

Schleicher, Klaus

Bildungsinnovation in Europa durch 'Corporate Governance' und 'E-learning'

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 26 (2003) 1, S. 32-38

urn:nbn:de:0111-opus-61592



in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

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

Digitalisiert durch DIPF

Internationale Schulleistungsmessung und Ökonomisierung der Bildung

Aus dem Inhalt:

- PISA, der internationale Bildungsdiskurs und privatisierte Bildung
- Schulleistungsvergleiche in Lateinamerika und Südkorea
- Veränderte Bildung in Europa
- Visionen von Schülern in Deutschland und Senegal

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

26. Jahrgang März 1 2003 ISSN 1434-4688D

- | | | |
|------------------|-----------|--|
| Klaus Seitz | 2 | Der schiefe Turm von PISA - nur die Spitze eines Eisbergs? Der PISA-Schock und der weltweite Umbau der Bildungssysteme |
| Wolfgang Küper | 9 | Folgen von PISA und anderen Schulleistungsvergleichen für Länder Lateinamerikas |
| Seung-Nam Son | 17 | Leistungsanforderungen und Leistungsbewertung im Vergleich zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Südkorea |
| Ulrich Klemm | 23 | PISA und die internationale bildungspolitische Diskussion der letzten vierzig Jahre. Stichpunkte zu einem vernachlässigten Kontext |
| Savvas Mavridis | 26 | Die Kommerzialisierung der Bildung in Griechenland. Der private Nachhilfemarkt boomt - die soziale Ungleichheit vertieft sich |
| Klaus Schleicher | 32 | Bildungsinnovation in Europa durch 'Corporate Governance' und 'E-Learning' |
| Christel Adick | 39 | Mon Avenir - Meine Zukunft. Ergebnisse aus senegalesischen und deutschen Schüleraufsätzen |
| Porträt | 47 | Julia Riepolt: Helfen statt Gaffen. Ein Zivilcouragementprojekt für Schüler |
| BDW | 48 | Europe-wide Global Education Congress vom 15. -17. November in Maastricht/Afrikanische Bildungsminister rufen zum Handeln auf |
| | 49 | Rezensionen |
| | 52 | Informationen |

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 26. Jg. 2003, Heft 1

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO). Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement € 20,- Einzelheft € 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Helmuth Hartmeyer, Richard Helbling, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer
Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik, Matthias Huber 0911/5302-735.

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: Schüler aus Mosambik (Quelle: Bundesarchiv)

Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Klaus Schleicher

Bildungsinnovation in Europa durch 'Corporate Governance' und 'E-learning'

Zusammenfassung: In Europa haben sich die Grundlagen der individuellen Selbststimmung und des sozialen Zusammenlebens, der medialen Information und politischen Organisation durch den gemeinsamen Markt, die einheitliche Währung sowie transnationale Rechtsnormen und Entscheidungsprozesse grundlegend gewandelt. Die politischen und Bildungsstrukturen sind jedoch mit der europäischen Multikulturalität, Kommunikation und Konsumtion nicht mitgewachsen. Notwendig sind daher neue Ordnungs- und Entscheidungsstrukturen, mehrreife Identitäts- und Wertmuster sowie effizientere Informations- und Lernkonzepte, um die äußerst heterogenen, multinationalen wie -sprachlichen Kooperationsfelder demokratisch zu organisieren.

Analysiert wird im Folgenden, inwieweit entsprechende Bildungsinnovationen durch ein mehrreifes 'corporate governance' and 'e-learning' erleichtert werden können, ferner welche Innovationspotentiale von verschiedenen Bildungskontexten, -ebenen und -prozessen ausgehen können, bzw. warum es schwierig ist, sie praxisnah zu vernetzen. Sichtbar wird, wie der Verbands- und politische Europakorporatismus angesichts der GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich durch mehr Bürgermitsprache ergänzt werden sollte und kann. Zweifellos brauchen die europäischen Gremien mehr demokratische Legitimität, und hängt das Innovationspotential der EU wie der Mitgliedsländer von der Bildung und Mobilität ihrer Bürger ab. Erforderlich ist insofern eine mehrreife Synchronisierung der Bildungsplanung und -praxis mit mehr Subsidiarität von der institutionellen bis zur europäischen Ebene.

Herausforderungen der Bildungspolitik

Wird Europa nicht gleichzeitig von unten und oben mit Rechten und Pflichten der Bürger, Regionen, Staaten und europäischen Politik konzipiert, d.h. gleichzeitig eine lokale und ethnische bzw. nationale und europäische Identität ermöglicht, so könnte der erreichte Integrationsprozess durch Überdehnung der EU alsbald wieder zerfallen. Schon der *Maastrichter Vertrag* strebte daher „eine neue Stufe bei der

Verwirklichung einer immer engeren Union der Völker Europas ... (an), in der die Entscheidungen möglichst bürgernah getroffen werden". Artikel 225 räumte den Bürgern und Ortsansässigen daher ein Anrecht auf Zugang zu den Dokumenten der europäischen Gremien ein (EU Commission 19.2.01). Genau dafür aber bieten sich die elektronischen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) an.²

Die *Kommunikationspotentiale* der e-Medien und des europäischen Wirtschafts- wie Kapitalmarkts haben sich bisher jedoch als wesentlich innovativer als der Bildungsbereich (d.h. die Bildungspolitik, -institutionen und die Pädagogik) erwiesen. Aber ihre Potenziale begünstigen kulturelle Entwicklungen oder europäische Identifikationen (z.B. normativer, inhaltlicher oder didaktischer Provenienz) nur mittelbar. *Innovationsziel* sollte insofern nicht nur ein internationaler Bildungsmarkt (vgl. den 1. World Educational Market 2000 in Vancouver) bzw. eine marktrelevante Wissensökonomie (siehe GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich; Yalçin u.a. 2002) oder national-provinzielle Bildungs'ideologien' sein. Entscheidend ist für Europa vielmehr eine Erweiterung der individuellen Selbstbestimmung und Kooperationsbereitschaft durch eine Entwicklung bürgerbezogener, kulturell relevanter und europabezogener Kompetenzen (vgl. EU-RYDICE 2002). Insofern kommt es weniger auf die Anschaffung von 'hardware' (jedem Schüler seinen Laptop), als vielmehr auf die Entwicklung von 'software' und Nutzungsfähigkeiten an.

