Ich glaube das geht nicht. Wir müssen Wege finden, die staatlichen Hochschulen, die 97 Prozent des Marktes ausmachen, zu einer größeren Dienstleistungsfähigkeit zu bringen.

Max G. Huber, DAAD:

Ich wollte zur Finanzierung etwas sagen. Wir müssen klar unterscheiden zwischen der Verteilung oder dem internen Wettbewerb - das ist vielleicht präziser gesagt - und dem Gesamtvolumen. Ich glaube, was Herr Henning ange-

sprochen hat, war der interne Wettbewerb der Hochschulen in Deutschland untereinander. Das ist sicherlich ein *Petitum* ersten Ranges. Dazu gehört vieles. Dazu gehört auch, dass eine Universität oder eine Hochschule bankrott gehen kann; das muss auch möglich sein. Wettbewerb bedeutet, dass irgendein Hochschulstandort auch aufgrund mangelnden Zuspruches, zumindest in einem Fach oder in einer Fakultät, das Licht ausmacht.

Martin Spiewak, Die Zeit:

Dann dürfen Sie aber kein Beamter mehr sein.

Max G. Huber, DAAD:

Ja, natürlich. Das hängt alles damit zusammen. Das ist der eine Punkt: Der interne Wettbewerb. Da wäre beispielsweise der Vorschlag, den Herr Henning gemacht hat, hervorragend. Der Staat zahlt 15.000 Mark pro Student pro Jahr, und der Studierende bekommt einen Gutschein. Da wo er studiert, muss er den Gutschein an seine Universität abgeben. Das wäre an sich ganz einfach. Nur, ich glaube, das geht bei unserem Föderalismus nicht.

Die zweite Frage ist die des Volumens. Die Hochschulen sind substantiell unterfinanziert.

Deswegen stellt sich die Frage: Wollen wir jetzt die Universitäten in dem Zustand der Armut belassen oder wollen wir ihnen die Möglichkeit geben, sich aus eigener Kraft zusätzlich zu finanzieren? Zusätzlich! Wir wollen den Staat nicht aus seiner Verpflichtung entlassen, für die Ausbildung der Studierenden beizutragen. Aber lasst uns doch den Universitäten, den Hochschulen zusätzliche Finanzierungsquellen eröffnen. Da gibt es zwei neben der öffentlichen Hand. Das eine sind selbstverdiente Gelder durch erbrachte Dienstleistungen, zu nennen wäre hier einerseits die Ausbildung, andererseits die Forschung. Also selbstverdiente Gelder durch Verkauf von Patenten usw. und Einnahme von Studiengebühren.

Die zweite Möglichkeit, das sind Sponsoren: Privatleute, die Industrie, die Wirtschaft. Im Mittel hat eine amerikanische Hochschule pro Jahr pro Student doppelt so viel Geld zur Verfügung wie eine deutsche Hochschule. Wir haben ungefähr 14. - 15.000 Mark pro Student pro Jahr, gemittelt über alle Fächer und über alle Universitäten und Fachhochschulen usw. Dort haben sie ungefähr 18.000 Dollar!

Zweite Zahl: 50 Prozent dieser Summe kommen aus der öffentlichen Hand in den USA. Das heißt, die öffentliche Hand in den USA - das sind die *Counties*, die *States* und die Bundesebene - gibt ungefähr genauso viel Geld für ihre Studierenden aus wie die Bundesrepublik Deutschland. Ich glaube, unsere Gesellschaft hat sich über kurz oder lang einmal zu entscheiden, welche Möglichkeiten zusätzlich zu der staatlichen Finanzierung, etwa in der Höhe, wie sie jetzt da ist, wir den Universitäten erlauben.

Martin Spiewak, Die Zeit:

Es ist erstaunlich, dass sich alle einig sind, dass erstens die Wirtschaft mehr zahlen muss und soll, und damit einen größeren Einfluss auf die Hochschulen gewinnt, und zum Zweiten, dass die Studenten auch noch zahlen müssen.

Arnold Walraff, Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie:

Meine Frage geht an Frau Dr. Dybowski, aber auch an die beamteten Professoren am Tisch. Die Vorschläge für den Berufsschulbereich, die ja in Ländern wie Dänemark schon umgesetzt sind, können nur funktionieren, wenn z.B. die Berufsschulleiter auch unternehmerische Freiheit besitzen. Sie müssen in der Lage sein, jemandem mit mangelnden Qualitäten im Lehrkörper auch wieder zu kündigen. Solche Berufsschulen müssen im Zweifel auch Konkurs gehen können. Ist das nach Ihren Vorstellungen denkbar vor dem Hintergrund des deutschen öffentlichen Dienstrechts und der Verbeamtung? Ist nicht eine Veränderung des Dienstrechts nötig?

Gisela Dybowski, BIBB:

Ich glaube, man kann nicht alles, was man an guten Beispielen in anderen Ländern findet, eins zu eins im eigenen Land umsetzen. Sie haben völlig Recht, dass viele Bedingungen auch im Dienstrecht geändert werden müssen. Das bedarf sicherlich einer Zeit. Aber es gibt auch schon Bewegung, wie z.B. die Einführung von Leistungsprämien im öffentlichen Dienst. Sie könnten ja damit anfangen, dass sie Berufsschullehrer, die bereit sind, zusätzliche und innovative Qualifizierungsangebote zu machen, zusätzlich honorieren. Das wäre ein Ansatz, um eine gewisse Flexibilität zu erzeugen. Man sollte aber die großen Ziele nicht aus dem Auge verlieren, sondern langsam eine Diskussion

führen, um einen Mentalitätswandel zu erzeugen. Wir müssen sukzessive die Voraussetzungen für Dienstleistung schaffen und damit nicht erst anfangen, wenn eine Reform des Besoldungsrechts auf der Tagesordnung steht.

Martin Spiewak, Die Zeit:

Herr Huber, Herr Henning, geht es auch ohne den Beamtenstatus?

Max G. Huber, DAAD:

Der Beamtenstatus ist in der Frage von Hochschulreform und Schließung von Studiengängen das kleinere Problem, weil sie Beamte versetzen können.

Wir haben das Problem mit dem BAT-Tarifvertrag. Wir haben bei den großen Instituten jede Menge unbefristete und zum Teil ältere Mitarbeiter im Technikerbereich, wo einfach die Berufsbilder weg sind. Hier fallen riesige Umschulungskosten und Mentalitätskosten an. Diese Inflexibilität macht uns in der Zeitachse viel mehr zu schaffen.

Der zweite Punkt ist - und jetzt spreche ich nur für den Ingenieurbereich - wir werben die Hochschullehrer in einem Industriemarkt an. Das heißt, die Kollegen, die Hochschullehrer werden, haben Industriegehälter in der Regel zwischen 200.000 und 300.000 Mark. Der Beamtenstatus, den wir bisher angeboten haben, besaß aufgrund seines spezifischen Arbeitsverhältnisses trotz geringerer Gehälter eine gewisse Attraktivität. Wenn wir diesen abschaffen, müssen wir auch leistungs- und marktgerechte Gehälter zahlen.

Hildegard Brauns, Wissenschaftsrat, Köln:

Unsere Hochschulen sind international nicht attraktiv. Ich bin nicht der Meinung wie Herr Müller-Siebers, dass ein besseres Marketing, rein kommunikative Bestrebungen ausreichen. Wir müssen vor allem unsere Hochschulstrukturen verändern.

International attraktive Hochschulen zeichnen sich durch „big names“ in der Forschung und durch eine selektive Auswahl der Hochschulzugänger aus. Herr Müller-Siebers, wie sehen Sie diese Tatsache aus der Perspektive der Fachhochschule? Wenn Sie die Fachhochschule attraktiv machen wollen, welche Rolle spielt dabei die Forschung?

Zweiter Punkt: So negativ, wie Sie die Bachelor- und Master-Strukturen darstellten, würde ich diese nicht sehen. Ich finde, das Schöne an diesen Strukturen ist die Flexibilität. Man kann verschiedene Qualifikationen auch inhaltlicher Art miteinander kombinieren. Man kann einen Bachelor und sogar einen Master in irgendeinem Fach machen, und darauf z.B. einen MBA setzen.

Das sind in hohem Maße durchlässige Strukturen. Das trifft man im deutschen Hochschulwesen nicht, weil die Diplom-Studiengänge a priori undurchlässig sind.

Karl-Wilhelm Müller-Siebers, FHDW Hannover:

In der Tat haben die Fachhochschulen - es sind aber nicht nur die privaten Fachhochschulen - hier ein Problem, weil das Lehrdeputat im Bereich der Fachhochschulen 16 oder 18 Semesterwochenstunden beträgt und damit doppelt so hoch ist wie im Bereich der Universitäten. Das heißt, Forschung wird in Fachhochschulen kleiner geschrieben als an Universitäten. Damit fehlt wirklich die Chance, sich über Forschungsergebnisse einen großen Namen zu machen. Meiner Auffassung nach können Fachhochschulen internationale Attraktivität nur aus der Kooperation mit Unternehmen ziehen. Ich nenne Ihnen ein Beispiel. Wir haben einen Kooperationspartner Delphi. Das ist der weltweit größte Automobilzulieferer. Er hat massive Nachwuchsprobleme im Bereich der Informatik. Wir sind eine Kooperation mit Delphi eingegangen. Die bezahlen 25 Studienplätze. Diese Studienplätze werden international besetzt, weil Delphi ein international agierendes Unternehmen ist. Das ist eine Möglichkeit.

Die zweite Frage ist: Wie sollen deutsche Hochschulen ein Profil aufbauen? Aus Marketing-sicht sagt man: Profile spiegeln Kernkompetenzen wider und Kernkompetenzen werden im Rahmen einer langjährigen Unternehmensgeschichte entwickelt. Da setzt meine Kritik bei der Einführung von Master- und Bachelor-Studiengängen an. Wenn wir über Kernkompetenzen und Profilierung reden, dann reden wir auch darüber, ein Bekenntnis zu unserer eigenen Entwicklungsgeschichte abzugeben, die ja, wie wir mehrfach gehört haben, sehr große Erfolge erbracht haben. Das heißt, ich lehne Bachelor- und Master-Abschlüsse ab, sobald sie die traditionellen Stärken des deutschen Systems gefährden: Und dazu gehören Diplom-Abschlüsse, die auch international für ein breit

angelegtes Studium stehen. Bachelor und Master-Strukturen fördern dagegen eine frühzeitige Spezialisierung. Im übrigen glaube ich, dass die Konzentration auf die Kernkompetenzen dazu führt, dass wir die Groß-Universitäten aufbrechen müssen, weil wir nicht 50.- 60.000 Studierende und viele Fachbereiche über einen Kamm scheren können. Kernkompetenzen müssen sich im Wesentlichen in einzelnen Fachbereichen ausprägen. Und das ist für mich auch der Weg, über den die Profilierung erfolgt.

Der dritte Aspekt: Haben wir in Deutschland ein durchlässiges System und sollten wir ein durchlässiges System haben? Oder: Brauchen wir ein System konsekutiver Abschlüsse, so wie wir es in den USA antreffen? Ich denke, derartiges brauchen wir. Da bin ich Ihrer Meinung. Das deutsche System kennt eben nur ein Fachhochschuldiplom, ein Universitätsdiplom. Bei Aufbaustudiengängen werden relativ wenig Angebote gemacht. Aufbaustudiengänge sollten auch durch einen anerkannten Abschluss attraktiv gemacht werden, denn das Interesse der Studierenden an Weiterbildung wird noch immer über die Abschlüsse gesteuert. Ich glaube deshalb: Wir müssen auch in Deutschland zu einem anerkannten Abschluss im -Anführungszeichen - Weiterbildungsbereich kommen.

Klaus Henning, RWTH Aachen:

Ich möchte nochmals zum Spannungsfeld Diplome und Bachelor und Master- Studiengänge kommen. Die Internationalisierung erfordert einerseits, dass wir Bachelor und Master-Studiengänge in internationalen Bildungsmärkten am Standort Deutschland anbieten. Ohne wenn und aber, sonst kommen wir an bestimmte Märkte nicht ran.

Andererseits wäre uns nicht zu helfen, wenn wir den Diplom-Ingenieur in irgendeiner Form entwerten oder abschaffen würden. Das ist eines der Exportprodukte Nummer 1 im Bildungsmarkt, von dem ganze Industrien leben. Mein Plädoyer ist: Wir müssen beides anbieten und die Nachfrage wird es regeln.

Die Einführung von Bachelor und Master Strukturen ist gar nicht so einfach. Wir haben zum Beispiel in Europa eine textiltechnische Fakultät gegründet. Es gibt jeweils Fakultäten in Finnland, Portugal und an der RWTH Aachen. Dort können sie ein Master-Studium absolvieren: Ein Jahr Finnland, ein Jahr Aachen, ein Jahr Portugal. Dieser Studiengang hat eine

enorme Nachfrage. Aber es gibt ein Problem in der Qualitätssicherung, weil es nicht so einfach ist, über die Akkreditierungsverfahren und das ECTS-System die Niveaus zu organisieren.

Gerd Köhler, Bundesvorstand der GEW, zuständig für den Bereich Hochschule und Forschung:

Seitens der Gewerkschaften gibt es klare Aussagen: Alle Beschäftigten im Bereich Hochschule und Forschung können im Angestelltenverhältnis beschäftigt werden. Und dann möchte ich die Politiker sehen, die nicht nur dicke Backen machen und sagen: Na klar, schaffen wir ab den Beamtenstatus, und sich mit den Gewerkschaften ernsthaft an den Tisch setzen und so etwas dann diskutieren.

Die Nutzer sollen zahlen, das klingt ja ganz gut. Mir fehlen in der Diskussion die Konzepte der Unternehmen, die dann sagen: Wir profitieren wesentlich von Forschung und Entwicklung der Hochschulen, und wir bezahlen ca. 10 Prozent der Erträge, die wir mit diesen Forschungsergebnissen erwirtschaften, deshalb an die Hochschulen zurück. Und dann an Herrn Woortmann die Frage: Wie groß ist denn nun die Bereitschaft der Unternehmen, sich kostenmäßig an der Ausbildung zu beteiligen? Und zu Ihnen, Herr Müller-Siebers: Wie groß sind denn die Kapitalmengen, die zur Verfügung stehen, um private Hochschulen zu finanzieren? Zur Zeit sind die privaten Hochschulen zu größten Teilen öffentlich finanziert. Schließlich an Herrn Huber die Anmerkung: Sie haben gesagt, wie wichtig es sei, deutsche Studierende ins Ausland zu schicken und vor allem ausländische Schüler zu bekommen. All diese Politik im Kampf um die Köpfe, die dann *brain-gain* für uns bedeuten soll, heißt doch immer *brain-drain* für die anderen. Wenn wir aus Indien Leute einkaufen zu günstigen Preisen, müssen wir auch sagen können: Wir finanzieren für euch in Indien fünf Ausbildungsplätze, damit ihr so etwas kompensieren könnt.

Herr Huber: Wie verbinden Sie denn dieses Konzept von Bildung als Ware, das bei der Welthandelsorganisation jetzt diskutiert wird, mit den von Ihnen vertretenen humboldtschen Idealen?

Klaus Klemm, Gesamthochschule Essen:

Zum einen: In der Bachelor-Master-Debatte, die ja viele Facetten hat, ist mir eine heute abhand gekommen. Ich höre sehr häufig als Argu-

ment für Bachelor/Master, das wäre ein Instrument, mit dem man den Studenten einen ordentlichen ersten berufsbefähigenden Abschluss verschaffen könne - was in der angelsächsischen Welt ja nicht der Fall ist - und wo dann die Tüchtigeren, die Leistungsfähigeren weiter bis zum Master studieren könnten. Zu dieser Argumentation, die mir sehr häufig begegnet, möchte ich eine Anmerkung machen. Die USA produzieren bezogen auf den Altersjahrgang etwa 12 Prozent Master-Absolventen. In Deutschland machen 11 Prozent der Studenten mit einem entsprechenden Langzeitstudium, ein Staatsexamen, Diplom oder einen Magister. Wenn wir also auf einem Niveau leicht unterhalb dem MA-Niveau der USA liegen und dann die Bachelor-Master-Struktur einziehen, um noch mehr rauszufiltern, machen wir eine Unterproduktion, die wir heute schon haben. Also, wer da meint, mit dem Bachelor-Master ein feines Selektionsinstrument, mit dem man nur noch ein paar forschungsorientierte Studenten nach oben lässt, zu bekommen, der ruiniert unsere Qualifikationsproduktion, derer wir dringend bedürfen. Und wir haben ja heute morgen mehrfach gehört, dass Steigerung von Bildungsbeteiligung nicht auf Kosten von Qualität gehen muss.

Wenn denn Deutschlands Schüler so schlecht sind - das sind sie ja nicht erst 2000 bei PISA, sondern das waren sie 95 bei TIMMS und 92 beim Leseverständnis; das waren sie ja schon 10, 15 Jahre - wenn das so ist: Wie schafft es die Hochschule, dass die Schüler doch so gut werden? Wie schaffen wir das eigentlich? Sind sie gar nicht so schlecht oder ist die Hochschule so gut oder ist die Hochschule auch so schlecht und sie merkt es nur nicht? Da ist ein Aufklärungsbedarf.

Eva Kuda, IG-Metall-Vorstand:

Ich habe von Herrn Professor Dr. Henning sehr aufmerksam gelernt, dass man an deutschen Hochschulen sehr vieles aber eines nicht lernen kann: Soziale Kompetenz. Was wir aber in Zukunft brauchen, um den Standort Deutschland zu beleben, ist die soziale Kompetenz nicht nur der Facharbeiter, sondern eigentlich aller Hierarchieebenen. Das ist eigentlich das Wichtigste zur Bewältigung von Zukunftsaufgaben.

Nun frage ich Sie ganz konkret: Was schlagen Sie vor, wenn wir dieses Defizit an deutschen Hochschulen anscheinend haben ?

Klaus Henning, RWTH Aachen:

Vermittlung von sozialer Kompetenz im Studium. Die fehlende Berücksichtigung der sozialen Kompetenz in der Ausbildung ist ein Kernproblem der Fachhochschulen und der Universitäten. Woran liegt das? Es liegt nicht an fehlenden Konzepten oder Reformstau. Es ist im Kern ein doppeltes Problem, einerseits finanziell und andererseits eine Frage der Mentalitäten.

Ich will gerne noch einmal die Brücke zu Herrn Klemm schlagen. Ich teile das Gerede von dem angeblich so schlechten Qualitätsniveau auf der Eingangsstelle zu den Universitäten nicht. Wir haben ein klassisches Problem schon immer gehabt. Wir nehmen in der Universität einen deutlich höheren Leistungswillen wahr, der ist mit dem vor zehn Jahren überhaupt nicht vergleichbar. Wir haben geradezu leistungsfanatische Erstsemester, die man in der Form wirklich noch vor wenigen Jahren nicht kannte. Und wir haben eine Abnahme der sozialen Kompetenz in den ersten Semestern, das bedeutet auch eine Abnahme der Selbstorganisationsfähigkeit der Studierenden.

Bleibt die Frage nach der Verantwortung für Arbeitsplätze. Das geht ein bisschen an das Selbstverständnis von Hochschullehrern. Ich bin in der Tat der Meinung, dass Hochschullehrer, noch dazu, wenn sie beamtet sind, eine Verpflichtung haben, durch ihre Forschungsaktivitäten und durch ihre im freien Markt akquirierten Aufträge Arbeitsplätze zu schaffen. Das heißt, ich glaube schon, dass ich eine Verantwortung dafür trage, mit den vom Staat beigestellten Mitarbeitern im Rahmen meiner Möglichkeiten einen Beitrag zur Arbeitsplatzsituation zu leisten. Und ich weiß auch, was an Unternehmensgründungen aus dieser Tätigkeit herauskommen kann. Ich glaube, für dieses Leitbild von Hochschullehrern müssen wir zukünftig arbeiten.

Martin Spiewak, Die Zeit:

Herr Woortmann: Was ist die Wirtschaft tatsächlich bereit zu zahlen? Bisher zahlt sie nicht so viel.

Geert Woortmann, DIHK:

Die Wirtschaft zahlt wahrscheinlich mehr, als an Zahlen bekannt ist.

