

Döbert, Hans

Trends in Bildung und Schulentwicklung: Deutschland und Europa

Trends in Bildung international (2002) 3, S. 1-7

urn:nbn:de:0111-opus-51033

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Trends in Bildung und Schulentwicklung: Deutschland und Europa

Hans Döbert¹

„Bildungswesen: mangelhaft“. Auch wenn dieser Befund der aktuellen PISA-Studie entnommen sein könnte, handelt es sich um das Urteil über die BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen von 1973². Führt man sich die jüngsten PISA-Befunde vor Augen, wird deutlich, wie wenig sich offenbar im deutschen Schulwesen unter qualitativer Sicht seither verändert hat. Während eine Reihe europäischer Staaten (z.B. Finnland, Niederlande, Österreich, Schweden) in den 80-er und 90-er Jahren erhebliche Anstrengungen zur Weiterentwicklung ihres Schulwesens unternommen haben, deren Früchte sich im übrigen bei PISA zeigten, sind entsprechende Entwicklungen in Deutschland eher punktueller Art gewesen. Damit stellt sich gerade nach PISA die Frage, was denn die derzeitige Schulentwicklung in Europa ausmacht und damit für die nun auch bei uns dringend erforderlichen Reformbestrebungen als Maßstab dienen kann?

1. Trends der Schulentwicklung in vergleichender Perspektive

Grob betrachtet verläuft das schulische Leben von Kindern und Jugendlichen im Alter von 6 bis 15 Jahren in Europa in ähnlichen Bahnen hinsichtlich Schulpflicht, Fächerangebot, Stundenvolumen, Klassenlehrermodell, Qualifizierung der Lehrkräfte. In allen europäischen Staaten haben die Kinder und Jugendlichen auf dem Bildungsweg im Wesentlichen die gleichen großen Etappen zurückzulegen. Gemeinsam verfolgen sie zudem die wichtigsten Bildungsziele. Weitgehende Übereinstimmungen gibt es hinsichtlich der Fächer des schulischen Lehrplans. Allerdings zeigen sich auch erhebliche Unterschiede im Schulwesen der einzelnen Staaten. So sind der Aufbau und die Dauer der Bildungsgänge sowie die Rangfolge der Fächer unterschiedlich. Teils erhebliche Unterschiede gibt es bei der Nutzung des Lernumfelds in den verschiedenen Altersstufen und Phasen. Lehren und Lernen sind in verschiedene Strukturen eingebettet und werden mit sehr unterschiedlichen Methoden praktiziert. So findet sich beispielsweise insbesondere in den in Europa relativ verbreiteten integrierten Schulsystemen eine Rücknahme des Frontalunterrichts zugunsten einer starken Betonung der Individualisierung des Unterrichts.

Die Dauer der Vollzeitschulpflicht liegt heute in fast allen Staaten zwischen 9 und 10 Jahren. Die Schullaufbahn ist europaweit in drei große Abschnitte unterteilt: Vorschulische Erziehung, Primarbildung und Sekundarbildung. Die Dauer der einzelnen Abschnitte variiert jedoch von Staat zu Staat recht deutlich. Die vorschulische Erziehung ist sehr unterschiedlich organisiert. In einigen Staaten (z.B. Frankreich, Niederlande) können Kinder bereits sehr früh eine schulische Einrichtung besuchen. In anderen treten sie erst mit der Einschulung in die Primarstufe in das Schulsystem ein. Sichtbar ist eine Tendenz zu einem frühen Schuleintritt. Die Primarbildung umfasst in der Mehrzahl der Länder in Deutschland sowie in Österreich nur vier Schuljahre, während in den nordischen Staaten, in Portugal und in zahlreichen EU-Beitrittsstaaten die 9 bis 10 Jahrgangsstufen der Bildung im Rahmen der Schulpflicht als einheitlicher und durchgehender Bildungsgang organisiert sind. Der Übergang in den Sekundarbereich erfolgt hier im Alter von 15 oder 16 Jahren.

Der Sekundarbereich I besteht überwiegend aus einem sehr unterschiedlich gestalteten allgemein bildenden Zweig. Hingegen absolviert im Sekundarbereich II die Mehrheit der Jugendlichen eine Ausbildung im beruflichen Bereich. Die Dominanz dieser beruflichen Sekundarbildung ist in den Beitrittsstaaten und in den deutschsprachigen Staaten besonders deutlich. In anderen Staaten ist der allgemein bildende Sekundarbereich wesentlich stärker besucht. Mädchen sind im allgemein bildenden Sekundarbereich stärker vertreten als Jungen und schließen auch eher eine Ausbildung mit Erfolg ab. Die Tendenz, zentralstaatliche Kompetenzen zu dezentralisieren und vermehrt auf örtliche Ebenen oder die der Einzelschule zu verlagern, ist unübersehbar. Hinsichtlich der Frage der Finanzierung der

¹ Bei dem Beitrag handelt es sich um die aktualisierte und gekürzte Fassung eines Referats vom 30. 11.2001 in Erfurt.

