

Döbert, Hans; Kopp, Botho von; Döbrich, Peter; Mitter, Wolfgang
**Aktuelle Bildungsdiskussionen im europäischen und außereuropäischen
Rahmen**

Bonn : BLK 2001, 38 S. - (Materialien des Forum Bildung; 1)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Döbert, Hans; Kopp, Botho von; Döbrich, Peter; Mitter, Wolfgang: Aktuelle Bildungsdiskussionen im europäischen und außereuropäischen Rahmen. Bonn : BLK 2001, 38 S. - (Materialien des Forum Bildung; 1) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-2095

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Aktuelle Bildungsdiskussionen
im europäischen
und außereuropäischen Rahmen**



DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG

Dr. Hans Döbert (Koordinator)

Dr. Peter Döbrich

Dr. Botho von Kopp

Prof. Dr. Wolfgang Mitter

Studie zum Stand aktueller Bildungsdiskussionen im europäischen und außereuropäischen Rahmen

1. Allgemeiner Überblick über Schwerpunkte der Bildungsdiskussion in Europa
2. Bildungsdiskussionen und Bildungsreformen in ausgewählten europäischen Staaten
 - 2.1. Niederlande
 - 2.2. Dänemark
 - 2.3. Österreich
 - 2.4. Entwicklungen in England, Norwegen und Schottland
3. Außereuropäische Bildungsdiskussionen und –entwicklungen
 - 3.1. Außereuropäische Bildungsentwicklungen im Überblick
 - 3.2. Australien
 - 3.3. Japan
 - 3.4. USA
4. Vorschläge für die vertiefte Darstellung internationaler Diskussionen und Entwicklungen
5. Literaturverzeichnis
6. Auflistung von „best-practice“-Beispielen

Autorenverzeichnis

Anhang: Vertiefende Literatur nach Themenbereichen

1. Allgemeiner Überblick über Schwerpunkte der Bildungsdiskussion in Europa

Unter europäischen Politikern, Journalisten und Wissenschaftlern gehört es zu den Standardformeln des bildungspolitischen Diskurses, dass Europa nicht nur eine Wirtschaftseinheit, sondern auch eine "Kulturgemeinschaft" sei. Solche Formeln können sich auf die historische Evidenz stützen, dass die europäischen Kulturen durch grenzüberschreitende Kommunikation geprägt sind.

Was für die Kulturen im allgemeinen so selbstverständlich klingen mag, gilt nicht uneingeschränkt für den Bildungsbereich im besonderen. Bis in die jüngste Vergangenheit stellte sich "Bildungseuropa" als das Nebeneinanderbestehen partikularer Bildungssysteme dar, die im wesentlichen auf nationalstaatlicher Differenzierung beruhen (vgl. BILDUNGSSYSTEME IN EUROPA 1996, S. 24). Dies ist dadurch bedingt, dass die bestehenden Bildungssysteme eines der Produkte und Bestandteile des modernen Nationalstaats sind. Trotz der Abgrenzungen sind indes Elemente „vormoderner“ Gemeinsamkeiten bewahrt worden. Überdies hat die übernationale Entwicklung von Wissenschaften und Technologien „neue“ Gemeinsamkeiten zumindest indirekt gefördert, was sich beispielsweise an einem innereuropäischen Vergleich naturwissenschaftlicher Lehrpläne ablesen lässt.

In der Tat sind gegenwärtig in allen vergleichbaren Industrieländern ähnliche Modernisierungs- bzw. Reformbestrebungen im Bildungsbereich festzustellen: Überwiegend geht es in den Diskussionen um sehr grundlegende Fragen der Weiterentwicklung von Bildung angesichts der Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft, beispielsweise die Neubestimmung von Bildungszielen, die Erhöhung der Leistungsfähigkeit von Bildungseinrichtungen und die Sicherung von Chancengleichheit bei andauernder Mittelknappheit. Darüber hinaus steht die Schaffung von jeweils spezifischen Rahmenbedingungen durch eine größere Autonomie von Bildungseinrichtungen (z.B. Dänemark, Österreich, Schweiz) bzw. durch deren partielle Rücknahme (England) sowie, um ein weiteres Beispiel zu nennen, durch die Flexibilisierung von Strukturen der Bildungsverwaltungen auf dem Prüfstand. Schließlich geht es teilweise aber auch um kurzfristige Maßnahmen zur Beseitigung von Mängeln, die in der Öffentlichkeit zunehmend beklagt werden.

Die gegenwärtige Diskussion zu Bildungsfragen in Europa ist daher durch eine eigentümliche *Koinzidenz traditioneller Konzepte sowie neuer Ansätze und Entwicklungen* gekennzeichnet: Einerseits herrschen noch herkömmliche rechtliche und administrative Steuerungsmechanismen vor, während andererseits reformbezogene Partizipations- und Demokratisierungsbestrebungen, "neue Steuerungsmodelle" sowie Veränderungen im Status der Bildungseinrichtungen und bildungspraktische Innovationen in den Diskussionen und Entscheidungsprozessen nach vorn drängen.

Europa des Wissens – neue Bildungsziele

Den aktuellen bildungspolitischen Diskussionen auf der Ebene der Europäischen Union (EU) liegt als hauptsächlicher Leitgedanke der fortlaufende Aufbau eines *europäischen Bildungsraumes* zugrunde. In einer sich schnell ändernden Welt sollen die europäischen Gesellschaften allen Bürgern, unabhängig vom Alter und der sozialen Situation, verstärkt die Möglichkeiten des Zugangs zum Wissen geben („Europa des Wissens“). Das meint einen europäischen Bildungsraum im weitesten Sinne, sowohl in geographischer als auch in zeitlicher Hinsicht. Die Europäische Kommission hat Ende 1999 die Initiative „eEurope – Eine Informationsgesellschaft für alle“ eingeleitet, die in erster

Linie alle Bürger, Haushalte, Schulen, Unternehmen und Verwaltungen ans Netz und ins digitale Zeitalter führen soll. Die Initiative konzentriert sich auf zehn prioritäre Bereiche, zu denen auch die Einführung des Internet und multimedialer Werkzeuge an Schulen, die Anpassung des Bildungswesens an das digitale Zeitalter sowie die Gewährleistung des schnellen Internet-Zugangs für Studenten und Wissenschaftler gehört, um kooperatives Lernen und Arbeiten zu fördern. Die Expansion der Informationstechnologien und -netze schafft neue Formen der Sozialisation und andere Sozialisationseffekte. Das größte Problem der neuen Technologien für Bildung – so der Delors-Bericht der UNESCO zur Bildung für das 21. Jahrhundert – besteht offenbar darin, dass neue Ungleichheiten geschaffen bzw. bestehende verstärkt werden, je nachdem welchen Zugang der einzelne zu Wissen und Informationen hat (siehe LERNFÄHIGKEIT 1997, S.52ff.). In der Verantwortlichkeit der Bildungssysteme in Europa ist es, jedem die Möglichkeiten einzuräumen, Zugang zu den Informationen zu erhalten und zugleich diesen Informationsfluss kognitiv und psychisch zu bewältigen. Eine wichtige Rolle spielen dabei die EU-Aktionsprogramme im Bildungsbereich, deren neue Programmgeneration der Periode 2000-2006 auf die Schaffung des Bildungsraumes mit seinen drei Dimensionen Kenntnisse, Unionsbürgerschaft und Kompetenzen verstärkt zugeschnitten ist (siehe BARTEL u.a. 1998).

Die optimale Nutzung des Wissens setzt die Schaffung neuer Formen der Anerkennung von Kompetenzen voraus. In allen europäischen Staaten wird daher versucht, sich eingehend mit der Frage der „Schlüsselkompetenzen“ und der optimalen Möglichkeiten ihres Erwerbs, ihrer Bewertung und ihrer Zertifizierung zu beschäftigen. In der Diskussion ist der Vorschlag, einen europäischen Prozess des Vergleichens und Verbreitens von entsprechenden Definitionen, Methoden und Praktiken zu schaffen (siehe WEISSBUCH 1996). Die Ausgangsidee ist, eine Reihe von (Mindest-)Anforderungen an definierte Wissensbereiche allgemeiner und beruflicher Art (Mathematik, Sprachen, Finanzen, Management usw.) zu bestimmen, dafür Validierungsverfahren zu entwickeln und neue, flexiblere Formen der Anerkennung von Kompetenzen anzubieten. Die Einrichtung eines Systems zur Akkreditierung von Kompetenzen auf europäischer Ebene wird als ein maßgeblicher Schritt beim Aufbau des europäischen Bildungsraumes angesehen.

Im Anschluß an außereuropäische, vorwiegend nordamerikanische Entwicklungen sowie im Kontext internationaler Leistungsvergleiche wird derzeit breit über *Bildungsziele*, *Leitbilder* u.ä. diskutiert (vgl. SCHWEIZER HOCHSCHULENREKTORENKONFERENZ 1998). Feststellbar ist dabei ein Trend zur Verstärkung des Praxisbezugs von Bildungsgängen, der die Attraktivität von Absolventen von Bildungseinrichtungen bei den Abnehmern im Wirtschaftssystem beträchtlich zu erhöhen vermag (Begriff der "Handlungsorientierten Grundausbildung"). Formen einer effektiveren Vernetzung von allgemeiner und beruflicher Bildung (Partnerschaften zwischen Schulen, Hochschulen und Wirtschaftsunternehmen) erweisen sich in diesem Zusammenhang als signifikanter Innovationsfaktor. In diesem Kontext zeichnet sich ein Umdenken in der Berufsbildung ab. *Lernen in der Praxis* wird stärker gewichtet; der immer wieder betonte Gegensatz von schulischer und betrieblicher Ausbildung erweist sich international als überholt (siehe UNESCO heute 2/1999). Ein wesentliches Bildungsziel ist die Ausprägung der Fähigkeit zu *lebenslangem Lernen*. Die traditionelle Abfolge Bildung, Arbeit, Ruhestand, die entsprechende Zuordnung von Altersgruppen sowie die bisherige Unterscheidung zwischen institutionellen und informellen Lernformen wird unter der Sicht der veränderten

Qualifikationsanforderungen (Stichworte: Globalisierung, Liberalisierung, Flexibilisierung und Weltmarktorientierung) als hinfällig angesehen. Bildung und Ausbildung erhalten international dadurch einen neuen Fokus: Sie müssen mehr und mehr *generalistische Qualifikationen und Kompetenzen* fördern. Am Ende jedes Bildungsprozesses soll „*Employability*“ (Beschäftigungsfähigkeit) stehen. Ein besonderes Problem ist dabei das Tempo der Veränderungen: Die Verweildauer in Beschäftigungen und Qualifikationen verkürzt sich ständig. Traditionelle schulische Formen sind derzeit diesem Tempo nicht gewachsen. International ist deshalb ein Trend zur Erweiterung der Strukturen bisheriger Berufsbildungssysteme und zu neuen Angebotsformen (etwa in Richtung kürzerer Lernmodule) z.B. in den Niederlanden, Dänemark, Frankreich und den skandinavischen Staaten festzustellen. Das Konzept des lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernens beruht auf den vier Säulen: „Lernen, Wissen zu erwerben“, „Lernen, zu handeln“, „Lernen, zusammenzuleben“ und „Lernen für das Leben“ (siehe LERNFÄHIGKEIT 1997, S. 73 ff.).

Internetadresse: [http: www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)

Neue Steuerungsmodelle im Bildungsbereich

Forciert durch die allenthalben anzutreffenden Sparzwänge der öffentlichen Haushalte wird das Verhältnis von Pädagogik und Betriebswirtschaft in neuer Weise diskutiert. In fast allen europäischen Staaten verlangen im Zeichen einer *austerity policy* die dem „Steuerzahler“ Verantwortlichen Nachweise dafür, was in der Sache wirklich erreicht werden soll, wofür die veranschlagten Mittel zu bewilligen sind und wie der Wirkungsgrad vorhandener Mittel gesteigert werden kann. Damit verbunden ist im internationalen Spektrum ein Paradigmenwechsel in der Organisations- und Steuerungsphilosophie weithin zu beobachten. Im Kern geht es um den Übergang von *input-*orientierter zu *output-*orientierter Steuerung. Dieses Modell orientiert sich vorwiegend an niederländischen, angelsächsischen und dänischen Planungsmustern; es hat inzwischen Eingang in die Bildungspolitik und -administration vieler europäischer Staaten gefunden.

In der Schweiz ist man beispielsweise im Kontext der Diskussion um Merkmale guter Bildungseinrichtungen dazu übergegangen, Elemente des *New Public Management* mit solchen des Bildungssystems zu verbinden. Charakteristisches Merkmal dieser neuen Steuerung ist die unübersehbare Tendenz zur *Dezentralisierung und Kommunalisierung* der Trägerschaft von Bildungseinrichtungen (vgl. MITTER 1997). Weitestgehender und beispielhafter Ausdruck dieser Tendenz ist die Entwicklung in Dänemark, wo bereits Anfang der neunziger Jahre den Kommunen die fast vollständige Kompetenz für das Schulwesen übertragen wurde. Wurde noch Mitte der neunziger Jahre vor allem in den deutschsprachigen Ländern vehement und explizit über mehr „Autonomie“ der einzelnen Bildungseinrichtungen diskutiert, so zeigen sich Ende der neunziger Jahre zwei Tendenzen: Einerseits wird die „Autonomie“-Debatte kaum mehr explizit geführt, sondern „Autonomie“ wird als wichtige Kontextbedingung in den Diskussionen um Qualitätsentwicklung und um neue Finanzierungskonzepte im Bildungsbereich angesehen. Andererseits haben fast alle europäischen Länder, besonders jedoch die Schweiz und Österreich, dem dänischen, niederländischen und angelsächsischen Modell folgend, den einzelnen Bildungseinrichtungen mehr Freiheit und Verantwortung übertragen. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang indes die aktuell in England

zu beobachtende Erscheinung, dem Staat wieder größere Zugriffsmöglichkeiten auf die Steuerung des Bildungswesens einzuräumen.

Internationale Bildungskooperationen und traditionelle Strukturen

Eng verbunden mit der Internationalisierung und der neuen Steuerung im Bildungswesen (in dessen weitester Wortbedeutung) ist die Zunahme von *Bildungskooperationen* zu beobachten. Beispielsweise haben die Hochschulen Nordeuropas im letzten Jahrzehnt einen raschen und konsequenten Internationalisierungsprozess vollzogen. Für die wechselseitige Kooperation sowie für die Förderung der Zusammenarbeit mit Drittstaaten haben die Regierungen der Nordischen Länder ein enges Netz an Einrichtungen und Programmen aufgebaut, das ebenso unbürokratisch wie wirkungsvoll funktioniert. Nirgendwo sonst in Europa arbeiten Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen so eng und erfolgreich zusammen wie in der skandinavischen Region. Vorhaben, die gegenwärtig in Deutschland diskutiert und eingeleitet werden, sind in Nordeuropa längst selbstverständlich: Zahlreiche Studienangebote, besonders im postgradualen Sektor, werden ausschließlich in englischer Sprache gelehrt. Studienergebnisse werden in umrechnungsfreundlichen *credits* gemessen. Internationale Studiengänge, mit oder ohne obligatorische Auslandsphasen und Doppeldiplomierung, gehören zum Alltag. Die Beteiligung der Nordischen Staaten an den Bildungsprogrammen der Europäischen Union ist eindrucksvoll. Eine effiziente Öffentlichkeitsarbeit schafft Transparenz über Profile und Stärken der Universitäten und steigert deren Attraktivität.

