

Seitz, Klaus

Der schiefe Turm von PISA - nur die Spitze eines Eisbergs? Der PISA-Schock und der weltweite Umbau der Bildungssysteme

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 26 (2003) 1, S. 2-8



Quellenangabe/ Reference:

Seitz, Klaus: Der schiefe Turm von PISA - nur die Spitze eines Eisbergs? Der PISA-Schock und der weltweite Umbau der Bildungssysteme - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 26 (2003) 1, S. 2-8 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-61542 - DOI: 10.25656/01:6154

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-61542>

<https://doi.org/10.25656/01:6154>

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

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

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 Zivilcourageprojekt 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 Seitz

Der schiefe Turm von PISA - nur die Spitze eines Eisbergs?

Der PISA-Schock und der weltweite Umbau der Bildungssysteme

Zusammenfassung: Der Beitrag beschäftigt sich mit der öffentlichen Resonanz von PISA vor dem Hintergrund einer globalen Wissensökonomie. Thematisiert wird die Zukunft nationaler Bildungssysteme in einer neoliberal-globalisierten Weltgesellschaft.

Mit einem Paukenschlag wurde die bildungspolitische Debatte in Deutschland aus dem Dornröschenschlaf geweckt, in den sie Mitte der siebziger Jahre gefallen war. Ende des Jahres 2001 präsentierte die OECD die Ergebnisse der ersten PISA-Teilstudie und stellte dem deutschen Schulsystem ein vernichtendes Zeugnis aus. Hatte das von Bund und Ländern eingesetzte „Forum Bildung“ in seinen wenige Wochen zuvor vorgelegten „Empfehlungen“ noch bekundet: „Unser Bildungssystem genießt traditionell einen guten Ruf (Forum

Bildung 2001, S.3), so scheint dieses internationale Ansehen nun nachhaltig ramponiert. Nachdem PISA vor Augen führte, dass die Leistungen der Schüler/innen Deutschlands im internationalen Vergleich tatsächlich ganz weit unten rangieren, ist eine heftige öffentliche Bildungsdebatte entbrannt. Und die Bildungsfrage wurde unversehens an die Spitze der politischen Agenda katapultiert, die sie, so darf man vermuten, über Jahre hinaus auch behaupten wird.

Bei der Auseinandersetzung um die PISA-Ergebnisse geht es hierzulande vor allem darum, wie sich die erheblichen internationalen Leistungsunterschiede erklären lassen - und welche erfolgversprechenden Innovationen aus jenen Ländern, die an der Spitze des Ranking stehen, für den eigenen Reformbedarf fruchtbar gemacht werden können. Doch aus der Sicht der internationalen Bildungsforschung sind dies gar nicht einmal die spannendsten Fragen. Mir scheint vielmehr bedenkenswert, weshalb ein internationaler Schulleistungsvergleich erstmals eine solche öffentliche Resonanz in Deutschland erzielt hat und eine ungeahnte bildungspolitische Betriebsamkeit auszulösen vermochte. Denn dergleichen Leistungsvergleichsstudien gibt es bereits seit Beginn der sechziger Jahre. Mehrfach wurde dabei, worauf auch Ulrich Klemm in diesem Heft aufmerksam macht, dem deutschen Bildungswesen eine unterdurchschnittliche „Performance“ attestiert, ohne dass diese Befunde eine dem heutigen PISA-Schock vergleichbare Resonanz gefunden hätten. Der Aufruhr, den PISA nun ausgelöst hat, ist Indikator für die gewachsene Bedeutung, die internationalen Bildungsstandards im Zuge eines weltweiten „Wettbewerbs um die besten Köpfe“ heute beigemessen wird. Ein deutlicher Rückstand des eigenen Bildungsniveaus in der Erfüllung der gesetzten Weltstandards kann offenbar nicht länger ungestraft ignoriert werden.

Das Koordinatensystem, in dem sich nationale Bildungspolitiken und nationale Bildungsdiskurse positionieren, hat sich im Zuge des Globalisierungsprozesses grundlegend verschoben. Dass sich die Bildungspolitik heute gezwungen sieht, ihre Reformbemühungen mehr denn je an internationale Maßstäbe und Errungenschaften anzukoppeln, dürfte vor allem mit zwei wesentlichen globalen Transformationsprozessen zusammenhängen - einerseits dem Umbau der

Weltwirtschaft hin zu einer globalen Wissensökonomie, in welcher Bildung zum entscheidenden Standortfaktor im internationalen Wettbewerb aufgewertet wird, andererseits dem wachsenden Einfluss, den die von transnationalen Organisationen entwickelte „globale“ pädagogische Reformsemantik auf den nationalen Bildungsdiskurs nimmt.

Schulleistungsvergleiche wie PISA oder TIMSS sind deutlicher Ausdruck einer fortschreitenden Globalisierung des pädagogischen Diskurses. Die Standards, die den internationalen Vergleichsstudien der OECD oder der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) zu Grunde liegen, bringen zugleich die Eckpunkte eines Kerncurriculums mit transnationalem Geltungsanspruch zum Ausdruck. Hinter den gestellten Testaufgaben verbergen sich die Lernziele und Inhalte eines latenten globalen Curriculums. Und es ist zu vermuten, dass die darin abgeprüften Kompetenzen in enger Beziehung zu jenen Qualifikationsprofilen stehen, die heute als Voraussetzungen für eine erfolgreiche Beschäftigungsbiographie in einer globalisierten Wissensökonomie erachtet werden.