Das ist doch völlig klar. Sie zahlt die Ausbildung. Sie zahlt für die Weiterbildung. Sie ist

beteiligt bei dualen Studiengängen. Forschung ohne Wirtschaft läuft auch nicht. Und ich sage D21, was passiert denn da? Das ist keine Bagatelle. Natürlich werden da auch immer Nutzensvorstellungen mit verfolgt; das finde ich in Ordnung.

Ein Wort noch zur Führungskompetenz. Ich glaube schon, an welchen Studiengängen auch immer: Führen lernt man an deutschen Hochschulen nicht. Das ist egal, welches Studium wir meinen. Da muss in der Tat mehr getan werden.

Gisela Dybowski, BIBB:

Ich möchte etwas zu den Stichpunkten Qualität und Wettbewerb sagen. Wir alle wissen, heute kann man mit Bildung Geld verdienen. Das zeigt insbesondere der Weiterbildungsmarkt, der enorme Zuwachsraten - national und international - hat. Von daher wird auch in der Bildung der Wettbewerb stärker. Was mir aber fehlt in der ganzen Diskussion um diesen Wettbewerb sind Benchmarks, und zwar qualitative Benchmarks, die durch Vergleiche den Wettbewerb fördern. Bildung muss heute auch dem internationalen Vergleich stand halten und die Qualität von Bildungsangeboten an transparenten Kriterien überprüft und bewertet werden. Ich weiß, dass es für die berufliche Bildung in Fragen der Transparenz und Qualitätskontrolle noch große Defizite gibt. Ich weiß nicht, darin bin ich nicht so Fachfrau, welche Benchmarks der PISA-Studie zugrunde gelegt wurden und welche Qualitätskriterien für die Hochschulen gelten. Sollte man wirklich den Studierenden 2000 Mark in die Hand geben, damit sie sich ihre Hochschule und ihre Hochschullehrer aussuchen können, dann muss mehr Transparenz geschaffen werden über die Qualität der Hochschulen und über die Qualität ihrer Leistungen. Das macht erst Sinn, wenn diese Formen des Wettbewerbs vorhanden sind.

Max G. Huber, DAAD:

Zunächst mal *brain-drain*. Das ist ein ganz heißes Thema. Da müsste man länger und ausführlicher diskutieren. Nehmen wir zum Beispiel Indien. 1 Milliarde Menschen. 35.000 junge Inder studieren in den USA. 1998 in Deutschland: 667. Also, es kann überhaupt nicht darum gehen, dass wir „Brain“ aus Indien hierher holen, sondern einfach die Möglichkeit eröffnen, herzuzugehen. Osteuropa: Die gehen

natürlich in die USA; viel lieber würden sie aber zu uns gehen. Das heißt, eröffnen wir ihnen die Möglichkeit. Dazu gehören Aufenthaltsrecht und Arbeitsmöglichkeiten. Alle diese Dinge kommen dazu, die müssen wir sorgfältig diskutieren. Und den Punkt, den Sie angeschlossen haben, halte ich für außerordentlich wichtig: *Off-Shore*-Gründung, Export deutscher Studienangebote. Das machen wir zum Teil schon seit langem. Ich halte das für sehr richtig - natürlich komplementär zu den anderen Dingen. Das kann nicht unser Problem lösen, aber trotzdem unterstützen.

Zur Zukunftssicherung und Sicherung der Arbeitsplätze. Was kann die Universität beitragen? Sie kann dazu beitragen, dass die jungen Menschen, die aus unseren Universitäten mit ihrer akademischen Ausbildung rausgehen, für die kommenden 30, 40 Jahre ihres Berufslebens kompetent sind. Sie müssen den sich ändernden Anforderungen gerecht werden können. Dazu sind mindestens zwei Qualifizierungen notwendig.

Erstens: Methodenkompetenz. Ein Arzt oder ein Physiker usw. muss methodisch gut sein. Das, was man heutzutage unter einem *State of the art* versteht. Das muss er können.

Zweitens: Er muss entscheidungsfähig sein. Er muss Verantwortung übernehmen können usw. Er braucht kein verschultes Studium, wo ihm in jedem Semester, in jeder Woche, an jedem Tag vorgesetzt wird, was er zu arbeiten hat, wie es übliche Praxis im angelsächsischen System ist. Er benötigt ein Studium, wie wir es seit Humboldt kennen und was unter anderem akademische Freiheit beinhaltet. Praktisch bedeutet dies, dass der junge Student, und zwar in wachsendem Maße, mit wachsendem Studienfortschritt zunehmend die Freiheit hat zu entscheiden, welche Vorlesung er hört, in welche Richtung er geht usw. Wir müssen unsere jungen Menschen dazu qualifizieren, für die Unwegsamkeiten der zu erwartenden Entwicklungen während ihres Berufslebens, 30, 40 Jahre, gewappnet zu sein. Ich habe jetzt nur zwei Punkte herausgegriffen, die ganz evident sind, die uns aber auch deutlich machen - und das war eigentlich der Tenor, den ich vorhin hatte -, dass unser System mit der akademischen Freiheit, mit der Einheit von Forschung und Lehre, Stichwort Humboldt, gar nicht so schlecht platziert ist im Wettbewerb der nationalen Bildungssysteme.

Meine Damen und Herren, Herr Spiewak, das Thema hieß: *Alma mater dolorosa*. Ich würde das

ergänzen: *Universitas semper reformanda*. Sie wechselt sich, sie ändert sich, notwendigerweise, hat sich auch geändert. Vielleicht nicht schnell genug. Aber wir sollten aufpassen, dass wir nicht den Ast bei unserem Reformwillen absägen, auf dem wir sitzen. Das sind beispielsweise die Diplomarbeit und einige andere Dinge.

Teil III: Fachgespräch*

Lebenslänglich oder ein Leben lang: Wie gut ist die Weiterbildung in Deutschland?

Referenten:

Heino **Apel**, DIE, Frankfurt

Helmut **Fritsch**, Zentrales Institut für Fernstudienforschung, Hagen

Eva **Kuda**, IG Metall, Frankfurt

Bernt **Sierke**, unicmind.com AG, Göttingen

Moderation:

Gabriele **Hermani**, Frankfurter Allgemeine Zeitung

* Die Wortbeiträge des Fachgesprächs wurden zum besseren Leseverständnis redaktionell bearbeitet.

3.1

Perspektiven des lebenslangen Lernens

Heino **Apel**

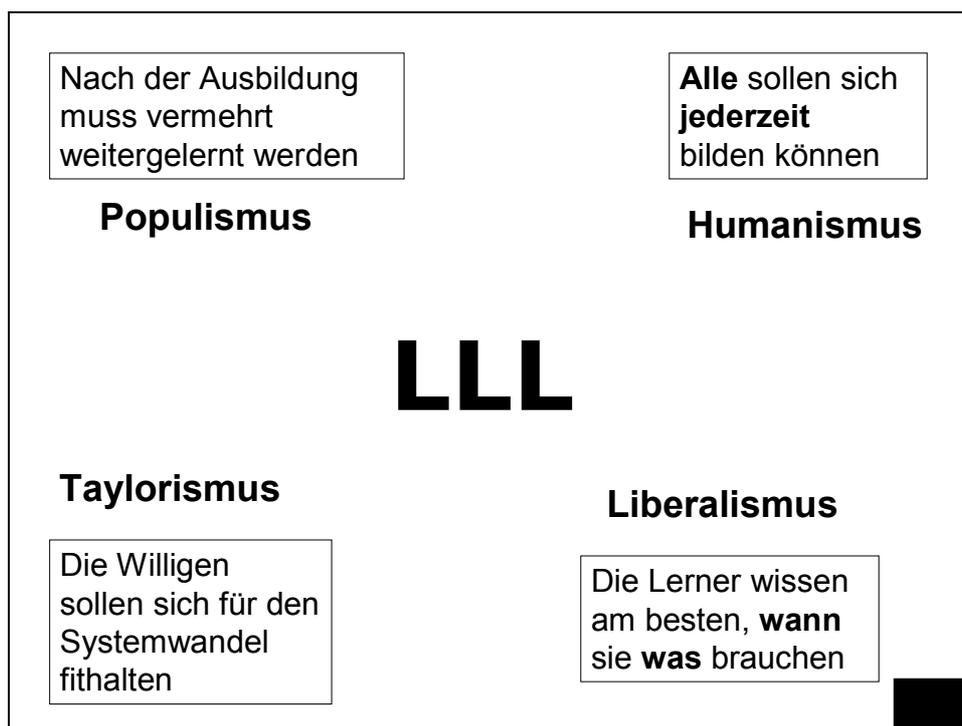
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn

Zum Begriff ‚Lebenslanges Lernen‘

Das Konzept ‚Lebenslanges Lernen‘ (LLL) wird historisch, europaweit und auch innerhalb Deutschlands unterschiedlich interpretiert. Im historischen und europäischen Entstehungskontext lässt sich eine gewisse Entwicklung von

einem Aufklärungsideal im Sinn von Bildungschancen für alle und zu jeder Zeit zu einer mehr auf Anpassung und Effizienz getrimmten Sichtweise (z.B. im EU-Memorandum) nachzeichnen. Man kann in der aktuellen Debatte grob skizziert vier Lesarten von LLL beobachten (Abbildung 1):

Abbildung 1



Quelle: Eigene Zusammenstellung

1. Die meist verbreitete, populäre Auffassung vom Lebenslangen Lernen, versteht es als zunehmendes Lernen nach der Ausbildung, also gewissermaßen als ein Synonym für Weiterbildung. Daran gekoppelt ist in der Regel das Argument, dass eigentlich LLL nichts Neues sei, denn man habe das immer schon gehabt.
2. Bei der zweiten Lesart des LLL steht die Vorstellung einer Anpassungsbildung zur Sicherung des Standorts Deutschland im Vordergrund. Die Strukturellen Verände-

rungen zwingen uns, lebenslänglich zu lernen, wenn wir individuell, regional und national konkurrenzfähig bleiben wollen.

3. Nach der neoliberalen Individualisierungsvariante, sind staatliche Curricula zu schwerfällig und angebotsorientierte Bildungseinrichtungen zu inflexibel. Nach dieser Vorstellung weiß das Individuum am besten, was es an Bildung für seine eigene Karriere braucht. Aus diesem Grunde wird von dieser Sichtweise die Selbstverantwortlichkeit, die Selbststeuerungskompetenz der Individuen stark betont. Aus diesem Lager werden auch Bildungsgutscheine etc. vehement gefordert.
4. Die humanistische Variante will insbesondere den bildungsfernen und bildungsbenachteiligten Schichten über ein offeneres Bildungssystem bessere Zugänge zum Lernen ermöglichen, womit sich auch die Sozialchancen der Betroffenen verbessern und brachliegende Humanressourcen aktiviert werden.

Diese vier Sichtweisen haben allerdings keine gleichen Verwirklichungschancen. Die Variante 1. sollte allmählich verschwinden, weil sie ein Missverständnis des Konzeptes LLL bedeutet. Die Variante 2. vom ‚lebenslänglichen‘ Lernen ist begrifflich und inhaltlich kritisch vom Autor Geißler in die Debatte gebracht worden. Sie ist in ihrer Ausschließlichkeit etwas zu pointiert. Weder einem Lerner nützen heftige Lernzwänge auf die Dauer, noch erweist sich eine Bildung, die allein auf den aktuellen Bedarf ausgerichtet ist, als zukunftssicher.

Die neoliberale Variante 3. hat eigentlich im Kontext des Siegeszuges liberaler, marktwirtschaftlicher Lösungskonzepte gute Chancen, sich wesentlich durchzusetzen. Aber das scheint wegen einer Allianz aus Wertkonservatismus, gestandenen Sozialdemokraten und nicht zuletzt aus Kultusbürokratien nicht zu funktionieren. Der eine glaubt z.B. immer noch, in einem Zentralabitur den SchülerInnen vorschreiben zu können, was sie wissen sollen, die anderen halten die öffentliche Verantwortung in der Bildung hoch und letztere stehen den Schulen und Bildungseinrichtungen so nahe, dass sie nicht das Wasser der staatlichen Förderung abgraben können.

Schließlich hat die Variante 4. es schwer, große Mehrheiten zu finden, weil die Unterstützung der Lernbenachteiligten ein mühsamer und auch nicht billiger Weg zur Verbesserung ihrer

Lebenschancen ist, zumal die Bildungsbedarfsdefizite heute mehr im hochqualifizierten als im basisqualifizierten Bereich zu liegen scheinen.

Auf Sonntagsreden und wissenschaftlichen Kongressen wird uns also auch zukünftig eine Mixtur mit Schwerpunkten in den Varianten 2. und 3. an LLL-Interpretation entgegenkommen.

Zur Veränderung der Bildungssäulen

In der Theorie des lebenslangen Lernens wird in den letzten Jahren massiv vom Wandel der Lernkulturen und vom Wandel des Bildungsverständnisses der Einrichtungen und Lehrenden gesprochen. Nimmt man das alles für bare Münze, dann müsste heute von der Vorschul-erziehung bis zur Seniorenbildung (die freilich in generationsübergreifenden Angebotsformen integriert sein sollten) ein gewaltiger Wandel im Rollenverständnis und damit auch in der Bildungsplanung der Lernenden im Anzug sein. Wenn ein Gymnasiallehrer echte Lernbegleitung betreiben würde und sich ein Gymnasiast z.B. für einen Kontrakt für eine Chemie-leistungsarbeit mit dem benachbarten Pharmakonzern entscheiden könnte, wären Wege eröffnet, die quer zu den klassischen Bildungssäulen stehen. Im Prinzip ist mit LLL eine revolutionäre Veränderung der Lernbiografien prognostiziert, die sich durch vertikale und horizontale Übergangsmöglichkeiten im Weiterbildungssystem auszeichnen sollte. In der Praxis sind wir davon noch weit entfernt.

Damit die wissenschaftlich erwiesenen hohen Lernfähigkeiten im Kindesalter nicht verschüttet, sondern für eine lebenslange Neugierde und Offenheit am Lernen gefördert werden, bedürfte es einer Veränderung der Erzieherin-nenausbildung, die – wie in anderen europäischen Ländern schon üblich – eine Hochschul-qualifizierung und eine entsprechend höhere Bezahlung dafür bräuchten. An der Schulfront wird partiell emsig gebastelt. Jeder neue Kultusminister übt sich in neuen Reformwellen. Für Außenstehende wird aber nicht ganz deutlich, ob damit den neuen Anforderungen an eine strukturelle Einstellung auf LLL bzw. auf Lernübergänge und Systemoffenheit genügend gerecht wird. In der Berufsausbildung ist noch am ehesten eine Verzahnung zur Hochschul- und Weiterbildung zu erkennen, hier erschweren mangelnde Transparenz und mangelnde Passungsmöglichkeit (z.B. Modularisierung) einfache Bereichsübergänge. In den Hochschu-

len wird das Lebenslange Lernen an die wissenschaftliche Weiterbildung delegiert, d.h. implizit herrscht hier offensichtlich die Vorstellung, LLL sei gleich Weiterbildung. In der Weiterbildung selbst wird programmatisch eine sehr intensive Debatte geführt. An Lehrbüchern und Zeitschriftenartikeln zum Paradigmenwechsel in der Weiterbildung besteht kein Mangel. Die Qualität dieser Beiträge ist respektabel, nur in der Praxis ist davon noch nicht allzu viel angekommen.

Im Modellversuchsprogramm ‚Lebenslanges Lernen‘, das alle Bildungsbereiche aufgefordert hatte, sich mit Modellvorhaben zu beteiligen, liegt eine Dominanz der Weiterbildung vor.

Von insgesamt 22 Projekten sind nur 5 reine Schulprojekte, der Rest hat mehr oder weniger die Weiterbildung als Thema. Da zu bildungsbereichsübergreifenden Konzepten und Netzwerkaufbau aufgerufen war, ist eine Rubrizierung nicht ganz einfach. Es tauchen in insgesamt 9 Projekten Schulen bzw. Schüler als Untersuchungsgegenstand auf, während nur 8 Projekte rein aus Weiterbildungseinrichtungen bestehen. Bei den restlichen liegt eine Kombination aus Hochschulbildung, Weiterbildung und Lehrerfortbildung vor. Nur in drei dieser ‚Weiterbildungsprojekte‘ thematisiert eine durchführende Hochschule auch ihre eigenen Studierenden (Erziehungs- und Gesundheitswissenschaften). Und in nur drei Projekten werden Lernbenachteiligte gefördert.

Weiterbildung im Kontext der neuen Herausforderungen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung hat 1999 ein Forum zur Weiterbildung veranstaltet, in dem Vertreter aus Politik, Wirtschaft, Forschung und Praxis zu Worte kamen (vgl. DIE-Zeitschrift I/99). Dabei herrschte im Grunde Einigkeit darüber, dass ein großer Reformbedarf anstehe, dass unser Weiterbildungssystem seine Wurzeln aus einer Zeit hat, in der für einen Beruf ausgebildet wurde und in der Veränderungsprozesse in überschaubaren Zeiträumen verliefen. Festgestellt wird, dass sich bereits Vieles verändert, dass das System eine hohe Vielfalt und Flexibilität aufweist, was aber mangels Transparenz und zu geringer Rahmenregelung im innerdeutschen und europäischen Maßstab zu Schwierigkeiten führt. Es bedarf höherer Modularisierung der Angebote, einer überschaubaren Qualitätssicherung und

Zertifizierung und größerer horizontaler und vertikaler Durchlässigkeit. Der Umsetzung dieser Zielsetzungen stehen etliche Schwierigkeiten entgegen, die insbesondere aus einem sehr diffusen Zuständigkeitspektrum für Weiterbildung in der bildungspolitischen Landschaft rühren. In jedem Bundesland ist Weiterbildung auf mehrere Ministerien, und darin auf unterschiedliche Ressorts verteilt, und von Land zu Land sind diese Besonderheiten verschieden. Auch die Lobby für Weiterbildung ist in Deutschland schwach, weil der Organisationsgrad meist gering ist, und die vielen Verbände keinen Dachverband besitzen, der der Weiterbildung eine einzige starke Stimme verleihen könnte.

In den Statements der Wissenschaftler und Praktiker wird beklagt, dass in Deutschland die Bedeutung der Weiterbildung zwar von der Politik verbal betont werde, dass ihr aber im Grunde nicht genügend Aufmerksamkeit gewidmet würde.

Perspektiven netzbasierter Weiterbildung

Es herrscht eine Diskrepanz zwischen der anfänglichen Euphorie über die Leistungsstärke von ‚E-learning‘ in bildungspolitischen Beiträgen aus der Politik, aber auch aus der Wissenschaft, und der vorhandenen Praxis in der Weiterbildung vor. Aufgrund des mangelnden Know-Hows, mangelnder Ausstattung in den Einrichtungen aber auch bei den Adressaten und insbesondere wegen einer noch unterentwickelten Netzkommunikationskultur führten die wenigen Versuche von Onlineangeboten in der allgemeinen Weiterbildung zu Ernüchterung. Die Situation in der beruflichen, insbesondere betrieblichen Aus- und Weiterbildung ist diesbezüglich etwas besser, aber bei genauerer Hinsicht dominieren dort meist nur IT-bezogene Inhalte oder es wird CBT (*computer-based teaching*) bzw. WBT (*web-based teaching*) in Intranetzen praktiziert. Untersuchungen zeigen, dass in den KMU die IT-Angebotsrealität erheblich unter der von Großbetrieben liegt. Diese breite Ernüchterung führt m.E. allerdings zur Unterschätzung einer wahrscheinlich erst kommenden Entwicklung.

Die meisten Arbeiten zum E-learning in der Weiterbildung gehen von jeweils einem Ansatz aus, dessen bisherige Erfahrungen sie dann insgesamt für E-learning verallgemeinern. Der

Forschungsstand zu den ganz unterschiedlichen Herausforderungen zur Planung und Durchführung von Onlineangeboten und zum virtuellen Lernen oder zur wissenschaftlich begründeten Konzeption von CBT ist noch unzureichend. Die vorhandene Praxis ist zu wenig systematisiert. In aller Regel wird z.B. nicht getrennt zwischen synchronen und asynchronen Angeboten oder zwischen projekt-, material- oder kommunikationsorientierten Onlineangeboten. In vielen aktuellen ‚Online-Angeboten‘ geschieht eigentlich nur die Lernorganisation über das Netz, während das Lernen noch klassisch anhand ausgedruckter Studienmaterialien erfolgt.