Bildungspolitisch und pädagogisch ist zu beachten, dass *Wissen überall verfügbar* wird, dass ein europäisierter (wenn nicht internationalisierter) Bildungsmarkt entsteht und dass Bildungsstandards zur Bewertungsgrundlage werden (vgl. OECD 2001a). Damit aber reduzieren sich einerseits die Steuerungspotentiale parteipolitischer und nationaler Couleur. Andererseits gewinnen die Bildungsinstitutionen und -adressaten mehr Autonomie (vgl. die Entwicklung zu mehr Schulautonomie). Bei der anstehenden Innovationsdebatte müssen jedoch folgende *Dichotomien* einkalkuliert werden.

(1) Bildungspolitisch sind divergente *Raumstruktureinflüsse* zu beachten; da die Informationsströme und Märkte mehr oder weniger transnational vernetzt sind, während die

demokratischen und Herrschaftsstrukturen weithin national/regional abgegrenzt bleiben und das Alltagshandeln der Bürger überwiegend lokal geprägt wird (vgl. Abb. 1). Diese unterschiedlichen Horizonte können weder die Schulen und Kultusverwaltungen noch die EU-Politiken allein verbinden.

(2) Ähnlich bedeutsam sind unterschiedliche *Zeitparameter*. Während Politik, Marktmechanismen und Massenmedien überwiegend Kurzzeitinteressen haben (wie Wahlperioden, Dax-Bewertungen und Tagesnachrichten), ändern sich Bildungsstrukturen und wissenschaftliche Parameter eher mittelfristig (Kuhn 1999) und sind kulturelle Normen bzw. Traditionen allgemein nur in Langzeitintervallen modifizierbar (Inglehart u.a. 1998). Folglich können Bildungsinnovationen zwar durch die Politik und Märkte angeregt werden, ihre Realisierung hängt aber von den Einstellungen der Bürger und Bildungsanbieter ab (Herzog 1996).

(3) Außerdem sind die *gegenläufigen Interessen* von Bildung, Politik und Medien zu beachten. Während es in Bildungsprozessen primär um die Entwicklung von Mündigkeit, Urteilskraft und Kompetenzen geht, dominiert in der Politik die Machtfrage ('green card' Regelungen statt bildungspolitischer Langzeitplanungen), und steht bei den Medien eine kurzfristige Vermarktung von Informationen im Vordergrund (vgl. die popularisierten Hochschulrankings, vgl. Kepplinger 2001).

(4) Aber auch bei den *Lernenden* gilt es entsprechende Dilemmata zu berücksichtigen, so z.B. zwischen Primärerfahrungen im Lokalbereich (Sozialisationsinflüsse sind dominant), Sekundärerfahrungen im Bildungsbereich (orientiert an fachlichen Zertifizierungen) und vorgefilterten Tertiärerfahrungen über die Medien. Letztlich ist Innovation eben kein technischer Prozess, sondern sie hängt von einer Veränderung der Einstellungs- und Verhaltenbereitschaft ab.

Aufgabe von innovativen Bildungspolitiken, -Institutionen und -akteuren ist es mithin, die Bewältigung derartiger Dilemmata zu erleichtern. Hilfreich ist dafür eine mehrebigte Perspektivität und deren Vernetzung durch 'corporate governance and e-learning'. Der *Vorteil* einer solchen Koordinierung liegt darin: In Europa lassen sich Vielfalt und Einheit komplementär ergänzen bzw. die Bürger können sich im 'europäischen Haus' besser orientieren und auch agieren.

Kontexte innovativer Bildungspolitik

Bildungsinvestitionen gelten als wichtigster Entwicklungs- und Standortfaktor, weil sich nur lernende Gesellschaften auf die wissenschaftliche und mediale bzw. wirtschaftliche und politische Dynamik einstellen und die notwendigen Innovationen mittragen können (vgl. EU Kommission 1996).

Eine Neuorientierung der *deutschen Bildungspolitik* ist im Rahmen der europäischen Integrations- und Deregulierungsprozesse unverzichtbar, aber kaum erfolgt - wie die Bildungsausrichtung der neuen Länder nach der Wende und die Ergebnisse der PISA-Studie zeigen. *Bildungsprioritäten* werden hierzulande eher parteipolitisch als anhand international Vergleichsuntersuchungen bestimmt

(Schleicher 1997, S.103 ff.). Noch ist es nicht - wie z.B. in England (1988), Spanien (1990) oder Ungarn (1991) - zu grundlegenden, *kriteriengestützten Innovationen und Systemreformen* gekommen. Daher verwundern weder die geringe Passung zwischen Qualifizierungsangebot und -nachfrage (wie beim derzeitigen Lehrermangel) noch die unterdurchschnittlichen Schulkompetenzen im europäischen Vergleich oder die geringe Entwicklung des deutschen Hochtechnologieexports (OECD 1996, S.33).

Eine *innovative Bildungspolitik* muss konkurrierende Systemeinflüsse auf europäischer, nationaler, regionaler und institutioneller - aber auch auf kultureller und sozialer - Ebene berücksichtigen, und zwar sowohl hinsichtlich der unterschiedlichen Zuständigkeiten (für Planung, Organisation und Ausführung) als auch der verschiedenen Lernprozesse (z.B. reale, symbolische und virtuelle). Ziel muss deren wechselseitige Ergänzung sein - sei es wie bei der Verbindung von Heimat-, National- und Europageschichte oder beim europäischen, nationalen und regionalen Wahlrecht usw.