Mit dem Eifer, der nun darauf verwandt wird, die internationalen Vorgaben zu erfüllen und bildungspolitisch den internationalen Anschluss nicht zu verpassen, werden zwangsläufig auch im deutschen Bildungswesen Reformtendenzen zur Geltung kommen, die in den aktuellen bildungspolitischen Trendsetternationen schon stärker ausgeprägt sind. Dazu zählen insbesondere die Umstellung der bildungspolitischen Steuerung von einer Input- zu einer Output-Steuerung, die Dezentralisierung der Verantwortlichkeiten, verbunden mit einer Teilautonomisierung der Schulen bei gleichzeitiger Einführung zentraler Bildungsstandards und von Evaluierungs- und Rankinginstrumenten, vor allem aber die sukzessive Privatisierung und Liberalisierung des Marktes für Bildungsdienstleistungen.

In zahlreichen westeuropäischen Ländern, in den Transformationsländern wie auch in vielen Ländern des Südens lassen sich derzeit nicht nur gleichlautende Reformdiskurse, sondern auch gleichgerichtete Reformbemühungen beobachten, die insgesamt auf einen marktorientierten Umbau der Bildungssysteme zielen. Auf den ersten Blick mag es verblüffen, dass in Staaten mit höchst unterschiedlichen Voraussetzungen ähnlich geartete Bildungsinnovationen unter den Vorzeichen von Effektivierung, Qualitätssicherung und Marktorientierung in Angriff genommen werden. Denn gerade der Bildungssektor zählt zu den letzten Bollwerken nationaler Politikgestaltung; die Nationalstaaten haben sich in der Bildungspolitik mehr als in anderen Politikfeldern ein Höchstmaß an nationaler - in Deutschland gar föderaler - Souveränität zu bewahren versucht.

Doch die Feststellung konvergenter Entwicklungsdynamiken in verschiedenen nationalen Bildungssystemen erscheint dann nicht mehr als zufällig und überraschend, vielmehr als plausibel und zwingend,

- wenn wir davon ausgehen, dass die Expansion einer grenzüberschreitenden Wissensökonomie und die damit verbundene Entstofflichung der Weltwirtschaft die Bildungssysteme unter Anpassungsdruck setzen, insofern sie als zuständig erachtet werden für die Mobilisierung des nunmehr zentralen Produktionsfaktors, des Humankapitals,

- und wenn wir weiterhin voraussetzen können, dass sich zwischenzeitlich eine Weltbildungssemantik und ein globaler Bildungsreformdiskurs etabliert haben, die die nationalen oder regionalen Bildungsdiskurse in erheblichem Umfang irritieren.

Das Gewicht, das der PISA-Studie heute beigemessen wird, ist ein deutliches Indiz dafür, wie weit der hier behauptete Prozess einer pädagogischen Globalisierung bereits fortgeschritten ist. Die Metapher von Pisas „schiefer Turm“ kann durchaus als treffliches Sinnbild für den maroden Zustand des deutschen Bildungswesens gelesen werden - PISA ist aber zugleich nur die Spitze eines Eisbergs. Die ganze Tragweite der PISA-Debatte wird erst sichtbar, wenn wir sie in den Kontext internationaler Tendenzen des Bildungswandels stellen, der sich dem marktförmigen Umbau des Bildungswesens verschrieben hat und der unter dem Leitmotiv des „Lebenslangen Lernens für die Wissensökonomie“ (vgl. World Bank 2002) unter die Räder ökonomischer Imperative zu geraten droht.

Von der Input- zur Output-Steuerung

Die Veränderung der Anforderungen, die an die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens gestellt werden, lassen sich am Wandel der herangezogenen Bildungsindikatoren sichtbar machen. An den frühen Bildungsindikatoren der IEA aus den sechziger Jahre können die Kernthemen der damaligen Bildungspolitik abgelesen werden: gemessen wurden der Umfang der staatlichen Investitionen, die Einschulungsraten oder die Klassengrößen. „Je mehr ein Land in die Bildung investierte und je größer die Studentenzahlen an den Hochschulen waren, desto größer war sein Ansehen“ urteilt Walo Hutmacher (1996, S. 106) über diese Zeit des bildungspolitischen Aufbruchs. Die Bildungspolitik war zumindest in der OECD-Welt recht einhellig daran orientiert, das allgemeine Bildungsniveau der nachwachsenden Generation durch einen verbesserten Zugang zur Sekundar- und Hochschulbildung zu heben. Enorm gesteigerte Bildungsinvestitionen zielten auf eine rasche Bildungsexpansion und auf verbesserte Chancengleichheit. Als Trendsetter erwies sich seinerzeit das schwedische Gesamtschulmodell, mit dem Schweden bereits ab 1962 den wohl nachdrücklichsten Versuch in Angriff nahm, mehr Jugendliche zu höheren Bildungsabschlüssen zu bringen (vgl. Schleicher/Weber 2000).

Mitte der achtziger Jahre vollzog sich ein bildungspolitischer Kurswechsel; mitbedingt durch die Sparpolitik der staatlichen Haushalte rückten die Fragen nach der Effizienz der eingesetzten Mittel, nach der Effektivität der Bildungseinrichtungen und nach der Qualität der faktisch erzielten Ausbildungsergebnisse in den Mittelpunkt des bildungspolitischen Interesses. Im INES-Projekt („Indicators of National Education Systems“) der OECD fand dies seinen Niederschlag. In den darauf gestützten OECD-Bildungsberichten „Education at a Glance“ ist ablesbar, dass nun vor allem die „outcomes of learning“, die Qualität der Bildung aller Bildungsteilnehmer, aber auch die erzielte Bildungsrendite und die tatsächlichen Beschäftigungspotenziale interessieren. Der Focus verlagert sich damit von den Input- zu den Output-Faktoren, zur „Per-

formance" der Bildungssysteme. Damit einher geht, wie eine vergleichende Studie von Geoff Whitty u.a. (vgl. Halpin/Power/Whitty 1998) am Beispiel von England, Schweden, Australien, Neuseeland und USA zeigt, „a new culture of assessment". Diese Etablierung einer ausgeprägten Prüfungskultur lässt sich nachweisen auf der Ebene transnationaler Leistungsvergleiche - siehe TIMSS und PISA -, auf der Ebene nationaler Systeme der Evaluierung und Qualitätskontrolle, der sich Schulbezirke oder die einzelnen Bildungseinrichtung unterziehen müssen, bis hin zur Ebene des konkreten Unterrichtsgeschehens und der hier gepflegten Lehr- und Lernkultur.