Wichtigste Instrumente zu Koordination der verschiedenen Formen der Zusammenarbeiten sind der "Nordische Ministerrat" und der "Nordische Rat"; beide organisieren internationale Aktivitäten sowie Kooperationen mit benachbarten Staaten und „Drittländern“ im allgemeinen (vgl. WÄCHTER 1997, 1998). Das sich bisher weitgehend als Störfaktor der Bildungsmobilität in Europa auswirkende Berechtigungswesen ist in den Nordischen Staaten in Richtung einer praktikablen Lösung umgestaltet worden.

Das klassische Universitätsstudium hat durch „virtuelle Bildungsangebote“ Konkurrenz bekommen: Seminare und Vorlesungen, Kurse und Betreuung werden online als multimediale Websites oder als „training in the box“ angeboten. Ein vehement diskutiertes Problem ist derzeit das des *Umgangs mit den angebotenen Abschlüssen*, die mit dem in vielen europäischen Staaten existierenden Berechtigungswesen kollidieren. Konkurrenz entsteht bestimmten Fachrichtungen an den Universitäten zunehmend auch durch die firmeneigenen, international agierenden *Corporate Universities*. Durch ihr unternehmensspezifisches Angebot für Aus- und Weiterbildung werden sie unter dem Gesichtspunkt flexiblerer Berufskarrieren attraktiv, auch angesichts der Probleme der Massen-Universität.

In fast allen europäischen Staaten steht angesichts der vorgenannten Entwicklungen sowie unter dem unmittelbaren Einfluss der neuen Medien (Internet, Multifunktionalität) der bisherige *Status von Bildungseinrichtungen und des Berechtigungswesens* zur Diskussion. Kompetenzen werden zunehmend außerhalb formalisierter Lernprozesse und herkömmlicher Bildungsinstitutionen („Schulen“ in weitester Wortbedeutung) erworben, und der Bildungsprozess wird zunehmend an dem Anspruch gemessen, lebensbegleitend zu sein. Die weithin zu beobachtende Verlagerung von

Lernprozessen in den Arbeitsprozess wie in die Freizeit steht exemplarisch für entsprechende Entwicklungen. Der Trend zu arbeitsintegriertem Lernen, der bereits seit einigen Jahren in der betrieblichen Weiterbildung abläuft, lässt sich zunehmend auch in anderen Bildungseinrichtungen, besonders in der beruflichen Bildung und im Hochschulwesen, erkennen.

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungsbereich

Das Thema, das wohl europaweit die Bildungsdiskussion am stärksten beherrscht, gilt der *Qualität und Qualitätssicherung*. Gemeinsam mit dem Problembereich der Dezentralisierung bildungspolitischer Entscheidungen bildet es einen Kernpunkt der Diskussion auf der Ebene der EU und der OECD. Vor allem wird um *benchmarks* gestritten, welche ein „gutes“ Bildungssystem charakterisieren sollen.

Experten und Politiker in Staaten wie Frankreich, England, Schweden und der Schweiz, die über nationale Indikatorensysteme zur jährlichen Diagnose bzw. zum fortlaufenden *monitoring* der Funktionstüchtigkeit des Bildungssystems und seiner Teile verfügen, bestimmen dabei den Diskurs und die Entwicklung.

Ihre „Sogwirkung“ ist so groß, dass selbst Staaten, die sich bei Leistungsbewertungen und -ermittlungen bisher sehr zurückgehalten haben (z.B. Dänemark), nun dazu übergehen, ebenfalls regelmäßige Leistungsmessungen vorzunehmen. In Dänemark wurde beispielsweise nach den OECD- und TIMS- Studien ein nationales Institut zur Evaluation von Schulleistungen gegründet. Erörtert wird vorrangig, welche Rolle unterschiedlichen Qualitätsentwicklungs- und Evaluationsansätzen für die Fortentwicklung des jeweiligen Bildungswesens zukommt und wie eine *nationale „Qualitäts- und Evaluationspolitik“* gestaltet werden könnte bzw. sollte. Während in den angelsächsischen Ländern beispielsweise nahezu undiskutiert fachliche Schülerleistungen als zentrale Ergebnisse des Bildungsprozesses angesehen und im Rahmen zentraler Tests auch als Qualitätsindikatoren verwendet werden, sind die deutschsprachigen Länder strukturell in einer anderen Situation. Aufgaben und Ziele der Schule beinhalten auch erzieherische Funktionen, die Vermittlung von Werten und die sogenannten „Cross Curricular Competencies (CCC)“. Diese komplexeren Fähigkeiten sind einem testenden Zugriff schwerer zugänglich. Als eine der Folgen dieses Schulverständnisses ist hier die Kultur des Testens und Messens weniger entwickelt, und die Diskussion um Leistungsmessungen vollzieht sich polarisierter.

Die gegenwärtigen bildungspolitischen Reaktionen in Europa auf die Qualitätsproblematik lassen sich durch *zwei Tendenzen* umreißen: Zum einen wächst der Einfluss international-vergleichender Bildungsindikatoren (Makrobereich) auf nationale bildungspolitische Entscheidungen, während zum anderen Selbstevaluationen (Mikrobereich) der einzelnen Bildungseinrichtungen ermutigt und gefördert werden. Genau diese Konzentration der Qualitätsevaluation auf die Makroebene internationaler Vergleiche und auf die Mikroebene schulischen Handelns wird unter verschiedenen Aspekten kritisch diskutiert: Internationale Leistungsmessungen würden nur einen Teil der für ein nationales Systemmonitoring erforderlichen Informationen liefern (Tenor in der Schweiz), und Ergebnisse und Handlungsprogramme auf den beiden Ebenen wären kaum miteinander zu verknüpfen (Österreich).

Internationale Vergleichsstudien haben sich in den letzten Jahren zu wichtigen Instrumenten der Systemdiagnose entwickelt. Die heutige Situation unterscheidet sich grundlegend von jener vergangener Jahre, als die Ergebnisse solche Studien von der Öffentlichkeit kaum zur Kenntnis genommen wurden. Heute sind „Education at a Glance“ und die Rankings internationaler Leistungsvergleiche zu wichtigen Grundlagen nationaler bildungspolitischer Argumentation und Legitimation geworden. Aus den Ergebnissen internationaler Studien werden oft weitreichende Schlussfolgerungen diskutiert. Der dabei postulierte Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit eines Landes ist empirisch jedoch kaum evident und wahrscheinlich auch schwer zu erbringen.

In Verbindung mit dem vorgenannten Problembereich zeigt sich zudem, dass sich eine neue Lehr- und Lernkultur entwickelt, die zum Teil mit den herkömmlichen Verfahren der Leistungsbewertung in Zielkonflikt gerät.

Öffnung von Bildungseinrichtungen

Verschärft durch die Qualitätsanforderungen, die an das Bildungswesen gestellt werden, sowie durch sich zuspitzende regionale soziale Probleme wird in mehreren europäischen Staaten (Dänemark, Niederlande, Frankreich) versucht, dem dadurch entstandenen Problem durch eine *stärkere Öffnung von Bildungseinrichtungen*, besonders im Schulbereich, zu begegnen. Exemplarisch steht hierfür das Modell der *brede school* aus den Niederlanden. In dieser „breiten Schule“, für die meistens ein breites Angebot an allgemeiner und beruflicher Bildung charakteristisch ist, arbeiten Lehrer, Sozialarbeiter, Eltern und andere „Erzieher“ daran, „lernmüde“ und sozial benachteiligte junge Menschen in Bildungsprozesse zu integrieren und dafür zu motivieren. Solche Schulen, die für einen Stadtteil offen sind, stellen für diese Jugendlichen „Brücken“ zur Gesellschaft dar. Ein ähnliches Konzept beinhalten die „Produktionsschulen“ in Dänemark. Mit diesem Konzept ist eine grundsätzliche *Änderung der Lehrerarbeitszeit* verbunden. Lehrer werden nicht mehr nach den unterrichteten Wochenstunden besoldet, sondern entsprechend dem Gesamtvolumen des verbreiterten Aufgabenspektrums.

Europa-Server: <http://europa.eu.int>

2. Bildungsdiskussionen und Bildungsreformen in ausgewählten europäischen Staaten

2.1. Niederlande

Das Verhältnis von Freiheit und Verantwortung, die Wahrnehmung lokaler Autonomie und die Reduzierung zentraler Steuerung auf das Nötigste, die für das heutige niederländische Bildungssystem charakteristisch sind, haben ihre Wurzeln in der Geschichte der niederländischen Bildungsentwicklung.

Die Einzigartigkeit des niederländischen Bildungsmodells geht auf politische Entwicklungen Anfang des 19. Jahrhunderts zurück: zum einen auf den französischen Einfluss, durch den beispielsweise mit

dem Elementarschulgesetz von 1806 der bis heute das Bildungswesen prägende *Dualismus aus öffentlicher (openbare) und privater (bijzondere) Bildung* verankert wurde, und zum anderen auf die innere Auseinandersetzung zwischen Protestanten und Katholiken um die Freiheit der Bildung. Mit der Änderung der Verfassung im Jahre 1917 wurden öffentliche und private Bildungseinrichtungen finanziell prinzipiell gleichgestellt.

Durch diese bis heute geltende Regelung wurde zugleich dem „Säulencharakter“ der niederländischen Gesellschaft entsprochen. Säulencharakter meint die Gliederung des öffentlichen Lebens nach konfessionellen Gesichtspunkten und die selbständige Organisationsform großer gesellschaftlicher Gruppen im wirtschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Leben. Im Bildungsbereich findet sich de facto ein Vier-Säulensystem: öffentlich, protestantisch-christlich, katholisch und „neutral“. Im Hochschulwesen zeigt sich das beispielsweise an der Trägerschaft der 14 Universitäten: fünf staatliche Reichsuniversitäten, drei staatliche technische Universitäten und eine Landwirtschaftliche Universität; eine protestantisch-christliche Privatuniversität; zwei römisch-katholische Privatuniversitäten; eine Gemeindeuniversität und eine „Offene Universität“. Sie werden alle vom Staat gleichermaßen finanziert und von der Schulaufsicht kontrolliert.

1981 wurde eine bis heute gültige *Zweiphasenstruktur des universitären Studiums* eingeführt, wonach die Studienzzeit in der ersten Phase auf vier Jahre begrenzt ist und die zweite, in der Regel einjährige Phase, nur entsprechend leistungsfähigen Studenten offen steht. Das Studium ist nach einem *modularen System* gestaltet, der Studienerfolg wird regelmäßig (jährlich) abgetestet und systematisch evaluiert sowie der Studienfortgang registriert. Die Studenten sind dadurch gezwungen, individuell stärker zu planen, effizienter und erfolgsorientierter zu arbeiten und alles zu vermeiden, was Zeit- und Leistungsverlust verursachen kann. Kritiker sprechen von „verschulden, stromlinienförmigen und kalkulierenden“ Studenten.

An den Hochschulen, wie übrigens auch an den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen für Schüler ab dem 16. Lebensjahr, sind einkommensabhängig Studien- bzw. Schulgebühren zu entrichten.

Die beschriebenen Entwicklungen betreffen auch die Lehrerbildung. Lehrer ersten Grades für die Sek. II werden universitär, Lehrer zweiten Grades für die Sek. I werden an Berufshochschulen und Lehrer für die Primarschule werden an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet, an denen der generell betonte *Praxisbezug* des Studiums deutlich größer ist. Lehrerbildung soll stärker als bisher in der Praxis selbst stattfinden. Das erste Studienjahr hat generell propädeutischen Charakter, an dessen Ende den Studenten die Fortsetzung des Studiums empfohlen wird oder nicht.

Die Zauberformeln sind im Hochschulbereich wie im Bildungswesen allgemein „*Budgetierung*“ und „*Autonomisierung*“. Dadurch sind die Hochschulen nicht nur in der Lage, sondern gezwungen, Kooperationen auch auf dem freien Markt für Untersuchungen, Beratung und Fortbildung – was ein entsprechendes Management und Werbung einschließt - zu suchen.

Die aktuelle Diskussion im niederländischen Bildungswesen wird – was die inhaltlichen Fragen angeht – von dem *Verhältnis der Ausgestaltung der Autonomie aller Bildungsinstitutionen und der Qualitätssicherung auf allen Ebenen* beherrscht. Die bildungspolitisch Verantwortlichen setzen dabei vor allem auf ein ausbalanciertes System von staatlicher Steuerung durch Rahmenvorgaben (vor allem über „Accountability“-Vorschriften, Kernziele und -curricula, nationale Prüfungen usw.), den

Selbstevaluations- und Entwicklungskräften der einzelnen Bildungseinrichtungen, die durch ein hohes Maß öffentlicher Transparenz zusätzlich gefördert werden, und einer mit dem Gesetz von 1999 gestärkten, relativ autonomen Schulaufsicht als spezieller Stimulierungs- und Evaluationsinstanz. Beispielsweise wurden 1998 Kernziele für alle Bereiche des Primarunterrichts festgelegt, die das Niveau des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreiben, die die Schüler bis zum Ende des Primarunterrichts erlangt haben müssen.