Die *europäische Vereinigung* fordert zwangsläufig zu einem Innovationswettbewerb auf dem gemeinsamen Markt (u.a. der Produkte wie Kompetenzen) und unter den Kulturen (d.h. der Zukunftsfähigkeit von Traditionen und Einstellungen) heraus. Dabei verlieren die staatlichen Grenzen und Gremien an Bedeutung, sei es angesichts transnationaler Regelungsprozesse (wie beim Umweltschutz und bei Verkehrsregelungen) oder sei es angesichts der Ausdifferenzierung von sub- oder quernationalen Gruppierungen (z.B. regionalen und/oder Internetgruppierungen). Parallel zum europäischen Wirtschaftsraum hat sich inzwischen auch ein Forschungsraum entwickelt (z.B. die Europäische Weltraumorganisation ESA, usw.) und gewinnt der gemeinsame Hochschulraum an Be-

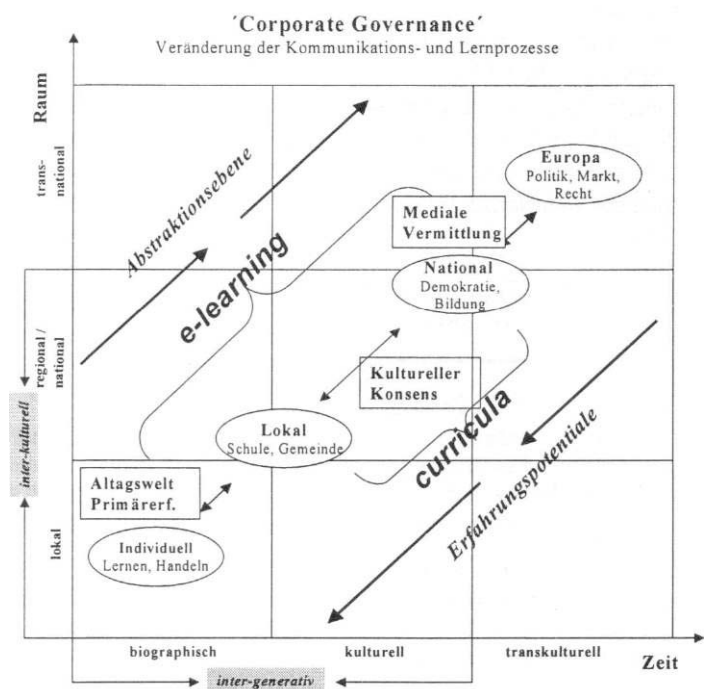


Abb. 1 : Corporate Governance

deutung (vgl. die Sorbonne- und Bolognaerklärungen von 1998, 1999). Ein *europäischer Bildungsraum* wird dagegen nur zaghaft bis zum Jahr 2010 anvisiert (vgl. die diesjährigen Eckdaten für eine gemeinsame Bildungspolitik in Barcelona). Nach anfänglicher Ablehnung durch die deutschen Kultusminister hat sich der Europäische Bildungsrat (die Vertretung der europäischen 'Bildungsminister') immerhin auf einige allgemeine Ziele - u.a. eine verbesserte Lehrerbildung, einen verbesserten Zugang zu den IKT, eine „Unterstützung für aktiven Bürgersinn...“ und eine „Stärkung der Europäischen Zusammenarbeit“ verständigt (BMBF 14.2.02). Mithin folgt die Bildungskoooperation im Phasenverzug anderen Integrationsprozessen.

Letztlich kann Europa aber nur mit *Zustimmung der Bürger* realisiert werden. Obwohl die EU bei den Bürgern - aufgrund der großen Distanz und geringen Transparenz aber auch aufgrund von Existenzängsten angesichts des gemeinsamen Marktes - nur einen schwachen Rückhalt findet, erwartet die Mehrheit, dass die Schulen intensiver auf Europa vorbereiten (Eurobarometer 55/2001, S. 11). Daher plädierte die EU Kommission für eine stärkere Beteiligung der Regionen, Kommunen und Bürger - u.a. durch eine Reform von 'governance' (EU Commission 25.7.2001). Sie bemüht sich zugleich um eine verbesserte Kooperation der Bildungssysteme und Entwicklung von 'e-Europa' und 'e-learning'.

Die *Rolle der Medien* ist in diesem Prozess ambivalent (vgl. Abb.2). Kurzfristig werden sich aus sprachlichen wie national-ideologischen Gründen kaum europäische Massenmedien entwickeln (vgl. den Misserfolg des 'European' oder die Nationaleditionen der 'Financial Times'), da es nur ansatzweise eine europäische Öffentlichkeit gibt (vgl. Schleicher 2000a, S.411 ff.). Immerhin sind die neuen Medien weniger kulturspezifisch als die alten ausgerichtet, so dass sie den europäischen Integrationsprozess erleichtern, auch wenn sie sich kaum dafür instrumentalisieren lassen.

Auch *nationale Traditionen und Kontexte* prägen die Bildungsvorstellungen und -konzeptionen in Europa. Nach 1989 bahnte sich in Mitteleuropa anlässlich einer rückwärtsgewandten Identitätssuche sogar eine Renationalisierung an, die in Nizza zunächst von Frankreich und dann durch die deutschen Auseinandersetzungen mit der Kommission (u.a. zur Sicherung der heimischen Wirtschaft und Kaschierung der Haushaltsdefizite) forciert wurde.

Diese nationalstaatlichen Akzentuierungen bleiben nicht ohne Einfluss auf die *Bildungspolitik*; da von vermeintlich homogenen Gesellschaften und nationalen Territorialkulturen (d.h. einer Geschichtskonstruktion des 19. Jahrhunderts) ausgegangen wird. In Wirklichkeit haben sich seit längerem multikulturelle Lebens- und Konsumgewohnheiten, grenzüberschreitende Regionalisierungen, querverbundene Finanz- und Wirtschaftsverflechtungen usw. entwickelt. Die nationalen Bildungspolitiken haben also einen europäischen Rahmen erhalten, werden gleichzeitig aber regional differenziert und müssen sich zudem mit internationalen Marktangeboten auseinandersetzen, da jene oft innovativer auf Kontextveränderungen und Adressatenbedarfe reagieren (vgl. Bergreen-Merkel 2001, S. 142 f.).

Eine *bildungspolitische Folge* ist: Europa wird vielfach nur aus der jeweiligen Nationalperspektive und dem 'status quo', nicht aber mehrperspektivisch als ein lebendiger Interaktionsprozess wahrgenommen. Jedoch lassen sich die tatsächlichen Bildungsentwicklungen und -leistungen meist nur im Systemvergleich beurteilen - auch wenn dies in Deutschland und speziell bei den Gewerkschaften - ein verbreitetes bildungspolitisches Tabu ist. Insofern überrascht kaum, dass die deutsche Lehrerbildungs- und curricularen Konzepte die Bildungsinnovationen anderer Länder kaum reflektieren bzw. die IKT weniger gezielt als Informationsquelle benutzt werden als z.B. in den nordischen Ländern, in Großbritannien oder Holland.