² Vgl. OECD: Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen. – Frankfurt am Main, Berlin, München: Diesterweg, 1973

Schulen lassen sich im Wesentlichen drei Modelle unterscheiden: Im ersten Modell werden alle Entscheidungen auf zentraler bzw. oberster Zuständigkeitsebene getroffen. In einem zweiten Modell werden die Entscheidungen zwischen dem Staat, der für die Finanzierung der Personalkosten zuständig bleibt, und den örtliche Behörden, die die übrigen Kosten tragen, aufgeteilt. Im dritten Modell werden alle Entscheidungen von den örtlichen Behörden getroffen. Erfahrungen (z.B. in England) zeigen, dass die finanzielle Autonomie, die häufig im Zusammenhang mit einer Entwicklung hin zur freien Schulpwahl und zu einer Autonomie auch im pädagogischen Bereich steht, unter Schulen eine Wettbewerbssituation schafft, deren Auswirkungen im Hinblick auf den Gleichheitsgrundsatz als nicht unproblematisch und im Hinblick auf die Qualitätsentwicklung von Schulen als offen zu bezeichnen sind. Zugleich zeigt sich aber eine Tendenz der Zunahme der Mitwirkung der Zivilgesellschaft im Sinne der Wahrung demokratischer Grundsätze im Bildungswesen.

Auffällig ist, dass Deutschland im europäischen Vergleich den Einsatz seiner Ressourcen besonders stark auf ältere Schüler und Studenten konzentriert, während viele andere europäische Staaten, vor allem unsere unmittelbaren Nachbarn, bei Kindergarten- und Grundschulkindern erheblich mehr tun.

2. Aufbau eines europäischen Bildungsraumes

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 verstärkt auf die Schaffung des Bildungsraumes mit seinen drei Dimensionen Kenntnisse, Unionsbürgerschaft und Kompetenzen zugeschnitten ist. 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.

3. Neue Bildungsziele

Im Kontext internationaler Leistungsvergleiche wird derzeit breit über Bildungsziele, Leitbilder u.ä. diskutiert. 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.

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.

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.; www.eurydice.org).

4 Neue Steuerungsmodelle

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* 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. Charakteristisches Merkmal dieser neuen Steuerung ist die unübersehbare Tendenz zur *Dezentralisierung und Kommunalisierung* der Trägerschaft von Bildungseinrichtungen. Weitgehender 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.

5. Entwicklungen hinsichtlich Schulfinanzierung und Mittelumgang im Schulwesen

Die Tendenz, zentralstaatliche Kompetenzen zu dezentralisieren und vermehrt auf örtliche Ebenen oder die der Einzelschule zu verlagern, ist unübersehbar. Zu unterscheiden ist allerdings zwischen einer Dezentralisierung mit dem Ziel, den Entscheidungsspielraum der örtlichen Behörden zu erweitern, und einer Dezentralisierung, die auf eine verstärkte Autonomie der Einzelschule abzielt.

Hinsichtlich der Finanzierung, d.h. in Bezug auf die Entscheidung über den Umfang von Ressourcen, die den Schulen zugewiesen werden, lassen sich im wesentlichen drei Modelle unterscheiden: Alle Entscheidungen werden auf zentraler bzw. oberster Zuständigkeitsebene getroffen (Modell 1). Im Modell 2 werden die Entscheidungen zwischen dem Staat, der für die Finanzierung der Personalkosten zuständig bleibt, und den örtlichen Behörden, die die übrigen Kosten tragen, aufgeteilt. Im dritten Modell werden alle Entscheidungen von den örtlichen Behörden getroffen.