Wenngleich sich die von OECD und IEA initiierten Schulleistungsstudien vorzugsweise auf die OECD-Welt konzentrierten, darf nicht übersehen werden, dass mittlerweile auch die Bildungssysteme des Südens Gegenstand vergleichbarer Leistungsstudien sind; so wurden und werden seit einigen Jahren beispielsweise im frankophonen Afrika Programme zur vergleichenden Analyse des Bildungswesens unter dem Namen PASEC oder für Teile des anglophonen Afrika südlich der Sahara unter der Leitung des Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ) durchgeführt (Michaelowa 2002).

England war mit seinem Bildungsreformgesetz aus dem Jahr 1988 weltweit Vorreiter für eine steuerungsstrategische Neuorientierung der Bildungspolitik, die zugleich die Einführung marktwirtschaftlicher Prinzipien in das öffentliche Schulwesen mit sich brachte. So gesehen ist, wie Peter Weber (Schleicher/Weber 2000) deutet, England für die neue Epoche der Bildungsreform auch das, was Schweden für die Phase der Bildungsexpansion gewesen ist, nämlich eine „Trendsetternation".

Im Mittelpunkt der englischen Bildungsreform steht die Zentralisierung der bildungspolitischen Kontrollfunktionen auf nationaler Ebene und die Dezentralisierung der Verantwortlichkeiten für die Erfüllung jener national festgelegten curricularen Ziele und Leistungsstandards. Das Bildungsreformgesetz setzt u.a. auf ein „local management of schools" und forderte die lokalen Schulbehörden auf, ihr Budget auf die Einzelschulen nach Maßgabe der Schülerzahlen zu verteilen. Die Dezentralisierung von Verwaltung und Finanzen wird begleitet von der Zentralisierung des Aufsichtsgeflechts und der Überprüfung der Zielvorgaben. Wie die gesetzten Standards erreicht werden, liegt in der Verantwortung der einzelnen Bildungseinrichtungen. So gesehen sind die Stärkung von Qualitätssicherung und Leistungskontrolle zum einen, der Ausbau der Schulautonomie zum anderen Seiten ein und derselben Medaille. Diesem Übergang des bildungspolitischen Steuerungsmodells von der Input- zur Output-Steuerung sind inzwischen die meisten OECD-Länder gefolgt, besonders deutlich die skandinavischen Länder, Australien und Neuseeland, aber auch Portugal und Österreich, weniger ausgeprägt indes Deutschland und Frankreich.

In jenen Ländern, in denen eine Marktorientierung des Bildungswesens fortgeschritten ist, zählen auch die freie Schulwahl und die nachfrageorientierte Finanzierung der Bildungseinrichtungen zu den Kernelementen der Bildungsreform. Vor allem die Weltbank, die über ihre Bildungskredite einen enormen Einfluss auf die Bildungspolitik in der Dritten Welt und

in den Transformationsländern nimmt, drängt seit gut zwei Jahrzehnten auf das Prinzip der freien Schulwahl und die Umorientierung von einem angebotsorientierten Wachstum der Bildungssysteme zu einer nachfrageorientierten Finanzierung. Von der Weltbank wird dabei das von Milton Friedman bereits in den sechziger Jahren entfaltete Modell der „vouchers" favorisiert, der Bildungsgutscheine, das mittlerweile in zahlreichen US-amerikanischen Bundesstaaten praktiziert wird, vor allem aber im Musterland des Friedmanschen Neoliberalismus, in Chile. Dort gehen mittlerweile 1/3 aller Schüler auf sogenannte Voucher-Schools. Mit dem Instrument der Bildungsgutscheine, die die Schüler in der gebührenpflichtigen Bildungseinrichtung ihrer Wahl einlösen, werden die Schulen und Hochschulen, so die zugrundeliegende Hypothese, gemäß ihrer Attraktivität, ihrer tatsächlichen Leistung und Wettbewerbsfähigkeit finanziert, und damit nicht mehr über leistungsunabhängige pauschale Mittelzuweisungen (vgl. Levin 1999). Auch der Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung hat sich in seinen „Empfehlungen für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung" (1998) für die Einführung eines modifizierten Voucher-Modells in Deutschland ausgesprochen - sehr zur Verärgerung weiterer Gewerkschafterkreise.

Lebenslanges Lernen und Diversifizierung der Bildungswege

Das Modell des freien Bildungsmarktes geht davon aus, dass die Wahlfreiheit der Konsumenten von Bildungsleistungen und die entsprechende unternehmerische Freiheit der Leistungserbringer sowohl die Qualität der Bildung steigert, als auch die Ressourcenallokation optimiert. In einer Weltbank-Expertise (vgl. West 1995) ist allerdings davon die Rede, dass die weltweite „school choice"-Bewegung schlecht beraten sei: „What is needed is educational choice" fordert West - und bringt damit die Weltbankposition zum Ausdruck, dass das Monopol der öffentlichen Schule auf die Bildung der schulpflichtigen Altersjahrgänge generell gebrochen werden muss. Auch in Deutschland mehren sich die Stimmen, die für eine Umwandlung der Schulpflicht in eine Bildungspflicht plädieren.