Neben den Europäisierungs- und Nationalisierungstendenzen lässt sich eine grenzüberschreitende *Regionalisierungs- und subnationale Dezentralisierungstendenz* beobachten. Davon können innovative Bildungsimpulse ausgehen, wenn kulturübergreifende Lernprozesse und eine Entwicklung zur Zivilgesellschaft gefordert werden. Denn letztlich lassen sich Bürgerengagement und Bildungsqualität kaum 'top down' organisieren. Nicht ohne Grund wurde die OECD im April 2001 daher von ihren Bildungsministern zur Untersuchung aufgefordert, auf welche Weise die Staaten, Bildungsinstitutionen und Kommunen kooperieren können, um die Bildungsstandards anzuheben.

Regional lassen sich soziale, ethnische und wirtschaftliche Dispositionen bildungspolitisch leichter berücksichtigen, mithin Konflikte reduzieren. Zugleich können räumliche Disparitäten inter-regional mit bildungsbereichs- und trägerüber-



Abb. 2: Bildungsvermittlung zwischen medialen und Kulturkontexten

greifenden Netzwerken (u.a. medial) überbrückt und kann ein Qualitätserwerb gefördert werden (vgl. das Programm 'Lernende Regionen', BMBF 27.10.2000). Insofern bieten transregionale Bildungsinitiativen (in Deutschland oder Europa) aufgrund ihrer Quervernetzung (z. B. in der Lehrerbildung) eine Chance zu Ressourcenbündelung sowie zu kultureller Selbstvergewisserung (Tomuschat 1995; Denk u.a. 2002, S.321 ff).

Gleichzeitig gewinnt die *lokal-schulische Teilautonomie* (z.B. bei der örtlichen Adressatenorientierung, Finanzverwaltung und Schulleiterwahl, etc.) an Bedeutung, wie sie seit langem in den Niederlanden oder Großbritannien üblich ist, in Deutschland, Frankreich und Portugal aber nur zögerlich realisiert wird (EURYDICE 99/2000, S.26 ff; OECD 2001, S.207 ff; 355 ff; vgl. v. Arnim 2000, S.171 ff).

Auf dieser Ebene lassen sich gemeinwesensspezifische Lernumgebungen und Lernorte (was wäre Europa ohne seine Stadtkultur) berücksichtigen, ferner Adressatenbedürfnisse und primäre Lernerfahrungen einbeziehen und kann die partei- und wohlfahrtsstaatliche Bevormundung reduziert werden. Dass sich dennoch eine Schulisolation vermeiden bzw. europäische Vernetzung erreichen lässt, zeigen die europäischen Schulprojekte - oft im Rahmen von Gemeindepartnerschaften (EU Commission 1997a; Berliner Erklärung des EBB/ AEDE 1997). Nach Hinweisen des Delors Reports kommt es künftig entscheidend auf eine *Dezentralisierung der Bildungsangebote* bis hin zur lokal-schulischen Ebene an, damit die Abnehmer motiviert, Verantwortlichkeiten zwischen den Bildungsbeteiligten abgestimmt, Innovationen erleichtert, die Gemeinwesenstärke erhöht, Minoritäten berücksichtigt, ferner die Isolation der Lehrer verringert und ein demokratischer Entscheidungsprozess geübt werden (Delors 1996, S.158 ff).³

Europäische Kooperations- und Abstimmungsimpulse gehen in der Bildungspolitik vor allem von der EU und schulischen Ebene (z.B. den Europaschulen) aus. Dagegen sind die nationalen Verwaltungs- und Schulstrukturen gegen Europäisierungstendenzen oft recht resistent (vgl. Schleicher u.a. 2000b). Bildung kann nur in dem Maße europäischer werden, wie sie von den europäischen Öffentlichkeiten als gemeinschaftliches Anliegen mit kultureller Differenz und lokaler Diversifikation begriffen wird.

Kommunikationsaufgaben im Bildungssektor

Wenn in 'lernenden Gesellschaften' politische Entscheidungsträger, öffentlichkeitsrelevante Gruppen, Bildungsinstitutionen, und Praktiker mittels '*corporate governance*' aufeinander bezogen werden, lassen sich europäische Integrationsprozesse mit kommunalen Bedarfen bzw. ökonomische und soziale Prioritäten leichter zum Ausgleich bringen. Erinnerung sei an den bekannten UNESCO-Slogan vom lokalen Handeln (nationalen Plänen) und globalen Denken (UNESCO-Tifliskonferenz 1970). Jedoch müssen in der Bildungspolitik und -Organisation die Kommunikations- und Kooperationsprobleme zwischen 'top down' and 'bottom up' präzisiert und - ähnlich wie auf betrieblicher Ebene, bei der Forschungs- vernetzung oder im Umweltbereich - handhabbarer werden.

Dass korporative Abstimmungen möglich sind, wird im Umweltbereich am europäischen *Raumentwicklungskonzept* deutlich. Beim EUREK-Raum-Konzept geht es um eine Zusammenfassung der räumlichen Vielfalt in einer europäischen Raumordnungsplanung. Nach einer Bestandsaufnahme der regionalen Kulturvielfalt und grenzüberschreitenden Einflüsse wurde eine austarierte europäische Raumentwicklung mit eigenverantwortlichen Heimatregionen und medialen Infrastrukturmaßnahmen realisiert (EU Kommission 1999).

Auch im *Forschungsbereich* sind ein 'corporate governance and e-learning' verbreitet. Vor allem im naturwissenschaftlich-technischen Sektor sind institutionelle, regionale und nationale Potentiale europäisch vernetzt, so bei der EU Weltraumorganisation (ESA), dem EU Laboratorium für Molekularbiologie (EMBL) oder auch der EU Synchrotron-Strahlungsanlage (ESRF) usw. Die Forschungsstrukturen, -programme und Trainingsnetzwerke werden hier mehrdirektional abgestimmt, weil eine Bündelung der Ressourcen, eine Passung der Forschungsdesigns und ein europäisch-wissenschaftliches Referenzsystem mit gemeinsamen Wertegrundlagen unverzichtbar sind.

Mehrebigige korporative Vernetzungen sind also möglich und für innovative und dynamische Entwicklungen unerlässlich. Teilweise gelingt sogar eine aktive Einbeziehung der Öffentlichkeit bzw. der Bürger, sei es über Informationsprogramme, durch Bürgerkonferenzen oder die NGO's.