Man sollte sich nicht wundern, dass eine massenwirksame Umsetzung einer doch gravierend neuen Lerntechnologie Zeit braucht. In dem Maße, in dem es gelingt, die allgemeine Lernkultur in der Weiterbildung stärker auf selbstgesteuertes Lernen auszurichten, steigen auch die Chancen für eine ergänzende Nutzung netzbasierter Angebote, insbesondere dürfte das informelle Lernen über das Netz noch sehr stark zunehmen. Eine E-Learning-Kultur zu etablieren, ist ein nicht leichtes Unterfangen. Die deutsche Studentenkultur begnügt sich z.B. damit, dass der Student einmal im Semester ein Referat hält und den Rest der Zeit „Gasthörer“ ist. Bei einem virtuellen Seminar muss man dagegen jede Woche aktiv sein. Fehlende Leistung fällt sofort auf. Wenn das Internet zum entscheidenden Informationsportal in den privaten Haushalten geworden ist, so dass jegliche Wissenssuche ohnehin zu einem sehr großen Anteil über das Netz erledigt wird, dann wird die Nutzung des Netzes als Bildungsangebotsraum selbstverständlich.

Eine weitere wichtige Voraussetzung für zukünftige Netzangebote ist eine höhere Kooperation zwischen den Einrichtungen, bzw. eine gemeinsame Nutzung regional vorgehaltener Lernplattformen. Eine solche Entwicklung beginnt gerade bei den Handwerkskammern und zaghafte auch bei den Volkshochschulen.

Es zeichnet sich allerdings schon heute ab, dass das meist genannte Kostenargument der Betriebe als Argument für E-learning für leicht standardisierbare Inhalte spricht, die pädagogisch wenig anspruchsvoll - gewissermaßen preiswert und schlecht - die überwältigende Angebotsform im Netz sein werden, während mehr kommunikationsorientierte, schriftbasierte und mit hohem Betreuungsaufwand verbundene Angebotsformen nur für die zahlungs-

kräftigen Bildungsprivilegierten zur Verfügung gestellt werden.

Eine europäische Perspektive für E-learning erweist sich noch am ehesten im Sprachenbereich, z.B. gibt es jetzt bereits Kooperationen (tele-Tutor- und Englischkurse) zwischen dem niedersächsischen VHS-Landesverband und einem englischen Netzanbieter. Von den Weiterbildungsangeboten des Bayrischen virtuellen Hochschulverbundes erhofft man sich, deutschsprachige Studenten aus den östlichen Nachbarländern anzulocken, denen ein Präsenzstudium in Bayern zu teuer käme. Ich vermute, dass in den netzbasierten Angeboten Deutschland im europäischen Mittelfeld gut mitschwimmt, bei leichtem Vorsprung nordischer Länder.

Qualitätssicherung im LLL-Kontext

Mit der größeren Selbstverantwortung eines ‚mündigen Lerner‘, mit der Erschließung auch lernungewohnter Klientel wächst der Bedarf nach Transparenz und Qualitätssicherheit des Angebotes. So haben alle Europäischen Länder in den letzten Jahren ihre Anstrengungen zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung intensiviert. Es besteht eine Tendenz, dass in der beruflichen Bildung andere Qualitätssicherungsmaßnahmen erfolgen als in der allgemeinen Weiterbildung. Z.B. gibt es schon seit langem Kriterienlisten seitens der Arbeitsämter, welche Bedingungen eine Einrichtung erfüllen muss, damit sie als förderwürdig erkannt wird. Solche Listen erfassen allerdings nur den Input, der in eine Einrichtung fließt. Welches Produkt dabei herauskommt, wird nicht bemessen.

Initiiert wurde die Qualitätsdebatte in der Weiterbildung zu Beginn der 90er durch die Auseinandersetzung mit der DIN-Normenreihe ISO 9000 ff. Von allgemeinen Qualitätsmanagementsystemen abstammend wurde sie sehr kontrovers in der Weiterbildung diskutiert. Ihre Schwäche war die ‚Inhaltsleere‘ und weil sie keine Festlegung zur Produktqualität trifft, überreglementierend, statisch, einseitig kundenorientiert und teuer ausgelegt war.

Einen mehr prozessorientierten Ansatz verfolgt das *Total Quality Management* (TQM), wo die Qualitätsmessung unter dem Gesichtspunkt des Bildungsnachfragers gesehen wird. Schließlich ist europaweit das darauf aufbauende EQFM Verfahren entwickelt worden, das vermehrt auch in der deutschen Weiterbildung

Anwendungen findet. Auf letzterem bauen etliche bundesrepublikanische Versuche auf, die Qualitätsentwicklung von Einrichtungen durch Selbst- und Fremdevaluation zu begründen, so dass Angebote, das Lehrpersonal und die Einrichtung in eine kontinuierliche Qualitätsverbesserungsbemühung gebracht werden.

In einer Landschaft mit hoher Träger-, Förder-, und Zuständigkeitsvielfalt ist es natürlich entscheidend, dass Qualifizierungsstandards nicht von Einrichtung zu Einrichtung schwanken. Hier werden z.B. auch im BLK-Programm Lebenslanges Lernen größere Anstrengungen unternommen, sich auf länderübergreifende verbindliche Qualitätssicherungsmodelle, die landesspezifisch adaptionsfähig sind, zu einigen.

***Employability* – die geheime Formel für ‚lebenslänglich‘**

In allen weiterbildungspolitischen Verlautbarungen wird die Bedeutung der Förderung Lernbenachteiligter und der Verbesserung der Chancengleichheit im Bildungssektor betont. Das EU-Memorandum war hier schon mit seinen mageren Ausführungen eine Ausnahme. Wie der voranstehende Blick in die Realität des BLK-LLL Programms zeigt, ist die Förderung der Lernbenachteiligten zahlenmäßig weit hinten an. Aber auch wenn man die Förderprogramme für sozial Schwache, insbesondere für die verschiedenen Gruppen von Arbeitslosen genau besieht, wird dort in aller Regel auf ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ gezielt. Und wenn es in einer Maßnahme einmal um die Stärkung des Selbstvertrauens geht, dann auch wieder im Hinblick z.B. auf ein mögliches Bewerbungsgespräch. D.h. auch da, wo in unseren Weiterbildungskonzepten eine fachunspezifische Stärkung des Lerners und seine Persönlichkeitsbildung im humanistischen Sinne anvisiert wird, geschieht dies mit dem Ziel, ihn als Ressource für die Standortsicherung einzufangen. Dem Primat eines lebensübergreifenden Bildungszwanges zur eigenen Lebenssicherung ist damit kaum zu entkommen

3.2

Lebenslängliche Dequalifikation

Helmut **Fritsch**,
Zentrales Institut für Fernstudienforschung Hagen

Wissen veraltet schneller als Menschen. So wie die pharmazeutische Industrie alternden Menschen hilft - oder dies nur vorgibt -, so ist eine *knowledge management*-Industrie entstanden, die der Gesellschaft helfen will - oder zu helfen vorgibt - mit den immer neuen Situationen weltweit verfügbaren Wissens und neuer Qualifikationen fertig zu werden. So wie in der pharmazeutischen Industrie Gewinne mit Medikamenten und ihrem Vertrieb gemacht werden, werden Gewinne mit der optimierten Verwaltung von Wissen und seinem Vertrieb gemacht.

Ich habe manchmal, wenn ich früher gefordert habe, dass Wissen jedem und überall frei zugänglich sein sollte, das Gefühl, nicht auf der Höhe der Zeit zu argumentieren. Heute ist alles vermeintlich jederzeit käuflich verfügbar. Das Konzept des *copyleft*, vor zehn Jahren für das WWW noch recht aktuell, wird sich immer weiter wegbewegen von der Realität. Natürlich gibt es Autorenrechte, natürlich schützt man diese, aber wenn streng genommen schon der Verweis auf Quellen andernorts im Netz urheberrechtlich bedenklich ist, wie soll dann Wissen noch frei zugänglich sein? Etwas noch nicht zu „können“ was alle Welt schon kann, vermittelt einem das Gefühl, nicht „mitreden“ zu können. Nicht auf der Höhe der Zeit zu sein, neue Fertigkeiten nicht beherrschen zu können, diese Probleme sollen den Ausgangspunkt folgender Thesen darstellen.

Thesen

1. Es wird gesellschaftlich mehr Geld für den Erwerb neuer Software-Qualifikationen ausgegeben als im jeweiligen Vermögenshaushalt der Betriebe und Institutionen an Hardware-Kosten auftaucht.
2. Die Lebensdauer solcher neuer Qualifikationen verkürzt sich und früher erworbene

Qualifikationen werden obsolet, Neuausstattung mit Geräten erfordert ihrerseits wieder neue Qualifikationen.

3. Der nächste Schritt wird eine Kostenspirale auslösen, die Weiterbildung nur noch nach individualisierten Gebührensätzen zulässt.
4. Der Ausbau von virtuellen Hochschulen für die Weiterbildung scheitert am Problem der Kompatibilität der Systeme und ihrer curricularen Elemente: Es gibt mehr „Standardisierungs- und Harmonisierungsprojekte“ in Europa, als bereits fertig vorliegende, transportfähige Software-Produkte.
5. Die Zahl der käuflich erwerbbaaren „Plattformen“ oder „Portale für virtuelle Kursangebote“ wächst schneller als die Zahl der darin bereitgestellten Kurse

Limitierende Faktoren im Fernstudium der Fern-Universität

Flaschenhalse allgemein

Nach der ersten Euphorie über die Möglichkeiten des Fernstudiums kam das Fernstudium an der Fern-Universität in eine systematische Krise. Man stellte fest, dass lediglich ein Teil der Funktionen einer Hochschule massenhaft vervielfältigt werden kann - nämlich instruktive Texte - und dass man für die anderen Funktionen wie Betreuung von Einsendearbeiten, Studienberatung und insbesondere für notwendig erachtete Seminare und Prüfungen gleichviel Personal braucht wie an normalen Hochschulen.

Die Hochschulpolitik hatte sich von der Idee des Fernstudiums eigentlich mehr Absolventen versprochen. Schon nach wenigen Jahren musste die Fern-Universität immer wieder darauf hinweisen, dass die Vervielfältigung von Studienbriefen nicht automatisch zu mehr Absol-

venten führt, sondern dass es zahlreiche Flaschenhalse gibt, von denen die meisten auch an anderen Hochschulen bekannt sind. Will man zum Beispiel, dass eine individuelle Prüfung von einer halben Stunde als Abschlussprüfung von einem Professor abgehalten wird, dann lässt sich der Flaschenhals ganz leicht berechnen. Auch traditionelle Universitäten haben schon in den sechziger Jahren Maßnahmen wie Gruppenprüfungen eingeführt, um diesem Flaschenhals zu begegnen.

Technische Grenzen

Genauso wie es zeitlich einfach zu berechnende Faktoren der Begrenzung von Fernstudium auf Seiten der anbietenden Hochschule gibt, existieren technisch limitierende Faktoren: Die Umlaufzeiten per Post sind nicht beliebig zu verkürzen, tendenziell auch nicht die Umlaufzeiten von E-mail etc. Zwar könnte man Grenzwerte der Reaktivität des Systems berechnen (angelehnt z.B. an die durchschnittliche Lese- und Schreibgeschwindigkeit von wissenschaftlichem Personal). Es wäre denkbar, arbeitsrechtlich wirksame Vereinbarungen über Bildschirmarbeitszeiten, Verfügbarkeit geeigneter Räumlichkeiten für Seminare, Tutorengruppen, Prüfungen etc zu treffen. Weiterhin könnte man Überlegungen anstellen, Studienzentren an der Nachfrage zu orientieren und dort auf Grenzen ausländischer Kooperanten zu stoßen (auch schon Grenzen, die im föderalen Bildungssystem liegen: Z.B. Nebentätigkeitsverordnungen der Länder).

Didaktische Grenzen

Diese Grenzen sind das eigentlich Spezifische für die organisatorische Form eines Hochschulfernstudiums

- **inhaltliche Grenzen**

Zwei Flaschenhalse sind hier zu erwähnen. Der Eingangs-Flaschenhals einer normalen Hochschulzugangsberechtigung: Hier konnte die Fern-Universität sich durch zwei Maßnahmen profilieren, was sie auch in unterschiedlicher Weise getan hat. Zwar mussten nachfragende Interessenten ohne Hochschulzugangsberechtigung immer auf den Status des Gasthörers verwiesen werden, da dieser Status aber auch mit erheblich weniger Verwaltungsaufwand seitens der Interessenten verbunden ist, hat er sich in all den Jahren großer Beliebtheit erfreut. Die meisten der Gasthörer hatten ohnehin eine, wenn auch alte, Hochschulzugangsberechtig-

ung. Aber auch jüngere Interessenten ohne Abitur wurden bisher bedient, wenn sie die Fachhochschulreife vorweisen konnten. Sie durften wegen des Gesamthochschul-Status der Fern-Universität immatrikuliert werden und nach erfolgreicher Absolvierung von Brückenkursen ein Voll-Studium durchführen.

Dieser Flaschenhals zu Beginn eines Studiums war aber bisher eher künstlich: Orientiert an den Zugangsbestimmungen aller Hochschulen, wollte die Fern-Universität nicht aus der Reihe tanzen und machte diese regulierende Komponente des Hochschulsystems mit. Außerdem besteht auch seit einiger Zeit die Möglichkeit einer Einstufungsprüfung, von der an der Fern-Universität wahrscheinlich mehr Gebrauch gemacht wird als an anderen Hochschulen. Förderlich war, dass der Status des Gasthörers mit wenig Aufwand zu erhalten war: Würde das Teilzeit- und Vollzeitstudium in Zukunft auch noch preisgünstiger liegen als das Gasthörerstudium, dann könnte man erwarten, dass ein neuer Flaschenhals bei der Zulassung erzeugt würde.

Inhaltlich bedeutet dies Differenzierung nach Eingangsvoraussetzungen.

Mit inhaltlichen Grenzen sind aber nicht nur die Adressaten des Fernstudiums gemeint, sondern auch die Bandbreite der Fächer: Weit davon entfernt, eine „Universität“ im traditionellen Sinne zu sein, bietet die Fern-Universität nur eine kleine Auswahl an möglichen Fächern an. Dafür ist andererseits die Zahl der angebotenen Kurse enorm. Der Umfang des Vorlesungsverzeichnisses kann sich durchaus mit dem anderer Hochschulen, die erheblich mehr Fächer haben, messen. Nur, es gibt, sobald Betreuung und Prüfung nachgefragt wird, inhaltliche Grenzen: Wie viele Kurse kann ein Kursbetreuer betreuen?

- **Lernzielgrenzen**

In den Anfängen der Fernstudiendiskussion in Deutschland konnte man immer wieder hören, dass bestimmte Lernzielgruppen schlecht oder gar nicht per Fernstudium abzudecken seien. Dieser Vorstellung konnte durch mehrere Argumente entgegengetreten werden:

Einerseits gibt es z.B. im medizinischen Bereich im Ausland viele Fernstudienangebote, andererseits hat man schon recht früh Labor-Kits etc. entwickelt, womit eigene Experimente durchgeführt werden konnten. Dieser Flaschenhals von bestimmten Vorurteilen existiert weiter, viele Hochschullehrer würden es auch heute noch

für unsinnig halten, alles anbieten zu wollen, was zum Kanon einer Universität gehört. Das organisatorische System des Fernstudiums an der Fern-Universität garantiert aber auch, mit Seminaren, Praktika und Studienzentrums-Angeboten solchen Flaschenhälsen im Prinzip zu begegnen. Lernzielgrenzen sind eigentlich Grenzen des Curriculums.

In der Frühzeit des Fernstudiums wurde auch die Vorstellung vertreten, Fernstudienangebote seien geeignete Maßnahmen um dringenden Weiterbildungsbedarf (z. B. Neue Mathematik an Schulen) abzudecken. Hier wurde die „Feuerwehrfunktion des Fernstudiums“ hervorgehoben. Wichtige Grenzerfahrung bei solchen Projekten ist die Verfügbarkeit von geschultem, eingearbeitetem Personal, welches die Betreuung und die Prüfungen durchzuführen hätte. Dieser inhaltliche Flaschenhals tritt auch bei dem Projekt Virtuelle Universität zu Tage: Die Anzahl des zur Verfügung stehenden Personals, dass die erforderlichen Qualifikationen besitzt, ist stark begrenzt. Ein Ausweg ist hier auch noch lange nicht in Sicht: Absolventen heute sind zwar schon in der Lage mit den neuen Medien als Konsumenten umzugehen, aber das bedeutet noch nicht, dass sie auch die entsprechenden Qualifikationen besitzen, um diese herzustellen, zu pflegen und innovativ weiterzuentwickeln.

- **Grenzen bei der Kontrolle der Lernwegbegleitung**

Das Herzstück des Fernstudiums, die Lernwegbegleitung, setzt voraus, dass Kontaktmöglichkeiten in beide Richtungen aktiv bestehen. Die Fern-Universität hat immer großen Wert darauf gelegt, dass Studierende in ihren Kursen auch Ansprechpartner finden. Der Flaschenhals der Betreuung in der Phase der Bearbeitung des Studienmaterials war aber schon immer der Hauptgrund für vorzeitigen Studienabbruch. Das sind auch die Erfahrungen anderer Fern-Universitäten und daran wird sich auch solange nichts ändern, wie die Aktivität ausschließlich vom Lernenden ausgehen muss: „Wer Probleme hat, soll sich melden“.

Lernwegbegleitung funktioniert aber im Direktstudium unter der Oberfläche des Seminars, des Kurses. Hier ist es durchaus üblich, schon bei kleineren Missverständnissen seitens des Lehrenden einzugreifen. Auch wird der Lernfortschritt gefestigt, wenn Studierende aufmerksam Interaktionen zwischen Lehrenden und anderen Lernenden verfolgen können (*witness-learning*). Natürlich kann man solche di-

daktischen Phänomene auch mit neuen Medien generieren, zumindest aber, wenn sie vorkommen, beobachten. Wenn in der Definition des Fernstudiums - wie an der Fern-Universität üblich - die individuelle Betreuung beim Lernen dazugehört, dann kann man empirisch feststellen, dass hier ein wichtiger Flaschenhals besteht und sich noch verengen wird je nach Arbeitsbelastung der betreuenden Mitarbeiter.

Es ist unsinnig anzunehmen, dass im Fernstudium, nur weil es neue Medien gibt, die Betreuungsrelation zwischen Lernenden und Betreuenden anders ausfallen kann als im Direktstudium. Auch die neueren Entwicklungen wie z.B. *web-assign* erlauben nicht den Schluss, dass grundsätzlich mehr Studierende verantwortlich „durchgeschleust“ werden können als im Direktstudium; bestenfalls kann die Qualität des Lernweges besser organisiert werden. Dies wird aber nicht zum Unterscheidungskriterium zwischen Fern-Universität und „normaler“ Hochschule.

- **Grenzen bei der Beobachtung von Praxis**

Wenn das Ziel der Studienreform bestehen bleibt, die Praxis mehr zu berücksichtigen, dann könnte auch die Kontrolle und Bewertung abgeschlossener Lernprozesse anhand von „Praxis“ in der letzten Phase des Studiums organisatorisch eingebunden werden. Es ist ausgesprochen selten und wird meist nur in Weiterbildungsangeboten systematisch berücksichtigt, dass echte Praxis im Studium vorkommt. Geschieht dies aber systematisch, dann bricht einer der wichtigen *drop-out*-Flaschenhälse weg: Betrachtet man die organisatorische Form des Modellprojektes Sonderpädagogik, dann weiß man sofort, dass der Aspekt des Lernens (*meaningful learning*), der den Lernenden mit der Praxis verbindet, so eminent wichtig ist. „Heute gelernt und morgen angewendet“ ist das Erfolgsrezept. Ein von der Fern-Universität durchgeführter Modellversuch konnte *drop-out*-Quoten von nur 15% produzieren. Im übrigen entspräche solch ein Vorgehen in der Weiterbildung durchaus auch der Mentalität, kurze, präzise Kurse anzubieten, wie fast food. Man mag trefflich streiten, ob eine Universität sich solchen Überlegungen öffnen sollte. Der *drop-out* Flaschenhals zwingt aber dazu.

