

DER BÜRGER IM STAAT

47. Jahrgang **Heft 4** 1997

Bildungspolitik



Landeszentrale
für politische Bildung
Baden-Württemberg

DER BÜRGER IM STAAT

47. Jahrgang **Heft 4** 1997

Herausgegeben von der
Landeszentrale für politische Bildung
Baden-Württemberg

Schriftleiter
Prof. Dr. Hans-Georg Wehling
Stafflenbergstraße 38, 70184 Stuttgart
Fax (07 11) 2 37 14 96

Inhaltsverzeichnis

Winfried Schlaffke Welche Anforderungen stellt der Wirtschaftsstandort Deutschland?	210
Gisela Färber Wie kann ein leistungsfähiges Bildungssystem finanziert werden?	216
Hermann Giesecke Verteidigung des Unterrichts	224
Aiga Stapf Begabte vernachlässigt?	228
Regina Görner Das duale System der Berufsausbildung	235
Christiane Konegen-Grenier Reformbedürftige Hochschulen	239

Margot Körber-Weik Hochschulreform in Blick auf die USA?	246
Günther Dohmen Zauberformel LLL: Lebenslanges Lernen	254
Das politische Buch	260
Inhaltsübersicht Jahrgang 1997	263

Einzelbestellungen und Abonnements bei der
Landeszentrale (bitte schriftlich)

Impressum: Seite 234

Bitte geben Sie bei jedem Schriftwechsel
mit dem Verlag Ihre auf der Adresse aufgedruckte
Kunden-Nr. an.

Bildungspolitik

Der Bundespräsident hat recht: „Wir brauchen eine breite, nationale Debatte über die Zukunft unseres Bildungssystems.“ Seine Rede vom 5. November 1997 auf Einladung der drei Berliner Universitäten wollte dazu einen Anstoß geben. Bislang konnte man den Eindruck gewinnen, der Diskussion über die Bildungspolitik käme gegenwärtig nicht der Stellenwert zu, der ihr eigentlich gebührte, um die Zukunft des Standorts Deutschland zu sichern: weder dem Umfang noch der Richtung nach. „Wer sich den höchsten Lebensstandard, das beste Sozialsystem und den aufwendigsten Umweltschutz leisten will, der muß auch das beste Bildungssystem haben,“ so noch einmal Bundespräsident Roman Herzog.

Was die Schule angeht, scheint das Thema Bildungspolitik allzu sehr die Domäne der wissenschaftlichen wie der praktizierenden Pädagogen zu sein, zusätzlich der Bildungspolitiker in Parteien und Parlamenten, die aber wiederum zu einem großen Teil zum selben Personenkreis gehören. Eine Ausnahme in jeder Hinsicht stellen die deutsche Wirtschaft und die Gewerkschaften dar. Die breite Öffentlichkeit aber beteiligt sich nicht im erforderlichen Ausmaß an der Diskussion, sieht man einmal ab vom alltäglichen und unergiebigem Geschimpfe auf Schule und Lehrer. Dabei hängt doch die Zukunft unserer Kinder, mehr noch: die Zukunft unseres Landes davon ab, ob unser Bildungssystem den Herausforderungen der Zukunft gewachsen ist: inhaltlich vor allem, aber auch organisatorisch und der Finanzausstattung nach.

Was an bildungspolitischer Diskussion vorhanden ist, läuft teilweise falsch. Im Vordergrund steht, was als „Wohl des Kindes“ ausgegeben wird. „Human“ soll der Unterricht vor allem sein, den Lernenden „Spaß“ machen. Das ist gut und schön, aber es ist nicht alles. Auch die Pädagogik als Wissenschaft ist von einer solchen Verengung nicht frei. Was Wunder, daß Eltern die Schuld bei den Lehrern suchen, wenn ihre Kinder nicht reüssieren, da sie sie nicht ausreichend motivieren konnten. Lehrer und Lehrerverbände wiederum verengen die Diskussion zu sehr auf das Problem von Klassengrößen und Schaffung neuer Lehrerstellen – so wichtig gerade diese Themen auch sind.

Eine Diskussion nur der unmittelbar Betroffenen muß notgedrungen zu eng bleiben, manchmal geradezu gefährlich eng. So können Eltern sich durchaus mit der Senkung des Leistungsniveaus anfreunden, wenn das ihren Kindern die Erreichung des angestrebten Abschlusses erleichtert. Daß damit der Zukunft unseres Landes kein Gefallen getan wird, eventuell nicht einmal der Zukunft der eigenen Kinder, gerät dabei leicht außer acht.

Breiter und politischer diskutiert wird bei uns die Hochschulpolitik. Inzwischen wird an den Hochschulen demonstriert. Die hohen Kosten und die starke Belastung des Hochschulsystems durch die starke Zunahme der Studierendenzahlen erzwingen Entscheidungen über deren Richtung. Die Diskussion darüber wird nicht zuletzt in Hinblick auf die USA geführt, in dessen Hochschulsystem z.B. der Wettbewerb eine wichtige Rolle spielt. Allerdings muß Wettbewerb organisiert werden. Und es ist zu fragen, was Wettbewerb im Bildungssystem leisten kann und was nicht. Auch dafür stellen die USA ein nützliches Erfahrungsfeld dar.

Bildungssysteme sind dazu da, die Zukunft einer Gesellschaft zu sichern, wie jegliche Form von Sozialisation überhaupt. Ein jedes Bildungssystem muß sich immer wieder daraufhin befragen lassen, inwieweit es dazu in der Lage ist: nach Organisation, nach den dafür zur Verfü-

gung gestellten Ressourcen, vor allem aber nach den Lernzielen und Inhalten.

Voraussetzung einer Anpassung des Bildungssystems an die Erfordernisse der Zukunft ist eine genaue und nüchterne Analyse der Gegenwart und die Herausarbeitung der wichtigsten Tendenzen, die sich in ihr für die Zukunft bereits zeigen. Ohne Abschätzung zukünftiger Erfordernisse ist eine Reform des Bildungssystems nicht zu machen. So schwierig die Zukunft vorauszusagen ist, einige zentrale Tendenzen sind durchaus erkennbar. Irgendwie hat jede Zukunft bereits immer begonnen.

Deutschland ist ein rohstoffarmes Land, mit hohem Lohnniveau, guten sozialen Sicherungssystemen, strengen Umweltauflagen und so fort. Mit Lohn- oder Sozialdumping wird man den Konkurrenzkampf nicht bestehen können, der inzwischen bis in Teilbereiche hinein weltweit geworden ist („Globalisierung“). Die Zukunft also scheint abhängig von der Qualität der Produkte, der Qualität der Arbeit und der Produktionsprozesse. Innovation in allen Bereichen ist erforderlich. Das Bildungssystem muß dafür vorbereiten, die Forschung das notwendige Wissen anbieten. Die Bildungsangebote müssen gleichermaßen entsprechend den Begabungen und den Erfordernissen der späteren Praxis differenziert sein. Wir können es uns dabei weder leisten, Hochbegabungen nicht zu fördern noch geringere Begabungen einfach links liegen zu lassen. Allerdings hat man sich bislang stärker mit den weniger Begabten befaßt. Doch nicht nur die Erfordernisse des Wirtschaftsstandortes machen es notwendig, verstärkt auch die Hochbegabungen zu fördern: Überforderung macht nicht glücklich, Unterforderung aber genau so wenig.

Insgesamt muß das Bildungssystem selbst nach Menge und Qualität das Maß an Bildung produzieren, das wir brauchen. Wir müssen uns das etwas kosten lassen, im Interesse künftiger Generationen. Dafür benötigen wir aber auch als Entscheidungsgrundlage Informationen darüber, was Bildung auf ihren verschiedenen Stufen kostet. Letztlich geht es darum, die notwendigen Mittel zielgenau (effektiv) und wirtschaftlich (effizient) einzusetzen und zudem zu fragen, wer welche Leistungen aufzubringen hat – der Staat, aber auch die Nutznießer von Bildung. Denn nicht nur im Interesse unserer aller Zukunft, sondern auch der sozialen Gerechtigkeit wegen ist darauf zu achten, daß jeder seiner Begabung entsprechend die (Aus-)Bildung erhält, die für ihn optimal ist. Wer aber durch eine höhere Bildung mehr Arbeitsplatzsicherheit und ein höheres Einkommen erzielt, der wird sich an den Kosten seiner Ausbildung beteiligen müssen, sonst hätten wir eine unerwünschte Umverteilung von unten nach oben.

Schließlich muß immer und immer wieder betont werden, daß Bildung und Ausbildung nicht lediglich ein Teil der Frühphase im Leben der Individuen sind. Der schnelle Zuwachs an Wissen verlangt einerseits nach ganz anderen Formen und Inhalten des Lernens, gleichzeitig aber auch muß Lernen ein lebenslanger Prozeß sein.

Die Zeitschrift „Der Bürger im Staat“ hat sich zum Ziel gesetzt, politisch aktuelle Themen aufzugreifen, Hintergrundinformationen zu liefern, die Verbindung zwischen Wissenschaft und politischer wie auch pädagogischer Praxis aufrechtzuerhalten. Sie will dabei nicht lediglich abgeschlossene Sachverhalte vermitteln, sondern auch ihren Teil zu einer weiterführenden Diskussion beitragen. Dazu gehört eben auch, daß sie immer wieder Anstöße geben will.

Hans-Georg Wehling

Welche Anforderungen stellt der Wirtschaftsstandort Deutschland?

Von Winfried Schlaffke

Prof. Dr. Winfried Schlaffke ist Stellvertretender Direktor des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln und Leiter von deren Bildungsabteilung.

Die Wirtschafts- und Arbeitswelt ist von einem beispiellosen Strukturwandel ergriffen, für den Stichworte wie technologische Entwicklungssprünge, Globalisierung, Ausweitung des Dienstleistungsbereichs, Abkehr vom Taylorismus, steigende Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit stehen. Um die Herausforderungen dieses Strukturwandels erfolgreich bestehen zu können, muß das Bildungssystem, nicht zuletzt also die Schule(n), das notwendige Rüstzeug liefern, das beileibe nicht nur in Wissen besteht. **Red.**

Wandel wie nie zuvor

Der Strukturwandel hat in dramatischer Weise Politik und Gesellschaft, Technik und Wirtschaft erfaßt. Soviel grundlegenden Wandel in so kurzer Zeit scheint es nie zuvor in der Menschheitsgeschichte gegeben zu haben. Zu nennen sind

- der einschneidende (*welt-)*politische Wandel (Fall der Sowjetunion, Wachsen der EU, deutsche Einheit);
- die technologischen Entwicklungssprünge (Mikroelektronik, Digitalisierung, I- und K-Technik, Mikrosystemtechnik, Biotechnik, Bionik, Laser, neue Werkstoffe, Umwelttechnik, Hochgeschwindigkeitsverkehr);
- die wirtschaftlichen Veränderungen (Wettbewerb der Triade, Erfolg der Schwellenländer Asiens und Lateinamerikas, Anschlußsuche der früheren Ostblockländer als Niedriglohnländer und Wettbewerber auf hohem qualitativen Niveau);
- die einschneidenden Veränderungen auf Arbeitsmärkten und Arbeitsplätzen (Auswanderung von Arbeitsplätzen ins nahe und ferne Ausland, veränderte Betriebsorganisation);
- der sich beschleunigende Marsch in die Dienstleistungsgesellschaft;
- die globalen ökologischen Veränderungen (Klimaverschiebungen, zunehmende Verknappung von gesundem Boden, reiner Luft und Trinkwasser).
- Verschiebungen in den Werthaltungen, Lebensauffassungen und Zielsetzungen weiter Kreise der Gesellschaft.

Bildung muß auf solche Veränderungen reagieren und das notwendige Rüstzeug bieten, das Leben unter den Bedingungen der Zeit meistern zu können. Zugleich ist Bildung auch selbst ein Motor für Fortschritt und Wandel.

Anpassungsfähigkeit und Innovationskraft: die Bildungsaufgaben

Mit Bildung, also mit Wissen und Können, Fertigkeiten und Fähigkeiten, mit Wertbewußtsein und Handlungskraft, soll der Mensch Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bewältigen. Schule und Unterricht müssen für Anpassungsfähigkeit, aber auch für Innovationskraft sorgen, damit der sich entwickelnde Mensch die Spannungsfelder aushält, in denen er sich bewegen muß, die ihn herausfordern und zugleich begrenzen: Geburt und Tod, Tag und Nacht, Berge und Täler, Aufstiege und Abstiege, Erfolge und Mißerfolge. Wenn man es gesellschaftspolitisch betrachtet, geht es um die *Spannungsfelder*

- von Freiheit und Bindung,
- von Individualität und Kollektivität,
- von Eigennutz und Gemeinwohl.

Bildung muß dem Menschen das Rüstzeug geben, diese Spannungen nicht nur passiv zu ertragen, sondern auch aktiv zu gestalten. Grundsätzlich lassen sich die zentralen Bildungsaufgaben in drei Punkten zusammenfassen:

1. Sicherung des Qualifikationsbedarfs

Bildung muß dafür sorgen, den eingetretenen wirtschaftlich-technischen und gesellschaftlich-sozialen Wandel verkraften zu können. Unsere Bodenschätze und Rohstoffe lassen sich nicht vermehren, wohl aber Wissen und Können, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Schulbildung muß die Basis, das tragfähige Fundament für eine lebenslange Lernbereitschaft schaffen.

2. Entwicklung von Kreativität und Innovationskraft

Bildung muß sich zunehmend als *Antriebsaggregat* bewähren und zum Innovationsträger werden. Sie muß dem einzelnen nicht nur Mut und Kraft geben, aufgetretenen Wandel zu meistern, sondern muß ihn aktiv, initiativ und kreativ werden lassen. Somit gehört zu den Aufgaben und Zielen der Bildung nicht nur die Förderung und Erweiterung von Fähigkeiten und Kenntnissen, sondern es müssen auch Gestaltungsfähigkeit, Handlungsnormen und Werthaltungen vermittelt werden.

3. Förderung von Selbstverantwortung und Gemeinsinn

Bildung ist sowohl dem einzelnen wie auch der Gesellschaft verpflichtet, sie muß zur Selbstfindung, Selbsterfüllung und Standortfindung beitragen. Sie soll helfen, die Wissens- und Informationsflut zu

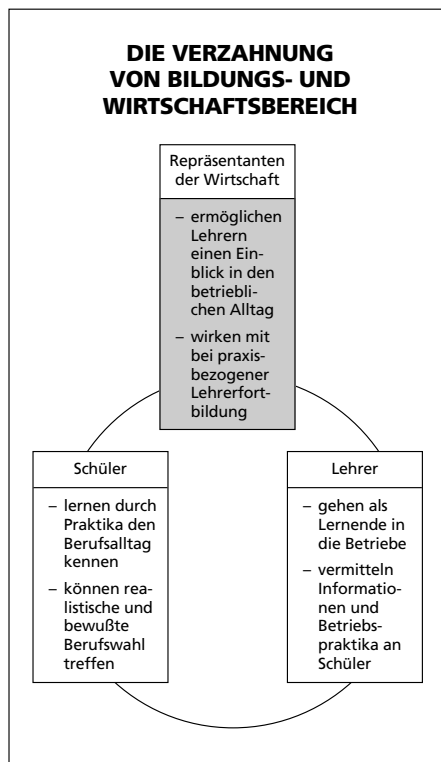
bewältigen und bei der Fülle widerstreitender Meinungen vom bloßen Vorurteil zu begründetem Urteil zu gelangen. Bildung soll den einzelnen befähigen, seinen Standort in der Gesellschaft zu finden und seine Persönlichkeit zu behaupten. Der einzelne muß zunächst einmal sich selbst helfen und mit Selbstvertrauen sein Leben meistern können, um auch der Gesellschaft dienen zu können.

Persönlichkeitsbildung oder Schulen haben auch einen Erziehungsauftrag

Solide Fachqualifikation, Handlungsfähigkeit und personale Kompetenzen sind Grundpfeiler für die Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft. Sie haben eine weitaus höhere Bedeutung als vielfältige flüchtige Kenntnisse oder frühes Spezialwissen und -können. Schulen müssen den hohen Rang, der Erziehung neben der Wissensvermittlung zukommt, bei der Wahrnehmung ihres Bildungsauftrages weitaus stärker als bisher beachten, Zuverlässigkeit und Selbstdisziplin, Ordnung und Pünktlichkeit, Leistungsfreude und Durchhaltevermögen, Mitmenschlichkeit und Hilfsbereitschaft sind nicht irgendwelche Tugenden von sekundärer Bedeutung, sondern wichtige personale Kompetenzen, ohne die soziales Zusammenleben auf Dauer nicht funktionieren kann. Solide Bildungsfundamente und personale Kompetenzen sind zugleich die Voraussetzung für die Freiheit und Selbstbestimmung des Menschen, denn er soll verantwortlich bleiben für das, was er erreicht oder nicht erreicht. Nicht der Staat, Behörden oder Ämter haben das Leben des Bürgers zu steuern, sondern ihm müssen durch Bildung die Chancen gesichert werden, sein Leben selbst in die Hand zu nehmen. Allerdings muß der Staat oder das Gemeinwesen dem Menschen dort helfen, wo er nicht in der Lage ist, für sich selbst zu sorgen, weil er noch nicht oder nicht mehr leisten kann, oder weil er allein nicht erfolgreich gegen die Gefährdungen ankämpfen kann, die beispielsweise aus Technik und Strukturwandel erwachsen.

Die wirtschaftlich-technischen Entwicklungen sind dem Verständnis der Zeit immer vorausgeeilt, denn das Bildungswesen kann immer nur mit *Zeitverzug* auf Neuerungen reagieren. Die „Rückständigkeit“ des Bildungswesens muß in unseren Zeiten steigen, da die immer raschere Entwicklung von Forschungsergebnissen zur Anwendung für immer kürzer werdende Innovationszyklen sorgt. Doch trotz Informations- und Wissensexplosion ist das zentrale Problem unserer Zeit nicht die

Vermittlung der notwendigen Basis- und Fachqualifikationen, sondern die Bewältigung des Erziehungsauftrages. Es ist nämlich vor allem eine Frage der Persönlichkeit, den großen Herausforderungen unserer Zeit nicht mit Angst und Weinerlichkeit, mit Vermeidungsstreben und Beharrungsträgheit zu begegnen, sondern sie als Chance für eine positive Zukunftsgestaltung anzunehmen. Die wirtschaftlichen und technischen Entwicklungen mit ihren Chancen und Risiken kennt der Durchschnittsbürger im allgemeinen nur aus zweiter Hand. Primäreinsichten und Erfahrungen fehlen. Deshalb ist die *Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen*, die in vielen Regionen intensiv gepflegt wird, besonders hilfreich.



Die Globalisierung nutzen

Das jetzige und auch künftige Wirtschaftsleben wird durch folgende Trends bestimmt, die weder aufhaltbar noch umkehrbar erscheinen:

Die Megatrends sind:

- Globalisierung,
- zunehmende Konkurrenz auf den Hochtechnologiemärkten,
- Tertiärisierung (Wachsen des Dienstleistungssektors),
- Abkehr vom Taylorismus,
- Steigende Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit.

Die auf nur eine Nation beschränkte Herstellung von Gütern und anspruchsvollen Dienstleistungen verliert zunehmend an Bedeutung. Allenfalls ein Drittel der „deutschen“ Autos ist wirklich in Deutschland hergestellt worden. Aber selbst dort, wo das *made in Germany* noch zutrifft und die Autos in München, Stuttgart oder

Wolfsburg vom Band laufen, sind vorher Zulieferungen von Einzelteilen aus aller Welt erfolgt. Unternehmen forschen, entwickeln und produzieren heute in den Ländern, die ihnen die besten Voraussetzungen bieten, und sie nutzen ihre dortige Präsenz für die Markterschließung. Sie arbeiten zugleich mit zunehmend weltweit vernetzten Systemen: Da liefert das Ingenieurbüro in Sankt Petersburg (die Ingenieurstunde kostet dort weniger als eine DM) die ersten Entwürfe. Da sind die Computer von Projektteams in Stuttgart, Frankfurt oder Hamburg mit denen in Kalcutta, Kualalumpur oder Singapur vernetzt. Wenn der Mond in einem Land kommt und die Rechner abgeschaltet werden, scheint die Sonne auf der anderen Seite der Erdkugel, und ein frisches Team nimmt die Arbeit am gleichen Projekt auf. Der Globus ist zum vernetzten Dorf geworden. Wer die überall in der Welt vorhandenen Potentiale schnell und wohlkoordiniert nutzt, der hat optimale Chancen für seine Produkte. Wer aber zu spät kommt und gar noch zu teuer ist, den bestraft der Markt, und der ist nicht zimperlich.

Den steigenden Wettbewerb bestehen

Deutschland verliert ständig Weltmarktanteile, obwohl es noch ausgeprägte *Wettbewerbsstärken* in den klassischen Bereichen

- Maschinenbau,
- Fahrzeugbau,
- Chemie,
- Pharmazeutik,
- Energie- und Umwelttechnik hat.

Doch diese Technologien beherrschen inzwischen viele Nationen in aller Welt. Mit neuen Freihandelszonen und technischen Sprüngen nach vorn hat sich der Wettbewerb innerhalb der *Triade* – Nordamerika, Japan, Europa – verschärft. Die *vier kleinen Tiger* sind durch Verzicht und Bienenfleiß, durch Mut zur Innovation und zum Risiko längst ausgewachsene Tiger geworden.

Singapur oder Malaysia, Südkorea oder Hongkong greifen unmittelbar ins Wirtschaftsgeschehen ein. Ihr Anteil am Weltmarkt ist inzwischen genauso groß geworden wie der von Japan oder der Bundesrepublik Deutschland. Und unmittelbar hinter Deutschlands Grenzen – in Polen, Ungarn, der Tschechischen Republik – wird allenfalls noch ein Achtel des bei uns üblichen Lohnes gezahlt, obwohl dort die Bildungsstandards und das technische Niveau hoch sind.

Das Hochlohn- und Wohlfahrtsland Deutschland braucht also eine sehr hohe *Wertschöpfung*, um seine Kostenlasten stemmen zu können. Die Bildungs- und Forschungsleistung von heute schafft die Technologien von morgen und die Produktionsprozesse und Produkte von übermorgen. Es reicht nicht aus, den alten Stand der Bildungs- und Forschungsinvestitionen zu halten, denn heute muß auf vielen Gebieten aufwendiger, intensiver und interdisziplinärer gearbeitet werden. Neue Erkenntnisse auf unterschiedlichen, aber vernetzten Forschungsfeldern schaf-

fen Fortschritt in der Entwicklung neuer Technologien.

Bei etwa 90 Prozent aller Hightech-Produkte erfolgt die hohe Wertschöpfung über *Mikrochips* und *Informations- und Kommunikationstechnik*. Doch in diesem Bereich müssen wir zunehmend einkaufen. Folglich ist beispielsweise der Hightech-Anteil am Export der USA dreimal so hoch wie der von Deutschland. „Wir setzen zu wenig auf die Spitzentechnik, mit der die Produkte von morgen gemacht werden“, ist das Fazit des Bundesforschungsministers. Auf wichtigen Produktionsfeldern von heute und morgen – neue Materialien, Mikroelektronik, Photonik, Software, Molekularelektronik, Supraleitung, Biotechnologie – hat Deutschland eine schwache Wettbewerbsposition gegenüber Japan und USA.

Doch nicht nur die Hightech-Bilanz ist defizitär, sondern auch der *Zahlungsverkehr für Ingenieurleistungen, Patente und Lizenzen* ist negativ. Den ausländischen Unternehmen gelingt es immer besser, Wissen zum Exportartikel zu machen. Die USA als Spitzenreiter haben im Jahre 1994 Nutzungsrechte an Patenten und Lizenzen im Werte von 22.400 Millionen Dollar verkauft, aber nur für 5.670 Millionen Dollar Forschungsleistungen eingekauft. Groß-einkäufer ist dagegen Deutschland. Seit Mitte der 80er Jahre hat sich mit steigendem Tempo der Einkauf von technologischen Dienstleistungen aller Art verdreifacht. Das gilt ganz besonders für Spitzentechnologien. Hier ist die Patentstatistik erschreckend ungünstig.

Den Zug zu den Dienstleistungen nicht verpassen

Nicht nur auf dem Feld der Schlüsseltechnologien hat Deutschland deutliche Mühe, den Anschluß zu halten, sondern es besteht auch Anlaß zur Sorge, daß der Dienstleistungszug, der immer schneller in die Zukunft fährt, verpaßt wird. Der Entwicklungsprozeß hat sich wie eine Lawine entwickelt, erst langsam, dann immer schneller und größer: Im 19. Jahrhundert waren noch 80 Prozent der Erwerbstätigen in der Landwirtschaft beschäftigt, nach dem Zweiten Weltkrieg in vielen Regionen noch über 50 Prozent, um für die Ernährung der Bevölkerung zu sorgen. Heute erledigen diese Aufgabe gerade mal 2 bis 5 Prozent. 1970 war im sekundären Sektor – also vornehmlich in der Industrie, im Bau und im Handwerk – noch fast die Hälfte der Erwerbstätigen beschäftigt. Heute sind das gerade noch 37 Prozent. Der Anteil der im Dienstleistungssektor Beschäftigten ist seit 1970 von 43 auf 60 Prozent gestiegen.

Doch die statistischen Angaben geben nicht die reale Situation wieder, denn auch *innerhalb der Industrie* nimmt der Dienstleistungsanteil beständig zu. Nur noch knapp ein Fünftel der Beschäftigten ist mit der direkten Herstellung von Produkten befaßt. Alle übrigen sorgen durch ihre Dienstleistungen dafür, daß Produkte geplant, konzipiert, verkauft und gewartet werden. Der tertiäre Sektor wächst also nicht nur in den Bereichen Handel, Banken, Versicherungen, Vermietungen,

Schlüsseltechnologien

**beeinflussen die wirtschaftliche Entwicklung (Wachstum/Arbeitsplatz)
und den soziostrukturellen Wandel
zum Beispiel:**

Mikroelektronik...	Informations- und Kommunikationstechnik	Biotechniken	neue Werkstoffe	Sensortechnik	Lasertechnik
...mit den Anwendungsfeldern: industrielle Automation, Datenverarbeitung, Bürotechnik, technische Kommunikation, elektronische Bauelemente, Unterhaltungselektronik.	im Berufsleben wird der Computer zu einem selbstverständlichen Werkzeug. Per Computer kann sich der Fachmann aber auch Unterlagen aus den ungezählten themenspezifischen und allgemein zugänglichen Datenbanken verschaffen – beispielsweise auch über Internet. Ohne diese Hilfe würden sich sogar Experten kaum mehr in der Menge der Fachinformationen zurechtfinden.	...werden in vielen Bereichen angewandt, besonders bei der Herstellung von Nahrungsmitteln oder bei der Produktion von Antibiotika.	wie Keramik, Polymere, Hochleistungsverbundwerkstoffe. Sie werden immer häufiger in Industriezweigen wie Kfz-Herstellung, Maschinenbau, Elektroindustrie und Chemie verwendet.	wird bei der Herstellung vieler Produkte des täglichen Lebens, zum Beispiel von elektronischen Bauteilen, elektrischen Haushaltsgeräten oder in der Fabrik- und Büroautomation, eingesetzt.	bietet ein breites Spektrum von Anwendungsbereichen, zum Beispiel industrielle Materialbearbeitung (Schweißen, Schneiden von Metallen), Meß- und Prüftechnik.

Transport, Verkehr etc., sondern auch auf den Gebieten Bildung und Beratung, Software-Entwicklung und Datenbanknutzung, Leasing und Kommunikation, und zwar sowohl innerhalb als auch außerhalb der Industrieunternehmen.

In allen reifen Industrieländern ist der tertiäre Sektor seit einem Vierteljahrhundert die treibende Kraft für den Beschäftigungsaufbau nicht einfacher, sondern gerade höherwertiger Arbeitsplätze. Die Wertschöpfung löst sich mehr und mehr vom Materialverbrauch ab. Sie ist zunehmend Ergebnis organisatorischer, planender, kontrollierender, verwaltender, beratender, lehrender und gestaltender Aktivitäten.

Während die Zuwächse im deutschen Dienstleistungsbereich eher mager ausfallen, bieten die USA ein Beispiel für eine dynamische Entwicklung. 1992 kamen hier auf 1.000 Einwohner 334 professionelle Dienstleister, in Westdeutschland waren es nur 259. Das *Institut der deutschen Wirtschaft* Köln hat in einer Modellrechnung ermittelt, daß rein rechnerisch in Deutschland rund 6,5 Millionen Menschen zusätzlich auf Dienstleistungsarbeitsplätzen tätig sein müßten, um die Dienstedichte der USA zu erreichen. Solche Rechenmodelle können natürlich niemals vollständig in die Realität umgesetzt werden, aber sie sind ein Indikator für die vorhandenen Defizite. Sie zeigen, daß es Deutschland sehr schwer fällt, seine Industriekultur mit der Dienstleistungskultur zu einer neuen fruchtbaren Symbiose zu verbinden.

Eine effizientere Betriebsorganisation muß geschaffen werden

Ein engagiertes und wettbewerbsfreudiges Eindringen in die Hightech-Märkte und die Entwicklung vor allem gehobener Dienstleistungsangebote – Bildung und Beratung, Software- und Datenbankentwicklung, Telekommunikation und Multimedia, Gesundheitspflege und Betreuung, Kredite, Versicherungen und Immobilien – schaffen also neue Arbeitsplätze. Doch um im internationalen Angebotswettbewerb der preisgünstigen Produkte und Dienstleistungen mithalten zu können, muß die Leistungsfähigkeit der Unternehmen steigen.

Für die Weltmarktkonkurrenz sind die Unternehmen

- zu wenig kostengünstig,
- zu wenig dezentralisiert,
- zu wenig bereit, günstig Leistungsangebote vom Markt zu kaufen,
- zu wenig flexibel (ob Arbeitszeit, ob Genehmigungsverfahren, ob Tarifvereinbarungen),
- zu wenig kundenorientiert,
- zu wenig dynamisch im Management,
- zu wenig fähig, neue (z.B. südostasiatische oder südamerikanische) Märkte zu erobern,
- zu wenig innovativ,
- zu wenig risikofreudig.

Um diese Schwächen zu beseitigen, haben die Unternehmen ihre Produktionskonzepte grundlegend verändert. Mit neuen Betriebsorganisationen, die Abschied von starren Hierarchien und extrem vorangetriebener Arbeitsteiligkeit nehmen, soll die Motivation der Mitarbeiter und damit die Wettbewerbsfähigkeit gestärkt werden. Schlank und fit, dynamisch und innovativ sollen die Unternehmen werden.

Steigerung von Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit

- durch Abflachung der Hierarchien und Ausdünnen der Stäbe und Verwaltungen;
- durch Beschränkung der Unternehmensaktivität auf das Wesentliche;
- durch organisatorische Dezentralisierung und Verantwortungsverlagerung auf ganzheitlich arbeitende kleine Einheiten;
- durch Ausnutzung der Mitarbeiterpotentiale und ihre Höherqualifikation;
- durch höchste Qualitätsstandards und Kundennähe.

Das verlangt neue Qualifikations- und Kommunikationsverfahren. Arbeitsbereicherung, Arbeitserweiterung, Zunahme der Dispositionsspielräume sind Begriffe, die den Trend der Zukunft umreißen.

Der Qualifikationsbedarf verschiebt sich nach oben, ein anhaltender Trend zu höheren Qualifikationen ist nicht zu übersehen, denn die neu erwachsene Gestaltungsfreiheit, auch die Eigenständigkeit in der Arbeitsorganisation und Qualitätskontrolle, verlangt solides Fachwissen und ein hohes Maß von Organisation und Koordination, von Planung und Disposition.

Mehr Fach- und Personalkompetenz, mehr Kreativität, Kommunikations- und Organisationsfähigkeit werden überall dort in besonderem Maße gebraucht

- wo dezentralisiert und mit immer flexiblerer Fertigung gearbeitet wird,
- wo immer kürzere Innovationszyklen herrschen,
- wo Massenproduktionen und Großserienfertigung schwinden,
- wo die Individualisierung und Differenzierung des Produktangebotes und maßgeschneiderte Lösungen verlangt werden,
- wo Produkte nicht mehr für, sondern mit den Kunden entwickelt werden.

Mehr Eigenverantwortlichkeit ermöglichen

Selbstverantwortetes Handeln der Mitarbeiter und Beachtung höchster Qualitätsmaßstäbe sind zwei wichtige Schlüssel zum Unternehmenserfolg. Qualität läßt sich nicht anordnen, nicht bürokratisch mit Formularen und Anweisungen, ISO-Normen und Kontrollen erzwingen, sondern sie kann nur erreicht werden durch motivierte und qualifizierte Mitarbeiter unter einer geeigneten Führung und Organisation. Qualität hat viel mit Freude an der Arbeitsaufgabe und mit Kundenorientierung zu tun. Qualität verlangt Kompetenz und das Streben danach, dazuzulernen und besser zu werden. Qualität erwächst auch aus Zuverlässigkeit und aus der Verpflichtung gegenüber anderen Menschen.

Selbstverantwortetes Handeln ist in einer Gesellschaft, die von der Wiege bis zur Bahre sozial abgesichert sein will, unzureichend ausgeprägt. Der drastische Rückgang der Selbständigkeit in der Bundesrepublik Deutschland von 20 Prozent in den 50er und 60er Jahren auf jetzt 8 Prozent ist ein Warnsignal dafür, daß in unserer Gesellschaft die bequemer, die kürzeren und die wohlausgestatteten Wege immer begehrt werden.

Doch es geht bei weitem nicht nur um den Mangel an Nachwuchsunternehmern, vielmehr gilt es danach zu streben, jeden einzelnen Arbeitnehmer zum Mitunternehmer und Mitverantwortlichen zu machen. Dieses Ziel trägt revolutionäre Züge. Doch der Trend zum „angestellten Unternehmer“ scheint unaufhaltsam an Dynamik zu gewinnen. Ob es sich um Zulieferer, Berater oder Mitarbeiter handelt, künftig zählen nicht mehr abgediente Arbeitszeiten oder Überstunden. Es geht nicht mehr

darum, zu festverabredeten Zeiten seine Pflichtstunden im Unternehmen abzudienen, sondern es wird immer wichtiger, ein Arbeitsergebnis in vereinbarter Qualität zum vereinbarten Termin abzuliefern.

Grundwissen oder je unruhiger die Zeiten, desto solider muß Bildung sein

Es kann kein Zweifel bestehen: An dem Umfang und der Dynamik des Wandels mit seinen vielfältigen neuen Anforderungen können die Schulen nicht vorbeigehen. Doch mit blindem Reformismus und Aktionismus ist nichts gewonnen. Zwar muß das Bildungswesen offen für Neues sein, es muß die Neugier auf Neues bestärken, zugleich aber muß für Stetigkeit und Stabilität gesorgt werden. Gerade wenn die Zeiten turbulent sind, muß sich Bildung als sichere und stabile Brücke bewähren, die sich aus der Vergangenheit in die Gegenwart spannt und zugleich den Weg in die Zukunft weist. Je unruhiger die Zeiten sind, um so solider muß Bildung sein. Sie soll ja das Fundament schaffen, um ständig neue Anforderungen, Entwicklungen und Veränderungen geistig und moralisch bewältigen zu können.

Trotz der Informationsexplosion und trotz der Veralterungsdynamik von Forschung und Wissen bleiben die Grundlagen von Natur- und Geisteswissenschaften unverändert bestehen. Der Lehrsatz des Pythagoras ist seit zweieinhalb Jahrtausenden so gültig und bedenkenswert wie Platons Überlegungen über Staat und Wertewelt. Die beste Vorbereitung auf die Zukunft wird durch eine solide Grundbildung erreicht. Wissen, Können und Wertmaßstäbe müssen die notwendigen Ressourcen bieten, die Herausforderungen unserer Zeit zu meistern. Bildung ist kein abgeschlossenes Ergebnis, sondern ein lebenslanger Prozeß. Dennoch müssen sich die Bildungsbausteine stets zu einem erweiterbaren Mosaik mit klaren Konturen und Profilen zusammenfügen. Im Bildungsverlauf darf keine Beliebigkeit herrschen. Wenn Unterricht eine bloße Aufeinanderfolge isolierter Stoffe und Inhalte ist, ohne daß Zusammenhänge hergestellt oder Sinnfragen beantwortet werden, dann ist das Bildungsziel nicht erreicht. Allgemeinbildung muß Übersichtswissen, strukturelles Denken und Wertmaßstäbe in einem Gesamtkonzept vereinigen. Die Fundamente müssen äußerst tragfähig ausgelegt sein, wenn man ein komplexes Bildungsgebäude mit immer neuen Stockwerken und Gängen im Laufe eines langen Lebens darauf errichten will.

Wichtige *Kernfächer* dürfen nicht abwählbar sein, und die Bildungsinhalte sind nicht beliebig gestaltbar. Die Beherrschung der Kulturtechniken hat eine unvermindert hohe und zentrale Bedeutung. Über die Rechtschreibung findet man zu Sprachsicherheit, Sprachverständnis und Kommunikationsfähigkeit; über die Beherrschung der Grund- und gehobenen Rechenarten – von Addition über Bruch-, Prozent- und Exponentialaufgaben zu Algebra und Geometrie – kommt man zum rechnerisch-logischen Denkövermögen, zu Planungs- und Organisations-

vermögen. Die Kulturtechniken zu beherrschen heißt also, auch über geistige Beweglichkeit, sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit zu verfügen und Fleiß, Übersicht, Ordnung, Sicherheit und Zuverlässigkeit zu haben.

In allen Schularten muß mehr Wert auf eine vertiefte Allgemeinbildung, vornehmlich auf die Muttersprache, die Mathematik, eine Naturwissenschaft und auf wenigstens eine beherrschte Fremdsprache gelegt werden. Die Bedeutung der musischen Fächer darf keineswegs unterschätzt werden. Phantasiefähigkeit und Gestaltungskraft, Spieltrieb und Kreativität sind nicht nur hohe Güter der persönlichen Lebensgestaltung und Lebensfreude, sondern auch die Basis für Innovationen. Kunst und Design, Musik und Sport sind heute nicht nur wichtige Produktionsfaktoren geworden, sondern selbsttragende wichtige Wirtschaftsbereiche.

Die größten Fortschritte in Forschung und Entwicklung sind heute durch Interdisziplinarität zu erzielen. Wissen darf daher nicht spezialistisch, isoliert bleiben. Voraussetzung für komplexes oder interdisziplinäres Denken ist, daß ich das notwendige fachliche Rüstzeug beherrsche. Teamarbeit zu treiben, heißt zunächst einmal, selbst Fachmann zu sein und dann die Denkmuster der Partner zu verstehen. Es wäre ein großer Irrtum zu meinen, daß Teamfähigkeit und Interdisziplinarität nur zu erreichen sind, wenn das Curriculum aufgelöst wird, um so fächerübergreifende Diskussionsforen zu schaffen. Völlig unverständlicherweise werden in bildungspolitischen Diskussionen Gegensätze aufgebaut zwischen Fachunterricht und offenem fächerübergreifenden Unterricht mit Projekt- oder Gruppenarbeit.

Gebraucht wird ein multifunktionaler Unterricht, der

- Wissen durch Verstehen und Lernen,
- Können durch praktisches Üben,
- verantwortetes Handeln (wollen) durch Zielbewußtsein und Wertmaßstäbe vermittelt und fördert.

Die zentrale Bedeutung der Schlüsselqualifikationen

Soziales Zusammenleben, aber vor allem auch erfolgreiches leistungsorientiertes Arbeiten ist ohne Werthaltungen nicht denkbar. Ein Verbundsystem aus Wissen und Können, Fertigkeiten und Fähigkeiten, sozialen Kompetenzen und Handlungsorientierungen pflegen wir heute Schlüsselqualifikationen zu nennen. Sie sind besonders wichtig, weil sie als übergreifende, überfachliche Qualifikationen nicht schnell veralten. Sie sind die wichtigen, niemals rosten dürftenden Fähigkeiten zu logischem Denken, zu kooperativem Verhalten, zu Verstehen und Verarbeiten von Informationen, zu Kreativität und Gestaltung.

Befragungen des *Instituts der deutschen*

Wirtschaft Köln haben ergeben, welche Lebens- und Arbeitstugenden und welche berufsrelevanten Verhaltensweisen Ausbilder für wichtig halten:

- Fleiß, Lern- und Leistungsbereitschaft; Urteils-, Kritik- und Selbstkritikfähigkeit; Selbständigkeit und Verantwortungsbewußtsein; Initiative und Engagement;
- Flexibilität des Denkens, Problemlösungs-, Kommunikations- und Teamfähigkeit;
- Ehrlichkeit, Ordnung, Zuverlässigkeit, Gründlichkeit, Pünktlichkeit und Selbstdisziplin;
- Mitmenschlichkeit, Hilfsbereitschaft, Verlässlichkeit und Höflichkeit.

„Soziales Lernen“ vollzieht sich in Familie, Schule und Beruf, aber auch im Freizeitleben. Führen und Wachsenlassen, Fordern und Fördern müssen in der Bildungs- und Erziehungsarbeit zu einer gelungenen Symbiose kommen.

Die Sozialforscher und Pädagogen haben in den letzten Jahrzehnten *Aufgaben, Ziele und Begrifflichkeit modernen Lernens* inzwischen neugefaßt und systematisiert:

- Inhaltlich-fachliches Lernen (wissen, verstehen, erkennen, urteilen),
- methodisch-strategisches Lernen (exzerpieren, nachschlagen, strukturieren, organisieren ...),
- sozial-kommunikatives Lernen (zuhören, kooperieren, integrieren, argumentieren ...),
- affektives Lernen (Selbstvertrauen entwickeln, Spaß an einer Methode oder an einem Thema haben, Identifikation, Engagement entwickeln, Werthaltungen aufbauen),

sollen zu einem motivierenden Gesamtkonzept vereint werden. Möglichkeiten und Methoden dazu sind: offener Unterricht, Projekt- und Gruppenarbeit, Planspiele und weitere Formen eigenverantwortlichen Lernens.

Gebraucht wird ein Bildungsv Verbundsystem – bestehend aus:

1. Fachwissen
(Breite, Tiefe und interdisziplinäres Verstehen),
2. Kognitiven Schlüsselqualifikationen
(Problemlösungs- und Transferfähigkeit, Methodensicherheit und Zeitmanagement, Urteils- und Kritikfähigkeit),
3. Sozialen und personalen Schlüsselqualifikationen
(Kommunikations- und Teamfähigkeit, Konfliktmanagement und Motivation, Durchsetzungs- und Entscheidungsfähigkeit).

Neue Lehr- und Lernformen

Der lange Weg zu Wissen, Können und verantwortetem Handeln verlangt viel Arbeit, Leistungswillen und Selbstdisziplin. Da solche Anstrengungen im allgemeinen wenig beliebt sind, entstanden seit Men-

schengedenken immer neue Träume von einem Bildungsschlaraffenland. Doch dies bleibt unerreichbar. Auch den „technologischen Nürnberger Trichter“ gibt es nicht, aber die Informations- und Kommunikationstechnologien können ganz neue Wege des Arbeitens, Lehrens und Lernens eröffnen.

Heute sind Datenautobahnen, Internet und Multimedia mit der zugehörigen Technik an jedem Ort und zu beliebiger Zeit zu nutzen. Die Erstellung einer riesigen Palette von Hard- und Software hat eine Informationswirtschaft entstehen lassen, die zu der weltweit größten Wachstumsbranche mit mehr als 3 Billionen DM Umsatz jährlich geführt hat und deren Wachstumsraten auf 7 bis 15 Prozent geschätzt werden. Schon heute sind 60 Prozent aller Arbeitsplätze durch Kommunikations- und Informationstechnologien geprägt.

- Mit der Überwindung nationaler Grenzen im Zuge der Globalisierung,
- mit Telearbeit, die eine weitere Dezentralisierung und Flexibilisierung erlaubt,
- mit elektronischen Bestell-, Abrechnungs- und Zahlungsverfahren zwischen Unternehmen, Zulieferern und Kunden

entstehen neue Möglichkeiten und Gestaltungsformen des Wirtschaftens.

Auch für den Unterricht bietet die heutige Informationstechnologie eine Fülle von effizienten Anwendungsfeldern. Selbst wenn neue Lernmethoden und -techniken in bestimmten Phasen ihrer Entwicklung zuweilen überschätzt wurden (Programmierter Unterricht, Sprachlabore), ist die wachsende Bedeutung neuer Medien für die schulische und berufliche Bildung unbestritten. Erfreulicherweise haben Bund und Länder, Initiativgruppen und Unternehmen eine ganze Reihe von Initiativen – z.B. Schulen ans Netz – Verständigung weltweit (NRW), Aktives Lernen – Multimedia für eine bessere Bildung (Berliner Memorandum) – entwickelt, die den Schülern (neben ihren vielseitig betriebenen Computerhobbies) grundlegendes Wissen und Können verschaffen

- in Computeranwendung,
- in Informationsbeschaffung,
- in Aufbau und Funktion von Computersystemen.

Es genügt aber nicht, nur über technische und instrumentelle Fähigkeiten im Umgang mit dem Werkzeug Computer zu verfügen, sondern es werden auch Kompetenzen zur Informationsbewältigung, zur Bewertung der Informationen, zur Transferfähigkeit gebraucht.

Die neuen Methoden und Medien bleiben nur Hilfsmittel

Multimedia hat gerade in der beruflichen Bildung seine Bewährungsproben bestanden. Begriffe wie CBT (Computer based

training) oder auch CUL (computerunterstütztes Lernen), Online- oder Telelearning sind zu inzwischen wohlevaluierten Selbstverständlichkeiten in der Berufsbildung vieler Unternehmen geworden.

Multimedia mit den Verknüpfungsmöglichkeiten von verschiedenen Techniken und Instrumenten, Datenbanken und Lernprogrammen, Kommunikations- und Informationsformen sorgen für

- aktives Lernen und Motivationsförderung,
- die Beliebigkeit von Ort und Zeit des Lernens,
- die Individualisierungsmöglichkeit des Lerntempos und der Lernintensität,
- die individuelle Auswahl der Informationsmöglichkeiten,
- neue Wege der Selbstqualifikation,
- die Verknüpfung von Theorie und Praxis, von Information und Kommunikation,
- verbessertes Teamlernen und Erfahrungsaustausch bei Recherchen.

Das hohe Maß an Selbständigkeit und Selbstverantwortung scheint das persönliche Lerninteresse wachsen zu lassen und Kreativität zu befördern. Es versteht sich von selbst, daß es bereits Visionäre gibt (Lewis J. Perelman, „School's out – Hyperlearning, the new Technology and the End of Education“, o.O. 1995), die Schule und Lehrer für so überflüssig halten wie Pferd und Kutsche im 20. Jahrhundert. Doch wie Buch und Bild, Radio und Fernsehen nützliche ergänzende Hilfsmittel der pädagogischen Arbeit sind, wird auch Multimedia immer nur ein Hilfsmittel bleiben, das aber am rechten Ort und zu rechter Zeit in einem durchdachten pädagogischen Gesamtkonzept für neue Impulse und mehr Effizienz sorgen kann.

Die Faszinationskraft, ja Magie des Computers macht junge Menschen für multimediales Lernen besonders aufgeschlossen. Die Instrumente und Programme, die der Multimediaverbund bietet, können wirkungsvoll dazu beitragen, das heute geforderte sehr hohe Qualifikations- und Kompetenzniveau zu erreichen. Methoden oder Medien bleiben aber immer nur Hilfsmittel, die in ein umfassendes inhaltliches Konzept eingeordnet werden müssen.

Nicht Gleichheit zu fördern, sondern Begabungen zu entfalten, ist die Aufgabe

Schule soll wißbegierig machen, soll als positives Erlebnis empfunden werden, soll Spaß machen. Doch Bildung ist kein reiner Spaß, sondern verlangt viel Einsatz und Durchhaltevermögen – Qualitäten, die heute vielerorts vermißt werden. So wird gerne darüber Klage geführt, daß es heute an der rechten Motivation der Schüler fehle. Das Modewort Motivation

taucht heute in allen Lebensbereichen auf; Motivation gilt als Zauberschlüssel. Mit der richtigen Motivation scheint jedes Ziel erreichbar zu sein. Motivation dient aber auch als beliebter Sündenbock. Konnte ein Ziel nicht erreicht werden, wird die Ursache darin gesucht, daß falsch-, über-, unter-, entmotiviert wurde. Die Gutachten zur Schulreform sind heute voller Erklärungen, die die Ursachen von Demotivation und Gleichgültigkeit der Schüler erläutern. Mangelnde Elternbetreuung, Schwierigkeiten im sozialen Umfeld oder Reizüberflutung werden ebenso zur Begründung der vorhandenen Lernunlust angeführt wie fehlende Möglichkeiten, sich seine Interessensgebiete nach Begabung, Neigung oder Aktualität selbst aussuchen zu können.

Seltener sind die Einsichten, daß Schüler durch falsche bildungspolitische Weichenstellungen in unangemessenen Bildungszügen fahren, die sie entweder überfordern oder unterfordern. Beides ist absolut schädlich für die Leistungsmotivation. Das Bildungssystem muß unterschiedliche, vielfältig differenzierte Unterrichtsprofile anbieten. Die Vielfalt des Lebens mit Fort- und Rückschritten entsteht, weil der Mensch kein gleichschaltbares Neutrum ist, sondern ein Wesen voller ungleicher Anlagen, Wünsche, Emotionen, Rationalitäten und Irrationalitäten.