Mit dem Plädoyer für eine Diversifizierung der Bildungswege ist die Abkehr von der bisherigen Schulzentrierung des bildungspolitischen Diskurses verbunden. Damit einhergehend wird die Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens betont. Die Bildungsminister der OECD-Staaten haben das „lebenslange Lernen für alle" bereits 1996 als Rahmenkonzept ihrer zukünftigen Bildungspolitik angenommen. Die OECD (2001a) spricht von einem bildungspolitischen Paradigmenwechsel, der damit eingeleitet werde, und von einem grundlegenden Bruch gegenüber den bisherigen Ansichten über Schule und Lernen, gehe es doch nun um die Anerkennung einer Vielzahl von Formen und Wegen des Lernens und den Ausbau von Lerngelegenheiten von der Wiege bis zur Bahre. Die Ausgabe 2001 seiner bildungspolitischen Analysen widmet das Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen (CERI) der OECD schwerpunktmäßig den Fortschritten, die die Länder bei der Umsetzung dieses Programms er-

zielt haben. Dabei zeigt sich, dass insbesondere in Dänemark, Finnland, den Niederlanden und Schweden das lebenslange Lernen als Leitprinzip der nationalen Bildungspolitik wirksam geworden ist.

Die Notwendigkeit für ein lebenslanges Lernen und eine Diversifizierung der Bildungswege wird von der OECD wie auch vom Wissensdelphi des BMBF (1998) unmittelbar aus dem veränderten Qualifikationsbedarf einer dynamischen Wissensgesellschaft begründet. Die auf Wissen basierenden Wirtschaftszweige tragen heute zu mehr als der Hälfte des Bruttoinlandsproduktes der OECD-Länder bei. Zudem wird das Beschäftigungswachstum vorwiegend von den hochqualifizierten Arbeitsplätzen sogenannter Wissensarbeiter getragen (vgl. OECD 2001a). Investitionen in die Bildung werden damit zum Schlüssel für die internationale Wettbewerbsfähigkeit. Doch wenn drei Viertel der Technologien, die heutige Schüler später benutzen werden, noch gar nicht erfunden sind, wenn die Halbwertszeit unserer Wissensbestände sich immer mehr verkürzt und wenn rund der überwiegende Teil des menschlichen Lernens außerhalb von Bildungsinstitutionen stattfindet, dann liegt es auf der Hand, dass die herkömmliche Fokussierung auf Schule und Hochschule den Herausforderungen der Wissensgesellschaft nicht mehr gerecht werden kann. Unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft scheint nur ein Lernen, das auf Dauer gestellt ist und als lebensbegleitend begriffen wird, zukunftsfähig. Lernmotivation und Lernkompetenz sind dabei die entscheidenden Voraussetzungen, um an der Wissensgesellschaft erfolgreich teilhaben zu können.

Neue Schlüsselkompetenzen

Die Orientierung an dergleichen „neuen Schlüsselkompetenzen“ prägt denn auch die didaktische Debatte wie auch Bildungsplanung und -forschung. Ausgehend von der Einsicht in die beschleunigte Dynamik der Technologieentwicklung und der raschen Entwertung allen spezifischen Wissens und konkreter tätigkeitsbezogener Fähigkeiten, müsse, so bereits der Vorschlag von Dieter Mertens (1974) aus den siebziger Jahren, die Anpassungsfähigkeit an nicht prognostizierbares Angelpunkt der Bildungsplanung werden. Unter komplexen und dynamischen Weltverhältnissen sind vor allem reflexive Fähigkeiten, gewissermaßen Meta-Qualifikationen gefragt, die es erlauben, neues Wissen und neue Kompetenzen selbständig und situationsadäquat zu erschließen. Die OECD hat, zwar noch ohne Anspruch auf Vollständigkeit und hinreichende erziehungswissenschaftliche Fundierung, ein Set an Schlüsselkompetenzen für eine wissensbasierte Wirtschaft umrissen. Als solche gelten ihr eine sehr gute Lese- und Schreibfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, sowie problemorientiertes Denken und Handeln (vgl. OECD 2001a, S. 111 ff).

Im Rahmen des Cross-Curricular Competencies Projektes (CCC) der OECD wurde anfangs der neunziger Jahre ein anspruchsvolles Forschungsprogramm auf den Weg gebracht, das mit der Formulierung eines sehr breiten und keinesfalls nur ökonomisch verwertbaren Kompetenzprofils beauftragt war (vgl. Salganik u.a. 1999) Ausgangspunkt war die Frage,

welcher Fähigkeiten junge Erwachsene heute bedürfen, um eine konstruktive Rolle als Bürger ihrer Gesellschaft spielen zu können. Bedauerlicherweise haben nur einzelne Segmente dieses CCC-Projektes in die Formulierung des Kompetenzprofils Eingang gefunden, das der PISA-Erhebung zu Grunde liegt. Im Mittelpunkt von PISA stehen bekanntlich die Lesekompetenz, die mathematische und die naturwissenschaftliche Kompetenz, während soziale, kulturelle, ethische etc. Kompetenzen nur eine marginale oder gar keine Rolle spielen. PISA hat nur eine halbierte, instrumentelle Rationalität im Blick. Die Bildungsstandards und Kompetenzprofile, auf die sich Weltbank, OECD und EU-Kommission derzeit konzentrieren, zielen zwar auch auf eine generelle Weltoffenheit der Bildung, sind aber letztlich an der Anpassung der Lernenden an die neuen Anforderungen eines internationalisierten Arbeitsmarktes orientiert. Und offenbar wird die Engführung der Diskussion auf beschäftigungsrelevante, ökonomisch verwertbare Kompetenzen auch vom öffentlichen Diskurs mitvollzogen. Wie anders ist es zu erklären, dass PISA einen solchen Aufschrei ausgelöst hat, während die im selben Jahr vorgestellte Civic-Education-Studie der IEA kaum zur Kenntnis genommen wurde? Deren Ergebnisse, hinsichtlich der international beschämenden politischen Handlungsbereitschaft deutscher Jugendlicher, müssten jeden aufrechten Demokraten erschüttern (vgl. Österreich 2001).