Besondere Bedeutung kommt dem Bürger- und Öffentlichkeitskontakt jedoch im *Bildungs- und Ausbildungsbereich* zu, weil direkt oder indirekt alle Bürger betroffen sind. Notwendig sind kritische und prospektive Auseinandersetzungen mit den tradierten Sozial- und Bildungsgewohnheiten (auch unter den Generationen), ferner bildungspolitische Diskurse über die Relevanz konkurrierender Zielperspektiven (z.B. lokal, national, europäisch) sowie einzelner Systemkomponenten (z.B. von Markt, Recht und Verwaltung). Bisher aber gibt es erhebliche *Vorbehalte* gegen eine europäische Bildungs- vernetzung, da die Kultur- und Bildungspolitik nahezu die letzten großen nationalen Entscheidungsfelder sind.

Immerhin versuchen die *europäischen Gremien* mit Informations- und Kooperationsprogrammen (z.B. den HKPs, Über die 'europäische Dimension' oder mit Hilfe der Europaschulen) sowie mit Aktionsplänen zur interaktiven online-Kommunikation unterschiedliche Bildungsinitiativen, -strukturen und -planungen zu vernetzen (EU Commission 1997). Forderungen des EU-Weißbuchs '*European Governance*' zu mehr Zusammenarbeit von öffentlichen und privaten Akteuren, bzw. nach einer dezentralen Verortung von europäischen Gemeinschaftsaufgaben sind für den Bildungssektor hoch relevant, weil es um die Klärung geht, wo künftig welche Entscheidungen im Hinblick auf eine effektive Bildungsinnovation getroffen werden, ob z.B. in Form von Gesetzgebungen, mit strukturellen Finanzierungen oder Aktionsprogrammen (EU Commission 25.7.2001, S.3, 13 f, 32).

Im Bildungsbereich gilt es in besonderem Maße *Öffentlichkeitsbezüge*, sei es zwischen verschiedenen politischen Gremien oder Adressatengruppen zu thematisieren. Nun versucht man in der EU seit Jahren die Beziehungen bis zur lokalen Ebene über die neuen Medien zu intensivieren (vgl. die Website der EU online, www.europa.eu.int). Beispielsweise wurde als

'feed back-Instrument' eine EU-mail-box installiert (sg-governance@cec.eu.int), die aktualisierte Informationen zu verschiedenen Entwicklungen anbietet und interaktive Debatten ermöglicht. Ziel ist eine *Konsultations- und Dialogkultur* (vgl. <http://citizens.eu.int>). Beispielsweise bietet das Portal EUR-LEX Einblick in europäische Entscheidungsprozesse (www.europa.eu.int/eur-lex/en/index.html). Derzeit wird es mehrsprachig als prozessuale online- Informationsquelle weiterentwickelt, so dass Bürger politische Vorschläge im Entscheidungsprozess verfolgen können.

Offensichtlich bieten die *Informations- und Kommunikationstechnologien* erhebliche Chancen für die Entwicklung zur europäischen Zivilgesellschaft, weil auf diese Weise verschiedene Ebenen auf kontextuale Veränderungen flexibel reagieren und sich wechselseitig ergänzen können.⁴ Beispielsweise werden grundlegende Informationen über EU-Bildungsmaßnahmen sowie über europäische Bürgerrechte, amtliche Dokumente, Rechtstexte usw. auf dem Server der EU in allen Amtssprachen angeboten (http://europa.eu.int/pol/educ/index_de.htm), und zwar sowohl zu Dienstleistungen im Binnenmarkt, zu Bürgerrechten oder die Entwicklung der 'Humanressourcen' (<http://www.cordis/improving>; 22.09.02). Eine adäquate Nutzung erfordert natürlich eine entsprechende Kooperationsbereitschaft bzw. Kompetenz bei den Bürgern.

Gleichzeitig ändern sich auch die *Bildungsprozesse*,⁵ und zwar einerseits die Informations-, Lern- und Arbeitsstrategien, andererseits aber auch die kontextual neu vernetzten Sozialisations- und Bildungsräume, (vgl. EU Commission, 1997). Im *Schulbereich* gibt es - teils aus nationalhistorischen, teils ideologischen Gründen - derzeit noch keine vergleichbar europäischen Ansätze wie in der Forschung und Industrie und dies mit der Folge, dass zielgerichtete europäische Investitionen in die Humanressourcen und in einen sozialen Ausgleich durch Bildung schwer durchsetzbar sind. Ein zaghafter Impuls geht vom Bericht zu den Qualitätsindikatoren der Schulen aus (Generaldirektion Bildung und Kultur 2000). Die PISA-Ergebnisse belegen, dass es erhebliche Konvergenzen zwischen sozialer Breitenbildung und Hochleistungen, aber auch zwischen Innovationen, Schulautonomie und Bildungsinvestitionen gibt (OECD 2001).

Letztlich gilt es bei konzeptionellen Planungen der Bildungspolitik wie der Unterrichtsorganisation die *Prämissen, Methoden und Standards* verschiedener Ebenen daraufhin zu prüfen, inwieweit sie zu einer fachlichen und pädagogischen Qualitätssteigerung in den Institutionen, Regionen und der EU beitragen. 'Con-regulations' können helfen, "to organise the exchange of best practice on how local and regional authorities are involved". Auf Seiten der EU wird notwendiger Weise betont, dass bei dem mehrbigen Partnerschaftsprozess die nationalen Verfassungen und administrativen Reglements beachtet würden (EU Commission 25.7.2001, S. 13), auch wenn dies beim oft zentralistischen, deutschen Kulturföderalismus auf Skepsis stößt. Tendenziell bemüht man sich also auf europäischer Ebene um ein 'corporate governance' durch mediale Vernetzungen, europäische Schul- und Ausbildungsprojekte oder Lehrbuch- und Lehrerfortbildungsveranstaltungen.

Bildungsrelevanz von 'Corporate Governance'

Auf unterschiedlichen Ebenen setzt sich 'corporate governance' durch, und zwar von der betrieblichen bis zur europäischen Ebene und darüber hinaus (vgl. Commission on Global Governance 1995). Diese Entwicklung wird mittelbar oder unmittelbar bildungsrelevant; denn Lernen findet nicht nur in Bildungsinstitutionen sondern in anderen Kontexten, d.h. nicht nur abstrakt, sondern auch erfahrungsbezogen im Zusammenhang mit sozio-ökonomischen und politischen Strukturveränderungen statt. Beispielhaft wird hier kurz auf die *mittelbare* Bedeutung politischer Tendenzen, medialer Potentiale und öffentlicher Meinungsveränderungen, dann ausführlicher auf *unmittelbare* Bildungserfahrungen im Schul-, inhaltlichen und didaktischen Bereich hingewiesen.