Jedes Individuum ist absolut einmalig. Nicht zwei Personen auf dieser Welt haben die gleichen Fingerabdrücke. Das Bildungssystem ist nicht dazu da, um für Gleichheit zu sorgen, sondern die Begabungen des einzelnen zu pflegen und bestmöglich zu entfalten. Die so entstehenden Ungleichheiten sorgen für Vielfalt und Fülle, aber auch für Kreativität und Wettbewerbsfähigkeit.

Wie läßt sich die Leistungsmotivation fördern?

Die Lernpsychologie zeigt deutlich, daß zur Leistungsmotivation der Schüler das Führen und das Wachsenlassen, das Fordern und das Fördern, das Begeistern für anspruchsvolle Ziele, aber auch die richtige Selbsterkenntnis und Selbsteinschätzung gehören. Eine Fülle von empirischen

Untersuchungen hat bewiesen, daß Lernmotivationen vor allem dann auf Dauer gestärkt werden,

- wenn der Initiator eines Motivationsprozesses persönliche Glaubwürdigkeit, Begeisterungsfähigkeit und fachliche Kompetenz besitzt; wenn Identifikation mit der Aufgabe erreicht ist, weil die Sinnhaftigkeit deutlich ist;
- wenn das Niveau nicht zu hoch, aber auch nicht zu niedrig ist;
- wenn Leistungsverweigerung als eine Bedrohung für die Gruppe oder für den einzelnen erlebt wird; wenn Beachtung und Lob vorherrschen, schlechte Leistungen aber deutlich getadelt werden;
- wenn Selbständigkeit, Selbstverantwortung und Zielbewußtsein vorhanden sind;
- wenn die Fähigkeit zur realistischen Einschätzung der eigenen Möglichkeiten besteht und ein klarer Orientierungshorizont und Zukunftsperspektiven vorhanden sind.

Wirtschaft und Gesellschaft werden sich erst dann wieder erfolgreich entwickeln, wenn das Prinzip der *Subsidiarität* Gültigkeit erlangt. Die kleinen Einheiten (das Individuum, die Familie, die Schule, der Betrieb) müssen mehr Verantwortung übernehmen. Die Probleme unserer Zeit – Arbeitslosigkeit und Obdachlosigkeit, Alkoholismus und Drogen, Kriminalität und Gewalt – sind nicht nur durch anonyme Mächte verschuldet (die Politik, die Gesellschaft, die Wirtschaft), sondern jeder muß sich auch selbst für Erfolge und Mißerfolge verantworten.

Zukunftsperspektiven: ein unerwartet positives Jugendprofil

Das erfreuliche Phänomen in dieser Welt des Umbruchs ist die Bereitschaft einer großen Mehrheit der Jugendlichen, sich den neuen Herausforderungen zu stellen. Versucht man die Mosaiksteine aus der Vielzahl vorliegender Erhebungen über *Lebenseinstellungen und Ziele von Jugendlichen* zu einem charakteristischen Gesamtbild zu ordnen, ergibt sich als Durchschnittskonstrukt ein unerwartet positives Jugendprofil: Arbeit und Beruf sind für die Mehrzahl der Jugendlichen

mehr Freude und Herausforderung als Last und Frust. Angestrebt wird eine gesunde Mischung aus attraktivem Beruf und erfülltem Freizeitleben, aus Leistung und Lebenslust, aus Eigennutz und Gemeinsinn. Man ist bereit zu leisten, damit man sich selbst – aber durchaus auch für andere – etwas leisten kann.

Besonders auffällig und beeindruckend ist der Wille der jungen Erwerbstätigen in *Ostdeutschland*, sich umschulen oder weiterbilden zu lassen, beruflich mobil zu sein, sich generell den Herausforderungen der neuen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung zu stellen.

Es ist die Aufgabe der alten Generation, der Leistungsbereitschaft und dem Engagement der Jugend Betätigungsfelder zu geben, sie zu beteiligen, ihnen Zukunftschancen einzuräumen. Zukunftsvisionen, zugkräftige Ideen brauchen dabei nicht erfunden werden. Sie sind da, sie müssen nur mit Tatkraft und Zielbewußtsein, mit Leben erfüllt werden.

- Da ist das Ziel eines grenzenlosen Europa vom Nordkap bis Sizilien, für alle offen, sozial, friedenssichernd und wettbewerbsfähig.
- Da ist die Chance, mit Produktinnovationen – ob Digitalisierung, Elektronik oder Hochgeschwindigkeitsverkehr, ob Bio- und Kerntechnik, ob Miniaturisierung und Bionik, ob Laser, neue Werkstoffe oder Umwelttechnik, Millionen neuer Arbeitsplätze in Produktion und Dienstleistungen zu schaffen. Was mit Innovationen von der Dampfmaschine über Eisenbahn und Auto bis zur Mikroelektronik gelang, sollte auch zukünftig möglich sein.
- Da entsteht eine neue und spannende Betriebsorganisation, in der die engspezialisierte Einzelarbeit durch Gruppenarbeit ersetzt wird, in der hochqualifizierte Kräfte in Eigenverantwortung planen, organisieren, produzieren und die Qualitätskontrolle übernehmen.

Politisch und sozial, wirtschaftlich und technisch hat es nie so große Chancen gegeben wie heute. Ergreifen wir sie mit unserer Jugend, die „zum Bohren harter Bretter“ durchaus bereit ist, wenn sie in Bildung und Arbeit die Chancen findet, die sie verdient.

Dieses Bild kann aus urheberrechtlichen Gründen nicht angezeigt werden

Im Wintersemester 1995/96 waren an deutschen Hochschulen mehr als 1,8 Millionen Studierende – Deutsche und Ausländer – eingeschrieben. Das am stärksten besetzte Studienfach war Betriebswirtschaftslehre (BWL), das auch bei den Studenten auf Platz eins liegt. Die Studentinnen waren stärker an Sprachen als an Wirtschaft interessiert. Während die sprachlichen Studienfächer hauptsächlich von Frauen belegt wurden, bleiben technische Studienfächer wie Maschinenbau und Elektrotechnik fest in Männerhand: Mit fünf bzw. vier Prozent sind Studentinnen in den Hörsälen eher die Ausnahme. Überhaupt sind Frauen an den Hochschulen insgesamt in der Minderheit: 1995/96 waren 58 Prozent aller Studierenden männlich.

Globus

Wie kann ein leistungsfähiges Bildungssystem finanziert werden?

Eine kritische Bestandsaufnahme der Bildungsfinanzierung in Deutschland

Von Gisela Färber

Prof. Dr. Gisela Färber ist Inhaberin des Lehrstuhls für Wirtschaftliche Staatswissenschaften, insbesondere Allgemeine Volkswirtschaftslehre und Finanzwissenschaft an der Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer.

Bildungsinvestitionen sind Zukunftsinvestitionen. Das schützt sie nicht vor dem Rotstift in Zeiten knapper Haushaltsmittel. Darin besteht aber zugleich die Chance, Effektivität und Effizienz der Bildungsausgaben zu überprüfen, ja überhaupt erst einmal sich einen Überblick zu verschaffen über die Kosten, die das Bildungssystem verursacht, angefangen von den Vorschuleinrichtungen bis hin zu den Hochschulen als besonders teuren Bildungseinrichtungen. Desweiteren muß dann die Frage gestellt werden nach den politischen Prioritäten und den sinnvollen Weichenstellungen für die Zukunft, einschließlich der Frage, wie ein leistungsfähiges Bildungssystem finanziert werden kann: In welchem Umfang sind die öffentlichen Kassen gefordert und mithin die Gesamtheit der Steuerzahler – und in welchem Umfang können – und müssen – die Nutznießer höherer Bildung herangezogen werden? Denn unter den gegenwärtigen Verhältnissen findet in unserem Bildungssystem eine Umverteilung von unten nach oben statt. Der Autorin schwebt u. a. eine Art Generationenvertrag vor zwischen denen, die mit ihrem Gehalt und der stärkeren Arbeitsplatzsicherheit Nutznießer höherer Bildung sind, und denen, die selbst in der Ausbildung begriffen sind. **Red.**

Der drittgrößte Ausgabenblock in den öffentlichen Haushalten

In Anbetracht der allerorten nun schon seit einigen Jahren herrschenden Finanznot in den öffentlichen Kassen kann niemand ernsthaft davon ausgehen, daß der öffentliche Bildungshaushalt von schmerzhaften Einschnitten verschont bliebe. Daß die davon betroffenen Interessengruppen Maßnahmen zur Gegenwehr ergreifen, ist nicht verwunderlich. Im Schulbereich konnten sie vorübergehend sogar noch zusätzliche Planstellen durchsetzen. Ein Ausweg aus dem frustrierenden Beharren auf Unerfüllbarem schien sich aber anzudeuten, als im Herbst 1995 der damalige Vorsitzende der GEW, Dieter Wunder, die Finanznot auch als Chance für Bildungsreformen ansah. Es könne gegenwärtig nicht darum gehen, sagte er, „... Geld für Reformen zu be-

kommen, sondern zu fragen, welche Reformen ... für das vorhandene Geld möglich (sind)?“¹

Zwei Schlüsselbegriffe waren somit auch offiziell zusammengebracht worden: Einerseits wurde der Reformbedarf im Bildungswesen betont, andererseits aber auch konzediert, daß die staatliche Finanzierung weiter Teile des Bildungswesens in Anbetracht der sich auf Billionenbeträge aufsummierenden finanzpolitischen Sünden der Vergangenheit nicht mehr in der gleichen Üppigkeit weitergehen kann. Mit knapp 9 % der bereinigten Ausgaben aller Gebietskörperschaften stellt das Bildungswesen nach der sozialen Sicherung und der allgemeinen Finanzwirtschaft den drittgrößten Ausgabenblock in den öffentlichen Haushalten dar.

Ob dies zu wenig oder zu viel ist, läßt sich kaum an der Schüler-Lehrer-Relation und ähnlichen Indikatoren messen, die den Gegenstand politischer Unzufriedenheit ausmachen. Es ist vielmehr erforderlich, zunächst auf einer analytischen Basis zu klären, was im deutschen Bildungswesen staatliche Aufgabe bzw. Gegenstand staatlicher Produktion und Subventionierung sein und was aus „privaten“ Quellen finanziert werden sollte. Desweiteren muß für den Teil des Bildungssystems, für den der Staat auch die „Produktion“ übernimmt – in Deutschland ist dies der überwiegende Teil der Schulen und Hochschulen sowie der Mehrzahl der Kindergärten –, eine Auseinandersetzung mit den Problemen von sog. bürokratischen Organisation erfolgen, ihre Leistungen vom Umfang und von den Produktionskosten her effizient anzubieten. Eine kritische Bestandsaufnahme des derzeit betriebenen Systems der Bildungsfinanzierung in Deutschland vor dem Hintergrund dieser normativen Kriterien gibt Hinweise auf Verletzungen der gesamtgesellschaftlichen Wohlfahrtsfunktion. Den Abschluß bilden einige exemplarische Reformvorschläge, wie das System der Bildungsfinanzierung den Anforderungen einer modernen Gesellschaft unter dem Anpassungsdruck der offenen Weltmärkte gerecht werden könnte.

Bildungsfinanzierung wird vor diesem Hintergrund als der finanzielle Rahmen verstanden, in dem der Aufbau von Humankapital unter effizientem Ressourceneinsatz bewerkstelligt werden soll. Das *Bildungssystem* umfaßt dabei entsprechend auch internationaler Konventionen die vorschulische Bildung, die primäre und sekundäre Schulausbildung sowie den tertiären Bereich, der in Form beruflicher Bildung und verschiedener Formen des

Hochschulstudiums die berufsqualifizierende Ausbildung junger Menschen zum Gegenstand hat. Art und Umfang privater Beteiligung an den Kosten sind dabei genauso zu prüfen wie die Rahmenbedingungen, unter denen die Bildungsinstitutionen selbst wirtschaften. Es geht damit um einen äußerst komplexen Bereich, der allerdings selten aus einer – ökonomischen – Gesamtperspektive betrachtet wird.

Mit insgesamt 242 Mrd. DM Bildungsausgaben steht Deutschland gar nicht so schlecht da

1995 wurden für Bildung und Ausbildung – ohne die unzureichend erfaßten Aufwendungen der betrieblichen Weiterbildung – rund 242 Milliarden DM, exakt 7 % des Bruttoinlandsprodukts ausgegeben. Mit 177,5 Mrd. DM nahmen die *öffentlichen Bildungsausgaben* den größten Anteil ein. Unter Einbeziehung der in der Finanzstatistik noch getrennt ausgewiesenen Versorgungsausgaben für Beamte entfielen davon wiederum 97,5 Mrd. DM auf die Schulen, 50,7 Mrd. DM auf die Hochschulen, 16,9 Mrd. DM auf die Kindergärten und 12,4 Mrd. DM auf die Förderung des Bildungswesens und sonstige Zwecke (vgl. Abb. 1).

Vergleichsweise gering nehmen sich daneben die *Ausgaben der privaten Wirtschaft* für die Lehrlingsausbildung und die der *Bundesanstalt für Arbeit* für berufliche Bildung aus. Sie summieren sich ihrerseits auf 38,1 Mrd. DM oder 1,1 % des BIP im Jahr 1995 auf. Die öffentlichen Haushalte von Bund, Ländern und Gemeinden sowie der Sozialversicherungen *subventionieren* darüber hinaus Leistungen an Studierende in der Größenordnung von 26,5 Mrd. DM, die in der Finanzstatistik nicht den Bildungsausgaben zugeordnet sind oder erst gar nicht erfaßt werden. Es handelt sich bei diesen sonstigen Leistungen, die an ein Studium anknüpfen, um Transfers und Steuer- bzw. Beitragsminderungen, die den Studierenden und ihren Eltern unter anderen Etiketten gewährt werden. Die wichtigsten Beispiele für diese Art von Leistungen sind das *Kindergeld* und die *Steuerfreibeträge* für studierende Kinder, *Rentenansprüche* für Ausbildungszeiten, *Kinderortszuschläge* im öffentlichen Dienst, *vergünstigte Krankenkassenbeiträge*, *Beihilfeleistungen* und vieles andere mehr, mit dem das Studium letztendlich verdeckt subventioniert wird².

In Anbetracht dieser nicht unbeträchtlichen Aufwendungen auch und gerade

1995	Mrd. DM	in v.H. des BIP	Empfänger in Tsd.	DM je Empf.
Öff. Bildungsausgaben	177,5	5,13		
davon: Kindergärten	16,9	0,49	2 390	7 074
Schulen	97,5	2,82	12 367	7 882
Hochschulen	50,7	1,47	1 858	27 287
Förderung	7,2	0,21	18 414*	391
Sonstiges	5,2	0,15	18 414*	281
Ausg. f. Lehrlingsausbildung	21,3	0,62	2 435	8 749
davon: Wirtschaft	20,5	0,59		
öffentl. Dienst	0,8	0,02		
Ausg. BA f. berufl. Bildung	16,8	0,49		
davon: Ausbildung	2,1	0,06		
Fortbildg., Umschulung	14,7	0,43		
Sonst. Transf. an Studierende	26,5	0,77	1 858	14 260
Summe	242,1	7,00		

* Anzahl der 6–26jährigen

Abb. 1: Bildungsausgaben in Deutschland einschl. Transfers und Steuervergünstigungen an Studierende 1995 (in Mrd. DM, in v.H. des BIP sowie in DM je Empfänger).

Quelle: in: Jeschek, Wolfgang: *Bildungsausgaben in der Bundesrepublik Deutschland von 1992 bis 1995*; in: *DIW-Wochenbericht* 8/97, S. 155; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF): *Grund- und Strukturdaten 1996/97*; eigene Berechnungen.

der öffentlichen Kassen für das Bildungswesen verwundern immer wieder Pressemeldungen, nach denen Deutschland im internationalen Vergleich mit anderen Industrieländern weit unterdurchschnittliche Bildungsausgaben tätigen würde. Diese Aussagen entstehen regelmäßig,

wenn nur die öffentlichen Bildungsausgaben miteinander verglichen werden. Hier hat Deutschland infolge seines dualen Systems und dem entsprechenden Ausgabenanteil der privaten Wirtschaft in der Tat eine unterdurchschnittliche Position. Die angewandte Meßplatte des nur öffent-

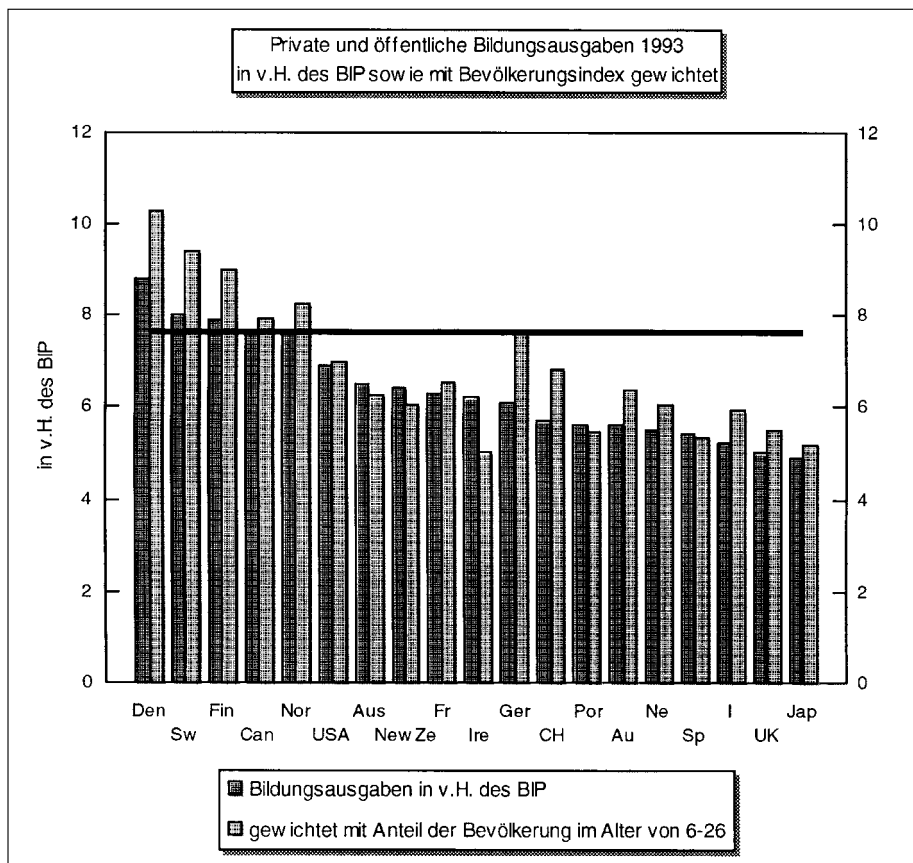


Abb. 2: Öffentliche und private Bildungsaufwendungen in v.H. des BIP sowie bereinigt um den Anteil der jungen Menschen (6–26 Jahre) an der Bevölkerung 1995.

Quelle: OECD: *Education at a Glance*. Paris 1996

lichen Bildungsausgabenvergleichs ist indes nur wenig tauglich, denn in anderen Ländern müssen Unternehmen und Haushalten entsprechend höhere Steuern abverlangt werden, um den größeren staatlichen Anteil zu finanzieren.

Nimmt man private und öffentliche Bildungsausgaben in der OECD-Statistik zusammen und gewichtet diese Ausgaben mit dem BIP als Indikator für den wirtschaftlichen Wohlstand, dann findet man Deutschland nicht auf einem der hinteren Plätze, sondern im Mittelfeld (vgl. Abb. 2). Nicht nur die skandinavischen Länder, sondern auch die USA, Australien, Neuseeland, Frankreich und Irland rangieren vor Deutschland.

Aber auch diese Statistik bildet insofern verzerrte Ergebnisse ab, als sie die Grunddaten der *demographischen Entwicklung* in den verschiedenen Ländern außen vor läßt. Irland z. B., das unter allen Industriestaaten eine der höchsten Geburtenraten aufweist, muß auch einen größeren Anteil seines Sozialproduktes für seine Jugend aufwenden. In Deutschland und Österreich hingegen, die nunmehr seit 30 Jahren im Spitzenfeld der geburtenärmsten Länder der Welt liegen, ist auch der Anteil jüngerer Menschen an der Gesamtbevölkerung geringer. Rechnet man die unterschiedlichen demographischen Jugendlastanteile heraus, dann ergibt sich eine völlig andere Reihenfolge im gesamtwirtschaftlichen Bildungsabgabindex: Deutschland rückt danach vom Mittelfeld an das untere Ende des Oberhauses auf. Es nimmt nach den skandinavischen Ländern und Kanada den 6. Platz in der Rangliste ein und verweist die USA, Australien, Neuseeland, Frankreich und Irland auf niedrigere Plätze. Die Aussage einer Unterfinanzierung des deutschen Bildungswesens im internationalen Vergleich wird vor diesem Hintergrund unschwer als eine im Grenzfall interessengeleitete Begründung für eine weitere Expansion der Bildungsausgaben in der Bundesrepublik zu identifizieren sein.

Ein Studierender kostet den Staat pro Jahr 42 500 DM

Analysiert man den Subventionsgrad verschiedener Bildungsgänge, ergeben sich große Unterschiede. Die Analyse der Durchschnittsausgaben je Empfänger in den verschiedenen Bildungsbereichen (vgl. Abb. 1) ergibt ein eindeutiges Gefälle zugunsten der Hochschulausbildung. Die geringsten Ausgaben verursachte 1995 die *vorschulische* Bildung mit etwa 7000 DM je Kindergartenplatz. Ein bestimmter Teil dieser Ausgaben wird außerdem nicht aus Steuermitteln, sondern aus Gebühren finanziert, so daß der effektive Subventionsgrad darunter liegt. Ein durchschnittlicher *Schüler* schlägt mit knapp 7900 DM zu Buche, wobei große Kostenunterschiede über die verschiedenen Schultypen auftreten. In der Primarstufe liegen die Ausgaben je Schüler sogar noch unter denen für Kindergartenplätze, in der Sekundarstufe sind sie hingegen knapp doppelt so hoch.

Am teuersten ist die Ausbildung im tertiären Bereich. Hier fällt für die *Lehrlings-*

ausbildung ein Ausgabenaufwand von 8750 DM je Auszubildendem im Betrieb an, die im übrigen der Staat nach Maßgabe des betrieblichen Grenzsteuersatzes, also zu etwa 50 %, mitfinanziert. Hinzu kommen Berufsschulkosten in einer Größenordnung von etwa 4300 DM je Azubi, die allerdings in Abb. 1 im Schnittwert für Schulen enthalten sind.

Die höchsten staatlichen Aufwendungen je Empfänger werden im *Hochschulbereich* getätigt. Je Studierendem gewährte der Staat 1995 27300 DM an Realtransfers, rund 1000 DM Ausbildungsförderung³ sowie 14260 DM sonstige Transfers und Mindereinnahmen, alles in allem also rund 42500 DM je eingeschriebenem Studierenden. Da indes nur ein Teil der Studierenden in den Genuß von BAföG und Sondertransfers kommt, liegen deren Subventionen sogar noch höher. Ohne Berücksichtigung der Lehrlingsvergütungen beläuft sich der Durchschnittsbetrag auf das in etwa Dreieinhalbfache der Aufwendungen für die Lehrlingsausbildung. Hier muß bereits die Frage gestellt werden, ob dieser gewaltige Unterschied zu rechtfertigen ist, zumal wenn sich der Unterschied unter Einrechnung der unterschiedlich langen Ausbildungszeiten noch einmal verdoppeln dürfte, wenn man die Indikatoren auf die Zahl der abgeschlossenen Ausbildungen umrelationieren würde.

Der deutsche Bildungsföderalismus

Ein besonderes Problem der Bildungsfinanzierung in Deutschland resultiert aus den Besonderheiten des föderativen Systems. Im Grunde haben die *Länder* die Gesetzgebungskompetenz für Kindergärten, Schulen und Hochschulen. Der *Bund* besitzt eine Rahmengesetzgebungskompetenz für den Hochschulbereich und hat außerdem in den Kindergartenbereich eingegriffen, als er mit Zustimmung des Bundesrates die Garantie für einen Kindergartenplatz gesetzlich verankert hat. Da die Finanzierungspflicht in der deutschen Finanzverfassung an die Verwaltungskompetenz anknüpft, zahlen hierfür die *Gemeinden*, wobei sie bestimmte Zuschüsse von ihren Ländern erhalten, wenn sie bestimmte Auflagen einhalten.

Bei den *Schulen* gibt es – neben wenigen Privatschulen, die aber aus den Landeshaushalten bezuschußt werden – hinsichtlich der Finanzierungspflicht eine Arbeitsteilung zwischen Land und Kommunen. Schulträger sind i.a.R. die Gemeinden und Gemeindeverbände, die das Verwaltungspersonal sowie den Sach- und den Investitionshaushalt finanzieren. Zur Finanzierung von größeren Investitionen wie Schulneu- und -umbauten sowie umfangreicheren Instandsetzungen werden seitens der Länder erhebliche Zuschüsse auf Antrag gezahlt. Die Ausgaben für das Lehrpersonal schließlich trägt das Land. Das Land ist dabei auch Dienstherr der Lehrer und nimmt im Rahmen der Schulaufsicht auch die Auswahl und Zuweisung der Lehrer zu den einzelnen Schulen vor. Kommunale Lehrer gibt es nur noch in einigen Ausnahmefällen. Die Kosten der Schülerbeförderung wurden

jahrelang von den Ländern erstattet. Seit kurzem allerdings versuchen einige von ihnen, ihre Haushalte auch durch Kürzungen dieser Leistungen zu sanieren.

Im Bereich der tertiären Bildung schließlich liegen die Finanzierungs Kompetenzen für die *Hochschulen* selbst bei den Ländern. Ausnahme sind die Ausgaben für Aus- und Neubau der Hochschulen und Hochschulkliniken, die sich Bund und Länder im Rahmen einer *Gemeinschaftsaufgabe* (Art. 91 a GG) teilen. Die Ausgaben für die *Ausbildungsförderung* und das *Meister-BAföG* werden zu 65 % vom Bund, zu 35 % von den Ländern finanziert. Ausnahme von diesen Finanzierungsregeln bilden weiterhin die spezifischen Hochschulen des öffentlichen Dienstes, darunter die Bundeswehrhochschulen (zu Lasten des Bundeshaushalts) und die Verwaltungsfachhochschulen der verschiedensten Fachrichtungen in den Ländern, die ihrerseits wiederum Finanzierungsbeiträge für die Ausbildung von Gemeindebeamten von ihren kommunalen Gebietskörperschaften abfordern.

Die Verteilung der Gesetzgebungs- und Verwaltungs- bzw. Finanzierungs Kompetenzen auf die verschiedenen Ebenen der Gebietskörperschaften ist ein wichtiges Gestaltungselement der Finanzverfassung in föderativen Staaten. Das Hochschulwesen ist auch in anderen föderativ verfaßten Ländern Aufgabe der Gliedstaaten, während die Ausbildungsförderung häufig aus dem Bundeshaushalt (vor)finanziert wird. Schulen und Kindergärten sind meist kommunale Aufgaben. Eine deutsche Besonderheit allerdings sind die starken *Verflechtungen in der Finanzverfassung*, die dadurch gekennzeichnet sind, daß mehr als eine Gebietskörperschaft für die Finanzierung von Bildungseinrichtungen verantwortlich ist. Beispiele hierfür sind die Mischfinanzierung beim Hochschulbau sowie die „Beteiligung“ der Länder an den Schulfinanzen in Form der Besoldung der Lehrer und der Investitions- und anderer Sachmittelzuschüsse. Insbesondere die Bindung dieser Mittel für einen bestimmten Aufgabenzweck – am stärksten bei der Finanzierung des Lehrpersonals – sowie der meist mit der Vergabe der Mittel verbundene Eigenfinanzierungsanteil der empfangenen Gebietskörperschaften stellen schwere Hypothesen für eine transparente und effiziente Bewirtschaftung der den Kindergärten, Schulen und Hochschulen zur Verfügung gestellten Finanzmittel dar.

Wie läßt sich die Bildungsfinanzierung durch den Staat rechtfertigen?

Die Volkswirtschaftslehre, genauer: die Finanzwissenschaft hat eine ganze Reihe von Kriterien entwickelt, die ein analytisch begründetes Urteil über die Aufgaben des Staates in einer sozialen Marktwirtschaft ermöglichen. Zentrales Argument für staatliche Aktivitäten ist regelmäßig das sogenannte *allokative Marktversagen*. Daneben lassen sich aber insbesondere für verteilungspolitische Fragen auch andere Entscheidungskriterien für staatliche Interventionen erarbeiten. Hier stellt sich z.B. die Frage, ob und in wel-

chem Umfang sowie unter welchen Bedingungen der Staat Bildungskonsum subventionieren soll oder aber ob eine staatliche Subventionierung von rentablen Humankapitalinvestitionen überhaupt erforderlich ist. Schließlich muß auch die Frage aufgeworfen werden, ob die staatliche Produktion und Regulierung von Bildungsleistungen wegen der notorischen Ineffizienz öffentlicher Einrichtungen nicht am Ende unwirtschaftlicher ist als ein stärker privat organisiertes Bildungssystem.

In Marktwirtschaften soll der Staat nur dort in die Privatwirtschaft eingreifen, wo der Markt als Allokations- und Verteilungsinstrument versagt, d.h. private Anbieter ein bestimmtes Gut nur unzureichend anbieten würden oder aber bei gegebener Einkommensverteilung private Nachfrager ein Gut in übermäßigem oder aber auch in zu geringem Umfang nachfragen würden. *Konstitutionelles Marktversagen* liegt vor, wenn Gütern oder Dienstleistungen zwei Eigenschaften fehlen, ohne die sie von privaten Anbietern nicht oder unzureichend produziert werden:

1. Wer den Marktpreis nicht entrichtet oder nicht entrichten will, kann nicht vom Konsum eines Gutes ausgeschlossen werden. Das *Ausschlußprinzip* funktioniert nicht.
2. Der Nutzen eines Gutes kann mehreren Nachfragern zugute kommen, ohne daß der Nutzen der anderen beeinträchtigt wird. Die *Rivalität des Konsums* ist nicht gegeben.

Bildungsleistungen könnten indes unter Anwendung des Ausschlußprinzips und der Rivalität des Konsums angeboten werden. So ist es z.B. theoretisch denkbar, daß ein Kind, dessen Eltern ein Schulgeld nicht entrichten wollen, vom Unterricht ausgeschlossen wird. Gleiches gilt für Universitäten, wenn Studiengebühren erhoben werden. Auch der Nutzen der Unterrichtsleistungen rivalisiert zumindest so lange nicht, wie Klassen und Hörsäle nicht überfüllt sind. Zu einem zu geringen Angebot bzw. zu geringer Nachfrage kommt es aber infolge eines dritten und vierten Kriteriums, die beide Staatseingriffe rechtfertigen.

3. Der *gesamtgesellschaftliche Nutzen* von Bildungsleistungen ist regelmäßig größer als die privatwirtschaftliche Rentabilität. Es liegen – um den Terminus technicus zu gebrauchen – *externe Nutzen* von Bildung vor.
4. Die Nachfrager nach Bildungsleistungen haben, aus welchen Gründen auch immer, keine rationalen Erwartungen hinsichtlich der zukünftigen Erträge ihrer Bildungsaufwendungen. Ihre *Konsumentensoveränität* versagt.

Im Regelfall würden in beiden Fällen zu wenig Bildungsleistungen gegenüber dem gesamtwirtschaftlichen allokativen Optimum nachgefragt. Deshalb soll der Staat die Leistungen *verbilligen*, ein entsprechendes *Leistungsangebot sicherstellen* oder gar die *Nachfrage* – wie bei der Schulpflicht – *verbindlich vorschreiben*. Insbesondere in einer Grundbildung für alle, wie sie im Prinzip bei der neunjährigen Schulpflicht angestrebt wird, liegt

heute eine wesentliche Grundvoraussetzung für Produktivität und Konsumfähigkeit einer modernen Industriegesellschaft. Insofern ist der sehr weitgehende Eingriff des Staates in Form der Schulpflicht gerechtfertigt. Auch eine an der Pflicht anknüpfende staatliche Finanzierung der Schulen ist eine folgerichtige Subventionierung, die allerdings den ergänzenden Betrieb von Privatschulen nicht ausschließt. Die Analyse des Marktversagens ergibt somit unzweifelhaft einen staatlichen Interventions- und Subventionsbedarf im Bildungswesen. Wie dies im einzelnen zu gestalten ist, kann mit Hilfe weiterer Entscheidungskriterien ermittelt werden.

Neben der Bildung von Humankapital gibt es Bildungskonsum

Bildung wird von Individuen aus unterschiedlichen Gründen nachgefragt: Aus volkswirtschaftlicher Sicht ist das Vermögen der Industriestaaten in Form von Humankapital ein entscheidender Wettbewerbsfaktor. Unter *Humankapital* wird dabei das an im Erwerbsleben stehende oder zukünftig ins Erwerbsleben eintretende Personen gebundene *produktionsrelevante Wissen* verstanden. Für die Erwerbstätigen selbst trägt dieses Wissen auch ökonomische Früchte, da ihre Beschäftigungs- und Verdienstmöglichkeiten in starkem Maße von ihrer Ausbildung abhängig sind. Verursacht hier Marktversagen, aus welchen Gründen auch immer, zu geringe Humankapitalinvestitionen, dann tritt ein gesamtgesellschaftlicher Verlust ein. Es ist also Aufgabe des Staates, vor allem diese wissensgebundene Produktivkraft der Volkswirtschaft zu fördern, die in Form von Bildungsinvestitionen aufgebaut wird.

Neben Bildungsinvestitionen gibt es aber auch *Bildungskonsum*. Bildung z.B. in Form eines Volkshochschulkurses über französische Literatur dürfte für die Mehrzahl der TeilnehmerInnen kaum direkten Nutzen für ihre Berufstätigkeit bringen, sondern eher ihrer privaten Interessenssphäre zuzuweisen sein. Eindeutig dem Bildungskonsum zuzuordnen ist außerdem das sog. Seniorenstudium, da diese Menschen ihr Erwerbsleben bereits hinter sich haben und eine zukünftig produktive Verwertung ihrer zusätzlichen Bildung ausgeschlossen sein dürfte. Schließlich kann Bildung selbst ein reiner Konsumvorgang in der Freizeit sein, weil es Freude macht, sich weiteres Wissen z.B. im Bereich der Hobbies anzueignen.

Es ist allerdings nicht auszuschließen, daß außerdem ein gewisser, allerdings begrenzter gesamtwirtschaftlicher Nutzen von zusätzlichen allgemeinen Bildungsanstrengungen auf die Möglichkeiten der Menschen ausgeht, z.B. innovative Produkte zu konsumieren. Desweiteren erkennt die Politik Bildungskonsum in bestimmten Bereichen per se als förderungswürdig an, wie man an der Höhe der Kultursubventionen sehen kann. Für die staatliche Finanzierung im Bildungswesen indes kann Bildungskonsum kaum als förderungswürdiger Sachverhalt angesehen werden, zumindest nicht unterschiedslos

zu Bildungsinvestitionen in Humankapital. Gerade weil der Unterschied ihres Beitrags zu gesamtwirtschaftlichen Wohlfahrt zwischen beiden Kategorien von Bildung so groß ist, muß der Subventionsgrad des Bildungskonsums deutlich unter dem von Bildungsinvestitionen liegen, wenn nicht gar weitgehend ausgeschlossen werden.

Es besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen höherer Bildung, Lebenseinkommen und Arbeitsplatzsicherheit

Ein weiteres Kriterium zur Bestimmung des staatlichen Finanzierungsanteils an den volkswirtschaftlichen Bildungsinvestitionen ist ihre *individuelle Rentabilität*. Zwar ist auch heute nicht von der Hand zu weisen, daß Bildung und Wissen nicht nur direkte, d.h. individuelle Erträge erbringen, sondern darüber hinaus auch gesamtwirtschaftliche. Der *Subventionsgrad* verschiedener Arten von Bildung erscheint freilich kritisch zu hinterfragen, wenn Bildungsinvestitionen per se eine positive Verzinsung in Form eines höheren Lebenseinkommens relativ zum Einkommen von Wirtschaftssubjekten ohne entsprechende Bildungsanstrengungen aufweisen.

In Anbetracht der Tatsache, daß der Staat den Besuch von Schulen zwischen dem 6. und 15. Lebensjahr qua Gesetz verlangt und damit alle Schüler und Schülerinnen – wenngleich an unterschiedlichen Schultypen und mit unterschiedlichem Erfolg – in dieser Zeit Schulen besuchen, ist es schwierig, hier eine einzelwirtschaftliche Rentabilität zu bestimmen. Einzelwirtschaftliche Erträge der vorschulischen Bildung, die darüber hinaus die Aufgabe der Kinderbetreuung erwerbstätiger Eltern teile erfüllt, lassen sich indirekt am zusätzlichen (potentiellen) Einkommen des zweiten Ehepartners bemessen.

Für Bildung nach dem 15. Lebensjahr, insbesondere für berufliche Ausbildungen, den Besuch von Fachschulen sowie ein Hochschulstudium, gibt es hingegen eine Reihe von Untersuchungen über den Zusammenhang von Bildung und einem höheren Jahreseinkommen bzw. sogar einem höheren Lebenseinkommen trotz späterem Berufseinstieg. So führt nach einer Berechnung von *Bellmann* und *Moeller*⁴ ein zusätzliches Ausbildungsjahr nach dem 15. Lebensjahr zu einem Einkommenszuwachs von zwischen 3,5 % und 7 %. Eine Hochschulausbildung verzinst sich nach einer anderen Studie für jedes Jahr zusätzliche Ausbildung nach dem 15. Lebensjahr sogar mit durchschnittlich 6,6–13,8 %⁵. Trotz steigender Studierneigung haben sich die Ausbildungsrenditen eines Studiums seit den 70er Jahren nur unwesentlich verringert⁶. Gewichtet man diese Erwartungswerte mit dem ebenfalls ausbildungsabhängig auftretenden *Arbeitsmarktrisiko*, so ist ganz eindeutig der Schluß zu ziehen, daß mit zunehmender Bildung und höherwertigen Ausbildungsabschlüssen die Einkommenserwartungen steigen und das Arbeitsmarktrisiko sinkt. Aus der hohen positiven Verzinsung läßt sich die Not-

wendigkeit einer *Reduzierung von Bildungssubventionen* folgern, wobei Renditeunterschiede verschiedener Ausbildungen zu berücksichtigen sind.

Eine Umverteilung von unten nach oben

Als Einrede dagegen wird gerne geltend gemacht, Akademiker würden infolge ihres höheren Einkommens die während der Ausbildung genossenen Subventionen auch über eine überproportional höhere Steuerlast zurückzahlen. *Grüske*⁷ hat indes in einer bemerkenswerten Studie vor wenigen Jahren nachgewiesen, daß Akademiker die während ihres Studiums genossenen staatlichen Leistungen *nicht* über ihre höhere Steuerlast zurückzahlen. Die staatliche Subventionierung im tertiären Bildungsbereich bezuschußt die Akademiker, bezogen auf ihr insgesamt höheres Lebenseinkommen, also netto. An diesen Subventionen finanzieren Nichtakademiker und ungelernte Arbeitskräfte nach Maßgabe ihrer Steuerbelastung mit. Die praktizierte Hochschulfinanzierung und Ausbildungsförderung stellt mithin eine Umverteilung von unten nach oben dar. Überzeugte der Subventionsgrad wegen der Rentierlichkeit von Humankapitalinvestitionen schon aus allokativer Sicht nicht, so vermag die Analyse der Verteilungswirkungen den betriebenen staatlichen Aufwand erst recht nicht zu rechtfertigen.

Nicht flächendeckend, sondern differenziert subventionieren

Eine Subventionierung der über die Zeiten der Schulpflicht hinausgehenden Ausbildungsaufwendungen könnte sich allerdings noch mit den Argumenten einer ver sagenden Konsumentensouveränität begründen lassen. Hier liegen in der Tat auch die großen Probleme der Finanzierung von Humankapitalinvestitionen, denn junge und in aller Regel vermögenslose Schulabgänger erhalten vom privaten Bankensystem insbesondere dann keine Kredite für ihre weitere Ausbildung, wenn sie, aus einkommensschwächeren Haushalten stammend, kein hinreichendes Erbe zu erwarten haben, das sie ex ante verpfänden könnten. Auch ist zu berücksichtigen, daß Schulabgänger über keine Einkommenserfahrung verfügen. Im Vergleich zur Taschengeldsituation erscheinen Schulden, die z.B. zur Finanzierung des Lebensunterhalts von Studierenden aufgenommen werden müßten, als kaum jemals rückzahlbar, auch wenn der Augenschein uns lehrt, daß viele dieser jungen Menschen, wenn sie einige Jahre berufstätig waren, einen ähnlich hohen Betrag bedenkenlos für ein Auto ausgeben. Auch ist nicht von der Hand zu weisen, daß unstetiger werdende Arbeitsmarktchancen von Hochschulabsolventen die Befürchtungen junger Menschen vergrößern müssen, nach dem Studium nicht in der Lage zu sein, derartige Kredite zurückzuzahlen. Bezieht man außerdem mit ein, daß unterschiedliche Einkommenserfahrungen verschiedener sozialer Gruppen und Elternhäuser die Ausbil-

dungsentscheidungen junger Menschen prägen, dann ergibt sich hieraus ganz eindeutig ein staatlicher Interventionsbedarf. Dieser kann und darf allerdings nicht in einer flächendeckenden Subventionierung aller möglichen Bildungsinvestitionen und sogar des Bildungskonsums – wie z.B. im Fall des Seniorenstudiums – bestehen. Vielmehr ist eine differenzierte Investition erforderlich, die sicherstellt, daß junge Menschen nicht gezwungen sind, unvermeidbare Risiken für die Rückzahlung ihrer Bildungskredite einzugehen, was letztendlich vermögenslose und risikofaverse, aber talentierte junge Menschen von der persönlich und ökonomisch adäquaten Ausbildungsentscheidung abhalten werden.

Da der Wettbewerb fehlt, produzieren die Bildungsinstitutionen ineffizient

Ein vierter kritischer Standpunkt gegenüber dem staatlichen Angebot, ja sogar dem weitgehenden staatlichen Monopol von Bildungsleistungen resultiert aus den sattem bekannten Problemen ineffizienter, d.h. nicht kostenminimaler Produktionsstrukturen im öffentlichen Sektor. Infolge unzureichendem, meist sogar ganz fehlendem Wettbewerbsdruck, der private Unternehmen dann aus dem Markt drängt, wenn sie die Effizienzbedingung verfehlen, produzieren öffentliche Einrichtungen zu teuer und tendieren außerdem zu einer Ausweitung ihres Angebots über das Maß hinaus, das gesamtwirtschaftlich vertretbar erscheint.

Ein beschränkter „Wettbewerbsdruck“ resultiert regelmäßig allenfalls aus dem jährlich wiederkehrenden Kampf um die staatlichen Haushaltsmittel, der gegenüber anderen Ressorts oder aber auch gegenüber der Möglichkeit einer Steuer-senkung ausgetragen wird. Dieser Wettbewerb erhöht allerdings die Ineffizienz der Mittelverwendung, statt sie – wie im Falle des marktlichen Wettbewerbs – zu vermindern, weil die Ziele der verschiedenen Ressorts und nachgelagerten Institutionen nur ausnahmsweise das Gemeinwohl im Auge haben und diese regelmäßig ihren Bereich hinsichtlich seiner Wichtigkeit im Kontext des Gesamtbudgets überschätzen. Diese Ziele der jeweiligen Budgetmaximierung werden gegenüber anderen Ressorts und den Steuerzahlern vor allem auch mit den Mitteln der gesetzlichen Festschreibung ressourcenbeanspruchender Leistungspflichten sowie von steigenden Leistungsstandards betrieben.

Ein exzellentes Beispiel für derartige budgetmaximierende Strategien der Bildungslobbyisten sind die Forderungen nach zusätzlichen Planstellen mit Hinweis auf die verschlechterten Schüler-Lehrer- oder Studierenden-Professoren-Relationen. Bezeichnenderweise werden die Forderungen allerdings nicht mit analytischen Argumenten hinsichtlich einer optimalen Betreuungsrelation abgestützt. Sie orientieren sich vielmehr regelmäßig an den jeweils geltenden historischen Bestmarken, die im Schulbereich Mitte der 80er Jahre und im Hochschulbereich 1977

erreicht waren. Ökonomische Argumente, ob und warum bei der jeweiligen Relation ein effizienter Ressourceneinsatz gewährleistet ist, werden nicht geliefert. Dies ist auch gar nicht möglich. Handelt es sich doch z.B. bei der Relation Schüler-Lehrer um zwei Input-Größen des Produktionsprozesses für Bildungsleistungen. Wirtschaftlichkeit läßt sich aber nur dann messen, wenn zu einer Input- eine Output-Größe in Relation gesetzt wird. Und ein Lehrer „produziert“ nun einmal nicht Schüler, sondern seine Aufgabe ist es, den Schülern ein bestimmtes Wissen und bestimmte Fähigkeiten beizubringen. Diese allerdings werden systematisch nur selten gemessen. Wie in weiten Bereichen der staatlichen Tätigkeit gibt es überdies keine Effizienzkennziffern, bei denen Zähler und Nenner sich einheitlich in monetären Größen ausdrücken lassen. Der Output des deutschen Bildungssystems ist zumindest z.T. nur aus Einzelfallstudien und aus indirekten Indikatoren ableitbar.

fügnungsrechte besitzen. Im Grenzfall besitzt nur der freie Einzelunternehmer alle notwendigen Rechte. Staatliche Unternehmen und Verwaltungsorganisationen, zu denen auch die Bildungseinrichtungen zählen, können z.B. qua Definition schon nicht mit dem Recht ausgestattet werden, sich den Gewinn anzueignen oder ihren Betrieb am Markt zu einem Marktpreis zu verkaufen. Es gibt aber die Möglichkeit, sog. Eigentumssurrogate institutionell zu verankern und auf diese Weise ein Anreizsystem zu etablieren, das eine effizientere Ressourcenbewirtschaftung sicherstellt. Die Theorie der Verfügungsrechte gibt insofern einen indirekten Maßstab der Unwirtschaftlichkeit von Schulen und Hochschulen ab, als aus der Zahl und der Art der Handlungsbeschränkungen sowie der komplementär notwendigen Kontrollmaßnahmen (→ Transaktionskosten) auf ihn geschlossen wird. Das traditionelle Haushaltsrecht, das im Schulbereich zudem die Ressourcen für Lehrer und an-

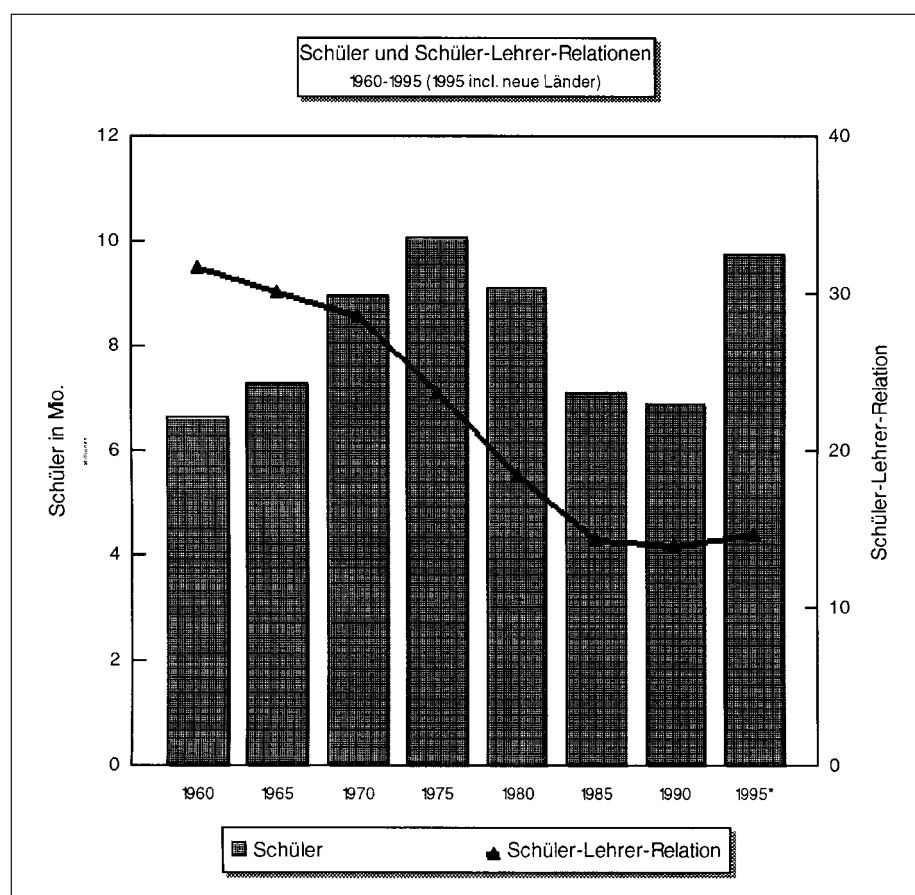


Abb. 3: Schüler-Lehrer-Relationen 1960–1995

Quelle: BMBF; eigene Berechnungen

Eine weitere indirekte Möglichkeit, die Effizienz von nicht am Markt tätigen Institutionen zu bestimmen, läßt sich unter Anwendung der Theorie der Verfügungsrechte sowie des Transaktionskostenansatzes vornehmen. Die Theorie der Property Rights hat nämlich die Konditionen bestimmt, unter denen Organisationen gleich welcher Art, d.h. ausdrücklich auch Organisationen, die ihre Leistungen nicht als freie Unternehmen unter Marktbedingungen erstellen können, in der Lage sind, effizient zu handeln. Um per Eigeninteresse effizient zu wirtschaften, muß ein Wirtschaftssubjekt verschiedene Ver-

deres getrennt aus dem Landes- und dem Gemeindehaushalt, untereinander aber nicht deckungsfähig, zuweist. Beschränkungen der Personalhoheit nicht nur der Schulen – Schulen dürfen sich noch nicht einmal ihre Kollegien selbst auswählen –, sondern auch der Hochschulen, unkündbare Beamtenverhältnisse, wobei man gerade die „Fehlzeiten“ bis zur Pensionierung mitschleppen muß, weil diese auch keiner anderen Schule zuzumuten sind oder im Hochschulbereich nur noch ausnahmsweise einen Ruf erhalten, eine riesige Wissenschafts- und Kultusbürokratie,

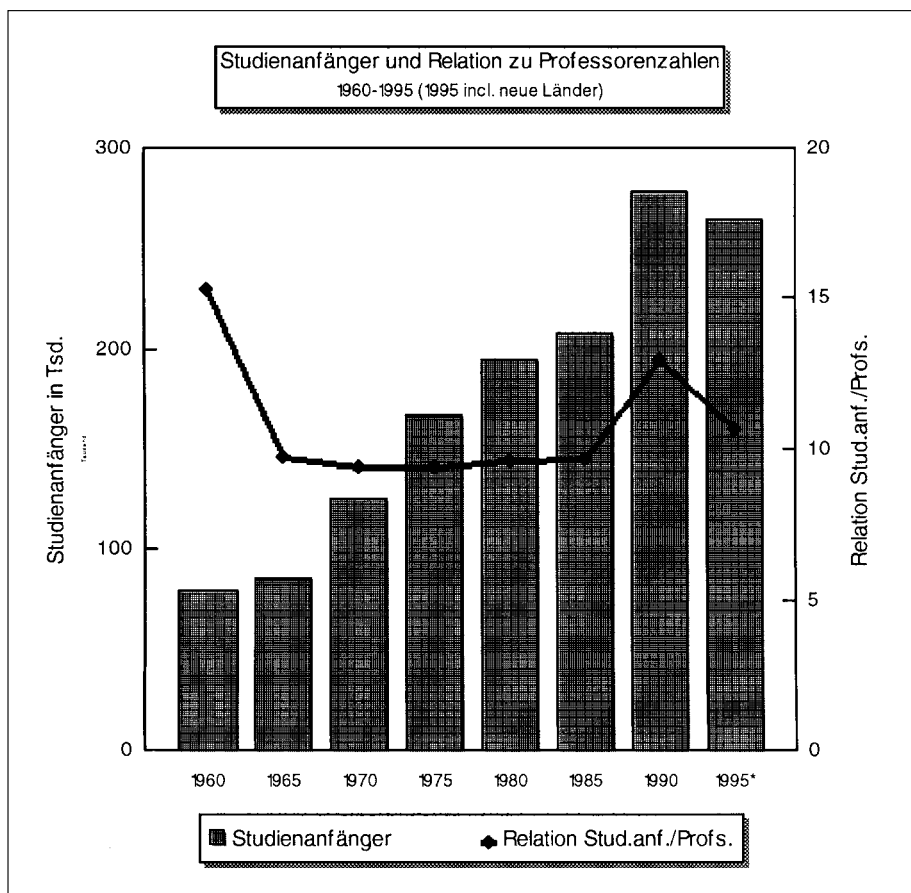


Abb. 4: Relation Studienanfänger zu Professoren 1960–1995

Quelle: BMBF; eigene Berechnungen

die bezeichnenderweise in den letzten 30 Jahren stärker gewachsen ist als das Lehrpersonal, all dies sind Indikatoren für eine staatlich programmierte Unwirtschaftlichkeit durch Zentralisierung und Überregulierung, die die Organisationen vor Ort mehr behindern, als sie mit Anreizen und Mitteln auszustatten, ihre Probleme zugunsten besserer Ausbildungsleistungen selbst zu lösen.