Vielfach tut man sich noch schwer damit, jenseits der allgegenwärtigen Rhetorik von fachübergreifenden Kompetenzen und neuen Lehr- und Lernkulturen die Ausbildung von Schlüsselkompetenzen tatsächlich in der Bildungspraxis umzusetzen. Das mag damit zusammenhängen, dass abstrakte Schlüsselkompetenzen nicht auf direktem Wege lehr- und lernbar sind, sondern ihre Aneignung immer des Umwegs der Auseinandersetzung mit spezifischen Sachthemen bedarf - zum zweiten aber, darauf weist die bereits erwähnte Studie von Whitty hin, steht auch die wieder in Mode gekommene „new culture of assessment“ in Widerspruch zur Ausbildung prozessorientierter Kompetenzen, vor allem dann, wenn das Unterrichtsgeschehen verstärkt auf Prüfungen hin orientiert wird.

Anwendungs- und Praxisorientierung

Gegenwind zu einer auf personale, soziale und methodische Schlüsselkompetenzen bezogenen Lehr- und Lernkultur kommt nicht zuletzt von dem Bestreben, Lernprozesse verstärkt anwendungsorientiert zu gestalten und damit auch enger an den Produktionsprozess anzuschließen. Beispiele dafür sind die Gründung der City Technology Colleges in England, das Leitprinzip des „LearnDirect“ an der britischen University of Industry wie auch in vielen US-amerikanischen Schulen und Colleges. Auch die Kultusministerkonferenz KMK hat in ihrer ersten Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studie eine stärkere „Anwendungsorientierung“ des Unterrichts empfohlen.

In zahlreichen bildungspolitischen Erklärungen der Europäischen Kommission ist die geforderte Praxisorientierung des Lernens recht unverblümt mit Beschäftigungsfähigkeit, „employability“ - kurzgeschlossen. Die für das Europa des

Wissens formulierten Qualifikationsziele sind entlang des vermuteten Qualifikationsbedarfs der Wirtschaft formuliert und auf die Mobilisierung des ökonomisch nutzbaren Humankapitals enggeführt. Überfällig sei gar, so die EU-Studiengruppe allgemeine und berufliche Bildung, eine „auf die neuen Technologien abgestimmte Pädagogik“ (Europäische Kommission 1996).

Die strukturelle Ausdifferenzierung zwischen Arbeit und Bildung, die die Entfaltung des Bildungswesens im Industriezeitalter geprägt hat, scheint im Zeitalter der Wissensgesellschaft wieder partiell zurückgenommen zu werden. Damit verliert die Bildung aber auch die Distanz zur Unmittelbarkeit von Verwertungszusammenhängen, die Voraussetzung für den Abstraktionsgewinn war, der die moderne Bildung kennzeichnet.

Privatisierung von Bildungsdienstleistungen

Die bislang beschriebenen Trends bewegen sich noch auf dem Boden eines öffentlichen, staatlich getragenen und regulierten Bildungswesens, in welchem auch bereits marktorientierte Mechanismen zur Anwendung kommen. Man spricht von entstehenden „Quasi-Bildungsmärkten“, „Quasi“ deshalb, da nach wie vor der Staat als wichtigster Träger und Finanzier der Bildungseinrichtungen fungiert. Doch es liegt nahe, dass in dem Maße, in dem die freie Konsumentenwahl und der Wettbewerb der Leistungsanbieter als Instrumente der Effizienzsteigerung gepriesen werden, auch das staatliche Bildungsmonopol in Frage gestellt wird. Unter „Privatisierung im Bildungswesen“ kann nach Manfred Weiss (2001) die vollständige oder teilweise Verlagerung der Leistungserstellung oder der Mittelaufbringung in den nichtstaatlichen Sektor verstanden werden. Privatisierung ist damit noch nicht gleichbedeutend mit der Übertragung öffentlicher Dienste auf erwerbswirtschaftliche Privatunternehmen, sondern umfasst auch z.B. das Engagement gemeinwohlorientierter Nichtregierungsorganisationen und Kirchen.

Sowohl im Bereich der Bildungsproduktion als auch der Bildungsfinanzierung lässt sich weltweit eine deutliche Privatisierungsdynamik ausmachen. Während der neunziger Jahre ist der private Anteil bei den weltweiten Gesamtbildungsausgaben enorm angewachsen. Dies erklärt sich einerseits über eine zunehmende Kostenbeteiligung der Teilnehmer über Schul- und Studiengebühren, zum anderen über die Einwerbung von privaten Sponsorengeldern. In nahezu allen OECD-Ländern sind die direkten privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen wesentlich stärker angestiegen als die öffentlichen Bildungsausgaben; in Dänemark haben sich die Privataufwendungen für das gesamte Bildungswesen zwischen 1990 und 1996 mehr als verdoppelt, in Australien sind sie im selben Zeitraum um 68% gewachsen. Besonders hoch ist die Zunahme privater Finanzierung im Tertiärbereich. In den USA, in Korea, Japan werden bereits über 50% der Bildungsausgaben des Tertiärbereichs privat getragen (vgl. hierzu OECD 2001a, 2001b).