- **Grenzen bei Prüfungen**

Die Prüfungskapazität lässt sich wie an Präsenzhochschulen berechnen. Es spricht auch einiges dafür, mit diesem Flaschenhals beson-

ders sorgsam umzugehen, weil häufig die Qualität einer Prüfung an der von Prüfern investierten Zeit gemessen wird. Jedenfalls sollte die Fern-Universität, auch wenn es technisch möglich wäre, den größten Teil von klassischen Prüfungen medial zu erledigen, nicht spektakulär andere Prüfungsmodalitäten als normale Universitäten betonen. Denn die Absolventen legen auf eine „gleichwertige“ Qualifikation Wert. Heute ist es häufig so, dass Absolventen von Hochschulen erst einmal für ein bis zwei Jahre im Unternehmen weitergeschult werden und man hört von solchen ehemaligen Studierenden immer noch ähnliche Sprüche der Ausbilder (nicht nur bei Referendaren im Schuldienst): „Jetzt vergessen Sie mal, was Sie an der Universität gelernt haben, hier sind andere Dinge wichtiger“. Damit wird die Investition an Zeit und personellen Ressourcen an der Hochschule obsolet. Kein Wunder, dass den Universitäten in Deutschland so wenig Zukunft zugesprochen wird. Aber dies ist eher ein curriculärer Flaschenhals: „Wenn man nicht genau weiß wohin man will, soll man sich nicht wundern, wenn man ganz woanders ankommt“. (Robert F. Mager).

3.3

Weiterbildung und Aspekte „Lebenslangen Lernens“ aus gewerkschaftlicher Sicht

Eva Kuda
IG-Metall, Frankfurt

1.

Nicht erst seit PISA ist bekannt, dass Deutschland keine Spitzenposition im Bildungsbereich einnimmt. Bereits in einer Studie der OECD aus den 90er Jahren belegte Deutschland im Vergleich mit 15 EU-Staaten im Weiterbildungsbereich nur den 10. Platz.

Die Wichtigkeit der Weiterbildung wurde in der Vergangenheit in Deutschland vor allem im Zusammenhang mit der Standortfrage diskutiert. Das Ziel der wirtschaftlichen Standortsicherung allein konnte jedoch keine umfassende Entwicklung für den Weiterbildungsbereich anstoßen.

Weiterhin ist in Deutschland in der Vergangenheit das Thema Weiterbildung aufgrund des hoch entwickelten Systems der Erstausbildung vernachlässigt worden. Offensichtlich bildeten die in der Erstausbildung erworbenen Kenntnisse eine gute Grundlage, um sich an veränderte Anforderungen anzupassen. Das duale System ist auch ein Vorgriff auf das heute geforderte Lernen im Arbeitsprozess.

2.

Das System der Weiterbildung in Deutschland ist nach dem Marktprinzip ausgerichtet. Zumindest in den letzten 20 Jahren wurde der Vorrang des Marktes gegenüber der Rolle des Staates postuliert. Dabei wurde vernachlässigt, dass Bildung nicht ein reines Marktprodukt, sondern immer mit sozialen Prozessen verbunden ist.

In einer repräsentativen Umfrage des Bundesinstituts für Berufsbildung haben sich 40% von 500 befragten Unternehmen für ein verstärktes

Eingreifen des Staates in der Weiterbildung ausgesprochen.

Dies hat aufgrund der Untersuchung folgende Ursachen:

- Das Weiterbildungssystem wird als unstrukturiert und unkoordiniert wahrgenommen. Zu viele Bildungsträger bieten Weiterbildung an. Dabei sind die unterschiedlichen vergebenen Zertifikate und erworbenen Qualifikationen nicht vergleichbar.
- Ein weiteres, als defizitär wahrgenommenes Merkmal ist die Abgeschottetheit. Zwischen den Institutionen der Weiterbildung, den vor- und nachgelagerten Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung gibt es kaum Durchlässigkeit.

Aus der Perspektive der einzelnen Menschen bringt das Marktprinzip weitere Nachteile mit sich:

- Es bemühen sich bereits heute 61% der Erwerbstätigen um regelmäßige Weiterbildung. Allerdings lernen Ungelernte, Selbständige und freie Mitarbeiter überwiegend informell und nebenbei im Arbeitsprozess. Facharbeiter, Meister und höhere Angestellte lernen dagegen eher in formal geregelter Weiterbildung.
- 34% der Teilnehmenden an Weiterbildung haben niedrige Schulabschlüsse, 65% dagegen Abitur. Gering Qualifizierte, Ältere und Frauen sind benachteiligt.
- Facharbeiter müssen dreimal so viel für Weiterbildung aufwenden wie Führungskräfte.
- Die Mehrzahl der Einzelnen ist angesichts der Unübersichtlichkeit des Weiterbildungsmarktes überfordert, sich die richtigen Angebote auszuwählen. Außerdem

sind Teilnahmemöglichkeiten und Chancen der beruflichen Verbesserung der eigenen Position über Weiterbildung je nach betrieblichem Status sehr unterschiedlich verteilt.

Nahezu die Hälfte der Aufwendungen für Weiterbildung – zur Zeit angeblich 50 Mrd. Euro – wird von den Teilnehmern selber aufgebracht.

Vor allem deshalb sollte der Weiterbildungsbe-
reich durch institutionelle Regelungen voran
gebracht werden. Es bedarf gesicherter Rah-
menbedingungen, um lebenslanges Lernen zu
gestalten.

Die Gewerkschaften setzen sich für ein integ-
riertes Gesamtkonzept ein.

In Form eines Rahmengesetzes zur Weiterbil-
dung fordern die Gewerkschaften unter ande-
rem

- Zugang zu und Recht auf Weiterbildung für alle
- Finanzierung von Weiterbildung
- Sicherung der Qualität z.B. über öffentlich anerkannte Träger
- Anerkennung der Abschlüsse, Regelungen zur Zertifizierung und institutionelle Verzahnung mit vor- und nachgelagerten Bildungseinrichtungen u.a.m.

Dieses Konzept kann und darf nicht auf die Anpassung an Marktgegebenheiten reduziert sein. Es sollte an bestimmten Leitideen ausgerichtet werden, die z.B. Weiterbildung als einen Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit verstehen und das Ziel haben, die vorhandenen Potentiale und Fähigkeiten von Beschäftigten zu entwickeln.

Dafür ist insbesondere eine verbesserte Koope-
ration und Verzahnung einzelner Politikberei-
che, gleichbedeutend mit einem Abbau von
Barrieren zwischen Weiterbildung, Arbeits-
markt, Wirtschaftsförderung, Sozialpolitik usw.
notwendig.

Die Verzahnung der Instrumente der einzelnen
Politikbereiche ist Voraussetzung und Mittel
zur Kooperation und Koordination des Weiter-
bildungsgeschehens in der Region. Erst damit
eröffnen sich neue Schnittfelder zur betriebli-
chen Personalpolitik, zur Tarif- und Arbeits-
zeitpolitik.

3.

Die Gewerkschaften vertreten darüber hinaus
spezifische Politikansätze zur Verwirklichung
des lebenslangen Lernens.

- Im Bereich der beruflichen Erstausbildung setzen wir uns bei den Verfahren zur Neuordnung für das Konzept einer breit angelegten Erstausbildung als Voraussetzung und Grundlage für Möglichkeiten zur Weiterbildung und lebenslangen Lernens ein. Bereits in den 1976 neu in Kraft getretenen Ausbildungsverordnungen im Metall- und Elektrobereich konnten die Gewerkschaften diesen Grundsatz durchsetzen. Aus diesem Grund wehren wir uns gegen die Wiedereinführung von zweitklassigen Anlernberufen und Kurzausbildungsgängen. Wie die Beispiele anderer europäischer Länder zeigen, bedeutet der Verzicht auf breite Ausgangsqualifikationen im System der Erstausbildung auf lange Sicht keine Kostenreduzierung in der beruflichen Bildung, sondern erhöht die Notwendigkeit ständiger und verstärkter Investitionen in betriebliche Weiterbildung.
- **Initiativen für Weiterbildungsregelungen, sowohl im Bereich der Ordnungspolitik als auch auf gesetzlicher und tarifvertraglicher Ebene.** Beispiele sind: Weiterbildungsvereinbarungen mit den Arbeitgeberverbänden (Initiative BITKOM/IG Metall) und vor allem auch tarifvertragliche Regelungen von Weiterbildungsansprüchen in Baden-Württemberg.
- **Tarifliche Qualifizierungsregelungen** haben in der IG Metall Tradition. Sie richten sich vor allem gegen Regelungen des Zugangs, der Finanzierung und der Qualität betrieblicher und überbetrieblicher Qualifizierungsmaßnahmen.

Fazit

In der Weiterbildungspolitik insgesamt fehlt es nicht an Programmatik – es fehlt jedoch an Praxisfähigkeit. Trotz breiter Debatten zur Bedeutung von Aus- und Weiterbildung, zur Notwendigkeit lebenslangen Lernens und ständiger Höher- und Weiterqualifizierung gibt es kein umfassendes Klima zur Durchsetzung einer Bildungsreform, die diesen Namen verdient. Umso wichtiger ist es, vorhandene Ansätze zur Verwirklichung lebenslangen Lernens

konsequent weiterzuentwickeln und zu einem Gesamtkonzept zusammenzuführen.

Zur Verwirklichung lebenslangen Lernens sind institutionelle Regelungen und eine Verbesserung der Rahmenbedingungen beruflicher Weiterbildung unverzichtbar. Lebenslanges Lernen ist jedoch kein Automatismus, der sich bei vorhandenen Regelungen von selbst durchsetzt. Lebenslanges Lernen ist immer auch ein sozialer Prozess und muss als solcher von allen Beteiligten gestaltet und verwirklicht werden.

3.4

Netzbasiertes Wissensmanagement

Bernt R. A. **Sierke**
unicmind.com AG, Göttingen

Standpunkte

Anstelle der Frage nach der Güte der Weiterbildung in Deutschland stellen sich in diesem Konnex zwei weitaus wichtigere Fragen:

- Welches sind die Rahmenbedingungen, die die Qualität der Weiterbildung beeinflussen?
- Warum brauchen wir gute Weiterbildung?

THESE I: Postulat nach der Pluralität der Weiterbildung in Deutschland

Weiterbildung zeichnet sich durch die Pluralität der Nachfrage aus. Dem kann nur durch die Pluralität der Anbieter und Angebote begegnet werden. Bezogen auf die Rolle des Staates heißt dies, Weiterbildung nicht selbst durchzuführen bzw. sich auf wenige Projekte zu beschränken und gleichzeitig die Pluralität zu fördern und zu fordern. Es macht wenig Sinn, Weiterbildungseinrichtungen weiterhin in großem Stil zu subventionieren. Hier müssen Angebot und Nachfrage und damit der Markt bzw. der nachfragende Kunde entscheiden, welches Angebot für ihn das beste ist.

Das Problem stellt sich nach wie vor so dar, dass Weiterbildung nicht dadurch an Qualität gewinnt, dass Weiterbildungseinrichtungen auf breiter Basis durch Steuergelder gefördert werden. Das verstärkt einerseits das Budgetdenken und führt in der Konsequenz dazu, dass Strukturen und nicht Bildungsinteressierte gefördert werden.

Fazit:

Wir müssen in Deutschland Weiterbildung stärker nachfrageorientiert statt wie bisher angebotsorientiert ausrichten. Damit schaffen wir auch die notwendigen Strukturen, um die Qua-

lität der Weiterbildung nachhaltig zu verbessern.

THESE II: Transformation zur Wissensgesellschaft

Die Frage nach dem Niveau bzw. der Güte der Bildung in Deutschland wird jedes Jahr mehr oder minder exakt und sinnvoll durch Studien, Rankings oder andere Statistiken zu belegen versucht. Aktuelle Erkenntnisse, wie sie die OECD-Studie „Bildung im internationalen Vergleich“ sowie die ersten Ergebnisse der PISA-Studie belegen, alarmieren Bildungspolitiker, Eltern und Pädagogen gleichermaßen. Diese Diskussionen gab es in anderer Form auch schon in den letzten fünf, zehn Jahren.

Eine neue Qualität hat die Diskussion durch die Forderungen bekommen, die seitens der Wirtschaft in die Diskussion eingebracht wurden. Die in diesem Zusammenhang entfachte Green-Card-Diskussion steht beispielhaft für eine Wissens- und Bildungsdiskussion, der sich eine schnell wachsende und global denkende Volkswirtschaft stellen muss.

Unternehmen bangen im Hinblick auf ihren Ausbildungsnachwuchs um die Qualität der Bildung in Schule und Hochschule. Die im Juni dieses Jahres in Berlin vorgestellte OECD-Studie „Bildung im internationalen Vergleich“ prognostiziert für die nächsten 10 bis 15 Jahre auf dem Arbeitsmarkt zwei Entwicklungen:

- Ein sinkender Anteil der jungen Bevölkerung.
- Ein steigender Bedarf an gut ausgebildeten Fachkräften.

Die seit Jahren prophezeite Transformation unserer Gesellschaft in eine Informations- und

Wissengesellschaft scheint endlich zu einer greifbaren Realität geworden zu sein. Das Management von Wissen und Information ist zum Thema in den Schlagzeilen der Wirtschaftspresse geworden. Zahlreiche wissensintensive Firmen haben in den letzten Jahren spektakuläre Erfolge erzielt. Ihre Bewertung an der Börse spiegelt diesen Trend deutlich wieder. IBM oder Microsoft stellen Unternehmen wie Volkswagen oder Boeing in Bezug zur Börsenkapitalisierung in den Schatten. Die Größe von Produktionsstätten allein taugt immer weniger als Referenz für die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit eines Unternehmens. Unternehmen investieren in das Know-how ihrer Mitarbeiter und setzen dabei zunehmend auf E-Learning und Wissensmanagement-Lösungen. Beide Themen gehören in deutschen Großunternehmen zu den ganz großen strategischen Herausforderungen der nächsten Jahre.

Fazit:

Die Transformation der Gesellschaft zu einer Wissensgesellschaft nimmt immer konkretere Formen an. In diesem Kontext wird die Güte des Faktors Bildung stärker als bisher die internationale Wettbewerbsfähigkeit einer Volkswirtschaft bestimmen. Daraus erklärt sich der hohe Bedarf an qualitativ hochwertigen Weiterbildungsangeboten.

THESE III:

***Long Life Learning* - Chance zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung**

Anders als in den USA ist das Verständnis von „Lernen“ in Deutschland immer noch sehr stark institutionalisiert. Diesem Verständnis nach findet Lernen klassisch in Schulen und Hochschulen statt. In Unternehmen wird das Thema traditionell den Personalabteilungen übertragen.

Die Notwendigkeit der Weiterbildung wird noch zu häufig als Last und weniger als Chance der persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung und Notwendigkeit des Jobberhalts begriffen. Weiterbildung darf nicht zur Bringeschuld des Unternehmens verkommen. Es müssen flexible Strukturen geschaffen werden, die den eigenverantwortlichen Umgang des Mitarbeiters mit relevantem Wissen fördern helfen und zu einem *Long Life Learning* motivieren. Dabei handelt es sich bei der Diskussion um ein lebenslanges Lernen um keine elitäre

Diskussion. Das Thema betrifft Hochschulprofessoren und Manager in gleichem Maße wie Sekretärinnen, Handwerker oder Mitarbeiter im Einzelhandel. Wer sich in einer dynamisch verändernden Volkswirtschaft nicht mit aktuellem Wissen versorgt, wird, ob als Arbeitgeber oder Arbeitnehmer, kurz- und mittelfristig seine Position im Wettbewerb schwächen.

Fazit:

Erst der Wandel im Selbstverständnis von *Long Life Learning* bei Arbeitgebern und Arbeitnehmern wird deutliche positive Impulse auf die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen und letztlich auch für den Wirtschaftsstandort Deutschland haben.

THESE IV:

Wettbewerbsvorteile durch die Beschleunigung von Lernprozessen

Unternehmen haben erkannt, dass sich Wettbewerbsvorteile, ob auf nationalen oder globalen Märkten, nicht mehr durch die Beschleunigung von Produktionsprozessen, sondern vielmehr durch die Beschleunigung von Wissens- bzw. Lernprozessen erzielen lassen. Beschleunigte Innovationszyklen, die sinkende Halbwertszeit von Wissen und die zunehmende Flexibilisierung von Arbeit (Job-Sharing/Time-Sharing) machen ein *Long Life Learning* zu einem Muss. Um die drei Komponenten Wissensbedarf, Wissensangebot und Wissensnachfrage deckungsgleich zu bringen, ist die Entwicklung eines Online-Wissensmanagement-Systems vorteilhaft.

Online-Wissensmanagement und E-Learning ermöglichen, dass

- Wissen und Information gezielt abrufbar sind.
- Die Vermittlung von Wissen keiner Beliebigkeit überlassen wird.
- Relevantes Wissen orts- und zeitungebunden verfügbar ist.
- Auf aktuelles Wissen zurückgegriffen werden kann.
- Dass Wissensinhalte ad-hoc aktualisierbar sind.
- Mitarbeiter neue Produkte und Dienstleistungen schneller verstehen und demzufolge auch schneller Umsätze im Markt generieren können.

Viele Branchen (z. B. Banken/ Versicherungen, Handel, Tourismusindustrie, Mineralölindustrie) setzen auf Online-Wissensmanagement bzw. E-Learning, um der Herausforderung globaler, dynamischer Märkte aktiv zu begegnen.

Erst die Verankerung von Wissensmanagement als strategische Führungsaufgabe in Unternehmen wird dazu führen, dass Weiterbildung dauerhaft höchsten Ansprüchen gerecht werden kann.

Online-Interaktivität führt durch die schnelle Bewertung von Wissen zu einer Verkürzung von Marktanpassungsprozessen und damit zu besserer Performance in Märkten.

Das Zusammenspiel von Multimedialität, Interaktivität und Aktualität unterstützt nachhaltig den Prozess der Wissensaneignung und führt dazu, dass Wissen schnell wirksam werden kann.

Egal ob Weiterbildung mittels Präsenzveranstaltung oder E-Learning: Nicht Lernen von der Stange (CD-Rom, CBT-Produkte), sondern unternehmensspezifisch aufbereitete Lerninhalte (*customized content*) schaffen echten Mehrwert, weil das gelernte Wissen direkt wirksam werden kann.

Fazit:

Internetbasiertes Wissensmanagement bzw. E-learning schafft als zeitgemäße technologische Lösung Strukturen, damit Weiterbildung im Rahmen eines *Long Life Learning* effektiv, dauerhaft und wertschöpfend funktionieren kann.

3.5

Diskussion

Wolfgang Kreibich, Institut für Zukunftsstudien und Technologiebewertung:

Angesichts der Unübersichtlichkeit des Weiterbildungsfeldes hat Frau Kuda dafür plädiert, stärker zu zentralisieren und ordnungspolitisch einzugreifen. Im Sinne einer sehr differenzierten Angebotsstruktur im Weiterbildungsmarkt halte ich dies für problematisch.

Eva Kuda, IG Metall:

Zentralistisch ist immer negativ besetzt. Es geht nicht um eine zentralistische Ausrichtung beruflicher Weiterbildung, sondern um eine von den Gewerkschaften seit langem geforderte Rahmengesetzgebung zur Weiterbildung, die Qualitätsstandards setzt und absichert. Innerhalb dieses Rahmens können und müssen Maßnahmen zielgruppengerecht und entsprechend der Bedarfe umgesetzt werden. Aber die Vergleichbarkeit und die Anerkennung von Weiterbildungsabschlüssen muss gesichert und organisiert sein, um die vielfältige Anwendbarkeit des Erlernten zu sichern. Andernfalls hat Weiterbildung keine Auswirkung auf die Vermarktbarkeit derjenigen, die sich weiterbilden. Wir wollen den Wildwuchs im Weiterbildungsmarkt, der die Chancen der Beschäftigten und auch der Unternehmen verzerrt, etwas bändigen.

Gerd Köhler, GEW:

Herr Apel, Herr Fritsch: Wenn ein so großes Unternehmen wie Murdoch eine Kooperation mit einer Universität eingeht, die mediale Aufbereitung übernimmt und auch den globalen Vertrieb zu organisieren versucht, sind die Hochschulen in dieser Frage dann noch wettbewerbsfähig?