Letztlich sind es außerdem diese intransparenten und unwirtschaftlichen Angebotsstrukturen, die Lobbyisten Tür und Tor öffnen, selbst in Zeiten knapper Kassen zusätzliche Renten zugunsten ihrer Gruppen durchzusetzen. Daß die betroffenen Staatsdiener ihrerseits auf die demotivierenden Verhältnisse mit innerer Kündigung reagieren, ist an der Rekordmarke des Pensionseintrittsalters der Lehrerinnen und Lehrer erkennbar.

Fehlentwicklungen durch fehlende „Preise“ für Bildung

Insgesamt gehen von der Bildungsfinanzierung in Deutschland recht widersprüchliche Anreize für Angebot und Nachfrage nach Bildungsleistungen aus. Eine durchaus hohe staatliche Beteiligung an den Kosten des Bildungssystems erscheint in Anbetracht der externen Nutzen eines hohen Ausbildungsstandes nach wie vor vertretbar. Daß allerdings ausgerechnet das Hochschulstudium, das die höchsten Einkommensrenditen abwirft, auch am stärksten bezuschußt wird, ist ein äußerst zweifelhaftes Verteilungsgeb-

nis. Auch unter allokativen Aspekten wohnen dieser einseitigen Subventionierung zukünftiger Akademiker und Akademikerinnen Probleme inne: Ist es doch nicht von der Hand zu weisen, daß der in letzter Zeit häufig beklagte Mangel, dem Handwerk stünden einerseits nicht hinreichend talentierte Auszubildende zur Verfügung und andererseits würden die Besten, die die Meisterprüfung ablegten, nach einem dann anschließenden Fachhochschulstudium besser bezahlte Stellen in der Industrie annehmen, durch die ungleiche Subventionierung wesentlich herbeigeführt wird.

Darüber hinaus dürfte die hohe und zeitlich überaus lang andauernde Subventionierung der tertiären Bildung auch zu den im internationalen Vergleich extrem langen *Ausbildungszeiten* beitragen. Dieser kritische Befund gilt nicht nur in Bezug auf die Studienzeiten selbst, sondern verstärkt sich angesichts der Tatsache, daß rd. 40 % aller Studienanfänger heute schon vorher eine Berufsausbildung absolviert haben, 25 % sogar mit dem ausschließlichen Ziel, dadurch ihre Beschäftigungschancen nach dem Studium abzusichern. Sie verdrängen dadurch auch weniger qualifizierte Lehrstellenbewerber, die in weitaus geringerem Maße an den staatlichen Bildungssubventionen partizipieren als sie. Indes ist auch zu berücksichtigen, daß gerade der Anschein, Bildung „kosten“ nichts, zu dieser übermäßigen Inanspruchnahme führt. Insbesondere Hochschulbildung hat in Deutschland nur einen „geringen“ Preis in

Form von Einkommensausfällen während des Studiums, der durch den persönlichen Freiheitsgrad und durch höhere Einkünfte danach schnell wieder ausgeglichen und sogar überkompensiert wird. In welcher Höhe sie hingegen Subventionen in Anspruch nehmen, ist kaum einem Studierenden, einem Azubi oder auch einem Schüler oder einer Schülerin bewußt.

Die fehlenden „Preise“ für Bildung dürften schließlich auch dazu beitragen, daß die Bildungsinstitutionen selbst nicht effizient organisiert sind. Bürokratische *Überregulierung* gerade der Institutionen, die vor Ort die Bildungsleistungen zu erbringen haben, sowie eine im Grunde *leistungsunabhängige Zuschußfinanzierung* der verschiedenen Einrichtungen innerhalb eines unter Überflechtung leidenden föderativen Systems bewirken die ineffiziente Verwendung der Ressourcen im Bildungssystem: Das erreichte Leistungsvolumen könnte mit Hilfe von weniger Ressourcen erstellt werden oder aber es könnten – dies erscheint angesichts der Kapazitätsengpässe bei Schulen und Hochschulen sehr viel wichtiger – mit den vorhandenen Ressourcen wesentlich mehr Bildungsleistungen erbracht werden!

Es besteht der dringende Verdacht einer unrentablen Überfinanzierung

Ein in sich stimmiges System der Bildungsfinanzierung muß – trotz unterschiedlicher Kompetenzen verschiedener Gebietskörperschaftsebenen – die verschiedenen Stufen des Bildungssystems untereinander verbinden. Es soll die individuellen Lebens- und Einkommenschancen junger Menschen ebenso optimieren wie die von der Humankapitalausstattung wesentlich bestimmte Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft sichern. Zwischen beiden Zielen gibt es im Grunde keinen Zielkonflikt.

Vieles, was derzeit im deutschen Bildungswesen kritisch diskutiert wird, steht in engem kausalen Zusammenhang mit den falschen Anreizen, die von der praktizierten Bildungsfinanzierung ausgehen. Insbesondere ist hierbei die extrem hohe Subventionierung von privatwirtschaftlich rentablen Hochschulausbildungen zu nennen, aber auch die durch Überregulierung und bürokratische Handlungsbeschränkungen induzierte Ineffizienz der Bildungsinstitutionen selbst. Es besteht der dringende Verdacht, daß das Bildungswesen staatlicherseits überfinanziert ist, und das zu einem Zeitpunkt, in dem keine Reserven in den öffentlichen Haushalten mehr vorhanden sind. Es liegt deshalb nahe, eine grundlegende Neuordnung der finanziellen Rahmenbedingungen im Bildungswesen anzugehen. Zentraler Stellenwert kommt dabei zwei Elementen zu, die im folgenden kurz umrissen werden:

1. eine veränderte Grundordnung der Finanzierung des Hochschulstudiums und anderer weiterführender Bildung sowie
2. die Ausstattung der Bildungsinstitutionen selbst mit Handlungsrechten und Entscheidungsautonomien, die sie in die Lage versetzen, eigenverantwortlich und effizient ihre Aufgaben zu erfüllen.

Für einen akademischen Generationenvertrag

Das heute betriebene Subventionsniveau entstammt im Grunde den 60er Jahren, als man in der Phase des Bildungsaufbruchs versuchte, das damals für die wirtschaftliche Entwicklung zu niedrige Bildungs- und Ausbildungsniveau anzuheben. 30 Jahre später sind die damals vorgetragenen Argumente allerdings in Frage zu stellen. Das erreichte Niveau der Bildungsnachfrage – fast 35% eines Geburtsjahrganges beginnen inzwischen ein Hochschulstudium – weist darauf hin, daß auch Deutschland sich inzwischen in einer sog. „Bildungsausreifungsphase“ befindet, mithin der Nutzen berufsbezogener Humankapitalbildung nicht mehr durch zusätzliche Subventionen betont werden muß.

Das Grundproblem einer Reform der Hochschulfinanzierung liegt vor diesem Hintergrund darin, den übertriebenen Subventionsgrad zu reduzieren, ohne talentierte junge Menschen vom Studium abzuschrecken. Die Einführung von Studiengebühren stößt dabei in Deutschland auch deswegen auf energischen Widerstand, weil es bis jetzt keine gibt und Besitzstände verändert würden.

Indes erscheint es vertretbar, die Subventionen zum Aufbau von Humankapital, die ein Mensch vor und während seines Arbeitslebens erhält, a) transparent zu machen und b) zu limitieren. Alle Schulabgänger könnten mit *nicht-übertragbaren Bildungsgutscheinen* ausgestattet werden, die ihnen das Recht verleihen, nach dem Abitur oder im Falle eines Haupt- oder Realschulabschlusses nach drei weiteren Jahren Lehre oder Besuch einer Fachschule fünf Jahre lang Bildungssubventionen in Anspruch zu nehmen, gleichgültig ob für die Erstausbildung oder – bei schnell Lernenden – zusätzlich für eine spätere berufliche Weiterbildung. Danach werden kostendeckende Gebühren erhoben. Das gilt in jedem Fall auch für Bildungskonsum z.B. in Form eines Seniorenstudiums.

Auf diese Weise würde der Subventionsgrad einerseits aufgedeckt, andererseits aber auch *indirekt Preise* für weiterführende Ausbildungen *eingeführt*, die bei den Studierenden einen wirtschaftlicheren Umgang mit knappen Ressourcen bewirken würde. Denn dann wäre offensichtlich, welche Opportunitätskosten die Absolvierung von betrieblicher Lehre und Studium verursachen würde. Eine Entscheidung für das eine oder das andere würde erforderlich. Nur wenn die Renditeerwartung hoch genug wäre, würden beide Ausbildungen absolviert.

Administrativ könnten die Bildungsgutscheine als *Bildungskonten* geführt werden. Nach fünf Jahren würde den Bildungsinstitutionen die einsetzende Gebührenpflicht angezeigt. Auf diesen Bildungskonten könnte außerdem eine reformierte Ausbildungsförderung erfaßt werden, die sicherstellt, daß jeder junge Mensch sich seiner Ausbildung zügig widmen kann, weil sein Lebensunterhalt gesichert ist.

Die Probleme privater Beleihung von Humankapital wie auch der Beeinflussung

der Bildungsentscheidungen durch die Eltern könnten durch einen in Zukunft als Fonds finanzierten *akademischen Generationenvertrag* bewerkstelligt werden, zwischen denen, die während ihres Studiums oder ihrer Meisterausbildung Mittel erhalten haben, und denen, die derzeit Mittel benötigen. Die während des Studiums erhaltenen Leistungen würden über einen bestimmten Zeitraum getilgt, wobei die Mittel ihrerseits direkt wieder den dann Studierenden zufließen würden. Ein solcher geschlossener Fonds, bei dem der Staat nur die Garantstellung innehatte, benötigt zwar eine Art Verzinsung für den Teuerungsausgleich. Eine marktübliche Verzinsung mit einem bestimmten positiven Realzins ist indes nicht notwendig.

Unverzichtbar allerdings wäre der Einbau eines Versicherungsmechanismus, der die Studierenden wie die Gemeinschaft vor *unvertretbaren Rückzahlungsrisiken* schützt. Unvertretbar für die Mitglieder des Fonds und in Hinblick auf Moralhazard-Verhalten unproblematisch sind die Risiken Tod, Erwerbsunfähigkeit sowie Arbeitslosigkeit insbesondere am Anfang des Erwerbslebens. Nicht vom Fonds vertretbar wäre hingegen freiwillige Nichterwerbstätigkeit z.B. für Kindererziehung oder wegen der beruflichen Stellung des Ehepartners. Diese Kosten müßten dann von den Begünstigten selbst oder aber aus dem jeweils verantwortlichen Staatshaushalt getragen werden, wenn die Politik meint, solche Verhaltensweisen fördern zu müssen. Finanztechnisch wäre es ein Leichtes, die fonds-eigenen Risiken versicherungsmathematisch zu berechnen und als Zuschlag auf die Rückzahlungen zu erheben.

Wie die Schul- und Hochschulfinanzierung an der Leistung festgemacht werden könnte

Jede Veränderung der Rahmenbedingungen für die tertiäre Ausbildung läuft allerdings leer, wenn nicht auch die Hochschulen selbst sich verändern und insbesondere Studiengänge anbieten, die in den subventionierten Fristen erfolgreich studierbar sind. Wie oben schon angesprochen, brauchen sie hierzu – ebenso wie Schulen und Kindergärten – viel mehr Autonomie und sachgerechte Anreizstrukturen, um dies durch eigene Anstrengungen zu erreichen. Globalhaushalte, Personalhoheit u.a. sind hierzu geeignete Ansätze. Selbst wenn man sie allerdings so ausgestaltet, daß die Institutionen die ihnen zugewiesenen Ressourcen eigenständig so bewirtschaften, daß sie keine Lasten auf andere Bereiche oder in die Zukunft verschieben können, bleibt der elementare Mangel bestehen, daß bessere Leistungen und eine wirtschaftlichere Mittelallokation per se keine Belohnungen einbringen, wenn der Mittelrahmen ohne Bezug auf die erbrachte Leistungen festgelegt wird. Selbst ein Wettbewerb der Hochschulen, Schulen und Kindergärten untereinander würde keine effizientere Mittelallokation bewirken, wenn nicht ein Surrogat für das Eigentumsrecht der Gewinnaneignung in das System der Schul- und Hochschulfinanzierung eingebaut würde.

Den Hochschulen z.B. das Einnahmenrecht für die nach fünf Jahren anfallenden Studiengebühren zu übertragen, wäre aber eine zweischneidige Sache. Denn damit würde man ihnen den Anreiz nehmen, kürzere Studienzeiten zu ermöglichen. An die *Leistung* anknüpfen würde allerdings eine Finanzierung, die im Grenzbereich *die Zahl der Studierenden* in der Regelstudienzeit dotiert, möglicherweise auch die Zahl der *Studienabschlüsse* honoriert.

In vielen Ländern wird der Zuschußbedarf der Hochschulen bestimmt, indem neben einem Grundbetrag für die Institution selbst und fachspezifische Pauschalbeträge studentenzahl-abhängige Beträge gewährt werden, die nach den Studienfächern gestaffelt sein können. Unter diesen Finanzierungsbedingungen werden Hochschulen solange miteinander um Studierende konkurrieren, wie die Grenzkosten für deren Ausbildung die studentenspezifischen Grenz-Einnahmen übersteigen. Bei entsprechender Bemessung der Beträge ließe sich die im Ausland ebenfalls praktizierte Honorierung von überdurchschnittlichen *Forschungsleistungen* außerdem als Komplementärleistungen zur Lehre dotieren, denn gute Forscher sind nur ausnahmsweise keine guten Lehrer, sondern geben ihre Leistungen auch über die Lehre weiter.

Analog ließe sich in Zukunft auch ein Modell der *Schulfinanzierung*, sogar der *Kindergartenfinanzierung* konstruieren. Wesentliches Element wäre neben der Grundfinanzierung jeder Schule die Zuweisung von schülerzahlabhängigen Finanzierungsbeiträgen, die nach Schultyp gestaffelt sein müßten. Komplementär müßten insbesondere die Grundschulen zu größeren organisatorischen Einheiten – dann mit mehreren Lehrstandorten innerhalb einer Gemeinde zusammengelegt werden, damit sie überhaupt über die für einen flexibleren und wirtschaftlicheren Einsatz nötige Grundmasse verfügen. Auch ihr Personal müßten sich Schulen und Kindergärten dann selbst aussuchen dürfen, weil sie ansonsten nicht zugunsten insgesamt besserer Schulleistungen miteinander um Schüler und deren Finanzierungsbeiträge konkurrieren könnten.

Wer umfassende Reformen nicht angeht, gefährdet unsere Zukunft

Wenn man sich allerdings anschaut, was die Politik derzeit in Sachen Reform der Bildungsfinanzierung anstellt, vermag man nur festzustellen, daß die Einführung effizienterer Strukturen im deutschen Bildungswesen nur in wenigen, im Ergebnis allerdings kaum als hinreichend anzusehenden Modellversuchen unternommen wird. Mehr *Schulautonomie* wird in einigen Ländern erprobt, die Umsetzung der Vorschläge, die eine Kommission vor zwei Jahren in Nordrhein-Westfalen erarbeitet hat, steckt ebenfalls im ausgewählten Experimentierstadium. Die sogenannte *Budgetierung* hat in Einzelfällen auch an den Schulen Einzug gehalten, allerdings nur für die Mittel aus den Haushalten der kommunalen Schulträger. Die *Globalhaushalte* der Hochschulen werden in einigen

Ländern mit unvollständigen Regelwerken eingeführt, mit der Folge, daß sich die Hochschulen zu Lasten anderer Haushalte sogar noch refinanzieren können. *Studiengebühren* werden allenfalls unter dem Gesichtspunkt der Begehrlichkeit des Staates, also die zusätzlichen Einnahmen, aber nicht als Knappheitsindikatoren diskutiert.

Die aktuell verhandelte *BAföG-Reform* schließlich steht unter dem mehr oder weniger freiwilligen Credo der Wissenschaftsminister, daß man an das geltende Unterhaltsrecht nicht herankönnne, mithin allen Studierenden, die vom Alter her noch kindergeldberechtigt sind, also bis zum 27. Lebensjahr, eine Sockelförderung in Höhe von 400-450 DM p.m. zahlen müsse. Für den zweiten Korb dieses sogenannten 3-Körbe-Modells bleibt dann unter dem Strich so wenig Finanzmasse, daß die Gefördertenquote kaum von der als zu gering kritisierten derzeitigen abweicht. Neu ist nur die vollverzinsten Kreditgewährung im dritten Korb, bei der aber der Staat selbst keine wesentlichen Lasten auf sich nimmt, sondern im Kern nur das Ausfallrisiko trägt.

Dies alles wirkt kleinmütig und nur am Status quo orientiert. Implizit wird damit aber auch der Subventionsgrad und das Subventionsgefälle zwischen den unter-

schiedlichen staatlich geforderten Ausbildungen erhalten. In Anbetracht allerdings der Bedeutung eines effizient und sachgerecht ausgebildeten Humankapitals für eine Hochlohnvolkswirtschaft wie die deutsche muß das herrschende Besitzstandsdenken als eine arge Hypothek angesehen werden. Ob die Finanznot hier von sich aus Lösungen hervorbringt, wenn z.B. entschieden werden muß, welche Fachbereiche wieviele der einzusparenden Professoren- und Mitarbeiterstellen abgeben müssen, muß bezweifelt werden. Eher wird auch hier eine aggressive Schlacht mit den Argumenten der vermeintlichen Überlegenheit eines Faches über das andere geführt. Es bleibt indes die Aufgabe der Politik, neue Anreize für eine effizientere Ressourcenbewirtschaftung auch im deutschen Bildungswesen anzustoßen, sie zu entwickeln und umsetzen zu lassen. Die notwendigen Reformen der Bildungsfinanzierung nicht anzugehen, könnte ein größerer Betrug an der jungen Generation sein, als man ihn der gesetzlichen Rentenversicherung gerne unterstellt. Vielleicht sollte die jüngere Generation ihrerseits wie schon vor 30 Jahren einmal ihr Recht auf eine gute, moderne Ausbildung einfordern, die es wert ist, daß sie auch dafür bezahlt!

Literaturhinweise

- ¹⁾ Wunder, Dieter: Zeit für eine neue Bildungsreform? Referat auf dem Bildungspolitischen Kongreß der GEW Hessen „Bildung ist Zukunftsinvestition“ am 23.9.1995 in Frankfurt/M. GEW HV-Dok. 18/95, S. 7.
- ²⁾ Im Gegensatz zum Kindergeld an die Eltern schulpflichtiger Kinder hat das Kindergeld an die Eltern studierender Kinder deshalb Subventionscharakter, weil es nicht mehr alle „Kinder“ der einschlägigen Altersgruppen erhalten. Es erscheint überdies ein sozialrechtlicher Anachronismus, daß volljährige Staatsbürger im Sinne von Transfergesetzen noch als Kinder angesehen werden. Folgerichtig werden aber das Kindergeld und andere Transfers für den Lebensunterhalt schulpflichtiger Kinder (der Einfachheit halber alle einschlägigen Leistungen an Schüler) nicht in der Abb. I ausgewiesen, weil sie nicht an das Faktum des Schulbesuches, sondern an den unbedingten Familienlastenausgleich anknüpfen.
- ³⁾ BAföG an Studierende / Anzahl der Studierenden
- ⁴⁾ Vgl. Bellmann, L.; Möller, J.: Institutional influence on inter-industrial wage differential Manuskript, Nürnberg 1993 (zit. nach Büchtemann, Christoph F.; Vogler-Ludwig, Kurt: Das deutsche Ausbildungsmodell unter Anpassungszwang: Thesen zur Humankapitalbildung in Deutschland; in: ifo-Schnelldienst 17- 18/97, S. 17)
- ⁵⁾ Vgl. Weisshuhn, Gernot; Clement, Werner: Analyse der qualifikationsspezifischen Verdienstrelationen in der Bundesrepublik Deutschland auf der Basis der Beschäftigtenstatistik 1974/77; in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1/1982, S. 39.
- ⁶⁾ Vgl. Bellmann, Lutz; Reinberg, Axel; Tessaring, Manfred: Bildungsexpansion, Qualifikationsstruktur und Einkommensverteilung; in: Lüdeke, Rainar (Hrsg.): Bildungsfinanzierung und Einkommensverteilung II, Berlin 1994, S. 26.
- ⁷⁾ Vgl. Gröske, Klaus-Dieter: Verteilungsaspekte der öffentlichen Hochschulfinanzierung in der Bundesrepublik Deutschland – Personal Inzidenz im Querschnitt und im Längsschnitt; in: Lüdeke, Rainar (Hrsg.): Bildung, Bildungsfinanzierung und Einkommensverteilung II, Berlin 1994, S. 71ff.

Dieses Bild kann aus urheberrechtlichen Gründen nicht angezeigt werden

Bei den Universitäten herrscht großer Andrang. Die Zahl der Studienanfänger im Studienjahr 1996/97 hat sich im Vergleich zu 1970 (92700) mehr als verdoppelt: Rund 186000 überwiegend junge Leute schrieben sich im Sommer- und Wintersemester 1996/97 neu für ein Studium ein. Im Vergleich zum Studienjahr 1990/91 bedeutete das freilich einen geringfügigen Rückgang um knapp sechs Prozent. Die Einschreibungs-Hits an den Universitäten sind nicht unbedingt gleichzeitig die beliebtesten Studienfächer. Oft verhindert ein schlechter Abitur-Notendurchschnitt den Zugang zum begehrten Fach. Die Studiengänge der Betriebswirtschaft oder der Rechtswissenschaft – in der Einschreibungs-Hitliste im Wintersemester 1995/96 jeweils auf Platz eins bzw. zwei – sind nicht nur wegen der Hoffnung auf eine spätere berufliche Karriere so gut belegt; jeder, der sich für eines dieser Fächer bewirbt, bekommt – unabhängig vom Notendurchschnitt des Abiturs – einen Studienplatz zugesprochen. Globus

Lerninhalte können nicht beliebig sein

Verteidigung des Unterrichts

Der Unterricht als systematische Veranstaltung mit Distanz zum Leben

Von Hermann Giesecke

Prof. Dr. Hermann Giesecke lehrt Pädagogik an der Universität Göttingen. Seit seinem Buch: „Didaktik der Politischen Bildung“, 1965 erstmals erschienen, ist er ein Begriff für alle, die mit politischer Bildung zu tun haben. 1996 erschien sein Buch: „Wozu ist die Schule da?“ und 1997: „Kleine Didaktik des politischen Unterrichts“.

Ist Unterricht „out“? Sollen Schüler, statt sich unterrichten zu lassen, nur das lernen, was ihnen die tägliche Erfahrung, „das Leben“, nahelegt, lediglich unter Moderation des Lehrers? Leben und Lernen sind zweierlei, und Unterricht ist unentbehrlich: als eine künstliche, durchdachte Veranstaltung, die auf Distanz zur Erfahrung geht, systematisiert, neue Perspektiven eröffnet und auf Zukunft hin angelegt ist. Gerade auch die Fähigkeit, sich unterrichten zu lassen, zeitlebens, ist ein zentraler Lerninhalt. Und Lerninhalte können nicht beliebig sein, soll nicht der Fortbestand einer Gesellschaft gefährdet sein. **Red.**

Lernen statt Unterrichten?

Wer die gegenwärtige schulpolitische und schulpädagogische Diskussion verfolgt, wird feststellen, daß der Unterrichtung der Schüler durch ihre Lehrer immer weniger Bedeutung beigemessen wird. Vielmehr sollen die Schüler möglichst selbst herausfinden und bestimmen, was, wie und in welchem Tempo sie lernen wollen. Unterricht der vom Lehrer ausgeht, gilt im Vergleich dazu als unmodern oder gar als politisch reaktionär. Der Lehrer müsse sich verändern, vom Unterrichter zum Erzieher und zum Moderator von Lernprozessen werden, heißt es vielfach. Das im Auftrag der nordrhein-westfälischen Landesregierung erstellte Gutachten „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“¹ faßt die künftigen Aufgaben der Schule im Bild vom „Haus des Lernens“ zusammen, in dem zwar auch noch Unterricht stattfinden soll, aber nur noch als Teil vielfältiger und im einzelnen offener allgemeiner Lernprozesse; diese Vorstellung findet sich auch in anderen verbreiteten Texten². Der Begriff des Lernens hat den des Unterrichts weitgehend abgelöst. Fragt man Lehrer nach dem Kern ihres beruflichen Handelns, verweisen sie meist nicht auf ihre unterrichtliche Aufgabe, sondern auf die möglichst gute Beziehung zu ihren Schülern. Die verbreitete Abwertung des Unterrichts zeigt inzwischen auch dort Wirkung, wo Lehrer sich davon nicht leiten lassen wollen, denn ihre Schüler bleiben von dieser Meinung nicht unbeein-

druckt und halten die Leistungsanforderungen der Schule leicht für eine unnütze Quälerei. Ist aber jener altmodische Unterricht, wie wir ihn früher als Schüler in den verschiedenen Schulfächern erlebt haben, wirklich unmodern geworden? Ist er den Aufgaben der Zeit nicht mehr angemessen?

Nach meinem Abitur Anfang der fünfziger Jahre habe ich in einem großen Industriebetrieb ein Praktikum absolviert. Einige Wochen davon verbrachte ich in der Lehrwerkstatt, zu der eine betriebseigene Berufsschule gehörte. Nachdem wir eine bestimmte Aufgabe in der Werkstatt erledigt, z.B. ein Metallstück mit einer Feile auf eine vorgegebene Meßgenauigkeit hin bearbeitet hatten, führte uns der Ausbildungsleiter in einen Nebenraum und unterrichtete uns dort wie ein Lehrer über Möglichkeiten der Metallbearbeitung überhaupt. Danach kehrten wir in die Werkstatt zurück, um eine neue praktische Aufgabe zu erhalten, die dann ebenfalls mit einer systematischen Unterrichtung abgeschlossen wurde, und so ging es weiter. An diesem Beispiel lassen sich einige grundsätzliche Einsichten über die Bedeutung des Unterrichts gewinnen.

Unterricht führt nicht einfach fort, was wir schon wissen

Offensichtlich führt der Unterricht nicht einfach fort, was wir schon wissen und kennen, sondern er konfrontiert uns mit einer neuen Perspektive, in der das, was wir bereits kennen, in einem neuen Licht als Teil eines größeren Zusammenhangs erscheint. Welche Formen der Metallbearbeitung es überhaupt gibt, wäre uns nicht dadurch aufgegangen, daß wir nur lange genug Eisen gefeilt hätten.

Wenn wir diese Einsicht verallgemeinern, zeigt sich, daß jeder Unterricht an einer bereits vorhandenen *Erfahrung* anknüpfen muß. In unserem Beispiel war es die sinnliche Wahrnehmung der Wirklichkeit, wie sie uns damals angesichts der vom Feilen schwierig gewordenen Hände spürbar bewußt wurde. Diese Erfahrung weckte z.B. das Interesse an der Frage, ob die Bearbeitung nicht auch weniger mühsam möglich ist. Aber was wir gemeinhin als Erfahrung bezeichnen, geht weit über dieses Beispiel hinaus. Kinder und Jugendliche halten sich ja nicht nur in der Lehrwerkstatt oder in der Schule, sondern auch in anderen sozialen Zusammenhängen auf. Sie erleben ihre Familie, ihre Freunde, treten als Käufer in den Geschäften auf und sitzen vor dem Fernsehschirm, und erst in diesem Wechselspiel mit den übrigen Lebenssituationen ergibt Unter-

richt in der Schule einen Sinn. Im außerschulischen Bereich lernen die Kinder nicht nur manches, was sie in der Schule gar nicht lernen könnten, vielmehr bringen sie Erfahrungen aus diesen außerschulischen Lebensbereichen auch in den Unterricht mit. Sie beziehen das, was sie sonst erleben, auf das, was sie im Unterricht kennenlernen, und stellen von daher ihre Fragen. Indem sie dies tun, versuchen sie den Stoff für sich sinnvoll in einen Bezug zu ihrem bisherigen Leben zu setzen; deshalb muß der Unterricht dafür Zeit lassen. Niemand kann im Unterricht also etwas lernen, ohne an etwas anknüpfen zu können, was er bereits im bisherigen Unterricht oder außerhalb der Schule gelernt bzw. erfahren hat. Das Grundschulkind kann z.B. deshalb lesen und schreiben lernen, weil es die Bedeutung von Symbolen bereits kennt, also von Zeichen, die für etwas anderes stehen und dennoch damit nicht identisch sind. Einfaches Beispiel: Das Markenzeichen der Tankstelle, die die Eltern benutzen; es bekommt einen Sinn, obwohl es mit dem Benzin, das dort verkauft wird, nicht identisch ist. Erfolgreicher Unterricht ist immer erfahrungsorientiert, er spricht die bereits vorhandenen Erfahrungen an, treibt sie weiter, differenziert sie, bringt sie auf den Begriff, klärt sie auf und verknüpft sie mit anderen. Insofern muß der Unterricht, wenn er erfolgreich sein will, *immer* auf das bisherige Leben Bezug nehmen, auch wenn das nicht jedesmal ausdrücklich betont wird; es gibt keinen Nullpunkt, von dem aus man lernen könnte. Jeder neue Unterrichtsanlauf muß zudem den *Fortschritt* an Erfahrung berücksichtigen; die Lernanforderungen müssen sich mit dem Älterwerden der Schüler steigern. Geschieht dies nicht, dann fühlen sich die Schüler unterfordert oder für dumm gehalten. Aber der Unterricht verlängert nicht einfach die bisherige Erfahrung oder verdoppelt sie nur, sondern er betrachtet sie gleichsam aus der Vogelperspektive und präsentiert so Zusammenhänge, die die bisherige Wahrnehmung überschreiten und sie andererseits in eine systematische Ordnung bringen könnte.

Produktion und systematische Unterrichtung sind von unterschiedlicher Logik

Wenn wir das Wort „Unterricht“ hören, denken wir meist nur an die Schule. Aber er füllt auch einen großen Teil der Berufsausbildung aus. Das sogenannte „Duale System“ unserer Berufsausbildung, das ich im Praktikum kennengelernt habe, besteht aus zwei mit einander verbundenen Säulen: aus der praktischen Ausbildung und aus systematischer Unterrichtung. Nun ist die Verbindung zwischen beiden Ebenen selten so anschaulich möglich, wie ich es damals erlebt habe, als wir ständig zwischen ihnen wechseln konnten. Viele Lehrer halten diese Kombination für den Idealfall des Unterrichts überhaupt und versuchen, ihm im Rahmen schulischer *Projekte* zu kopieren; dabei wird dann etwas hergestellt – z.B. eine Ausstellung zu einem Thema – und in möglichst enger Anlehnung an diesen Arbeitsprozeß auch

unterrichtet. Das ist jedoch nur gelegentlich möglich, weil die Zahl vernünftiger Projekte begrenzt ist und die Schule ja – im Unterschied etwa zum Handwerksbetrieb – nichts produziert.

Normalerweise finden auch in der Berufsausbildung die schulische bzw. die praktische Phase zu unterschiedlichen Zeiten und an verschiedenen Orten statt – im Betrieb einerseits und einmal oder zweimal die Woche in der Berufsschule andererseits. Das ist schon aus organisatorischen Gründen meist nicht zu ändern, weil ja nicht jeder Betrieb eine eigene Berufsschule unterhalten kann. Es gibt aber auch einen sachlichen Grund dafür, daß der von vielen gewünschte pädagogische Idealfall selten zu verwirklichen ist: Die handwerkliche oder industrielle Produktion hat eine andere Logik und eine andere Reihenfolge als die systematische Unterrichtung. Die anschauliche Verschränkung von Theorie und Praxis, wie ich sie damals erlebt habe, war auch bei uns nur solange möglich, wie wir uns in der pädagogischen Provinz der Lehrwerkstatt befanden, sie mußte aufhören, als wir danach unsere Ausbildung im Betrieb fortsetzten. Dann mußten wir lernen, das Abrufen unserer Erfahrungen durch Unterricht im wörtlichen Sinne zu „vertagen“, und das ist der Normalfall jeder Unterrichtung. Zum Prozeß der geistigen Reife gehört also auch die Fähigkeit, spontane Reaktionen zurückzustellen und aufkommende Fragen und Einwände für spätere Gelegenheiten aufzuschieben.

Die Fähigkeit, sich erfolgreich unterrichten zu lassen, muß von allen gelernt werden

In der allgemeinen Schule *lernen* die Kinder zwar, sich unterrichten zu lassen, aber sie *brauchen* diese Fähigkeit bis zum Ende ihres Berufslebens. Sonst würden sie als Erwachsene nicht in der Lage sein, einen Beruf zu finden, von dem sie sich ernähren könnten. Alle Wege zu einer solchen beruflichen Qualifizierung – gleich auf welcher Ebene der Berufshierarchie – führen über Unterricht. Unterricht aber heißt von der Grundschule bis zur Weiterbildung im oberen Industrie-Management im Kern immer dasselbe: Da gibt es Lehrende, die etwas wissen oder können, und die diesen Vorsprung in didaktisch möglichst geschickter Weise an diejenigen weitergeben, die es noch nicht wissen oder können. Daran ist weder für Kinder noch für Erwachsene etwas Herabsetzendes, wie manche Schultheoretiker zu glauben scheinen, wenn sie das Unterrichten durch einen Lehrer als eine menschliche Zumutung, als jedenfalls nicht kindgerecht betrachten. Wenn ich an einem Fachkongreß teilnehme, erwarte ich von den dort auftretenden Rednern ja auch, daß sie mich über ein Thema unterrichten, von dem sie mehr verstehen als ich, und in diesem Augenblick befinde ich mich wieder in der Rolle des Schülers. Dem Vortragenden kann ich jedoch nur deshalb folgen, weil ich bereits in der Schule und im weiteren Verlauf meines Lebens gelernt habe zuzulassen, daß mich jemand un-

terrichtet. Dazu gehört eine Reihe von Teilfähigkeiten wie: sich konzentrieren können, aufmerksam sein, zuhören können und ein Mindestmaß an innerer und äußerer Disziplin wahren. Würde ich auf dem Kongreß mit meinem rechten Nachbarn schwätzen, den linken anrempeln, weil mir sein Gesicht nicht gefällt, oder mit Papierkügelchen auf Frauen zielen, würde man mich vermutlich als Störer hinauswerfen, jedenfalls könnte ich aus dem Vortrag nichts lernen. Die Fähigkeit, sich erfolgreich unterrichten zu lassen, ist für die produktive Teilnahme am Berufsleben bis zu dessen Ende unerläßlich geworden, und diese Tendenz nimmt zu und nicht ab, wenn man etwa die steigenden Aufwendungen der Wirtschaft für Fortbildungsmaßnahmen in Betracht zieht, diese beruhen nämlich alle auf Formen des Unterrichts. Deshalb kann es in der Schule nicht um die Inszenierung irgendwelcher beliebiger Lernprozesse gehen, vielmehr geht es um ganz besondere, nämlich um unterrichtliche. Die Fähigkeit, sich unterrichten zu lassen, muß also heute von allen gelernt werden, und diese Fähigkeit ist durch keine anderen Lernleistungen ersetzbar – so wichtig diese für sich genommen auch sein mögen. Das hat folgenden Grund: Die Welt, mit der wir täglich zu tun haben – Wirtschaft, Politik, Kultur – ist als solche weder lehrbar noch lernbar; sie sagt uns von sich aus nicht, wie sie beschaffen ist. Um dies zu erfahren, müssen wir sie erforschen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse anderen mitteilen. Für sich genommen besteht die Welt nur aus einem Sammelsurium von Eindrücken, Einwirkungen, Forderungen und Signalen, so wie wir es etwa an einem abendlichen Fernsehprogramm ablesen können, wo nichts zusammenzupassen scheint. Erst die Erfindung des Unterrichts macht es möglich, komplizierte Sachverhalte und Zusammenhänge so zu vereinfachen und zu verdichten, daß sie Schritt für Schritt verstanden werden können. Dabei entstehen dann grundlegende, modellhafte, exemplarische oder ähnlich strukturierte Kenntnisse und Einsichten, die wiederum nichts Endgültiges haben dürfen, sondern dem Weiterlernen dienen sollen. Der Unterricht schlägt gleichsam Schneisen in die Wirklichkeit, auf denen wir uns bewegen und von denen aus wir uns dem zuwenden können, was wir noch nicht kennen. Unterrichten markiert einen Weg mit immer nur vorübergehenden Zielen, deshalb kann er ein Leben lang stattfinden und ist keineswegs auf die Schulzeit beschränkt. Von sich aus kann der Schüler im allgemeinen auf die grundlegenden Strukturen der Wirklichkeit nicht kommen, dafür braucht er seine Lehrer. Von der Alltagserfahrung aus gibt es keinen direkten Weg dorthin. Zudem ist ein didaktisch und methodisch gut geplanter Unterricht die einfachste Möglichkeit, komplizierte Zusammenhänge zu verstehen, zu diesem Zweck ist er ja auch erfunden worden. Gerade lernschwache und unsichere Schüler sind auf einen gut strukturierten Unterricht angewiesen.

Die Polarität von Leben und Unterricht darf nicht eingeebnet werden

Dafür ist allerdings ein Preis zu zahlen: Unterricht ist ein *künstliches* Arrangement, das nicht aus dem Leben von selbst erwächst; er geschieht immer in *Distanz* zum sonstigen Leben, für dessen Bewältigung er andererseits gebraucht wird. Der Grundschüler wie der Manager *verlassen* ihr normales Leben, um sich unterrichten zu lassen, und kehren danach wieder in dieses zurück. Das Leben selbst lehrt zwar Vieles und Wichtiges, aber es unterrichtet nicht. So gesehen ist Unterricht eine geniale kulturelle Erfindung, weil er uns ermöglicht, die Unmittelbarkeit unserer Existenz zu überschreiten und für noch unbekannte spätere Verwendungssituationen gleichsam auf Vorrat zu lernen. Was dagegen das Leben lehrt, bleibt von sich aus fixiert an die Unmittelbarkeit der jeweiligen Situation. Das merken wir nur deshalb in unserem Alltag nicht, weil wir durch Unterricht die Fähigkeit erworben haben, das, was wir unmittelbar erfahren und erleben, zu systematisieren und zu verallgemeinern und es uns so für weitere Verwendungen nutzbar zu machen. Diese grundlegende Polarität von Unterricht und Leben darf nicht eingeebnet werden, wie gelegentlich mit Parolen einer „lebensnahen Schule“ gefordert wird, würde man schulische Lernprozesse ähnlich organisieren wie das Leben es selbst tut, wäre die Schule überflüssig; ihr Sinn kann nicht darin bestehen, bloß zu verdoppeln oder zu verstärken, was das Leben sowieso beibringt. Der Unterricht muß zwar bei den Erfahrungen des Kindes ansetzen, darf aber nicht dabei stehen bleiben.

Die eigenen Fähigkeiten kennenlernen – dank Unterricht

Vom Schüler aus gesehen dient der Schulunterricht dem Zweck, die in ihm schlummernden Fähigkeiten, die niemand vorher kennen kann, zu entfalten, damit er sich auf diese Weise „bilden“ kann. Die Forderung an das Kind, sich unterrichten zu lassen, liegt so gesehen also auch in seinem wohlverstandenen Interesse; sie widerspricht keineswegs seinen wohlverstandenen Bedürfnissen, als sei sie per se nicht „kindgerecht“. Im Gegenteil sind die Schulfächer mit ihren unterschiedlichen Anforderungen nicht zuletzt dazu da, die Fähigkeiten des Kindes herauszufordern, so daß es immer genauer zu erkennen vermag, was es gut kann und was weniger gut, was ihm mehr liegt und was weniger, damit es allmählich auf diesem Hintergrund seine Zukunftsplanung im Hinblick auf einen Beruf oder auf weitere Bildungsgänge zu entwickeln vermag. So gesehen ist die weniger gute Zensur genau so wichtig wie die gute, aber auch unterschiedliche Unterrichtsmethoden, die z.B. eher auf Einzelarbeit oder eher auf Zusammenarbeit mit anderen setzen, sind dafür wichtige Erfahrungen. Im Umgang mit verschiedenen Methoden des Lernens und in der Auseinandersetzung mit den Fächern und deren Stoffen lernt das Kind sich und seine Fähigkeiten immer besser kennen.

Nun besteht eine immer wieder in der Schule zu beobachtende Schwierigkeit darin, daß das Kind diesen Zusammenhang zwischen seiner Gegenwart und seiner Zukunft zunächst nicht versteht; es verbleibt lieber in seiner begrenzten, unmittelbaren Lebensaktualität. Es will zwar lernen, was ihm in seinem Alltag *sofort* zugutekommt, damit es sich erfolgreicher in seiner sozialen Umgebung bewegen kann; aber es hat von sich aus meist keinen darüber hinausgehenden Bildungswillen, den es aber andererseits für die Entfaltung seiner Fähigkeiten und somit auch zur Wahrnehmung seiner künftigen gesellschaftlichen Chancen braucht. Pädagogische Konzepte, die sich vordergründig auf die aktuelle Befindlichkeit des Kindes einlassen und diese überschätzen, betrügen es in Wahrheit um seine noch unentdeckten Möglichkeiten. Die Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit, ihre Individualisierung, ist kein inneres Programm, dem man nur seinen Lauf lassen und das man allenfalls noch ermutigen müsse; vielmehr bedarf diese Entfaltung der Herausforderung durch objektive, gerade nicht aus der subjektiven Innerlichkeit spießende Ansprüche und der tätigen und auch mühsamen Auseinandersetzung damit. Durch keinen pädagogischen Trick sind die Mühen und die Anstrengungen, die der Unterricht abverlangt, zu umgehen.

Im Dienste von Chancengleichheit

Indem das Kind seine Fähigkeiten einerseits durch Teilnahme am sozialen Leben seiner unmittelbaren Umgebung, andererseits aber eben auch durch systematischen Unterricht in der Schule erkennt und entwickelt, wird es in die Lage versetzt, seinen künftigen Standort in der Gesellschaft, seinen Status, in einem hohen Maße selbst zu bestimmen, zum Beispiel ohne Rücksicht auf die finanziellen Grenzen seiner Herkunftsfamilie. Schulleistungen sind die einzige Möglichkeit der Emanzipation des Kindes, über die es selbst verfügen kann. Das einzige Kapital, das ein Kind von sich aus vermehren kann, sind sein Wissen und seine Manieren. Ohne das für alle Kinder geltende Unterrichtsangebot der Schule würden die Reichen ihren Nachwuchs wieder wie früher privilegieren können. Ohne das Angebot des schulischen Unterrichts bliebe das Kind fixiert auf die Mechanismen seiner Sozialisation, die ihrerseits von den Zufälligkeiten seiner Geburt und seines Lebensmilieus abhängen. Wie bedeutsam dieser Zusammenhang ist, können wir in denjenigen Ländern beobachten, die sich eine höchstmögliche Bildung für alle Kinder finanziell nicht leisten können oder wollen. Dort bleiben die Armen unausweichlich arm.

Lerninhalte dürfen nicht beliebig sein: im Interesse der Gesellschaft und ihres Fortbestandes

Es geht aber nicht nur um die Ausstattung des Schülers für seine künftigen Lebenschancen. Vielmehr hat die Gesellschaft, die das Bildungssystem ja finanziert, ein

existentielles Interesse daran, daß die jeweils nachwachsende Generation das bereits vorhandene Potential an Kenntnissen und Fähigkeiten zumindest übernehmen, möglichst sogar übertreffen kann. Ohne eine Garantie für diesen Stabwechsel der Generationen würden das gesellschaftliche Leben und damit auch die Lebensqualität eines jeden einzelnen zusammenbrechen. Die Gesellschaft, in der wir im Gemenge der Generationen leben, muß immer wieder durch intelligente Arbeit und Tätigkeit reproduziert und weiter entwickelt werden, und dafür sind unterrichtliche Qualifizierungen unerlässlich. Deshalb muß es Lehrpläne bzw. Richtlinien, Leistungsanforderungen und deren Kontrolle geben, weil sonst die Lernarrangements in den Schulen beliebig würden und insofern am gesellschaftlichen Zweck der Veranstaltung Schule vorbeigehen könnten. Es reicht nicht aus, die Kinder nur das lernen zu lassen, was sie wollen. Während der Unterricht im Rahmen der Berufsausbildung auf bestimmte berufliche Tätigkeiten ausgerichtet ist, dient er in der Schule der Allgemeinbildung der Schüler. Das heißt einerseits, wie schon erwähnt, daß er den Schülern helfen soll, ihre Fähigkeiten breit zu entfalten. Es heißt auf der anderen Seite aber auch, daß die Gesellschaft auf einen *gemeinsamen* Bestand von Kenntnissen, Fähigkeiten und Vorstellungen angewiesen ist, damit die nachwachsenden Generationen die gesellschaftlichen Funktionen später wenigstens mit einem Minimum an *Gemeinsamkeiten* übernehmen können. Darüber heute einen politischen Konsens zu finden, ist nicht einfach, bleibt aber gleichwohl notwendig. Wegen dieser Bedeutung des allgemeinbildenden Schulunterrichts für das Gemeinwesen kann auch auf Zensuren nicht verzichtet werden; wer das trotzdem fordert, verkennt den gesellschaftlichen Auftrag der Schule.