Bei der Übertragung der Mittelbewirtschaftung auf die Einzelschule werden ganz unterschiedliche Ziele verfolgt: die gesellschaftliche Mitwirkung fördern, Einsparungen erzielen und Verschwendung vermeiden, Eigeninitiative und Motivation fördern oder die Rolle der örtlichen Behörden einschränken. Erfahrungen in verschiedenen europäischen Staaten zeigen jedoch, dass die Mittelübertragung auf die Einzelschulen zu Unterschieden in der Qualität des Bildungsangebots führen kann. Die finanzielle Autonomie, die häufig im Zusammenhang mit einer Entwicklung hin zur freien Schulwahl und zu einer Autonomie auch im pädagogischen Bereich steht, schafft unter Schulen eine Wettbewerbssituation, deren Auswirkungen im Hinblick auf den Gleichheitsgrundsatz als nicht unproblematisch und im Hinblick auf die Qualitätsentwicklung von Schulen als offen zu bezeichnen sind. Es zeigt sich einerseits eine Tendenz, dass die Mitwirkung der Zivilgesellschaft im Sinne der Wahrung demokratischer Grundsätze im Bildungswesen zunimmt, andererseits gerät der Grundsatz der Gleichbehandlung immer wieder ins Wanken. Das gilt insbesondere im Bereich der Erwirtschaftung und des Umgangs mit Mitteln.

Auffällig ist, dass Deutschland im europäischen Vergleich eines von lediglich drei Ländern ist, das weniger als 10% der öffentlichen Ausgaben in Bildungseinrichtungen investiert. Auch im Verhältnis zum BIP liegen die öffentlichen Ausgaben mit 4,35% unter dem OECD-Mittel von 5%. Insbesondere für die Klassenstufen 1 bis 10 liegen die zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Ressourcen in Deutschland etwa 10% unter dem OECD-Mittelwert. Die wohl wichtigste Erfahrung der Bildungsentwicklung in Europa besteht darin, Ausgaben für die Bildung, bei aller gebotenen Sparsamkeit, als Investitionen in die Zukunft einer Gesellschaft und nicht nur als Kostenaspekt zu begreifen und zu praktizieren.

6. Traditionelle Strukturen und neue Medien

Eng verbunden mit der Internationalisierung und der neuen Steuerung im Bildungswesen ist die Zunahme von *Bildungsk Kooperationen* 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. 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. Der Bereich des Internet-basierten Lernen wird schnell zu einer Commodity werden. Hochschulen müssen daher bestimmte Minimalerfordernisse hinsichtlich des Distance-Learning erbringen, um auch künftig nachgefragt zu werden. Ein mit Nachdruck diskutiertes Problem ist derzeit das des *Umgangs mit den angebotenen Abschlüssen*, auch mit international erworbenen, die mit dem in vielen europäischen Staaten existierenden Berechtigungswesen kollidieren.

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.

7. Mehrsprachigkeit

Die in Deutschland vielerorts favorisierte Tendenz „Muttersprache plus Englisch“ wird von europäischen Institutionen als Problem angesehen. Die Europäische Union schreibt in ihrem Weißbuch „Es (ist) notwendig, dass jedem – unabhängig vom Bildungs- und Ausbildungsweg – die Möglichkeit gegeben wird, die Fertigkeit zur Kommunikation in mindestens zwei Gemeinschaftssprachen neben seiner Muttersprache zu erwerben und zu erhalten“ (1995, S.72).

Die KMK hat bereits 1994 in ihrem Beschluss über ein „Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland“ gefordert: „Das Lernziel der Zukunft ist dabei auf Mehrsprachigkeit gerichtet. Grundsätzlich sollten möglichst viele Schüler zwei Fremdsprachen lernen ...“ (vgl. 1994, S.3).

Auf Initiative des Europarates wurde der sogenannte Europäische Referenzrahmen entwickelt, ein Instrument zur positiven Beschreibung unterschiedlicher Kompetenzen in verschiedenen Sprachen. Es werden sechs Niveaustufen in je fünf Fertigkeitsbereichen unterschieden:

- Niveaustufen: Breakthrough, Waystage, Threshold, Vantage, Effective Proficiency, Mastery;
- Fertigkeitsbereiche: Hören – Sprechen – Lesen – Schreiben – schriftliche/mündliche Interaktion;

Der Europarat entwickelt zur Zeit ein Instrument zur Dokumentation aller sprachlichen Kompetenzen nach diesem Muster in Form eines „Portfolio für Sprachen“. Alle sprachlichen (und interkulturellen) Erfahrungen und Kenntnisse werden in einem „Sprachenpass“ festgehalten, mit dessen Einführung kürzlich begonnen wurde.