Dass sich im europäischen Bereich *neue politische Strukturen* im Sinne von 'corporate governance' entwickeln, deutete sich bei der Vorbereitung des *europäischen Verfassungskonvents* an. Neben dem aus Berufspolitikern bestehenden Konvent (mit Parlamentariern, Regierungsvertretern und EU-Kommissaren) wurde ein 'Forum Zivilgesellschaft' als interaktiv organisiertes Parallelgremium (mit Verbands-, Hochschul- und NGO-Vertretern aber auch Bürgern) eingerichtet, das auf die Debatten einwirken kann (Europäischer Konvent 2002). Auch in *Deutschland* verstärken sich jüngst die Bildungskontakte zu transnationalen Organisationen. Im Oktober 2001 wurde erstmals die zuständige EU-Kommissarin zu einer Plenarsitzung der KMK geladen und im März 2002 berichtete erstmals eine OECD-Bildungsdelegation im deutschen Parlament über Schulleistungen. Nachdem sich die Regierungen seit langem auf unabhängige Wirtschaftsgutachten stützen, bahnt sich anscheinend auch im Bildungsbereich (nach Beratungen der KMK durch die Bertelsmannstiftung) ein nationales 'Forum Bildung' an, um einen zukunftsrelevanten Konsens zu fördern.

Politische Strukturveränderungen hängen dabei in erheblichem Maße von den *neuen Medien* ab. Denn die „Entwicklung fortgeschrittener integrierter Multimediasysteme und -dienste“ erleichtert Kontakte und Transparenz aber auch Bürgernähe und Rückmeldungen auf verschiedenen Ebenen (EU Kommission 22.2.1999a, S. 18). Allerdings können die IKT das Problem einer noch fehlenden europäischen Öffentlichkeit und fehlender europäischer Massenmedien ebenso wenig beseitigen wie das begrenzte Interesse vieler Politiker an mehr Mitsprache und Selbstverantwortung der Bürger. Zugleich sind weite Bevölkerungskreise noch nicht hinreichend mit den neuen Informationszugängen und einer systematischen Selektion derartiger Informationen vertraut.

Immerhin werden die IKT von *experimentierfreudigen Bildungsinstitutionen und Schulen* genutzt. Beispielsweise bemüht sich die EU darum, die Aufmerksamkeit von Schulen, Schülern und Lehrern auf die neuen Medien zu richten (vgl. die über 300 Netd@ys Projekte). Auch in Deutschland wird eine systematische Auseinandersetzung mit der 'europäischen Dimension' durch CD-Rom-Dateien erleichtert (z.B. Agor@

2000). Dynamischere aber weniger vorselektierte Zugänge bietet das Internet (vgl. Jahn u.a. 2002).

Weiterhin ist ein *öffentliches Bewusstsein* für Bildungsfragen von zentraler Bedeutung. Schon auf der Wiener Unterrichtsministerkonferenz des Europarats wurden 1991 u.a. formuliert: „Das Bildungswesen soll das Bewusstsein wachsender Einheit unter den europäischen Völkern und Ländern und ihrer Beziehungen zueinander auf neuer Grundlage festigen ... (und) dazu beitragen, der jungen Generation ihre gemeinsame europäische Identität ins Bewusstsein zu rufen ...“, d.h. sie sowohl mit den politischen, sozialen und historischen Verhältnissen vertraut zu machen, als auch auf „wirtschaftliche, ökologische, soziale und politische Herausforderungen gemeinsame, europäische Antworten“ suchen zu lassen (Vorbeck 1995, S.57 f.; vgl. EU Commission 1997). Dies setzt *Mehrfach-Identifikationen* sowie voraus, dass sich Bürger an einem mehrhebigen Lern- und Gestaltungsprozess beteiligen. Die Bedeutung überlappender regionaler, nationaler und europäischer Identitäten werden hierzulande jedoch wenig thematisiert (vgl. Davies 1993; vgl. Eurobarometer 54/2000, S. 11,13).

Reale Potentiale zur Förderung von 'corporate governance and e-learning' bieten vor allem Europäische Schulen, die 'europäische Dimension' im Bildungsbereich und die IKT-Vernetzungen. Den *'europäischen Schulen'* kommt im bildungspolitisch-pädagogischen Prozess sogar eine Vorreiterrolle zu. Geplant wurden sie 1953 für Kinder von Bediensteten der europäischen Institutionen. Inzwischen sind für alle Fächer des Sekundarbereichs harmonisierte pädagogische Normen und Curricula erarbeitet, werden nationalübergreifend auch fachbezogene Lehrerfortbildungsangebote realisiert und gibt es ein europäisches Abitur. Daneben tragen die *Europaschulen*, als ganz normale Schulen mit Europaakzent, zu einer Vernetzung von lokalem und europäischem Verständnis bei. Weil es bisher aber nicht gelang, die nationalen Bildungsstrukturen zielgerichtet zu europäisieren (Ryba 1995, S.145 ff.), wurde die *'Europäische Dimension im Bildungswesen'* als Unterrichtsinhalt eingeführt. Und zwar weist das ‚Grünbuch zur Europäischen Dimension im Bildungswesen‘ (EU Kommission 1993) ausdrücklich daraufhin, dass gleichzeitig den kulturellen und ethnischen Differenzen Respekt gezeugt, aber auch jedweder Form von Nationalismus begegnet werden solle. Wenn die Erziehungssysteme mithin nicht nur eine kulturelle Reproduktion, sondern auch Toleranz gegenüber Andersartigkeit und ein europäisches Zugehörigkeits- bzw. Bürgerbewusstsein gewährleisten wollen, dann sind sie auf Elemente eines 'corporate governance and e-learning' angewiesen.

Didaktisch ist schließlich entscheidend, dass Europa nicht nur als ein 'Außen' betrachtet, sondern aufgrund der Migration, des Kulturaustausches und der gemeinsamen Rechtsnormen auch im 'Innern', d.h. vor Ort erleb- und bearbeitbar wird. Am ehesten lassen sich Individualerfahrungen und transstaatliche Reglements aufeinander beziehen, wenn Europa nicht nur als Agglomerat verschiedener Länder, sondern stattdessen die *Europäisierung der eigenen und anderer Kulturen* betrachtet wird - sei es im historischen Rückblick oder anlässlich der aktuellen Vernetzung (vom Verkehr bis zur beruflichen Mobilität). Bei einem Vergleich von Europäi-

sierungstendenzen in verschiedenen Ländern lassen sich zudem übergreifende Entwicklungsprozesse erkennen.