Im *Schulwesen* lassen jüngste Entwicklungen *drei Trends* erkennen: Erweiterung der Freiräume für die einzelne Einrichtung auch hinsichtlich eines eigenen Personalmanagements, inhaltliche Profilierung und Ergänzung des Lernangebots durch deutlich auf berufliche Grundqualifikationen gerichtete Lehrgänge und Arbeitsformen - so wurde der bisherige allgemeinbildende Unterricht der Mittelstufe (MAVO) durch eine vorbereitende mittlere Berufsbildung (VMBO) neu strukturiert - sowie Sicherung eines „nationalen Leistungsstandards“ durch öffentliche Evaluierungsverfahren. Die jüngsten Entwicklungen sollen dazu beitragen, den Anteil der Schüler, die Probleme in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Einrichtungen haben und diese häufig ohne Diplom verlassen, sowie den Unterrichtsausfall deutlich zu reduzieren. Durch eine verstärkte Differenzierung der Arbeitsformen sollen die Lernfähigkeit und damit die Erfolgsquoten der Schüler erhöht werden. Ein seit einiger Zeit in dieser Hinsicht praktiziertes pädagogisches Modell sind die „*brede school*“. Das Konzept der breiten Schulen hat zwei Bedeutungen: zum einen ist damit eine Schule mit einem breiten Angebot hinsichtlich allgemeiner und beruflicher Bildung gemeint und zum anderen eine Schule, die sehr eng mit dem gesellschaftlichen Umfeld verknüpft ist. In diesen „breiten Schulen“, die besonders von Kindern von Gastarbeitern, Bewohnern der ehemaligen Kolonien und Asylbewerbern besucht werden, soll Schule mehr sein als Unterricht. Über die Jahre ist das Lernniveau an vielen Schulen mit einer solchen Schülerklientel gesunken. Die übliche bildungspolitische Reaktion, den Problemen mit zusätzlichen Lehrern und Stunden sowie Sonderklassen zu begegnen, erbrachte nicht die erwarteten Effekte. Die breiten Schulen gehen einen anderen Weg: Sie versuchen, die „Inselrolle“ der Schule aufzubrechen und die Kinder mit ihren Problemen in die Schule zu holen. Nach dem Unterricht dienen die Schulen bis abends als Treffpunkt, Freizeit- und Fortbildungszentrum. Das Konzept wird als Ansatz gesehen, der Gefahr zu begegnen, dass ganze Bevölkerungsgruppen sozial zurückbleiben und vom Arbeitsmarkt abgekoppelt werden. Der Abwärtstrend bei den Lernleistungen scheint auf diese Weise tatsächlich umkehrbar zu werden. Während das Konzept der breiten Schule in den letzten beiden Jahren vor allem im Primarbereich Anwendung fand, fangen jetzt auch Schulen der Sekundarstufe an, eine „brede school“ zu werden (z.B. das Niels Stensen College in Utrecht). Neu sind auch Veränderungen in der „2. Phase“ des Sekundarunterrichts mit der Einführung des „*Studienhauses*“. Dahinter verbirgt sich einerseits eine Änderung des Programms für alle niederländischen Schulen (die letzten beiden Klassen des HAVO und die letzten drei Klassen des VWO) seit 1.8.1999, die für einige Schulen bereits 1998 begann. Es wurden neue zusätzliche Fächer für alle Schüler eingeführt (z.B. Allgemeine Naturwissenschaften, Kulturelle Bildung). In diesen Klassen gibt es keine Wahlfächer mehr, sondern vier „Profile“, aus denen die Schüler wählen können: Natur und Technik, Natur und Gesellschaft, Gesellschaft und Wirtschaft sowie Gesellschaft und Kultur. Dadurch hat sich die Anzahl der von den Schülern zu belegenden „Fächer“ auf 13-14 (vorher 6-8) erhöht. Andererseits ist damit eine deutliche Veränderung des Lehr- und Lernstils verbunden. Die

Philosophie des Studienhauses besteht darin, dass die Schüler mehrere Stunden/Woche selbständig arbeiten und die Lehrer als „Lern- und Studienbegleiter“ beratend fungieren. Insgesamt soll durch die inhaltlichen Änderungen wie durch die Veränderung der Lehr- und Lernkultur ein besserer Übergang zur Hochschule erreicht und der Anteil der Studienabbrecher reduziert werden. Seit Einführung des neuen Programms spitzt sich die Diskussion um Leistungsentwicklung zu, und es mehren sich seitens der Betroffenen die Kritiken an den deutlich erhöhten Leistungsanforderungen, vor allem im allgemeinen Fächerteil.

Seit 1996 gibt es ein *integrales Gesetz* über den *berufsbildenden Sekundarunterricht und die Erwachsenenbildung*. Das Gesetz führt die Entwicklungsperspektiven der ministeriellen Note „Blijven Leren“ (Fortfahren zu lernen) von 1993 weiter. Danach sollen die kaum noch überschaubaren vielfältigen Einzelmaßnahmen stärker koordiniert und von den 28 Regionalen Bildungszentren gesteuert werden. Es soll eine größere Effizienz der Beratungs-, Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen in der beruflichen und Erwachsenenbildung erreicht werden.

Die von außen wahrgenommene Effizienz des Bildungssystems in den Niederlanden erklärt sich aus einer geglückten Synthese aus der Fortführung eigener liberaler Bildungstraditionen und der aufmerksamen Beobachtung und landesspezifischen Umsetzung internationaler Entwicklungstrends.

2.2. Dänemark

In Dänemark beruht die bestmögliche Bildung für alle und eine garantierte zweite Chance für diejenigen, die sich ständig weiterbilden möchten, auf historisch gewachsenen und kontinuierlich ausgebauten Qualitäten des Bildungswesens. Dabei erreicht der Lernende auf dem Wege durch das Bildungswesen eine (Lebens-) Qualität, die sich auffällig von derjenigen in anderen Ländern unterscheidet, wenn man sie an der Wahrnehmung durch die Abiturienten selbst misst (siehe GRAUDENZ/RANDOLL 1997).

Eine hohe Lebensqualität des schulischen Lernens, vermittelt über eine konsequent schülerorientierte Bildung, und die Erreichung von Leistungsstandards, die über ein zentral verwaltetes Abitur gesichert werden, müssen kein Gegensatz sein. Während den leistungsstärkeren Schülern ein sicherer Weg in eine Vielzahl akademischer Abschlüsse eröffnet wird, ist auf der Seite der beruflichen Bildung eine problemorientierte Differenzierung zu finden, in deren Zentrum das Bemühen um den bestmöglichen Erfolg aller Heranwachsenden steht. Die öffentliche Diskussion und die sehr enge Zusammenarbeit der Sozialpartner im Vorfeld von gesetzlichen Entscheidungen sowie die Einbeziehung aller Beteiligten in den Prozess der Entscheidungen ist ein wichtiger Hintergrund für das Gelingen und die rasche Umsetzung von Veränderungen im Bildungswesen.

Das dänische Bildungsministerium beschränkt sich dabei auf die Steuerung durch Ziele und Rahmenvorgaben („von der Detailsteuerung zur Ziel- und Rahmensteuerung“). Vor allem bemüht es sich um eine klare Definition von Zielen, die im Bildungswesen zu erreichen sind.

Im Prinzip lassen sich in den letzten Jahren drei Perioden der Entwicklung im Bildungswesen beschreiben: Die Zeit von 1985 bis 1990 war vor allem von Debatten, Diskussionen und Analysen um die Zukunft der Bildung in Dänemark geprägt. In den Jahren 1990 bis 1995 wurden die Ergebnisse in

Gesetze (z.B. das Volksschulgesetz vom April 1994) und andere „Führungsinstrumente“ überführt. Seither ist einerseits ein Prozess der Implementierung und andererseits eine neue Diskussion im Gang, die vor allem unter den Stichworten „Autonomie und Qualität“ und „Lehrerarbeitszeit“ geführt wird.

„Autonomie“ der Schulen ist in Dänemark seit 150 Jahren die Grundlage des Schulwesens. Das ist historisch, philosophisch und bildungsgeschichtlich bedingt. Die Diskussion um eine meßbare Einschätzung und Beurteilung der Lehrerarbeitszeit hat seit einigen Jahren konkrete Ergebnisse gebracht, die sich in Tarifverträgen niedergeschlagen haben, ist aber derzeit nicht abgeschlossen. Erstmals 1992 wurde zwischen der dänischen Lehrgewerkschaft, der ca. 90% der Lehrer angehören, und dem Unterrichtsministerium eine Rahmenvereinbarung zur Regelung der Lehrerarbeitszeit geschlossen. Damit wurde der Versuch unternommen, die Arbeitszeit der Lehrer, deren sichtbarer Teil – die Unterrichtszeit – nur einen Aspekt ausmacht, wie die Arbeitszeit der übrigen in Industrie und Gewerbe Beschäftigten zu bewerten und zu regeln. Inzwischen wurde die Rahmenvereinbarung durch entsprechende Tarifverträge stark variiert. Der neue Tarifvertrag vom April 1999 enthält nicht nur Regelungen zur Arbeitszeit, sondern auch gemeinsame pädagogische Zielsetzungen von Gewerkschaft und Arbeitgebern unter dem Titel „*En skole på vej*“ (Eine Schule auf dem Weg), die sich vor allem auf die Unterrichtsinhalte, die Zusammenarbeit der Lehrkräfte, die Zusammenarbeit von Eltern und Schule sowie die Aufgaben der Schulleitung beziehen. Das seit einigen Jahren praktizierte Gesamtarbeitszeitmodell, das eine für den öffentlichen Dienst generell festgelegte Stundenzahl von 1920 Stunden beinhaltet, gilt auch weiterhin für die Schule. Die sich auf 209 Arbeitstage verteilende Arbeitszeit der Lehrer setzt sich nach schwedischem Vorbild – der neue dänische Tarifvertrag lehnt sich deutlich an den schwedischen an – aus der „individuellen Zeit“ und der Zeit in der Schule (*skoletid*) zusammen. Über die 375 Zeit-Stunden „individuelle Zeit“ bestimmt allein die einzelne Lehrkraft. Die durchschnittlich 660 Zeit-Stunden umfassende „Schulzeit“, die jede Aktivität mit Schülern - in welcher Form auch immer - einschließt, wird durch eine Vereinbarung zwischen Schulleitung, Lehrkraft und Gewerkschaft festgelegt. Sonderregelungen sind beispielsweise die Anrechnung von Klassenlehraufgaben mit 75 Zeitstunden je Schuljahr oder von 175 Zeitstunden für Lehrkräfte über 60 Jahre. Die Gehaltsstruktur soll so gestaltet werden, dass es zukünftig ein Grundgehalt und Zulagen für Funktionen und Qualifikationen gibt.

Im beruflichen Bildungswesen muss das Bildungsministerium die Vorschläge des „Rates für berufliche Bildung“, eines nationalen Gremiums der Sozialpartner, berücksichtigen. Beispielhaft ist die Zusammenarbeit von Arbeitgebern und Arbeitnehmern in paritätisch besetzten Gremien auf allen Ebenen. Ein Eingriff in diesen Problemlösungsmechanismus erfolgt seitens des Staates erst dann, wenn von den Sozialpartnern keine Einigung erzielt werden kann. Die spezifische Qualität der Zusammenarbeit der für Bildung politisch Verantwortlichen in Dänemark wird auch deutlich in den jüngsten Bemühungen der dänischen (Folkeskole)-Lehrgewerkschaft (siehe DANMARKS LAEREFÖRENING; KVALITETS-UDVIKLING I DIALOG- HVORFOR OG HVORDAN 1999) und des dänischen „Unterrichtsministeriums“ (siehe KOMPETENCE 1999) um die Qualitätserhöhung im Bildungswesen bei Wahrung der dänischen Bildungstraditionen – einem der Schwerpunkte der gegenwärtigen Bildungsdiskussion.

Dänemark kann als das „klassische Modell“ eines Bildungssystems angesehen werden, in dem die Gemeinden nicht nur die Schulträgerschaft besitzen, sondern auch die inhaltlichen Schulprofile und das Personalmanagement bestimmen, wobei den Schulleitern, Schülern, Eltern und Lehrern große Möglichkeiten der Mitbestimmung eingeräumt sind. Da die Kommunen insgesamt für die Bildung und pädagogische Betreuung der Kinder und Jugendlichen bis zum 18. Lebensjahr zuständig sind, werden wesentliche Aspekte der Fürsorge und Jugendpflege den Schulen übertragen. Vor allem auf dem Lande sind die Freizeitgestaltung bzw. entsprechende Angebote eine Aufgabe der Schulen, wofür sie auch mit den nötigen personellen und finanziellen Mitteln ausgestattet werden.

Öffentliche Diskussionen und Klagen haben Mitte der neunziger Jahre auf das Problem wachsender Schulmüdigkeit und Schulverdrossenheit aufmerksam gemacht. Solchen Problemen versucht die bildungspolitische Steuerung in Dänemark auch durch eine Reihe neuer „Institutionen“ im Übergang zwischen Schule und Beruf zu begegnen. Eine dieser Institutionen sind die „*Produktionsschuler*“, in denen viele schulverdrossene Jugendliche neuen Herausforderungen begegnen. Im Grunde sind „Produktionsschulen“ modifizierte Berufsschulen, in denen dem praktischen Anteil ein besonders hoher Stellenwert zukommt (EDV-Dienste, Fischzuchtanlage, Druckereien, Handwerksarbeit usw.). Alle 120 Berufsschulen in Dänemark sind in ein sehr flexibles Zusammenwirken der regional Verantwortlichen eingebunden, die wiederum im Rahmen von weiten Vorgaben auf nationaler Ebene handeln. Insgesamt gilt das „Prinzip der flexiblen Strukturen“, welches seit 1995 im Rahmen eines „Strategischen Plans“ zur systematischen Qualitätsentwicklung in berufsbildenden Schulen steht. Selbsteinschätzung auf allen Ebenen, Qualitätskriterien und -indikatoren sowie systematische interne und externe Evaluationen in Verbindung mit einem ausgebauten Berichtswesen sind grundlegende Instrumente des Gesamtprozesses. Die berufliche Bildung ist auch in Dänemark im Grundsatz dual und beruht auf Ausbildungsverträgen mit Unternehmen. Aber dort, wo diese Ausbildungsverträge (noch) nicht zustande kommen, spielen die Produktionsschulen eine wichtige Rolle.

2.3. Österreich

In Österreich wurde schon Ende der achtziger Jahre in der schulpolitischen Diskussion „Autonomie“ zum Schlüsselbegriff. Eine relative „Autonomie“ für alle Bildungseinrichtungen wurde 1993 eingeführt. Seit Herbst 1996 steht der bildungspolitischen Debatte eine breit angelegte Studie zur Evaluation der „Schulautonomie“ als Grundlage zur Verfügung (siehe BACHMANN u.a. 1996).

Inzwischen ist die „Automiediskussion“ eher zum Rahmen für die allgemeine Schuldiskussion geworden, die seit Mitte der neunziger Jahre vor allem auf die Qualitätsproblematik und die effektive Ausschöpfung aller vorhandenen Ressourcen fokussiert. In den letzten Jahren hat sich in Österreich in diesem Zusammenhang eine Vielfalt an Qualitätsinitiativen und -netzwerken entwickelt. So wurde beispielsweise 1995 ein *Qualitätsnetzwerk für Berufsbildung (QN)* durch die Sektion Berufsbildung im Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK) gegründet. Das Ziel des Netzwerks war es, eine Plattform für den Informations- und Erfahrungsaustausch zu bieten. Dafür sollten primär die neuen Technologien (Blackboard und Internet) genutzt werden. Die nach zwei Jahren vorliegenden Erfahrungen haben gezeigt, dass es derzeit noch nicht gelingt, nahezu

ausschließlich über Blackboard/Internet zu arbeiten. Die Zugangsprobleme zu diesen Medien lösen sich für viele Schulen langsamer als zunächst gedacht. Als Folge soll das Angebot an „klassischen“ Medien (Broschüren, Seminaren, Veranstaltungen) weiter ausgebaut werden.

Besonders bewegt in der Diskussion die Frage, wie sich ein sinnvoller Erfahrungsaustausch zwischen Schulen organisieren lässt, damit der Schatz an gewonnenem Know-how nicht nur bei jenen verbleibt, die zum Teil mit erheblichem Unterstützungsaufwand durch Pädagogische Institute, Behörde(n) oder andere Geldgeber eine interessante Entwicklung gemacht haben und dadurch auch einen beachtlichen „Wettbewerbsvorteil“ besitzen.

Die rechtzeitige Vorbereitung der Schüler auf die Berufswahl bekommt in Österreich einen immer größeren Stellenwert. Der Bereich „Berufsorientierung“ wurde daher in der 7. und 8. Schulstufe verpflichtend eingeführt. Der Unterricht zielt darauf, den Schülern realistische Vorstellungen über Arbeitsmarkt, Berufswirklichkeit und Einkommenshöhen zu vermitteln sowie sie in die Lage zu versetzen, die eigene Berufsplanung und die dafür nötigen Ausbildungsschritte zielorientiert zu betreiben. Berufsorientierung wird dabei flexibel gehandhabt, geblockt und fächerübergreifend durchgeführt sowie in Projekten mit Betrieben realisiert.