Rationalität und Emotionalität

Hält man sich nun vor Augen, daß Unterricht eine ganz besondere Form des Lehrens und Lernens ist, die nicht einfach durch andere Formen, wie sie das Leben sonst bietet, ersetzt werden kann, dann ist Skepsis angebracht gegenüber modisch gewordenen Versuchen, umgekehrt die Fülle und die Komplexität des Lebens selbst zum Maßstab des Unterrichts zu machen. Diese Tendenz läßt sich etwa in der Forderung vernehmen, Lernen müsse „ganzheitlich“, also „mit Kopf, Herz und Hand“ erfolgen.

Nun ist nicht zu bezweifeln, daß jedes menschliche Handeln – also auch das Lernen – rationale und emotionale Aspekte miteinander verbindet. Gleichwohl werden diese in unterschiedlichen Lebenssituationen verschieden akzentuiert – in Intimsituationen z.B. anders als in der Öffentlichkeit. Der Mensch muß jeweils entscheiden, welcher der beiden Dimensionen er in einer bestimmten Situation die Führung überläßt. In seiner Freizeit wird er vielleicht eher solche Angebote wahrnehmen, die primär seine emotionale Gestimmtheit ansprechen. Aber im Unterricht geht es in erster Linie um die Schu-

lung des Denkens, was nicht ausschließt, daß die emotionalen Aspekte dabei durchaus angesprochen werden. Es ist also keineswegs kinderfeindlich, im Unterricht den intellektuellen Fähigkeiten einen Vorrang einzuräumen; denn berufliche Zuverlässigkeit – zumal wenn Sicherheitsrisiken minimiert werden sollen – beruht in hohem Maße ebenfalls auf rationalem Verhalten, und dort betrachten wir es ja auch nicht als menschlich einseitig. Außerdem gibt es keinen logisch zwingenden Zusammenhang zwischen bestimmten Gedanken und den durch sie mobilisierten Gefühlen und umgekehrt. Deshalb reagieren Schüler auf ein und denselben Schulstoff emotional durchaus unterschiedlich. Schon aus diesem Grunde ist es gar nicht möglich, Betroffenheiten ins unterrichtliche Kalkül einzubeziehen. Außerdem gehorcht die „Hand“ letztlich den Befehlen des Kopfes. Rationales Lernen ist keineswegs generell erfolgreicher, wenn es mit praktischen Tätigkeiten verbunden ist. Wäre dies anders, dann hätten wir damals in der Lehrwerkstatt nur solange etwas lernen können, wie wir zwischen Werkstatt und Unterricht pendeln konnten.

Unterricht bedarf einer kalkulierbaren zeitlichen Begrenzung

Den besonderen Sinn des Unterrichts verkennt auch die oft zu vernehmende schulpädagogische Forderung nach Abschaffung der 45-Minuten-Schulstunde, weil sie die Lernprozesse zerreiße und die Schüler sich immer wieder auf neue Stoffe und Themen einstellen müßten. Aber eine konzentrierte Beschäftigung mit *einer* Sache ist kaum über 45 bis allenfalls 60 Minuten hinaus nach aller Erfahrung möglich. Danach muß ein neues Thema mit möglichst auch einem neuen Lehrer einsetzen. Der Unterricht bedarf auch einer für die Schüler kalkulierbaren zeitlichen Begrenzung, und die Lehrer müssen angehalten werden, ökonomisch mit der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit umzugehen.

Fächereinteilung abschaffen?

Noch weiter geht die Forderung, die Schulfächer weitgehend abzuschaffen und den Unterricht möglichst fächerübergreifend zu gestalten; das Leben sei ja auch nicht in einzelne Fächer aufgeteilt. Diese Argumentation verkennt die notwendige Distanz von Unterricht und Leben gründlich. Ohne Aufteilung in Fächer, die ja verschiedene Aspekte der Wirklichkeit – der Natur, Kultur, Politik, Wirtschaft usw. – repräsentieren, wäre eine Wissenschaftsorientierung des Unterrichts nicht möglich; diese ist aber Voraussetzung für die sachliche Zuverlässigkeit dessen, was unterrichtet wird. Alle denkbaren Alternativen dazu wären von vornherein weltanschaulich-parteilich fundiert, wie wir aus der Geschichte des Schulunterrichts wissen. Die Fächer garantieren eine öffentlich kontrollierbare Ausbildung der Lehrer, ohne die wiederum weder Schüler noch Eltern Vertrauen in die Kompetenz der Lehrer haben könn-

ten. Zudem könnten die Schüler ihre erworbenen Kenntnisse, Einsichten und Vorstellungen ohne Rückgriff auf die einzelnen Fächer nicht ordnen. Es ist nämlich nicht möglich, an und für sich zu lernen, vielmehr brauchen wir dafür begrenzte Aufgaben, die aus einem überschaubaren sachlichen Zusammenhang stammen. Das menschliche Denken braucht gleichsam Schubladen, in denen Ergebnisse abgelegt werden können.

Werden Schüler methodenresistent?

Nun machen nicht wenige Lehrer aus ihrer Erfahrung geltend, daß die überlieferten Vorstellungen von Unterricht bzw. die damit verbundenen Erwartungen für eine zunehmende Zahl von Schülern nicht mehr anwendbar seien, weil sie zu große intellektuelle oder soziale Schwierigkeiten damit hätten. Um ihnen gerecht zu werden, müßten andere Formen des Lernarrangements gesucht werden, und der Begriff des Unterrichts müsse von daher neu gefaßt werden. Die Kindheit habe sich eben radikal verändert, und der Un-

terricht müsse das in Rechnung stellen. Nun wird gewiß ein guter Lehrer nicht ständig frontal unterrichten, sondern durch Methodenwechsel immer wieder neue und vielleicht sogar gelegentlich überraschende Perspektiven der Sache ins Spiel bringen. Aber die Hoffnung, dadurch könnten die Mühen des Lernens herabgesetzt werden, hat sich nicht erfüllt. Im Gegenteil scheinen die Schüler nachgerade methodenresistent zu werden. Was immer die Lehrer sich einfallen lassen, sie kurieren damit nicht, woran es hapert: den Mangel an Disziplin, an Konzentration, an Leistungsbereitschaft. Wenn es jedoch so ist, daß die Fähigkeit, sich unterrichten zu lassen, durch keine andere Lernfähigkeit ersetzt werden kann, ergibt es keinen Sinn, nach Alternativen dazu Ausschau zu halten, bloß weil sie angenehmer erscheinen. Selbstverständlich muß man schwächere Kinder besonders fördern, aber das ergibt nur Sinn, wenn dafür der Normalfall im Visier bleibt, daß nämlich auch diese Schüler irgendwann in die Lage versetzt werden, am üblichen Unterricht erfolgreich teilzu-

nehmen. Dessen Maßstäbe selbst können nicht zur Disposition stehen, weil die Schule sie nur stellvertretend für die Anforderungen des Lebens zur Geltung zu bringen hat. Wenn man etwas für diejenigen Schüler tun möchte, die besondere Schwierigkeiten damit haben, sich unterrichten zu lassen, dann muß man das Bildungswesen so vernünftig gliedern, daß auch sie so weit wie möglich auf ihre Kosten kommen können. Geholfen wäre aber gerade ihnen nicht mit einer schulpädagogischen Sozialromantik, die das Leben spätestens dann bestraft, wenn der Berufseintritt bevorsteht.

Literaturhinweise

¹⁾ Bildungskommission Nordrhein-Westfalen: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied 1995

²⁾ Vgl. etwa Faust-Siehl Gabriele/Garlichs, Ariane/Ramseger, Jörg/Schwarz, Hermann/Warm, Ute: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe, Reinbek 1996

Dieses Bild kann aus
urheberrechtlichen Gründen
nicht angezeigt werden

Erstmals seit der Wiedervereinigung hat in Deutschland die Zahl der Schüler die Zehn-Millionen-Marke überschritten. Folgt man den Zahlen des Statistischen Bundesamtes, dann erfreuen sich offensichtlich die integrierten Gesamtschulen wachsender Beliebtheit, denn hier stieg die Schülerzahl im Vergleich zum Vorjahr besonders kräftig an, nämlich um 4,2 Prozent auf 529 400. In den Hauptschulen, die als einzige der größeren Schularten einen Rückgang verzeichneten, sitzen jetzt nur noch halb so viele Schüler wie in den Gymnasien. Dabei weicht die Aufteilung zwischen Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Schularten erheblich ab. So besucht rund jede vierte Schülerin im laufenden Schuljahr ein Gymnasium, bei den Schülern ist es nur jeder fünfte. Dagegen sind die Jungen bei den Hauptschulen im Übergewicht.

Globus

Lebenslanges Lernen – so lautet das Motto für Berufstätige von heute. Denn das einst in der Ausbildung erworbene Wissen reicht oft nicht mehr aus, um den steigenden Anforderungen im Berufsleben gerecht zu werden. Weiterbildungsangebote vom Betrieb, von öffentlichen oder privaten Bildungseinrichtungen helfen mit, daß Berufstätige nicht den Anschluß an aktuelle Entwicklungen ihres Fach verlieren. Immer mehr Erwerbstätige erkennen den Wert der Weiterbildung für ihre persönliche Entwicklung, aber auch für die Sicherheit ihres Arbeitsplatzes, wie Erhebungen für das Bundesbildungsministerium belegen. War es Ende der siebziger Jahre erst jeder zehnte Erwerbstätige, der an einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme teilnahm, so drückt heute jeder vierte mindestens einmal pro Jahr die (Weiterbildungs-)Schulbank.

Globus

Sind alle Menschen gleich?

Begabte vernachlässigt?

Zur Lage hochbegabter Kinder in Deutschland

Von Aiga Stapf

Dr. Aiga Stapf ist Akademische Oberrätin am Psychologischen Institut der Universität Tübingen, Abt. Sozial- und Persönlichkeitspsychologie.

Nicht alle Menschen sind gleich, doch haben alle die gleichen Rechte und die gleichen Ansprüche, etwa auf die optimale Förderung ihrer Anlagen. Das tritt für Schwache wie für Hochbegabte gleichermaßen zu. Weder dürfen wir schwächer Begabte allein lassen, noch können wir es uns leisten, Hochbegabungen brach liegen zu lassen. Nicht nur um im internationalen Wettbewerb bestehen zu können, sondern auch im Interesse der Betroffenen selbst: Kinder werden nicht glücklich, wenn man sie überfordert, aber genau so wenig, wenn man sie unterfordert. Bislang hat man sich vor allem mit den Minderbegabten beschäftigt, es wird Zeit, daß auch die Hochbegabten stärker gefördert werden, mit entsprechenden Konsequenzen für unser Bildungssystem. Allerdings ist es nicht immer leicht, Hochbegabung rechtzeitig zu erkennen. Red.

Statt Chancengleichheit Chancengerechtigkeit

„Alle Menschen sind nicht gleich“. Dieser Satz auf der Titelseite einer Werbebeilage, mit dem Mercedes-Benz auf die höchst unterschiedlichen Bedürfnisse, Interessen und Eigenarten von potentiellen Käufern hinweist, erscheint zunächst trivial. Wenn man beispielsweise aus einem Straßencafé die Vorübergehenden betrachtet, ist offensichtlich, daß sich Erwachsene wie Kinder in unglaublicher Weise voneinander unterscheiden. Dies gilt nicht nur für ihre körperlichen Merkmale, sondern auch für Persönlichkeitseigenarten, wie Temperament, Empfindsamkeit, Intelligenz oder Ängstlichkeit.

Diese Unterschiede sind von Geburt an beobachtbar. Sie werden durch genetische Gegebenheiten und intrauterine Bedingungen beeinflusst. Somit bringt jeder Mensch bei seiner Geburt bestimmte, ihm eigentümliche Verhaltens- sowie körperliche und psychische Merkmalsdispositionen mit, die ihn befähigen, sich mit den jeweiligen Gegebenheiten und Erfordernissen seiner speziellen Umwelt auseinanderzusetzen.

Dennoch wird unser gesellschaftliches und politisches, vor allem bildungspolitisches, Denken und Handeln geprägt durch die Betonung eines „Gleichseins“ von Geburt an. Ohne die wissenschaftlichen, methodisch gut gesicherten Befunde u.a. der *Zwillingsforschung* zu beachten, die deutlich höhere Übereinstimmungen in vielen Bereichen des Verhaltens

und Erlebens bei eineiigen, auch getrennt aufgewachsenen Zwillingen als bei zweieiigen aufzeigen (Merz & Stelzl 1977), werden genetisch bedingte Unterschiede und deren Bedeutsamkeit angezweifelt oder sogar geleugnet. Wer davon ausgeht, wie Küster (1995), daß alle Menschen gleich geboren sind und gleich bleiben, verwechselt den demokratischen Grundsatz, daß alle Menschen vor dem Gesetz gleich sind, d.h. ohne Ansehen der Person gleiches Recht genießen, mit einem „Gleichsein“.

Aus der Verschiedenartigkeit menschlicher Fähigkeiten und Bedürfnisse leitet sich zwangsläufig ab, daß eine Gleichbehandlung nicht unter allen Bedingungen gerecht ist. Würde man die Forderung nach einer Gleichbehandlung aller Menschen in die Tat umsetzen, hätte dies beispielsweise für geistig Behinderte schreckliche Konsequenzen. Wenn sie lesen, schreiben, planen oder für ihren Lebensunterhalt sorgen sollten, wie wir dies von „durchschnittlichen“ Erwachsenen üblicherweise verlangen, wären sie heillos überfordert. Auch die zur Zeit vielfach geforderte Integration dieser Kinder in die Regelschule kann nur mit besonderer pädagogischer Hilfe und Fürsorge gelingen.

In ähnlicher Weise „besonders“ erscheinen auch intellektuell hochbegabte Kinder. Da sie im gleichen Maße wie intellektuell minderbegabte Kinder vom Durchschnitt abweichen, sind sie in der Schule heillos unterfordert. Sie benötigen daher ebenfalls besondere Bildungsmaßnahmen.

Der Artikel will im folgenden zeigen, daß diese Forderung nicht nur aus dem bisher Gesagten abzuleiten ist, sondern auch den Bedürfnissen intellektuell hochbegabter Kinder entspricht. Eine gedankenlose Gleichbehandlung hemmt oder verhindert in einer Reihe von Fällen eine positive Entwicklung dieser Kinder. Nicht Chancengleichheit, sondern Chancengerechtigkeit ist zu fordern, bei der jedes Kind nach seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten die ihm gemäße Behandlung erhält. Diese steht ihm z.B. laut Artikel 11 der *Verfassung Baden-Württembergs* zu: „Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung.“ Dementsprechend ist der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule z.B. im *Schulgesetz für Baden-Württemberg* in der Fassung vom 1. 8. 1983 § 1 formuliert und spezifiziert dies u.a. in Absatz (2):

„Die Schule hat den in der Landesverfassung verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrag zu verwirklichen. Über die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und

Fertigkeiten hinaus ist die Schule insbesondere gehalten, die Schüler in Verantwortung vor Gott, im Sinne christlicher Nächstenliebe, zur Menschlichkeit und Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zur Achtung der Würde und der Überzeugung anderer, zu Leistungswillen und Eigenverantwortung sowie zu sozialer Bewährung zu erziehen und in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Begabung zu fördern“.

Fehlentscheidungen von Schule und Eltern

Dennoch werden hochbegabte Schülerinnen und Schüler in Deutschland selten gemäß ihrer Begabung ausgebildet. Je jünger sie sind, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, daß diesem Recht auf Entfaltung ihrer Persönlichkeit entsprochen wird.

Mit dem *dreigliedrigen Schulsystem* wird in Deutschland zumindest in gewissem Ausmaß den Unterschieden von Kindern Rechnung getragen: Nach der vierten bzw. sechsten Grundschulklasse werden den Schülern unterschiedliche Schullaufbahnen zugewiesen. Nicht immer zum Wohle der Kinder. Die Empfehlungen und Entscheidungen der Schule und/oder der Eltern, dies wird in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich gehandhabt, erweisen sich nicht immer als richtig. Eine Verbesserung dieser Zuweisungen sollte vorgenommen werden (vgl. Baumert & Lehmann 1997): In Deutschland befinden sich einerseits zu viele Kinder, auch hochbegabte Kinder, in Sonderschulen, andererseits sind in den Gymnasien eine Reihe von Schülerinnen und Schülern, die deutlich überfordert sind. Dagegen werden nicht selten Kinder in die Realschulen geschickt, die eigentlich ein Gymnasium besuchen sollten, da dort ihren geistigen Fähigkeiten entsprechende Anforderungen zu erwarten wären.

Die Anzeichen für ein Absinken des Leistungs- und Bildungsniveaus deutscher Schüler mehrten sich; Schwächen und allgemeine Mängel der Schule und ihrem Bildungsangebot werden immer häufiger beklagt (vgl. Struck 1997). Ein niedriges Anspruchsniveau würde sich naturgemäß gerade bei Hochbegabten besonders negativ auswirken.

Bildungskrise in Deutschland?

Ob in Deutschland von einer „Bildungskrise“ gesprochen werden kann, ist empirisch gewissenhaft zu prüfen.

Eine Studie zur Erfassung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kenntnisse von Schülern/innen der 7. und 8. Klassen wurde gerade veröffentlicht: TIMSS (Lehmann & Baumert 1997). Das Ergebnis ist enttäuschend: die deutschen Schüler/innen erreichten im Vergleich mit anderen Schülern aus 45 Ländern bezüglich der Leistungen in mathematischen Fächern nur einen mittelmäßigen Platz, weit hinter Singapur, Hongkong und Korea. Auch in den Naturwissenschaften befanden sie sich nur im breiten Mittelfeld hinter Japan, gleichauf mit Schülern aus den USA.

Dieses Ergebnis wäre nicht so beunruhigend, würde es nicht mit Beobachtungen übereinstimmen, die bezüglich der Abiturienten von vielen Hochschullehrern berichtet werden. Diese klagen darüber, daß die Studierenden vielfach in Deutsch und Mathematik (der Rechtschreibung, dem logisch-abstrakten Denken) unzureichende Leistungen aufweisen. Auch in den Firmen werden die allgemeinen Fertigkeiten und Kompetenzen der Auszubildenden immer häufiger bemängelt. Lehrer und Eltern klagen über das Absinken des Anforderungsniveaus bezüglich kognitiv-intellektueller Leistungen an allen Schulen, von der Grundschule bis zur Hochschule, wofür die folgenden Tatsachen sprechen:

1. die Anzahl der (deutsch muttersprachlichen) *Analphabeten*, die unsere Hauptschulen verlassen, ist in den letzten Jahren ständig gestiegen.
2. die *kognitiven Anforderungen* aller Schulen, aber insbesondere der Grund- und Hauptschulen sind *gesunken*.

Für immer schlechtere Leistungen immer bessere Noten

Vergleicht man die Relation von Noten und Leistungen, decken entsprechende Untersuchungen auf, daß für immer schlechtere Leistungen immer bessere Noten gegeben werden (vgl. *Kleinschmidt* 1993). Auch bei der Erörterung der TIMSS-Ergebnisse werden die im internationalen Vergleich absolut schwachen Leistungen deutscher Hauptschüler der 7.-8. Klassen besonders angeführt.

Eine monokausale Erklärung wie Mangel an Geld oder finanziellen Ressourcen greift nicht, da der „Niedergang“ der Leistungen deutscher Schüler schon zu Zeiten beobachtbar war, als in Deutschland noch genügend Geld zur Verfügung stand. Wurde es nicht effizient eingesetzt? Steckt das Problem in Deutschland nicht im Geldbeutel, sondern in den Köpfen? Ist, vor allem in den alten Bundesländern, eine Einstellung vorherrschend, die geistige Leistungen wenig honoriert und nur den Erfolg belohnt – egal, wie er erlangt wurde?

Wie wichtig einer Gesellschaft intellektuelle Leistungen sind, läßt sich auch im Umgang mit solchen Personen ablesen, die zu außergewöhnlichen geistigen Leistungen in der Lage sind, den intellektuell Hochbegabten. Dabei ist nicht der „Rummel“ um erfolgreiche erwachsene Begabte interessant (Nobelpreisträger, manche Forscher oder Schriftsteller), sondern die Behandlung der hochbegabten Kinder und Jugendlichen, die in Deutschland wenig gesellschaftliches Ansehen und Unterstützung genießen. Ausgenommen davon sind lediglich die musisch Hochbegabten und sportlich hochleistenden Kinder und Jugendlichen, für die es auch in Deutschland schon lange eigene Schulen und spezielle Fördereinrichtungen gibt. Die Tatsache, daß die Einrichtung eines Sportgymnasiums ohne weiteres von jedem akzeptiert wird, ein Mathematikgymnasium für Jugendliche gleichen Alters jedoch als elitär verleumdet wird, kann rational kaum begründet werden (vgl. *Küster* 1995).

Ob und in welchem Ausmaß Begabte in Deutschland vernachlässigt werden, kann erst nach der Erläuterung des Begriffes Hochbegabung geklärt werden. Leider werden die Begriffe Begabung und Intelligenz nicht immer in gleicher Weise definiert.

Begabung und Intelligenz

Eine etwas ausführlichere begriffliche Klärung von Begabung und Intelligenz ist erforderlich, da diese psychologischen Konstrukte in der Öffentlichkeit eine enorme Aufmerksamkeit erfahren, wobei die Diskussion nicht selten unsachlich und ideologisch gefärbt ist. Die folgenden Ausführungen zu den Definitionen von Begabung und Intelligenz erscheinen daher zum besseren Verständnis angebracht.

In der *Persönlichkeitspsychologie* hat es sich eingebürgert, bei der Beschreibung des Begriffs „Persönlichkeit“ zwischen Merkmalen der Leistungsfähigkeiten und solchen Merkmalen wie Motivation, Emotion oder Temperament zu unterscheiden, die keinen Leistungsaspekt beinhalten. Bei *Begabung* handelt es sich um einen Fähigkeitsbegriff, der oft synonym oder sinnverwandt mit Intelligenz verwendet wird. Der begrifflichen Klarheit wegen ist es jedoch vorteilhaft, Intelligenz und Begabung voneinander abzugrenzen, zumal eine Vielfalt von menschlichen Begabungen in verschiedenen, voneinander relativ unabhängigen Leistungsbereichen vorzufinden ist.

Dem derzeitigen Forschungsstand entsprechend ist von *fünf Begabungsbereichen* auszugehen, die verschiedene Begabungsdimensionen enthalten können, welche auf inhaltlich unterscheidbare Leistungsbereiche bezogen sind:

1. Intellektuelle Begabung = (allgemeine) Intelligenz
2. Soziale Begabung = interpersonale Kompetenz
3. Musische Begabung = Musikalität
4. Bildnerisch-darstellende Begabung
5. Psychomotorisch (praktische) Begabung

Im Gegensatz zu einer Begabungskonzeption von *Heller* und *Hany* (1996), wird hier *Kreativität* nicht als eigener Begabungsbereich angenommen, da kreative Leistungen bzw. Produkte, die als Ausdruck von Kreativität gewertet werden, in allen genannten Bereichen vorfindbar sind. Bezüglich der intellektuellen Begabung zeigen Intelligenzfaktoren wie Einfallsreichtum, Flexibilität des Denkens oder Wortflüssigkeit, daß divergenten oder kreativen Denkfähigkeiten innerhalb des Konstruktes Intelligenz Rechnung getragen wird.

Eine brauchbare Definition von Kreativität fehlt bis heute. Ein Hauptkritikpunkt bezieht sich auf den immer wieder auffindbaren deutlichen Zusammenhang von Intelligenz und Kreativität, den auch *Perleth* und *Sierwald* (1992) bei der Auswertung der empirischen Daten der Münchner Hochbegabungsstudie feststellen. Auch die kritischen Äußerungen von *Weinert* (1995) zu dem Konstrukt Kreativität führen zu der Folgerung, daß eine vor-

sichtige Verwendung dieses Konstrukts angebracht ist.

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, daß es nur verwirrend ist, von „emotionaler Intelligenz“ zu sprechen, da die Gefühle einem Bereich der Persönlichkeit zugehören, der nicht durch Leistung charakterisiert ist. Viele Beispiele für emotionale Intelligenz – der Begriff wird von *Salovey* und *Mayer* (1993) verwendet – entsprechen dem Konstrukt der sozialen Begabung.

Die Psychologie hat sich nur am Rande mit den musischen und bildnerisch-darstellenden Begabungen befaßt. Intelligenz dagegen war und ist ein zentrales Thema der Persönlichkeitsforschung. Alltagsbeobachtungen wie psychologische Forschungsergebnisse zeigen die Bedeutsamkeit dieses Konstrukts, insbesondere der allgemeinen Intelligenz (vgl. *Brody* 1992; *Amelang* 1995).

Gemäß der Bedeutsamkeit des Konstrukts „Intelligenz“ gibt es hierzu eine Vielzahl von Forschungsvorhaben, Definitionen, Konzepten und Befunden. Eine auch heute noch aktuelle Begriffsbestimmung nahm *W. Stern* (1920) vor: „Intelligenz“ sah er als „Ausdruck für eine Disposition, d.h. eine dauernde Fähigkeit und Strebigkeit zur Vollziehung von Denktätigkeiten“ an (*Stern*, S. 1) und definiert sie wie folgt:

„Intelligenz ist die allgemeine Fähigkeit eines Individuums, sein Denken bewußt auf neue Forderungen einzustellen; sie ist allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens.“ (*Stern*, S. 2ff).*

Auch heute, über 70 Jahre danach, wird Intelligenz in ganz ähnlicher Weise bestimmt. In einem Übersichtsartikel von *Niesser et al.* (1996), einem Autorenteam, das aus Intelligenzforschern zusammengesetzt wurde, die unterschiedliche Intelligenzkonzeptionen vertreten, wird Intelligenz beschrieben als

„the ability to understand complex ideas, to adapt effectively to the environment, to learn from experience, to engage in various forms of reasoning, to overcome obstacles by taking thought.“ (S. 77).

Dabei gehen die Autoren auf die immer noch kontrovers diskutierte Frage ein, ob ein Intelligenzmodell, das einen allgemeinen Intelligenzfaktor g (vgl. *Spearman* 1927) und verschiedene spezifische Faktoren annimmt, die Struktur der Intelligenz besser abbildet als Modelle, die viele unabhängige Intelligenzfaktoren postulieren wie die Modelle von *Guilford* (1967) oder *Gardner* (1983). Für *Gardners* Annahmen, der sieben voneinander unabhängige Intelligenzen aufzählt, gibt es allerdings bislang keinen empirischen Beleg. Auch *Guilford's* Modell mit 120 postulierten unabhängigen Intelligenzfaktoren gilt als empirisch nicht bestätigt. Insgesamt zeigen die Daten aus vielen Untersuchungen, daß sich mehr oder weniger enge Zusammenhänge (Korrelationen) zwischen den Faktoren auffinden lassen, was eher für einen allgemeinen Intelligenzfaktor mit zusätzlichen spezifischen Dimensionen spricht. *Neisser et al.* 1996, S. 81) kommen demgemäß auch zu dem vorsichtigen Schluß:

... „Thus while the g-based factor hierarchy is the most widely accepted current view of the structure of abilities, some theorists regard it as misleading“ (vgl. Brody 1992).

Die Erbe-Umwelt-Frage ist ausgestanden

Einen relativ klaren Konsens der Intelligenzforscher gibt es bezüglich der Erbe-Umwelt-Frage, wobei Übereinstimmung herrscht, daß jegliche intelligente Leistung eines Individuums sowohl durch genetische als auch Umweltbedingungen sowie deren komplexe Wechselwirkungen beeinflusst wird (vgl. ausführlich Merz & Stelzl 1977). Aufgrund der Ergebnisse der Persönlichkeitspsychologischen Zwillingsforschung wird auch bei der Diskussion der kindlichen Entwicklung vermehrt darauf hingewiesen, daß „die Unterschiede in der kognitiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auf die individuelle Erbausstattung, auf verschiedene Umweltbedingungen und auf die selbstorganisierenden Wachstumskräfte der Individuen zurückzuführen sind.“ (Weinert 1994, S. 259f). Gemäß seiner individuellen Erbausstattung nimmt das Kind nicht nur seine Umwelt selektiv wahr, sondern beeinflusst sie auch dementsprechend. Es zeigte sich weiterhin, daß genetische Bedingungen bei Säuglingen und kleinen Kindern weniger Varianz der Verhaltens- und Erlebensunterschiede aufklären als bei Erwachsenen, die Rolle der Gene somit bei Erwachsenen bedeutsamer wird.** Wichtig anzumerken ist, daß das Merkmal Intelligenz eine über die Zeit hinweg relativ stabile Eigenart darstellt. Schon im frühen Säuglingsalter (mit ca. drei bis vier Lebensmonaten) erfaßte Werte im Aufmerksamkeits- und Habitationsverhalten ergaben erstaunlich hohe Zusammenhänge mit Intelligenztestwerten, die bei den dann acht bis elf Jahre alten Kindern erhoben wurden. Ein sehr aufmerksamer, schnell habituerender Säugling zeigte demnach einen hohen Wert in einem Intelligenztest (vgl. Colombo 1993). Es scheint, daß beide Leistungsmessungen im Sinne einer effizienten Informationsaufnahme und -verarbeitung kindliches intelligentes Verhalten erfassen. Somit ist intellektuelle Hochbegabung, auf die im folgenden näher eingegangen wird, grundsätzlich auch schon bei Säuglingen vorfindlich.

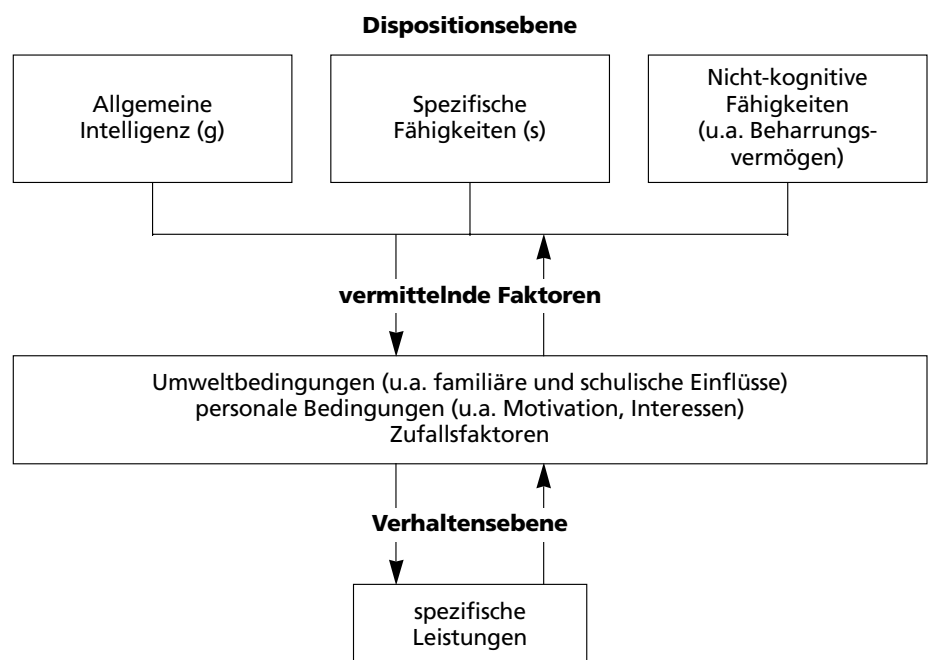
Intellektuelle Hochbegabung

Hochbegabung (der Begriff wird von W. Stern schon 1920 erwähnt) wird definiert als eine sehr hohe Ausprägung in den genannten Begabungen, welche als individuelle Disposition einem derart begabten Individuum mögliche Hochleistungen in dem jeweiligen Begabungsbereich (oder mehreren Bereichen) gestattet. Intellektuelle Hochbegabung wird demnach bestimmt als eine sehr hohe Ausprägung der allgemeinen Intelligenz (g), wobei jeweils verschiedene spezifische Intelligenzfaktoren (z.B. verbale, räumlich-abstrakte) in unterschiedlichem Ausmaß vorfindlich sein können (vgl. Rost 1993). Stapf und

Stapf (1988) haben ein Bedingungsgefüge für außergewöhnliche Leistungen erstellt, das von hierarchisch organisierten kognitiv-intellektuellen sowie nicht-kognitiven Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen ausgeht. Es veranschaulicht, daß die dispositionellen Fähigkeiten für herausragende Leistungen nur notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen darstellen.

Ob es zu außergewöhnlichen Leistungen kommt, hängt neben den dispositionellen Bedingungen von dem Einfluß vielfältiger Faktoren ab wie z.B. Erfahrungen in der sozialen und physischen Umwelt z.B. in Familie oder Schule. Diese Faktoren, die zwischen Dispositionen und Leistungen vermitteln, können sich förderlich oder hemmend auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken.

Abb. 1: Allgemeines Bedingungsgefüge für außergewöhnliche Leistungen (Stapf & Stapf 1988)



Auf welchen Gebieten überragende Leistungen erbracht werden, hängt neben den spezifischen Fähigkeiten (z.B. mathematische oder sprachliche Begabung, Einfallsreichtum) von den Interessen, der Motivation sowie den speziellen Sozialisationsbedingungen in Familie, Kindergarten und Schule einschließlich biographischer Zufälle ab. Hier wird schon deutlich, daß es nicht schlechthin „die Hochbegabten“ gibt. Vielmehr sind verschiedene Gruppen von Hochbegabten zu unterscheiden, die einerseits in der Intelligenzausprägung (z.B. Hoch- und Höchstbegabte) und andererseits in ihrem Intelligenzprofil mit den spezifischen Fähigkeitsdimensionen Unterschiede aufweisen. Daher ist es verständlich, daß über das Merkmal der sehr hohen Intelligenz als äußerst effizienter Informationsaufnahme- und Informationsverarbeitungsfähigkeit hinaus nur wenige gemeinsame, für alle Hochbegabten geltenden Eigenarten angeführt werden können. Unter Beachtung des Einflusses der oben genannten vermittelnden Faktoren wird

verständlich, warum beispielsweise ein Kind im Vorschulalter von den Eltern oder Psychologen als hochbegabt erkannt wird, in der Schule vom Lehrer jedoch seine außergewöhnlichen Fähigkeiten nicht bemerkt werden, weil bestimmte hemmende Faktoren (z.B. Angst vor fremden Personen, zu leichte, unterfordernde Aufgaben) ein Zeigen herausragender Leistungen behindern.

Wie erkennt man intellektuell hochbegabte Kinder und Jugendliche?

Erwachsene, die herausragende Leistungen, d.h. außergewöhnliches Denken oder Problemlösen gezeigt haben, sind damit als hochbegabt ausgewiesen. Bei Kindern und Jugendlichen erweist sich eine Identifikation oftmals als schwieriger,

da im Alltag oder in der Schule kaum Aufgaben auftauchen, die ein spektakuläres Problemlösen sichtbar werden lassen. Dennoch werden insbesondere Vorschulkinder, die noch nicht wie Schulkinder intellektuell hemmenden Bedingungen der Schule ausgesetzt sind, anhand ihrer ungewöhnlichen Interessen vor allem an abstrakten Fragen wie nach Gott, Zeit, Unendlichkeit, und Symbolen (Zahlen und Buchstaben) sowie ihren formal-logischen Denkleistungen von den Eltern oft richtig als sehr intelligent erkannt.

Folgende Verhaltensmerkmale zeigen sich häufig und in hoher Ausprägung bei hochbegabten (Vorschul-) Kindern, die anhand der einschlägigen Literatur sowie unseren Befunden zu hochbegabten Kindern zusammengestellt wurden:***

- gute Beobachtungsgenauigkeit
- überragende Lern- und Begriffsleistungen
- hohe Lerngeschwindigkeit bei sie interessierenden Aufgaben
- Erkennen von Strukturen und Regeln
- außergewöhnliche Gedächtnisleistungen

- schneller (früher) Spracherwerb, richtige Anwendung komplizierter Sprachregeln (Grammatik)
- intensive (freiwillige) Beschäftigung mit Symbolen
- hohes Konzentrationsvermögen (Fokussierung) und Beharrungsvermögen bei zumeist selbstgestellten Aufgaben
- hohe Sensibilität (u.a. bei Lärm-, Geruchs-, Farbempfindung, Ungerechtigkeit)
- Gefühl der Andersartigkeit
- Eigenwilligkeit im Sinne der „Selbststeuerung“
- Vielfalt von Interessen
- Abneigung gegen physische Auseinandersetzung

Wichtig anzumerken ist, daß nicht alle diese Eigenarten bei allen hochbegabten Kindern beobachtbar sind, sondern zum Teil in unterschiedlicher Ausprägung auch bei (über)durchschnittlich begabten Kindern vorfindlich sind.

Schon in früher Kindheit andere Verhaltensweisen und Bedürfnisse

Die bisher erläuterten Befunde lassen erkennen, daß hochbegabte und sehr intelligente Kinder, die Übergänge sind fließend, schon in früher Kindheit andere Verhaltensweisen und Bedürfnisse haben als durchschnittlich begabte Kinder.

Eine eindeutige Identifikation als „hochbegabt“ ist aufgrund der genannten Verhaltensmerkmale weder von Laien noch Psychologen vorzunehmen. Bei der Feststellung von Hochbegabung ist daher die Durchführung von *Intelligenztests*, die aus theoretischen wie meßmethodischen Gründen die wichtigsten Meßverfahren darstellen, unabdingbar. Ein sehr hoher Testkennwert in einem nach den gängigen Testgütekriterien als brauchbar ausgewiesenen Intelligenztest (vgl. Kubinger 1994) ist ohne Zweifel zur Zeit der beste Indikator für eine intellektuelle Hochbegabung. Dabei wird traditionell ein Prozentrang von 97 als Grenzwert für Hochbegabung verwendet, d.h. die oberen drei Prozent der normalverteilten Intelligenztestwerte.

Die Erfassung von „Kreativitätswerten“ oder Angaben über soziale Begabungen tragen bei der empirischen Überprüfung zu einer zuverlässigen Diagnose von Hochbegabung nichts bei (Heller 1992; Rost 1993).

Im individuellen Fall müssen neben Bedingungen der Testsituation und der aktuellen Verfassung des Kindes bei der Interpretation eines Testkennwertes die Entwicklung des Kindes, seine biographischen Daten, seine aktuellen Interessen und Motivation sowie sein kognitiver Leistungsstand (auch Noten etc.) mitberücksichtigt werden (vgl. Heller 1992). Relative Einigkeit bei Begabungsforschern, die mit Vorschulkindern arbeiten, besteht auch darin, daß eine Identifikation hochbegabter Kinder im Vorschulalter sinnvoll ist, um einer Fehlentwicklung insbesondere bezüglich der Motivations- und Selbstkonzeptentwicklung vorzubeugen. Eine frühe, zutreffende Diagnose erweist sich bei kompetenter fachpsychologischer Beratung von Eltern, Kind, Erzieher und

künftiger Lehrpersonen als förderlich. Die Entwicklung des Kindes wird mit großer Wahrscheinlichkeit günstiger verlaufen als ohne richtige Diagnose und Beratung (vgl. Urban 1992; Heller 1992. Ein konkretes Fallbeispiel hierzu liefert Stapf 1997). Gezielte Maßnahmen wie vorzeitige Einschulung sind vor allem deswegen oft erforderlich, weil die Lernangebote und geistigen Gestaltungsmöglichkeiten in vielen Vorschul-Institutionen so wenig geistig herausfordernd sind, daß eine große Zahl von sehr intelligenten sowie hochbegabten Kindern schon im Kindergarten über Langeweile klagt (vgl. Stapf 1989).

Ein Erkennen hochbegabter Kinder vor Eintritt in die Schule, im Alter von 4 bis 5 Jahren, ist deshalb geboten, insbesondere unter den z.Zt. in Deutschland vorfindlichen Bildungs- und Kinseinsvorstellungen, die sich in Familie, Kindergarten und Schule deutlich niederschlagen. Eine daraus folgende fachpsychologische Beratung der Eltern, Erzieher oder Lehrer sollte danach zu Maßnahmen führen, die den Bedürfnissen des Kindes angemessen sind. Die Diagnostizierung ist tatsächlich nicht einfach. Eltern, Lehrer, Ärzte oder Erzieher sind dabei im Normalfall überfordert. Sie geschieht am ehesten erfolgreich im Rahmen einer fachpsychologischen Untersuchung durch Diplompsychologen/innen, die in der Intelligenzdiagnostik mit Kindern gut ausgebildet und erfahren sind und Kenntnisse über hochbegabte Kinder besitzen. Die Dringlichkeit einer objektiven Diagnose ist dann größer, wenn zwischen kindlichen Personengegebenheiten und der sozialen wie dinglichen Umwelt große Diskrepanzen bestehen, d.h. wenn z.B. Eltern oder Erzieher Erwartungen an das Kind stellen, die seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen wenig oder gar nicht entsprechen.

Kein Thema an Hochschulen, Schulen und Kindergärten

Ein auffälliges Kennzeichen des Themas intellektuelle Hochbegabung ist die Unkenntnis, die hierzu vorherrscht. Selbst bei Pädagogen, Psychologen Ärzten und Erziehern, die in einer Vielzahl von Berufsfeldern als Lehrer, Schulpsychologen, Amtsärzte usw. mit hochbegabten Kindern zu tun haben, ist dieses Phänomen anzutreffen.

Geht man von einem traditionell als Grenzwert gesetzten Perzentilwert von 2–3 % der Verteilung der Intelligenztestkennwerte aus, dann gibt es in Deutschland bei 9,6 Millionen Schülern und Schülerinnen auf allgemeinbildenden Schulen (Schuljahr 1994/95) ca. 192 000 bis 288 000 intellektuell hochbegabte Kinder (vgl. Broschüre BMB+F, 1996, S. 37ff). Die Wahrscheinlichkeit, daß Erzieher oder Lehrer solchen Kindern im Laufe ihres Berufslebens begegnen, ist demnach nicht so gering, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Dennoch erfahren in Deutschland Studierende der Pädagogik, Psychologie oder Medizin während ihres Studiums (fast) nichts über hochbegabte Kinder. Ebenso wird im Curriculum angeheender Erzieherinnen praktisch keinerlei Wissen hierüber vermittelt.

Demgegenüber steht eine deutlich intensivere Vermittlung von Kenntnissen über *Minderbegabte*, was an der ungleichen Anzahl von wissenschaftlichen Veröffentlichungen und Forschungsvorhaben ablesbar ist. Sachliche Argumente für dieses offensichtliche Desinteresse können kaum genannt werden. Es scheinen eher *ideologische Gründe* hierfür verantwortlich zu sein, bei denen die folgenden, falschen, Annahmen u.a. genannt werden:

1. Hochbegabte bewältigen sowieso alle schulischen Anforderungen erfolgreich (vgl. Struck 1997, S. 70).

2. Eine kognitive Überforderung von Kindern hat schlimmere Auswirkungen als eine Unterforderung.

De facto erleben jedoch eine Reihe von Hochbegabten in vielfältiger Weise hemmende Bedingungen, auf die sie in unterschiedlicher Weise reagieren, von leichten Verhaltensauffälligkeiten bis zum Suizid. Ein neuerer Ansatz in der Psychologie, der das Verhalten eines Individuums in Interaktion mit seiner Umwelt hervorhebt, ist das „Passungsmodell“, das im Rahmen der Temperamentsforschung von Thomas und Chess (1977) entwickelt worden ist. Thomas und Chess gehen davon aus, daß Kinder im Bereich der normalen Verhaltens- und Fähigkeitsvariation dann eher *Verhaltensauffälligkeiten* entwickeln, wenn ihre Persönlichkeitseigenarten, Fähigkeiten und Bedürfnisse nicht mit den Vorstellungen und Verhaltensweisen der Umwelt übereinstimmen. Geistige Unterforderung ist ein Beispiel für eine derartige Nicht-Passung.

Wie aus motivationspsychologischen Überlegungen abgeleitet werden kann, wird der negative Einfluß von Unterforderung allgemein unterschätzt. Dabei ist anzunehmen, daß sich Menschen eher gegen Überforderung als gegen Unterforderung schützen können. Entwicklungsförderlich sind in jedem Fall den Möglichkeiten des Individuums „passende“, leicht höhere Anforderungen.

Tatsächlich erweist sich kognitive Unterforderung als die häufigste und wichtigste Ursache für das Auftreten von Verhaltensstörungen bei hochbegabten Kindern.

Auswirkungen geistiger Unterforderung

Das genuine Merkmal intellektuell Hochbegabter ist eine herausragende Denkfähigkeit, wobei gedankliche Klarheit, logisches Schlußfolgern und bildhaftes Denken auf einem abstrakteren Niveau liegen als bei durchschnittlich Begabten (vgl. Waldmann & Weinert 1990). Die Fähigkeit einer effizienten Informationsaufnahme und -verarbeitung ist schon bei hochbegabten Säuglingen sowie Klein- und Vorschulkindern zu beobachten. Sie äußert sich in einem starken Lernbedürfnis, dem Erfassen von regelhaften Zusammenhängen, Interesse an abstrakten Themen und Fragestellungen bei herausragender Merkfähigkeit und damit verbundenem enormen Wissen – wenn die Umwelt dies zuläßt.

Damit wird verständlich, daß nicht selten schon im Kindergarten diese Kinder über Langeweile als Ausdruck der geistigen Un-

terforderung klagen und gerade in den letzten Jahren vor der Einschulung oft den Besuch des Kindergartens verweigern. Bei ihrer Befragung geben Eltern hochbegabter Kinder deutlich häufiger an, daß ihr Kind „ungern in den Kindergarten ging“ (Stapf 1988). Hier wie in der Schule wird von einem durchschnittlichen Kind und dessen kognitiver Entwicklung ausgegangen, wobei Abweichungen von dieser Erwartung in Richtung weit höherer geistiger Leistungsfähigkeit eher als „frühreif“, „altklug“ oder durch ehrgeizige Eltern „antrainiert“ abgelehnt werden. Der Meinung, ein Kind dürfe vor Schuleintritt weder schreiben noch lesen noch rechnen, wird von Erziehern, Lehrern und einer Reihe von Eltern mit Nachdruck vertreten.

Aufgrund vielfältiger Erfahrungen kann man davon ausgehen, daß hochbegabte Kinder mit hoher Wahrscheinlichkeit in Kindergarten und Schule für sie nicht-passende Bedingungen erleben. Hochbegabte Vorschulkinder entsprechen im allgemeinen nicht dem Bild, das wir von Klein- und Grundschulkindern haben. Wenn dann mit Unverständnis oder Ablehnung auf ihre „andersartigen“ Verhaltensweisen und Interessen reagiert wird, mit dem Versuch, diese Kinder an die anderen Kinder anzupassen, auf das erwartete Mittelmaß zurechtzustutzen, dann können Verhaltensauffälligkeiten wie Verweigerung des Kindergarten- oder Schulbesuchs, Stören beim Spiel und im Unterricht, motorische Unruhe, affektive Unausgeglichenheit sowie aggressive Verhalten, psychosomatische Beschwerden wie Bauch- oder Kopfschmerzen, Tagträumen und Rückzug Anzeichen für eine Nicht-Passung sein. Sie verschwinden, wenn das Kind vorzeitig eingeschult wird, eine Klasse überspringen oder die Schule wechseln kann. Das Verweigerungsverhalten hochbegabter Kinder bei sie sehr langweilenden Unternehmungen wie dem „Stuhlkreis“ wird von Erziehern jedoch nicht als Reaktion auf Unterforderung, sondern als Anzeichen für „soziale Unreife“ im Sinne des „Sich-Nicht-Anpassen-Könnens“ an die Gruppe interpretiert. Diese Fehleinschätzung hat neben der Entwicklung eines negativen Selbst- und Leistungsmotivationskonzeptes zusätzlich dann eine stark entwicklungshemmende Auswirkung, wenn die Kinder wegen ihres „defizitären“ Sozialverhaltens eher „spät“ eingeschult werden. Der Befund, der für die von uns untersuchten Hochbegabten ein durchschnittliches Schuleintrittsalter von 6.,8 Jahren ergab, weist auf die Richtigkeit dieser Aussagen hin.

Bezüglich ihrer sozialen Fähigkeiten wird bei intellektuell Hochbegabten eher eine höhere soziale Kompetenz, d.h. hohe soziale Sensibilität, Ablehnung physisch aggressiven Verhaltens, starkes moralisches Empfinden beobachtet. Allerdings verwundern bei der Unschärfe des Konstrukts eine uneinheitliche Befundlage und Interpretation der Ergebnisse nicht.

Verhaltensauffälligkeiten

In der Grundschule ist die Folge lang anhaltender zu niedriger Anforderungen bei der Mehrzahl hochbegabter Kinder

ein mangelndes Lern- und Arbeitsverhalten. Sie lernen das „Lernen“ nicht, woraus nicht selten ein *Underachievement* (der Begabung entsprechend erwartungswidrige Schulleistungen) resultiert (Keller 1990). Hinzu kommen häufig eine Reihe von schon genannten Verhaltensauffälligkeiten. Depressive Resignation und Zurückziehen wird öfter bei Mädchen beobachtet, Stören des Unterrichts, starke motorische Unruhe, oft verwechselt mit dem Syndrom der Hyperaktivität, häufiger bei Jungen.

Heinbokel (1996) fand in ihrer Untersuchung zum Überspringen, daß schulische Langeweile die Hauptursache für das Springen ist, die von 65 % der Mädchen und 80 % der Jungen genannt wird. Demotivierung und starke Schulunlust sowie daraus folgend eine Verschlechterung der emotionalen Befindlichkeit führen nicht selten zu sozialen Konflikten mit Lehrern, Mitschülern und Eltern. Die Vernachlässigung der geistigen Bedürfnisse wirkt sich bei einer Reihe von hochbegabten Kindern in einer enormen Störung der Gesamtpersönlichkeit aus (vgl. Schauer-Angerer, Fallbeispiel Ruben, 1997).