Divergent sind in Europa zweifellos die schulischen Mitgestaltungsmöglichkeiten der Beteiligten, weil es unterschiedliche Bildungstraditionen, mediale Nutzungsmuster und bildungspolitische Steuerungspotentiale gibt. Überall aber gilt es lokale Identifikationen bzw. Primärerfahrungen mit europäischen Integrationsprozessen und medialen Tertiärreflexionen in Einklang zu bringen. Gemäß Abbildung 1 ist eine innovative Wissens- und Bürgergesellschaft auf eine *mehrebbige Identifikation, Partizipation und Konsenssuche* angewiesen, die es bildungspolitisch vorzubereiten gilt. Voraussetzung für ein entsprechendes 'corporate government' ist eine Auseinandersetzung mit verschiedenen *Schnittmengen*. Inwieweit es im Bildungsprozess zu Perspektivveränderungen kommt, wird z.B. sichtbar, wenn nicht mehr multi-kulturell aus nationalem Staatsverständnis sondern multi-national aus europäischer Perspektive gedacht wird. Ebenso wenig lässt sich die EU nach traditionellen Denkstrukturen - z.B. im Sinne von nationalen Staats-, Bildungs- oder Kulturvorstellungen - erschließen, eher schon anhand von transnationalen Rechts- und Wirtschaftsentwicklungen oder Wertepinzipien; denn dann werden sowohl historische Ausdifferenzierungen beachtet als auch gemeinsame Zukunftsziele präzisiert. Die Schnittmengen zur *Förderung einer europäischen Bildung* haben sich im letzten Jahrzehnt insgesamt vergrößert. Sie ist geradezu eine Vorbedingung für die anstehende Erweiterung. Zweifellos verstärkt die EU durch ihre Netzwerkförderung (vgl. den multinationalen Schüler- und Lehreraustausch) sowie durch die Einbeziehung subnationaler Gremien (z.B. EUREK) einen europäischen Verständigungs- und Verflechtungsprozess. Jedoch müssen sich die *nationalen* Bildungsrepräsentanten noch entschiedener auf Herausforderungen des Gemeinsamen Marktes und der europäischen Wissensgesellschaft einlassen (vgl. Herzog, R. 1996; OECD-PISA2000; GATS 2002). Gleichzeitig verstärkten sich dabei auch Tendenzen zur *kommunalen* wie zur Schulautonomie und deren Zusammenarbeit durch die IKT.

Ausblick

'Corporate governance and e-learning' können helfen, lokale Erfahrungen, nationale Traditionen und europäische Integrationsprozesse kommunizierbar zu machen. Eine *'Innovation durch Bildung'* kann jedoch nur gelingen, wenn die unterschiedlichen Integrations- und Diversifikationseinflüsse bzw. die konkurrierenden gesellschaftlichen und ökonomischen Potentiale im Rahmen neuer medialisierter, transnationaler Entwicklungen 'nüchtern' eingeschätzt werden. Tendenziell greift die deutsche Bildungspolitik zu kurz, wenn sie mit kurzfristig-punktuellen Maßnahmen auf längerfristige Reformaufgaben reagiert bzw. angesichts quervernetzter Bildungsanforderungen diese nur auf einer Ebene angeht. Bildung muss sich in Deutschland wie Europa letztlich im *globalen Kontext* interpretieren und behaupten. Eine systemisch veränderte Perspektive für Bildungsinnovationen bieten ein 'corporate governance and e-learning'.

Anmerkungen

1 Der Begriff 'corporate government' ist im *wirtschaftlichen Sektor* üblich, um Beziehungen zwischen Arbeitgebern, Aktionären, Gewerkschaften und Belegschaften zu kennzeichnen oder wenn es bei internationalen Firmen um eine Berücksichtigung nationaler Kultur-, Sozial- und Rechtskontexte geht. - Im Bereich der *Informationsverarbeitung* wird er u.a. zur Klärung verwandt, wie Information kommuniziert, durch Symbolsprachen und Aufbewahrung gestaltet oder von den Beteiligten bei der Nutzung verändert wird.

2 Natürlich können die neuen wie alten Medien missbraucht werden, doch ohne Massenmedien bzw. digitale Vernetzung wären die Bürger früher wie heute wesentlich unmündiger, ihre Freiheiten wesentlich geringer und die Kontrolle der Herrschenden viel schwieriger gewesen (vgl. Chinas Kontrollversuche der Internetzugänge. Selbst bei deutschen Netzfiltern ist nicht deutlich, wer die Kontrolleure eigentlich kontrolliert).

3 Erfolgreiche Ansätze einiger Länder zeigen, dass Schulautonomie mit staatlicher Verantwortung für einen öffentlichen Bildungsdialo, mit einer kohärenten Bildungsorganisation und einer gründlichen Bildungsevaluation verbunden werden können.

4 Einerseits schrumpft der europäische Bildungsraum durch den elektronischen Informations- und Kommunikationsaustausch, andererseits vergrößert sich in der Informationsgesellschaft die mediale Abhängigkeit (vgl. z.B. das CEDEFOP Trainingsvillage, <http://www.cede-fop.org>), schließlich verändern sich auch die *Bildungsanbieter* (vgl. GATS).

5 Künftig kommt es z.B. mehr auf eine Anwendung verschiedener Wissenslogiken, einen Vorrat an Denkweisen und mehr Selbständigkeit bei der Urteilsfindung und -begründung als auf abfragbares Wissen an.