Q.I.S. ist der Name der *Qualitätsinitiative* des BMUK, die sich über alle Qualitätsbemühungen und Projekte österreichischer Schulen erstrecken soll. Im Mittelpunkt steht die Frage nach dem Verständnis von Qualität: Was bedeutet zukunftsorientierte Bildung in einer „guten Schule“, und wie können die öffentlichen Mittel dafür effektiv eingesetzt werden?

Seit Frühjahr 1999 stellt eine umfangreiche Internet-Präsentation sowohl die Grundsatzüberlegungen (Policy) als auch ein Paket an Unterstützungsangeboten allen Schulen zur Verfügung. Wesentliche Bestandteile dieses Pakets sind: ein Leitfaden, Verfahrensvorschläge, ein Methodenpool und ein Forum für Erfahrungsaustausch (Qualitätsnetzwerk). Q.I.S. hat einen virtuellen Raum geschaffen, in dem Erfahrungsaustausch, Informationsweitergabe und Diskussion aller Qualitätsthemen und -ideen aus Sicht der Schulen und von deren Bedürfnislage her möglich sein soll. Ergänzt wird der virtuelle Raum durch Angebote der realen persönlichen Vernetzung über Seminare, die für die einzelnen Schultypen und die Bundesländer über die zuständigen Pädagogischen Institute ausgeschrieben werden (*Adresse: <http://www.???>*).

Bezüglich der *Externalisierung der Leistungsbeurteilung* in Österreich kommt eine im Auftrag des BMUK erstellte Studie zu dem Ergebnis: „Nach einer Prüfung der Entwicklungen rund um das 'National Curriculum' und das ihm zugeordnete Testsystem in England und Wales (siehe ASPLAND 1997) können wir uns nicht entschließen, eine 'Externalisierung der Leistungsbeurteilung' durch Einführung externer landesweiter Tests vorzuschlagen. Uns scheint der dazu nötige Aufwand in keinem vertretbaren Verhältnis zum Gewinn zu stehen“ (ALTERICHTER/POSCH 1998, S. 48). Es stellte sich somit die Frage nach geeigneten Alternativen. Eine Lösung wird in der gegenwärtigen Diskussion darin gesehen, den *Schulen selbst eine Hauptverantwortung* bei der Qualitätsevaluation qualifikatorischer und erzieherischer Prozesse und Wirkungen zuzusprechen. Als Steuerungsstrategien werden dafür Schulprogramme und schulinterne Evaluation angesehen. Leitidee dabei ist eine enge Verbindung von Qualitätsentwicklung und Qualitätsevaluation. Stark in der Diskussion ist derzeit auch die *Rolle der Schulaufsicht*. Weitgehend geklärt scheint ein Wechsel von der Inspektion einzelner Lehrer und Lehrerinnen hin zur Inspektion der Schule als Organisation.

Im *Hochschulbereich* wird in der Diskussion vor allem die Entwicklung der Hochschulen zu Massenuniversitäten und die bei einigen Studienrichtungen bereits zu beobachtende Entwertung der Universitätsdiplome am Arbeitsmarkt thematisiert. Es wird daher nach weitergehenden Möglichkeiten der Qualitätssicherung gefragt, die unter anderem auf eine verstärkte Selektion der Studierenden abzielen. Von der Einführung erster kurzer Studien wird nicht nur eine Erhöhung der Abschlussquote erwartet, sondern vor allem eine bessere Arbeitsmarktabstimmung.

Beim Import des Erfolgsmodells *Fachhochschule* geht Österreich innovative Wege. In relativ kurzer Zeit wurde ein flexibler Fachhochschulsektor geschaffen, der durch eine praxisorientierte Ausbildung, hohe Qualitätsanforderungen, kleine Studentengruppen, kurze Regelstudienzeiten und die Aufnahme neuer Zielgruppen aus dem dualen Bereich charakterisiert ist.

Geeigneten Fachhochschulabsolventen wird zudem der Zugang zu facheinschlägigen Doktoratsstudien (zwei Semester an ausgewählten Universitäten) gewährt. Die Genehmigung zur Einrichtung einer Fachhochschule bzw. von Fachhochschulstudiengängen erteilt nicht der Bund, sondern der österreichische Fachhochschulrat. Entsprechend ist auch das Finanzierungsmodell eine Mischfinanzierung aus einem vom Staat zu erbringenden, von der Zahl der Studenten abhängigen Pauschalbetrag und einer Eigenfinanzierung durch den Betreiber. Alle Fachhochschulen werden alle fünf Jahre evaluiert. Von den Ergebnissen hängen die Verlängerung der Studiengänge und Lehrveranstaltungen bzw. deren Akzentuierung ab. Die Zahl der Interessenten an einem Fachhochschulstudium ist stark im Steigen begriffen: Wurden Mitte der 90-er Jahre noch zwei Drittel aller Bewerber aufgenommen, so liegt trotz Zunahme der jährlichen Studienanfänger um 400 bis 500 die gegenwärtige Zulassungsquote bei etwa einem Drittel der Bewerber. Interessant ist, dass der Zustrom zu technisch orientierten Studiengängen enorm gestiegen ist. Offenbar ist es den technischen Fachhochschul-Studiengängen gelungen, Bewerber, vor allem aber Bewerberinnen fachfremder Höherer Schulen und solche aus dem dualen System mit Hilfe an der Vorbildung der Studenten orientierter Lehrpläne schrittweise an die technischen Studieninhalte heranzuführen und ihnen einen problemlosen Einstieg zu ermöglichen.

2.4. Entwicklungen in England, Norwegen und Schottland

Die nachfolgenden Darstellungen greifen inhaltliche Schwerpunkte der Bildungsdiskussion in Europa exemplarisch an Hand von ausgewählten Entwicklungen in den genannten Ländern auf: In *England* und *Wales* konzentriert sich ein Teil der aktuellen Bildungsdiskussion auf das Problem der *Veränderung der Bildungsverwaltung*. In *Norwegen* hat 1999 eine landesweite Initiative zur *Erhöhung des Qualifikationsniveaus von Erwachsenen* begonnen. In *Schottland* steht die *Weiterentwicklung des Systems des indikatoren-gestützten Zusammenwirkens von interner und externer Evaluation* auf allen Ebenen des Bildungswesens im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.

Veränderung der Bildungsverwaltung in England

Hintergrund der bildungspolitischen Diskussion in England und Wales ist die grundlegende Konstellationen von Reformthemen, die - von den vorherigen Regierungen forciert - die Qualität des englischen Schulsystems entscheidend erhöhen sollen: Durchsetzung marktwirtschaftlicher Prinzipien, Stärkung von Konkurrenz, Wahlfreiheit, Gegenleistungen für Investitionen und Kosten (*value for money*), Entwicklung von Testverfahren und Erhöhung der Verantwortlichkeit "für das Dienstleistungsangebot" Bildung. Dieser generelle Themenkatalog hat sich auch unter der neuen Regierung kaum geändert, wurde jedoch in einigen Aspekten unterschiedlich akzentuiert. So lässt sich eine verstärkte Ausrichtung auf Datenerhebung und Tests sowie eine modifizierte teilweise Rücknahme der bisher üblichen weitgehenden Autonomie von Schulen und lokaler Bildungsverwaltung beobachten. Aus diesem Grund wird in England gegenwärtig unter anderem neu um das Verhältnis von Freiheit der einzelnen Bildungseinrichtungen und zentraler staatlicher Steuerung diskutiert.

Ein wesentliches Merkmal des Bildungswesens in England ist traditionell die *Dezentralisierung der Bildungsverwaltung*. Die verschiedenen Kompetenzen sind auf die Zentralregierung, die regionalen Bildungsbehörden (*Local Education Authorities – LEA*), die Kirchen und anderen freien Träger, die Verwaltungsräte der einzelnen Schulen (*governing bodies*) und die Lehrer verteilt. Das englische Schulsystem hat sich stets in einer Kultur der minimalen zentralstaatlichen Einmischung entwickelt (vgl. HOPES 1997, S. 150ff.).

An englischen Bildungseinrichtungen herrscht seit jeher ein ausgeprägtes Bewusstsein für die eigene Identität der Institution. Jede Bildungseinrichtung trägt die Verantwortung für die Kontrolle und Verbesserung ihres eigenen Niveaus und dieses wird von jeher durch Besuche von Inspektoren bestätigt und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Diese Charakteristik wurde durch das traditionelle Prinzip der Offenlegung der Überprüfungsergebnisse verstärkt.

Seit 1992 ist dieses System wesentlich systematisiert worden: Zum einen wurde die regelmäßige Beurteilung durch die (reformierten) Inspektorate zur Pflicht, andererseits wurde angestrebt, die Kriterien für Qualitätsstandards und Zielvorgaben für die Arbeit der Schulen im National Curriculum festzulegen und das Evaluierungsinstrumentarium zu objektivieren. Schließlich wurde im Vertrauen auf die angenommene Selbstregulierungskraft von Märkten die Autonomie der Schulen und regionalen Bildungsbehörden (*LEA*) wesentlich gestärkt. In England und Wales gibt es nach der zweijährigen Umstrukturierung der Kommunalverwaltung seit 1998 etwa 116 LEA. Auch wenn im Zuge verschiedener Reformmaßnahmen in den letzten Jahren die Kompetenzen der LEA im Bildungssystem schwanken und die weitgehende Autonomie inzwischen wieder beschnitten wurde, verfügen die LEA immer noch über eine Reihe von wichtigen Befugnissen. Die LEA sind unter anderem nun gehalten, Zielvereinbarungen mit Schulen abzuschließen und die Standards der Schulen in Übereinstimmung mit weitgehend zentral vorstrukturierten *Educational development plans* zu kontrollieren. Davon abgesehen wird auch die Möglichkeit gefördert, dass zwischen Schulen und Eltern Verträge abgeschlossen werden. Entsprechende Vereinbarungen nehmen sowohl die Schule in die Pflicht, können aber auch den Eltern auferlegen, die schulische Arbeit in bestimmter Hinsicht zu unterstützen.

Um die Qualität und Kohärenz der Leistungsbeurteilung zu erhöhen, wurden mit dem *Evaluation standard and framework act* von 1998 neue Evaluationsmodi eingeführt. Das Gesetz enthält zudem

ein Bündel von Maßnahmen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für die schulische Arbeit (darunter Höchstgrenzen für die Klassenstärke der 5- bis 7-jährigen, wofür Mittel in Höhe von 22 Millionen Pfund bereitgestellt wurden). Darüber hinaus orientiert das Gesetz auf die Schaffung von Bezirken für verstärkte bildungspolitische Aktionen (*Education Action Zones*) sowie auf die besondere Unterstützung von Problemschulen. Inzwischen liegt ein zunehmend systematisiertes, umfangreiches Datenmaterial aus Schulbeurteilungen durch die Schulinspektoren und aus Analysen zum Leistungsstand sowie zum sozialen und infrastrukturellen Umfeld der Schulen vor. So fand 1999 zum vierten Mal der landesweite Schulleistungsvergleich aller Grundschulen zum Ende der sogenannten *Key stage 2* (entspricht einem Lebensalter von 11 Jahren bzw. dem Abschluss der 6. Jahrgangsklasse) statt, wobei sich offenbar bei mehr als drei Viertel der Schulen eine Leistungssteigerung gegenüber dem Vorjahr feststellen ließ (siehe KERSTEN 1999), was als Erfolg für die eingeleiteten Maßnahmen gewertet wird. Die Ergebnisse werden der Öffentlichkeit zugänglich gemacht, darunter auch im Internet (Adresse: www.dfes.gov.uk/perform.shtml, zu den Prinzipien der Evaluation siehe: www.ofsted.gov.uk).

Mit der Verknüpfung von Schulleistungsdaten und finanziellen Steuerungsmechanismen gegenüber den Schulen und den einzelnen Lehrkräften (in Form von Anreiz- bzw. "Abstrafungs"-Maßnahmen) sind Tendenzen zu beobachten, den bisherigen traditionellen Freiräumen der einzelnen Bildungseinrichtungen größere staatliche Zugriffsmöglichkeiten auf Bildungsentscheidungen entgegenzustellen. Die Einführung des *Local management of schools* (d.h. der Kontrolle über einen großen Teil der Finanzaufweisung durch die Schule selbst) unter der vorigen Regierung wird zum Teil wieder rückgängig gemacht. Auch die Möglichkeit des "Opting-out", des Heraustretens aus dem öffentlichen Schulverwaltungsrahmen der LEA mit einer globalen Mittelzuweisung an Schulen (sogenannte *Grant-maintained schools*) und ihrer völlig autonomen Stellung gegenüber den LEA, wurde in der ursprünglichen Form aufgehoben. Es wurde damit begonnen, diese Schulen mit einem gewissen Sonderstatus als *Foundation schools* (wörtlich: Stiftungsschulen) erneut in den LEA-Rahmen einzugliedern. .

Das ebenfalls 1998 eingeführte Gesetz zu Unterricht und Hochschulbildung (*Teaching and Higher Education Bill*) sieht für England und Wales die Einrichtung von *General Teaching Councils*, die Entwicklung einer berufsspezifischen und qualifizierenden Ausbildung für Schulleiter, eine Probephase für Junglehrer und die Neuordnung der finanziellen Förderung für Studenten vor.

Reform der Erwachsenenqualifizierung in Norwegen

In Norwegen fanden in den letzten drei Jahren vehemente Diskussionen um das Qualifikationsniveau vor allem der Erwachsenen statt. Hintergrund war der „New Competence“ – Report einer Regierungskommission vom Oktober 1996 sowie ein White Paper vom Mai 1998 zur allgemeinen und beruflichen Weiterbildung. In beiden ging es um die Situation und die Probleme am Arbeitsmarkt, die künftigen Herausforderungen am Arbeitsplatz, in der Gesellschaft und im individuellen Leben sowie um Schlussfolgerungen für die Qualifizierung von Erwachsenen und für das Bildungssystem. Im April 1999 wurde auf der Basis eines Abkommens zwischen der Regierung und den Sozialpartnern eine „*Competence Reform*“ in Norwegen gestartet. Ziele der Reform sind fachlich bestens

ausgebildete und flexible Arbeitskräfte, eine umfassende Strategie für ein lebenslanges Lernen, eine bessere Interaktion zwischen Bildungssystem und Arbeitswelt, der Arbeitsplatz als Platz des Lernens sowie flexiblere Qualifikationsmöglichkeiten.

Die Reform richtet sich vornehmlich auf alle Erwachsenen innerhalb und außerhalb des Arbeitsmarktes und will jedem eine (Langzeit)Perspektive eröffnen. Bestandteil der Reform ist auch eine Reorganisation des öffentlichen Bildungssystems, dem eine zentrale Rolle bei der Entwicklung solcher Qualifikationen zugeschrieben wird.