Unterforderung kann auch bei der Durchführung von Intelligenztests und Schuleingangsverfahren oder bei der Befragung von Kindern zu Fehlleistungen führen, wenn die Aufgaben zu leicht sind („Mama, der hat mir so dumme Fragen gestellt, da habe ich nichts gesagt“). Multiple diagnostische Verfahren sowie die Erhebung von Daten aus möglichst vielen Lebensbereichen des Kindes, zu verschiedenen Zeiten, bezüglich verschiedener Situationen, sind daher unumgänglich (Stapf 1997).

Im Sinne des oben erläuterten Bedingungsgefüges stellt Unterforderung eine zwar zentrale, aber nicht allein wirkende hemmende Bedingung dar. Die Tatsache, daß eine Reihe von Kindern ohne Probleme Kindergarten und Schulen durchlaufen, beweist, daß zusätzliche negative Bedingungen wie ungünstige Persönlichkeitsmerkmale, Labilität oder geringe Anstrengungsbereitschaft, hemmende Familienbedingungen oder Ablehnung durch Lehrer und Mitschüler die Effekte von Unterforderung verstärken. Da die meisten Studien mit einem Selektionsfehler bezüglich der Stichproben (wie etwa bei der Terman-Studie) behaftet sind, da Lehrer die Schüler vorselektiert haben, liegen keine eindeutigen Aussagen darüber vor, wieviel hochbegabte Schüler/innen in der Schule Schwierigkeiten erleben oder gar scheitern. Schätzungen gehen im übrigen davon aus, daß etwa die Hälfte aller Hoch-

begabten ohne größere Probleme ihr Leben meistert.

Fördern heißt Fordern

Neben der wissenschaftlichen Suche nach Erkenntnis ist die Beschäftigung mit Hochbegabten vorrangig begründet durch Schwierigkeiten und Probleme, die diese Kinder in der Schule und durch die Schule erleben. Daher gilt es, Maßnahmen zu ergreifen, die eine angemessene schulische Betreuung auch Hochbegabter gewährleisten.

Das grundlegende Prinzip von Förderung ist eine den Unterschieden von Schülern entsprechende *Differenzierung* schulischer Unterrichtung und Bildung. Die hier einschlägigen Maßnahmen lassen sich in eher integrative bzw. segregative Ansätze sowie bezüglich ihres Ausmaßes an Beschleunigung (*acceleration*) und Anreicherung (*enrichment*) unterteilen. Bei *integrativen* Maßnahmen bleibt der Schüler in der ihm nach Zufall zugewiesenen Klasse, bei *segregativen* werden die Schüler nach bestimmten Fähigkeiten und Fertigkeiten in Klassen/Gruppen zusammengefaßt.

Unter *Beschleunigung* versteht man die Erhöhung des Darbietungstempos des regulären Stoffes, was zu einer verkürzten Verweildauer in der Schule führt. *Anreicherung* entspricht der Erweiterung und Vertiefung des regulären Curriculums durch zusätzliche Sachthemen, tiefere (abstraktere) Beschäftigung mit den Themen, wobei komplexere Instruktions- und Lernformen verwendet werden. Da sich in der Praxis beide stark überschneiden, erscheint es sinnvoller, eher von Programmen mit mehr oder weniger starkem Anteil an bildungsbeschleunigten bzw. stofflich angereicherten Maßnahmen zu sprechen.

Das folgende Schaubild soll einen Überblick über die vorfindlichen schulischen Fördermaßnahmen geben:

Weiterführende Literatur: Broschüre des BMB+F (1996); Colangelo & Davis (1991); Heinbokel (1996); Heller & Hany (1996).

Variable Termine für den Schuleintritt

Die Diskussion, welche Maßnahmen sinnvoller oder gar besser sind, erfordert zunächst eine Aussage über das Ziel derartiger Unterfangen. Bei den nachstehenden Überlegungen wird davon ausgegangen, daß das Ziel jeglicher Hochbegabtenförderung darin besteht, diesen Kindern eine positive (glückliche) Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen. Gemäß der

Abb. 2: Pädagogische Maßnahmen der Förderung intellektuell hochbegabter Schüler/innen.

	integrativ	segregativ
(eher) Akzeleration	vorzeitige Einschulung Überspringen der Klassenstufe Teilunterricht in höheren Klassen	D-Zug-Klassen
(eher) Enrichment	Individualisierung des Lehrens und Lernens besonderer Stoff besondere Lernprogramme	Spezialklassen Spezialschulen Leistungskurse Pluskurse

Heterogenität intellektuell hochbegabter Kinder ist verständlich, daß unterschiedliche Programme und Maßnahmen greifen. Beispielsweise ist ein eher sozial-gehemmter, mathematisch höchstbegabter Schüler vermutlich eher in einer Spezialklasse für mathematisch Hochbegabte gut aufgehoben. Eine allgemein hochbegabte, kontaktfreudige, selbstbewußte Schülerin kann dagegen durch Überspringen einer oder mehrerer Klassenstufen für einige Zeit der Unterforderung entgehen.

Eine Differenzierung, d.h. Anpassung des Bildungsangebotes an das Kind, muß mit dem Schuleintritt beginnen. Da Kinder sich nicht nur bezüglich ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit, sondern auch in ihrer Entwicklungsgeschwindigkeit stark unterscheiden, ist ein variabler Einschulungstermin aus entwicklungspsychologischen Gründen zu fordern.

Für alle Hochbegabten ist ein am chronologischen Alter orientierter eher früher Einschulungszeitpunkt passend. Hochbegabte Mädchen sollten ihrem Entwicklungs- und Motivationsstand entsprechend eher mit 5½ als mit 6½ Jahren eingeschult werden. Entsprechend der höheren Entwicklungsgeschwindigkeit haben Mädchen mit fünf Jahren einen Vorsprung von ca. einem Jahr gegenüber Jungen und erreichen die Pubertät zwei Jahre vor den Jungen.

Die derzeitige Erprobung eines Konzepts der „kindgerechten Schuleingangsstufe“ an 169 Grundschulen in Baden-Württemberg trägt den Unterschieden von Kindern Rechnung. Variable Einschulungstermine, halbjährliche Einschulung und jahrgangsübergreifende Eingangsstufen ohne Klassen, die die Kinder individuell angepaßt in 1, 2 oder 3 Jahren bewältigen können, sind für alle Kinder förderlich. Rückstellungen entfallen; sie betrafen bisher 10 % der Kinder, wobei sie sich in nicht seltenen Fällen als Fehlentscheidungen erwiesen. Hochbegabte Kinder können nach diesem Konzept ohne bürokratische Hürden vorzeitig eingeschult werden (bislang 1,5 %) und gemäß ihrem Lerntempo ohne zu große Motivationsverluste die Eingangsstufe in einem Jahr absolvieren. Dabei wirken offene Unterrichtsformen mit Zusatzangeboten wie Fremdsprachenunterricht und Computerkurse als Anreicherung der Unterforderung entgegen. Zudem läßt dieses Konzept aufgrund seiner Flexibilität und Offenheit auch Aufgaben mit hohen geistigen Anforderungen zu. Die bislang vorliegenden Erfahrungen stützen diese positive Einschätzung.

Spezialklassen und Spezialschulen?

Eine starke Flexibilisierung und Abnahme bürokratisch begründeter „Verhinderung von Fördermaßnahmen“ ist das Ziel einer kindgerechten Schule. In diesem Sinne stellt auch das Überspringen einer oder mehrerer Klassenstufen eine geeignete Fördermaßnahme dar. Die beobachteten positiven Auswirkungen des Überspringens (vgl. *Heinbokel* 1996) werden bisweilen angezweifelt, wobei diese Zweifel zum Teil auf Unkenntnis bzw. auf Ergebnissen älterer, methodisch fragwürdiger Studien beruhen.

Bei einer Evaluation von Fördermaßnahmen, die alle als geistige Herausforderung von den betroffenen Kindern sehr begrüßt werden, sollte deren Urteil deutlich stärker berücksichtigt werden als die ideologisch gefärbten Argumente von Bildungspolitikern und -funktionären.

Festzuhalten ist, daß beschleunigende Maßnahmen ohne jegliche Bereicherung des Stoffes und der Unterrichtsgestaltung nur eingeschränkt wirksam sind. Ebenso erweisen sich Maßnahmen der inneren Differenzierung ohne jegliche, zumindest zeitweilige, Gruppenbildung als eher nicht zielführend (vgl. *Rost* 1993).

Einer Individualisierung des Lehrens und Lernens außerhalb weniger Schulprojekte sind zumindest derzeit in Deutschland enge Grenzen gesetzt, da den Lehrern kaum Materialien und curriculare Konzepte zur Verfügung gestellt werden, auf denen sie einen differenzierten Unterricht aufbauen können (vgl. *Broschüre BMB+F*, 1996, S. 39).

Spezialklassen und -schulen erweisen sich nach unseren Erfahrungen für einen beträchtlichen Teil Hochbegabter als letzte Möglichkeit, eine adäquate Entwicklung ihrer Gesamtpersönlichkeit zu erfahren. Insbesondere „für Schülerinnen und Schüler mit einer besonderen Begabungs- und Persönlichkeitsstruktur, aber auch solche, die z.B. im Umkreis ihres Wohnortes keine hinreichende Förderung finden“ (*Broschüre BMB+F*, 1996, S. 42) oder denen in der Familie keine Unterstützung zuteil wird, sind Spezialschulen mit Internat erforderlich.

Der Vorteil von Spezialklassen und -schulen ist die Selektion, Ausbildung und Vorbereitung von Lehrern im Hinblick auf deren Umgang mit Hochbegabten, die nicht nur ihre Familien, sondern auch ihre Pädagogen in besonderer Weise herausfordern.

In allen Fällen sollte die Zuweisung zu Fördermaßnahmen aufgrund einer psychologisch-pädagogischen Begutachtung und Beratung von Eltern und Kindern erfolgen. In Arbeitsgemeinschaften, Leistungs- oder Pluskursen, bei denen die Selektion der Teilnehmer aufgrund von Lehrerempfehlungen erfolgt, ist die Gefahr der Fehleinschätzung groß. Das Lehrurteil erweist sich als nicht sehr valide für die Einschätzung eines Schülers als intellektuell hochbegabt. Schulnoten, die nur einen mäßigen Zusammenhang ($r=0.50$) mit Intelligenztestleistungen aufweisen, sind keine guten Indikatoren für eine Hochbegabung. Überdurchschnittlich begabte, fleißige Schüler erreichen häufig sehr gute Noten; sie erhalten dementsprechend leicht Zugang zu den genannten Förderkursen. Hochbegabte *Underachiever* dagegen werden von Lehrern nicht erkannt (*Rost & Hanses* 1997) und somit nicht zu derartigen Arbeitsgemeinschaften oder Pluskursen zugelassen. Gerade aber diese in der Schule „nicht funktionierenden“ Schülerinnen und Schüler benötigten gezielt eine schulische Förderung.

Aus dem bislang Erörterten folgt unzweifelhaft, daß einer völligen Integration hochbegabter Schüler in den Regelunterricht nicht zuzustimmen ist. *Heller* und

Hany (1996) führen hierzu aus: „Diese z.T. euphemistisch als ‚kooperatives Lernen‘ propagierte Einschränkung der Begabungsdifferenzierung wird ... von anerkannten Experten der Hochbegabtenförderung aber einhellig als verfehlt und schädlich beurteilt“ (S. 486).

Deutschland ist bezüglich der Förderung Hochbegabter ein Entwicklungsland. Es gibt keine staatliche Schule oder Spezialklassen an staatlichen Schulen für intellektuell Hochbegabte. Nur eine private Einrichtung, die Christophorusschulen des Christlichen Jugendwerkes *Deutschland* (CJD), bietet Klassen für Hochbegabte an. Außerschulische Programme, Sommercamps, Wettbewerbe oder Denk-Olympiaden sind wichtig und anregend, können aber die alltägliche Demotivierung in der Schule nicht kompensieren. Diese Veranstaltungen haben u.a. eine außerordentlich bedeutsame Funktion für das soziale Lernen und die emotionale Stabilisierung dieser Kinder, ihr Selbstkonzept und den Erwerb sozialer Kompetenz. In diesen Gruppen mit gleichberechtigten, ähnlich empfindenden und interessierten Kindern, erfahren sie Verständnis, aber eventuell auch ihre Grenzen. Sie erleben gleichaltrige Gleichgesinnte, wie es eine hochbegabte Schülerin in einer Fernsehsendung formulierte. Dies hilft ihnen und ihren Familien, die auftretenden Probleme aufgrund des häufigen „Nicht-Verstanden-Werdens“ und des Gefühls der „Andersartigkeit“ zu bewältigen.

Eine ähnliche Funktion hat wohl *Mensa*, eine Vereinigung intellektuell hochbegabter Erwachsener.

Leere in den Köpfen, nicht im Geldbeutel

Die Gesamtsituation intellektuell hochbegabter Kinder in Deutschland mit ihren vielfältigen Facetten umfassend darzustellen, ist in dem hier vorgegebenen Rahmen nicht möglich.

Dennoch kann festgehalten werden: Die Lage dieser Kinder könnte verbessert werden! Auch ohne materielle Kosten ließen sich viele Schwierigkeiten und Nöte dieser Kinder beheben, wenn in den Köpfen der zuständigen Erwachsenen in Schulen, Hochschulen und Ministerien folgendes erreicht werden könnte:

- eine vorurteilsfreie Einstellung zum Thema Hochbegabung;
- Verständnis, Anerkennung und Toleranz gegenüber hochbegabten Kindern und Jugendlichen, ihren Bedürfnissen und Eigenarten;
- eine Umsetzung der verfügbaren Erkenntnisse in Kindergärten, Schulen und Hochschulen;
- eine flexiblere, mutigere und großzügigere Anwendung der genannten pädagogischen Maßnahmen.

Anmerkungen

- * W. Stern, Gründer der „Differenziellen Psychologie“ und „Erfinder des Intelligenzquotienten“ (IQ), der seit einigen Jahren eine Art Renaissance erlebt, wird häufig auch von amerikanischen Autoren zitiert (vgl. Laycock 1979). Stern führt zu „Intelligenz“ weiter aus: „Die zutreffende Verdeutschung für I. wäre nicht „Begabung“ schlechthin, sondern „geistige Allgemeinbegabung“, um die I. von den Willensbe-

gaben und von den geistigen Sonderbegabungen (Talenten) zu unterscheiden. Aber der Gebrauch jener langen Wortbildung wäre so unbequem, daß man hier ruhig das wissenschaftliche Heimatrecht des Fremdwortes anerkennen sollte". (Stern, 1920, S. 8).

****** Zu beachten ist, daß bei einer völlig gleichartigen Umwelt alle Unterschiede zwischen Menschen auf ihre unterschiedliche Erbaustattung zurückzuführen sind.

******* In der Literatur finden sich eine Reihe solcher „Merkmalslisten“, die nicht darüber hinwegtäuschen sollten, daß es sich um eine teilweise recht beliebige Auswahl der jeweiligen Autoren handelt. Eine sogenannte „hochbegabte Persönlichkeit“ gibt es nicht.

Literaturhinweise

Amelang, M. (1995). Intelligenz. In Amelang, M. (Hrsg.). *Verhaltens- und Leistungsunterschiede. Enzyklopädie der Psychologie. Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*, Bd. 2 (S. 245–328). Göttingen: Hogrefe.

Baumert, J. & Lehmann, R. (1997). TIMSS-Mathematik-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.

Begabte Kinder finden und fördern. (1996) Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMB+F).

Brody, N. (1992). *Intelligence*. San Diego: Academic Press.

Callahan, C.M. (1991). The assessment of creativity. In: Colangelo, N. & Davis, G. A. (Hrsg.) *Handbook of gifted education*. (S. 219–235). Boston: Allyn and Bacon.

Colangelo, N. & Davis, G.A. (1991). (Hrsg.) *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.

Colombo, J. (1993). *Infant cognition*. Newbury Park: Sage Publ.

Eysenck, H. J. (1985). The nature and measurement of intelligence. In J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children*. (S. 115–140). New York: Wiley & Sons.

Feger, B. (1988). *Hochbegabung – Chancen und Probleme*. Bern: Huber.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Hany, E. A. (1992) Identifikation von Hochbegabten im Schulalter. In Heller, K. A. (Hrsg.). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. (S. 38–163). Göttingen: Hogrefe.

Heinbokel, A. (1996). Überspringen von Klassen. Münster: LIT.

Heller, K. A. (Hrsg.) (1992). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.

Heller, K. A. & Hany, E. A. (1996). *Psychologische Modelle der Hochbegabtenförderung*. In F. E. Weinert (Hrsg.). *Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie: Pädagogische Psychologie*. Bd. 2. (S. 477–513). Göttingen: Hogrefe.

Heller, K. H., Mönks, F. J. & Passow, A. H. (Hrsg.) (1993). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon.

Horowitz, F. D. & O'Brien, M. (Eds.) (1985). *The gifted and talented. Developmental perspectives*. Washington: APA.

Keller, G. (1990). Aufgaben der Bildungsberatung bei der Förderung hochbegabter Kinder. *Psychologie, Erziehung, Unterricht*, 37, 54–57.

Kleinschmidt, G. (1993). Zum Wandel der Leistungsanforderungen in der Grundschule in den Jahren 1971–1991. *Schulverwaltung*, Nr. 9.

Küster, H. (1995). Chancen nur noch für Eliten? *Psychologie Heute*, Heft 6. S. 60–63.

Laycock, F. (1979) *Gifted children*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman and Comp.

Lewis, M. & Michelson, L. (1985). The gifted infant. In: J. Freeman (Ed.). *The psychology of gifted children*. (S. 35–57). New York: Wiley & Sons.

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, TH. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, St. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J. & Urbina, S. (1996). *Intelligence: Knowns and Unknowns*. *American Psychologist*, 51 (2), 77–101.

Kubinger, K. D. (1995). *Einführung in die Psychologische Diagnostik*. Weinheim: Beltz.

Merz, F. & Stelzl, I. (1977). *Einführung in die Erbpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.

Perleth, Ch. & Sierwald, W. (1992). *Entwicklungs- und Leistungsanalyse zur Hochbegabung*. In K. A. Heller (Hrsg.). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. (S. 166–350). Göttingen: Hogrefe.

Rabinowitz, M. & Glaser, R. (1985). Cognitive structure and process in highly competent performances. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.). *The gifted and talented. Developmental perspectives*. (S. 75–98). Washington: APA.

Rost, D. H. (Hrsg.) (1993). *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder: das Marburger Hochbegabtenprojekt*. Göttingen: Hogrefe.

Rost, D. H. & Hanses, P. (1997). Wer nichts leistet, ist nicht begabt? Zur Identifikation hochbegabter Underachiever durch Lehrkräfte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29, 167–177.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433–442.

Schauer-Angerer, J. (1997). *Zweiter Schultag: „Da gehe ich nie wieder hin!“ Labyrinth*, Nr. 53. Berlin: Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind.

Schneider, B. C. (1987). *The gifted child in peer group perspective*. New York: Springer.

Southern, W. Th., Jones, E. D. & Stanley, J. C. (1993). Acceleration and enrichment: The context and development of program options. In K. H. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Hrsg.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. (S. 387–409). Oxford: Pergamon.

Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. London: Macmillan.

Stapf, A. (1988). Die Entwicklung hochbegabter Kinder im Vorschul- und Schulalter, oder: Warum es für viele Hochbegabte nach der 4. Klasse schon zu spät ist. In B. Grillmayr, W. Hübl & G. Pusch (Hrsg.). *Begabungen gefragt. Europäische Konferenz*. (S. 86–92). Salzburg: Offizieller Kongreßbericht.

Stapf, A. (1990). Hochbegabte Kinder in Kindergarten und Grundschule. In H. Wagner (Hrsg.) *Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland 1980–1990–2000*. (S. 83–90). Bad Honnef: Bock.

Stapf, A. (1990). Hochbegabte Mädchen: Entwicklung, Identifikation und Beratung, insbesondere im Vorschulalter. In W. Wiczorkowski & T. Prado (Hrsg.) *Hochbegabte Mädchen*. (S. 45–58). Bad Honnef: Bock.

Stapf, A. (1992). Begabungsentwicklung und Identifikation hochbegabter Vorschulkinder. In K. Urban (Hrsg.) *Begabungen entwickeln, erkennen und fördern*. (S. 109–125). Hannover: Univ. Hannover FB Erz.wiss.

Stapf, A. (1992). Mathematisch hochbegabte Mädchen. In A. Grabosch & A. Zwölfer (Hrsg.) *Frauen und Mathematik*. (S. 49–67). Tübingen: Attempto.

Stapf, A. (1997). Schulische Maßnahmen bei intellektueller Hochbegabung – Karl, S., 0 Jahre. In K. D. Kubinger & H. Teichmann (Hrsg.). *Psychologische Diagnostik und Intervention in Fallbeispielen*. (S. 37–44). Weinheim: Beltz.

Stapf, A. & K. Fischer (1992) Unterforderung – ein vergessenes Problem? In *Schul-intern*. Stuttgart: Ministerium für Kultus und Sport. Nr. 3.

Stapf, A. & Stapf, K.-H. (1988). Kindliche Hochbegabung in entwicklungspsychologischer Sicht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 35, 1–17.

Stapf, A. & Stapf, K.-H. (1991 a). Zur kognitiven und motivationalen Entwicklung hochbegabter Kinder im Säuglings-, Kleinkind- und Vorschulalter. In K. Grawe, R. Hänni, N. Semmer & F. Tschan (Hrsg.) *Über die richtige Art, Psychologie zu betreiben*. (S. 377–390). Göttingen: Hogrefe.

Stapf, A. & Stapf, K.-H. (1991 c). Aufmerksamkeitsverhalten bei hochbegabten Klein- und Vorschulkindern in H. Barchmann, W. Kinze & N. Roth. *Aufmerksamkeit und Konzentration im Kindesalter*. (S. 100–111). Berlin: Verlag Gesundheit.

Stapf, A. & Stapf, K.-H. (1995). *Hochbegabte Kinder in der Schule. In Lehrer – Schüler – Unterricht. Handbuch für den Schulalltag*. 17. Ergänzungslieferung, Länderausgabe Sachsen. Stuttgart: Raabe Verlag.

Stern, W. (1920). *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen*. Leipzig: J. A. Barth.

Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.). *Conceptions of giftedness*. (S. 223–246). Cambridge: Cambridge University Press.

Struck, P. (1997). *Erziehung von gestern. Schüler von heute. Schule von morgen*. Hanser: München.

Thomas, T. & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.

Urban, K. K. (Hrsg.) (1982). *Hochbegabte Kinder*. Heidelberg: Schindele.

Vernon, PH., Adamson, G & Vernon, D. F. (1977). *The psychology and education of gifted children*. London: Methuen.

Waldmann, M. R. & Weinert, F. E. (1990). *Intelligenz und Denken*. Göttingen: Hogrefe.

Weinert, F. E. (1994). *Entwicklung und Sozialisation der Intelligenz, der Kreativität und des Wissens*. In K. A. Schneewind (Hrsg.). *Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. 1 (S. 259–284). Göttingen: Hogrefe.

Weinert, F. E. (Hrsg.) (1996). *Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. 2. Göttingen: Hogrefe.

Weisberg, R. W. (1989). *Kreativität und Begabung*. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.

Zigler, E. & Farber, E. A. (1985). Commonalities between the intellectual extremes: Giftedness and mental retardation. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.) *The gifted and talented. Developmental perspectives*. (S. 387–408). Washington: APA.

Die Zeitschrift „Der Bürger im Staat“ wird herausgegeben von der LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG Baden-Württemberg.

Direktor der Landeszentrale: Siegfried Schiele

Schriftleiter: Prof. Dr. Hans-Georg Wehling, Stafflenbergstraße 38, 70184 Stuttgart, Telefax (07 11) 23 71-4 96.

Herstellung: W. E. Weinmann Druckerei GmbH, Raiffeisenstraße 15, 70794 Filderstadt, Telefon (07 11) 7 78 98-91, Telefax (07 11) 7 78 98 50.

Verlag: Verlagsgesellschaft W. E. Weinmann mbH, Postfach 41 60, 70779 Filderstadt, Telefon (07 11) 7 79 85-70, Telefax (07 11) 7 79 85-71.

Preis der Einzelnummer: 6,50 DM, Jahresabonnement 25,- DM Abbuchung.

Die namentlich gezeichneten Artikel stellen nicht unbedingt die Meinung der Redaktion dar. Für unaufgefordert eingesandte Manuskripte übernimmt die Redaktion keine Haftung.

Das duale System der Berufsausbildung

Leistungsfähigkeit und Reformbedarf

Von Regina Görner

Regina Görner ist als Mitglied des Geschäftsführenden Bundesvorstandes des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) zuständig für Bildungsfragen.

Das duale System der Berufsausbildung, das die Lernorte Schule und Betrieb miteinander verzahnt, hat sich bewährt und gilt als Standortvorteil für Deutschland im internationalen Wettbewerb. In Gefahr gerät es, wenn nicht mehr ausreichend Betriebe Ausbildungsplätze anbieten, weil sie sich allzu stark an aktuellen und betriebsbezogenen Kosten-Nutzen-Rechnungen orientieren. Doch das duale System lebt davon, daß über den aktuellen und einzelbetrieblichen Bedarf hinaus ausgebildet wird. Der Staat ist hier herausgefordert zu kompensieren. Auflagen fruchten nichts, staatliche Subventionierung würde nur mißbraucht. Vielmehr muß es zu Ausgleichszahlungen kommen zwischen Betrieben und Verwaltungen, die ausbilden, und solchen, die es nicht tun. Darüber hinaus besteht Reformbedarf, daß stärker als bisher Grundqualifikationen und Grundkenntnisse vermittelt werden. Im übrigen macht das duale System auch für den Hochschulbereich durchaus Sinn. **Red.**

Zweifelloos beispielhaft

Internationale Bildungsexperten sind sich einig: Das System der dualen Berufsausbildung in Deutschland ist beispielhaft und besonders leistungsfähig. Eine OECD-Untersuchung hält es sogar für den größten Standortvorteil, über den die deutsche Wirtschaft verfügt. Solche positiven Urteile haben ihren Grund. In der Tat ist das duale System besonders leistungsfähig: Es hat besser als andere Ausbildungssysteme vermocht, einen hohen Qualitätsstandard der beruflichen Qualifikation in der gesamten Wirtschaft zu garantieren und zudem jedes Jahr Hunderttausenden von Jugendlichen einen weitgehend problemlosen Übergang vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem eröffnet.

Die unverzichtbaren Grundelemente der dualen Berufsausbildung

Ob dies allerdings auch in der Zukunft gewährleistet sein wird, erscheint zumindest fraglich. Angesichts der gewandelten Herausforderungen in der Arbeitswelt der Zukunft könnte das duale System als hoffnungslos überholt erscheinen, aber das Gegenteil ist der Fall. Seine Grundprin-

zipien waren noch nie so aktuell wie heute:

- Das duale System ist auf *Beruflichkeit* angelegt. Es vermittelt Berufe, nicht nur das, was an einem einzelnen konkreten Arbeitsplatz gebraucht wird. Folglich sind im dualen System Ausgebildete für wachsende oder veränderte Anforderungen besonders gut gerüstet. Anpassungsqualifizierung kann schnell und mitunter eigenverantwortlich bewältigt werden. Die breit angelegte Erstausbildung ist deshalb auch eine gute Voraussetzung für die in Zukunft immer wichtiger werdende Weiterbildung.
- Beruflichkeit bedeutet aber auch, daß *Inhalte* vermittelt werden, die über enge Fachkenntnisse hinausgehen. Dual Ausgebildete sollen in ihren Berufsbereichen den Überblick haben, Zusammenhänge erkennen und auch weitgehend selbständig gestalten können. Sie üben in ihrer Ausbildung *Einstellungen* und *Haltungen* ein, die an modernen Arbeitsplätzen oft wichtiger sind als einzelne Fachkenntnisse: Eigenverantwortlichkeit, Teamfähigkeit, Kreativität usw.
- Das duale System als regulierte Struktur mit allgemein anerkannten Abschlüssen stellt ein einzigartiges Instrument der *Qualitätssicherung* dar. Standardisierte und überprüfte Inhalte von Qualifikation kann jeder voraussetzen, der Personal mit einem Facharbeiter- oder Gesellenbrief einstellt. Diese Transparenz nützt den Arbeitgebern, aber sie verbessert auch die Arbeitsmarktchancen der Beschäftigten.
- Das duale System wird im *Konsens* von Arbeitgeber- und Gewerkschaftsseite geordnet. Es wird nicht am grünen Tisch geplant. Damit ist eine große Nähe der Lerninhalte zu den tatsächlichen Bedarfen im Arbeitsleben sichergestellt.
- Die verschiedenen Berufe werden nach einheitlichen Grundsätzen gestaltet, so daß sie vergleichbare Qualifikationen garantieren. Die Verwertbarkeit bestimmter Inhalte ist damit auch über die Berufsgrenzen hinweg gegeben. Angesichts sich rasch verändernder Strukturen in Wirtschaft und Arbeitswelt stellt auch dies die notwendige *Flexibilität* sicher.
- Zum dualen System gehört unabdingbar das Prinzip der beiden Lernorte Betrieb und Berufsschule. Was in der betrieblichen Wirklichkeit an tatsächlichen Arbeitsplätzen vermittelt werden

kann, ist unverzichtbar, aber es reicht nicht aus: Die Berufsschule muß die Verallgemeinerung dessen sicherstellen, was im Unternehmen im Einzelfall vermittelt wurde. Durch die wachsende Spezialisierung vieler Betriebe, durch die immer stärkere Konzentration auf Kernaufgaben, können mehr und mehr Unternehmen nur noch Ausschnitte aus dem Spektrum der Berufsbilder vermitteln. Dadurch steigt die Bedeutung der Berufsschule, aber auch der Bedarf für überbetriebliche Unterweisung bzw. Verbundsysteme in der Berufsausbildung.

Doch die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe hat deutlich nachgelassen

Diese Grundelemente der Dualen Ausbildung müssen auch für die Zukunft erhalten werden, denn sie werden gerade angesichts der Herausforderungen der Zukunft gebraucht, stärker wahrscheinlich als jemals in der Vergangenheit. Aber selbstverständlich gibt es auch Veränderungsbedarf.

Für jeden Außenstehenden offenkundig ist die Tatsache, daß die quantitative Leistungsfähigkeit des Systems – allen Jugendlichen, die einen betrieblichen Ausbildungsplatz suchen, diesen auch anbieten zu können – nicht mehr gegeben ist. Die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe hat deutlich nachgelassen. 1985 kamen in den deutschen Unternehmen auf 100 sozialversicherungspflichtige Beschäftigte noch 8,67 Auszubildende. Zehn Jahre später waren es nur noch 5,6. Die Ausbildungsbereitschaft ist also weit stärker zurückgegangen als das Angebot an Arbeitsplätzen, und es gibt deshalb auch wenig Hoffnung, daß sich mit dem Anziehen der Konjunktur daran Wesentliches ändern könnte. Gleichzeitig strömen bis etwa zum Jahr 2007 geburtenstärkere Jahrgänge auf den Ausbildungsmarkt. Anders als in den frühen 80er Jahren ist die Wirtschaft aber nicht mehr bereit, diese zusätzliche Nachfrage durch deutlich verstärkte Ausbildungsanstrengungen aufzufangen.

Im Gegenteil: Trotz des großen Drucks der Öffentlichkeit, einer Vielzahl von Einzelmaßnahmen und selbst tarifvertraglicher Ausbildungsverpflichtungen stagniert das Lehrstellenangebot weiter. 3 % Rückgang hat auch das Ausbildungsjahr 1997 zu verzeichnen.

Eine veränderte Interessenlage der Unternehmen

Deshalb muß die Frage gestellt werden, ob die Wirtschaft das duale System als Leitsystem der beruflichen Bildung überhaupt noch will. An verbalen Bekundungen dazu fehlt es zwar nicht. Aber die Wirklichkeit sieht anders aus. Die dramatischen Veränderungen, die in den letzten Jahren in den Betrieben stattgefunden haben – ich nenne nur die Stichworte: Kostenorientierung, veränderte Arbeitsorganisation, Konzentration auf Kernaufgaben, Tertiärisierung – führen augenscheinlich zu gewandelten Ansprüchen der Unternehmer an die Qualifizierung der Mitarbeiter.

Immer mehr Betriebe sind nicht mehr an der Sicherstellung einer breiten Berufsausbildung interessiert. Arbeitgeber wollen nur noch für die Qualifikation zahlen, die sie aktuell benötigen. Hochqualifiziertes Personal wird gern genommen – am liebsten natürlich kostenlos: vom Arbeitsmarkt, aus den Universitäten und Hochschulen oder außerbetrieblichen Einrichtungen.

Dies bedeutet keine Absage an betriebliche Ausbildung, aber eben nur noch betriebliche, maßgerecht für einzelne Arbeitsplätze, dicht angepaßt an die Bedarfslage des einzelnen Unternehmens. Aber das ist natürlich keine duale Ausbildung mehr.

Der Nutzen des dualen Systems scheint für mehr und mehr Betriebe fraglich zu werden. Durch hohe Spezialisierung gewinnen Betriebsinhaber den Eindruck, daß in der Ausbildung viele Dinge vermittelt werden, die in ihren Unternehmen überhaupt nicht benötigt werden. Dies ist in der Tat so, und dies ist im dualen System durchaus gewollt. Solch eine Ausbildung „auf Vorrat“, die auch auf künftige Anforderungen vorbereitet, war akzeptiert, solange Arbeitgeber davon ausgehen konnten, daß sie diese Qualifikation ihrer Mitarbeiter eines Tages doch noch würden nutzen können. Angesichts der häufigeren Fluktuation von Beschäftigten geht diese Rechnung nicht mehr auf – und sie geht schon gar nicht auf, wenn über den Eigenbedarf des Betriebes hinaus ausgebildet wird. Genau in diesem Bereich sind bezeichnenderweise auch die wesentlichen Verluste an Lehrstellen im dualen System zu verzeichnen. Überbedarfsausbildung ist im dualen System aber unverzichtbar.

Die überwiegende Zahl der Betriebe in diesem Land hatte und hat nämlich entweder nicht die Absicht oder auch nicht die erforderlichen Rahmenbedingungen, den eigenen Nachwuchs selbst auszubilden. Diese mehr als 60 % der Unternehmen waren schon immer auf die Ausbildungsanstrengungen anderer angewiesen.

Die Selbststeuerungsmechanismen funktionieren nicht mehr

Wenn diese aber ihre Ausbildungsanstrengungen streng am Eigenbedarf messen, führt das notwendig zu volkswirtschaftlich widersinnigen Ergebnissen. Wenn der Fachkräftebedarf der deutschen Wirtschaft auch künftig gedeckt werden soll, bleiben nur zwei Lösungswege: Mehr Unternehmen als bisher müssen ausbilden und/oder die bisherigen Ausbildungsbetriebe müssen wieder vermehrt über den Eigenbedarf hinaus ausbilden.

Eine feste Ausbildungsquote hält der DGB nicht für die richtige Lösung. Der Grundsatz der einzelbetrieblichen Entscheidung als Steuerungsinstrument des Ausbildungsmarktes macht durchaus Sinn. Wollte man die Entscheidung über das Angebot von Ausbildungsplätzen gänzlich von den Betrieben abkoppeln, müßte man in Kauf nehmen, daß Ausbildung und Arbeitskräftebedarf notorisch auseinanderklaffen. Damit wäre eine erhebliche Verschwendung volkswirtschaftlicher Res-

ourcen verbunden. Daran kann niemand ein Interesse haben. Wenn wir eine hohe Qualität der Ausbildung sicherstellen wollen, macht es auch gar keinen Sinn, diejenigen, die nicht ausbilden können oder wollen, zum Ausbilden zu zwingen. Ausbilden sollen die, die über die erforderliche Kompetenz verfügen.

Daß die ausbildungsbereiten und -fähigen Betriebe die dafür erforderlichen Kosten jedoch allein tragen sollen, ist nicht vermittelbar. Betriebe können im Kostenwettbewerb nicht bestehen, wenn sie Lasten zu tragen haben, denen sich Konkurrenten entziehen können, indem sie nicht ausbilden. – Hier liegt das Problem.

Die Selbststeuerungsmechanismen, die das System über Jahrzehnte hinweg immer wieder einigermaßen stabilisiert haben, funktionieren unter den Bedingungen moderner Unternehmensphilosophien und verschärfter Wettbewerbssituationen nicht mehr.

Somit ist der Staat herausgefordert, die Ausfälle zu kompensieren

In einer Sozialen Marktwirtschaft ist der Staat in dieser Situation zum Handeln herausgefordert. Das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) hat dies in einer Entscheidung von 1980 ganz klar hervorgehoben: „Wenn der Staat ... den Arbeitgebern die praxisbezogene Berufsausbildung der Jugendlichen überläßt, so muß er erwarten, daß die ... Arbeitgeber diese Aufgabe ... so erfüllen, daß grundsätzlich alle ausbildungswilligen Jugendlichen die Chance erhalten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Das gilt auch dann, wenn das freie Spiel der Kräfte zur Erfüllung der übernommenen Aufgabe nicht mehr ausreichen sollte.“

An diesem Punkt stehen wir.

Folglich hat der Staat die Pflicht, die Ausfälle im Lehrstellenangebot zu kompensieren. Dazu gibt es grundsätzlich drei Wege: Erstens könnte der Staat selbst die Ausbildung übernehmen. Dagegen sprechen nicht nur fiskalische Gründe, sondern auch der Qualitätsverlust, der durch den Verzicht auf den zweiten Lernort entstände. Eine zweite Möglichkeit bestünde darin, die Betriebe zu subventionieren, um zusätzliche Ausbildungsplatzangebote zu erhalten. Dagegen sprechen nicht nur ordnungspolitische Erwägungen, sondern auch die Erfahrung: Solche Subventionen lösen das Problem nicht, sie reduzieren lediglich die Bereitschaft der Unternehmen, Ausbildung auf eigene Kosten anzubieten. In der Erwartung auf öffentliche Unterstützung stellt man die eigene Ausbildungsentscheidung so lange zurück, bis die Subventionen bereitgestellt werden. Die Entwicklung in den neuen Bundesländern ist von genau diesem Circulus vitiosus geprägt. Im Endeffekt landet man irgendwann bei einer staatlichen Vollfinanzierung der betrieblichen Berufsausbildung. Das kann überhaupt keinen Sinn machen.

Ein gesetzlicher Lastenausgleich ist vonnöten

Der dritte und sinnvolle Weg besteht darin, die Verantwortung verbindlich

dahin zu verweisen, wo sie hingehört: in die Wirtschaft selbst. Freiwillige Lösungen wären aus ordnungspolitischen Überlegungen natürlich vorzuziehen. Aber diesen Weg wollte die Wirtschaft in den vergangenen Jahren nicht gehen, und ihre Spitzenverbände lassen keine Gelegenheit aus zu betonen, daß sie solche freiwilligen Lösungen auch für die Zukunft nicht wollen. Deshalb brauchen wir einen gesetzlichen Lastenausgleich zwischen ausbildenden und nicht ausbildenden Betrieben, der alle Unternehmen und Verwaltungen, die von qualifiziertem Fachpersonal profitieren, an den Kosten dieser Qualifikation gleichmäßig beteiligt.

Der DGB hat dazu ein *Umlageverfahren* zwischen allen Betrieben und Verwaltungen vorgeschlagen, das wieder mehr Betriebe veranlassen soll, ihren Nachwuchs über eigene Ausbildung zu rekrutieren, und anderen ermöglichen soll, über den Eigenbedarf hinaus Lehrstellen anzubieten.

Umlagesysteme in der beruflichen Bildung haben sich bewährt. In Dänemark haben Arbeitgeber und Gewerkschaften gemeinsam die Initiative ergriffen; der Staat stellt die gesetzlichen Rahmenbedingungen sicher und beteiligt sich zu einem Teil an den Kosten.

Immer wieder wird eingewandt, eine entsprechende Abgabe müsse dazu führen, daß sich Betriebe aus der Ausbildung zurückziehen. Dafür gibt es einen klaren Gegenbeweis: In der deutschen Bauwirtschaft gibt es seit mehr als 20 Jahren ein tarifvertraglich gesichertes Umlageverfahren, das in dieser Zeit ein breites Lehrstellenangebot teilweise genau gegen den Trend in anderen Branchen sichergestellt hat.

Das heutige DGB-Modell unterscheidet sich in wesentlichen Punkten von Ausbildungsabgabemodellen der 70er Jahre: Es ist eindeutig auf die Bereitstellung betrieblicher Ausbildungsplätze ausgerichtet und verzichtet auf komplizierte bürokratische und zentralistische Veranlagungs- und Verteilungsmechanismen.

Ich hätte mir gewünscht, darüber eine Vereinbarung zwischen Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden treffen zu können. Die Arbeitgeberverbände haben diesen Vorschlag allerdings rundheraus abgelehnt.

Denn eine verminderte Berufsausbildung können wir uns nicht leisten

Der Hauptgrund für die ablehnende Haltung ist darin zu sehen, daß die Wiederherstellung eines funktionsfähigen dualen Ausbildungssystems von der Wirtschaft nicht gewünscht wird, weil sie glaubt, ihrem einzelbetrieblichen Bedarf auch mit ungeregelten, betrieblichen Anlernverfahren Rechnung tragen zu können. Nur damit sind die Bedarfe dieser Gesellschaft nicht gedeckt. Und die Bedarfe der jungen Menschen schon gar nicht.

Faktisch ist der Staat schon jetzt gezwungen, die mangelnde Ausbildungsbereitschaft der Betriebe irgendwie zu kompensieren, sei es dadurch, daß er sein Angebot an vollzeitschulischer Ausbildung erhöht, oder dadurch, daß er allerhand Warte-

schleifen bereit hält – angefangen vom längeren Verbleib in den allgemeinbildenden Schulen über Verlegenheitsstudien bis hin zu Berufsvorbereitungsjahren.

Das Land Niedersachsen hat deshalb z.B. seit 1990 seine Aufwendungen für die Erstausbildung um volle 50 % steigern müssen. Die Betriebe haben ihren Aufwand entsprechend um ein Drittel reduziert. Vermutlich ist die Situation in manchen anderen Bundesländern ähnlich oder wird es mit einer gewissen Zeitverzögerung noch werden.

Angesichts der Probleme in den öffentlichen Haushalten sind diesen Entwicklungen aber enge Grenzen gesetzt. Schon in diesem Jahr dürfte es zu einer großen Zahl gänzlich unversorgter Jugendlicher kommen, die weder einen betrieblichen oder schulischen Ausbildungsplatz erhalten werden noch in eine Warteschleife hineinkommen. Wenn die gesetzliche Umlagelösung weiter verzögert wird, werden wir folglich eine Dequalifizierung in dieser Gesellschaft erleben, die wir mit Blick auf die internationale Standortkonkurrenz keinesfalls zulassen dürfen.

Reformbedarf besteht allerdings

Der entschiedene Einsatz der Gewerkschaften zum Erhalt des dualen Systems ist kein Plädoyer für den Verzicht auf Reformen. Im Gegenteil: Wir haben Veränderungsbedarf wegen der Herausforderungen einer zukünftigen Arbeitswelt, aber diesem Bedarf können wir innerhalb des Systems und unter Ausnutzung seiner Vorzüge für Wirtschaft wie Arbeitnehmer Rechnung tragen:

1. Wir müssen die Kooperation der Lernorte Betrieb und Berufsschule auf eine neue Grundlage stellen. Bisher operieren beide noch viel zu oft unverbunden nebeneinander her. Lehrpläne und Ausbildungspläne müßten aber aufeinander bezogen, ja, miteinander verzahnt sein, damit gute Lernergebnisse in möglichst kurzer Zeit erzielt werden können.

Dazu muß es endlich eine obligatorische Abstimmung zwischen beiden Lernorten geben. Eine Untersuchung des Bundesinstituts für berufliche Bildung (BibB) hat ergeben, daß die Kontakte bisher auf Krisenmanagement beschränkt sind: Man redet erst miteinander, wenn die Dinge komplett verfahren sind. Das kann nicht so bleiben.

2. Die *Berufsbezogenheit* der Berufsschule muß deutlicher herausgearbeitet werden. Wenn *Deutschunterricht* z.B. in der Berufsschule mit Blick auf die konkreten Herausforderungen, die sich in den Berufen selbst ergeben, stattfindet, ist er nämlich auch für Abiturienten keineswegs mehr überflüssig. Oder *Sport*: Auch hier ist Berufsbezogenheit vonnöten. Der Sportunterricht muß sich nämlich mit den spezifischen körperlichen Belastungen in bestimmten Berufen auseinandersetzen. Das kann nicht im Fitneßstudio oder im Turnverein erfolgen. Mit Blick auf Krankstände und Berufsunfähigkeit wäre dies auch unter ökonomischen Gesichtspunkten dringend erforderlich.

Für das Tischlerhandwerk sind jetzt entsprechende Voraussetzungen erarbeitet worden. Das brauchen wir auch für andere Berufe.

3. Wenn es Aufgabe der Berufsschule sein soll, die Defizite auszugleichen, die durch die starke Spezialisierung der Betriebe hervorgerufen werden, dann stellt sich natürlich die Frage, ob die Berufsschule das überhaupt leisten kann. Die veralteten *technischen Anlagen in den Schulen* sind seit langem Anlaß zur Klage. Forderungen nach Auflegung finanzieller Sonderprogramme sind angesichts der Lage der öffentlichen Haushalte aussichtslos. Aber es gibt andere Lösungswege: Es kann in einer Zeit ständiger technologischer Neuerungen nicht sinnvoll sein, hochkomplizierte Maschinenparks allein für die schulische Nutzung vorzuhalten. Warum ist es eigentlich nicht möglich, den Berufsschulunterricht an der in den Betrieben vorhandenen Technik durchzuführen, natürlich in Verantwortung der Berufsschule, aber eben an einem anderen Platz? Natürlich würde das auch Kosten verursachen, aber die wären entscheidend geringer als das ewige Hinterherhecheln bei der technischen Ausstattung. Heutzutage können vielerorts die Berufsschulen noch nicht einmal die Einrichtungen der überbetrieblichen Unterweisung im Handwerk nutzen. Hier gibt es Veränderungsbedarf.

4. Daß wir im Bereich der *Weiterbildung von Berufsschullehrern und Ausbildern* noch viel zu tun haben, sei hier nur stichwortartig erwähnt.

Eine stärkere Ausrichtung auf Grundqualifikationen und Grundkenntnisse

5. Auch wenn der Grundsatz der Beruflichkeit in der Ausbildung unverzichtbar ist, stellt sich dennoch die Frage, ob die *Berufsbilder*, die wir anbieten, den Herausforderungen der Zukunft noch entsprechen.

Hier sehe ich dringenden Reformbedarf. Wir sind dabei in der Vergangenheit den Weg einer immer stärker ausdifferenzierten Berufslandschaft gegangen. Sobald sich irgendwo eine technologische Veränderung gezeigt hat, haben wir dazu einen neuen Beruf konstruiert. „Heiteres Berufebasteln“ nennt man dies in Expertenkreisen.

Im Extrem endet das bei der Konstruktion des betriebseigenen Berufs – und das sind natürlich keine Berufe mehr. Immer mehr Großbetriebe treten mit der Anforderung nach einem maßgeschneiderten Ausbildungsberuf an Landesregierungen heran. Diese sind oftmals geneigt nachzugeben. Aber das ist natürlich das Ende des dualen Systems, zu dem notwendig die breite Verwertbarkeit der beruflichen Qualifikation gehört, über den Bereich eines noch so großen Betriebes hinaus.

Je stärker man die Berufe aber an einzelnen Arbeitsplätzen ausrichtet, desto rascher müssen sie immer wieder an den neuesten Stand der Technik angepaßt werden. Die Ordnungspolitik

hetzt derzeit den Entwicklungen hinterher. Bei einer Gesamtzahl von 364 existierenden Ausbildungsordnungen sind derzeit beinahe 100 überarbeitet oder neu gestaltet. Allein im letzten Jahr konnten 21 Verfahren abgeschlossen werden; in diesem Jahr sollen 49 weitere fertig sein. Das Reformkarussell dreht sich also unaufhörlich.

Die Sozialpartner haben sich mit der Bundesregierung vor zwei Jahren auf eine Beschleunigung der Ordnungsverfahren geeinigt. Das funktioniert auch. Aber letztlich ist das Reformkonzept hier auf einem Irrweg. Wir müßten uns endlich dazu entschließen, Berufe zu entwickeln, die nicht mehr so stark technologie- und einzeltätigkeitsabhängig sind, sondern auf Grundqualifikationen und Grundkenntnisse ausgerichtet werden. Das heißt: Wir brauchen nicht mehr, sondern weniger Grundberufe, die dann aber Spezialisierungsmöglichkeiten in Form von Ausdifferenzierung in Fachrichtungen oder spätere Weiterbildung vorsehen. Wir haben dies gerade bei den neu geordneten I- und K-Berufen (Information und Kommunikation) praktiziert. Hier entstand ein Komplex von vier neuen Ausbildungsberufen mit mehreren Fachrichtungen. Sowohl Auszubildende als auch Betriebe erhalten damit eine Auswahlmöglichkeit entsprechend dem Qualifikationsbedarf und den betrieblichen Einsatzfeldern.