In den OECD-Ländern umfasst der Anteil der privaten Aus-

gaben an den gesamten Bildungsausgaben inzwischen 11%, in den Entwicklungsländern sogar 25%. Zwar investieren gerade die armen Staaten häufig einen höheren Anteil ihres Staatshaushaltes in die Bildung als die OECD-Staaten - angesichts zerrütteter Staatsfinanzen, die zudem durch hohe Schuldendienstrückzahlungen belastet sind, reichen die öffentlichen Bildungsinvestitionen indes nicht annähernd hin, eine adäquate Bildungsversorgung zu gewährleisten. Die öffentlichen Bildungsausgaben, die die afrikanischen Staaten südlich der Sahara pro Kopf eines jeden Schülers aufwenden können, liegen derzeit bei einem 1/100 der entsprechenden Investitionen, die in den Industriestaaten getätigt werden (vgl. Watkins 2000). Umso mehr sind die Familien gezwungen, sich finanziell über Schulgebühren, Bau-Umlagen oder die Anschaffung von Büchern am Betrieb des öffentlichen Schulwesens zu beteiligen. Ungeachtet des bei den Weltbildungskonferenzen wiederholt proklamierten Menschenrechtes auf einen unentgeltlichen Zugang zur Grundbildung, liegen in weiten Teilen Afrikas die Aufwendungen, die eine Familie aufbringen muss, um ein einziges Kind in die Grundschule schicken zu können, bei einem Fünftel des durchschnittlichen Haushaltseinkommens. So gesehen ist, was die Finanzierungsbeitragung der privaten Haushalte anbelangt, die Privatisierung des Bildungswesens in den Ländern des Südens weiter vorangeschritten als in weiten Teilen der reichen Welt!

Auch der Ausbau eines privaten Schulwesens und damit die private Bildungsbereitstellung nimmt in der Dritten Welt zu; die Zahl der Privatschulen hat sich beispielsweise in Sambia zwischen 1990 und 1996 mehr als verdreifacht. Dabei muss man jedoch vergegenwärtigen, dass es sich bei den Trägern von Privatschulen in der Regel nicht um Unternehmen der gewerblichen Bildungsindustrie handelt, sondern um nicht-staatliche Organisationen. Das kleine Lesotho dürfte dabei, was die Privatschulquote im Primarbereich anbelangt, weltweit Spitzenreiter sein: fast alle der 350 000 Grundschüler des Landes besuchen Privatschulen, die allerdings weitgehend in Trägerschaft der katholischen Kirche stehen. In vielen Dritte-Welt-Ländern ist neben privaten Eliteschulen auch ein Low-Cost-Private-Sector entstanden, der auf die finanziellen Möglichkeiten gerade auch armer Haushalte abgestimmt ist und auf den desolaten Zustand der öffentlichen Schulen reagiert.

China hat zwar erstmals 1992 Privatschulen zugelassen, mittlerweile werden hier jedoch bereits 60.000 Privatschulen, das sind immerhin rund 4% der chinesischen Schulen, unterhalten. Darunter befinden sich auch einzelne For-Profit-Schulen, die in Joint Ventures mit dem amerikanischen Bildungskonzern Nobel Learning Communities betrieben werden. Auch in den meisten Transformationsländern ist es mittlerweile möglich, private Schulen und Universitäten zu errichten. Es ist in erster Linie der Hochschulbereich, der eine fortschreitende Privatisierung erfährt: In Mexiko stehen den 44 staatlichen Universitäten inzwischen 61 private Universitäten gegenüber, wobei allerdings die öffentlichen Hochschulen nach wie vor die Mehrzahl der Studierenden auf sich vereinen.

Eine neue Qualität der Privatisierung der Bildungsproduktion zeichnet sich mit dem zunehmenden Engagement erwerbswirtschaftlicher Unternehmen im Bildungssektor ab (vgl. hierzu Lohmann/Rilling 2002): Die Weltbank schätzt den Umsatz der US-amerikanischen Education Industry für das Jahr

1999 auf 82 Mrd. US \$, das sind rund 12% der Gesamtausgaben, die in den USA für den gesamten Bildungsbereich getätigt werden. Zahlreiche US-Bundesstaaten haben die gesetzlichen Voraussetzungen für die Einrichtung sogenannter Education Management Organisations und von Charter Schools geschaffen; jede Zehnte der mittlerweile 1.700 Charter Schools wird von privatwirtschaftlichen Unternehmen betrieben. Über eine Million Studierende nutzen bereits die Angebote virtueller Universitäten, wie der weltweit größten For-Profit-Hochschule, der Phoenix-University, getragen von der Apollo Group, die ihr teures Bildungsangebot online vermitteln. Zudem expandieren kommerzielle Service- und Produktanbieter für öffentliche Schulen, wie z.B. der umstrittene Radiosender Channell One, der den Schulen als Gegenleistung für die Ausstrahlung eines täglichen 12-minütigen Werbeprogramms im Unterricht die Ausstattung mit technischem Equipment offeriert.

Das privatwirtschaftliche Bildungsengagement und korrespondierende Public-Private-Partnerships expandieren vor allem im Hochschulbereich zu einem grenzüberschreitenden Geschäft: hingewiesen sei auf die Twinning Agreements amerikanischer Privatuniversitäten mit Hochschulen z.B. in Malaysia, die ihnen auch dort eine kommerzielle Präsenz sichern; oder aber auf das Engagement des Schweizer Novartis Konzerns an der kalifornischen University of Berkley, deren Institut für Mikrobiologie vom Pharmaunternehmen Novartis Fördermittel in Höhe von 25 Mio. US \$ erhält, sich im Gegenzug aber u.a. verpflichten musste, das Recht für den Erwerb von Lizenzen für ein Drittel der dort gemachten Erfindungen an den Baseler Konzern abzutreten.