Der eingeleitete umfassende Veränderungsprozess geht quer durch das öffentliche Bildungssystem, erfasst die bisherigen gesetzlichen Bestimmungen, die Lehr- und Lernmethoden sowie die Organisation und das Management von Bildung ebenso, wie die Überprüfung des von den Primar-, Sekundar- und Hochschulen zu erbringenden Beitrages zur „Competence Reform“ für Erwachsene. Die Veränderungen beinhalten auch die Öffnung des Bildungssystems für alle Erwachsenen ohne abgeschlossene Grundbildung, um ihnen die Möglichkeit einzuräumen, ihre Ausbildung abzuschließen. Zudem soll ein System zur Anerkennung und Abrechnung von außerschulisch erworbenen Kenntnissen in Gesellschaft und Erwerbsleben geschaffen werden.

Allein 15 Millionen norwegische Kronen werden im Jahr 2000 der „University of Industry“ zur Verfügung gestellt – einem Kooperationsprojekt zwischen der University of Oslo und der Norwegian University of Science and Technology in Trondheim, dessen Ziel die allgemeine und berufliche Weiterbildung und Qualifikation für Unternehmen ist.

Weiterentwicklung des indikatoren-gestützten Evaluationssystems in Schottland

Schottland stellt mit seinen ambitionierten Bildungsreformprogrammen, die in letzter Zeit auf den Weg gebracht worden sind, ein besonders prägnantes Beispiel für ein *indikatoren-gestütztes Zusammenwirken von interner und externer Evaluation* im Bildungswesen dar. Wegen seiner Kohärenz bei der Entwicklung und Systematisierung komplexer Evaluationsmechanismen, die es aufgrund seiner kontinuierlichen Entwicklung seit den 80er Jahren erlangt hat, dient es inzwischen auch als Modell für die jüngste New-Labour-Bildungspolitik in England. Die grundlegende Weiterentwicklung des Systems wird dabei auf allen Ebenen durch eine *systematische Personalentwicklung* unterstützt.

Die hier für den Bereich der allgemeinbildenden Schulen dargestellten Sachverhalte lassen sich auch in der traditionell anders strukturierten beruflichen Bildung, dem Hochschulsektor und der Weiterbildung nachweisen. Den schottischen Schulen stehen in den nächsten drei Jahren insgesamt 629 Millionen Pfund zusätzlicher Mittel vor allem zur weiteren Qualitätsentwicklung und -sicherung zur Verfügung (siehe TARGETING EXCELLENCE 1999). Der Tenor der aktuellen Diskussion ist, dass eine nachhaltige Weiterentwicklung des Bildungswesens und das Bestehen im globalen Wettbewerb, trotz der traditionell guten Fundamente, kaum möglich erscheint ohne eine klare Zielsetzung (*mission statement*) und ohne zusätzliche Mittel, obwohl Schottland (genauer: die Region North-Lanarkshire) im Rahmen eines internationalen Wettbewerbs im weltweiten Vergleich die zweitbeste Bildungsregion wurde.

Das ausgebaute System und einfach zu handhabende Instrument zur systematischen Verbindung von interner und externer Evaluation im Bildungswesen spielt in diesem Kontext eine besondere Rolle. *"How good is our school?"* ist die Veröffentlichung der Kriterien, nach denen die schottische Schulinspektion (Her Majesty's Inspectors) immer die Bewertung der Arbeit ganzer Schulen oder großer Teile einer Schule vorgenommen hat. Jetzt steht dieses Instrument für eine systematische interne Evaluation im Rahmen der Erstellung von dreijährigen Schulentwicklungsprogrammen zur Verfügung. "Wie gut ist eine Schule und warum - wie kann das Niveau gehalten werden, was können andere Schulen davon profitieren?" bzw. "Warum ist eine Schule schlecht, wo sind ihre Schwachpunkte und wie kann ihre Leistung verbessert werden?" sind die generellen Fragen, die an eine komplexe Evaluation und an die Beurteilung durch die Inspektoren gestellt werden. Bestandteil der Schulbeurteilung ist eine sorgfältige, mehrere Tage dauernde Beobachtung der Schulleistungen, des Unterrichtsablaufes sowie verschiedener anderer Aspekte des Schullebens (z. B. "Schulethos" und "*corporate identity*") durch Schulinspektoren. Deren Berichte und Einschätzungen werden der Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Die Evaluation liefert unter Bezug auf klare Gütekriterien Hinweise auf materielle und organisatorische Stärken und Schwächen, aber auch Möglichkeiten der professionellen Überprüfung der Lehrarbeit und der Erarbeitung von personenbezogenen Entwicklungs- und Fortbildungsplänen der einzelnen Lehrkräfte.

Mit systematischen Investitionen in die Entwicklung der Lehrarbeit, die z.B. auch durch Agenturen wie *"Investors in people"* zertifiziert werden, sollen die notwendigen Unterstützungen für die Erreichung der hoch gesteckten Ziele gesichert werden.

Teil des internen Evaluationsprozesses sind auch Eltern- und Schülerbefragungen. Ergänzt werden die Beurteilungen und Befragungen durch die jährliche Veröffentlichung und Auswertung der Leistungsdaten aller Abschlussklassen wobei die Vergleichbarkeit durch die Standardisierung der Abschlussanforderungen gesichert sind. Daneben geben nationale Tests für die unterschiedlichen Jahrgangsstufen eine sichere Rückmeldung über den jeweils erreichten Leistungsstand.

Dieses System von internen und externen Begutachtungen und Evaluationen, das sich an klaren Kriterien und Zielvorgaben orientiert und dessen Ergebnisse laufend veröffentlicht werden, hat die Transparenz hinsichtlich der Stärken und Defizite der Schulen sowohl für die Bildungspolitik und -verwaltung als auch für die Öffentlichkeit, insbesondere für die betroffenen Eltern und Jugendlichen, wesentlich erhöht. Wie auch in England und Wales wird mit Bezug auf entsprechende Daten darüber diskutiert, dass zwar die Zusammenhänge zwischen sozialem Umfeld von Schülern und Schulen einerseits und Schulleistung andererseits nicht zu leugnen sind, dass aber die neuen Entwicklungen deutlich zeigen, dass auch Schulen in Problemgebieten durchaus Spitzenplätze in der Schulleistungshierarchie erreichen können.

3. Außereuropäische Bildungsdiskussionen und -entwicklungen

3.1. Außereuropäische Bildungsentwicklungen im Überblick

Die für Europa beschriebenen Schwerpunkte der Bildungsdiskussionen lassen sich – unterschiedlich gewichtet und mit anderen Kontexten – auch in anderen Regionen der Welt antreffen. Die folgenden Aussagen konzentrieren sich jedoch auf die Besonderheiten der Diskussionen und Entwicklungen in den ausgewählten Regionen.

In allen drei Ländern wird die Erhöhung der Schul- bzw. Ausbildungsqualität als Priorität angesehen. Bei allen - gravierenden - Unterschieden sind die Tendenzen in den USA und Europa recht ähnlich. Vornehmlich handelt es sich um einen Wandel der Bildungsphilosophie: von der quantitativen Expansion zur Erkenntnis, dass heute vor allem qualitative Veränderungen notwendig sind. Dabei ist für die USA mit ihrer traditionellen Betonung des social learning und der in den letzten Jahrzehnten immer wichtiger gewordenen Rolle der Schule als ethnische, soziale und kulturelle Integrationsinstanz die Orientierung auf Lernleistungsnoten als dominantes Kriterium für Schulerfolg (und Erfolg der Schule) außer in Eliteschulen, in denen dieses Kriterium immer beachtet wurde, eine tiefergreifendere Umstellung als für manch andere Staaten. Die eigentliche Herausforderung in dieser Hinsicht liegt in der Herstellung einer Balance zwischen den zunehmend pluralen Ansprüchen an Schule einerseits sowie klaren und verbindlichen Zielvorgaben für die Beurteilung für die Leistung von Schule andererseits. Die neuen Steuerungsziele müssen gewährleisten, dass Schulträger und Schulen verantwortlich zeichnen für Bedingungen, die sowohl eine optimale motivationale, emotionale und sozialsensible Bildung als auch das Anregen und Fördern von kognitiven Hochleistungen ermöglichen. Ein Vergleich der Diskussionen und Entwicklungen in Europa mit denen der USA stellt sicher keine Folie zum Kopieren (auch nicht von Best-practice-Beispielen) zur Verfügung. Aber er kann durch die Analyse funktional und/oder strukturell gleicher Probleme unter variierenden (in den USA oft zugespitzten und daher gut sichtbaren) Bedingungen doch einige neue Erkenntnisse bringen. Vor allem ist ein Vergleich schon deswegen angebracht, weil die gegenwärtige Bildungsreformdiskussion weltweit von US-amerikanischen - ursprünglich angelsächsischen - Begriffen und Konzeptionen geprägt ist. Deren Bedeutung (und Schicksal) im originären Kontext sollte unbedingt präzise bekannt sein, um gegebenenfalls grobe Fehleinschätzungen zu vermeiden. In *Australien und Neuseeland*, so scheint es, steht die konsequente und offenbar erfolgreiche Umsetzung der radikal nach Prinzipien der ökonomischen Marktlogik und Prinzipien einer konsequenten Flexibilisierung gestaltete Berufsbildungsreform (Australien) bzw. Bildungsverwaltungsreform (Neuseeland) im Zentrum der bildungspolitischen und öffentlichen Aufmerksamkeit. Neuseeland hat, wie die meisten angelsächsischen Länder, eine drastische Verschlankungs- und Deregulierungsreform durchgeführt, die auf der anderen Seite einherging mit dem Auf- bzw. Ausbau von Regelmechanismen durch den Markt. In der Form, wie die Dezentralisierung in Neuseeland durchgeführt wurde, ist ein System entstanden, das am konsequentesten Marktprinzipien und -elemente in das Bildungssystem eingeführt hat. Erste umfassende Evaluationen haben zum Beispiel jedoch gezeigt, dass das Ministerium (oder genereller die zentralen Behörden) bei erwiesenem Missmanagement von Schulen nicht genügend Eingriffsmöglichkeiten mehr hat. Diese Problematik nimmt in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion in Neuseeland einen großen Raum ein.

Auch hier gilt, dass z.B. die "Modularisierung" der Berufsbildung oder die Deregulierung der Bildungsverwaltung nicht ohne weiteres übertragbar sind. Die Beispiele Australien und Neuseeland bieten aber einige überdenkenswerte Entwicklungen und Reform-Implementationen.

Japan stellt das Beispiel eines Bildungssystems dar, das sich paradoxerweise gerade wegen seiner Erfolge in einer Sackgasse befindet. Man bemüht sich heute, von einem "Zuviel" an Schulbildung und Leistungsbewusstsein (deren Maß man aber auch nicht entscheidend schwächen möchte) eine neue, an die veränderten Bedingungen angepasste Balance zu finden. Das langsame Tempo der Reform (z. B. zieht sich die Einführung und Verbreitung von Wahlfächern in der unteren Sekundarschule schon 20 Jahre hin), deutet eher auf eine gewisse Vorsicht, mit der man Neues einführen will, ohne Altes zu schnell zu zerstören. Abgesehen davon befindet sich Japan in einer Situation, in der eine dezidiert von angelsächsischen Begriffen und Inhalten geprägte Reform unter spezifischen gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen durchgeführt wird. Dies erweitert die Möglichkeit, bestimmte, international vergleichbare Diskussionen, Tendenzen und Strategien im Bildungsbereich unter Beachtung ihrer jeweiligen Rahmenbedingungen zu analysieren und Erkenntnisse über Probleme und Effekte dieser Entwicklungen einer breiter fundierten Überprüfung zu unterziehen.

Online Datenbank World Data der UNESCO: www.ibe.unesco.org

Online Datenbank INES des DIPF: www.dipf.de

3.2. Australien

Australien hat sich im Hinblick auf seine gesamte Staats- und Gesellschaftsphilosophie in sehr kurzer und relativ kurz zurückliegender Zeit geändert. Bei der Aufgabe, das Bewusstsein einer "multikulturellen Gesellschaft" zu schaffen und weiterzuentwickeln, spielt die allgemeinbildende Schule eine zentrale Rolle. Die eigentliche Problemlage, die Diskussionen und die Dynamik der in den 90er Jahren eingeleiteten Veränderungen und Reformen finden sich jedoch im Hochschulwesen und im Bereich der beruflichen Bildung.

Australien hat keine Berufsbildungstradition - sei es im vollschulischen Bereich (z. B. wie in Frankreich) oder in einem "dualen System" (wie in Deutschland). Eine "apprenticeship-Ausbildung" gab es nur sehr beschränkt in meist traditionellen Berufen. Ein großer Teil der Schulabgänger trat bisher unmittelbar in die Arbeitswelt ein und wurde im besten Falle betriebsintern weitergebildet, angelernt oder fand eine externe Weiterbildungsmaßnahme, die aber mit der bisherigen Bildungslaufbahn nicht abgestimmt war.

Neue Anforderungen und eine hohe Arbeitslosenrate gerade unter den jugendlichen Schulabgängern haben den Anstoß für eine öffentliche Diskussion und die laufende Reform gegeben. Das neue Australian Vocational Training System hat sich zum Ziel gesetzt, ein effektives und dennoch höchst flexibles System von Erst- bzw. Weiterbildungsmodulen bzw. kompletten Ausbildungskursen zu etablieren. Dabei wird dem Prinzip der output-Kontrolle (anstelle von input-Kontrolle über Curricula wie in Deutschland oder Frankreich) der Vorzug gegeben. Nicht welche Schule/Ausbildungsstätte jemand wie lange durchlaufen hat zählt, sondern welche Testergebnisse im Hinblick auf standardisierte Berufs- und Arbeitsplatz-Anforderungen er oder sie erfüllt. Die 1994 eigens geschaffene nationale

Ausbildungsbehörde (ANTA) spielt bei der Durchsetzung der Reform eine zentrale Rolle. Sie evaluiert Tests und Bildungseinrichtungen, empfiehlt und fördert bestimmte Initiativen, führt Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für Ausbilder durch und erstellt Qualifikationsprofile und kontrolliert die Einhaltung der Standards. Zwischen 1997 und 1999 wurden 52 sogenannte Training Packages mit verschiedenen competency units und Stufen von Qualifizierung und Zertifizierung erarbeitet. ANTA vergibt auch, als Anreiz im Rahmen eines Programms zur Erhöhung der Qualität im berufsbildenden Bereich, Preise an beste Ausbildungsanbieter und Absolventen (Preisverleihung teilweise in Anwesenheit des Premierministers).