Ist die Fernuniversität Hagen im internationalen Bereich konkurrenzfähig gegenüber den *open universities* in Großbritannien und der *vir-*

tual university in Phoenix, Arizona? Besteht in dieser Konkurrenzsituation nicht die Gefahr, dass nicht so marktgängige Lehrmeinungen gar keine Chance mehr haben? Wie sichert man vor diesem Hintergrund die Eigenständigkeit kritischer wissenschaftlicher Arbeit ab?

Heino Apel, DIE:

Ich denke, die gesamte E-Learning-Szene ist noch dabei sich auszubilden und zu strukturieren. Virtuelles Lernen haben sich viele leichter vorgestellt, sehr viele Anbieter sind bereits wieder Pleite. In den USA ist z.B. in dieser Frage ein gewisses *roll-back* wahrzunehmen. Ganz virtuell ohne Präsenz geht es offenbar doch nicht. Das hat wichtige Konsequenzen für die Form der Angebote. Bei den wenigen rein virtuellen Seminaren von Unternehmen handelt es sich meist um Inhalte, wie die Vermittlung von *Word* und ähnliche Dinge. Schwierige Inhalte, wie die Vermittlung von Managementwissen usw., werden nicht angeboten. Vor diesem Hintergrund habe ich keine Befürchtungen, dass, wenn Unternehmen wie Murdoch jetzt irgendwo einsteigen, Konkurrenten aus dem Feld geschlagen werden.

Bernt Sierke, unicmind.com AG:

Wir haben eine Studie in Auftrag gegeben, bei der 350 Großunternehmen befragt wurden. Im Ergebnis besteht ein großer Wunsch nach onlineorientierter Wissensaufbereitung und E-Learning. Allerdings haben wir auch eine Verwirrung über den Begriffsinhalt von E-Learning festgestellt. Viele verstehen darunter Plattformen im Netz, also Internet-Infrastrukturen, bei dem Wissen bzw. Content verwaltet wird. Webdidaktisch aufbereitetes Wissen wird darunter nicht verstanden. Ich halte es aber für gefährlich, das Verschicken von Power-Point Folien mit Kommentar als E-Learning zu bezeichnen. Unser Dilemma besteht zur Zeit dar-

in, dass wir einerseits sehr teures spezifisches Wissen für die Unternehmen und andererseits Content, der massentauglich ist, bereitstellen müssten, damit sich eine Entwicklung auch finanziell trägt.

Auch virtuelle Hochschulen bauen zur Zeit nur an der Netz-Infrastruktur. Wir sollten also genau differenzieren, was E-Learning wirklich beinhaltet.

Gabriele Hermani, FAZ:

Herr Fritsch, können Sie etwas zur Konkurrenzsituation der Fernuniversitäten sagen ?

Helmut Fritsch, ZIFF Hagen:

Die Fernuniversitäten sind natürlich schon seit Jahren in Konkurrenz zueinander. Sie buhlen förmlich um Interessenten, insbesondere aus dem Ausland aber auch um den heimischen Markt. Die Art und Weise des Marketings und der Qualitätssicherung von *open universities* bei Angeboten im Ausland ist für uns befremdend. Weiterbildung an der Fernuniversität hat den Auftrag, total kostenneutral zu sein. Das heißt, Weiterbildungsstudiengänge, die bei uns ablaufen, müssen sich selber finanzieren. Da greift die Fernuniversität schon etwas auf, was die anderen Hochschulen ganz klein bereits machen.

Zum Wettbewerb der virtuellen Universitäten: Die 27.000 Studierenden mit einem Netzzugang und Passwort für den geschützten Bereich der virtuellen Universität haben sich alle förmlich angemeldet und eine Prozedur durchlaufen. Dies läuft anders als in Phoenix, wo man zunächst zahlen muss. Auch das Verständnis von Fernstudium ist dort ein anderes als bei uns. So wird z.B. der Tutor erst aktiv, wenn der Student auf ihn zugreift. Bei uns ist das anders. Unser System des Fernstudiums übertragen auf E-teaching – ich spreche bewusst nicht von E-learning – ist noch sehr ausbau- und entwicklungsfähig. Wenn wir unsere Zeit und unser Geld weniger in die Struktur als in die Inhalte stecken würden, könnten wir in diesem Feld voran kommen. Unsere Fernuniversität bietet von den 1.700 verschiedenen Kursen zur Zeit 150 voll im Netz an. Damit stehen wir ganz gut da.

Heino Apel, DIE:

Wir sollten genau beachten, was wir als virtuelle Universität bezeichnen. Wenn z.B. eine Fern-

universität den uns allen bekannten Studienbrief nicht mehr per Post, sondern als Mail oder PDF-Datei versendet, handelt es sich noch lange nicht um virtuelles Lernen. Ich schätze den Anteil von tatsächlichen Möglichkeiten virtuellen Lernens an einer normalen Universität unter 1%.

Teilnehmer:

Ich finde es sehr gut, dass ein bisschen dieser Mythos von der virtuellen Universität und virtuellem Lernen hier runtergekocht wird und würde gerne mit zwei Zahlen beitragen, die noch einmal die Kostenseite darstellen.

Ein wirklich multimediales Lerntool für Umschulung von normalen Schweißingenieuren und Schweißtechnikern zu Laserschweißtechnikern hat in der ersten Stufe Entwicklungskosten von 1 Million DM gekostet; bis es professionell über die Fraunhofer-Gesellschaft auf den Markt kam, waren weitere 3 Millionen nötig. Das ist wirklich gut, und das verdient auch in dem Sinne den Namen. Ich denke diese Kostenrahmen sind verantwortlich dafür, dass es eine rasante Entwicklung bei virtuellen Inhalten nicht geben wird.

Es ist wenig über die Frage diskutiert worden, ob Weiterbildung überhaupt der richtige Ansatz ist. Immerhin hat doch das BMBF eine Forschungslinie aufgesetzt, bei der die Grundsatzfrage gestellt wird, ob nicht Lernen im Prozess der Arbeit der eigentliche Ansatzpunkt ist und die klassische curriculare Weiterbildung in bestimmten Bereichen nur eine beschränkte Zukunft hat. Muss das Hauptthema nicht Lernen im Prozess der Arbeit heißen ?

Heino Apel, DIE:

Die ganze Weiterbildung steht unter einem extremen Paradigmenwandel. Als lebenslanges Lernen als Diskussion aufkam, gab es zunächst eine euphorische Welle von selbstgesteuertem Lernen. Da hieß es: Den zukünftigen Lerner müssen wir nur in seiner Erstausbildung so qualifizieren, dass er selbständig Kompetenzen entwickelt und dann kann er eigentlich alle Probleme selber lösen. Da hat die Innung der Pädagogen aufgeschrien und nicht ganz zu Unrecht darauf hingewiesen, dass das selbstgesteuerte Lernen nicht von alleine kommt, dass dazu Hilfen nötig sind. Also die Weiterbildung ist im Wandel begriffen.

Weiterbildung am Arbeitsplatz, im Prozess ist gar nicht leicht zu verwirklichen, weil im heutigen Arbeitsprozess gar keine Zeit vorhanden ist und es entsprechend nicht immer gewünscht wird. Dann wird Weiterbildung outgesourct. Deswegen fürchte ich, dass die Zukunftsentwicklung sehr stark dahingeht, dass Weiterbildungsteile privatisiert werden. Hier muss man aufpassen, dass das soziale Gefüge noch stimmt, dass Weiterbildung nicht einen gefährlichen Touch bezüglich humaner Selbstverwirklichung gewinnt. Zu Hause lernen geht auf Kosten von Freizeit und Familienstrukturen.

Eva Kuda, IG Metall:

Zur klassischen Weiterbildung gehört nach unserem Verständnis immer auch tätigkeitsbezogenes Lernen in der Arbeit. Aber eben nicht nur, und vor allem nicht ohne didaktische Anleitung. Weiterbildung heißt für uns betriebliche Anlernung, geregelte Weiterbildung, Maßnahmen und Kurse bis hin zu anerkannten Abschlüssen.

Die einseitige Betonung des Lernens im Prozess der Arbeit hat verschiedene Hintergründe. Verkürzt dargestellt verbinden viele Betriebe damit die Vorstellung einer Verbilligung von Weiterbildung. In dieser Rezeption heißt es dann: Verzicht auf Kurse, Verzicht auf ausgebildete Lehrer, stattdessen Lernen in der Arbeit, möglichst selbstgesteuert und ohne Kontrolle des Lernerfolges. Als ernsthafteren Grund können die sich ständig wandelnden Anforderungen der Arbeitswelt vermutet werden. Sie erfordern stärker selbstgesteuertes Lernen, Selbstorganisation der Arbeit über verschiedene Hierarchieebenen hinweg. Für diese Hinwendung zum Lernen in der Arbeit fehlen noch ausgearbeitete didaktische Konzepte. Das geht nicht durch Übertragung der Methode der Beistelllehre, vormachen, nachmachen. Zweifellos gehören solche Überlegungen zu diesen Diskussionen dazu.

Helmut Fritsch, ZIFF Hagen:

Ich bin von einer positiven Entwicklung der Weiterbildung überzeugt, wenn wir gemeinsam feststellen, dass Weiterbildung in sich geschlossene Elemente von Kompetenzen darstellen, die dazu dienen, jemandem auf dem Arbeitsmarkt zu höherer Qualifikation zu verhelfen. Möglicherweise kann man analog zum Fernunterrichtsschutzgesetz, Organisationen beauftragen, die für die Weiterbildung Quali-

tätskontrollen gewährleisten und beschreibbar machen.

Marianne Demme, GEW:

Als Herr Apel in seinem Vortrag die Bildungssäulen zum Einsturz brachte, ist mir aufgefallen, dass wir in Deutschland bei lebenslangem Lernen immer nur von der Weiterbildung, also der vierten Bildungssäule sprechen. Tatsächlich beginnt lebenslanges Lernen aber bereits bei der Geburt. Wir sollten deshalb bei unserer Diskussion den gesamten Bildungsprozess eines Menschen berücksichtigen.

Diese Debatte über Bildung und Weiterbildung ist sehr stark an ökonomischen und technischen Gesichtspunkten orientiert. Ich habe das Thema politische Bildung vermisst. Nach der internationalen Vergleichsstudie *Civic* wird den 18 Jährigen in Deutschland starke Fremdenphobie bescheinigt. Bei einer Diskussion über Deutschlands internationale Wettbewerbsfähigkeit sollten Themen wie Zivilgesellschaft und politische Bildung nicht so stiefmütterlich behandelt werden.

Gisela Dybowski, BIBB:

In den Ausführungen von Herrn Sierke wurde Weiterbildung und Qualifizierung durch Unternehmen mit Anhäufung von Wissen gleichgesetzt. Man muss Kenntnisse, Informationen und Wissen möglichst schnell anhäufen, nur dann bleibt man wettbewerbsfähig. In dieser Debatte fehlte die Diskussion um wirkliches Lernen. Es geht doch darum, dass man lernt, mit Wissen reflexiv umzugehen. Man muss in die Lage versetzt werden, zu entscheiden, welches Wissen brauche ich und welches kann ich wieder vergessen. Zum zweiten denke ich, dass lebenslanges Lernen etwas anderes betont als Weiterbildung. Als Herr Apel die Bildungssäulen einstürzen ließ, dachte ich, dass nun neue Gedanken kommen. Es blieb jedoch wieder bei der Vorstellung von institutionalisierter Weiterbildung in Seminaren usw. In Europa wird beim Thema lebenslanges Lernen dagegen die Diskussion über informelles Lernen geführt. Dabei wird gefragt, wie man Umwelten schaffen kann, die lernförderlich sind und damit auch lebensbegleitendes Lernen Praxis werden lassen.

Heino Apel, DIE:

Die Geschichte mit dem informellen Lernen hat bei uns die böse Tendenz, dass die infor-

mellen Lernvorgänge eher der unteren Bildungshierarchie zugewiesen werden, während die qualifizierteren Leute ihre formalen Angebote bekommen. Das ist ein Problem. In Europa wird dagegen das informelle Lernen ganz hoch geschrieben. Bei uns im Lebenslangen-Lernen-Projekt versuchen wir zur Zeit eine Zertifizierung von informellem Lernen zu erarbeiten. Bei Arbeitnehmern besteht ein großer Wunsch informelles Lernen zu zertifizieren. Darüber ist die Industrie übrigens gar nicht so glücklich. Wenn nämlich einer sein informelles Lernen bestätigen kann, hat er womöglich eine höhere Gehaltsforderung. Sie haben völlig Recht, dass wir uns verstärkt mit der Gestaltung von Lernräumen beschäftigen müssen, in welchen der Lerner seinen Lernprozess selbstständig organisiert. Leider wird noch immer in Weiterbildungsveranstaltungen der Lerner letztlich entmündigt, die Seminare sind stark lehrerzentriert. Auch für das informelle Lernen benötigt man eine Umfeld, in dem man Hinweise bekommt, wie man sein Lernen gestalten kann. Hier haben wir noch viel zu tun.

Eva Kuda, IG Metall:

Es gibt immer wieder die Versuche, informelles Lernen und Weiterbildung gegeneinander auszuspielen. Ich halte dies nicht für richtig. Es ist bekannt, dass viele, besonders junge Arbeitnehmer viel durch Beobachten älterer Kollegen informell lernen. Das wird zwar erwartet, in der Regel aber wenig anerkannt. Genauso richtig ist aber auch, dass nicht alles im Arbeitsprozess gelernt werden kann und dass institutionalisierte Formen von Weiterbildung ebenso notwendig sind und auch bleiben werden.

Gerd Köhler, GEW:

Nach Ihren Antworten auf meine Frage habe ich den Eindruck gewonnen, dass wir noch viel Zeit haben. Die Entwicklung von Inhalten im Netz und deren mediale Vermarktung ist so teuer, dass da so schnell nichts zu erwarten ist. Die curriculare Entwicklung von Dingen im Netz und das, was bisher steht, ist zu vernachlässigen. Wenn dem so ist, warum diskutiert das Bildungs- und Wirtschaftsministerium dieses *General Agreement on Trade and Services* der WTO? Es geht dabei um die Liberalisierung des Handels mit Bildung. Ich denke, dass gegenwärtig die Claims für einen riesigen Markt abgesteckt werden. Wenn wir da gelassen bleiben, wird der Markt ohne uns aufgeteilt.

Bernt R. A. Sierke, unicmind.com AG:

Ich sehe das nicht so gelassen und stimme Ihnen zu. Jetzt ist die Frage: Wie können wir uns diesem Wettbewerb hier stellen, damit wir uns einen Teil im Weltmarkt davon abschneiden? Es gibt Unternehmen in Amerika, die sind Nasdaq notiert und verkaufen E-Learning-Produkte. So was haben wir in Deutschland nur mit einer Handvoll Unternehmen. Ich denke, der einzige vernünftige Weg ist die Zusammenarbeit mit Unternehmen. Unternehmen sind gerne bereit, für Content-Entwicklung oder für Prozessbeschleunigung oder Lernprozessbeschleunigung zu zahlen, wenn sie es selber im ökonomischen Prozess gut einsetzen können. Bedenklich halte ich dagegen die Tendenz, öffentliche Gelder in die Universitäten und Institute zu stecken, ohne über den ökonomischen Nutzen nachzudenken.

Heino Apel, DIE:

Die Gelassenheit habe ich bezogen auf virtuelles Lernen im wahren Sinne der Definition. Bei dem Markt, der hier offensichtlich auf uns zu kommt, handelt es sich um *computer based training*, also um Lernsoftware. Man hat früher viel Geld mit Lehrbüchern gemacht, und hier scheint eine Entwicklung zu entstehen, dass dies nun über computergestützte Programme versucht wird. In der Tat sollte man diese Entwicklung sorgfältig beobachten, insbesondere was die Rechte angeht. Die Entwicklung ist allerdings noch offen.

Helmut Fritsch, ZIFF Hagen:

Solange bei diesen Konsortien, wo sie alle einsteigen wollen, weil sie da den großen Wachstumsmarkt vermuten, noch keine Inhalte in nennenswertem Maße vorhanden sind, bleibe ich gelassen.

Zweiter Grund, gelassen zu bleiben: Letztlich wird der Kunde, der Konsument, der Bildungswillige entscheiden. Wenn das Superprodukte werden, und ich kann mir das gut vorstellen - warum sollen Leute nicht mit solchen Superprodukten lernen?

Schließlich halte ich zur Zeit vieles für Technologiegack, bei dem man mit viel Aufsehen Geld verdienen will. Solange da keine substantiellen Inhalte zu erkennen sind, ist das wie ein Hühnerhof.

Gabriele Hermani, FAZ:

Wenn Sie sich einmal ein Wissensportal von Bertelsmann angeschaut haben und reingegangen sind: Da sitzen junge Studenten dahinter und geben Informationen aus dem Lexikon oder aus der Zeitung in dieses Portal ein. Entsprechend ist die Ware Information oder die Ware Wissen, die dort abrufbar ist. Da ist man enttäuscht und geht einfach nicht mehr rein. Für diese Art von Wissen, glaube ich, möchten die wenigsten bezahlen.

Bernt R. A. Sierke, unicmind.com AG:

Wenn Sie durch die Portale von Phoenix gehen, dann kommen Sie schon zu anderen Leistungen und Angeboten. Ich glaube, dass die Entwicklung auf diesem Sektor immens ist. Wir sollten nicht gelassen das Ganze über uns ergehen lassen, sondern in Form von Szenarien einmal überlegen, wohin das gehen könnte, um herauszufinden, an welcher Stelle wir eingreifen müssten. Wir wollen schließlich nicht ein solches Desaster wie beim Privatfernsehen wieder erleben.

Jürgen Mens:

Ich möchte den bereits formulierten Eindruck unterstreichen, dass die neue Weiterbildung nur noch ein Anhängsel der technologischen und ökonomischen Entwicklung ist. Wo bleiben die grundsätzlichen gesellschaftlichen Ziele, die nachhaltige, zukunftsfähige Entwicklung?

Helmut Fritsch, ZIFF Hagen:

Wir verstehen es bei unserem Lebenslangen-Lernen-Projekt z.B. als Aufgabe, didaktische Ontologien zu entwickeln. Das sind Beschreibungskategorien, aus denen man Kriterien entwickelt, die einem bei der Entscheidung über Bildungsinhalte helfen sollen. Wenn ich also nach Phoenix gehe, dann will ich wissen, was ich kaufe. Dann will ich exakt abschätzen können, was muss ich wofür bezahlen. Und: Bekomme ich es vielleicht in Neu Delhi billiger? Diese Kriterien zu entwickeln ist wichtig, sonst werden wir von der Welle der „Bertelsmänner“ oder Murdochs erdrückt

Teil IV: Podiumsdiskussion*

Deutschland im internationalen Bildungswettbewerb

Eingangsthesen:

Andreas **Schleicher**, Stv. Abteilungsleiter, OECD, Paris

Podiumsdiskussion:

Walter **Brosi**, Stv. Generalsekretär, Bundesinstitut für Berufsbildung - BIBB, Bonn

Kurt **Kutzler**, Vize-Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, Präsident der TU-Berlin**

Hermann **Müller-Solger**, Leiter der Abt. 12 Internationales, Vergleichende Analysen,
Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

Eva-Maria **Stange**, Vorsitzende des Vorstandes, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
- GEW, Frankfurt

Moderation:

Volker **Hauff**, Mitglied der Geschäftsführung, BearingPoint GmbH

* Die Wortbeiträge des Fachgesprächs wurden zum besseren Leseverständnis redaktionell bearbeitet.

** Zur Zeit der Veranstaltung war Prof. Kutzler 1. Vizepräsident der TU-Berlin.

4.1

Deutschland im internationalen Bildungswettbewerb

Andreas **Schleicher**
OECD, Paris

1.