Es kann nicht verwundern, dass im Zuge des enormen Wachstums der Wissensindustrie auch Bildung zum Gegenstand privatwirtschaftlichen Handelns wird und ein globaler Bildungsmarkt entsteht, dessen wirtschaftliches Potenzial die Weltbank derzeit auf rund 2 Billionen US\$ schätzt. Von einem radikalen Umbau öffentlicher Bildungssysteme in einen erwerbswirtschaftlich organisierten Bildungsmarkt kann zwar nirgendwo die Rede sein, gleichwohl sind die Tendenzen zur Einführung von Marktprinzipien in das Bildungswesen unübersehbar.

Liberalisierung des Dienstleistungshandels

Allerdings sind dem internationalen Geschäft mit Bildungsdienstleistungen noch enge Grenzen gesetzt, die vor allem damit zu tun haben, dass die meisten Staaten den Handel mit solchen Dienstleistungen ebenso wie Investitionen ausländischer Bildungskonzerne streng limitieren. Nach Angaben der Welthandelsorganisation WTO ist der Bildungssektor neben dem Energiesektor jener Dienstleistungsbereich, der am stärksten staatlichen Handelsbeschränkungen unterworfen ist. Allerdings wird unter dem Dach der WTO seit zwei Jahren über eine Fortschreibung des General Agreement on Trade in Services GATS verhandelt. Ziel ist eine weitgehende Liberalisierung des Dienstleistungshandels. Die WTO reagiert damit auf die Diskrepanz, dass mittlerweile zwar 60% des

weltweiten Bruttosozialprodukts im Dienstleistungssektor erwirtschaftet werden, der Handel mit Dienstleistungen aber nur rund 20% des Welthandelsvolumens umfasst.

Noch ist nicht eindeutig entschieden, ob und wie die Liberalisierungsprinzipien des GATS in allen Ländern auch für den Bildungsbereich Anwendung finden. Für Dienstleistungsbereiche, die vollständig vom Staat und ausschließlich nicht-kommerziell angeboten werden, erlaubt das GATS Ausnahmeregelungen. Insofern aber in fast allen Ländern bereits gemischte Angebotsformen nicht nur im Hochschul- sondern auch im allgemeinbildenden Schulbereich existieren, muss man davon ausgehen, dass mit dem Abschluss der GATS-Verhandlungen weltweit eine historisch einmalige Welle der Liberalisierung und Privatisierung der Bildungssysteme wie auch anderer öffentlicher Dienstleistungen in die Wege geleitet wird.

Unter Leitung des amerikanischen Bildungskonzerns Jones International hat sich jedenfalls die Bildungsindustrie zusammen mit multinationalen Konzernen wie IBM und Coca Cola bereits zu einer Global Alliance for Transnational Education (GATE) formiert, die in diesem Sinne auf den Verlauf der Genfer Verhandlungen Einfluss zu nehmen versucht. Richard Hatcher macht darauf aufmerksam, dass die Ökonomisierung der Bildung von den wirtschaftlich wie politisch mächtigsten Kräften, die es derzeit auf diesem Planeten gibt, vorangetrieben wird (vgl. Lohmann/Rilling 2002). Es ist vor diesem Hintergrund kein Zufall, dass die von den USA wenig geliebte Sonderorganisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur, die UNESCO, ihre Meinungsführerschaft im internationalen Bildungsdiskurs offensichtlich an Institutionen wie die Weltbank und die OECD verloren hat, deren Rationalität in erster Linie ökonomisch definiert ist.

Auch ohne diffuse Verschwörungstheorien heranziehen zu wollen, muss man nüchtern anerkennen, dass der Einfluss supranationaler Akteure auf die nationale Politikgestaltung im Bildungsbereich gewaltig angewachsen ist und es nur noch eine Frage der Zeit zu sein scheint, bis die bildungspolitische Souveränität des Nationalstaates endgültig fällt. Indes gibt es derzeit in kaum einem Land Anzeichen dafür, dass der Staat gewillt wäre, seine Verantwortung für den Bereich der allgemeinbildenden Schulen gänzlich preiszugeben. Trotz erheblicher Engpässe in den Staatshaushalten haben die meisten OECD-Länder ihre öffentlichen Bildungsinvestitionen in den Jahren 1995 - 1998 nochmals um über 5% gesteigert. Und die Forderung, dass der Staat die Bildung weiterhin öffentlich subventionieren und entsprechende Regulative für einen funk-

tionierenden Bildungsmarkt schaffen soll, entspricht durchaus auch der neo-liberalen Lehre, sei es nun in der klassischen Friedmanschen Variante oder in dem von New Labour proklamierten „Third Way“. Der Dritte Weg setzt auf eine veränderte Rolle des Staates bei der Produktion der öffentlichen Güter: der Staat soll diese selbst nicht mehr bereitstellen, jedoch den Zugang zu ihnen gewährleisten und die Voraussetzungen für einen funktionierenden Wettbewerb von Leistungsanbietern schaffen. Es geht nicht um eine Abschaffung, sondern um einen Funktionswandel staatlicher Intervention, um den Übergang von der staatlichen Bereitstellungspflicht zur Gewährleistungsverantwortung des Staates. Das ursprüngliche Anliegen der sozialstaatlichen Bildungsreformen der sechziger und siebziger Jahre, über eine breite Bildungsbeteiligung vor allem auch sozial benachteiligter Schichten eine gerechtere und solidarische Gesellschaft zu befördern, wird damit allerdings obsolet. Die Rolle des Staates im Bildungsbereich hat sich darauf zu beschränken, zu gewährleisten, dass jede Bürgerin und jeder Bürger ihr Recht auf freie Wahl der Bildungs-, Beschäftigungs- und Lebenswege ausüben kann. Das wird aber auch zukünftig bedeuten, dass für diejenigen, die es sich nicht leisten können oder wollen, teure private Bildungsangebote wahrzunehmen, weiterhin ein öffentliches Grundbildungssystem zur Verfügung stehen muss. Es steht jedoch zu befürchten, dass sich damit eine Zweiteilung des Bildungsmarktes in einen qualitativ hochwertigen privaten Sektor und einen eher minderwertigen öffentlichen Sektor herausbildet, wie dies in zahlreichen Dritte-Welt-Ländern längst der Fall ist. Das öffentliche Bildungs- und Gesundheitssystem wird in erster Linie von den Armen in Anspruch genommen, die keine andere Wahl haben.