Berufliche Ausbildungen aller Art und Dauer können von verschiedensten (öffentlichen und privaten) Anbietern angeboten werden; der größte Anbieter sind jedoch die 84 Aus- und Weiterbildungsinstitutionen TAFE, wobei einige in Universitäten integriert sind. Sie umfassen meist ein breites Angebot an Kurz- und Langzeit-, an Vollzeit und an Abendkursen, verstehen sich als Marktteilnehmer und stehen in scharfer Konkurrenz zu privaten oder anderen öffentlichen Anbietern. Da die Standards der Abschlüsse kontrolliert und normiert sind, bezieht sich diese Konkurrenz nicht auf die Abschlüsse, sondern auf Serviceorientiertheit, Praxisnähe und Flexibilität der Ausbildungsangebote, teilweise aber auch (für kleinere private Anbieter) auf regionale Angebote und "Nischenqualifikationen". Die Mehrheit der Industrie- und Gewerbeunternehmen (ca. 60%), die eine innerbetriebliche Aus- und Weiterbildung anbieten, lassen diese von TAFE-Institutionen durchführen. Verschiedenen Evaluationen nach haben die TAFE-Institutionen nicht nur großen Erfolg bei Schulabgängern, sondern auch Industrie und Gewerbe äußern sich überwiegend zufrieden (siehe ROBINSON 1999). Nachdem die Reform sich zwischenzeitlich auf die postsekundäre Ausbildung konzentriert hatte und berufliche Kurse im Sekundarschulbereich fast völlig verschwunden waren, gibt es jetzt wieder im Rahmen des neuen "New Apprenticeship"-Programms eine Verzahnung mit dem Sekundarschulbereich. Es sieht vor, dass Ausbildung, Schule und Beschäftigung individuell und höchst flexibel zwischen den beteiligten Institutionen und Personen ausgehandelt werden können. Australien bietet ein sehr interessantes Beispiel für einen radikalen Wandel, der offensichtlich nach öffentlichen Diskussionen, Beratungen und Abstimmungen der verschiedenen Beteiligten – Staat, Bundesstaaten, allgemeine Öffentlichkeit, Gewerkschaften, Industrie- und Gewerbevertreter, Berufsverbände usw. –, mit großem Schwung und einer gewissen Hingabe an ein akzeptiertes Ziel vorangetrieben wird. Qualität wird gesichert durch ein rigoroses Marktmodell, bei dem jedoch die Einhaltung bestimmter Standards zentral kontrolliert wird. Die offensichtlichen Erfolge seiner jüngsten konsequenten Reformen hat das Land zu einem Anziehungspunkt für Studierende aus dem asiatischen Raum gemacht, eine Entwicklung, die Australien von Anfang an konsequent gefördert hat. Heute stellt Bildung (ausländische, zahlende Studierende und verschiedenste Bildungsentwicklungsprojekte vor allem in Südostasien) den nach dem Tourismus zweitgrößten Exportfaktor Australiens im Dienstleistungsbereich und den sechstgrößten insgesamt dar. Last but not least bleibt noch zu erwähnen, dass sowohl einzelne Schulen und Hochschulen wie auch die Institutionen wie ANTA wegen der teilweise dünnen Besiedlung des Kontinents einen ganz besonderen Akzent auf die neuen Medien (Internet, Videokonferenz) als Kommunikationsmittel setzen und neue Wege im Hinblick auf die Nutzung solcher Medien für Lern- und Bildungszwecke besonders forcieren.

3.3. Japan

Der Stellenwert der laufenden Reform: Der Wandel, der sich gegenwärtig in Industrie und Gesellschaft Japans vollzieht, wird gelegentlich als "dritte Öffnung" des Landes apostrophiert. Ähnlich spricht man auch davon, dass sich das japanische Bildungssystem in der Phase der "dritten Reform" befinde (Anspielung auf die Meiji-Revolution von 1868, die den Aufbau eines formalen Bildungssystems nach europäisch-amerikanischem Muster nach sich zog, und der gesellschaftliche und wirtschaftliche Neubeginn nach dem Zweiten Weltkrieg, als auch das Bildungssystem – nach US-amerikanischem Vorbild – umfassend reformiert wurde). Diese Apostrophierung – inwieweit sie nun zutrifft oder nicht – zeigt den Stellenwert, der der laufenden Reform zugeschrieben wird.

Die Gründe der Reform: Ähnlich wie in den USA gehen in Japan über 90% aller Jugendlichen nach Abschluss der Mittelschule auf die Oberschule über. Anders als in den USA schließen die meisten diese Schule auch erfolgreich ab. Rd. 38% aller Jugendlichen nehmen im Anschluss ein Hochschulstudium auf (bezieht man nichthochschulische, postsekundäre, meist berufsbildende Einrichtungen mit ein, so erhöht sich dieser Anteil auf über 50%). Der Erfolg des Bildungssystems für die Modernisierung und das Nachkriegs-Wirtschaftswunder Japans ist unbestritten (wenn auch im Detail empirisch schwer nachzuweisen).

Es zeigt sich allerdings, dass die heutige (morgige) Gesellschaft und Volkswirtschaft in ihrer internationalen Verflechtung andere Bildungsleistungen (andere Schwerpunktsetzungen) erfordern als die Zeit der relativ simplen Produktionsexpansion nach dem Zweiten Weltkrieg. "Von 1950 bis in die frühen 80er Jahre hinein waren Japans Schulen eindeutig erfolgreich mit ihrem Beitrag zu den nationalen Zielen, das Volkswirtschaftsprodukt zu erhöhen und gegenüber dem Westen aufzuholen. Heute können sie immer noch gute Teamarbeiter und effiziente ökonomische 'Fußsoldaten' produzieren, aber dies scheint nicht mehr das vorrangige Bedürfnis zu sein", formulierte ein Beobachter treffend (siehe von KOPP 1997a).

Problematisiert werden deswegen heute:

- Mangelnde Vermittlung von Eigenverantwortlichkeit und Initiativbereitschaft (dies zeigt sich z. B. auch daran, dass Hochschulabsolventen kaum den Weg in Unternehmensgründungen gehen, sondern in den Staatsapparat oder die „Familien“ von Großkonzernen drängen).
- Mangelnde Kreativität im Sinne individueller Eigenleistung ("In the past, everything at schools was done as a group. We tended to overemphasize uniformity and fairness. But now we believe education should be more individualistic." (Akito Arima, chairman of the Central Council for Education)).
- Übermäßige Betonung von Wissensinhalten (Schlagwort "Examenshölle").

Die Hauptthemen der Reform sind:

- Dezentralisierung/Deregulierung: Stärkung der Rolle der regionalen und lokalen Bildungsverwaltung, der Schule.
- Flexibilisierung/Individualisierung der Unterrichtsformen und -inhalte (curriculare Reformmaßnahmen) .

- Anpassung an neue Erfordernisse/Probleme (neue Fächer wie Umwelterziehung usw.).
- Stärkung marktwirtschaftlicher Elemente und Prinzipien (Verschlankung, Sparpolitik, ökonomische Effektivierung, Accountability, Evaluierung).

Empfehlungen des Reformrates vom Juni 1997 und eingeleitete Maßnahmen:

- Neue Curricula (Vorschule: im Jahr 2000, Grund- und Mittelschule: 2002, Oberschulen: 2003). Es handelt sich um die 6. Curriculumreform für Grund- und Mittelschulen und die 7. Reform für Oberschulen seit 1945.
- Neues integriertes Fach ("um das unabhängige Denken der Kinder zu fördern") sôgôteki na gakushû no jikan (übers.: "Zeit für integriertes Lernen") in der Grundschule ab der 3. Klasse mit je 3 Wochenstunden, i. d. Mittelschule mit 2 - 4 Wochenstunden, i. d. Oberschule mit 1 - 2 Wochenstunden.
- Inhaltliche Schwerpunkte werden von der Schule gewählt, vorrangig: soziales Bewusstsein und moderne Technik (Internationales Verständnis, Informationstechnologie, Umwelt, Gesundheit, Wohlfahrt usw.), Computer und Informationstechnologie. Didaktisch liegt der Schwerpunkt des Unterrichts auf Beobachtung, Experiment, Präsentation, Diskussion.
- Einige konkrete inhaltliche Reformvorschläge: Dezimalzahlen und Brüche vom bisher 3. auf das 4. Jahr zu verschieben; einige Teile des naturwissenschaftlichen Unterrichts der bisherigen Mittelschule in die Oberschule zu verschieben; den Umfang von Grammatik- und Vokabelunterricht in der Oberschule zu reduzieren; Reduktion der Gesamt-Creditzahlen in der Oberschule von 80 auf 70; Reduktion der Zahl der Pflichtfächer; Erweiterung der Möglichkeiten für Wahlfächer (frühere IEA- und die TIMS-Studien haben in der japanischen Öffentlichkeit kaum für Aufsehen gesorgt: Man wusste immer um das hohe Wissensniveau des Mathematik- und des naturwissenschaftlichen Unterrichts; interessanterweise ist man offensichtlich der Meinung, dass diese gute Position im internationalen Vergleich durch zu hohen Lerndruck erkauft wird – übrigens konnte man eine ähnliche Reaktion in der Tschechischen Republik beobachten, die in der Gruppe der 8. Klassen auf einem der ersten Plätze gelandet war).
- Zusammenfassung der bisherigen öffentlichen Mittel- und Oberschule zu einer einheitlichen 6jährigen Sekundarschule ab Schuljahr 1998/99 (Möglichkeit einheitlicher pädagogischer und Curriculaplanung, Wegfall der Zulassungsprüfung für Oberschulen).
- Möglichkeit vorgezogenen Hochschulzugangs für Oberschüler mit herausragenden Schulleistungen in Mathematik und/oder Physik (fast ein „Tabubruch“ gegenüber der bisherigen Betonung strikter Einheitlichkeit).
- Institutionalisierte zusätzliche Lernangebote (Optional supplementary classes for slow learners) mit einem stärkeren Gewicht auf kommunikative Fähigkeiten im Englischunterricht (statt des bisherigen Schwerpunktes auf Grammatikanalyse).
- „Verkleinerung“ bzw. „Verschlankung“ der Schulen: Seit 1995 wird in Japan in der bildungspolitischen Diskussion von der "Verkleinerung der Schule" gesprochen. Teilweise sollen die Aufgaben der Schule in das Segment der Marktwirtschaft verlagert werden. Die Schule wird zu

einer Institution, die Grundwissen vermittelt, während die Aufgaben der Förderung der musischen, kulturellen sowie sportlichen Fähigkeiten verschiedenen Organisationen und Institutionen überlassen werden. Die schulischen Veranstaltungen: Projekte, Ausflüge, Reisen usw. würden von der Freizeitindustrie, kommerziellen und nichtkommerziellen Anbietern ersetzt (das ist in dieser Art völlig neu für Japan, wo Schule bisher für die Gesamtheit aller entsprechenden Angebote verantwortlich war).

- Volle 5-Tage-Woche mit einer Reduzierung der Unterrichtszeit um mindestens zwei Wochenstunden in Grund- und Mittelschulen.
- Neue Rechtsform für Universitäten und Hochschulen (eigene Körperschaften).

Es ist deutlich, dass man in Japan davon ausgeht, dass die reine kognitive Lernanforderung, deren Niveau (in einem breiten Durchschnitt) außerordentlich hoch ist, nicht mehr alleiniger Erfolgsmaßstab sein kann, und ihre einseitige Betonung Grund für vielfältige Deformationen des Bildungssystems (Jugendprobleme) ist. Dies wird seit Jahren intensiv diskutiert, die Umsetzung von Reformen scheint jedoch außerordentlich schwierig. Gründe sind nicht nur Reformunwillen und unterschiedliche Konzeptionen, sondern eine besonders enge strukturell und funktionale Verflechtung zwischen Bildungs-, Beschäftigungs-, Sozialstatus- und Sozialsicherungssystem. Die Politik der Dezentralisierung wird zwar angegangen, aber weiterhin gibt es starke zentralistische Tendenzen (die teilweise über informelle Strukturen aufrecht erhalten werden).

Deutlich ist immerhin eine verstärkte Tendenz zu differenzierenden Maßnahmen, die die Ideologie der Homogenität erschüttern. Von "Elitebildung" sprach man bisher in Japan überhaupt nicht; es gibt jedoch Interessengruppen, die heute in der Diskussion offen die Konzentration aller Reformbemühungen auf Elitebildung fordern (siehe OZAKI 1999).

Die Forderung nach Qualität bezieht sich in erster Linie auf die pädagogische und betreuerische Qualität von Schule, die Erscheinungen wie Brutalität in der Schule, Schulverweigerung, Kinderselbstmord möglichst entgegenwirkt und im Prinzip sogar darauf zielt - die japanische Gesellschaft hat in dieser Hinsicht höchste Anforderungen – diese völlig zu vermeiden. Die Forderung nach Qualität bezieht sich aber auch auf die Ersetzung der extrinsischen durch eine stärker intrinsische und individuelle differenzierte, durch Interessen am Gegenstand begründete Leistungsmotivation.

3.4. USA

Hintergründe der heutigen Bildungsentwicklung und -diskussion:

Grundsätzlicher Hintergrund des amerikanischen Schulwesens ist die Vielfalt (Vielfalt der Staaten, der religiösen, ethnischen Gruppen, der sozialen Unterschiede, der unterschiedlichen Kulturen - der puritanisch-religiösen und der säkularisiert religiösen mit dem Streben nach Erfolg und Glück -, der Kulturen der verschiedenen Einwanderer) und die Unterschiede zwischen republikanischer und demokratischer Politik, die diese Vielfalt reflektieren und bedienen (Eigenverantwortung der Eltern, der

Community, Steuersenkung, Stärkung der lokalen Boards of education auf der einen und der Versuch/Vorstöße einer Stärkung der Verantwortung und Steuerungsmöglichkeit der zentralen Regierung auf der anderen Seite). In Entsprechung zu dieser Vielfalt von Bedingungen gibt es auch eine Vielfalt von grundsätzlichen Ansprüchen und Zielerwartungen an das Bildungssystem. Heute stehen sich im Grunde zwei völlig divergierende Richtungen gegenüber, die sich weniger im Konflikt gegeneinander, sondern isoliert voneinander profilieren: zum einen eine Ökonomisierung und Entkoppelung des Bildungssystems vom Staat, die teilweise so weit geht, das Prinzip der Charterschulen - d.h. Profit- oder Non-Profit-Organisationen, die Schulen unter Kontrakten mit bestimmten Leistungszusagen betreiben - völlig verallgemeinern zu wollen (jüngst von der National Commission on Governing America's Schools empfohlen, siehe OSBORNE 1999). In diesem Fall wird nicht nur, so das Ziel der Befürworter, Bürokratie abgebaut, sondern werden auch die Leistungen der betreffenden Schulen angehoben. Leistung in diesem Sinne ist messbare Lernleistung, und als Nebeneffekt dieser Maßnahme könnte sich eine Konzentration auf diese und eine verstärkte Sozialdifferenzierung im Bildungsbereich ergeben (Wettbewerb der Schulen um leistungsfähige Schüler). Zum andern gibt es eine Fortführung der Bürgerrechts- und Integrationspolitik, die in der Forderung gipfelt (beruhend auf einem entsprechenden Gerichtsurteil im Montgomery County auch explizit ermöglicht), das Prinzip der rassistischen Integration müsse heute in der Schulpolitik ersetzt werden durch eine Politik der sozialen Integration, d. h. konkret einer "Beimischung" von Schülern aus "low-income" Gruppen (gemessen an den Kriterien zur Zahlungsbefreiung oder preisreduziertem Zugang zum gesamtstaatlichen School lunch program) in Mittelklasseschulen (siehe KAHLENBERG 1999). Bezüglich der Qualitätsfrage beruht diese Strategie auf der Annahme, dass gerade die Mittelklasse Träger höherer Bildungsaspirationen ist und in einem solchen Schulklima die in diesem Sinne bildungsbenachteiligten Schichten profitieren werden. Ob sich solche Erwartungen durch eine formale Maßnahme, wie sie die soziale Integration darstellt, in einem breiten Rahmen erfüllen würden, müsste sich erweisen. Diese Diskussion zeigt jedenfalls, dass heute keine Richtung sich ohne Verweis auf eine erwartbare Erhöhung der Qualität von Schule legitimieren kann.