Die Volkswirtschaften der OECD-Staaten stehen vor der Aufgabe, sich dem technologischen, sozialen und wirtschaftlichen Wandel anzupassen - und so gut wie möglich von ihm zu profitieren. Sich verändernde demographische und soziale Rahmenbedingungen, die wachsende Nachfrage nach neuen Kompetenzen und Veränderungen hin zur Wissensgesellschaft haben Bildung und Ausbildung fast überall in der OECD in den Vordergrund gerückt. Bildung ist zum Schlüssel geworden nicht nur für den Erfolg des Einzelnen, sondern auch für Wohlstand und Wettbewerbsfähigkeit der Staaten insgesamt. So zeigen Analysen der OECD z.B. nicht nur deutliche Zusammenhänge zwischen Bildung, Arbeitsmarktchancen und Einkommen, sondern auch, dass Zuwächse beim Bildungsstand in den achtziger und neunziger Jahren, neben einer auf niedrige Inflation und solide öffentliche Finanzen ausgerichteten makroökonomischen Politik, eine der wichtigsten Einflussgrößen des Wirtschaftswachstums waren. Mit einem geschätzten Beitrag von durchschnittlich 0,4 Prozent zum jährlichen Wachstum der Produktivität (OECD, 2001a, Tabelle A3.1) gibt es kaum einen anderen Faktor, der ähnlich große Bedeutung für das Wirtschaftswachstum hatte.

2.

Vor diesem Hintergrund bemühen sich die Regierungen der OECD um eine effektive Bildungspolitik, die der steigenden Bildungs- und Lernnachfrage des Einzelnen gerecht wird und die Zukunftsfähigkeit der Staaten insgesamt sichern hilft.

3.

Ein Verständnis der Funktionsweise der Bildungssysteme und der Beziehungen zwischen Humankapital und wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit sind dabei wesentlich für die Entwicklung - und Begleitung - von Bildungsreformen. Vergleiche sind allerdings schwierig, da sich Bildungssysteme sowohl hinsichtlich ihrer Bildungsziele als auch bezüglich der zugrunde liegenden Strukturen unterscheiden. Um hier einen Beitrag zu leisten, arbeitet die OECD seit über 10 Jahren an der Entwicklung von Indikatoren, die als Informationsgrundlage bei der Festlegung von bildungspolitischen Inhalten dienen können und die eine Beurteilung der Bildungssysteme durch Politik und Öffentlichkeit fördern. Zusammen mit umfangreichen qualitativen und quantitativen Analysen von bildungspolitischen Entwicklungen in den 30 Mitgliedstaaten der OECD, bilden diese Indikatoren eine wichtige Wissensbasis mit der die Bildungsreformen in den OECD-Staaten unterstützt werden.

4.

Dabei wird die Entwicklung der OECD Bildungsindikatoren von einer Reihe von Themen geleitet, für die die Mitgliedstaaten eine international vergleichbare Perspektive für besonders relevant halten:

- Dazu zählt zunächst Qualitätssicherung und die Verbesserung von Bildungsleistungen. In diesem Zusammenhang steht auch die von der OECD entwickelte und durchgeführte Schulleistungsstudie PISA.
- Dazu zählt aber auch die Verbesserung von Zugangsmöglichkeiten zu Bildung, sowie die Verbesserung ihrer Effektivität -

mit dem Ziel, lebensbegleitendes Lernen zur Realität werden zu lassen, und zwar für alle Bevölkerungsschichten.

- Ebenso wird eine ausgewogene und gerechte Verteilung von Bildungschancen angestrebt. Die OECD-Bildungsindikatoren zeigen dabei, dass der Preis für ein hohes Leistungsniveau eines Bildungssystems nicht unbedingt ein großes Leistungsgefälle zwischen Schulen und Schülern sein muss.
- Wie kann sichergestellt werden, dass die Verantwortung für Bildung, und damit auch für Investitionen in Bildung, gerecht verteilt wird? Auch dies ist ein zentrales Thema, das die Entwicklung der OECD-Bildungsindikatoren mitbestimmt.

5.

Die Ergebnisse von PISA wurden in Deutschland als nationale Bildungskatastrophe bezeichnet. Der Begriff ist aus zwei Gründen nicht treffend. Einerseits hat das deutsche Bildungssystem auch anerkannte Stärken, wie z.B. das duale System. Andererseits verbindet man mit dem Begriff Katastrophe ein Naturereignis, welches unabwendbar scheint und für das man nicht verantwortlich ist. Dem ist nicht so, denn die Ergebnisse von PISA sind Ergebnisse über Jahre gewachsener Bildungsstrukturen, Bildungspolitik und Bildungspraxis. Die Ergebnisse der Studie sollen für die OECD-Länder Lösungsmöglichkeiten anbieten, die jeweiligen Bildungssysteme zu verbessern.

6.

Im Mittelpunkt von PISA 2000 steht weniger die Frage, wie gut Jugendliche einen bestimmten schulischen Lehrstoff beherrschen, als vielmehr deren Fähigkeit, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten zur Bewältigung realitätsnaher Herausforderungen einzusetzen. Das Hauptaugenmerk gilt dem Verständnis von Zusammenhängen, der Steuerung von Prozessen, sowie der Fähigkeit, das Wissen auf verschiedene Alltagssituationen zu übertragen und anzuwenden. Die Ergebnisse von PISA zeigen bei den Bildungsergebnissen von 15-Jährigen in den Bereichen Lesekompetenz, mathematische Grundbildung und naturwissenschaftliche Grundbildung deutliche Mängel auf. Deutsch-

land belegt unter den 32 Teilnehmerstaaten nur Platz 22.

- In allen drei Bereichen weist Deutschland eine unterdurchschnittliche Gesamtleistung auf, weitgehend verursacht durch einen überdurchschnittlichen Anteil von schwachen Schülern (vgl. OECD, 2001b, Tabelle 2.1).
- Zusätzlich hat Deutschland in allen Untersuchungsbereichen eine besonders hohe, im Bereich Lesekompetenz die höchste Leistungsstreuung (vgl. OECD, 2001b, Tabelle 2.4). Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, deren Leistungen auf der untersten Kompetenzstufe oder sogar darunter liegen, ist in allen von PISA erfassten Leistungsbereichen relativ hoch. Im oberen Leistungsbereich ist die deutsche Position etwas besser, bleibt aber im Durchschnitt der OECD-Staaten.
- Bei deutschen Schülerinnen und Schülern sind effektive Lernstrategien vergleichsweise schlechter entwickelt. Es mangelt an kumulativem Lernen und an dem notwendigen gesicherten und anschlussfähigem Vorwissen für weiterführende Lernprozesse. Bei schwierigeren Aufgaben mit Anforderungen im Bereich des Reflektierens und Wertens tun sich deutsche Schülerinnen und Schüler überdurchschnittlich schwer (vgl. OECD, 2001b, Tabellen 2.3c, 4.5, 4.6 und 4.7).

7.

Besonders gravierend ist die Feststellung, dass die Leistungen in Deutschland einerseits einen niedrigen Gesamtwert aufweisen und gleichzeitig riesige Leistungsunterschiede herrschen.

- In Deutschland sind die Leistungsunterschiede zwischen den einzelnen Schulen quer über die Schulformen hinweg überdurchschnittlich hoch, während die Leistungen innerhalb der Schulen (entgegen mancher Klagen über die Leistungsheterogenität in Schulen der Sekundarstufe I) relativ homogen sind (vgl. OECD, 2001b, Tabelle 2.4).
- Der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und Schülerleistungen ist in Deutschland besonders stark ausgeprägt (vgl. OECD, 2001b, Tabellen 8.1 und 8.2). Es gelingt dem deutschen Schulsystem

vergleichsweise schlechter, sozial und familiär bedingte ungünstige Schülervoraussetzungen auszugleichen. Der „soziale Gradient“ als Indikator für die Abhängigkeit von Leistungen von der sozialen Herkunft ist in Deutschland am steilsten, d.h. ungünstige Bildungsvoraussetzungen auf Grund der sozialen Herkunft schlagen in Deutschland am stärksten durch. In länger und stärker integrierenden Schulsystemen ist dieser Zusammenhang nicht so stark ausgeprägt, da insbesondere frühe Übergangsentscheidungen in starkem Maße vom sozialen Status bestimmt sind. Es scheint, dass Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen sozialen Status und höherem Leistungspotential ihr Leistungspotential in den weniger anspruchsvollen Bildungsgängen nicht voll ausschöpfen können.

- Ein Migrationshintergrund erschwert es erheblich, gute Leistungen zu erbringen (vgl. OECD, 2001b, Tabelle 6.10). Dieser Zusammenhang ist in Deutschland vergleichsweise stark ausgeprägt. Andere Staaten (Norwegen, Schweden, Österreich, Schweiz) erreichen bei den gleichen Bedingungen bessere Ergebnisse.

8.

Die Ergebnisse von PISA zeigen jedoch gleichzeitig, dass diese Probleme in den Griff zu bekommen sind. Kanada, Finnland, Island, Japan, Korea und Schweden z.B. sind Staaten, in denen das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler über dem OECD Durchschnitt liegt, während die Effekte des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status auf die Schülerleistungen zugleich unterdurchschnittlich stark ausgeprägt sind.

Der internationale Vergleich zeigt auch, dass eine breite Beteiligung an Bildungsgängen, die zu höheren Abschlüssen führen, und die Sicherung eines hohen Leistungsniveaus gleichzeitig realisierbar sind. Das heißt, ein hohes Leistungsniveau bedarf nicht unbedingt einer frühen Auslese im Hinblick auf unterschiedliche Bildungsgänge. Obwohl kausale Zusammenhänge nicht zu ermitteln sind, zeigt sich tendenziell, dass Schulsysteme, die Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche Schulformen später institutionell differenzieren, eine bessere Ausnutzung des Leistungspotentials, insbeson-

dere der Schülerinnen und Schüler aus ungünstigen sozialen Milieus, aufweisen.

9.

Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass Länder, die den Übergang von zentraler Input-Steuerung zur Orientierung des Bildungssystems an Leistungsergebnissen vollzogen haben, besser abschneiden.

- OECD Vergleiche deuten darauf hin, dass diejenigen Staaten tendenziell bessere Bildungsergebnisse vorweisen, die den Übergang von zentraler Input-Steuerung zur Orientierung des Bildungssystems an Leistungsergebnissen konsequent verfolgt haben. Umgekehrt sind die Bildungsinstitutionen in diesen Staaten auch stärker für ihre Leistungsergebnisse verantwortlich. Die Stärkung der einzelnen Schule als pädagogischer Handlungseinheit, u.a. durch Einführung von Instrumenten der qualitätsorientierten Selbststeuerung und Evaluation, ist in vielen der Staaten mit guten Leistungsergebnissen außerdem gut verankert.
- PISA zeigt aber auch, dass die Schulpolitik und die Schulen selbst eine entscheidende Rolle bei der Verbesserung von Schülerleistungen und der Minderung der Effekte sozioökonomischer Benachteiligung auf die Schülerleistungen spielen können. Zu den Aspekten der Schulpolitik und -praxis, die sich im OECD-Durchschnitt in statistisch signifikanter Weise auf die Schülerleistungen auswirken, zählen: die Einschätzungen der Schulleitungen in Bezug auf das Schulklima (vgl. OECD, 2001b, Tabelle 7.4), die Stimmung und Arbeitshaltung der Lehrkräfte (vgl. OECD, 2001b, Tabelle 7.5) sowie die Autonomie der Schule z.B. bei der Auswahl der Lehrkräfte oder der Budgetgestaltung (vgl. OECD, 2001b, Tabelle 7.11). Desgleichen weisen verschiedene Aspekte der Unterrichtspraktiken im OECD-Durchschnitt statistisch signifikante positive Zusammenhänge mit den Schülerleistungen auf, wie z.B. die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler bezüglich des Schüler-Lehrer-Verhältnisses, die Unterstützung durch die Lehrkräfte, die Schuldisziplin (vgl. OECD, 2001b, Tabelle 7.3) und ein auf Leistung ausgerichtetes Klima im Unterricht.

10.

Die Bereitschaft in Deutschland in Bildung zu investieren ist begrenzt. In Haushaltsrechnungen werden Bildungsausgaben als Kosten, nicht als Investitionen angesehen. Es wird dabei verkannt, welche Auswirkungen Bildung auf gesamtwirtschaftliche Vorgänge haben kann.

- Deutschland ist einer von lediglich drei Staaten, der weniger als 10% der öffentlichen Ausgaben in Bildungseinrichtungen investiert. Auch im Verhältnis zum BIP liegen die öffentlichen Ausgaben mit 4,35% deutlich unter dem OECD Mittel von 5,00%. Rechnet man allerdings den relativ hohen Anteil privater Investitionen in das Duale System hinzu, so errechnen sich 5,55% des BIP für die Ausgaben für Bildungseinrichtungen, was nur knapp unter dem OECD Mittel von 5,66% liegt (vgl. OECD, 2001b, Tabelle B2.1).
- Bei stagnierenden Bildungsausgaben und wachsendem BIP sind die Bildungsausgaben im Verhältnis zum BIP zwischen 1995 und 1998 von 5,76 auf 5,55 Prozent gesunken. Ein Rückgang in diesem Zeitabschnitt ist jedoch auch für eine Reihe anderer Staaten festzustellen.
- Allerdings hat sich der Bildungsbereich im Rahmen des öffentlichen Haushaltes in Deutschland behauptet. Während die gesamten staatlichen Ausgaben in Deutschland zwischen 1995 und 1998 kaufkraftbereinigt um ca. 10% sanken, blieben die Bildungsausgaben auf unverändertem Niveau, so dass sich ihr relativer Anteil an den Gesamtausgaben von 8,6% auf 9,8% erhöht hat.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Frage, wie die Bildungsausgaben getätigt werden. Für die Klassenstufen 1 bis 10, in denen wesentliche Grundlagen gelegt werden, liegen die zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Ressourcen in Deutschland deutlich unter dem OECD Mittelwert. Erst in den späten Jahren der Ausbildung, wenn Leistungsunterschiede und auch soziale Unterschiede schon stärker fixiert sind, erreichen die investierten Ressourcen Spitzenwerte.

- Die Ausgaben pro Primarschüler liegen mit 3531 US\$ pro Schüler pro Jahr (kaufkraftbereinigt) um 10% unter dem OECD Schnitt von 3940 US\$ (vgl. OECD, 2001b, Tabelle B1.1). Auch wenn die Ausgaben

mit dem nationalen Wohlstand verglichen werden, gemessen als BIP pro Kopf liegt Deutschland mit 15% deutlich unter dem OECD Schnitt von 19% (vgl. OECD, 2001b, Tabelle B1.2). Ein ähnliches Bild ergibt sich für den Sekundarbereich I, wo die Kosten mit 4641 US\$ pro Schüler pro Jahr oder 20% des BIP pro Kopf unter dem Schnitt von 5083 \$ oder 24% des BIP pro Kopf liegen.

- Dagegen liegen die Ausgaben pro Schüler im Sekundarbereich II nach der Schweiz im OECD Vergleich an der Spitze. Für jeden Schüler des Sekundarbereiches II wird im Schnitt pro Jahr 9519 \$US (kaufkraftbereinigt) aufgewendet, doppelt soviel wie für Schüler des Sekundarbereiches I und nahezu dreimal soviel wie für einen Primarschüler. Damit entsprechen die Ausgaben pro Schüler im Sekundarbereich II im wesentlichen denen für Studenten des Tertiärbereiches (vgl. OECD, 2001b, Tabelle B1.1).
- Sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich sind die Ausgaben pro Schüler im Verhältnis zum BIP zwischen 1995 und 1999 leicht zurückgegangen (vgl. OECD, 2001b, Tabelle B2.1a).

Hinzu tritt die Frage, wie sich die Investitionen zwischen privater und öffentlicher Hand verteilen. In Deutschland werden etwa 36% der Ausgaben für die Vorschule privat getragen. Im OECD-Mittel sind es nur 14%. Insgesamt ist in den anderen Ländern ein stärkeres Bewusstsein dafür da, dass es sich bei der Vorschule um ein zentrales Element der Bildung handelt. Dagegen gehört Deutschland zu den wenigen OECD Staaten, in denen die akademische Tertiärausbildung weitestgehend gebührenfrei ist. Der Anteil der privat finanzierten Ausgaben für tertiäre Bildungsinstitutionen liegt in Deutschland mit 8% deutlich unter dem OECD Mittel von 23% und weit hinter Staaten wie Japan, Korea und den Vereinigten Staaten, wo zwischen rund der Hälfte und drei Viertel der Kosten von den Studierenden selbst getragen werden (vgl. OECD, 2001b, Tabelle B3.2).

- Sieben von 17 OECD-Staaten mit vergleichbaren Daten verzeichneten zwischen 1995 und 1998 einen Anstieg der privaten Finanzierung tertiärer Bildungseinrichtungen um mehr als 20% (vgl. OECD, 2001b, Tabelle B3.2). In einigen Staaten, insbesondere in Italien und Ungarn, gab es zwischen 1995 und 1998 eine klare Verschie-

bung bei den jeweiligen Anteilen der privaten und öffentlichen Mittel für tertiäre Bildungseinrichtungen. Allerdings gibt es auch Ausnahmen: Während in Irland die private Finanzierung tertiärer Einrichtungen zwischen 1995 und 1999 um 21% zunahm, stieg der Anteil der öffentlichen Mittel um einen noch höheren Betrag, nämlich ganze 40%.

- Viele der Staaten, in denen die Studierenden und ihre Familien überdurchschnittlich viel für die tertiäre Bildung ausgeben, weisen auch die höchste Bildungsbeteiligung und die höchsten Abschlussquoten im tertiären Bereich auf (vgl. OECD, 2001b, Indikator C3). Umgekehrt haben die sechs Staaten mit den niedrigsten Zugangsraten zur Hochschulbildung - Dänemark, Deutschland, Frankreich, Mexiko, Schweiz und die Tschechische Republik - nur einen privaten Finanzierungsanteil an den Gesamtkosten der tertiären Einrichtungen von 3 bis 15 Prozent (vgl. OECD, 2001b, Tabellen B3.2 und C3.1). Anzeichen dafür, dass die finanzielle Beteiligung der an tertiären Einrichtungen Studierenden an den Bildungskosten eine wirtschaftliche Barriere darstellt, bieten die OECD Indikatoren daher nicht.

Die Tatsache, dass in Deutschland im Kindergarten und in der Vorschulerziehung, wo Chancengleichheit ein wesentlicher Gesichtspunkt sein muss, eine private Kostenbeteiligung fester Bestandteil der Bildungsfinanzierung ist, während im Hochschulbereich (wo sich Bildungsinvestitionen für den Einzelnen in der Regel überdurchschnittlich auszahlen) eine Diskussion über Studiengebühren ausgeklammert bleibt, fällt in diesem Zusammenhang auf.

11.

Die Wichtigkeit von lebensbegleitendem Lernen muss in Deutschland erkannt und besser gefördert werden. Allein die deutsche Übersetzung von „lebenslangem Lernen“, als ob man gefangen und gezwungen zum Lernen ist, lässt eine falsche Grundeinstellung erkennen. Lebensbegleitendes Lernen heißt auch nicht nur Erwachsenenbildung. Vielmehr müssen schon in der frühesten Kindheit Lernumgebungen geschaffen werden, in denen Lernen möglich ist. In Deutschland wartet man darauf, dass ein Kind schulreif, also angepasst genug für unser

System ist. Diese Fragen müssen neu gestellt werden:

- Ist die Struktur des formellen und informellen Bildungsangebots - über die gesamte Lebenszeit einer Person gesehen - der Struktur der Lernbedürfnisse angemessen angepasst?
- Gibt es geeignete Verbindungen und Bildungswege zwischen den verschiedenen Lernmöglichkeiten in den verschiedenen Umfeldern, in denen Lernen stattfindet?
- Werden die öffentlichen und privaten Ressourcen, den verschiedenen Bildungsbereichen und Bildungsanbietern in dieser Hinsicht angemessen zugewiesen?

Lebensbegleitendes Lernen muss auch bedeuten, dass die deutschen Strukturen durchlässiger werden. Deutschland benötigt wesentlich breitere und differenziertere Qualifizierungssysteme. Der Lerner, nicht das System sollte im Mittelpunkt stehen. Eine erfolgreiche Beteiligung am lebensbegleitenden Lernen weist verschiedene Merkmale auf. Dazu zählt: Der Einzelne ist motiviert ständig dazuzulernen; er ist mit den erforderlichen kognitiven und sozialen Fähigkeiten ausgestattet, um eigenverantwortlich zu lernen; er hat Zugang zu den verschiedenen Möglichkeiten des ständigen Dazulernens; und der Lerner erhält entsprechende finanzielle und kulturelle Anreize, um am lebensbegleitenden Lernen teilzunehmen.