Alle vier Berufe verfügen über gemeinsame Kernqualifikationen. Dazu kommen berufliche Fachinhalte, die den unterschiedlichen Geschäftsfeldern und Produktionspaletten/Dienstleistungen Rechnung tragen. Dabei haben einen hohen Stellenwert Projekt- und Teamkompetenz, betriebswirtschaftliche Kompetenz, Fachenglisch, Kundenorientierung.

Gefragt ist also eine flexibel und breit angelegte Ausbildung

Gefragt ist also eine möglichst flexibel und breit angelegte Ausbildung, die vielseitig verwertbare Grundlagen legt. *Wolfgang Breitmeier* von der IHK Stuttgart hat ein ähnlich gestaltetes Modell vorgelegt, dessen Grundzüge kurz dargelegt werden sollen.

Im ersten und zweiten Jahr der Ausbildung werden *Kernkompetenzen* vermittelt und danach *Wahlpflichtbausteine* angeboten, deren Inhalte entweder aus der gleichen Berufsrichtung wie die Kernkompetenzen stammen oder aus anderen gewerblichen und kaufmännischen Berufen bzw. aus der Weiterbildung. Das Modell läßt eine Differenzierung nach der Neigung des Auszubildenden, aber auch nach dem Bedarf des Betriebes zu und erhöht damit die Chance, daß auch Betriebe mit schmalere Produktpalette Ausbildung betreiben können. Die Ausbildung nach diesem Modell ist auf eine Gesamtqualifikation gerichtet, im Unterschied zur sogenannten Stufenausbildung, die ja einen Abschluß auf jeder Stufe vorsieht.

Ähnliche Überlegungen gibt es im Modell der Kernberufe, das Prof. *Rauner* aus Bre-

men vorgelegt hat. Auch in der Automobilindustrie sind mittlerweile Modelle vorgeschlagen, die von vergleichbaren Grundansätzen ausgehen.

Das alles bedeutet: Weniger Berufsbilder, die dafür breiter angelegt sind, zugleich aber höhere Differenzierungspotentiale bieten. Darauf aufbauend müssen dann Fort- und Weiterbildungselemente angeboten werden.

Wir tragen dem Grundgedanken dualer Berufsausbildung noch in viel zu wenigen Feldern Rechnung. Was für Kraftfahrzeugmechaniker und Friseure gilt, kann für Pflegekräfte und die vielen vollzeitschulisch ausgebildeten Assistentenberufe nicht falsch sein: Auch sie würden von einer wirklichen betrieblichen Komponente profitieren, nicht nur was den Übergang an der zweiten Schwelle betrifft. Wir haben der Bundesregierung bereits vorgeschlagen, einen Pflegeberuf nach BBiG zu regeln, und das wird sicher nicht unser letzter Vorschlag in dieser Art sein.

Duale Systeme machen auch für den Hochschulbereich Sinn

6. Duale Systeme machen auch für den Hochschulbereich Sinn. Entscheidend ist dabei allerdings, daß wir auch hier nicht wieder nur betriebsspezifisch ausgebildete Absolventen bekommen, sondern daß die Verallgemeinerung der Lerninhalte und damit auch die breite Verwertbarkeit im Anschluß an

einen dualen Studienabschluß sichergestellt ist.

Auch duale Ausbildungen im Anschluß an ein Studium sind vorstellbar. Es gibt gerade in den sogenannten Zukunftsbranchen Tätigkeiten, die ein abgeschlossenes Studium voraussetzen, damit aber noch keinen berufsqualifizierenden Abschluß sicherstellen. Was heute z.B. in der Touristik- oder der Medienbranche an betrieblichen Qualifikationen vermittelt wird, ist außerhalb des Unternehmens, in dem man sie erworben hat, praktisch nicht zu verwerten. Auch hier müßte die Verallgemeinerung der Qualifikation sichergestellt und auch in einem anerkannten Abschluß zertifiziert werden. Das müssen natürlich keine dreijährigen Ausbildungen sein.

Was tun mit den Jugendlichen, die keine Ausbildung abschließen?

All diese Reformansätze machen aber nur Sinn, wenn wir weiter am Berufsprinzip festhalten.

Dies gilt im übrigen auch für das immer wieder hochgespielte Problem der Jugendlichen, die keine Ausbildung abschließen. Gerade für diese Gruppe ist die Sicherung eines ausreichenden Angebotes an Lehrstellen von entscheidender Bedeutung, denn sie müssen im Wettbewerb der vielen Bewerber um die wenigen Lehrstellen als erste den Kürzeren

ziehen. Mit neuen Schmalspurberufen, die für diese Zielgruppe in letzter Zeit immer wieder gefordert werden, ist ihnen nicht geholfen. Mit gezielter Förderung können sie den Abschluß in einem voll qualifizierenden Ausbildungsgang dagegen durchaus erreichen. Das breite Spektrum von Berufen im dualen System bietet ja nicht nur theoretisch Hochbegabten etwas. Auch die praktisch veranlagten Jugendlichen finden hier passende Berufsbilder.

Selbst zweijährige Berufe zählen längst zum vorhandenen Angebot. Die etwa 40 bereits zugelassenen Ausbildungsordnungen dieser Art werden in der Praxis aber so gut wie nicht mehr in Anspruch genommen. In einer Arbeitsumwelt, in der nur auf olympiareife Mannschaften gesetzt wird, mag sich kaum jemand mehr die Mühe machen mit Jugendlichen, die sich mit dem Lernen schwer tun. Daß diese Mühe sich aber durchaus lohnt, zeigt die hohe Zahl behinderter oder benachteiligter Jugendlicher, die bei entsprechender Betreuung vollqualifizierende Ausbildungsabschlüsse erreichen. Sie brauchen nicht kürzere Ausbildungsgänge, sondern längere. Das Berufsbildungsgesetz liefert dafür schon jetzt die erforderlichen Handhaben. Handlungsbedarf besteht aber bei einer besseren Verzahnung der unterschiedlichen Fördermöglichkeiten. Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung erarbeitet dafür derzeit einen Vorschlag.

Dieses Bild kann aus
urheberrechtlichen Gründen
nicht angezeigt werden

Ende 1996 gab es rund 1,59 Millionen besetzte Ausbildungsplätze in Deutschland – gut 750000 weniger als Ende 1991. Größte Ausbilder sind Industrie, Handel und Dienstleistungsbereich mit zusammen 707000 Lehrlingen. Im Vergleich zu 1991 ist die Zahl der Lehrstellen allerdings kräftig zurückgegangen, und zwar um fast 20 Prozent. Noch größer war der Abbau von Ausbildungsplätzen im öffentlichen Dienst; hier ergab sich ein Minus von fast einem Viertel innerhalb von fünf Jahren. Auch in der Landwirtschaft war ein Rückgang von über zehn Prozent zu verzeichnen. Wesentlich mehr Ausbildungsplätze als früher stellen das Handwerk und die Freien Berufe zur Verfügung. Die Zahl der Handwerkslehrlinge erhöhte sich von 527300 im Jahr 1991 auf 626000 (plus 18,7 Prozent). Und bei den Freiberuflern ergab sich ein Zuwachs von 11,6 Prozent – von 143750 im Jahr 1991 auf 160400 im Jahr 1996.

Globus

Wissenschaftsfreiheit institutionell, nicht individuell verstehen!

Reformbedürftige Hochschulen

Finanzhoheit, neue Entscheidungsstrukturen und Qualitätskontrolle hängen miteinander zusammen

Von Christiane Konegen-Grenier

Christiane Konegen-Grenier leitet das Referat „Hochschulentwicklung und Beschäftigungssystem“ im Institut der deutschen Wirtschaft Köln.

Daß unser Hochschulsystem reformbedürftig ist, darüber besteht inzwischen Konsens. Drei Problemfelder sind es vor allem, auf denen dringender Reformbedarf besteht. Erstens die Finanzverfassung: Die Hochschulen sollten weitestgehende Autonomie gerade auch in der Verwaltung ihrer Mittel bekommen. Damit verbunden ist zweitens die Einführung neuer, effektiverer und effizienterer Entscheidungsstrukturen, die über den Gruppenegoismus und den jeweils kleinsten Nenner an den Hochschulen hinausführen. Vor allem aber muß – drittens – eine Qualitätskontrolle (Evaluation) fest installiert werden, die auch Konsequenzen hat – für die Hochschule wie auch für die in ihr Lehrenden und Forschenden. Zu den Kriterien der Leistungskontrolle müssen auch Berufseignung und Arbeitsmarkterfolg der Hochschulabsolventen gehören. **Red.**

Handlungsfelder künftiger Reformpolitik

Beziehungsreich ist der Zeitpunkt der jetzt anstehenden Novelle des Hochschulrahmengesetzes: Zum fünfzigjährigen Jubiläum des „Blauen Gutachtens zur Hochschulreform“ geht es wie schon damals um die gesetzgeberische Konturierung einer autonomen Hochschule in einem Wettbewerb und Qualitätsentwicklung fördernden Hochschulsystem. Inhaltliche Orientierungsmarke ist das von Bund und Ländern im Jahre 1993 für den schließlich gescheiterten Bildungsgipfel vorbereitete Eckwertepapier. Noch vor Jahren war das Wort Wettbewerb ein Tabu. Jetzt scheint ein Paradigmenwechsel in der Hochschuldiskussion stattgefunden zu haben. Quer durch die Parteien überwiegen die Gemeinsamkeiten. Einig ist man sich vor allem in dem Gedanken, daß der Einfluß des Staates zugunsten der Selbstgestaltungskräfte der Hochschule zurückgenommen werden soll. Allerdings läßt der jetzt vorliegende Referentenentwurf (*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie*, 1997) viele Fragen der konkreten Ausgestaltung eines Handlungsrahmens offen. Damit die Selbstgestaltungskräfte der Hochschulen durch die anstehende Novelle auch tatsächlich wirksam werden kön-

nen, besteht aus der Sicht der Wirtschaft Handlungsbedarf in den folgenden drei Aktionsfeldern:

Als zentrales Problem erweist sich die *Finanzautonomie*, da eine Hochschule ohne Budgetsouveränität letztlich ohne materielle Grundlage für den von ihr zu gestaltenden Lehr- und Forschungsprozeß da steht. Eine solche Budgetsouveränität kann jedoch nur dann eine qualitätsfördernde Wirkung entfalten, wenn sie in einen Wettbewerbsrahmen eingebettet ist. Deshalb ist es erforderlich, die Zuweisung staatlicher Mittel an *Leistungsindikatoren* in Forschung und Lehre zu koppeln. Korrelat der Haushaltsautonomie und der damit verbundenen externen und internen leistungsbezogenen Mittelvergabe sind funktionsfähige *Entscheidungsstrukturen* innerhalb der Hochschulen. Als ein zweites Handlungsfeld ergibt sich daher die Verlagerung von Entscheidungskompetenzen der Kollegialorgane auf die Leistungsorgane.

Autonome Handlungsfreiräume entbinden die Hochschule nicht von einer *Rechenschaftslegung* gegenüber Gesetzgeber und Öffentlichkeit. Gleichzeitig erfordert eine externe und interne leistungsbezogene Budgetierung verlässliche Qualitätsindikatoren in Forschung und Lehre. Die institutionelle Verankerung von *Evaluationsverfahren* ist daher als drittes Handlungsfeld der künftigen Reformpolitik zu sehen.

Im folgenden soll der Beitrag der anstehenden Novelle für die skizzierten Handlungsfelder beleuchtet werden. Dazu wird der Stand der Reformen in den drei Handlungsfeldern dargelegt und der aus der Sicht der Wirtschaft notwendige, künftige Handlungsbedarf formuliert.

Bis zur Budgetsouveränität ist es noch weit

Während die Einführung einer leistungsgebundenen Mittelvergabe ausdrücklich Gegenstand der vorgesehenen Gesetzesnovelle ist (§ 5: „Die staatliche Finanzierung orientiert sich an den in Forschung und Lehre sowie bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses erbrachten Leistungen“.), bleibt offen, bis zu welchem Grad die Hochschulen eigene Kompetenzen in der Finanzverwaltung erhalten sollen. Nachdem der neugefaßte Paragraph 59 des Hochschulrahmengesetzes (HRG) nicht mehr vorgibt, welche Organisations- und Verwaltungsaufgaben unter die Aufsicht des Staates fallen sollen, bleibt abzuwarten, wie die Länder staatli-

che Rechte und Pflichten im Bereich der Haushalts- und Finanzverwaltung definieren werden.

Die Zaghaftheit, mit der bislang Schritte zur Haushaltsflexibilisierung eingeleitet wurden, hat ihre Ursachen in den staatsrechtlichen Rahmenbedingungen der *Finanzverfassung*: Durch die bisherige Eingliederung der Hochschulhaushalte in die Landeshaushalte realisiert der Gesetzgeber durch eine parlamentarisch legitimierte Feinststeuerung seine hochschulpolitischen Rahmenziele.

Mit dieser Einfügung in die staatlichen Haushalte kommen behördliche, kameralistische Haushaltsgrundsätze wie die sachliche Bindung (*Spezialität*), die zeitliche Eingrenzung (*Annuität*) sowie umfangreiche *Bewirtschaftungsvorschriften* zur Anwendung. Ein solcherart finanziell abgesicherter Zugriff des Staates gerät bei vielen Fragen der inhaltlichen Weiterentwicklung von Forschung und Lehre zunehmend in Widerspruch zur grundgesetzlich garantierten Wissenschaftsfreiheit (Karpén, 1996, S. 422 f.).

„Nach drei Tagen und Nächten ununterbrochener Sitzung lautete das Ergebnis eines achtköpfigen Fachbereichs:
Jeder erhält ein Achtel.“

Manfred Sommerer
(zitiert nach Behrens, 1996, S. 53)

Seit Jahren bemüht sich der Arbeitskreis der Kanzler der wissenschaftlichen Hochschulen zur „*Verwaltungsvereinfachung*“ um eine Delegation der Aufgaben im Haushalts- und Personalbereich aus den Ministerien in die Hochschulen. Die aus diesem Kreis hervorgegangenen Empfehlungen waren eine wichtige Basis für die schrittweise Einführung von sogenannten Globalhaushalten. Seit 1991 haben die Bundesländer Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Bremen, Schleswig-Holstein, Sachsen und Niedersachsen diesen wichtigen Schritt in der Hochschulreform vollzogen (Behrens, 1996, S. 155).

Anders als es die Medienresonanz vermuten läßt, ist der Begriff „Globalhaushalt“ in keinem der Landeshochschulgesetzes erwähnt, geschweige denn definiert. Gemeint ist eine Flexibilisierung der haushaltsrechtlichen Vorschriften, die sich sowohl auf die haushaltstechnische Seite der *Mittelzuweisung durch das Land* als auch auf die Entscheidungskompetenzen der Hochschulen bei der *internen Mittelbewirtschaftung* bezieht. Als Kernelemente aller Ansätze zur Haushaltsflexibilisierung werden die Reduzierung der bislang bis ins Detail festgelegten Mittelzuweisung auf einen oder einige wenige Haushaltstitel, die Berechtigung der Hochschulen zur eigenständigen Haushaltsaufstellung sowie zum eigenständigen Haushaltsvollzug und die dafür erforderliche Erweiterung der Entscheidungsbefugnis gesehen (Behrens, 1996, S. 130).



Der Begriff „Globalhaushalt“ suggeriert weitgehende Gestaltungsspielräume für die Hochschulen. Soweit es sich bei der Unterschiedlichkeit der Haushaltsverfahren feststellen läßt, können im Durchschnitt schätzungsweise maximal 15 % eines Landeshochschulhaushaltes von den Hochschulen in eigener Regie ohne kameralistische Haushaltsvorschriften bewegt werden. Über größerer Flexibilität verfügen nur einige, wenige Modellhochschulen. So dürfen beispielsweise im Globalhaushalt der technischen Universität Hamburg-Harburg nicht mehr als 10 % des Gesamthaushaltes vom Personal- in den Sachetat und umgekehrt umgeschichtet werden. Für zusätzliche Investitionen stehen nur 3 % der Gesamtaufwendungen zur Verfügung. Mehreinnahmen darf die Hochschule nur in dem Bereich verwenden, in dem sie eingeworben wurden. Sparsames Wirtschaften lohnt sich nur bei Sachausgaben. Alle anderen Einsparungen verbleiben zwar auch in der Hochschule, führen aber im nächsten Jahr zu entsprechenden Mittelkürzungen (Behrens, 1996, S. 134).

Die Flexibilisierungsbemühungen sind nach Ländern unterschiedlich ausgefallen

Zusammenfassend betrachtet sind die Flexibilisierungsbemühungen der Länder

durch Vielfältigkeit gekennzeichnet. Zwei hauptsächliche Vorgehensweisen lassen sich erkennen: In einigen Ländern wird das System der Titelspezialität grundsätzlich beibehalten, jedoch durch Erweiterung der gegenseitigen Deckungsfähigkeit der einzelnen Titel flexibilisiert. Andere Länder sind dazu übergegangen, ihren Hochschulen einen nach wenigen, grobgefaßten Aufgabenbereichen gegliederten Globalhaushalt zuzuweisen. Am weitesten fortgeschritten sind die Haushaltsreformen hinsichtlich der gegenseitigen Deckungsfähigkeit der Mittel. Dringender Handlungsbedarf besteht dagegen noch bei der freien Verwendung der Hochschuleinnahmen und vor allem im Bereich der Rücklagenbildung. Angespartes „eigenes Vermögen“ darf in der gegenwärtigen Praxis beispielsweise im größten Bundesland Nordrhein-Westfalen 1 % des Hochschulgesamtetats nicht übersteigen (Fleischer, 1997, S. 11).

Am weitesten in Richtung Finanzautonomie ist Niedersachsen

Den weitesten Schritt in Richtung Finanzautonomie sind die drei niedersächsischen Hochschulen gegangen, die seit 1995 als eigenständige Landesbetriebe wirtschaften dürfen. Sie bleiben allerdings rechtlich gesehen weiterhin Staatsanstalten und zu-

gleich Körperschaften öffentlichen Rechts, so daß die Personal- und Haushaltshoheit weiterhin beim Staat liegt. Allerdings wurden in diesem weiterhin bestehenden staatlichen Rahmen neue Handlungsspielräume geschaffen: So wurde in den Universitäten Clausthal-Zellerfeld und Oldenburg sowie in der Fachhochschule Osnabrück die kameralistische Budgetierung durch vier globale Zuschußtitel ersetzt. Die wirtschaftliche Verwendung der Mittel wird hochschulintern durch das System der kaufmännischen Buchführung überwacht. Die Hochschulen erstellen einen nach Erfolgs- und Finanzplan getrennten Wirtschaftsplan. Die Kontengruppen sind gegenseitig dekkungsfähig, Mehrerträge können für Mehraufwendungen verwendet werden. Rückstellungen werden beim Lande verwahrt. Die Hochschulen legen Jahresabschlüsse vor, die von einem Wirtschaftsprüfer geprüft werden (Krasny/Ziegele, 1997, S. 4).

„Die Leitungsstrukturen aller Universitäten bedürfen dringend einer Reform. Vielerorts weiß die Linke nicht, was die Linke tut, die Selbstverwaltung ist schwerfällig und die Bewirtschaftung der Gelder ineffizient, Verantwortungen werden nicht übernommen, sondern weitergeschoben, Entscheidungen folgen dem Fächer- und Gruppenegoismus.“

Wilhelm Vossenkuhl, Professor für Philosophie an der Universität München in der Süddeutschen Zeitung vom 20./21. September 1997, Seite 37.

Die gegenwärtige Praxis weist nach Auffassung des Wissenschaftlichen Beirates zur globalen Steuerung von Hochschulhaushalten in den drei als Landesbetriebe geführten Hochschulen noch Flexibilitätsdefizite auf, die eine umfassende finanz- und personalpolitische Autonomie der Hochschulen verhindern. Kritisiert werden die weiterhin bestehenden beamtenrechtlichen Regelungen, die mangelnden Entscheidungskompetenzen der Hochschulen bei Bauvorhaben, die fehlende Koppelung der Finanzzuwendungen an Leistungsanreize. Vermissen wird darüber hinaus eine durch breite gesellschaftliche Repräsentation legitimierte institutionelle Basis für die Finanzverhandlungen zwischen Hochschule und Staat sowie mit Entscheidungskompetenz versehene Managementstrukturen innerhalb der Hochschule.

Leistungsbezogene Mittelvergabe erst in Ansätzen

Neben der Flexibilisierung der Hochschulhaushalte ist die leistungsbezogene Mittelvergabe ein weiteres Handlungsfeld

der Finanzierungsreform. Als erstes Bundesland startete Nordrhein-Westfalen bereits 1992 einen Modellversuch zur leistungsbezogenen Finanzzuweisung. Die Bemessungsgrundlage ist eine Mischung aus leistungs- und belastungsbezogenen Indikatoren. Als *belastungsbezogene Indikatoren* werden die Anzahl der Studierenden im Grundstudium sowie die Anzahl der Stellen für wissenschaftliches Personal berücksichtigt. *Leistungsbezogene* Parameter sind die Anzahl der Absolventen, die Höhe der eingeworbenen Drittmittel sowie die Anzahl der Promotionen. Ein zusätzlicher Bonus wird für kurze *Studienzeiten* vergeben: So gehen die Absolventen mit kürzerer Studiendauer mit einem höheren Gewichtungsfaktor in die Berechnung der Finanzzuweisungen ein. Das Gesamtvolumen der leistungsabhängig bewegten Mittel ist freilich noch bescheiden. Bislang wurden lediglich 35 % der laufenden Mittel für Lehre und Forschung und damit nur 2,8 % der gesamten nordrhein-westfälischen Haushaltsmittel für die Hochschulen durch den neuen Finanzierungsmodus berührt. Für das Haushaltsjahr 1997 ist mit einer Steigerung auf 3,7 % des Gesamtetats zu rechnen (*Fleischer*, 1997, S. 11). Die Mittel für die Bewirtschaftung der Personalstellen, die rund 64 % des durchschnittlichen Landeshochschulhaushaltes umfassen, werden nicht miteinbezogen (*Kultusministerkonferenz*, 1996 a, S. 10). Weitere wettbewerbsfördernde Veränderungen in der Mittelverteilung haben Niedersachsen (seit 1993), Rheinland-Pfalz (seit 1994) und Sachsen (seit 1995) vorgenommen. Die Auswahl der Bemessungskriterien variiert von Bundesland zu Bundesland. Ebenfalls variabel ist der Umfang der leistungsbezogen vergebenen Mittel: Er beträgt in Niedersachsen lediglich 1 %, in Sachsen 5,2 % und in Rheinland-Pfalz 5,8 % des jeweiligen Gesamthaushaltsvolumens der Hochschulen (*Kultusministerkonferenz*, 1996 a, S. 4).

Die Leistungsanreize müßten hochschulintern weitergegeben werden

Leistungsanreize im Finanzierungssystem der Hochschulen bringen nur dann qualitätsfördernde Effekte für Lehre und Forschung hervor, wenn sich die Koppelung an Leistungsparameter auf Landesebene bei der hochschulinternen Verteilung der Mittel fortsetzt. Verfahrensweisen für diesen wichtigen Schritt bleiben bei der geplanten Novelle des Hochschulrahmengesetzes unberücksichtigt und sind bislang auch in der Mehrzahl der Landeshochschulgesetze nicht erwähnt (*Behrens*, 1996, S. 55). Bislang haben nur wenige Hochschulen die Spielräume der Globalhaushalte genutzt, um interne leistungs- und belastungsorientierte Verteilungsmodelle zu entwickeln. Noch fehlen die entsprechenden internen Entscheidungsstrukturen zur Durchsetzung auch ungeliebter Beschlüsse. Die rechtliche Rahmensituation bremst eine interne leistungsbezogene Ungleichverteilung. So garantiert ein Richterspruch des Bundesverwaltungsgerichtes das Teilhaberecht jedes einzelnen Wissenschaftlers an den staatlich zugewiesenen Mitteln (BVerwGE

52, 339 zitiert nach *Behrens*, S. 52). Bislang läßt sich in der Fachliteratur kein Verteilungsmodell ermitteln, in dem mehr als 10 % eines Hochschulstats leistungsbezogen bewegt werden. So wurden beispielsweise an der FU Berlin im Jahre 1994 an die verschiedenen Fachbereiche Mittel im Umfang von 2,5 Mio. DM leistungsbezogen verteilt, während der Gesamthaushalt der Hochschule 1,3 Mrd. DM umfaßte (*Wex*, 1995, S. 170).

Was die künftige Finanzautonomie der Hochschulen betrifft, so läßt die geplante Novelle eine deutliche Konturierung des zu wünschenden haushaltsrechtlichen Rahmens vermissen. Demgegenüber fordern die Spitzenverbände der Wirtschaft, das Modell der niedersächsischen Landesbetriebe in den Landeshochschulgesetzen verbindlich vorzuschreiben. Gleichzeitig soll das Hochschulrahmengesetz durch zwei neu aufzunehmende Paragraphen die freie Verfügung über selbst erwirtschaftete Mittel sowie die Erhebung von Studiengebühren ausdrücklich gestatten (*Spitzenverbände der Wirtschaft*, 1997, S. 42f.).

Wenn alle allzuständig sind – oder neue Entscheidungsstrukturen sind erforderlich

Die umfassendste Deregulierung der HRG-Novelle betrifft die *innere Organisation und Entscheidungsstruktur*. Vorgesehen ist die ersatzlose Streichung der Paragraphen 61 bis 66 zur Leitung der Hochschule, zu den Aufgaben zentraler Kollegialorgane, den Fachbereichen sowie zu den gemeinsamen Kommissionen und zu anderen wissenschaftlichen Betriebseinheiten. Damit wird den Landesgesetzgebern ein problematisches Stück Arbeit übergeben, denn das bisherige Regelwerk ist nach den Worten des Hochschulrechtlers und HRG-Kommentators Werner Thieme unübersichtlich und „chaotisch organisiert“ (zitiert nach *Karpen*, 1997, § 61, S. 5). Zu den beiden Hauptproblemen zählen das Prinzip der zwei *parallelen Entscheidungsebenen* und die damit verbundene Unklarheit der Zuständigkeiten sowie das Prinzip der Gruppenrepräsentation und die daraus resultierende Entscheidungslähmung.

Eine problematische Folge der zwei parallelen Entscheidungsebenen von *Hochschulleitung und Senat einerseits* und *Fachbereichsräten und Dekanen andererseits* ist das Fehlen eines direkten Entscheidungsweges zwischen der Leitung der Hochschule und den Führungsorganen der Fachbereichsebene. Im Gegensatz zur deutschen Praxis besteht in den meisten Ländern zwischen Dekanen und Rektor eine deutlich ausgeprägte organisatorische Beziehung bis hin zu Ernennungs- und Weisungsbefugnissen (*Müller-Böling*, 1995, S. 3). Die fehlende formale Verbindung zwischen der zentralen Leitungsinstitution, dem Rektorat, und der dezentralen Leitungsinstanz, dem Dekan, vergrößert die durch die vorgeschriebenen Abstimmungsprozesse mit dem Ministerium ohnehin schon vorhandene Schwerfälligkeit der Entscheidungssituation um ein Vielfaches. So sind zur Neubesetzung einer Pro-

fessorenstelle gegenwärtig im Durchschnitt 25 Entscheidungsschritte notwendig (*Alewell*, 1993, S. 95).

Die Aufwendigkeit dieser und anderer Entscheidungsvorgänge ist nicht zuletzt auf die *unklare Abgrenzung der Befugnisse* zwischen zentraler und dezentraler Ebene zurückzuführen. Es entsteht der Eindruck einer Allzuständigkeit aller Hochschulorgane. Die fehlende Eindeutigkeit bei der Zuordnung von Entscheidungsbefugnissen kann als Ergebnis eines speziellen *Grundrechtsverständnisses* gesehen werden: „Es sind primär die Individuen, die durch Art. 5 Abs. 3 GG und § 3 geschützt sind, und an diesem Grundsatz muß sich die Hochschul-(Selbst-)Verwaltung ausrichten“ (*Karpen*, § 61, 1997, S. 11). Daraus folgt nicht nur eine Begrenzung externer Eingriffe von staatlicher Seite, sondern auch eine Einschränkung der Weisungsbefugnis der Hochschulleitung gegenüber den Fachbereichen als auch der Dekane gegenüber den Fachbereichsmitgliedern (*Alewell*, 1993, S. 30). Kritiker halten die Betonung der individuellen Perspektive bei der Interpretation des Grundrechtes auf Wissenschaftsfreiheit für einen „Geburtsfehler aller derzeitigen Hochschulgesetze“ (*Andreas Kehler*, Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur, zitiert nach *Horstkotte* 1997, S. 17).

Die Gruppenuniversität ist eine denkbar schlechte Ausgangsbasis für Budgetentscheidungen

Begrenzung erfährt eine wünschenswerte direktere Weisungsbefugnis der Leitungsorgane durch ein zweites Rechtsprinzip. Mit der Einführung des Hochschulrahmengesetzes im Jahre 1976 wurde allen Hochschulmitgliedern ein Partizipationsrecht zugebilligt. Laut einer Entscheidung des Bundesverfassungsgerichtes sind alle an den Hochschulen vertretenen Statusgruppen im Umfang ihrer Betroffenheit an den Entscheidungsprozessen zu beteiligen (BVerfGE, 332 f., zitiert nach *Behrens* S. 234). Die so entstandene Gruppenuniversität mit ihrem System des oft langwierigen Ausbalancierens von Partialinteressen bietet für künftig notwendige, umstrittene Budgetentscheidungen eine denkbar schlechte Ausgangsbasis. Kritisch merken die Präsidenten der hessischen Universitäten an: „Das Kollegialprinzip und die Wahrnehmung von Gruppen- und anderen Partialinteressen führen oft dazu, daß der Hochschulalltag von Entscheidungen auf dem kleinsten gemeinsamen Nenner bestimmt wird“ (zitiert nach *Schlicht*, 1997, S. W3). Eine ernüchternde Bilanz der Gruppenuniversität zieht auch der Hamburger Universitätspräsident *Jürgen Lütjke*. In den Gremien würde vor allem Interessenvertretung betrieben; die Gruppenuniversität suche keine gemeinsame Identität und entfalte zuwenig Integrationskraft (nach *Gehring*, 1997, S. 23).

Folgerichtig mündet die aktuelle Kritik an der Entscheidungsorganisation der Hochschulen in die *Forderung nach einer klaren Aufteilung der Zuständigkeiten*. Kultusministerkonferenz, Wissenschaftsrat, die Ministerpräsidenten der Länder, der

Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie sowie die Hochschulrektorenkonferenz sind sich einig hinsichtlich der Notwendigkeit, die Hochschule in Anbetracht der wachsenden Aufgabenfülle mit verbesserten Leistungs- und Entscheidungsstrukturen zu versehen (*Kultusministerkonferenz, 1997, S. 3*).

Mit großer Mehrheit votieren die von der *Deutschen Universitätszeitung* befragten Hochschulverantwortlichen für eine Vergrößerung der Entscheidungskompetenz der Hochschulleitungen (78 %) und der Dekane (66 %) (*Fritzsche, 1997, S. 10*). Damit wird auch in der Bundesrepublik Deutschland eine Entwicklung sichtbar, die in anderen europäischen Ländern bereits weiter fortgeschritten ist (*Goedegebuure, 1993, S. 401*).

Auf der abstrakten Ebene einer Vision gibt es wenig Dissens über die künftigen Leitungsstrukturen: „Zentrale Konzeption mit organisierter Absprache bei möglichst dezentraler Aufgabenwahrnehmung und Verantwortung“ lautet beispielsweise die Formel der Kultusministerkonferenz (*Kultusministerkonferenz, 1996 b, S. 11*). Wenig Klarheit herrscht allerdings bei der konkreten Zuordnung der Kompetenzen. Es hat den Anschein, als könne man sich bei allem Konsens über eine notwendige Stärkung der Leitungsfunktionen nicht auch zu einer analog notwendigen Beschneidung der Entscheidungskompetenzen der Kollegialorgane durchringen. Darüber hinaus ist die Frage, wer welche Entscheidungen trifft, wesentlich abhängig von der zukünftigen Rechtsform der Hochschule. Wie stark die äußere Rechtsverfassung der Hochschule die inneren Organisationsprinzipien prägt verdeutlicht die Kultusministerkonferenz in zwei abweichenden Szenarien (vgl. *Kultusministerkonferenz, 1996 b, S. 16–26*).

Dualistisch organisierte Staatsanstalt mit erweiterten Handlungsspielräumen...

In einer ersten Vision wird der dualistische Rechtscharakter von staatlicher Anstalt und Körperschaft im wesentlichen fortgeschrieben. Haushalts- und Personalhoheit bleiben beim Staat, allerdings unter Erweiterung der Handlungsspielräume. Was die Aufteilung der Kompetenzen betrifft so empfiehlt die Kultusministerkonferenz eine grundsätzliche *Trennung von Beratungs- und Entscheidungsfunktionen*. Während den Kollegialorganen Senat und Fachbereichsräten die Beratungs- und Kontrollfunktionen zukommen sollen, müßten die Entscheidungskompetenzen in den Händen der monokratischen, bei großen Hochschulen auch kollegialen Leitungsorgane Rektorat und Dekanat bzw. Fachbereichsleitung gebündelt werden. „Die Zuständigkeitsregelungen müssen verantwortliche Entscheidungsträger ausweisen, die gegebenenfalls auch persönlich zur Verantwortung gezogen werden können“ (*Kultusministerkonferenz, 1996b, S. 33*). Mit der Erweiterung der Kompetenzen der Leitungsorgane soll eine Verlängerung der Amtszeit, die Gewährung einer persönlichen Zulage sowie die Be-

reitstellung zusätzlicher Mitarbeiter einhergehen.

Das *Rektorat* oder Präsidialkollegium übernimmt Initiativfunktionen und operative Exekutionsfunktionen. Wesentliche Aufgaben sind

- die Initiierung und Koordinierung *strategischer Konzepte* für die Gesamtentwicklung der Hochschule;
- die Aufstellung des *Haushaltsplanes*;
- die *Zuweisung der Mittel* und Stellen an die Fachbereiche;
- das *Vorschlagsrecht für die Wahl der Dekane*;
- die *Berichtspflicht* gegenüber dem Senat.

Der *Senat* übernimmt in erster Linie *Zieldefinitions- und Kontrollaufgaben*. Allerdings zieht auch die Kultusministerkonferenz keine klare Trennlinie zwischen Entscheidungs- und Beratungsfunktionen bei Hochschulleitung und Senat. So soll auch der Senat über die Aufhebung und Einrichtung von Studiengängen entscheiden können. Außerdem sollen die Beschlüsse des Senates für die Exekutivorgane auf allen Hochschulebenen bindend sein. Weiterhin fällt dem Senat nach Vorstellung der Kultusministerkonferenz die Aufgabe zu, Leitlinien für die Binnenverteilung der Ressourcen aufzustellen. Es ist unsicher zu erkennen, daß mit dieser Zuordnung Zuständigkeitskonflikte zwischen Hochschulleitung und Senat vorprogrammiert sind, die sich im Modell der Kultusministerkonferenz auf der Ebene der Dekane und Fachbereichsleitungen wiederholen. Ungeklärt bleibt in dem Szenario der Kultusministerkonferenz auch die Abgrenzung zwischen der zentralen Ebene der Hochschule, dem Senat und dem Rektorat auf der einen Seite und der dezentralen Ebene mit den Dekanen und Fachbereichsräten auf der anderen Seite.

... oder autonome Körperschaft?

Eigene Haushalts- und Personalverantwortung sind demgegenüber die Merkmale eines Hochschulmodells als selbständiger Körperschaft, wie es die Kultusministerkonferenz als eine zweite Vision entwirft. Eine solche Aufgabenfülle mit entsprechender Verantwortung erfordert ein *hauptamtliches, professionelles Management*. Ein auf Zeit bestelltes kollegiales Leitungsorgan, wie es im rein staatlichen Modell vorgesehen ist, würde dem Aufgabenvolumen einer autonomen Selbstverwaltungskörperschaft nicht gerecht werden. Somit durchbricht die Vision einer körperschaftlich organisierten Hochschule das kollegiale Entscheidungsprinzip zugunsten einer stärker hierarchisch geprägten Entscheidungsorganisation.

Im Unterschied zur staatlichen Variante erfordert das autonome Körperschaftsmodell zusätzliche *externe Aufsichts- und Kontrollmechanismen* zur Zielerreichungsprüfung des gesamtgesellschaftlich Forschungs- und Bildungsauftrages. Vorgesprochen wird eine am amerikanischen *Board of Trustees* orientierte Einrichtung mit Persönlichkeiten aus Staat, Wirtschaft und Gesellschaft. Tatsächliche Personal- und Finanzhoheit erfordern nicht nur externe Kontrollinstitutionen,

sondern auch permanente interne Kontrolle der Effektivität und Effizienz der eingesetzten Mittel. Demnach wird in einem autonomen Körperschaftsmodell ein hochschulinternes *Controlling* als Zielverfolgungs-System benötigt.

Von der Input- zur Output-Steuerung

An dieser Vision einer Hochschule als autonome Körperschaft orientiert sich das vom *Centrum für Hochschulentwicklung* (CHE) im Rahmen des Modellversuches zur Einrichtung von Hochschulräten entworfene Organisationsmodell. Leitgedanke der Entscheidungsorganisation ist das Kontraktmanagement in Anlehnung an Konzepte des *New Public Managements* innerhalb der allgemeinen Verwaltungsreform. Ausgangspunkt ist der Wechsel von der Input- zur Outputsteuerung durch Zielvereinbarungen zwischen den beteiligten institutionellen Ebenen. Nach Auffassung des CHE kann diese Zielvereinbarung aufgrund der Entscheidungsschwächen des Kollegialprinzips nicht ohne das kritische Korrektiv einer Führungsfunktion auskommen. Führungsverantwortung auf der jeweiligen Entscheidungsebene sei außerdem erforderlich, um Zielbildungsprozesse überhaupt in Gang zu bringen und Zielvereinbarungen mit der nächsthöheren Ebene treffen zu können. Um eine gewisse Unabhängigkeit sicherzustellen, sollte die Wahl der jeweiligen Führungspersonen nicht ausschließlich auf der jeweiligen Arbeitsebene erfolgen. So sollte der Dekan den Institutsleiter ernennen, der Rektor den Dekan im Fachbereichsrat zur Wahl vorschlagen, und der Rektor selbst sollte vom Hochschulrat gewählt werden (*Müller-Böling, 1995, S. 11 ff.*). Flankiert wird der Prozeß der Entscheidungsberatung in den Gremien und die darauf aufbauenden Zielvereinbarungen zwischen den verschiedenen Handlungsebenen durch eine kontinuierliche Zielerreichungskontrolle mittels eines hochschulinternen *Controllings*.

Kontraktmanagement und Controlling sind wiederum eingebettet in einen Wettbewerbsrahmen, der durch die Verknüpfung von Ressourcenzuweisung und Leistungsevaluation geschaffen wird. Dem Modell der Führung durch Zielvereinbarung haben sich auch eine Reihe von Professoren der Betriebswirtschaftslehre angeschlossen (*Oechsler, 1997, S. 282 ff.*).

Eine deutliche Stärkung der Hochschulleitung gegenüber den Kollegialorganen, aber auch im Verhältnis zu den Dekanen und Fachbereichsleitern favorisieren auch die *Spitzenverbände der Wissenschaft* in ihren Vorschlägen für eine Novellierung des Hochschulrahmengesetzes. So soll die Hochschulleitung Dienstvorgesetzter des gesamten Hochschulpersonals sein. Sie hat das Vorschlagsrecht bei Berufungen, gewährt Zuschüsse zur Besoldung und überprüft Art und Umfang der Dienstaufgaben der Professoren. Außerdem ist sie zuständig für die Aufstellung und Ausführung des Wirtschaftsplanes. Die Hochschulleitung wird vom Kuratorium der Hochschule im Einvernehmen mit dem zentralen Kolle-

gialorgan der Hochschule bestellt (*Spitzenverbände der Wirtschaft*, 1997, S. 38–40).

Eine ständige Bewertung – nach Forschung und Lehre

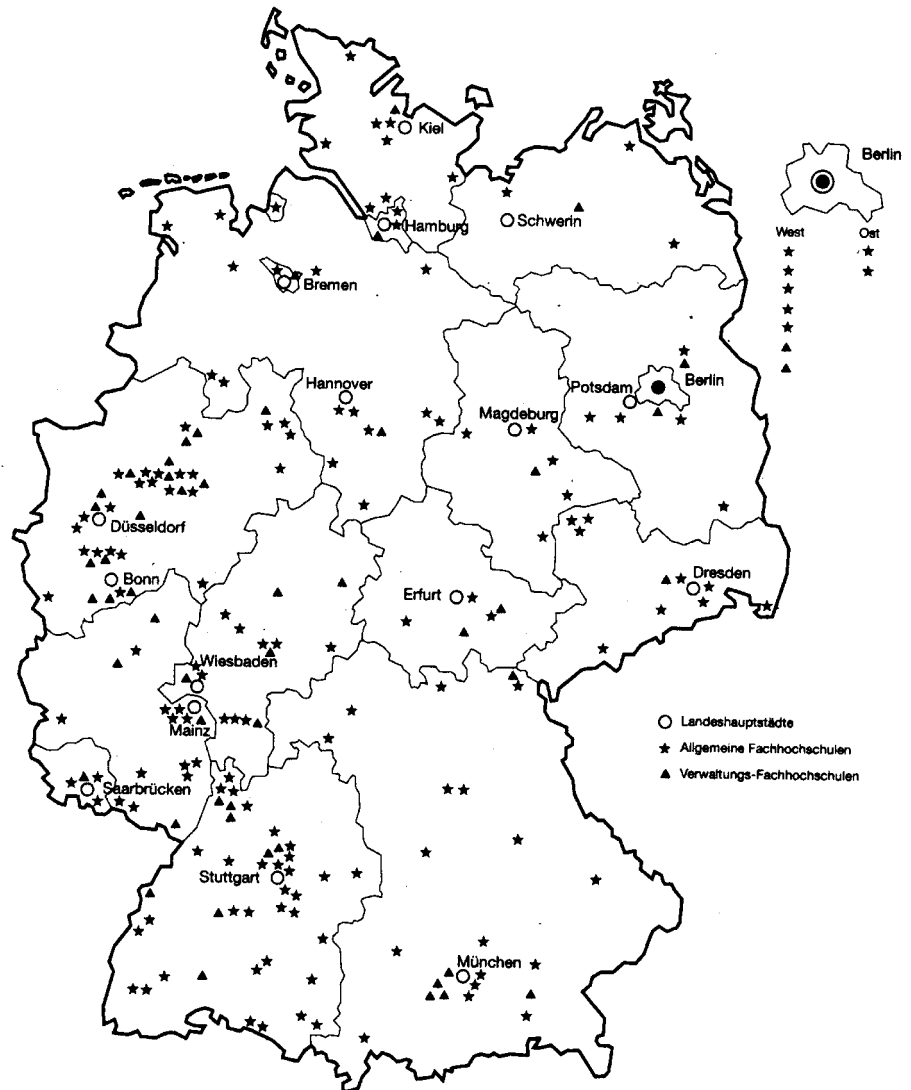
Größere Entscheidungsfreiräume bei der Gestaltung der Hochschulausbildung gehen einher mit einer stärkeren Verpflichtung zur Rechenschaftslegung über die erbrachten Leistungen. Der Wechsel von einer Input- zu einer Outputorientierung muß durch die permanente Berichterstattung über die Leistungen in Forschung und Lehre dokumentiert werden. In Zukunft nachhaltiger eingefordert wird der Nachweis permanenter Qualitätssicherung aber auch durch den zunehmenden Wettbewerb der Hochschulen um Personal und Mittel. Die Entwicklung wissenschaftsadäquater Evaluationsverfahren ist daher ein Muß. Folgerichtig wird in die HRG-Novelle ein zusätzlicher Paragraph eingefügt, der die flächendeckende Evaluierung aller Hochschulen festschreibt: „Die Arbeit der Hochschulen in Forschung und Lehre soll regelmäßig bewertet werden. Die Studierenden sind bei der Bewertung der Qualität der Lehre zu beteiligen. Die Ergebnisse der Bewertungen sollen veröffentlicht werden“ (HRG § 6).

„Die Mehrheit der Professoren hat kein Interesse am Urteil der Studenten.“

Professor Dr. Hans-Dieter Daniel, ehem. Leiter eines Evaluationsprojektes an der Universität Mannheim, (zitiert nach el Hage, 1996, S. 140)

Innerhalb der Forschung haben sich in den letzten Jahrzehnten aufgrund des zunehmenden Wettbewerbes um Drittmittel Verfahren der Qualitätsprüfung von Forschungsleistungen herausgebildet. Eines der mittlerweile auf breiter Basis anerkannten Gütekriterien ist beispielsweise der Umfang der von der *Deutschen Forschungsgemeinschaft* bewilligten Drittmittel. In der Lehre stehen Verfahren zur Beurteilung der Lehrqualität erst am Anfang (Konegen-Grenier, 1989, S. 60). Nicht einmal der rechtliche Handlungsrahmen ist bislang hinreichend geklärt. Mehrere Verwaltungsgerichte mußten sich in der Vergangenheit mit der Frage auseinandersetzen, ob eine Bewertung von Lehrveranstaltungen mit der grundgesetzlich garantierten Wissenschaftsfreiheit vereinbar sein. Ein zweiter Einwand bezog sich auf eine datenschutzrechtlich nicht zulässige Veröffentlichung der Bewertungsergebnisse (el Hage, 1996, S. 4 f.). Obgleich die Entscheidungen der einzelnen Verwaltungsgerichte unterschiedlich ausfielen, dürfte den Gegnern durch den ausdrücklich im neuen Hochschulrahmengesetz formulierten Auftrag der Wind aus den Segeln genommen worden sein. Durch die Vorgabe, auch Studierende an der Evaluation zu beteiligen, setzt sich Gesetzgeber auch über das dritte Argument der Evaluationsgegner hinweg, die Studie-

Standorte von Fachhochschulen 1994



renden seien zu objektiven Urteilen nicht in der Lage: Entgegen aller Skepsis hat sich die studentische Beurteilung nach einer Analyse der *Konstanzer Arbeitsgruppe Hochschulforschung* als Verfahren mit hoher Validität erwiesen (el Hage, 1996, S. 82).

Wie soll die Lehre bewertet werden?

Methodisch stehen bislang drei Verfahren im Vordergrund: Die Beurteilung der Ausbildung durch die Studenten, die Erstellung von Lehrberichten sowie die Überprüfung des Lehrangebotes durch Fachkollegen (*peer-review*). Da organisatorisch mit dem geringsten Aufwand verbunden, dürften *Befragungen der Studierenden* zur Qualität der Lehrveranstaltungen die am häufigsten angewandte Methode darstellen. Mittlerweile wird die Entwicklung von Befragungsinstrumentarien durch verschiedene sozialwissenschaftliche Lehrstühle sowie unter anderem durch das *Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik* an der Universität Bielefeld betreut (el Hage, 1996, S. 120 f.). *Lehrberichte* als Dokumentation und Bewertung der Aktivitäten eines Fachbereiches sind in drei Ausprägungen anzutreffen: Als staatlich initiierte und gesetzlich vorgeschriebene Leistungsberichte wer-

den sie in fünf Bundesländern (Baden-Württemberg, Hessen, Schleswig-Holstein, Saarland, Sachsen-Anhalt) von den Hochschulen in den Ministerien abgeliefert. Als hochschulinterne Lehrberichte dokumentieren sie Evaluationsaktivitäten, die die Hochschulen aus eigener Initiative ins Leben gerufen haben. Schließlich finden sich Lehrberichte als Bestandteil komplexerer Evaluationsaktivitäten wie beispielsweise im Rahmen der *peer-review* (Barz, 1997, S. 38). In Orientierung am niederländischen Evaluationsmodell empfiehlt der Wissenschaftsrat das dreistufige Verfahren der *peer-review*. Anhand eines Leitfadens nehmen die Fachbereiche in einer ersten Evaluationsstufe eine Bestandsaufnahme der eigenen Lehrleistungen vor. Die Ergebnisse dieser ersten Selbsteinschätzung werden einer externen Expertenkommission zugeleitet, der Vertreter des Faches, aber auch Repräsentanten des Beschäftigungssystems angehören. Diese Kommission begutachtet in einem dritten Schritt vor Ort den zu evaluierenden Fachbereich. Dazu werden Gespräche mit Lehrenden und Studierenden des Fachbereiches geführt. Abschließend diskutiert die Kommission ihre Eindrücke und Wertungen mit den Vertretern des Fachbereiches (*Wissenschaftsrat*, 1996, S. 4 f.).

Neben der institutionellen Verankerung in der einzelnen Hochschule werden Evaluationen auch regional und überregional von externen Einrichtungen durchgeführt. So hat beispielsweise die *HIS Hochschul-Informationssystem GmbH* in mehreren Bundesländern an ausgewählten Hochschulen Geschäftsstellenfunktion für die Durchführung von *peer-review*-Evaluationsverfahren übernommen. Zu einem Verbund norddeutscher Hochschulen zur Evaluation von Studium und Lehre haben sich 1994 die Universitäten Bremen, Hamburg, Kiel, Oldenburg und Rostock zusammengeschlossen, um ebenfalls die Methode der *peer-review* zu erproben. Eine *Zentrale Evaluationsagentur* auf Landesebene (ZEvA) hat das Land Niedersachsen 1995 eingerichtet. Selbstevaluation, Begutachtung durch *peers* und Umsetzung (*follow-up*) sind die Elemente des niedersächsischen Verfahrens. Weitere Beratungs- und Unterstützungsaktivitäten leisten das *Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik* an der Universität Bielefeld (IZHD) sowie das *CHE Centrum für Hochschulentwicklung*, das von der *Bertelsmann-Stiftung* und der *Hochschulrektorenkonferenz* getragen wird.