Reformziel- Anhebung der Qualität von Schule:

Die heutige Fokussierung auf die Qualität von Schule muss auch vor dem historischen Hintergrund gesehen werden, der in den letzten Jahrzehnten einen fundamentalen Wandel gebracht hat: Von einer Bildungskonzeption, die (nach Charles Posser, eines Befürworters des Ausbaus beruflicher Bildung, in den 40er Jahren) für 20% der Jugend eine allgemeinbildende, akademisch orientierte, für weitere 20% eine berufliche Bildung und für 60% ein "life adjustment training" vorsah, zu einer tiefgreifenden Demokratisierung (Comprehensive schooling, Desegregation), angestoßen von der Bürgerrechtsbewegung, die sich vor allem auf den Zugang zu Schule an sich konzentrierte, die sich aber wenig um Lernziele und -erfolge kümmerte (die heute üblichen Standardtests wurden von vielen Distrikten überhaupt nicht durchgeführt, und eine nationale Erhebung gibt es erst seit den 90er Jahren). Heute stehen nach der Erreichung der quantitativen Ziele die erheblichen Defizite in der Qualität (z. B. der universale High-school-Besuch auf Kosten manchmal elementarer Lernzielkontrolle bzw. begleitet von einem sehr hohen drop-out) im Zentrum des Interesses.

Seit Jahren sind es bestimmte Grundprobleme, die vor diesem Hintergrund diskutiert oder mit Maßnahmen angegangen werden: relativ schlechte internationale Testergebnisse in Mathematik und Naturwissenschaften, hoher drop-out in der Senior High School, Analphabetismus, Gewalt an (öffentlichen) Schulen. Dabei gibt es eine enorme Skala von schlechtesten bis hin zu den besten Schulen, die im wesentlichen mit der sozialen Stratifizierung korrespondiert.

Eine neue Immigrationswelle vor allem aus Lateinamerika hat die traditionelle Klientel der Unterversorgten (Distrikte ohne ausreichend Mittel, mit den am schlechtesten ausgebildeten Lehrern, hohem Anteil an nicht englischsprachigen Kindern usw.) weiter anwachsen lassen. Schulen bestätigten bisher in hohem Maße den Teufelskreis von Armut und Kriminalität, statt Chancen zu sozialer Mobilität zu eröffnen. Besonders unzufrieden ist die vom Abstieg bedrohte untere, aber auch die ambitionierte obere Mittelschicht. Die eine hat kaum Alternativen zur öffentlichen Schule, die andere muss zunehmend mehr Geld für gute Schulen aufbringen (meist verbunden mit einer Flucht aus dem öffentlichen System oder Umzug in einen besseren und teureren Schuldistrikt). Die Armen und die Minderheiten (oft geht beides zusammen) haben kaum Möglichkeiten, aktiv bildungspolitische Forderungen zu stellen oder gar Schulen zu wählen. Hieran hat auch das Voucher-Programm nichts geändert. Auf diese Zielgruppen richtet sich die Politik Bill Clintons, die in die Vorschläge zum "Educational Excellence For All Children Act" vom Mai 1999 mündete. Wie ein Bildungspolitiker festgestellt hat, handelt es sich um "some of the most micromanaging initiatives that the country has ever seen" (siehe THE EDUCATIONAL EXCELLENCE 1999). Da die Initiative eindeutig auf eine Erhöhung der Qualität und Leistungsanreize zielt, war die Kritik der Konservativen, die grundsätzlich jedem Anzeichen von Verlagerung von Kompetenzen auf die Washingtoner Zentralregierung misstrauisch gegenüberstehen, dennoch eher verhalten.

Neue politische Reforminitiative:

Der Vorschlag stellt eine Weiterführung früherer Maßnahmen (seit 1965 z. B. "Title 1" Subventionen und des Improving America's schools Act von 1994) dar. Kernpunkt der neuen Initiative ist ein Accountability Act (siehe CLINTON ROLLS OUT 1999), demnach Schuldistrikte fünf Punkte erfüllen müssten, um Regierungsgelder zu bekommen. Kommunen und Staaten werden für die Einhaltung dieser Punkte verantwortlich gemacht. Sie dürfen Schüler, die die Lernziele nicht erreichen, nicht in die nächsthöhere Jahrgangsklasse befördern; sie müssen schlechte ("low-performing") Schulen von Grund auf umgestalten oder schließen (dabei spielt die Weiterentwicklung standardisierter Leistungstests, die als Messskalen für Erfolg oder Misserfolg herangezogen werden, eine zentrale Rolle); sie müssen eine höhere Qualität der Lehrer sicherstellen, Reports auf Schul- und Distriktebene führen und schließlich in höherem Maße Disziplin durchsetzen (drogenfreie Schulen). Hierzu gibt es zusätzliche Mittel für Sommer- und außerschulische Aktivitäten, daneben Mittel, um schlechte Schulen völlig zu reformieren, mehr nationale Stipendien für gute Schüler aus Problembereichen (innerstädtische und Minderheitenschulen), Mittel für zusätzliche Lehrer, Mittel für ein Schulbau- bzw. Modernisierungsprogramm sowie Mittel für ein Familien-Alphabetisierungsprogramm. Teilweise sind hier Maßnahmen angesprochen, die schon in Kommunen oder Staaten eingeführt wurden (in Chicago z. B. wurde die Pflicht-Sommerschule für schwache

Schüler bereits eingeführt, in 23 Staaten gibt es Gesetze, nach denen der Staat schlechte Schulen in zeitweise Zwangsverwaltung übernehmen kann, und in 11 Staaten wurde dies praktiziert). Innerhalb des skizzierten Rahmens findet sich eine Fülle von Einzelvorschlägen, die zur Steuerung der Qualitätsanhebung von Schulen eingesetzt werden sollen oder können.

Perspektiven:

Kurz- und mittelfristig wird die enge Koppelung der Bildungs- und Ausbildungsqualität an die soziale Stellung sicher bestehen bleiben und die soziale Stabilität bedrohen. Es scheint sogar wahrscheinlich, dass die Unterschiede, gerade wegen der Koppelung zwischen sozialer Stellung und Schulchancen, mit der neoliberalen marktorientierten Politik (die auch von den eher "linksliberalen" durchgeführt wird) eher noch zunehmen werden. Qualität, so scheint sich zumindest unter den Bedingungen des US-Systems zu zeigen, wird durch die Kräfte des Marktes allein nicht hergestellt: Auf dem unkontrollierten Markt bekommt man für wenig Geld nur minderwertige "Ware", und Sozialhilfemaßnahmen (Vouchers) ermöglichen keine Wahl, die über Sozialhilfeniveau, d.h. übertragen: schlechte, bestenfalls mittelmäßige Schulen, hinausgeht.

Andererseits bietet das Beispiel Amerikas eine große Fülle von Modellen (viele gerade auf lokaler und auf Schulebene) und von Beispielen innovativer und engagierter Maßnahmen, die Qualität von Schule unter suboptimalen Bedingungen zu erhöhen. Teil der Reform ist ein *Comprehensive School Reform Program*, in dem wissenschaftlich begleitete Modelle zum Ausgangspunkt für die Umgestaltung einzelner Schulen oder Schuldistrikte genommen und den Schulen Beispiele und Umsetzungsprogramme solcher Modelle angeboten werden. Amerika bietet gleichzeitig eine Reihe von Beispielen für exzellente und international attraktive Ausbildungseinrichtungen.

www.edweek.org

4. Vorschläge für die vertiefte Darstellung internationaler Diskussionen und Entwicklungen

Der in dieser Studie vorgenommene, notwendigerweise punktuelle Überblick verweist zugleich auf die Schwächen einer Kurzdarstellung. Zur eingehenden Darstellung der relevanten Fragen der Bildungsdiskussion und Bildungsreform im europäischen Kontext bedarf es differenzierender Analysen zur Funktionsweise nationaler Bildungssysteme und des Ablaufs von Bildungsprozessen im internationalen Zusammenhang. Die genaue ideographische Analyse ist sowohl Voraussetzung für ein allgemeines Verstehen andersgearteter Entwicklungen als auch Bedingung für ein pragmatisches Beurteilen von Entwicklungsbeispielen, Leistungen und Wegen in Ländern in deren unterschiedlicher sozioökonomischer, politischer und kultureller Bedingtheit. Gemeinsamkeiten und übertragbare Erfahrungen sind als solche nur zu erkennen, wenn nationale Unterschiede und Traditionen zuvor differenziert wahrgenommen wurden.

Hinzu kommt, dass in Deutschland gegenwärtig übergreifende und systematische Beobachtungen und Analysen der internationalen Bildungsdiskussionen und Bildungsentwicklungen kaum noch als

expliziter Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen – etwa im Rahmen einer themenorientiert arbeitenden Expertengruppe – vorgenommen werden und abfragbar sind.

Aus der Arbeit an diesem Überblick sowie aus der Notwendigkeit einer regelmäßigen Analyse der internationalen Diskussionen ergeben sich folgende Vorschläge :

- Eigenständige ideographische Analysen sollten zu Bildungsdiskussionen in ausgewählten westeuropäischen Staaten erstellt werden. Dies gilt insbesondere für Frankreich, aber auch für England und Wales, denn die Berücksichtigung entsprechender Diskussionen und Entwicklungen war im Rahmen dieser Kurzdarstellung aus personellen wie terminlichen Gründen nicht möglich.
- Die Einbeziehung Norwegens in den vorstehenden Überblick verdeutlicht beispielhaft die Beobachtung, dass Bildungssysteme "weniger beachteter" Staaten aufschlussreiche Beiträge zu einer europäischen Bildungsdiskussion zu leisten vermögen. Aus diesem Grunde gebührt die Aufmerksamkeit des Bildungsvergleichs auch der südeuropäischen Region, insbesondere den in Spanien seit den frühen siebziger Jahren laufenden Reformen. Untersuchungen über Innovationen, die an italienischen Schulen initiiert worden sind, könnten demgegenüber Informationen über bemerkenswerte Ansätze und Entwicklungen "an den Graswurzeln" liefern.
- Beachtung verdienen auch die in mittel- und osteuropäischen Staaten eingeleiteten Bildungsreformen und die mit ihnen verbundenen Diskussionen (insbesondere in den Bildungssystemen der "EU-Beitrittskandidaten"), denn sie enthalten zum Teil recht "unkonventionelle" und innovative Ansätze. Diese sind vor allem unter dem Aspekt der Spannungen, die zwischen ihnen und den gegen sie aus dem Wunsch zur Beharrung erwachsenden Widerständen der Untersuchung wert.
- Bei Bedarf sollten vertiefende Analysen zu Bildungsreformbestrebungen in verschiedenen außereuropäischen Weltregionen in Auftrag gegeben werden. So ist es beispielsweise wegen der mangelhaften Informationslage derzeit nicht möglich, eine genauere Analyse und Einordnung der aktuellen Bildungsreformen in Neuseeland vorzunehmen. Deren grenzüberschreitende Ausstrahlung ist vor allem in Staaten der Dritten Welt, wie beispielsweise Südafrika, zu beobachten, während der "Mut" der neuseeländischen Innovatoren zu - gleichfalls - "unkonventionellen" Schritten auch die Aufmerksamkeit von Bildungspolitikern und Pädagogen in den Industriestaaten verdient.
- Zu empfehlen sind schließlich ausführliche Beschreibungen und Analysen von "best-practice"-Beispielen in ihrem jeweiligen historischen, soziokulturellen und politischen Kontext

Zusammenfassend sei festgehalten, dass ein *systematischer themenorientierter Vergleich der Diskussionen und Entwicklungen* unter besonderer Berücksichtigung ihrer jeweils nationalen und internationalen Rahmenbedingungen erforderlich ist. Solche Vergleichsuntersuchungen bieten gewiss keine "Rezepte" zum Kopieren von Entwicklungen und Erfahrungen, können aber durch die Analyse

funktional bzw. strukturell gleicher Probleme unter variierenden Bedingungen zu stimulierenden Einsichten führen.

Diese an dieser Stelle nur skizzenhaft vorgetragenen Vorschläge münden in die Empfehlung ein, dass zum Abschluß der Arbeiten im "Forum Bildung" eine *zusammenfassende Studie der internationalen Bildungsdiskussionen und Bildungsentwicklungen* erstellt werden sollte, die sich an einem begrenzten Set konkreter Fragestellungen (Problematisierungen) zu orientieren und sich auf die gezielte und systematische Analyse übergreifender wie länderspezifischer Trends zu stützen hätte.

Darüber hinaus zielt diese Empfehlung auf eine – beratende wie ergänzende – kontinuierliche Unterstützung der Bearbeitung der fünf thematischen Schwerpunkte des Forum Bildung aus der Perspektive der internationalen Bildungsdiskussionen in deren europäischer und globaler Dimension durch eine Gruppe nationaler und internationaler Experten.

5. Literaturverzeichnis (der für den Text verwendeten Literatur)

A secondary education for Europe: Symposium „Key competencies in Europe“. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation 1997.

Altrichter, Herbert/Posch, Peter: Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung. Einige allgemeine Thesen zur Gestaltung von Qualitätsentwicklung sowie konkrete Vorschläge für das österreichische Schulwesen. - In: Lehrerzeitung, Zentralverein der Wiener Lehrerschaft, Nr. 1, 1998.

Bachmann, H.; Iby, M.; Kern, A.; Osinger, D.; Radnitzky, E.; Specht, W.: Auf dem Weg zu einer besseren Schule. Evaluation der Schulautonomie in Österreich. Auswirkungen der 14. SchOG-Novelle, mit einer Bibliographie von E. Burda-Buchner. Ein Forschungsbericht im Auftrag der BMUKA, Studien Verlag Innsbruck - Wien, 1996.

Bartel, Heinz u.a.: Materialsammlung zu den Themen: Informationsgesellschaft, Wissensgesellschaft, Kompetenzentwicklung, europäische und globale Bildungsperspektiven. DIPF, Frankfurt am Main, 1998.

Berthoud, Anne-Claude/Humacher, Walo/Trier, Uri Peter/ Wachter, This: Was bringt unsere Bildung? Chur/Zürich, 1999.

Bildungssysteme in Europa. Herausgegeben von Oskar Anweiler u.a. Weinheim und Basel, 1996.

Black, Paul/Atkin, J.Myron: Changing the subject. Innovations in science, mathematics and technology education. Paris u.a.: OECD, 1996.

Brandt, Ronald: Powerful Learning. ASCD - Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia, 1998.

Bublitz, Wolfram/Zapf, Hubert: Ein tauglicher Vergleich? Anmerkungen über das deutsche und amerikanische Hochschulsystem. - In: Forschung & Lehre, 5 (1998) 4.

Buschor, Ernst: Schulen in erweiterter Verantwortung - Die Schweizer Anstrengungen und Erfahrungen. - In: Avenarius, Hermann/Baumert, Jürgen/Döbert, Hans/Füssel, Hans-Peter: Schule in erweiterter Verantwortung. Neuwied, 1998.

„Clinton rolls out 21st-century schools vision in speech.“ - In: Education Week, 27.1.1999.