- Um dies zu erreichen verdient das eigenverantwortliche Lernen und die damit verbundene Notwendigkeit, als wesentliche Grundlage eines lebensbegleitenden Lernprozesses das „Lernen zu lernen“ größere Bedeutung. Bildung ist zuallererst das Vermögen, Probleme selbst zu lösen und nicht vorgegebene Lösungen zu wiederholen. Lebensbegleitendes Lernen erfordert, dass jegliches Lernen dynamisch zu bewerten ist. Es sollte nicht nur dazu beitragen, dass neue Inhalte erlernt werden, sondern den einzelnen vor allem in den frühen Lebensphasen auch für zukünftiges, in der Regel eigenverantwortliches Lernen auszurüsten und zu motivieren.
- Schule muss daher über die Akkumulation von Fachwissen hinausgehen und die Fähigkeiten stärken, Kenntnisse und Fertigkeiten zur Bewältigung realitätsnaher Herausforderungen einzusetzen. Es ist z.B. wichtig, dass die Schulabgänger in der Lage sind zu analysieren, zu vergleichen und

zu bewerten. Wichtig ist aber auch, dass sie über kreative Fähigkeiten verfügen, Hypothesen bilden können, entdecken und erfinden. Schließlich sollten sie die Motivation zu lebensbegleitendem Lernen besitzen, d.h. in der Lage sein, ihr Lernen selbst zu organisieren, ihre eigenen Ziele zu setzen, Lernfortschritte zu bewerten und Lernstrategien den veränderten Bedürfnissen anzupassen. All dies sind auch wesentliche Bestandteile des Bildungskonzeptes der OECD Studie PISA.

sehr erfolgreich geworden und haben ein breites Spektrum von Zielgruppen erreicht.

12.

Die Entwicklung von „*qualification frameworks*“ wird von überragender Bedeutung für den Erfolg des lebensbegleitenden Lernens sein. Australien, Österreich, Dänemark, Ungarn, Italien, die Niederlande und England sind dabei, solche Rahmenkonzepte für Qualifikationen und Abschlüsse aufzubauen. Diese sollen sich sowohl für die Bewertung als auch für die Anerkennung von Bildungsabschlüssen und Ergebnissen in formalen Institutionen, aber auch bei der Weiterbildung am Ausbildungsplatz nutzen lassen. Solche „*qualification frameworks*“ fördern die Kontinuität des Lernens und erlauben es dem Bildungsteilnehmer die verschiedenen Bildungsangebote selektiv wahrzunehmen. Sie stellen auch Signale dar, die Bildungsergebnisse aufzeigen, die für den Arbeitsplatz und das Leben besonders relevant sind.

13.

Auch eine gesunde Konkurrenz zwischen den Bildungsinstitutionen kann förderlich sein. Einige Staaten haben den Ausbau von Bildungsmärkten und damit eine Vielfalt von Anbietern und Bildungsangeboten gezielt gefördert, um dadurch die Qualität des Bildungsangebotes zu verbessern und um Kosten zu reduzieren.

14.

Schließlich lassen sich durch den Einsatz von Informationstechnologien Bildungsangebote optimieren. In Japan und Korea sind die *Open Universities*, die stark auf Korrespondenz durch Kabelnetzwerke und Videokonferenzen setzen,

4.2

Podiumsdiskussion

Volker Hauff, BearingPoint GmbH:

Herr Müller-Solger, wurde das Bundesministerium für Bildung und Forschung von den Ergebnissen der PISA-Studie arg überrascht? Denn Sie denken ja seit vielen Jahren über solche internationalen Vergleiche nach.

Hermann Müller-Solger, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn:

Überrascht hat uns das nicht, wie wir in dem Prozess der Erarbeitung dieser Studie involviert gewesen sind. Wir sind vom Bunde her sehr froh, dass eingetreten ist, was man die so genannte empirische Wende nennt, und dass es nach der TIMSS-Studie jetzt diese PISA-Studie gegeben hat. Wir haben jetzt große Chancen aus den Erfahrungen der PISA-Studie zu lernen. Der Ländervergleich macht das Lernen über Grenzen hinweg möglich. Dabei müssen wir dazu kommen, auch zukünftig das Überprüfen von Lehren und Lernen zu institutionalisieren. Nur so kommen wir dauerhaft voran.

Volker Hauff, BearingPoint GmbH:

Die Studie ist doch in großem Maße besorgniserregend. Hätte man nicht vorher auf den Tisch hauen müssen, wenn die Ergebnisse vorher bekannt waren?

Hermann Müller-Solger, BMBF:

Das nicht, die Ergebnisse selbst konnten natürlich vorher so nicht vorliegen. Die Studie als solche begrüßen wir ja.

Ich denke, wir müssen jetzt, nachdem die Bereitschaft zur empirischen Arbeit vorhanden ist, zu mehr Anwendung kommen. Das heißt alle diejenigen, die unmittelbare Verantwortung haben, also Lehrer, Schulleiter und die verantwortlichen Politiker, müssen verstärkt Rechenschaft über ihre Arbeit ablegen. Diese muss in

einer dokumentierten und empirisch belegten Weise diskutierbar gemacht werden.

Volker Hauff, BearingPoint GmbH:

Frau Stange, Herr Schleicher sagt, dass wir das Verhältnis von öffentlich und privat bei den Bildungsausgaben zu Lasten der privaten Aufwendungen neu ordnen müssen. Stimmen Sie dem zu?

Eva-Maria Stange, GEW:

Dem kann ich nicht zustimmen. Wenn ich wüsste, dass die Studiengebühren tatsächlich in die Kindergärten fließen würden, dann könnte man wenigstens darüber nachdenken. Aber das bezweifle ich bei unseren öffentlichen Haushalten.

Wirklich gestört hat uns, dass viele der jetzt festgestellten Missstände bereits von uns thematisiert worden sind. Wir haben gewusst, dass wir die Kindertagesstätten und die Grundschulen in Deutschland stark vernachlässigen. Bekannt war auch, dass ca. 10% der Schüler keinen Abschluss erreichen. Tatsächlich hat es keinen interessiert. Insofern sind wir froh, dass der politische Diskurs sich nun positiv geändert hat. Warnen müssen wir allerdings vor Bestrebungen gewisse Themen zu tabuisieren. Obwohl die Studie eindeutig die Probleme des gegliederten deutschen Schulsystems aufgedeckt hat, sprechen einige bereits ein Diskussionsverbot über die Systemfragen aus. Dabei muss es einen aufmerken lassen, dass die Selektivität des Schulsystems auch die Pädagogik in der Schule beeinflusst und dass wir kaum eine Durchlässigkeit nach oben im Schulsystem haben. Von Chancengleichheit im Schulsystem kann also keine Rede sein. Insgesamt ist die Studie eine Riesenchance zur positiven Entwicklung - für mehr Chancengleichheit. Auch im Forum Bildung hatten wir schon viele Miss-

stände angesprochen, sie sind nun empirisch durch PISA belegt wurden.

Volker Hauff, BearingPoint GmbH:

Frau Stange, wie beurteilen Sie denn in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass die Kultusminister, kurz nachdem die Studie veröffentlicht war, zusammenkamen, um ein Sofortprogramm zu verabschieden?

Eva-Maria Stange, GEW:

Ich sage es mal positiv: Auch die Kultusminister haben gewusst, dass etwas in unserem Bildungssystem nicht stimmt. Sie waren entsprechend vorbereitet und haben etwas aus der Tasche gezaubert. Die Studie ist ja auch als System -Monitoring bezeichnet worden. Die Kultusminister erwecken nun den Eindruck, dass sie bestimmte Dinge bewusst auszuklammern versuchen. Ungeachtet dessen haben einige ihrer Vorschläge durchaus Berechtigung.

Volker Hauff, BearingPoint GmbH:

Herr Kutzler, in seinen Ausführungen hat Herr Schleicher für die Hochschulen mehr Dezentralisierung, mehr Autonomie und mehr Verlagerung in Gremien, die hautnah an den Problemen sitzen, eingefordert. Gleichzeitig hat er festgestellt, dass es absehbar nicht mehr Geld vom Staat für die Hochschulen geben wird. Sehen Sie in der Studie eine Ermunterung Ihrer Arbeit, die Hochschulen zu reformieren? Auf welche Argumente würden Sie besonders zurückgreifen?

Kurt Kutzler, TU-Berlin:

Wir leben in einer Wissensgesellschaft. Unser Kapital ist *human capital*, das Potenzial in unseren Köpfen. Und wir müssen sehen, dass wir dieses Potenzial erhalten und vermehren. Wir stehen vor einer problematischen demografischen Entwicklung. Wir brauchen mehr hochqualifizierte Arbeitskräfte in Deutschland. Wir werden diese von außen einwerben müssen, das heißt aber nicht über die Greencard-Anwerbung, sondern über Ausbildung hier in Deutschland. Das bedeutet, dass wir von dem bisher einstufigen Studienwesen, das wir in den deutschen Hochschulen haben - also Diplom-Studiengänge oder Magister-Studiengänge - wegkommen. Wir benötigen ein international wettbewerbsfähiges zweistufiges Studienwesen. Dies besteht aus einer breiten Bachelor-

Ausbildung und einer darauf aufsetzenden weiterqualifizierenden Master-Ausbildung, die gerade attraktiv für ausländische Studierende ist. Die deutsche Hochschule muss sich internationalisieren. Dies ist eines der wichtigsten anzupackenden Ziele. Sicher müssen wir auch in Zukunft über weitere Finanzierungsmöglichkeiten nachdenken. Auch Studiengebühren werden dafür in Frage kommen, zur Zeit ist aber die Bereitschaft der Betroffenen in Deutschland nicht vorhanden.

Volker Hauff, BearingPoint GmbH:

Herr Kutzler, Sie sagen als Ausgangsthese: Der wichtigste Orientierungspunkt ist zunächst einmal der internationale Wettbewerb. Wenn dem so ist, und dafür gibt es eine ganze Menge Indizien, wie beurteilen Sie dann die Tatsache, dass es in verstärktem Maße ausländische, insbesondere amerikanische Bildungsinstitutionen gibt, die auf den deutschen Markt drängen und hier Ausbildungen anbieten?

Kurt Kutzler, TU-Berlin:

Wenn sie die Qualitätsstandards einhalten, die für uns selbstverständlich sind, ist es ein vernünftiger Wettbewerb.

Volker Hauff, BearingPoint GmbH:

Und wenn sie Sie übertreffen?

Kurt Kutzler, TU-Berlin:

Dann ist es noch besser für sie.

Volker Hauff, BearingPoint GmbH:

Beunruhigt Sie die Entwicklung?

Kurt Kutzler, TU-Berlin:

Nein. Wir wollen und wir müssen uns verbessern. Dies ist einstimmige Meinung an deutschen Hochschulen. Wir wollen uns auf spezifische Profile konzentrieren und unter uns den Wettbewerb aufrechterhalten. Wir haben keine Angst vor einer International University in Bremen oder davor, dass sich hier Apollo ansiedelt. Das fürchten wir nicht.

Volker Hauff, BearingPoint GmbH:

Herr Brosi, die berufliche Bildung haben wir ja heute Abend eher am Rande gestreift. Gibt es

denn für die berufliche Bildung vergleichende Studien oder müssen wir bangen, dass unser hochgelobtes duales System womöglich auch große Schwächen hat ?

Walter Brosi, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn:

Eine PISA-Studie im Bereich der beruflichen Bildung gibt es nicht. Es spräche viel dafür, ein solches Unterfangen anzugehen. Wir haben bereits mit dem Bundeswirtschaftsministerium darüber gesprochen. Ein Vergleich mit anderen Ländern zu ihren Konzepten und Lösungen könnte sehr lehrreich sein. Eines ist klar, auch wenn unser System funktioniert und sehr gut ist, wir können uns nicht zurücklehnen. Unser duales System hat wichtige Aufgaben, auch als Reparaturbetrieb für die Schulen. An einem Punkt sind wir deshalb unzufrieden. Wir haben in einer neuen Studie aus 1999 das Ergebnis bekommen, dass 12 Prozent unserer Jugendlichen keinen Berufsabschluss erreichen . Das sind 8 Prozent der deutschen Jugendlichen, aber 33 Prozent der ausländischen Jugendlichen. Da wird schon deutlich, wo die aktuellen Herausforderungen der Berufsausbildung liegen.

Volker Hauff, BearingPoint GmbH:

Sie sprachen von Reparaturbetrieb. Ist das Beispiel, das Sie genannt haben, nicht eher ein Beispiel dafür, dass, wenn die Schullaufbahn scheitert, dies sich in der beruflichen Ausbildung fortsetzt? Können Sie nochmals erläutern, inwiefern das duale System einen Reparaturbetrieb darstellt?

Walter Brosi, BIBB:

Wir haben zum Beispiel weit über 100.000 Jugendliche in schulischen bzw. BA-geförderten Berufsvorbereitungsmaßnahmen, wo versucht wird, Jugendliche mit schlechten Startchancen - ich will es mal so sagen - ausbildungs- oder berufsreif zu machen. Wir haben auf der anderen Seite einen Benachteiligtenförderansatz, in dem Jugendliche ausbildungsbegleitend während ihrer Ausbildung unterstützt werden. Es gibt ferner Konzepte, die gefördert werden von der Bundesanstalt für Arbeit, mit denen benachteiligte Jugendliche in außerbetrieblichen Maßnahmen qualifiziert werden. Das meinte ich u.a. mit Reparaturbetrieb.

Hermann Müller-Solger, BMBF:

Ich will versuchen eine Brücke zu schlagen zwischen dem, was Herr Kutzler und dem, was Herr Brosi gesagt hat. Wir haben in Deutschland eine Bildungsgesellschaft. Diese Bildungsgesellschaft definiert sich aber über Bildungsabschlüsse als „Diplomgesellschaft“. Und daran wird nicht gerührt. Ist die Fachhochschule nun eine Hochschule oder ist sie denn doch nicht A13? Das sind Tabus, an denen festgehalten wird. Und wenn der Übergang zwischen Bildungswelt und Arbeitsleben an dieser Schnittstelle nicht klar und rational analysiert und gestaltet wird, dann können wir so lange daran arbeiten, wie wir wollen ohne echte Veränderungen zu erzielen. Wir erreichen dann ein schönes Berufsbildungssystem letztlich immer nur in den Nischen, die sich in der Gesellschaft ohne echte Veränderungen zu erzielen ergeben haben. International lassen sie sich dann kaum vergleichen.

Volker Hauff, BearingPoint GmbH:

Herr Schleicher, Sie haben gewarnt, dass wir im Bildungssystem nur inputorientiert denken. Man steckt irgendwas herein und nimmt dann an, dass etwas Vernünftiges heraus komme. Aber man misst nicht, was das Ergebnis der Bemühungen ist und überlegt auch nicht, wie die Ergebnisse verbessert werden könnten. Ist nicht die Frage: Was ist eine Fachhochschule, und ist es dann A13 oder nicht?, ein typisches Beispiel für inputorientiertes Denken ?

Andreas Schleicher, OECD:

In gewisser Weise muss man schon sagen, dass im Universitäts-, im tertiären Bereich oft noch die Strukturen im Vordergrund stehen. Ich denke, das Umdenken muss zu einem nachfrageorientierten Modell hin stattfinden, in dem es wirklich flexible Berufsgänge gibt. Es muss flexible Qualifikationen geben, von denen sich der Studierende die aussuchen kann, die ihm in seiner Lebenssituation am besten passen. Dafür benötigt man Rahmenkonzepte.

Eva-Maria Stange, GEW:

Zu der Frage Input-Orientierung oder Leistungsorientierung würde ich gerne etwas sagen. Erst haben wir nur Input diskutiert, dann diskutieren wir nur noch Output. Ich würde die Diskussion gerne wieder zusammenführen und sagen: Qualität hat drei Komponenten. Und an

allen drei Komponenten muss gearbeitet werden in Deutschland. Da ist sowohl der Input: Das sind die Rahmenbedingungen, wie ist die Ausbildung der Lehrkräfte, wie ist die Finanzierung der Bildungseinrichtungen. Zum zweiten der Prozess, der Lernprozess selber. Wir haben hier erhebliche Probleme die Entkopplung von sozialer Herkunft und Leistungsfähigkeit herzustellen. Zum dritten das Ergebnis des Lernprozesses. Nur wenn wir alle Aspekte betrachten, können wir einen Gesamtblick auf die Ergebnisse der PISA-Studie richten.

Volker Hauff, BearingPoint GmbH:

Wenn ich darüber nachdenke, was mit dieser Studie, die ja wirklich einen großartigen Impuls ausgelöst hat, weiter passiert, dann gibt es da so absehbare Gefährdungen. Eine der größten Gefährdungen besteht darin, dass, wenn wir die Daten bekommen, die auf die einzelnen Bundesländer bezogen werden, das Schwarze-Peter-Spiel beginnt und die Diskussion kleinklein wird. Wie groß ist denn die Gefahr, dass es zu so einer Parzellierung der Diskussion kommen könnte?

Andreas Schleicher, OECD:

Diese Gefahr besteht, aber die wirklichen Leistungsunterschiede sehen Sie nur im internationalen Rahmen. Wir haben zwar 16 Bundesländer, aber im Grunde passiert in allen Ländern in etwa das Gleiche.

Gerd Köhler, GEW:

Ich möchte auf das Thema Bachelor- und Master, Fachhochschulen und Universitäten zurückkommen. Es reicht nicht für Veränderungen zu sein, das sind wir im übrigen auch. Unser Konzept heißt: Differenzierung und Durchlässigkeit. Wenn man sich allerdings die gegenwärtige Situation anschaut, dann ist diese Durchlässigkeit nicht gesichert. Die Innenminister haben gesagt: Schön und gut was ihr da mit Bachelor und Master macht. Die Absolventen, die ihren Master in der Fachhochschule erreichen, die kommen in den gehobenen Dienst und die, die ihn in der Universität erlangen, kommen in den höheren Dienst. So steht es in den Papieren der Innenministerkonferenz. Diese Position muss weg.

Volker Hauff, BearingPoint GmbH:

Sagen Sie noch einen Satz dazu, nicht, was weg muss, sondern was hin muss?

Gerd Köhler, GEW:

Wir benötigen ein differenziertes und durchlässiges Hochschulsystem. Unser Problem – wie PISA zeigt – ist die viel zu früh stattfindende institutionelle Selektion. Diese darf sich nicht im tertiären Bereich, bei Fachhochschulen und Universitäten fortsetzen.

Volker Hauff, BearingPoint GmbH:

Vorher war ja von A13 und dergleichen die Rede. Wie sieht es denn mit der Bezahlung aus? Was muss denn da stattdessen hin?

Gerd Köhler, GEW:

Was wir benötigen, ist zunächst einmal die Durchlässigkeit innerhalb dieses Schul- oder Hochschulsystems. Und dann brauchen wir hinterher gleiche Bedingungen beim Zugang zum Arbeitsmarkt. Da kann man auch wieder Differenzierungen machen. Aber diese sollten leistungsorientiert vorgenommen werden.

Kurt Kutzler, TU-Berlin:

Herr Köhler, ich verstehe jetzt nicht, worauf Sie hinaus wollen. Wer einen Bachelor of engineering gemacht hat, bekommt eine gewisse Ausgangsqualifikation, gleichgültig, ob sie an einer Fachhochschule oder an einer Universität erworben ist. Und wer sich damit für einen Studiengang bewirbt, der diese Ausgangsqualifikation zur Voraussetzung hat, der kommt da auch in einen anderen Studiengang hinein. Das ist für mich jedenfalls als HRK-Vertreter eine Selbstverständlichkeit. Das ist auch in der Hochschule eine Selbstverständlichkeit. Wenn ich einen Master-Studiengang in Elektrotechnik habe und ich einen entsprechend qualifizierten Bachelor of engineering von der Fachhochschule bekomme, dann kommt der rein. Das ist nicht das Thema.