8. Qualitätsentwicklung und Standardsicherung

Das Thema, das wohl europaweit die Bildungsdiskussion am stärksten beherrscht, gilt der Qualität und Qualitätssicherung. Vor allem wird um *benchmarks* gestritten, welche ein „gutes“ Bildungssystem charakterisieren sollen. Staaten wie Frankreich, England, Niederlande, 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 Leistungsbeurteilungen 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. In diesem Zusammenhang lassen sich für die Zukunft fünf wichtige Herausforderungen eingrenzen: die Herausforderungen des Wissens, der Dezentralisierung, der Ressourcen, der sozialen Integration sowie der Daten und der Vergleichbarkeit (vgl. Bericht 2000, S. 5). Während in den angelsächsischen Ländern beispielsweise na

hezu 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 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. 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.

9. 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. Diese 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. 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 üblichen bildungspolitische Reaktionen erbrachten 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. Ein ähnliches Konzept beinhalten die „Produktionsschulen“ in Dänemark. Mit diesem Konzept ist zudem eine grundsätzliche *Änderung der Lehrerarbeitszeit* verbunden. Lehrer werden nicht mehr nach den unterrichteten Wochenstunden besoldet, sondern entsprechend dem Gesamtvolumen des verbreiterten Aufgabenspektrums.

Die Verantwortung für die grundlegende Bildung liegt weiterhin bei den öffentlichen Behörden, die Schulen sind europaweit jedoch autonomer geworden. Das geht einher mit der Verpflichtung, die angezielten Entwicklungen in Schulprogrammen transparent zu fixieren. In diesem Zusammenhang entstehen neue Formen der Schulverwaltung und der Evaluation (Verwaltungsgremien innerhalb der Einzelschule, Maßnahmen der Qualitätskontrolle usw.). Als Instrument für die Analyse eines Bildungssystems werden zunehmend landesweite Prüfungen, vor allem im Sekundarbereich II, seltener im Sekundarbereich I, genutzt. Im Sekundarbereich I werden Prüfungen in aller Regel schulintern organisiert, den Schule obliegt auch die Entscheidung über die Vergabe des Abschlusszeugnisses. In der Sekundarstufe II werden Prüfungen in den meisten Staaten von schulexternen Behörden veranstaltet und die Vergabe von Zeugnissen extern beaufsichtigt. In der zeitlichen Organisation des Unterricht wie auch in der Programmatik zeigt sich eine immer größere Flexibilität.

Literatur:

- A secondary education for Europe: Symposium „Key competencies in Europe“. - Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 1997
- Baumert, Jürgen/Bos, Wilfried/Lehmann, Rainer (Hrsg.): Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. – Opladen: Leske + Budrich, 2000
- Bericht über die Qualität der schulischen Bildung in Europa. Sechzehn Qualitätsindikatoren. – Brüssel: Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, 2000
- Bildungssysteme in Europa. Herausgegeben von Oskar Anweiler u.a. - Weinheim und Basel: Beltz, 1996
- Döbert, Hans/Döbrich, Peter/von Kopp, Botho/Mitter, Wolfgang: Aktuelle Bildungsdiskussionen im europäischen und außereuropäischen Rahmen. - Bonn: Forum Bildung, Band 1, 2000
- Döbert, Hans/Geißler, Gert: Schulautonomie in Europa. - Baden-Baden: Nomos, 1997
- Elley, W.B. (Hrsg.): The IEA Study of Reading Literacy. Achievement and Instruction in Thirty-two School Systems. – Exeter, 1994
- Europa verwirklichen durch die allgemeine und berufliche Bildung: Bericht. Studiengruppe allgemeine und berufliche Bildung. - Brüssel: Europäische Kommission 1996
- IEA Study of Reading Literacy: Elley, W.B.: How in the World Do Students Read? – Hamburg, 1992
- Innovating Schools. - Paris/Bonn: OECD/CERI, 1999
- Lernfähigkeit: unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert / Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.). Neuwied u.a.: Luchterhand, 1997.
- Meyers, Raymond: Das Europäische Bildungsinformationsnetz EURYDICE. - In: Europahandbuch Weiterbildung. Neuwied u.a., 1998
- OECD: Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen. – Frankfurt am Main, Berlin, München: Diesterweg, 1973
- OECD & Statistics Canada: Literacy, Economy and Society. Results of the First International Adult Literacy Survey. – Ontario, 1995 und 1997
- Schlüsselthemen im Bildungsbereich in Europa, Band 1 und 2. – Brüssel: Eurydice, 2000
- Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 1999/2000. – Brüssel: Europäische Kommission/Eurydice/Eurostat, 2000
- Streifzug durch die bildungspolitischen Reformen. - In: Le Magazine. Allgemeine und berufliche Bildung – Jugend in Europa. Nummer 9, 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.
- <http://europa.eu.int>
- <http://www.eurydice.org>

Kontakt zum Autor:

E-mail: doebert@bbf.dipf.de