Bezeichnenderweise sieht es ganz danach aus, dass jenes Segment von Bildungsdienstleistungen, für das PISA selbst steht, nämlich das Feld der für Bildungstests, Leistungsvergleichen, Evaluierungen etc. zuständigen Institute und Agenturen, als Präzedenzfall für die Liberalisierung des Handels mit Bildungsdienstleistungen nach den GATS-Prinzipien erhalten wird. Entsprechende Liberalisierungsforderungen gegenüber der Europäischen Union liegen seitens der USA und Australiens jedenfalls bereits auf dem Tisch. Die wachsende Bedeutung der Messung, Bewertung und des internationalen Vergleichs von Bildungs(miss)erfolgen ist so gesehen nicht nur, wie hier dargelegt, Indikator für die marktorientierte Transformation weltweiter Bildungsstrukturen, sie markiert zugleich den Einstieg in die Kommodifizierung der Bildung, ihre Verwandlung in eine weltmarktfähige Ware.

Natürlich verlautet von den deutschen Bildungspolitikern jeglicher Couleur, dass man dies alles so nicht will und das öffentliche Bildungswesen in seinen Grundfesten keinesfalls zur Disposition steht. Verwirren muss allerdings, dass sich auch mehr als ein Jahr nach dem PISA-Debakel keine alternativen Innovationen abzeichnen und aller Reformrhetorik zum Trotz an jenen Tabus, die für die bildungspolitische Lähmung in Deutschland wesentlich verantwortlichen sind, nicht gerüttelt werden darf, sei es nun die hochselektive Dreigliedrigkeit des Schulsystems, die uneingeschränkte bildungspolitische Souveränität der Provinzfürsten oder die Beratungsresistenz der Bildungspolitiker. Es ist indes zu vermuten, dass sich die Zukunft unseres Bildungswesens ohnehin nicht daran

entscheidet, welche Wortführer sich nun im wiederbelebten parteitaktischen Gezänk über die Bildung oder im altbekannten Streit zwischen Bund und Ländern durchsetzen werden. Die hier skizzierten Prinzipien eines marktförmigen Umbaus der Bildungssysteme werden unabhängig von den Intentionen der Bildungspolitiker und hinter deren Rücken zum Zuge kommen, solange dem Siegeszug einer neoliberalen Globalisierung nicht Einhalt geboten wird.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.):** Delphi-Befragung 1996/1998. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Bonn 1998.
- Europäische Kommission:** Europa verwirklichen durch allgemeine und berufliche Bildung. Bericht der Studiengruppe allgemeine und berufliche Bildung. Brüssel 1996.
- Halpin, D./Power, S./Whitty G.:** Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market. Buckingham 1998.
- Hutmacher, W.:** Ein Konsens über die Erneuerung der Wissensgrundlagen in Bildungssystemen. In: OECD (Hg.), Wissensgrundlagen für die Bildungspolitik. Beiträge einer OECD-Konferenz in Maastricht. Frankfurt/Main 1996, S. 101-117.
- Levin, H. M.:** The Public-Private Nexus in Education. In: American Behavioral Scientist 43(1999) 1, S.124-137.
- Lohmann, I./ Rilling, R. (Hrsg.):** Die verkaufte Bildung Opladen 2002.
- Mertens, D.:** Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 7, Jahrgang 1974, S. 36-43.
- Michaelowa, K.:** Teacher Job Satisfaction, Student Achievement and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa. HWWA Discussion Paper. Hamburg 2002.
- OECD:** Bildungspolitische Analyse 2001. Paris 2001a.
- OECD:** Education at a Glance 2001. Paris 2001b
- Österreich, D.:** Die politische Handlungsbereitschaft von deutschen Jugendlichen im internationalen Vergleich. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B50/2001, S. 13-22.
- Salganik, L. u.a.:** Definition and Selection of Competencies. Projects on Competencies in the OECD Context. Neuchatel 1999.
- Schleicher, K./Weber, P. J. (Hrsg.):** Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970 - 2000. Band 1: Europäische Bildungsdynamik und Trends. Band 2: Nationale Entwicklungsprofile. Münster 2000.
- Watkins, K.:** The Oxfam Education Report. Oxford 2000.
- Weiss, M./Steinert, B.:** Privatisierungsstrategien im Schulbereich. In: Pädagogik 7/8 (2001), S. 40-43.
- West, E. G.:** Education with and without the State. Worldbank Washington 1995.
- World Bank:** Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy. (Draft). Washington 2002.

Dr. phil. Klaus Seitz, geb. 1959, Privatdozent an der Universität Hannover und Redakteur der Zeitschrift 'epd-Entwicklungspolitik' in Frankfurt/Main, Redaktionsmitglied der ZEP seit 1978.