Klaus Klemm, Gesamthochschule, Essen:

Immer, wenn wir ein Element aus einer internationalen Szenerie übernehmen und alles andere zu Hause lassen, bekommen wir die Probleme, über die wir jetzt gerade diskutieren. Im Kern diskutieren wir ja jetzt bei dem Problem Bachelor-Master-Einstufung über das deutsche Berechtigungssystem. Das Berechtigungssystem, zeichnet sich dadurch aus, dass der Absolvent, der ein bestimmtes Zertifikat hat, damit das Recht oder den Anspruch hat, was Anschließendes zu bekommen. Ich denke, alle diese

neuen Modelle mit Bachelor und Master führen uns nicht weiter, wenn wir nicht wirklich sagen mit welchem Abschluss sich was verbindet. Wenn wir diesen Schritt nicht tun, wenn wir Bildungsabschlüsse mit Gehaltsansprüchen stärker entkoppeln, stoßen wir immer wieder an die Systemgrenze. Das müssen wir grundsätzlich überlegen.

Teilnehmer, Jugendvertreter:

Herr Brosi, Sie hatten vorhin gesagt, 33 Prozent der Ausländer seien ohne Ausbildung am Ende der Qualifikationszeit. Inwieweit bestehen denn wirklich Modelle für eine Integration von Ausländern in der Berufsausbildung?

Walter Brosi, BIBB:

Es gibt verschiedene Modelle. Wir haben auch im Bundesinstitut zahlreiche Modellversuche auf diesem Feld gemacht und hier Erfahrungen gesammelt. Für mich zentral bei dieser Frage ist die Sprache und wie diesen Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausreichend Deutsch vermittelt werden kann. Für mich ist Sprache und Sprachverständnis wesentliche Voraussetzung für alles andere. Auch wenn dies mehr Geld auszugeben heißt, würden wir damit viele aktuelle Probleme lösen.

Volker Hauff, BearingPoint GmbH:

Ich würde an dieser Stelle gerne Herrn Kutzler eine Frage stellen. Sie haben gesagt: Wir haben den Wettbewerb, wir haben das demografische Problem und wir müssen die Menschen hier in Deutschland ausbilden und nicht im Wesentlichen über den Versuch - Greencard und andere - die Menschen aus dem Ausland herein zu holen. Wenn dem so ist, dann müsste die Rektorenkonferenz doch eine der glühendsten Befürworter dafür sein, dass man die Anstrengungen ganz wesentlich verstärkt, um zunächst mal das A und O, die Sprache, den Ausländern beizubringen. Die Rektorenkonferenz müsste weiterhin darauf drängen, dass die begabten jungen Menschen im Grundschulsystem gut gefördert werden, um sie dann an der Hochschule weiter zu qualifizieren. Gibt es dazu öffentliche Stellungnahmen?

Kurt Kutzler, TU-Berlin:

Es gibt in dem Sinne keine öffentlichen Stellungnahmen, aber für uns müssen die jungen Leute, die in die Universitäten kommen, opti-

mal ausgebildet werden. Wir brauchen eine gute Deutschausbildung, und zwar bei den deutschen genauso wie bei den ausländischen Kindern in Deutschland. Wenn wir zu den höheren Studiengängen, also zu den Master-Studiengängen übergehen, dann sind wir allerdings schon wiederum so international, dass wir sagen, das Angebot müssten wir eigentlich in Englisch betreiben, denn sonst können wir nicht mehr konkurrieren.

Andreas Schleicher, OECD:

Noch einmal zu den Ergebnissen von PISA. Ich denke, man sollte diese Leistungsunterschiede zwischen ausländischen und inländischen Schülern nicht auf die Berufsschulen verschieben. Denn es geht zum großen Teil um Schüler, die in Deutschland geboren sind, die in Deutschland das Schulsystem von Anfang an mitgemacht haben, die aber natürlich nach einigen Jahren wahrscheinlich wieder auf der Hauptschule landen und dann nicht mehr herauskommen. Es gibt kaum ein Land in der OECD, in dem der Einfluss des sozialen Hintergrundes der Schüler auf die Bildungsleistung so groß ist wie in Deutschland. Ich denke, das ist ein ganz fatales Ergebnis dieser Studie. Das Problem der Ausländer ist ein kleiner Aspekt des Gesamtproblems der sozialen Herkunft. Dieses Problem ist in Deutschland unglaublich stark ausgeprägt.

Eva-Maria Stange, GEW:

Ich sehe dringenden Handlungsbedarf, die Förderung der Sprache, die Vermittlung von Sprachkompetenz wesentlich vor zu verlagern. Wir müssen unsere erwiesenermaßen schlecht geförderten Bereiche - die Kindertagesstätten und Grundschulen - besser ausbilden. Dazu zählt Ganztagsbetreuung und vieles mehr. Bevor wir also das Problem der Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund für die Berufsbildung oder gar für die Hochschulen diskutieren, sollten wir viel früher anfangen. In jungen Jahren ist die Lernfähigkeit auch noch weitaus höher.

Volker Hauff, BearingPoint GmbH:

Nur als kleine Illustration: Kanada, das Land mit den wohl intensivsten Einwanderungserfahrungen, hat ein erfolgreiches System. Dort kommen die Kinder im Alter von drei Jahren in Einrichtungen, deren klarer pädagogischer

Auftrag im Wesentlichen die Vermittlung der Sprache ist.

Herr Clausen, Lehrer:

Herr Schleicher, Sie haben eben gesagt, dass die Selektion in Deutschland nicht auf Leistung beruht. Wir werden nicht so schnell das dreigliedrige Schulsystem in den Bundesländern ändern. Leider ist der Übergang zur weiterführenden Schule meist eine Absichtserklärung der Eltern. Nicht Begabung und Leistungsbereitschaft sind entscheidend, sondern eben diese Absichtserklärung. Dies führt dann zu schlimmen Dingen, wie dass ein Schüler von Anfang an überfordert ist, dass er Frust entwickelt, dass er aggressiv wird. Gleichzeitig werden unter anderem deshalb über 2 Milliarden für Nachhilfe ausgegeben. Wie könnte man in Deutschland zu einem besseren Ergebnis kommen?

Andreas Schleicher, OECD:

In aller Kürze: Sie werden keine Stellungnahme der OECD für oder gegen das dreigliedrige Schulsystem bekommen. Das ist eine institutionelle Frage, die innerhalb eines Landes geklärt werden muss. Aber was man deutlich sehen kann ist, dass diejenigen Länder, die flexibel mit Differenzierung umgehen, bessere Leistungen erreichen. Ich denke, das ist ein eindeutiges Ergebnis aus der PISA-Studie. Man darf Differenzierung nicht institutionell festschreiben, indem man einfach Schüler irgendwann je nach Leistungs- oder Sozialstandards in eine Institution packt. Die Lehrer müssen lernen, Schulen müssen lernen, mit Leistungsunterschieden umzugehen.

Marianne Demme, GEW:

In der Tat suggeriert unser Schulsystem den Lehrerinnen und Lehrern, dass sie homogene Lerngruppen haben. Dies ist nicht der Fall, nur können die meisten Lehrkräfte damit nicht umgehen und fördern die Schüler nicht entsprechend. Wir versuchen deswegen als GEW ein bundesweites Lehrerfortbildungsprojekt anzustoßen, um die Thematik der individuellen Förderung voranzubringen.

Wir haben schon vorhin davon gesprochen, dass die notwendigen Konsequenzen aus der PISA-Studie wegen der Konkurrenz unter den Bundesländern und deren Politikern womöglich nicht gezogen werden.

Herr Müller-Solger: Fühlt sich eigentlich die Bundesebene angesichts dieser möglichen Entwicklung herausgefordert, vielleicht in irgendeiner Form da auch steuernd miteinzugreifen. Verhindern Sie, dass unser System als Ganzes wirklich im deutschen Bewusstsein diskutiert wird und wir uns nicht in einer 16fachen Kleinkarierteit ein weiteres Mal verheddern und wieder nichts dabei rumkommt?

Hermann Müller-Solger, BMBF:

Diese Frage haben wir bei uns erörtert. Die Antwort ist einfach: Wir werden uns nicht in eine A-B-Debatte, wie das ja politisch so heißt, verstricken und einbinden lassen, sondern wir werden den internationalen Charakter der OECD-Studien herausstellen. Wir werden immer darauf bestehen, dass wir uns mit Finnland und anderen im PISA-Maßstab starken Ländern vergleichen. Wir brauchen einen Vergleichsmaßstab, dieser soll insbesondere Finnland sein.

Eva-Maria Stange, GEW:

Ich möchte noch etwas zur Qualität von Lerninhalten ergänzen und dabei auf die Ergebnisse der OECD verweisen. Diese hat ja das Thema *Literacy* als zentrale Basiskompetenz in den Mittelpunkt gestellt. Wir könnten jetzt relativ schnell die Lerninhalte der verschiedenen Fächer nach dieser Fragestellung untersuchen und gegebenenfalls eingreifen. Überhaupt sollten wir verstärkt beachten, dass die Basiskompetenzen vermittelt werden. In den letzten Jahren sind immer mehr Lerninhalte in die Schule gekommen, ohne dass man untersucht hätte, ob da auch wieder etwas Sinnvolles bei herausgekommen ist. Die Schule als Ganzes muss Grundkompetenzen vermitteln, nicht nur einzelne Fächer.

Daniela Butter, Bundesschülerinnen- und -schülervertretung:

Wir möchten in die Debatte neue Qualitätsindikatoren für das Schulsystem einführen. Wir wollen mehr Mitbestimmungsrecht und Selbstbestimmungsrecht von Schülerinnen und Schülern bei Bildungsinhalten. In Finnland ist dies gewährleistet und sie haben dort ja nicht schlecht abgeschnitten. Damit die Wünsche von Schülern umgesetzt werden können, benötigen auch die Lehrer mehr Freiheiten. Diese sind aber von Verwaltungsvorschriften und vollen Rahmenplänen geknebelt. Uns wundert gerade,

dass die Generation, die von der öffnenden Bildungsreform profitiert hat, diese langsam zurückschraubt. Anstatt mit den Betroffenen zu reden, werden relativ autoritär von der Politik „Reformen“ durchgesetzt.

Wolfgang Schütz, DK-Akademie:

Vor kurzem ist der Abschlussbericht des Forums Bildung vorgestellt worden.

Wie geht es nun weiter? An diesem Forum waren alle für die Bildung relevanten Gruppe, die Wirtschaft eingeschlossen, beteiligt. Der Prozess, die Dynamik die dort entfaltet wurde, wie wird sie aufrechterhalten?

Herrmann Müller Solger, BMBF:

Es wird im Januar einen Schlusskongress des Forums Bildung geben. Die Unterlagen dazu sind veröffentlicht und verstärken mit den Ergebnissen von PISA den unbedingten Handlungsdruck auf die Zuständigen. Wir vom Bund werden da zunächst eine offensive Erwartungshaltung einnehmen und Druck ausüben, denn wir können nicht in Ländersachen eingreifen. Auf der Makroebene handelt es sich bei diesem Prozess um ein Kulturphänomen. Eine Berechtigungsgesellschaft muss in eine Qualifikationsgesellschaft überführt werden. Wir werden unseren Teil dazu beitragen.

Renate Hendricks, Bundeselternrat:

Bei der Frage des Schulsystems geht es ja um Verabreichung oder Vergabe von Lebenschancen. Das selektive Schulsystem, das wir haben, wird nicht nur von den Lehrern, sondern auch von den Eltern so wahrgenommen. Die Eltern, die ihre Kinder im Gymnasium haben, kämpfen natürlich vehement darum, dass diese Schulform bestehen bleibt. Sie wissen nämlich, dass sie damit die besten Chancen für ihre Kinder haben. Deshalb ist die Frage: integratives Schulsystem ja oder nein, sozusagen ein neuer Kulturkampf in dieser Republik. Dieser kann nur angefangen werden, wenn die Voraussetzungen in der Schule da sind, dass in integrierten Systemen wirklich unterrichtet werden kann. Dies kann nur sukzessiv erreicht werden. Unter anderem setze ich dabei auf die Ganztagschule, weil ich denke, die Ganztagschule ist ein Weg Angebote zu bekommen, die wir bisher nicht gehabt haben.

Das Forum Bildung hat soviel Vernünftiges und Richtiges erarbeitet, nur haben die Kul-

tusminister nichts daraus gemacht. Diese Erfahrung stimmt mich deshalb auch in Bezug auf PISA überhaupt nicht hoffnungsfroh. Insofern müssten solche Diskussionen eigentlich immer mit den Kultusministern laufen, weil wir sie in die Pflicht nehmen müssten. 16 Kultusminister sind 16 Fürsten, sind 16 Solitäre, die untereinander weniger die Schüler im Blick haben und erst recht nicht die Eltern, sondern ihre persönliche Profilierung. Das halte ich für ein großes Problem in dieser Republik.

Referenten, Podiumsteilnehmer und Moderatoren

Dr. Heino **Apel**,
geboren 1942 in Gerstungen/Thüringen. 1964-1971 Mathematikstudium in Frankfurt, Abschluss zum Dipl. Math., 1977 Promotion am FB Wirtschaftswissenschaften Uni Frankfurt zum Dr.rer.pol. Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), ab April 00 Programmträgerschaft des BLK-Programmes Lebenslanges Lernen.

Prof. Dr. Jürgen **Baumert**,
geboren 1941, Staatsexamen 1968, Universität Hamburg, Dr. phil., 1968, Universität Tübingen, Habilitation in Erziehungswissenschaft, 1982, Freie Universität Berlin, Wissenschaftliches Mitglied der Max-Planck-Gesellschaft, Mitglied des Kollegiums und Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Manfred **Braun**,
geboren 1965, 1982-1996 Studium der Biologie an der Technischen Universität München, Arbeit als freier Journalist, 1999-2002 redaktionell zuständig für die Seite *Bildung und Beruf* in der Süddeutschen Zeitung.

Walter **Brosi**,
geboren 1947, Studium der Volkswirtschaft in Mannheim, 1981-1990 Wissenschaftler im BIBB, 1990 Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft Referat „Übergreifende Fragen der beruflichen Bildung“, zur Zeit stellvertretender Generalsekretär des BIBB.

Dr. Gisela **Dybowski**,
1964-1970 Studium an den Universitäten Hamburg und FU-Berlin, u.a. Soziologie, Politische Wissenschaft und Psychologie, Diplom, 1980 Promotion an der Universität Frankfurt, Leiterin der Abteilung Forschung- und Dienstleistungskonzeption/Internationale Berufsbildung/ Bildungs-marketing beim Bundesinstitut für Berufsbildung.

Dr. paed., Dipl. Psych **Christian Fischer**,
geboren 1965 in Coesfeld, Lehramtsstudium für die Sekundarstufe und Primarstufe mit den Fächern Deutsch, Mathematik und Kath. Religion an der Universität Münster, Psychologiestudium an den Universitäten Bielefeld und

Münster, Diplom: 1997, Zweites Staatsexamen: 1999; Dissertation an der Universität Münster, seit August 2000 als Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik der WWU.

Dr. phil. Helmut **Fritsch**
geboren 1943, Staatsexamen (1969) in Evangelischer Theologie und Anglistik, Promotion (1973, Tübingen) in Pädagogik, pädagogischer Psychologie, Akad. Oberrat, 23 Jahre lang Vorsitzender des Konvents der Fern-Universität, seit 2002 stv. Vorsitzender des Senats - Fernuni-Hagen, Geschäftsführer des ZIFF (Zentrales Institut für Fernstudiumforschung).

Dr. rer. pol. Volker **Hauff**,
1959 - 1967 Studium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaft an der Freien Universität Berlin, 1969 - 1989 Mitglied des Deutschen Bundestages, 1978 - 1980 Bundesminister für Forschung und Technologie, 1980 - 1982 Bundesminister für Verkehr, 1989 bis 1991 Oberbürgermeister der Stadt Frankfurt am Main. Seit 1999 Mitglied der Geschäftsführung BearingPoint GmbH, seit 2001 Vorsitzender des Rates für Nachhaltige Entwicklung in Deutschland.

Prof. Dr.-Ing. Klaus **Henning**,
geboren 1945, Studium der Elektrotechnik und der Politischen Wissenschaften Promotion über Mensch-Maschine-Systeme, Habilitation über Entropie in der Systemtheorie, Professor an der RWTH Aachen 1985-1994 Kybernetische Verfahren; seit 1994 Informatik im Maschinenbau; 1985 -2002 Leiter des Hochschuldidaktischen Zentrums der RWTH Aachen; seit 2002 Zentrum für Lern- und Wissensmanagement.

Gabriele **Hermani** M.A.,
geboren 1960, Studium an der Johann Wolfgang von Goethe-Universität, Sportwissenschaften, Politik sowie Film-, Fernseh- und Theaterwissenschaften, von 1999 bis 2001 verantwortliche Redakteurin für das Projekt „Jugend und Umwelt“. Seit Mai 2001 als Wirtschaftsredakteurin verantwortlich für die wöchentlich erscheinende Seite „Beruf und Chance“ bei der Frankfurter Allgemeinen Zeitung.

Prof. Dr. Max G. **Huber**,

geboren 1937, 1957-1962 Studium der Physik und Mathematik in Freiburg, Promotion 1964, Habilitation 1968 an der Universität Frankfurt a./Main, 1969-1983 Professor für Theoretische Physik an der Universität Erlangen-Nürnberg, seit 1983 Professor für Theoretische Kernphysik an der Universität Bonn, Direktor des Instituts für Theoretische Kernphysik der Universität Bonn, seit 1996 Vizepräsident des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD).

Prof. Dr. Klaus **Klemm**,

1972 Planungsreferent der Universität Dortmund. Von 1973 bis 1977 Projektleiter am Institut für Schulentwicklungsforschung, ebenfalls in Dortmund. Seit 1977 an der Universität Essen tätig, Leiter der Arbeitsgruppe Bildungsforschung/ Bildungsplanung.

Dipl. Soz. Eva **Kuda**,

geboren 1945, 1967-1972 Studium an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt am Main, seit 1977 beschäftigt bei der IG-Metall, Gewerkschaftssekretärin im Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik des IG Metall Vorstandes.

Prof. Dr. Kurt **Kutzler**,

geboren 1941, Studium der Mathematik und Physik an der FU-Berlin, Promotion 1969, Habilitation 1972 an der Universität Mannheim, 1987-2002 1. Vizepräsident der TU-Berlin, seit 2002 Präsident der TU-Berlin, Vize-Präsident der Hochschulrektorenkonferenz.

Prof. Dr. Karl-Wilhelm **Müller-Siebers**,

geboren 1953, Studium der Wirtschaftswissenschaften, 1983 Promotion zum Dr. rer. pol., 1985 - 1995 verschiedene Positionen in der chemischen und in der elektronischen Industrie, u. a. Leiter des Marketing- und des Vertriebsbereichs, seit 1996 Professor an und Leiter der FHDW Hannover.

Dr. Hermann **Müller-Solger**,

geboren 1939, 1960-1969 Studium Hamburg, Freiburg/Breisgau, Mannheim, Staatsexamen für Deutsch und Französisch, Promotion 1969, 1969-1975 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Mannheim, seit 1975 beim Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.

Andreas **Schleicher**,

geboren 1964, Diplom Physiker Universität Hamburg, Zweitabschluss (MSc.) Deakin Universität, Australien, Fakultät Wissenschaft,

Institut Master of Science für Mathematik ,derzeitige Tätigkeit: Stellvertretender Leiter OECD Abteilung für Bildungsstatistiken und -indikatoren, Paris.

Prof. Dr. Bernt R.A. **Sierke**,

Lehrstuhl: Industrielles Management und Controlling, zur Zeit Präsident der privaten Fachhochschule Göttingen.

Martin **Spiewak**,

geboren 1964 , Studium der Geschichtswissenschaft, Hispanistik und des Staatsrechts in Hamburg und Madrid, Absolvent der „Deutsche Journalistenschule“. Redakteur beim „Deutschen Allgemeinen Sonntagsblatt“ in Hamburg. Seit 1999 im Ressort WISSEN der Hamburger Wochenzeitung Die ZEIT.

Dr. Eva-Maria **Stange**,

geboren 1957, Studium an der Pädagogischen Hochschule Dresden, 1979 - 1993 Lehrerin für Physik/Mathematik und Physikdidaktik im Schul- und Hochschuldienst, 1993 Vorsitzende des Landesverbandes Sachsen der GEW, seit Mai 1997 Vorsitzende der GEW.

Dipl. Volkswirt Geerd **Woortmann**,

Deutscher Industrie- und Handelskammertag, Leiter des Fachbereichs Berufliche Bildung und Bildungspolitik, Bonn ,Vorsitzender des Kuratoriums der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB), Bonn.