Die Kosten der Evaluation variieren je nach Methode und Umfang. Für die Durchführung eines *peer-review*-Verfahrens veranschlagt der Nordverbund 100 000 bis 150 000 DM pro Jahr und Fach (Barz, 1997, S. 56). Insgesamt wurden von den Ländern bislang rund 5,5 Mio. DM für Evaluationsprojekte ausgegeben (berechnet nach *el Hage*, 1996, S. 17 f.).

Als ein wesentliches Ergebnis vor allem der *peer-review*-Verfahren kann eine Verbesserung der Kommunikation innerhalb der Gruppe der Lehrenden, aber auch zwischen Lehrenden und Studierenden gesehen werden (Lüthje, 1997, S. 9). Gute Erfahrungen mit der *peer-review* vor allem hinsichtlich der Entrümpelung überfrachteter Studiengänge konnte die *Zentrale Evaluationsagentur* des Landes Niedersachsen (ZEvA) feststellen (Ellermann, 1997, S. 36). Insgesamt gesehen gibt es allerdings noch wenig Erkenntnisse über die Wirkungen der Evaluationsaktivitäten. So kommt eine Bestandsaufnahme des *Centrums für Hochschulentwicklung* und der *Hochschul-Informationssystem GmbH* zu dem Fazit: „Der große weiße Fleck ist derzeit noch die Beantwortung der Frage, welchen Nutzen die Evaluation und die Lehrberichterstattung tatsächlich haben“ (Barz, 1997, S. 56).

Probleme, die mit der Evaluation verbunden sind

Im Gegensatz dazu werden die Probleme der Evaluation bereits ausführlich diskutiert. Insgesamt lassen sich die folgenden Problemfelder identifizieren:

Mangelnde Zieldefinition: Vorbedingung für die Konzeption eines Qualitätsentwicklungsverfahrens ist die Formulierung des zu erreichenden Zieles. Nur auf dieser Basis können Beurteilungskriterien festgelegt werden. Damit ist ein vielverbreitetes Defizit der Hochschulausbildung angesprochen. Insbesondere an den Universitä-

ten ist durch die Diversifikation und Spezialisierung der Lehrangebote und die großen Entscheidungsfreiräume der Lehrenden bei gleichzeitiger geringer institutioneller Anbindung und Kontrolle oft *keine übergeordnete Zielsetzung* der angebotenen Studiengänge auszumachen.

Unklarer Verwendungszweck: Bei der Frage, welche Inhalte der Lehre evaluiert werden sollen und welche Daten zu diesem Zweck zu erheben sind, erweist sich das Grobziel „Verbesserung der Lehrqualität“ als zu abstrakt. Datenauswahl, Erhebungsverfahren und vor allem die Präsentation der Ergebnisse müssen beispielsweise zum Zwecke der Rechenschaftslegung gegenüber externen Institutionen anders angelegt werden als bei einer Zusammenstellung vergleichender Informationen für interessierte Studienanfänger. Die fehlende Klarheit über den Verwendungszweck verhindert eine präzise Definition der Untersuchungsfelder und verleitet so zu rein deskriptiven Lageberichten. Als besonders problematisch erweist sich die mangelnde Klarstellung des Verwendungszweckes bei den staatlich eingeforderten Lehrberichten. Aus Sorge um eventuelle Sanktionen tendieren die Verfasser nach der Einschätzung der norddeutschen Evaluationsagentur ZEvA zu einer eher beschönigenden Darstellung der Verhältnisse (Ellermann, 1997, S. 36).

Ausschluß der Öffentlichkeit: Ein gravierendes Problem ist auf dem Hintergrund des legitimen Interesses der Öffentlichkeit an den Leistungen der Hochschulen die bislang äußerst zurückhaltende Veröffentlichungspraxis. In der Bestandsaufnahme von CHE und HIS ist nachzulesen: „Fast alle bisher erarbeiteten Berichte der Fächer zur Selbstevaluation insbesondere nach dem Modell der internen und externen Evaluation dienen vorrangig der internen selbstkritischen Auseinandersetzung mit Studium und Lehre. Konsequenterweise werden diese Berichte in der Regel nur fachintern veröffentlicht“. Selbst die von den Ministerien eingeforderten Berichte sind nur in wenigen Bundesländern öffentlich zugänglich, selbst wenn das zuständige Ministerium wie in Nordrhein-Westfalen den Hochschulen die Veröffentlichung freistellt. (Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt) (Barz, 1997, S. 54; *el Hage*, 1996, S. 146).

Fehlende Vergleichbarkeit: Ein Folgeproblem der eingeschränkten Öffentlichkeit ist die fehlende Vergleichbarkeit. Mit Ausnahme der Evaluationsverbünde Nordverbund und ZEvA gibt es zwischen den Hochschulen kaum Abstimmungen über die Zusammenstellung der Datengrundlage und das methodische Vorgehen. Die daraus folgenden Abweichungen in der Gewinnung und Aufbereitung der Ergebnisse lassen Vergleiche nur sehr eingeschränkt zu. Fachvertreter, die entschlossen sind, ihre Ergebnisse entgegen dem allgemeinen Trend nicht unter Verschluß zu halten, stoßen auf methodische Barrieren, die einen aufschlußreichen Vergleich

mit den Erfolgen und Problemen anderer Fachbereiche in hohem Maße erschweren (Barz, 1997, S. 54).

Relative Folgenlosigkeit: Dringender Handlungsbedarf besteht hinsichtlich der Umsetzung der Evaluationsergebnisse. Bislang sind die unterschiedlichen Projekte in der Regel folgenlos geblieben. Exemplarisch heißt es dazu in einem Berliner Evaluationsbericht: „Das großangelegte Evaluationsprojekt an der TU droht nach zwei Jahren fleißigen Auftürmens von ebenfalls anonymisierten Datenbergen im Sande zu verlaufen, weil sich unter den Verantwortlichen niemand mehr findet der über notwendige Schlußfolgerungen aus den Befragungsergebnissen sprechen möchte“ (zitiert nach *el Hage*, 1997, S. 140). Erste Ansätze eines *follow-up* finden sich bei den hochschulübergreifenden Evaluationsagenturen Nordverbund und ZEvA. Beide vereinbaren mit den evaluierten Fachbereichen Maßnahmenkataloge, deren Umsetzung nach einem festgelegten Zeitabstand überprüft werden sollen (Barz, 1997, S. 54).

Fehlen externer und interner Steuerungsmechanismen: Die relative Folgenlosigkeit der bisherigen Evaluationsaktivitäten ist nicht zuletzt auf die fehlenden Steuerungsmechanismen in der Hochschullehre zurückzuführen. Sowohl die externe leistungsbezogene Mittelzuweisung durch die Ministerien als auch die hochschulinterne Budgetierung nach Lehr- und Forschungsergebnissen befinden sich erst in den Anfängen. Gleichzeitig fehlen noch weitgehend interne Entscheidungsstrukturen, um auch unangenehme Verteilungsergebnisse durchsetzen zu können. Darüber hinaus fehlt bislang die rechtliche Grundlage, um eine leistungsbezogene Budgetierung auch in der *individuellen Vergütung* spürbar werden zu lassen. Nicht zuletzt kommt auch das Interesse der Nachfrager nach Ausbildungslösungen in einem deutschen Hochschulsystem ohne *Studiengebühren* nicht zum Tragen. Übereinstimmend wird in der bildungsökonomischen Fachliteratur von der Einführung von Studiengebühren ein wesentlicher Impuls zur kontinuierlichen Verbesserung der Lehre im Interesse der Studierenden erwartet. Dazu zählt neben der Organisationsverbesserung und der damit verbundenen Straffung und Kürzung des Studiums auch eine stärkere Berücksichtigung der Signale des *Arbeitsmarktes* (Konegen/Grenier/Werner, 1996, S. 12). Es kann in diesem Zusammenhang nicht verwundern, daß die beruflichen Erfahrungen der Absolventen und die Erwartungen der Beschäftigten in der gegenwärtigen Evaluationsdebatte kaum Berücksichtigung gefunden haben.

Diese prekären Rahmenbedingungen führen in der Frage nach wirkungsvollen Evaluationsverfahren oft zu einem handlungs lähmenden *Circulus vitiosus*: Leistungsbezogene Mittelvergabe wird mit dem Hinweis auf die methodische Unvollkommenheit der Indikatoren abgelehnt. Eine methodische Weiterentwicklung – vor allem im Vergleich mit der Praxis anderer Hochschulen – findet kaum statt, da

keine Anreize dazu bestehen. Gerade aber Verfahren der leistungsbezogenen Mittelvergabe, die sich auch auf die persönlichen Bezüge auswirken, haben sich nach den Erfahrungen des Rektors der Universität Frankfurt an der Oder, *Hans Weiler*, als wirkungsvolle Steuerungsmechanismen erwiesen: „Dabei lassen amerikanische Erfahrungen keinen Zweifel daran zu, daß es sich hier um ein ausnehmend wirksames Mittel hochschulischer Steuerung handelt (was vermutlich auch den Widerstand dagegen erklärt...), und zwar sowohl im Hinblick auf Bereiche und Untergliederungen einer Hochschule als auch im Falle einzelner Hochschulangehöriger“ (*Weiler*, 1995, S. 247).

Die wirkliche Arbeit liegt jetzt bei den Ländern

Der allgemeine Applaus für die von Bundesbildungsminister *Rüttgers* organisierte Novelle des Hochschulrahmengesetzes muß kritisch gesehen werden. Die Fülle der Reformedetails kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß Neuregelungen bei wesentlichen Steuerungselementen wie Finanz- und Personalhoheit noch offen sind. Die Novellierungsarbeit von *Rüttgers* besteht in diesen Bereichen im wesentlichen aus Streichung von Paragraphen. Die wirkliche Arbeit liegt jetzt bei den Ländern.

Hinsichtlich der *Finanzautonomie* ist die HRG-Novelle nicht aussagekräftig. Sie enthält nur die vage Vorschrift einer leistungsbezogenen Mittelvergabe. Wesentliche Voraussetzung für eine Überwindung der gegenwärtigen Angebotssubventionierung ist die volle finanzwirtschaftliche Entscheidungshoheit der Hochschulen. Der aktuelle Sprachgebrauch „Globalhaushalt“ ist in diesem Punkt irreführend: Der Anteil der gegenseitig deckungsfähigen Mittel liegt unter 20 %. Der Anteil der ins nächste Haushaltsjahr übertragbaren Mittel ist noch kleiner. Langfristige Rücklagen dürfen 1 % des Hochschuletats nicht übersteigen, den Rest kassiert der Landesfinanzminister. Einnahmen können nur für den gleichen Ausgabenposten verwendet werden, ansonsten unterliegen sie dem Zugriff des Finanzministers, was bei Studiengebühren ein großes Problem darstellt. Der Anteil der Mittel, die bislang vom Land leistungsbezogen vergeben werden, liegt bei durchschnittlich 5 % des Landesgesamtetats.

Sollte sich der Gang der Reformen in diesem Tempo fortsetzen so sind wir bald das Land mit der rückständigsten Hochschulfinanzverfassung Europas. Ein besonderer Mangel aus wettbewerbspolitischer Sicht ist die Tatsache, daß die HRG-Novelle mit Rücksicht auf den politischen Länderkonsens das *Thema Studiengebühren* bewußt ausspart.

Besonders zurückgeblieben ist auch die Reform der hochschulinternen *Entscheidungsstrukturen*, die der renommierte Hochschulrechtler *Werner Thieme* als „chaotisch und unübersichtlich“ bezeichnet. Die HRG-Novelle enthält sich leider einer Neuordnung, indem sie sich auf die schlichte Streichung der Paragraphen be-

schränkt. Damit überläßt sie den Ländern mindestens drei schwierige Aufgaben: Erstens müssen die Entscheidungskompetenzen zwischen den Kollegialorganen Senat und Fachbereichsräten auf der einen Seite und den Leitungsorganen Hochschulleitung und Fachbereichsleitungen auf der anderen Seite neu aufgeteilt werden. Bislang sind – überspitzt gesagt – alle für alles zuständig. Zweitens muß eine vertikale Entscheidungsschiene zwischen Rektorat und den einzelnen Fachbereichsleitungen geschaffen werden, die im Gegensatz zu den meisten europäischen Hochschulsystemen in der konsensorientierten deutschen Hochschulorganisation fehlt. Drittens – und dies ist der schwierigste Punkt – muß eine Weisungsbefugnis der Hochschuleitung gegenüber den Hochschulmitgliedern durchgesetzt werden. Ein solches Vorhaben stößt sich momentan an der auf das Individuum bezogenen, grundrechtlich garantierten Wissenschaftsfreiheit und an dem ebenfalls verfassungsrechtlich abgesicherten gruppenparitätischen Partizipationsrecht.

Als Verdienst der HRG-Novelle ist zu sehen, daß eine regelmäßige Bewertung der Arbeit der Hochschulen in Forschung und Lehre stattfinden soll. Damit wird die lähmende Diskussion, ob *Evaluation* überhaupt verfassungskonform ist, – hoffentlich – beendet. Bereits jetzt werden an den Hochschulen im wesentlichen drei Arten von Evaluationsverfahren durchgeführt. Befragung der Studierenden, Beschreibung der Ausbildungsleistungen in Lehrberichten, Evaluierung der Lehr- und Forschungsleistungen durch Expertenkommissionen. Als gemeinsames Element dieser drei Methoden ist ihre relative *Folgenlosigkeit* zu kritisieren. Daß Evaluationen bislang keine nennenswerten organisatorischen und personalpolitischen Rückwirkungen haben, hängt mit den Steuerungsdefiziten in der Finanzverfassung und im Hochschulmanagement zusammen. Bislang zu wenig berücksichtigt sind die *Arbeitsmarktchancen* und die *berufliche Leistungsfähigkeit der Absolventen*. Im Vergleich zu den angelsächsischen Systemen besteht hier ein großer Nachholbedarf.

Sichtbar wird in der Analyse der bisherigen Reformprozesse die *Interdependenz der Handlungsfelder*. Finanzautonomie ist ohne eine Organisationsreform nicht zu realisieren. Gleichzeitig fordert die effiziente und effektive Verwendung der Mittel eine permanente Qualitätskontrolle durch Evaluation. Diese Interdependenz erschwert Veränderungen, da eine hochschulpolitische Willensbildung auf verschiedenen Handlungsfeldern gleichzeitig erforderlich wird. Ein wesentlicher Hemmschuh ist dabei das verwaltungsgerichtlich oft strapazierte, allzu individualistisch geprägte Verständnis von Wissenschaftsfreiheit, das zukünftig einer stärker institutionell verstandenen Wissenschaftsfreiheit weichen sollte.

Literaturhinweise

Karl Alewell, 1993: Autonomie mit Augenmaß, Vorschläge für eine Stärkung der Eigenverantwortung der Universitäten, Volkswagenstiftung Hannover
Andreas Barz/Doris Carstensen/Reiner Reissert, 1987:

Lehr- und Evaluationsberichte als Instrument zur Qualitätsförderung, Bestandsaufnahme der aktuellen Praxis, hrsg. vom CHE Centrum für Hochschulentwicklung und HIS Hochschulinformationssystem, Arbeitspapier Nr. 13, Gütersloh und Hannover
Thomas Behrens, 1996: Globalisierung der Hochschulhaushalte, Grundlagen, Ziele, Erscheinungsformen und Rahmenbedingungen, Neuwied und Berlin
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1997: Entwurf eines Vierten Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes, Manuskript, Bonn
Horst Ellermann, Aufruf der Papiertiger, in: Süddeutsche Zeitung vom 30. 6. 1997, Seite 36
Werner Fleischer, 1997: Modelle und Erfahrungen aus Nordrhein-Westfalen, in: Hochschul-Informations-System (Hrsg.), Staatliche Finanzierung der Hochschulen – Neue Modelle und Erfahrungen aus dem In- und Ausland, A 10/97, Hannover, Seite 7–19
Angelika Fritsche/Katja Schmidt, 1997: Hochschulen zur Reform, in: Deutsche Universitätszeitung, Nr. 15/16, Seite 10–11
Thomas Gehringer, 1997: SPD hält an Gruppenuniversität fest, in: Tagesspiegel vom 25. 6. 97, Seite 23
Leo Goedegebuure u. a., 1993: Hochschulpolitik im internationalen Vergleich, Verlag Bertelsmann Stiftung
Natalija el Hage, 1996: Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik, Projekte, Instrumente und Grundlagen, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie Bonn
Hermann Horstkotte, 1997: Auch geistige Freiheit muß sich rechnen, in: Rheinischer Merkur vom 8. 8. 97, Seite 17
Ulrich Karpen, 1997: Kommentar zum Hochschulrahmengesetz, § 61, Seite 1–29, in: Hailbronner, Kay (Hrsg.), Kommentar zum Hochschulrahmengesetz, Heidelberg
Ulrich Karpen, 1996: Vom Zaubern des Universitäts-Globalhaushaltes, in: Forschung & Lehre Nr. 8, Seite 422–425
Christiane Konegen-Grenier, 1989: Steuerungsdefizite und Steuerungsmodelle in der Hochschullehre, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Institut der deutschen Wirtschaft Nr. 150, Köln
Christiane Konegen-Grenier/Dirk Werner, Studiengeldern, Reformchancen und Realisierungsvoraussetzungen, 1996, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Institut der deutschen Wirtschaft Nr. 211, Köln
Erhardt Krasny/Frank Ziegele, 1997: Das Modellvorhaben zur globalen Steuerung von Hochschulhaushalten in Niedersachsen, Diskussionspapier des Centrums für Hochschulentwicklung CHE, Gütersloh
Jürgen Lühje, Verfahren und Elemente systemischer Qualitätsentwicklung – Beispiele aus der Universität Hamburg, in: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Qualitätsentwicklung in einem differenzierten Hochschulsystem, Dokumentation eines Symposiums
Detlef Müller-Böling, 1996: Überlegungen zur Organisationsstruktur von Hochschulen – unter Einbeziehung internationaler Erfahrungen, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), Organisationsstrukturen von Fachhochschulen, Dokumente zur Hochschulreform 107/1996
Walter A. Oechsler/Ralf Reichwald, 1997: Managementstrukturen an deutschen Universitäten, Aus betriebswirtschaftlicher Perspektive in: Forschung und Lehre, Nr. 6, Seite 282–285
Roland Richter, 1997: Der niederländische Weg zur Modernisierung des Universitätsmanagements, in: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.), Beiträge zur Hochschulforschung und Hochschulplanung, Heft 2, Seite 175–199
Uwe Schlicht, 1997: Abgesang auf die Gruppenuniversität, in: Tagesspiegel vom 29. 6. 1997, Beilage, Seite W3
Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), 1995: Umsetzung der Studienstrukturreform, Bonn
Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1996 a: Differenzierung der Mittelverteilung im Hochschulbereich, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.1.1996, Bonn
Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1996 b: Leitungsstrukturen im Hochschulbereich, Diskussionspapier, Bonn
Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1997: Hochschulen und Hochschulpolitik vor neuen Herausforderungen, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 28. 2. 1997, Diskussionspapier, Bonn
Spitzenverbände der Wirtschaft (Hrsg.), 1997: Autonomie, Wettbewerb, Profilbildung, Vorschläge der Spitzenverbände der Wirtschaft zur Reform des Hochschulwesens, Vorschläge für eine Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRG), Bonn
Hans N. Weiler, 1995: Wieviel sind amerikanische Erfahrungen bei einer Universitätsgründung wert?, in: Qualitätssicherung in Hochschulen, hrsg. von Detlef Müller-Böling, Gütersloh, Seite 242–258
Peter Wex, 1995: Die Mittelverteilung nach Leistungs- und Belastungskriterien, in: Wissenschaftsmanagement, 4/1995, Seiten 168–174
Wissenschaftsrat, 1994: Leitfaden zur Evaluation von Studium und Lehre, Drs. 1619/94, Köln

Hochschulreform in Blick auf die USA?

Was wir hochschulpolitisch von den USA lernen können – und was nicht

Von Margot Körber-Weik

Prof. Dr. Margot Körber-Weik lehrt Volkswirtschaftslehre an der Fachhochschule Nürtingen, die vor kurzem den ersten und bislang einzigen Studiengang Volkswirtschaftslehre an einer Fachhochschule eingerichtet hat. Der vorliegende Bericht basiert auf Informationen und Eindrücken, die im Wintersemester 1994/95 während eines Fortbildungssemesters in Washington, D.C. gesammelt werden konnten.¹

Hochschulpolitik in Deutschland wird nicht zuletzt in Hinblick auf die USA diskutiert, weil das dortige Hochschulsystem vielfach als leistungsfähiger angesehen wird. Das wird vor allem dem Wettbewerb zugeschrieben, der dort innerhalb der und zwischen den Hochschulen praktiziert wird.

Wettbewerb hat sich volkswirtschaftlich gesehen bewährt, weil er die Produktmengen an den Bedarf anpaßt, zu Kostensenkungen führt, die Qualität erhöhen kann und Innovationen fördert. Trifft das auch auf die Bildungseinrichtungen zu, insbesondere auf das Hochschulsystem und seine Leistungsfähigkeit? Ist das volkswirtschaftliche Gut Bildung ein Gut wie alle anderen oder gelten hier andere Regeln? Am Beispiel der USA wird überprüft, wo der Wettbewerb unter welchen Voraussetzungen welche Leistungsverbesserungen ermöglicht und wo nicht. Damit wird zugleich ein Vergleich der Hochschulsysteme beider Länder – USA und Deutschland – geleistet.

Red.

Stichworte der gegenwärtigen Reformdiskussion

Die Reform der deutschen Hochschulen ist in den letzten Jahren – wieder einmal – ein wichtiges Thema in der politischen und öffentlichen Diskussion geworden. Dahinter stehen die Sorge um den Wirtschaftsstandort Deutschland und die Erkenntnis, daß Bildung ein wichtiger Wirtschaftsfaktor ist. Die hiesige Reformdiskussion orientiert sich stark am amerikanischen Modell. Es gilt als vorbildlich, und zwar vor allem aufgrund des dort herrschenden Wettbewerbs zwischen den Hochschulen und innerhalb der Hochschulen.²

Von einer Stärkung wettbewerbsfähiger Organisationsformen im deutschen Hochschulsystem erwartet man mehr Qualität und Wirtschaftlichkeit. Zusätzlich soll eine Internationalisierung der Studienabschlüsse und des Studienangebots die Position der deutschen Hochschulen im internationalen Wettbewerb verbessern. Daß die Weichen für eine Abkehr von den

deutschen Traditionen von der Politik bereits gestellt sind, belegen die *Novellierungen* des Hochschulrahmengesetzes und von Hochschulgesetzen der Länder. Für die aktuellen Trends stehen bekannte Schlagworte wie *Deregulierung* und *höhere Autonomie* der Hochschulen, *Straffung der Leitungsstrukturen*, Globalisierung und Flexibilisierung der *Hochschulhaushalte*, *leistungsorientierte Mittel- und Stellenverteilung* innerhalb und zwischen den Hochschulen, *Evaluation*, *Bildungsgutscheine* und *Studiengänge*, *Auswahl von Studierenden* durch die Hochschulen, Einführung von *Bachelor- und Master-Abschlüssen* (BLK 1997). Anlaß genug also, das amerikanische Hochschulsystem genauer zu betrachten und darüber nachzudenken, inwieweit sich zentrale Strukturmerkmale und Steuerungsmechanismen auf Deutschland übertragen lassen und welche Folgen sich daraus ergeben könnten. Leitidee der folgenden Ausführungen ist die Frage nach der Bedeutung des Wettbewerbs im Hochschulsystem. Dabei wird in fünf Schritten vorgegangen:

- Erläuterungen zum Wettbewerb im allgemeinen und speziell im Hochschulsystem
- vergleichende Diskussion der Ergebnisse beider Hochschulsysteme
- Funktionieren des Wettbewerbs im amerikanischen Hochschulsystem
- Aspekte des internationalen Wettbewerbs im Hochschulsystem
- Überlegungen zu Konsequenzen für die Hochschulreform in Deutschland.

Mehr Qualität und Wirtschaftlichkeit durch mehr Wettbewerb

Im Wirtschaftsleben hat sich der Wettbewerb als spezielle Organisationsform des gesellschaftlichen Zusammenlebens vielfach bewährt. Eine Fülle wirtschaftstheoretischer Erkenntnisse und empirischer Erfahrungen sowie der Zusammenbruch der Zentralverwaltungswirtschaften sowjetischen Typs belegen, daß Wettbewerb eine gute und steigende Versorgung mit Gütern ermöglicht – hinsichtlich Menge, Preis und Qualität (einschließlich Innovation). Die positiven Wirkungen kommen durch eine raffinierte Rückkoppelung zustande, die eine automatische Selbststeuerung bewirkt und zugleich ein Höchstmaß an individueller Entscheidungsfreiheit gewährleistet: Alle dürfen ihre Eigeninteressen verfolgen, solange sie mit anderen nur über *freiwilligen* und *entgeltlichen* Austausch auf Märkten in Beziehung treten. Dadurch kontrollieren sich die Eigeninteressen gegenseitig, denn freiwilliger Austausch kommt nur zustande, wenn er für alle Be-

teiligten vorteilhaft ist. Geht man davon aus, daß alle das Beste aus ihren Möglichkeiten machen und frei zwischen mehreren Alternativen wählen können, gelangen bei einem freiwilligen Tausch auf Märkten nur die Leistungsfähigsten zum Zug. Dadurch entsteht ein Anreiz zu besseren Leistungen – primär in Form von Kosten- und Preissenkungen (Preispolitik) oder Qualitätssteigerungen (Produktpolitik), auch über neue Produkte, Produktionsverfahren und Organisationsformen (Innovation). In der Folge nehmen die Differenzierung und Vielfalt des Angebots zu, und den Bedürfnissen der Nachfrager wird immer besser entsprochen. Das Angebot wird zugleich aber immer unübersichtlicher. Für eine Erhöhung der Transparenz sorgen Informationen über die Produkte (auch in Form von Werbung). Solche *kommunikativen Leistungen* erzwingt der Wettbewerb ebenfalls. Alle genannten Handlungsstrategien sind Teil der Marketingpolitik. Durch Einsatz einer oder mehrerer Strategien kann jeder Anbieter versuchen, seine Position im Wettbewerb zu verbessern. Je nach Strategie ergeben sich gegenläufige Marktwirkungen.³ Setzt die Mehrzahl der Anbieter auf die Preispolitik, dann verbessert sich *uno actu* die mengenmäßige Versorgung der Verbraucher – möglicherweise aber bei sinkender Qualität. Dominiert die Produktpolitik, erhöht sich die Qualität – möglicherweise aber bei unveränderten Preisen und Mengen. Steht die Kommunikationspolitik im Vordergrund, steigt die Transparenz – möglicherweise aber bei konstanten Preisen, Mengen und Qualitäten.

Der Wettbewerb muß gesellschaftlich organisiert und geschützt werden

Der Wettbewerb belohnt also die Tüchtigen – und bestraft zugleich diejenigen, die unwillig oder unfähig sind, die erforderlichen Leistungen bei Output oder Kommunikation zu erbringen. Er wirkt wie Zuckerbrot und Peitsche – nach dem Prinzip der „schöpferischen Zerstörung“ (*Schumpeter*). Die negativen Folgen für die weniger Tüchtigen erzeugen freilich Anreize, den Wettbewerb zu beschränken – durch wirtschaftliche oder politische *Macht*. Deshalb muß wirtschaftlicher Wettbewerb gesellschaftlich organisiert und geschützt werden. Dazu dienen zum einen staatliche *Institutionen* wie Schaffung und Schutz von Eigentumsrechten, gesetzliche Mindeststandards und Wettbewerbspolitik. Ähnliche Funktionen erfüllen zum andern private Institutionen wie traditionelle Standards, freiwillige Normen, Selbstkontrolle und Wettbewerbsgesinnung. Die Institutionen stek-

ken zugleich die Grenzen des Wettbewerbs ab. Im Bereich der Wirtschaft geht es dabei vor allem um den Schutz der weniger Leistungsfähigen durch Förderung der Chancengleichheit und Umverteilung sowie um die Minderung externer Effekte durch Haftungsregeln, Auflagen oder finanzielle Anreize.⁴

Eine Mischung zwischen Wettbewerb und *Wettbewerbsbegrenzung* prägt alle bestehenden Wirtschaftsordnungen; sie kommt in Bezeichnungen wie „soziale Marktwirtschaft“ oder „soziale ökologische Marktwirtschaft“ anschaulich zum Ausdruck. In den meisten Marktwirtschaften herrscht zugleich repräsentative *Demokratie*. Dann gibt es auch im politischen System Wettbewerb, und zwar letztlich um Wahlstimmen. Im politischen Wettbewerb spielt Umverteilung eine große Rolle, was Begrenzungen des wirtschaftlichen Wettbewerbs Vorschub leistet – und zwar zugunsten gut organisierter Interessengruppen mit hoher wirtschaftlicher, politischer oder gesellschaftlicher Macht. Solche Macht kann durch einen funktionierenden Leistungswettbewerb in der Wirtschaft begrenzt werden. Wettbewerb hat insgesamt also positive Wirkungen, *wenn* er funktioniert. *Daß* er funktioniert, ist durch geeignete Institutionen zu sichern. Die Ausgestaltung der Institutionen bestimmt überdies, wie Wettbewerb funktioniert – ob er die Beteiligten also eher zu Preissenkungen oder zu Qualitätssteigerungen oder zu intensiver Kommunikation veranlaßt und welche Wettbewerbsbegrenzungen als zulässig oder notwendig gelten.

Bildung ist ein sehr spezielles Gut

Die bisherigen Aussagen über den Wettbewerb gelten grundsätzlich auch für den Bildungsmarkt – und damit für das Hochschulsystem. Denn auch Bildung und Ausbildung sind ein Gut, das produziert werden muß. Wenn Hochschulen im Wettbewerb produzieren, werden sie versuchen, ihre Wettbewerbsposition durch Marketingpolitik zu verbessern – also über Preissenkungen, Qualitätssteigerungen oder Kommunikation.

Bildung ist allerdings ein sehr spezielles Gut. Zum einen hat sie hohe *gesellschaftliche Bedeutung*, weil sie neben der wirtschaftlichen Entwicklung auch die persönliche Autonomie und das gesellschaftliche Zusammenleben fördert (externe Effekte). Zum andern wird der wirtschaftliche Umgang mit Bildung durch einige *Eigenheiten des Produkts* erschwert. So sind die Eigentumsrechte bei geistigen Leistungen schwer zu schützen. Wegen der externen Effekte will man das oft nicht einmal. Entsprechend werden weltweit Forschungsergebnisse publiziert, Bildungseinrichtungen und Studierende staatlich subventioniert. Außerdem ist die *Transparenz* auf dem Bildungsmarkt besonders niedrig, weil die Nachfrager zwangsläufig weniger wissen als die Anbieter (asymmetrische Information). Dies gilt verstärkt für Angehörige bildungsferner Gesellschaftsschichten und wirft zusätzlich die Frage nach der *Chancengerechtigkeit* auf. Die

damit angedeuteten Probleme und deren Konsequenzen für die Hochschulpolitik sind derzeit erst ansatzweise erforscht. Es ist also teilweise noch offen, inwieweit die Bedingungen für einen *funktionierenden* Wettbewerb auch bei Lehre und Forschung gegeben sind oder geschaffen werden können. Schon deshalb müssen manche der folgenden Aussagen zum Wettbewerb im Hochschulsystem spekulativ und subjektiv bleiben.

Hinzu kommt eine Reihe praktischer und methodischer *Probleme beim Ländervergleich*. Denn das amerikanische Hochschulsystem unterscheidet sich vom deutschen grundlegend, sowohl hinsichtlich des Stellenwerts im Bildungssystem als auch hinsichtlich der Organisationsformen. Deshalb lassen sich viele Begriffe nicht übersetzen und müssen in der Originalsprache verwendet werden. Außerdem lassen sich wichtige Vergleichsgrößen nur schwer messen, und statistische Daten haben nur in Ausnahmefällen hinreichend ähnliche Aussagekraft. Vor allem aber können Unterschiede zwischen den USA und Deutschland nicht ausschließlich dem Wettbewerb zugerechnet werden, weil in den USA ganz andere Rahmenbedingungen gelten. Bereits die Größe des Landes bedingt eine höhere Vielfalt. Überdies sind Wettbewerbsgesinnung und Innovationsbereitschaft in den USA generell höher, möglicherweise nicht zuletzt aufgrund der geringeren sozialen Absicherung. Schließlich sind die globalen Standards auf dem Hochschulmarkt angelsächsisch geprägt.

Ein Vergleich nach Menge, Preis und Qualität

Der höhere Wettbewerb im amerikanischen Hochschulsystem läßt erwarten, daß die Versorgung mit dem Gut Hochschulbildung in den USA besser ist als in Deutschland. Diese Hypothese wird im folgenden empirisch geprüft – anhand der Kriterien Menge, Preis und Qualität. In Verbindung damit werden zugleich die wichtigsten Besonderheiten des amerikanischen Systems dargestellt.

Nur auf den ersten Blick lassen die wichtigsten Eckdaten Deutschland als hochschulpolitisches Entwicklungsland erscheinen: In den USA gab es im Herbst 1992 insgesamt 3573 Einrichtungen der *Higher Education*, davon 2152 *4-year institutions* mit knapp 8,8 Mio. Studierenden und 1421 *2-year institutions* mit knapp 6 Mio. Studierenden (*Digest* 1994, S. 216). In Deutschland dagegen waren es im Wintersemester 1992/93 nur 318 Hochschulen mit 1,8 Mio. Studierenden.⁵

Die Unterschiede relativieren sich bereits, wenn man bedenkt, daß die *Bevölkerungszahl* in den USA rund dreimal so hoch ist wie in Deutschland. Doch zu einer angemesseneren Interpretation gelangt man erst, wenn man weitere Strukturunterschiede bedenkt.

Der wohl wichtigste *Strukturunterschied* besteht darin, daß die amerikanischen Hochschulen auch Lücken schließen, die das Schul- und Ausbildungssystem läßt. In den USA gibt es nur einen einheitlichen Schulabschluß, das *highschool-diploma*; es

wird in der Regel nach 12 Schuljahren im Alter von 18 Jahren erworben. Ein System der dualen Ausbildung ist unbekannt. Deshalb bleibt amerikanischen Schülerinnen und Schülern nach der *highschool* nur die Wahl zwischen dem unmittelbaren Übergang in den Beruf und einem Studium.

Das Mehr an Wettbewerb führt hier nicht zu einem Mehr an akademischer Bildung

Die *2-year institutions* zielen auf den Beruf oder – häufiger – auf ein weiterführendes Studium an einer *4-year-institution*. Die Ausbildungsinhalte im akademischen Bereich sind den ersten zwei Jahren an einer *4-year institution* vergleichbar und werden dementsprechend angerechnet. Das Fächerspektrum ist hier, in der Tradition der *liberal arts*, breit angelegt und der Oberstufe an deutschen Gymnasien nicht unähnlich. Entsprechend kann das 13. deutsche Schuljahr an amerikanischen Hochschulen ganz oder teilweise angerechnet werden (*Littmann* 1992, S. 26). Deshalb und weil es für die *2-year institutions* im deutschen System keine Entsprechung gibt, beschränken sich alle folgenden Aussagen auf die *4-year institutions*. Dazu zählen, entgegen dem Wortlaut, nicht nur Hochschulen mit vierjährigen Programmen für *undergraduates*, sondern auch Hochschulen, die zusätzlich oder ausschließlich Programme für *graduates* anbieten. Dabei erlaubt die Bezeichnung *college* oder *university* keinen Rückschluß auf die Art der Hochschule.

Beschränkt man den Vergleich auf die *4-year institutions*, reduziert sich der amerikanische Vorsprung schon anhand der Eckdaten deutlich. Führt man notwendige Bereinigungen und Normierungen der Daten durch, ebnet sich der Vorsprung sogar ein. Nach Angaben der OECD (1995, S. 125) machten 1992 in den USA die Studierenden 8,7 % der Bevölkerung zwischen 5 und 29 Jahren aus, in Deutschland 8,9 %. Die Veränderung in der Rangfolge kommt dadurch zustande, daß die jüngeren Altersklassen in den USA stärker besetzt sind als in Deutschland und daß es in den USA viele Teilzeit-Studierende gibt (die von der OECD in Vollzeit-Studierende umgerechnet wurden).⁶

Berücksichtigt man zusätzlich noch die Unterschiede in der Länge des Regelstudiums, stellt sich die mengenmäßige Versorgung in Deutschland sogar besser dar als in den USA. Denn in den USA verlassen die meisten Studierenden die Hochschule nach dem ersten berufsqualifizierenden Abschluß: dem *Bachelor*, in Form des sozial- und geisteswissenschaftlich ausgerichteten B.A. (*Bachelor of Arts*) oder des naturwissenschaftlich ausgerichteten B.S. (*Bachelor of Science*). Dieser Abschluß und die dazu führenden *undergraduate programs* werden von fast allen *4-year institutions* angeboten. Die ersten zwei Jahre des vierjährigen Studiums sind, wie schon erwähnt, nach Art eines *studium generale* angelegt. Gegen Ende des zweiten Studienjahres wird im allgemeinen ein Hauptfach (*major*) und eventuell ein Nebenfach (*minor*) gewählt, wobei sehr indi-

viduelle Kombinationen möglich sind. Die meisten Studierenden treten nach dem Bachelor in das Berufsleben ein. Nur 13 % der Bachelors setzen unmittelbar ihr Studium als *graduate* fort (Littmann 1992, S. 15), lediglich ein Teil kehrt nach einigen Jahren der Berufstätigkeit an die Hochschule zurück.

So befanden sich 1992 nur 2 Mio. der 8,8 Mio. Studierenden an *4-year institutions* in Studiengängen für *graduates* (Almanac 1994, S. 5). Solche beruflich oder wissenschaftlich orientierten Aufbaustudiengänge werden von zwei Dritteln der *4-year institutions* angeboten, wobei weniger als die Hälfte Promotionsrecht hat (Digest 1994, S. 272). Die erreichbaren akademischen Grade sind der Master (in Form des M.A. oder M.S., ähnlich dem deutschen Diplom oder Magister) oder der Ph.D. (vergleichbar dem deutschen Doktor). Spezifische Titel verleihen die *professional schools* (praxisorientierte Hochschulen für spezielle Berufsfelder wie Recht oder Medizin). Anders als in Deutschland ist der Master keine Voraussetzung für die Promotion, sondern eine praxisorientierte Alternative mit vielfältigen Spezialisierungsmöglichkeiten. Beide Studiengänge bauen auf dem Bachelor auf, dauern i.d.R. zwei Jahre und bestehen an Hochschulen mit Promotionsrecht großenteils sogar aus den gleichen Veranstaltungen. Zur Promotion muß anschließend allerdings noch die Dissertation angefertigt werden, was meist zwei bis vier Jahre dauert; beim Masterstudium ist eine *thesis* nicht obligatorisch.⁷ Integrierte Studiengänge, in denen zugleich Bachelor und Master verliehen werden, dauern fünf Jahre.

Die gekennzeichneten Strukturunterschiede sind selbstverständlich auch zu berücksichtigen, wenn Durchschnittsangaben zur Länge der Studienzeiten oder zum Alter der Absolventinnen und Absolventen verglichen werden: Kürzere Studienzeiten und niedrige Altersangaben für die USA hängen nicht zuletzt damit zusammen, daß die meisten Studierenden nur einen niedriger einzustufenden akademischen Abschluß ablegen.

Das Mehr an Wettbewerb in den USA führt also nicht dazu, daß dort ein Mehr an akademischer Bildung produziert wird. Das bedeutet nicht zuletzt auch, daß landläufige Vorstellungen über Vorsprünge der USA in der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit zu revidieren sind.

Was kostet das Studium die Studierenden?

Bei der Frage nach dem Preis denken viele Deutsche wohl sofort an die Studiengebühren in den USA, also an die *Nachfragerpreise*. Deren Höhe wird in Deutschland bei weitem überschätzt. Denn im allgemeinen werden hierzulande nur die Zahlen für *private Hochschulen* genannt, an denen lediglich ein Drittel der Studierenden eingeschrieben ist.⁸ An den privaten Hochschulen können die reinen Studiengebühren tatsächlich über \$ 20 000 ausmachen; im Durchschnitt aller privaten Hochschulen waren es im Studienjahr 1992/93 immerhin \$ 10 294. Deutlich preisgünstiger sind die *öffentlichen Hochschu-*

len. Hier beliefen sich die reinen Studiengebühren an *4-year institutions* für *residents* (Angehörige des jeweiligen Bundesstaates) nur auf \$ 2349.⁹ Hinzu kamen, unabhängig vom Hochschultyp, Kosten für Unterbringung und Verpflegung in Höhe von \$ 4000 bis 6000 je Studienjahr sowie einige hundert Dollar für Lehrbücher. Nicht zuletzt wohl wegen der hohen Preisunterschiede sind relativ viele Studierende zumindest während des *undergraduate* Studiums in wohnortnahen Hochschulen eingeschrieben, reagieren also relativ wenig auf die Ergebnisse landesweiter Hochschul-rankings.

Ebenfalls wenig bekannt ist hierzulande, daß die Last der Studiengebühren in den USA durch Stipendien, zinsbegünstigte Darlehen und Beschäftigung an den Hochschulen gemindert werden kann. Es gibt eine Vielzahl öffentlicher und – vor allem – privater Stipendien aufgrund Leistung oder Bedürftigkeit, gerade an den teuren privaten Hochschulen. Hier machten die Stipendien 1991/92 rund 3 % der Ausgaben aus, gegenüber 10 % bei den staatlichen Hochschulen (Almanac 1994, S. 37). Die Stipendien erreichten im Durchschnitt aber weniger als \$ 2000. Vollstipendien sind die Ausnahme und oft mit Arbeitsaufträgen versehen. (Für *graduates* z.B. 10 bis 20 Stunden als *teaching assistant*.) Allerdings bieten die Hochschulen auch eine große Zahl von Beschäftigungsmöglichkeiten in Lehre, Forschung und Verwaltung.

Und was kostet das Studium überhaupt?

Ökonomisch besonders interessant ist die Frage nach den Kosten der Hochschulbildung, also nach den *Angebotspreisen*. Die dafür verfügbaren Daten widersprechen eklatant der Erwartung, daß mehr Wettbewerb mit niedrigeren Kosten einhergeht. Nach Angaben der OECD (1995, S. 92) waren die Ausgaben der Hochschulen je Studienplatz¹⁰ in den USA 1992 doppelt so hoch wie in Deutschland: \$ 13 890 gegenüber \$ 6550; sie machten damit 60,8 bzw. 32,2 % des durchschnittlichen Pro-Kopf-Einkommens in beiden Ländern aus.¹¹ Der Unterschied scheint vor allem mit dem breiten Angebot an Service-Leistungen in den USA zusammenzuhängen, das eine umfangreiche Verwaltung bedingt.¹²

Überraschenderweise waren 1992 zudem in den USA die Kosten an den *privaten* Hochschulen mit \$ 20 300 fast doppelt so hoch wie an den *staatlichen* mit \$ 11 880 (OECD 1995, S. 92). In die gleiche Richtung geht der Unterschied in der Entwicklung (Digest 1994, S. 311 ff.): Seit Mitte der 60er Jahre sind die Studiengebühren an privaten Hochschulen schneller gestiegen als an öffentlichen. Dabei lagen beide Steigerungsraten deutlich über dem Anstieg beim Preisindex für die Lebenshaltung (Abstract 1994, S. 488). Das bedeutet, daß der Preiswettbewerb weniger wirksam war als im Durchschnitt der Wirtschaft. Dabei wurde der Anstieg der Studiengebühren ohnehin gedämpft, weil die staatlichen Zuschüsse an die Hochschulen in den letzten Jahrzehnten stark angewach-

sen sind (American Universities and Colleges 1992, S. 26 ff.).

Die genannten Preisunterschiede zwischen Deutschland und den USA erklären die oben erläuterte Mengendifferenz. Darüber hinaus deuten sie darauf hin, daß der Wettbewerb im amerikanischen Hochschulsystem primär über Produkt- oder Kommunikationspolitik erfolgt.

Ist die Qualität höher?

Die Qualität der Hochschulbildung läßt sich nur schwer messen und vergleichen. Denn letztlich geht es um die Frage, inwieweit das Angebot der Hochschulen den individuellen Bedürfnissen der Studierenden und den gesellschaftlichen Bedürfnissen gerecht wird (Qualität i.e.S.) und inwieweit es sich den sich wandelnden Bedürfnissen anpaßt (Innovation). Dabei sind die Bedürfnisse vielfältig. So läßt sich ein Studienangebot nicht nur unter wissenschaftlichen Kriterien beurteilen, sondern auch unter wirtschaftlichen, politischen und kulturellen.

Im inneramerikanischen Vergleich ist die Situation noch vergleichsweise einfach, da man sich zumindest implizit über grundlegende Standards einig ist und diese in transparenz erhöhender Weise anwendet – über Mindeststandards und *rankings*.

Qualitative *Mindeststandards* begrenzen den Wettbewerb nach unten, indem sie Anbieter ohne hinreichende Wettbewerbsfähigkeit vom Markt ausschließen. Für die Einhaltung solcher Mindeststandards hat in den USA die Anerkennung von Hochschulen durch den Staat nur untergeordnete Bedeutung, zumal in manchen Einzelstaaten nur minimale Qualitätsauflagen zu erfüllen sind (Littmann 1992, S. 18). Wichtiger ist die freiwillige Akkreditierung von Studiengängen und Hochschulen bei Berufsverbänden sowie bei Hochschulvereinigungen (American Universities and Colleges 1992, XIII ff.). Dadurch erlangen die Bedürfnisse der Berufspraxis hohes Gewicht. Im Detail allerdings divergieren die Standards, da sie von den akkreditierenden Organisationen selbst definiert werden und es eine Reihe konkurrierender Organisationen gibt.

Zur Ermittlung von Rangfolgen in konkreten Qualitätsvergleichen dienen die *rankings* von Hochschulen und Studiengängen, die in den USA von verschiedenen Organisationen durchgeführt werden. Die Ergebnisse von *rankings* werden in der Öffentlichkeit viel beachtet, obwohl sie nicht eindeutig sind. Denn es werden unterschiedliche Sachverhalte gemessen, noch dazu mit Hilfe unterschiedlicher Methoden. In zentralen Punkten stimmen die *rankings* immerhin überein:

- Die Breite, Ausrichtung und Qualität der Hochschulen und Studiengänge in den USA sind sehr unterschiedlich.
 - Längst nicht jede private Hochschule gehört zur Elite, und zu den führenden Hochschulen zählen auch öffentliche.
 - Auch kleine, hierzulande unbekannte Hochschulen können in einer Spezialdisziplin einen ausgezeichneten Ruf genießen (Littmann 1992, S. 92).
- Gelöst wird das Problem der Qualitätsmessung durch Mindeststandards und

rankings letztlich nicht. Es wird nur verlangt – von der Ebene der Studiengänge oder Hochschulen auf die Ebene der Akkreditierungs- oder Ranking-Organisationen. Im Wettbewerb zwischen diesen Organisationen kommt es vor allem darauf an, wer die höchste Glaubwürdigkeit hat. Dabei spielen Ansehen und Konventionen bzw. traditionelle Standards eine entscheidende Rolle. Immerhin verbessert sich die Transparenz, da zumindest die Zahl der *rankings* kleiner ist die Zahl der Studienangebote.

Im amerikanisch-deutschen Qualitätsvergleich sind die Probleme erheblich größer. Denn die Standards divergieren aufgrund der grundlegenden Strukturunterschiede, und die deutschen Standards sind vergleichsweise unscharf. Um dennoch hinreichend eindeutige Ergebnisse erzielen zu können, wird im folgenden der Qualitätsbegriff in verschiedene Dimensionen aufgespalten und – soweit möglich – quantifizierbar gemacht.

Ein vielfältigeres Angebot

Im Hinblick auf die Vielfalt des Studienangebots sind die USA eindeutig überlegen. Man denke nur an die bereits erwähnten Zahlen der Hochschulen und Arten der Abschlüsse oder an das verbreitete *Teilzeit-Studium*: Fast die Hälfte der amerikanischen Studierenden absolviert ein Teilzeitstudium (*Almanac* 1994, S. 5). Bemerkenswert ist auch das hohe Engagement der amerikanischen Hochschulen in der *beruflichen Fort- und Weiterbildung*. Diese Funktion erfüllen bereits die *graduate programs*, die oft als (Teilzeit-) Abendstudium oder als Fernstudium organisiert sind. Hinzu kommen vielfältige, teilweise sehr berufsspezifische Angebote zur Fort- und Weiterbildung, die von den *career centers* der Hochschulen angeboten werden.

Auch die Inhalte des Hochschulangebots sind in den USA vielfältiger. Während sich die deutschen Hochschulen noch immer auf die Vermittlung fachlicher Qualifikationen konzentrieren, fördern die amerikanischen Hochschulen auch *überfachliche Qualifikationen*. Außerdem bieten sie mehr *Service-Leistungen* zur Erleichterung des Studiums und des Berufseinstiegs.