Crooks, Tony: The Internationalization of Job-Related Training: The Australian Experience. Manuskript: International Education Services Group, IDP Education Australia Ltd., o. J.

Currie, Jan: Globalization practices and the professoriate in Anglo-Pacific and North American universities. - In: Comparative education review, 42 (1998) 1.

Dalin, Per: Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Neuwied, 1997.

Danmarks Lærerforening, Kvalitetsudvikling i dialog – hvorfor og hvordan. Materialbeilage zur DLF-Zeitschrift „Folkeskolen“ Nr. 43 vom 28. 10. 1999.

Dobson, Ian R./Sharma, Raj/Haydon, Anthony: Undergraduate intakes in Australia - before and after. - In: Higher education management, 10 (1998) 1.

Dubs, Rolf: Teilautonome Schulen und New Public Management: Eine Checkliste für die Praxis. - In: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, Nr. 3, 1997.

Europa verwirklichen durch die allgemeine und berufliche Bildung: Bericht. Studiengruppe allgemeine und berufliche Bildung. Brüssel: Europäische Kommission 1996.

Europäisches Netzwerk. - In: DUZ: Das unabhängige Hochschulmagazin, 54(1998)1-2.

Gass, J.R.: Ziele, Struktur und Mittel des lebensbegleitenden Lernens: Diskussionsdokument hrsg. von der Europäischen Kommission. Luxembourg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1996.

Feuerstein, Guntram: Fachhochschulen in Österreich. Entwicklung von Studiengängen, Organisation und Finanzierung. –In: Die Neue Hochschule, 37 (1996) 4/5

Graudenz, Ines/Randoll, Dirk: “So dänisch wie möglich, so deutsch wie nötig?“. DIPF-Studie, Frankfurt am Main, 1997.

Greinert, Wolf-Dietrich u.a. (Hrsg.): Produktionsschulprinzip und Berufsbildungshilfe. Analyse und Beschreibungen. Baden-Baden: Nomos 1992.

Hirsch, Eric Donald Jr.: „The Schools we need and why we don't have them“. New York, 1996.

Hopes, Clive: Schulautonomie in ausgewählten europäischen Staaten: England. -In: Döbert, Hans/Geißler, Gert: Schulautonomie in Europa. Baden-Baden, 1997.

Hopes, Clive: Beurteilung, Evaluation und Sicherung der Qualität ab Schulen in der Europäischen Union. Frankfurt: DIPF (Materialien zur Bildungsforschung, Band 3), 1997

Hotz-Hart, Beat/Küchler, Carsten: Wissen als Chance. Globalisierung als Herausforderung für die Schweiz. Chur/Zürich, 1999.

Innovating Schools“. OECD/CERI, Paris/Bonn, 1999.

Internationaler Workshop: Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Zentrum für Schulentwicklung/BMUK. Blumau, 1999.

Kahlenberg, Richard D.: Integrate, But Not By Race. In: The Washington Post, November 19, 1999 zitiert nach The Daily Yomiuri, 19. 11. 1999, S. 9.

Kerstan, Thomas: Aufstieg in der Bildungsliga. In: Die Zeit, Nr. 51, 16. 12. 1999, S. 39.

Klimmer, Susanne: Fachhochschulen – Rückblick und Prognosen. –In: IBW-Mitteilungen, (1998) 2

„Kompetence“, Themenheft von „uddannelse“, Undervisningsministeriets Tidsskrift, Nr. 9, November 1999.

von Kopp, Botho: Zeit für Schule. Japan. Köln u.a.: Böhlau, 1990.

von Kopp: „Der schlanke Staat“ und das japanische Bildungssystem: Die Reform des Hochschulwesens. In: Foljanty-Jost, Gesine und Tränhardt, Anna-Maria (Hrsg.): Der schlanke japanische Staat. Vorbild oder Schreckbild? Opladen, 1995.

von Kopp, Botho (1997a): Schüler, Schule und Gewalt in Japan: Erscheinungsformen und Maßnahmen zur Gegensteuerung. - In: Foljanthy-Jost, G./Rösner, D. (Hrsg.): Gewalt unter Jugendlichen in Deutschland und Japan. Ursachen und Bekämpfung. Baden-Baden, 1997.

von Kopp, Botho (1997b): Struktur und Funktion des Prüfungssystems in Japan. Forschungsbericht Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1997.

Lauterbach, Uwe u.a.: Internationales Handbuch der Berufsbildung. Baden-Baden, 1995, Loseblatt-Ausgabe.

Lawson, Robert F.: Bildung und Erziehung in den neunziger Jahren: Nordamerika. In: Bildung und Erziehung (1999), Nr. 4, S. 427 - 447.

Lernen in der Informationsgesellschaft: Aktionsplan für eine europäische Initiative in der Schulbildung (1996-1998). Luxemburg: Europäische Gemeinschaften, 1997.

Lernfähigkeit: unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert / Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.). Neuwied, 1997.

„Marking Standards Matter 1998“ - An Annual Fifty-State Report on Efforts to raise Academic Standards - AFT (American Federation of Teachers) Washington, 1998.

Maurer, Andreas: Bildungspolitik. In: Jahrbuch der Europäischen Integration 1998/99. Institut für Europäische Politik, Bonn 1999

Meyers, Raymond: Das Europäische Bildungsinformationsnetz EURYDICE. - In: Europahandbuch Weiterbildung. Neuwied u.a., 1998.

Mitter, Wolfgang: Schulautonomie und der europäische Kontext: - In: Döbert, Hans/Geißler, Gert: Schulautonomie in Europa. Baden-Baden, 1997.

National Quality Education Conference, „New Pathways to the Promise of Improvement“. - Oct. 3-5, 1999, Atlantic City, New Jersey, Sponsored by AASA Quality Network, Association for Quality and Participation (AQP), Quality New Jersey (QNJ), American Society for Quality (ASQ) - supported by AT&T, DaimlerChrysler Fund & Lucent Technologies.

North Lanarkshire Education Department, Raising Achievement for all, Report by Director. Coattbridge, 1998.

OK på plads. – In: Erziehung und Wissenschaft, Nr. 12, 1999

Osborne, David: Make 'Em All Charter Schools. In: The Washington Post, November 19, 1999 zit nach The Daily Yomiuri, 19. 11. 1999, S. 9.

Ozaki, Hisahiko: On the Future of Education in Japan. In: The Daily Yomiuri, 22.11.1999

Posch, Peter/Altrichter, Herbert: Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätssicherung im Schulwesen. Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten. Innsbruck u.a., 1997.

Reibold, Dieter K.: Die Berufsausbildung in Europa. Ein internationaler Vergleich. Ein Kurzüberblick über die allgemeine und berufliche Bildung in über 25 Staaten Europas. Renningen-Malmsheim: Expert (1998) 371.

Robinson, Chris: Developments in the vocational education and training systems of Indonesia and Australia. Leabrook: NCVET, 1999

Robinson, Chris: Best Practice in TAFE means meeting industry's needs. In: Australian Training Review (1999) Nr. 31, p. 2-3.

Sager, Christa: Fachhochschulen vor neuen Herausforderungen. Internationalisierung und Modularisierung. –In: Die neue Hochschule für anwendungsbezogene Wissenschaft und Kunst, 39 (1998) 3/4

Schubert; Volker (Hrsg.): Lernkultur. Das Beispiel Japan. Weinheim, 1999

Schümer, Gundel: Mathematikunterricht in Japan. Ein Überblick über den Unterricht in öffentlichen Grund- und Mittelschulen und privaten Ergänzungsschulen. In: Volker Schubert (Hrsg.): Lernkultur. Das Beispiel Japan. Weinheim: Beltz-Deutscher StudienVerlag, 1999, S. 45 - 76.

Schweizerische Hochschulrektorenkonferenz. Postulats pour le gymnase. - In: Gymnasium Helveticum, Nr. 5, 1998.

Senn, Paul (Hrsg.): Praktische Umsetzung des Leistungsauftrags an Fachhochschulen. Gestaltungsansätze auf der Grundlage eines integral verstandenen Leistungsauftrags. Chur/Zürich, 1997.

Streifzug durch die bildungspolitischen Reformen. –In: Le Magazine. Allgemeine und berufliche Bildung – Jugend in Europa. Nummer 9, 1998

Targeting Excellence: Modernising Scotland's schools, A summary of the government's white paper. Edinburgh, 1999.

The Competence Reform in Norway. Norwegian Ministry of Education, Research and church Affairs. Oslo, 1999

The Educational Excellence for all Children Act of 1999. In: Education Week, 9.6.1999.

The Road to the Information Society: New Technologies für Education and Training. Ed. By Alain Dumort and wolf Paprotté. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities 1996.

The Scottish Office Education and Industry Department, Audit Unit, How good ist our school? Edinburgh, 1996.

The Scottish Office, Attendance and Absence in Scottish Schools 1995/96 to 1997/98. Edinburgh, 1999.

The Scottish Office, Examinations Results in Scottish Schools 1996-98. Edinburgh, 1998.

The Scottish Office, Leaver Destinations from Scottish Secondary Schools 1995/96 to 1997/98. Edinburgh, 1999.

The Scottish Office, Scottish Schools: Costs 1996/97 to 1998/99. Edinburgh, 1999.

Tucker, Marc S./Coddling, Judy B.: Standards for our Schools - How to Set Them, Measure Them, and Reach Them“. San Francisco, 1998.

Twellmann, Walter: Das Bildungssystem Europas. Modelle der Schulen europäischer Länder im Vergleich. In: Die Deutsche Schule, 88 (1996) 4.

UNESCO heute, Nr. 2/1999.

Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung: Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert. Weißbuch. In: Bulletin der Europäischen Gemeinschaften Beilage 6/93.

Wächter, Bernd: Bildungsinformationen für Europa. EURIDYCE. - In: Deutsche Universitäts-Zeitung, 52 (1996) 8.

Wächter, Bernd: Das Hoch im Norden. - In: DUZ: Das unabhängige Hochschulmagazin, 54 (1997) 22.

Wächter, Bernd: Nordische Bildungskooperation. - In: Das Hochschulwesen, 46 (1998)2.

Wächter, Bernd: Wissen ist Zukunft. Bildungsprogramme. - In: EU-Magazin, Nr. 1-2, 1998.

Walter, Paul-Peter: Traditionelle Liberalität und Autonomie. Erkundungen im Schulwesen Dänemarks. In: Die Deutsche Schule, 88 (1996) 4.

Walther, Andreas/Stauber, Barbara (Hrsg.): Lebenslanges Lernen in Europa. 1. Optionen für die Integration von Leben, Lernen und Arbeiten. Tübingen, 1998.

Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. /Europäische Kommission. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1996.

Wissensgrundlagen für die Bildungspolitik: Beiträge einer OECD-Konferenz. Frankfurt am Main 1996.

„What Matters most - Teaching for America's Future“, New York, 1996.

6. Auflistung von „best-practice“-Beispielen

Der folgenden Auflistung liegt ein Verständnis von „best-practice“-Beispielen zugrunde, das sich an dem Kriterium orientiert, wonach es entsprechend dem mit dieser Studie gegebenen Überblick lohnenswert erscheint, den genannten Beispielen und Entwicklungen in ihren jeweiligen Kontexten analytisch genauer nachzugehen.

Australien

- Günstige Regelungen und Bedingungen für ausländische Studierende an australischen Universitäten (z.B. Einreiseerlaubnis und Aufenthaltsbewilligungen, Studienbedingungen und –betreuungen, credits usw.)
- Neues Australian Vocational Training System (als ein System sehr flexibler Erst- und Weiterbildungsmodulen mit output-Kontrolle; Aus- und Fortbildungszentren TAFE)
- Ansätze zur Nutzung der neuen Medien (Internet, Videokonferenz) für Bildungszwecke

Dänemark

- Prinzip der „Produktionsschulen“ (z.B. in Odense mit Fischzuchtanlage, in Stenderup mit Serviceleistungen für die ansässigen Bauern)
- Gestaltung der Lehrerarbeitszeit (als ein Modell zur Berücksichtigung des Gesamtvolumens der Lehreraufgaben)

England

- System der indikatorengestützten jährlichen Diagnose der „Funktionstüchtigkeit“ des Bildungssystems
- Neubalancierung des Verhältnisses von Freiheit der einzelnen Bildungseinrichtung und staatlichen Eingriffsmöglichkeiten

Japan

- Möglichkeiten eines vorgezogenen Hochschulzugangs für Oberschüler mit herausragenden Schulleistungen in Mathematik bzw. Physik
- institutionalisierte zusätzliche spezifische Lernangebote für slow learners

Neuseeland

- Reformierung und Verschlankung des Systems der Bildungsverwaltung und Neugestaltung des Verhältnisses von Selbst- und Durchgriffssteuerung

Niederlande

- Konzept und Praxis der „brede school“ (z.B. Niels Stensen College in Utrecht, De Notenkraker-Schule in Rotterdam)
- Konzept und Praxis des „Studienhauses“ (Neugestaltung der 2. Phase des Sekundarunterrichts)
- Organisation des Hochschulstudiums (z.B. Reichsuniversität in Utrecht)

- System der Erwachsenenqualifizierung

Norwegen

- System der Bildungskooperation im Hochschulbereich innerhalb der skandinavischen Länder und innerhalb Norwegens
- Reform der Erwachsenenqualifizierung
- Projekt der „University of Industry“

Österreich

- Qualitätsinitiativen (besonders Q.I.S.) und Qualitätsnetzwerke (QN) unter Nutzung der neuen Medien
- System der Fachhochschulen, einschließlich des Zugangs junger Frauen zu technischen Studiengängen
- Programm der Begabungsförderung

Schottland

- Erfahrungen der Bildungsregion North Lanarkshire bei der Anwendung indikatorengestützter interner und externer Evaluation und bei der systematischen Personalentwicklung
- System von Bildungsstandards (Indikatoren)

USA

- Pflicht-Sommerschule zur Qualitätsverbesserung vor allem für lernschwache Schüler (z.B. in Chicago)
- Comprehensive School Reform Program (wissenschaftlich begleitete Modelle zur Schulentwicklung)
- „Akademische Leistungsstandards für Schulen“ nach dem Modell von Wisconsin
- Eliteschulen

Autorenverzeichnis

Abschnitte

Allgemeiner Überblick über Schwerpunkte der
Bildungsdiskussion in Europa

Niederlande

Dänemark

England

Norwegen

Österreich

Schottland

Außereuropäische Bildungsentwicklungen im
Überblick

Australien

Japan

USA

Vorschläge für die vertiefte Darstellung
internationaler Diskussionen und Entwicklungen

Autoren

Hans Döbert; Wolfgang Mitter

Hans Döbert

Peter Döbrich; Wolfgang Mitter; Hans Döbert

Botho von Kopp; Hans Döbert

Hans Döbert

Hans Döbert

Peter Döbrich; Botho von Kopp

Botho von Kopp; Hans Döbert

Botho von Kopp

Botho von Kopp

Botho von Kopp

Hans Döbert; Wolfgang Mitter

Die vertiefende Literatur nach Themenbereichen wurde von Dr. Renate Martini und Dr. Heinz Bartel recherchiert und zusammengestellt. Die technische Gestaltung lag in den Händen von Heike Balzer.