Literatur

- Agor@:** Einführung in die EU in 14 Tagen. 2000; veröffentlicht unter: www.politik-international.de, 25.9.2002.
- Arnim, H. v.:** Vom schönen Schein der Demokratie. Politik ohne Verantwortung - am Volk vorbei. München 2000.
- Berggreen-Merkel, I.:** Aufbau eines Europäischen Bildungssystems? In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 2/2001, S. 133-150.
- BMBF:** Lernende Regionen; veröffentlicht unter: www.bmbf.de/677_3266.html; vgl. www.bmbf.de/presse01/238.html, 20.9.2002.
- BMBF:** Pressemitteilung 14.2.2002. EU-Bildungsminister verabschieden Eckdaten für gemeinsames Arbeitsprogramm in der Bildungspolitik bis 2010; veröffentlicht unter: www.bmbf.de/-presse01/567.html, 20.9.2002.
- Commission on Global Governance:** Report of the ... : Our global neighbourhood. 1995; veröffentlicht unter: www.cgg.ch/millennium.htm, 20.9.2002.
- Denk, R./Bong, U.:** Lehrerbildung im Zeichen Europas. In: Schleicher, K./Weber, P. (Hg.): *Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000*. Band III, Europa in den Schulen. Münster 2002, S.321 ff
- Davies, C.:** Concentric overlapping and competing loyalties and identities. Implications for education. In: Schleicher, K. (Ed.): *Nationalism in Education*. Frankfurt/M. 1993, S.295 ff
- Delors, J. u.a.:** Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century. Paris 1996.
- EBB/AEDE (Europäischer Bund für Bildung und Wissenschaft):** Berliner Erklärung zur Europäische Bildung, verabschiedet auf dem 14. Bundeskongress am 19.10.1997 (Mimeo).
- Eurobarometer:** Nr. 54. Brüssel 2000; Nr. 55. Brüssel 2001.
- EU Commission: Accomplishing Europe through education and training. Report of study group on education and training. Luxembourg (ECSC-EC-EAEC) 1997.**
- EU Commission:** Legislation under preparation. Commission proposals. Brussels (Doc. 500PC0030) 19.2.2001.
- EU Commission:** European Governance. A White Paper. Brussels (Com (2001) 428 final) 25.7.2001.
- EU Kommission:** Grünbuch zur europäischen Dimension des Bildungswesens. Brüssel (KOM(93) 457) 1993.
- EU Kommission:** Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxembourg 1996.
- EU Kommission:** EUREK, Europäisches Raumentwicklungskonzept. Luxembourg 1999.
- EU Kommission:** Technologien der Informationsgesellschaft. Arbeitsprogramm Entwurf 22.2.1999a; veröffentlicht unter: www.cordis.lu/ist, 25.9.2002.
- Europäischer Konvent:** Sitzungen der Kontaktgruppen mit Vertretern der Zivilgesellschaft. Brüssel (CONV 120/02) 19.6.2002; veröffentlicht unter: www.eukonvent.de/MITGESTALTEN/Beteiligung/beteiligung.html, 23.9.2002.
- EURYDICE:** Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 1999/2000; veröffentlicht unter: www.eurydice.org/Documents/Key_Data/DE/001_de_USI.pdf, 20.9.2002.
- EURYDICE:** ICT@Europe.edu; veröffentlicht unter: www.eurydice.org/Documents/survey4/eu/ICTcover1.pdf, 20.9.2002.
- GATS:** The General Agreement on Trade in Services: Objectives, coverage and disciplines; veröffentlicht unter: www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/gatsqa_e.htm; 19.7.2002.
- Generaldirektion Bildung und Kultur:** Bericht über die Qualität der schulischen Bildung in Europa. Sechzehn Qualitätsindikatoren. Mai 2000.
- Herzog, R.:** Wissen und Bildung als Grundlage unserer Zukunft. Berlin 8.7.1996. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/1996. Bonn (Mimeo) 1996.
- Inglehart, R./Basanez, M. u.a.:** Human Values and Beliefs: A Cross-Cultural Sourcebook. Ann Arbor 1998.
- Jahn, B./ Hebecker, E./ Heyer, A.:** Europakommunikation per Internet in den Schulen. Erfahrungen von 'politik-digital' und 'europa-digital'. In: Schleicher, K./ Weber, P. (Hg.): *Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000*. Band III, Europa in den Schulen. Münster 2002, S.271 ff
- Kepplinger, H.:** Die Kunst der Skandalisierung und die Illusion der Wahrheit. München 2001.
- Kuhn, Th.:** Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M. 1999 (15. Aufl.).
- OECD (Ed.):** Lifelong Learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 Jan. 1996. Paris 1996.
- OECD:** Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris 2001.
- OECD:** Education at a Glance. OECD Indicators. Paris 2001a.
- Ryba, R.:** Developing a European Dimension in the Curriculum. In: Bell, G. (Ed.): *Educating European Citizens*. London 1995, S.145 ff
- Schleicher, K.:** Deutsche Bildungskompetenz in Europa. Wider die Konzeptlosigkeit der Bildungspolitik. In: *Tertium Comparationis*, 2/ Vol. 3, 1997, S.103 ff
- Schleicher, K.:** Notwendigkeit einer gebildeten Öffentlichkeit für ein demokratisches Europa. In: Schleicher, K./Weber, P.J. (Hg.): *Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970 - 2000*. Bd. 1., Europäische Bildungsdynamik und Trends. Münster 2000a, S.411 ff
- Schleicher, K./Weber, P.J. (Hg.):** *Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970 - 2000*. Band II, Nationale Entwicklungsprofile. Münster 2000b.
- Tomuschat, Chr. (Hg.):** Mitsprache der dritten Ebene in der europäischen Integration. Der Ausschuss der Regionen. Bonn 1995.
- Vorbeck, M.:** Die europäische Dimension im Schulwesen. In: Berliner Institut für Lehrerfort- und -Weiterbildung und Schulentwicklung 1995, S.51 ff
- Yalcin, G./Scherrer, Chr.:** GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich. (Gutachten für die Max-Traeger-Stiftung) 19.7.2002; veröffentlicht unter: www.bayern.gew.de/gew/Landesverband/Material/gats/gutachten.htm, 20.9.2002.

Prof. em. Klaus Schleicher, geb. 1935, Professor für Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg seit 1973, Geschäftsführender Direktor des Instituts von 1983-2000, nach Tischlerlehre und Abendgymnasium Studium der Erziehungs- und Pädagogikwissenschaft, Philosophie, Germanistik und Anglistik, Gymnasiallehrer bis 1965, zahlreiche Gastprofessuren in USA, England, Japan, Berater des Schweizer Fernsehens und der Kübel-Stiftung, Gutachter für Europarat, EU und GTZ in Saudi Arabien und Malaysia, Forschungsauftrag auf Landes- und Bundesebene, Leitung von zwei Umweltprojekten der BLK, Forschungsschwerpunkte: Europäische Bildungspolitik, Kooperation von Elternhaus und Schule, Umweltbildung und Medienerziehung.