Auf der fachlichen Ebene geht es um die Ausrichtung, Breite und Tiefe der Ausbildung. Hierbei dürfte das deutsche System insgesamt vorn liegen, wenn man unterstellt, daß die Ausbildungsintensität mit der Länge der Regelstudienzeit zunimmt. Denn die Mehrzahl der amerikanischen Studierenden verläßt die Hochschule, wie erwähnt, bereits nach dem Bachelor-Abschluß.

Beschränkt man den fachlichen Vergleich auf gleichartige *Studienabschlüsse*, wird es schwieriger. Denn die amerikanischen Studiengänge sind, wie bereits angedeutet, zunächst breiter angelegt und dann stärker spezialisiert. Die *Spezialisierungen* beginnen oft schon im dritten Studienjahr und sind mit großzügigen Wahlmöglichkeiten verbunden.¹³ Vor allem im *graduate* Studium wird die Spezialisierung weiter getrieben als an deutschen Hochschulen.¹⁴

Ob der insgesamt höhere Spezialisierungsgrad der amerikanischen Studiengänge dem stärker generalistischen Ansatz der deutschen Studiengänge vorzuziehen ist, ist schwer zu beurteilen. Einerseits erzwingen die zunehmende Komplexität unserer Umwelt und die steigende Informationsflut eine immer stärkere Spezialisierung. Andererseits wird dadurch die Kommunikation erschwert – und damit die wissenschaftliche Bewältigung realer, oft interdisziplinärer Probleme. Allerdings folgt die Spezialisierung in den USA gerade auch solchen praktischen Problemen, und zwar mit hoher Innovationsrate. Beispielsweise gibt es seit einigen Jahren Studiengänge für *entrepreneurship* (unternehmerische Selbständigkeit).

Das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis ist in den USA ebenfalls anders als in Deutschland. Das amerikanische Studium ist im allgemeinen praxisnäher als an deutschen Universitäten. Im Vergleich zu Fachhochschulen dürfte das *graduate* Studium in den USA theoretisch anspruchsvoller sein, jedenfalls an guten Hochschulen. Sehr gute amerikanische Hochschulen dürften aber auch theoretisch anspruchsvoller sein als viele deutsche Universitäten, von der Praxisnähe ganz abgesehen.

Die Förderung überfachlicher Qualifikationen

In der Förderung überfachlicher Qualifikationen im Studium haben die USA einen deutlichen Vorsprung vor Deutschland. Methodische, soziale und personale Kompetenzen spielen schon bei der Auswahl der Studierenden eine erhebliche Rolle und werden im Studium weiter trainiert, auch um den Preis einer stärkeren Verschulung (vor allem im *undergraduate* Studium). Beispiele sind die Förderung des eigenständigen Arbeitens und der Diskussionsfähigkeit durch interaktive Lehrformen in kleinen Gruppen und durch Pflichtaufgaben zur eigenständigen Beschäftigung mit dem Stoff (wie Übungsaufgaben, papers und Pflichtlektüre). Kurse in *academic reading and writing* sowie die *writing centers* verbessern Verständnis und Ausdrucksfähigkeit. Für Gruppenarbeiten gibt es in den Bibliotheken spezielle Räume. Das Zusammenarbeiten mit anderen erleichtern die *diversity trainings*, mit denen man primär die Chancengleichheit von Minoritäten und Frauen fördern will. Solche überfachlichen Qualifikationen sind eine *conditio sine qua non* für die Anwendung des Gelernten im Berufsalltag. Deshalb ist es kein Wunder, daß die deutsche Wirtschaft genau hier die größten Defizite bei Absolventinnen und Absolventen aller Studiengänge beklagt (BDI 1996) und daß es ähnliche Kritik selbst in den USA gibt (*Report* 1991, Lavoie 1994).

Erleichterung des Studiums durch mannigfaltige Service-Leistungen

In den USA wird das Studieren durch mannigfache Service-Leistungen entscheidend erleichtert. Dazu gehören zunächst die intensive und freundliche persönliche

Betreuung sowie die Lehre in meist kleinen Gruppen.¹⁵ So wird allen Studierenden ein persönlicher *academic adviser* zugewiesen, und wohl kaum ein amerikanischer *professor* käme auf die Idee, Studierende nur während zeitlich eng begrenzter Sprechstunden zu beraten. Dennoch sind im rein akademischen Bereich die Unterschiede in den Betreuungsrelationen weniger groß, als viele Deutsche angesichts der kleinen Klassengrößen in den USA und der hierzulande überfüllten Hörsäle denken. Denn bei einem Vergleich müssen die Unterschiede in der Personalstruktur berücksichtigt werden: In den USA gibt es nur selbständig Lehrende und Forschende, keinen akademischen Mittelbau (vgl. unten im Bericht). In Ermangelung voll vergleichbarer Daten können die folgenden Angaben nur erste Anhaltspunkte liefern. Im Jahr 1991 entfielen im Durchschnitt aller *4-year institutions* 14,7 Studierende auf eine Lehrkraft.¹⁶ Für deutsche Hochschulen lautet die Vergleichszahl 14,5 Studierende je Lehrkraft; dabei blieb die Betreuungsrelation an Universitäten etwas unter dem Durchschnittswert, während sie bei den Fachhochschulen zweimal so hoch war.¹⁷ Allerdings gibt es zur Betreuung in der Lehre in den USA zusätzlich viele *teaching assistants*, und an den guten Hochschulen sind die Betreuungsrelationen meist günstiger.

Vorbildlich sind in den USA die ausgezeichneten *Bibliotheksverhältnisse* und die hohe Durchdringung des Studiums mit EDV. Unübersehbar ist die Vielzahl nicht-akademischer Service-Leistungen, die auf dem Campus erbracht wird. Beispiele sind Wohnheime für Studierende, Sport- und Freizeitangebote, Hilfen bei Wohnungs- und Jobsuche, hochschuleigene Buchhandlungen, *career centers*. In den *career centers* erhalten Studierende und Ehemalige (*alumni*) Informationen über offene Stellen und Arbeitgeber sowie Hilfen für Bewerbungen (bis hin zu simulierten Vorstellungsgesprächen, die auf Video festgehalten werden). In den *small business centers* gibt es intensive Beratung bei Existenzgründungen. Das Studium und der Berufseinstieg werden durch solche Angebote mit Sicherheit erleichtert. Die Angebote erfordern allerdings auch einen hohen Ressourceneinsatz und erhöhen dadurch die Kosten des Studiums.

Der Wettbewerb um Studiengebühren, private Schenkungen und staatliche Zuschüsse

Das zentrale Steuerungselement im amerikanischen Hochschulsystem ist der Wettbewerb zwischen den Hochschulen – primär um die Einnahmen und damit um die Studierenden. Zur Positionierung in diesem Wettbewerb benutzen die Hochschulen Marketinginstrumente, wie sie auch in der Wirtschaft eingesetzt werden. Die Instrumente richten sich zunächst auf den Output und dessen Präsentation gegenüber der Öffentlichkeit. Bei der internen Anpassung an externe Impulse stützt man sich auf eine interessante Mischung zwischen zentraler und dezentraler Leitung der Hochschulen sowie auf Wettbe-

werbsmechanismen innerhalb der Hochschulen. Wettbewerb zwischen Studierenden und Lehrenden kann zugleich als Instrument des Beschaffungsmarketing interpretiert werden.

Wer in Deutschland vom Wettbewerb im amerikanischen Hochschulsystem spricht, denkt – zu Unrecht – oft nur an die privaten Hochschulen. Zum einen wird deren Bedeutung schon zahlenmäßig überschätzt: Zwar sind gut zwei Drittel der Hochschulen privat, doch studiert an ihnen, wie schon erwähnt, nur ein Drittel der Eingeschriebenen.¹⁸ Zum anderen wird verkannt, daß auch staatliche Hochschulen um Einnahmen konkurrieren müssen.

Bewirkt wird das vor allem über die Abhängigkeit von Studiengebühren und privaten Schenkungen; sie machen bei den öffentlichen Hochschulen 20 bzw. 4 % der Einnahmen aus, 40 bzw. 10 % bei den privaten (*Almanac* 1994, S. 37). Zudem werden die staatlichen Mittel, die allen Hochschulen zufließen, nicht unabhängig von der Leistung verteilt. Bei den öffentlichen Hochschulen belaufen sich die direkten Zuwendungen und Zuschüsse der öffentlichen Hände auf 50 % der Einnahmen, bei den privaten auf 20 % (*Almanac* 1994, S. 37). Dabei handelt es sich auf der Bundesebene fast ausnahmslos um eine Programm- bzw. Projektfinanzierung. Auf der Ebene der Einzelstaaten und innerhalb der Hochschulen finden sich die unterschiedlichsten Formen und Kombinationen von ökonomischen Indikatorsteuern und politischen bargaining-Prozessen. Weitere öffentliche Mittel kommen über staatliche Stipendien und Verkäufe von Dienstleistungen an den Staat. Der Wettbewerb um die Einnahmen hat sich in den letzten Jahren durch den demographisch bedingten Rückgang bei den Einschreibungen, das verhaltene Wirtschaftswachstum und die Bemühungen zum Abbau der staatlichen Defizite ständig verschärft. Dies zwingt die Hochschulen, sich laufend den Veränderungen der Studierneigungen anzupassen. Dazu werden nicht nur innovative Studienangebote entwickelt, sondern auch weniger gefragte Fachrichtungen geschlossen oder zusammengelegt (verbunden mit Entlassungen auch bei den *professors*). Dadurch passen sich die Hochschulen nicht zuletzt veränderten Arbeitsmarktbedingungen an. Denn die amerikanischen Studierenden wollen durch das Studium in erster Linie ihre Berufs- und Erwerbschancen verbessern (*Almanac* 1994, S. 17).

Hochschulmarketing als Mittel zur Positionierung im Wettbewerb

Die Marketingstrategien zur Verbesserung und Verbilligung des Outputs wurden bzw. werden an anderen Stellen dieses Beitrags erörtert – etwa Ausrichtung und Qualität des Studienangebots sowie der Service-Leistungen (*Produktpolitik*), Höhe der Studiengebühren und der Stipendien (*Preispolitik*), Qualität der Studierenden und der Lehrenden (*Beschaffungspolitik*). Deshalb geht es hier nur um die *Kommunikationspolitik*, die – zu Unrecht

– gelegentlich mit der Marketingpolitik gleichgesetzt und ausschließlich negativ bewertet wird.

Mit der *Kommunikationspolitik nach außen* versuchen die Hochschulen vor allem, die Besonderheiten ihres Angebots auf dem Markt bekannt zu machen. Dazu dient eine Vielzahl werbewirksamer Informationsmaterialien und -veranstaltungen – wie Anzeigen in Zeitschriften, Versand von Werbematerialien an Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Studierfähigkeitstests, Teilnahme an Bildungsmessen, Arbeitgeberpräsentationen auf dem Campus. Das fördert zugleich die Transparenz auf dem Markt und verbessert die Funktionsfähigkeit des Wettbewerbs (solange die kommunikative Leistung nicht über die preisliche und qualitative Leistung dominiert).

Kommunikationspolitik nach innen wirkt dagegen eher wettbewerbsbeschränkend, weil sie die Bindung der Studierenden und Lehrenden an die jeweilige Hochschule erhöhen will. Für ein gutes Studien- und Betriebsklima sorgen beispielsweise Begrüßungswochen für Erstsemester, *receptions* zur persönlichen Begegnung zwischen Lehrenden und Studierenden, Zusammengehörigkeitssymbole wie Campus-Zeitschriften oder Hochschul-Sweatshirts, Netzwerke für Lehrende. Hier sind die Übergänge zu Service-Leistungen fließend – und damit zur Produktpolitik und Qualitätssteigerung.

Die Entscheidungsstrukturen

Kontrolliert werden die Hochschulen vor allem durch den nicht-akademischen *board of trustees* – einen Aufsichtsrat, dem hauptsächlich Vertreter der Wirtschaft angehören (abgerundet durch Politik und Wissenschaft). Er setzt sich oft aus Ehemaligen (*alumni*) zusammen. Der Aufsichtsrat wird von den Ehemaligen gewählt oder erneuert sich durch Kooptation. Er bestellt Präsidenten und Vizepräsidenten, meist ohne erhebliche Mitwirkung des Lehrkörpers (*Littmann* 1992, S. 19). Ansonsten wird der *board* insbesondere in krisenhaften Situationen aktiv, namentlich bei Einnahmedefiziten und dadurch induzierten Umstrukturierungen. Einfluß auf das Studienprogramm haben auch die *Berufsverbände* (über die Akkreditierung) sowie die zuständigen *Ministerien* der Einzelstaaten (Anerkennung). Insgesamt sind amerikanische Hochschulen sehr dezentral organisiert und haben – wegen der vielen Service-Leistungen – eine relativ große Verwaltung. Die meisten Hochschulen bestehen aus verschiedenen *schools* (großen Fachbereichen vergleichbar, entweder mit breitem Spektrum in der Tradition der *liberal arts* oder mit engem Berufsbezug), die sich aus kleineren *departments* (einzelne Fächer) zusammensetzen. Auf diesen Ebenen fallen die meisten Entscheidungen über Berufungen, Beförderungen und Lehrpläne. Deshalb hängt der Einfluß des Präsidenten entscheidend von seiner Persönlichkeit ab.

An der Spitze der Hochschule stehen *president* und *provost* (auch *vice president for academic affairs* oder *dean of faculty*).

Der Präsident ist primär für die Außenvertretung zuständig (darunter das Eintreiben von Spenden), sein Vize für die Innenvertretung. Auf den nächsten Stufen folgen die (übrigen) *vice presidents*, die (akademischen) *deans of schools* sowie die *administrative deans*. Die Leitung der *departments* obliegt den *chairs* (*full professors*); sie haben höhere Entscheidungsbefugnis als deutsche Dekane und nehmen sie auch wahr. Eine beschränkte Selbstverwaltung durch die *professors* gibt es auf der Ebene der *departments* (vor allem bei Berufungen und Beförderungen), der *schools* (bei Beförderungen sowie beim Lehrprogramm) und gelegentlich auch der gesamten Hochschule. Bei manchen Entscheidungen und Hochschulen ist das Stimmrecht auf die *tenured faculty* beschränkt (*professors* mit unbefristeten Verträgen). Studierende und Verwaltungsangestellte sind von formellen Entscheidungen stets ausgeschlossen.

Das gesamte Studium ist vom Leistungswettbewerb geprägt

Der Zugang zu amerikanischen Hochschulen erfolgt grundsätzlich über spezielle *Auswahlverfahren*. Ein zentraler Bestandteil sind die Ergebnisse standardisierter *Eingangstests*¹⁹, die in unabhängigen Testeinrichtungen durchgeführt, ausgewertet und attestiert werden. Dabei geht es um fachliche und überfachliche Qualifikationen sowie um die Motivation. Neben solchen Testergebnissen und Zeugnissen werden bei Bewerbungen meist zusätzliche Informationen gefordert. Dazu gehören fast immer *Empfehlungsschreiben*, spezielle *Bewerbungsschreiben* sowie Berichte über ehrenamtliche und berufliche Tätigkeiten, gelegentlich auch Gespräche mit Ehemaligen. Damit will man neben der Leistungsfähigkeit auch die Leistungsbereitschaft und die Persönlichkeit beurteilen.

Von Leistungswettbewerb ist auch das ganze Studium geprägt. Dazu dient eine Mischung aus Anreizen, Hilfestellungen und Kontrollen, die aus deutscher Perspektive wie eine etwas widersprüchliche Kombination von Förderung der Eigeninitiative mit Überbehütung und Bevormundung erscheinen.²⁰ So ist bei jeder Vorlesung im *undergraduate* Studium schon mitten im Semester ein *midterm exam* fällig, nach dessen Auswertung Leistungsschwache vom *chair* angeschrieben werden. Sie können sich dann z.B. an die zuständige Lehrkraft oder an ihren persönlichen *academic adviser* wenden oder spezielle Hochschuleinrichtungen aufsuchen (wie *writing center*). Zahlreiche Verhaltensvorschriften regeln das Leben auf dem Campus, vom Verhalten in Lehrveranstaltungen und Prüfungen bis zum Trunkenheitsverbot. Für die Einhaltung von Sicherheit und Ordnung sorgt sogar eine eigene Hochschulpolizei. Zum Ausgleich gibt es die bereits erwähnten Bemühungen um ein angenehmes Studienklima, Sport- und Freizeitangebote, Vereinsleben in studentischen Verbindungen. Manches davon, namentlich der Hochschulsport, stärkt zugleich den Leistungswettbewerb

Wettbewerb auch zwischen den Lehrenden

Auch bei den Lehrenden herrscht deutlich mehr Wettbewerb als in Deutschland. Schon während des *graduate* Studiums können sich künftige *professors* als *teaching* oder *research assistants* bewähren. Nach der Promotion folgt eine hochkompetitive Phase des *training on the job* in befristeten Angestelltenverhältnissen. Dazu wird die Universität gewechselt, wobei Seilschaften allein schon wegen der Größe des Landes fast keine Rolle spielen. Wer Glück hat, findet sogleich eine Dreijahres-Stelle, die zur *tenure* (unbefristete Anstellung mit beamtenähnlicher Absicherung) führt.

Als *assistant professors* müssen die neuen Lehrkräfte ihre Fähigkeiten in Lehre und Forschung sowie *services* (Beratung von Studierenden und Mitwirkung in Gremien der akademischen Selbstverwaltung) beweisen, und zwar selbstverantwortlich. Es gibt weder einen Mittelbau im Sinne der deutschen Assistentinnen und Assistenten noch eine Habilitation. Nach drei Jahren werden die Leistungen der *junior faculty* erstmals vom *chair* und von den *professors* des jeweiligen *department* beurteilt. Bei positivem Ergebnis folgen drei bis vier Jahre mit Jahresverträgen. Danach steht die Entscheidung über die Beförderung zum *associate professor* und über die *tenure* an. Wer die *tenure* hat, bleibt im Normalfall auf der erlangten Stelle. Bei Bewährung im Beruf ist ein Aufstieg zum *full professor* möglich, teilweise über mehrere Zwischenstufen. Die Leistungen in Lehre, Forschung und *services* spielen auch bei Entscheidungen über laufende *Gehaltserhöhungen* eine wichtige Rolle. In der Forschung gilt das Prinzip des *publish or perish*, das eine kaum mehr überschaubare Informationsflut erzeugt.²¹ So ist es in der Volkswirtschaftslehre u.a. zu einer explosionsartig anschwellenden Flut an Zeitschriften für immer spezialisiertere Schulen gekommen, die beziehungslos nebeneinander existieren und sich gegenseitig kaum mehr verstehen wollen und können. In der Folge verlieren sich immer mehr Forscher in hochspezialisierte Teilfragestellungen von rein wissenschaftsimmanenter Bedeutung und im Nachweis von Anomalien. In der Lehre wird entsprechend mehr Wert auf Theorien und Methoden gelegt als auf die Lösung realer Probleme, was die Beschäftigungschancen von promovierten Volkswirten bereits gemindert hat. Kritische Stimmen zu solchen Entwicklungen gibt es nicht nur aus der Wirtschaft, sondern auch aus der Wissenschaft – und zwar nicht nur von Außenseitern.²²

Insgesamt ein höheres Gewicht der Lehre

Die Gewichtung der drei Leistungselemente ist von Hochschule zu Hochschule unterschiedlich. So zählt an den Elitehochschulen fast nur die Forschung, an weniger bedeutenden Hochschulen primär die Lehre. Grundlage für Beurteilungen durch *chairs* und Gremien mit

peers sind die jährlichen Tätigkeitsberichte der *professors*, zusammen mit Vorlesungsunterlagen, Lehrevaluationen und Publikationen. Offizielle Lehrevaluationen werden nicht an allen *departments* durchgeführt; ersatzweise benutzt man dann studentische Evaluationen. In jedem Fall versucht man, bei der Interpretation von Evaluationsergebnissen individuelle Besonderheiten zu berücksichtigen bzw. Wettbewerbsverzerrungen zu korrigieren – etwa die Beliebtheit eines Fachs.

Insgesamt wird die Lehre in den USA wichtiger genommen als an deutschen Hochschulen, jedenfalls wichtiger als an deutschen Universitäten. So liegt bei 63 % der amerikanischen Professoren das Hauptinteresse auf der Lehre und bei 37 % auf der Forschung; in Deutschland sind die Relationen umgekehrt: 34 % und 66 % (*Almanac* 1994, S. 45). Das höhere Gewicht der Lehre spiegelt sich auch in den *teaching centers* an Hochschulen (wo Lehrende methodisch-didaktische Hilfestellung erhalten) sowie in einer Vielzahl von Publikationen, Vorträgen und Diskussionen zur Ausgestaltung der Lehre im Hinblick auf das Fachwissen und auf die Förderung überfachlicher Qualifikationen.

Durch Gleichstellungspolitik eine verbesserte Wettbewerbsposition

Sowohl bei den Studierenden als auch bei den Lehrenden und den übrigen Angestellten bemühen sich die Hochschulen darum, die Anteile der Minoritäten und der Frauen zu steigern. Dabei unterliegen die amerikanischen Hochschulen einer strengen Aufsicht durch Ministerien und spezielle Behörden, ebenso wie andere Arbeitgeber und Bildungseinrichtungen. Die Grundlagen wurden in den 60er Jahren durch Gesetze und Verordnungen zur Förderung der Chancengleichheit für Beschäftigte (*Equal Employment Opportunity* und *Affirmative Action*) geschaffen. Ihnen folgten in den 70er Jahren ähnliche Regelungen für Studierende (*Equal Education Opportunity*). Seit Mitte der 90er Jahre nimmt der Widerstand gegen die Gleichstellungspolitik zu, wobei kalifornische Hochschulen eine Vorreiterrolle einnehmen.

Bei der Gleichstellungspolitik geht es nicht nur um ein Mehr an Gerechtigkeit – durch Schutz vor Diskriminierungen und Hinwirken auf materielle Chancengleichheit. Ein Abbau von Wettbewerbsverzerrungen gehört vielmehr auch zu den zentralen Voraussetzungen eines funktionsfähigen Wettbewerbs. Darüber hinaus können sich aus einer höheren Vielfalt sogar Wettbewerbsvorteile ergeben, da ein Zusammenwirken verschiedenartiger Menschen die Ausgewogenheit und Qualität von Entscheidungen begünstigt (*value of diversity*). Entsprechend erwartet ein Rechtsprofessor aus Harvard, daß sich die Wettbewerbsposition der eigenen Hochschule noch verbessern wird, nachdem die Gleichstellungspolitik an kalifornischen Hochschulen zunehmend abgelehnt wird (*Stadler* 1997).

Anpassung an angelsächsische Standards?

Vom globalen Wettbewerb sind die Hochschulsysteme nicht ausgenommen. Auch auf dem weltweiten Bildungsmarkt kann Wettbewerb nur funktionieren, wenn *Transparenz* herrscht. Dazu tragen allgemein akzeptierte Standards bei, die im Hochschulsystem allerdings angelsächsisch geprägt sind. Denn die britischen Abschlüsse finden sich im ganzen ehemaligen Commonwealth. Zudem nehmen die USA auf dem globalen Bildungs- und Wissenschaftsmarkt die Marktführerposition ein – u.a. wegen ihrer Größe, der systembedingten Veröffentlichungsflut und der Wissenschaftssprache Englisch. Die amerikanischen Standards sind deshalb globale Standards. Diese Standards sind letztlich von den wenigen amerikanischen Elite-Hochschulen geprägt und wissenschaftsimmanent orientiert, also mehr an Fortschritten in der Forschung als an gesellschaftlichen Bedürfnissen ausgerichtet. Dahinter steht das Prinzip der Freiheit von Forschung und Lehre.

Der internationale Wettbewerb im Hochschulsystem ist entsprechend *verzerrt*. Länder mit anderen Traditionen, die im internationalen Wettbewerb mithalten wollen, müssen sich an den globalen Standards orientieren. Sie können dabei zwei Strategien einschlagen: Herstellen von Vergleichbarkeit nur bei den *Abschlüssen* oder Anpassung auch in den *Studieninhalten*. Diese Diskussion wird in Deutschland derzeit intensiv geführt. Dabei kann man den Eindruck gewinnen, daß die amerikanischen Standards gelegentlich ernster genommen werden kann als in den USA selbst. Dort sorgen bereits der Wettbewerb der Hochschulen um Einnahmen und die Akkreditierung für eine hinreichende Berücksichtigung berufspraktischer Bedürfnisse. Zudem ist man sich der spezifischen Prägung der Standards bewußt und benutzt Abweichungen von Standards sogar als Mittel zur Positionierung im Wettbewerb. Gelegentlich werden Standards sogar offen kritisiert, auch von Insidern (*Report* 1991).

Wie die internationale Vergleichbarkeit der Abschlüsse herstellen?

Im Vordergrund der deutschen Diskussion steht die Frage nach der Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse. Dabei wird der Master gelegentlich über Diplom/Magister gestellt, obwohl bereits die oben aufgezeigten Ähnlichkeiten nachdrücklich für eine Gleichwertigkeit sprechen. Selbst die Regelstudienzeiten sind vergleichbar, wenn man die völlig andersartige Ausbildung in den ersten zwei amerikanischen Hochschuljahren bedenkt (die ihrerseits mit der kürzeren Schulzeit zusammenhängen). Überdies entspricht die Zahl der in den USA zu erwerbenden *credit hours* (Leistungspunkte) im wesentlichen der Zahl der Semesterwochenstunden, die in Deutschland vorgeschrieben sind. Das gilt nicht nur im Vergleich zu einem Universitäts-Diplom, sondern auch im Vergleich zu einem deutschen Fachhochschul-Diplom. Selbst die Praxissemester an den

Fachhochschulen stören diesen Vergleich kaum, da an amerikanischen Hochschulen ein Teil der *credits* ebenfalls durch mitgebrachte Praxiserfahrung oder von der Hochschule betreute Praxistätigkeiten erworben werden kann – und zwar mit steigender Tendenz. Deshalb sollten die deutschen Regelstudienzeiten nicht vorschnell aufgestockt werden.²³ Wenn es gelänge, die Gleichwertigkeit der Abschlüsse weltweit überzeugend darzustellen, könnte eine achtsemestrige Regelstudienzeit sogar einen Wettbewerbsvorteil bedeuten. Setzt man den Master mit dem deutschen Diplom oder Magister gleich, stellt sich vor allem die Frage nach der Einführung des *Bachelor*. Er böte eine gute Grundlage für eine anschließende Trennung zwischen beruflich und wissenschaftlich orientierten Aufbaustudiengängen. Soll der Bachelor einen ersten berufsqualifizierenden Abschluß darstellen, könnte man sich vermutlich nicht damit begnügen, die deutsche Zwischenprüfung durch eine Urkunde aufzuwerten. Denn bis zum Ende des Grundstudiums sind deutsche Studiengänge durch ein breit angelegtes Grundlagenstudium charakterisiert, bei dem das eigentliche Fach im Verhältnis zu angrenzenden Fächern und Hilfswissenschaften gelegentlich geringes Gewicht hat. Allerdings sind amerikanische Bachelor-Studiengänge teilweise noch breiter angelegt, zumindest in den ersten zwei Jahren. Doch auf dem deutschen Arbeitsmarkt herrschen (noch?) andere Einstellungen als auf dem amerikanischen, sowohl seitens der Nachfrager als auch seitens der Anbieter. So finden in den USA auch Bachelors mit geisteswissenschaftlichen Abschlüssen problemlos eine Beschäftigung in der Wirtschaft. Bachelors arbeiten allerdings auch oft auf Positionen, die in Deutschland mit Absolventinnen und Absolventen des dualen Systems besetzt werden.

Die Inhalte internationalisieren?

Daß die Differenzierung zwischen einem berufsqualifizierenden und einem wissenschaftlich orientierten Abschluß den Bedürfnissen der Berufspraxis und der Studierenden auch in Deutschland entgegenkommt, belegt die hohe Akzeptanz der praxisorientierten Studiengänge an *Fachhochschulen*. So sind in innerdeutschen *rankings* häufig Fachhochschulen auf vorderen Rängen zu finden, obwohl sie noch immer unter historisch gewachsenen Wettbewerbsverzerrungen zu leiden haben.²⁴ An den Fachhochschulen hat der Studienaufbau ohnehin schon große Ähnlichkeiten mit den USA: breitangelegtes Grundstudium und ausgeprägte Spezialisierungsmöglichkeiten im Hauptstudium. Auch das *credit*-System ist in Form studienbegleitender Prüfungen längst Alltag. An den deutschen Universitäten wäre der Umstellungsaufwand erheblich höher. Dabei sollte jedenfalls darauf geachtet werden, daß der direkte Zugang zur Promotion für qualifizierte Absolventinnen und Absolventen der Fachhochschulen weiter verbessert wird. Dazu würde auch die – längst überfällige – Verbesserung der Forschungsmöglichkeiten an Fachhochschulen beitragen.

Gute Argumente gibt es außerdem für eine verstärkte Förderung *überfachlicher Qualifikationen*,²⁵ eine intensivere Betreuung und ein vermehrtes Angebot an nichtakademischen Service-Leistungen an deutschen Hochschulen. Hierdurch können allerdings zusätzliche Kosten entstehen. Inwieweit die fachlichen Inhalte angepaßt werden sollten, ist besonders schwer zu beurteilen. Angesichts der enormen Qualitätsunterschiede innerhalb der USA können die amerikanischen Elite-Hochschulen jedenfalls nicht der alleinige Maßstab sein. Zu den kontroversen Fragen nach der richtigen Mischung zwischen Theorie und Praxis, Spezialistenwissen und Generalistenwissen gibt es keine allgemeingültigen Antworten. Am besten überläßt man sie einem funktionierenden Wettbewerb, und zwar weltweit. Denn Wettbewerb eröffnet Wahlmöglichkeiten und ermöglicht individuelle Antworten.

Auch der Wettbewerb muß politisch gestaltet werden

Insgesamt steht außer Zweifel, daß im amerikanischen Hochschulsystem mehr Wettbewerb herrscht als im deutschen und daß der Wettbewerb positive Effekte haben kann. Nach den empirischen Befunden sorgt der Wettbewerb in den USA zwar nicht für niedrigere Preise und für eine höhere mengenmäßige Versorgung. Er sorgt jedoch für mehr Qualität, gemessen an

- der *Vielfalt* der Hochschulen, Studiengänge und Abschlüsse – auch im Hinblick auf die berufliche Fort- und Weiterbildung
- dem hohen *Praxisbezug* im Studium, sichtbar an den fachlichen Inhalten und in der Förderung überfachlicher Qualifikationen
- den zahlreichen *Service-Leistungen* akademischer und nicht-akademischer Art.

Zu diesen Ergebnissen tragen allerdings auch manche Begrenzungen des Wettbewerbs und weitere Rahmenbedingungen bei. So bringen viele *graduate students* Berufserfahrungen mit, *professors* wechseln häufiger zwischen Wissenschaft und Praxis, *Drittmittelforschung* hat hohe Bedeutung. Außerdem ist das amerikanische Hochschulsystem in ein andersartiges gesellschaftliches System eingebunden, das wettbewerbsfreundlicher ist als das deutsche. Damit einher gehen eine größere Offenheit und Flexibilität sowie Innovationsbereitschaft.

Trotz der genannten Einschränkungen sind von einem Mehr an Wettbewerb auch in Deutschland Verbesserungen zu erwarten. Der Wandel in Deutschland ist wegen der traditionell wettbewerbsfernen Hochschulstrukturen nur durch die Politik zu bewirken und von dort bereits in Gang gesetzt (BLK 1997). Sichtbare Zeichen wurden mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes und in einigen Landeshochschulgesetzen gesetzt. Die Grundtendenz scheint dem – richtigen – Motto zu folgen: Soviel Wettbewerb wie möglich, soviel Regulierung wie nötig. Eine hinreichend geschlossene Konzeption ist allerdings noch längst nicht zu er-

kennen. Nicht einmal die offenkundigen Zielkonflikte zwischen Kostensenkungen und Qualitätssteigerungen sind hinreichend ausdiskutiert. Gleiches gilt für die Entscheidung zwischen Anpassung an globale Standards und Verbesserung der internationalen Wettbewerbsposition durch geschickte *Differenzierung* und *Innovation*. Noch mehr Unklarheiten herrschen auf der *instrumentellen* Ebene. Welche Ziele können durch ein Mehr an Wettbewerb erreicht werden, welche nicht? Wie läßt sich ein funktionsfähiger Wettbewerb schaffen? Wieviel *Autonomie* sollen die einzelnen Hochschulen bei finanziellen, personellen und curricularen Entscheidungen erhalten? Gelegentlich scheint das Pferd sogar am Schwanz aufgezügelt zu werden. Woher nimmt man beispielsweise das Vertrauen, daß *Evaluationen* und Lehrberichte zu Verbesserungen führen, wenn sie ohne *finanzielle Konsequenzen* bleiben? Warum konzentrieren sich die Bemühungen um leistungsgebundene Mittel- und Stellenverteilungssysteme mehr auf die einzelnen Hochschulen als auf die Landesebene?

Daß derartig viele und wichtige Fragen offen sind, ist kein Zufall. Teilweise fehlt es an einschlägigen wissenschaftlichen Erkenntnissen, teilweise handelt es sich um kontroverse und interessengebundene Wertentscheidungen. Entsprechend regt sich mannigfacher Widerstand gegen absehbare Umverteilungen von Geld, Zeit, Ansehen und Einfluß. Studierende und Lehrende fürchten vor allem Einbußen an finanziellen Spielräumen und persönlicher Autonomie. Vorbehalte seitens Politik und Verwaltung wurzeln in Rücksichtnahmen auf tatsächliche oder vermeintliche Wählerinteressen, Eigeninteressen und Angst vor Steuerungsverlust. Sicherlich würde eine konsequente Selbststeuerung des Hochschulsystems über den Wettbewerb manch medienträchtiges Prestigeobjekt in Form von Hochschulbauten oder -programmen verhindern und manche Stelle überflüssig machen. Doch könnten dadurch Staatsausgaben und Steuern gesenkt werden. Zudem bedeutet ein Mehr an Wettbewerb grundsätzlich kein Weniger an politischer Kontrolle. Wettbewerb muß nämlich organisiert werden, und zwar über politisch gesetzte Rahmenbedingungen. Über die richtigen Rahmenbedingungen lassen sich politische Ziele sogar besser erreichen als bislang. Denn Kontrolle durch funktionierenden Wettbewerb ist allemal wirksamer als Kontrolle durch zwangsläufig lückenhafte staatliche Aufsicht und durch funktionierenden Wettbewerb kann es gelingen, daß das deutsche Hochschulsystem wieder die internationale Spitzenposition erlangt, die es schon einmal eingenommen hat.

Literaturhinweise

- Abstract (1994): Statistical Abstract of the United States 1994 (114th Edition), hrsg. vom U.S. Bureau of the Census, Washington, D.C.
 Almanac (1994): Almanac Issue, The Chronicle of Higher Education, Vol. XLI (1994), Nr. 1.
 American Universities and Colleges (1992), hrsg. unter Mitwirkung des American Council on Education, New York-Berlin: Walter de Gruyter.
 BDI (1996): Bundesverband der Deutschen Industrie: Innovation und Flexibilität durch Autonomie und Wettbe-

werb. Staatliche Hochschulen vor grundlegenden Reformen, Bonn-Köln.

BLK (1997): Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Umsetzung und Weiterentwicklung der Maßnahmenvorschläge der Arbeitsgruppe der Staats- und Senatskanzleien „Beschäftigungsperspektiven der Absolventen des Bildungswesens“, Bonn.

Digest (1994): Digest of Education Statistics, hrsg. vom National Center for Education Statistics/U.S. Department of Education, Washington, D.C.

Hadden, Betsy (1992): Das Bildungswesen, in: Adams, Willi Paul u.a. (Hrsg.): Länderbericht USA II, Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 598-652.

Lavoie, Don (1994): Higher Education, Socialism, and the Future of Democracy, Paper für die Jahresversammlung 1994 der Mont Pèlerin Society.

Littmann, Ulrich (1992): Studienführer Vereinigte Staaten von Amerika, Bonn: DAAD, 9. Aufl.

Report (1991): Report of the Commission on Graduate Education in Economics, eingesetzt vom Präsidenten der American Economic Association, in: Journal of Economic Literature, Vol. XXIX (September 1991), S. 1035-1053.

Rothfuß, Andreas M. (1997): Hochschulen in den USA und in Deutschland. Ein Vergleich aus ökonomischer Sicht, Dissertation Köln (noch unveröffentlicht).

Stadler, Rainer (1997): Korrekt und ungleich. Ein Minderheitengesetz sorgt für Ärger an US-amerikanischen Hochschulen – andere könnten folgen, in: Süddeutsche Zeitung 30./31. 8. 97.

Statistisches Bundesamt (1994): Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland 1994, Stuttgart u.a.: Metzler & Poeschl.

1992 waren es über 500 Programme, die von den verschiedensten staatlichen Einrichtungen mit den unterschiedlichsten Zielen finanziert wurden (*American Universities and Colleges* 1992, S. 26 ff.). Das hohe Gewicht der Programmfinanzierung mag die Ursache dafür sein, daß in der deutschen Diskussion über die Hochschulfinanzierung das amerikanische Modell kaum beachtet wird. Im Vordergrund stehen stattdessen europäische Länder, die – ähnlich wie Deutschland – primär auf die institutionelle Förderung setzen.

Anmerkungen

- ¹ Viele Aussagen beruhen auf persönlichen Gesprächen und Beobachtungen, vorwiegend an der dortigen George Washington University (GWU). Einige der Gesprächspartner/innen haben sogar ein längeres Arbeitspapier zur Dokumentation der amerikanischen Besonderheiten im Hochschulsystem und in der Gleichstellungspolitik Korrektur gelesen. Stellvertretend für viele andere sei dem chair of economics an der GWU, Prof. Dr. Joseph J. Cordes, herzlich für die

großzügige Unterstützung gedankt.

- ² Bei der praktischen Umsetzung blickt man trotzdem stärker auf europäische Länder, namentlich auf Niederlande und Großbritannien, die in den letzten Jahren mehr Wettbewerb im Hochschulsystem eingeführt haben. Hierauf kann im vorliegenden Beitrag nicht eingegangen werden.
- ³ Die Strategiewahl ihrerseits hängt von den Rahmenbedingungen ab, nicht zuletzt von der Wettbewerbssituation auf dem jeweiligen Markt.
- ⁴ Unter externen Effekten versteht man unentgeltliche Nebenwirkungen wirtschaftlicher Aktivitäten auf Unbeteiligte, wie sie v.a. im Bereich der Umwelt vorkommen.
- ⁵ Statistisches Jahrbuch (1993, S. 425). Auf aktuellere Zahlen wurde wegen der Vergleichbarkeit mit den unten genannten OECD-Daten verzichtet.
- ⁶ Die OECD-Berechnungen unterschätzen einerseits die amerikanische Studierquote, weil die 2-year institutions vollständig dem sekundären Bereich zugerechnet werden. Andererseits überschätzen die Berechnungen die deutsche Studierquote dadurch, daß Fachschulen und Schulen des Gesundheitswesens dem tertiären System zugeordnet sind.
- ⁷ Statt einer Dissertation können Aufsätze in Fachzeitschriften veröffentlicht werden. Wenn auf eine these verzichtet wird, sind diverse papers zu schreiben.
- ⁸ Bezogen auf die 4-year-institutions. Bei Einrechnung der 2-year-institutions reduziert sich der Anteil auf ein Fünftel. (Digest 1994, S. 216).
- ⁹ Für non residents liegen die Gebühren etwas unter denjenigen privater Hochschulen. An 2-year-institutions betragen die Gebühren sogar nur \$ 1.025. Alle bislang genannten Angaben beziehen sich auf undergraduate programs. Die Gebühren für graduate programs unterscheiden sich davon – im Durchschnitt – nur wenig. (Digest 1994, 31 ff.).
- ¹⁰ Nicht einberechnet sind also, anders als im Beitrag von Gisela Färber, Stipendien und andere Beiträge zu den Lebenshaltungskosten der Studierenden.
- ¹¹ Und zwar umgerechnet mit Kaufkraftparitäten und bei ähnlichen Anteilen für Forschung und Entwicklung.
- ¹² Die Unterschiede in den Gehältern der Professor/innen erscheinen zumindest auf den ersten Blick niedrig. So verdiente ein full professor an einer Hochschule mit Promotionsrecht 1993/94 während des 9-monatigen akademischen Jahres \$ 68.700 (Almanac 1994, S. 33). In Deutschland ergaben sich bei einer C4-Besoldung in den mittleren Dienstaltersstufen etwa DM 110.000.
- ¹³ So konnte man 1994 am economics department der GWU, das in der Tradition der liberal arts steht, Volkswirtschaftslehre studieren, ohne eine Stunde Betriebswirtschaftslehre oder Recht gehört zu haben.
- ¹⁴ So konnte man 1994 allein an der liberal arts School der GWU zwischen sieben Master degrees für BWL wählen (u.a. für Rechnungswesen, Steuern, Gesundheitswesen und Non Profit Organisationen).

- ¹⁵ Vor allem im graduate Studium sind die Gruppen oft sogar noch kleiner als an deutschen Fachhochschulen (10 bis 20, gegenüber 30 bis 40). Außerdem kann man in den USA credits auch durch individual research erwerben (was möglicherweise gewisse Ähnlichkeit mit deutschen Seminararbeiten hat).
- ¹⁶ Berechnet aus den jeweiligen Gesamtangaben für Studierende und Lehrende, also einschließlich Teilstudium bzw. -beschäftigung. Dabei sind alle Lehrenden einbezogen, mit Ausnahme der teaching assistants. (Digest 1994, S. 216 und 230).
- ¹⁷ Angaben für das frühere Bundesgebiet, bei Verwendung der Gesamtzahl für das wissenschaftliche und künstlerische Personal. (Statistisches Jahrbuch 1993, S. 425 und 435). Der Unterschied zwischen Universitäten und Fachhochschulen reflektiert die schlechte personelle Ausstattung der Fachhochschulen: Hier haben die Professor/innen ein sehr hohes Lehrdeputat, und es gibt praktisch keinen Mittelbau. Denn die wenigen Assistentinnen und Assistenten an Fachhochschulen führen fast ausschließlich organisatorische Aufgaben aus.
- ¹⁸ Bezogen auf die 4-year institutions. Bei Einbeziehung der 2-year institutions reduziert sich der Anteil der Privaten bei den Hochschulen auf 55 %, bei den Studierenden auf 21 %. (Digest 1994, S. 216).
- ¹⁹ In Studieneingangstests wie SAT (Scholastic Aptitude Test) geht es vor allem um die Studierfähigkeit, in Eingangstests für graduate programs wie GMAT (General Management Aptitude Test) zusätzlich um Fachkenntnisse.
- ²⁰ Einen ähnlichen Eindruck vermitteln auch andere Bereiche der amerikanischen Gesellschaft. Dahinter steht u.a. die Heterogenität der amerikanischen Gesellschaft (low context). Deshalb sind viele Verhaltensregeln nicht durch soziale Normen gestützt, sondern müssen explizit gemacht werden.
- ²¹ Der Druck ist vor der tenure am größten, läßt aber bis zum full professor kaum nach.
- ²² Vgl. z.B. Report (1991) und Einführungsvortrag des Vorsitzenden bei der Jahrestagung des Vereins für Socialpolitik 1997.
- ²³ An Fachhochschulen könnte es ratsam sein, die Ausbildung in der Praxis auf ein Semester zu beschränken oder ein Semester aufzustocken (u.U. auch ohne Erhöhung der Semesterwochenstunden).
- ²⁴ Namentlich unter der personellen UnterAusstattung, die oben bereits zur Sprache gekommen ist. Eine Verbesserung dieser Situation würde zugleich die Forschungsmöglichkeiten an Fachhochschulen erweitern.
- ²⁵ Eine systematische Förderung überfachlicher Qualifikationen ist eine der Besonderheiten im neuen Studiengang VWL an der Fachhochschule Nürtingen. Hinzu kommen die Anwendungsorientierung im Fachwissen sowie die enge Zusammenarbeit mit der Praxis.

Lernen lohnt

Eine solide Ausbildung – ob Lehre, Fachschule oder Universität – ist nicht nur der beste Schutz vor Arbeitslosigkeit; wer eine Ausbildung erfolgreich abgeschlossen hat, der hat auch die besseren Aufstiegs- und Verdienstchancen. Das zeigt eine Untersuchung des Statistischen Bundesamtes. Danach verdienen Angestellte mit Universitätsabschluß im Durchschnitt doppelt soviel wie ungelernete Arbeiter und gut die Hälfte mehr als Angestellte ohne berufliche Ausbildung. Lernen zahlt sich also in Mark in Pfennig aus. Diese Rechnung stimmt auch dann noch, wenn man berücksichtigt, daß Hochschul- und Fachhochschulabsolventen wegen der längeren Ausbildung erst später als andere mit dem Verdienen anfangen. Und wer im Laufe seines Arbeitslebens regelmäßig die Möglichkeiten zur Weiterbildung nutzt, wer sich also fit macht für die sich ständige wandelnde Berufswelt, der hat auch Chancen, auf der Karriereleiter höher zu klettern.

Globus

Dieses Bild kann aus urheberrechtlichen Gründen nicht angezeigt werden

Weiterbildung muß alle erreichen

Zauberformel LLL: Lebenslanges Lernen

Neue Perspektiven und neue Formen lebenslangen Lernens

Von Günther Dohmen

Prof. Dr. Dr. h.c. Günther Dohmen ist em. Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Tübingen, Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M. und Vorsitzender der Konzierten Aktion Weiterbildung beim Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

Die Herausforderungen der Zukunftssicherung erfordern in bislang nie gekanntem Ausmaß Weiterbildung, lebenslanges Lernen und zwar für alle. Das kann nicht nur, nicht einmal in der Hauptsache, in schulähnlichen Einrichtungen geleistet werden. Gefragt ist mehr denn je Selbstständigkeit, Kreativität, Selbststeuerung. Ein lernfreudiges gesellschaftliches Klima ist erforderlich, in der sich Lerngruppen aus eigener Initiative treffen und wo über Datennetze die gewünschten Informationen jederzeit verfügbar sind. Hinzu kommen muß Lernen „en passant“, durch Angebote im Alltag, auch beim Einkaufsbummel, in Freizeitparks, im Zug. **Red.**

Lebenslanges Lernen – aber wie? Neue Perspektiven zur Entwicklung des lebenslangen Lernens

Wechselnde Lebens- und Arbeitsbedingungen und steigende Anforderungen der Informationsgesellschaft erfordern laufende Wissensauffrischung und Weiterbildung, welche neben der Bewältigung der Arbeitssituation auch der persönlichen Lebensbewältigung dienen. Lebenslanges Lernen aller – LLL –, das Leitziel der Bildungspolitik der OECD-Länder, beinhaltet neben permanenter Wissensvermittlung, v.a. konstruktive Wissenserarbeitung und gezielte Wissensnutzung. Lebenslanges Lernen muß vor allem aus eigenem Antrieb kommen und selbstgesteuert auf die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse abgestimmt sein. Selbstgesteuertes Lernen kann durch die Unabhängigkeit von äußeren Vorgaben, die Flexibilisierung hemmender Gewohnheiten und das Lernen in der Gruppe entwickelt und gefördert werden. Die gezielte Nutzung und Verstärkung des informellen Alltags-Lernens sowie die Entwicklung einer „Lerngesellschaft“, einer lernfördernden Umwelt, soll „Lifelong Learning for all“ realisieren helfen. Den traditionellen Bildungseinrichtungen der Jugendbildung wird zunehmend die Aufgabe der Übermittlung von Grundlagen für ein lebenslanges Lernen zukommen, welche durch Weiterbildungsinstitutionen für Erwachsene unterstützt und weitergeführt wird. Es ist Zeit für

einen Lern-Aufbruch und die Mobilisierung bisher ungenutzter menschlicher Fähigkeiten, wenn Deutschland die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen erfolgreich bewältigen möchte.

Die bisherigen Bemühungen sind weitgehend gescheitert

Wir wissen wohl alle, daß unser in der Jugend erworbenes Wissen heute so schnell veraltet, daß wir unser Leben lang weiter lernen müssen, um in einer sich ständig wandelnden Umwelt zurechtzukommen. Auch die bildungspolitische Konsequenz scheint klar: Ausbau der Weiterbildungsmöglichkeiten, sodaß jeder auch nach Ende seiner Schulpflicht laufend durch Teilnahme an entsprechenden Weiterbildungsveranstaltungen sein Wissen auffrischen und neue Kenntnisse erwerben kann. In diesem Zusammenhang ist der Ausbau der Weiterbildung zu einem vierten Hauptbereich des Bildungswesens neben Schule, Hochschule und Berufsausbildung richtig und notwendig. Aber dies reicht nicht aus, um das „Lifelong Learning for All“, auf das sich die 25 Erziehungsminister der OECD-Länder im Januar 1996 als Leitziel ihrer künftigen Bildungspolitik verständigt haben, unter den gegebenen Bedingungen voll in die Praxis umzusetzen. Denn die Bemühungen, eine breitere Schicht der bisher bildungsfernen, schulfrustierten Erwachsenen zur freiwilligen Teilnahme an organisierten Weiterbildungskursen zu bewegen, sind weitgehend gescheitert, und es würde auch der notwendigen Bildung zur Selbstständigkeit widersprechen, wenn man die Bürgerinnen und Bürger ihr Leben lang durch pädagogisch organisierte Betreuungsveranstaltungen schleusen wollte – ganz abgesehen davon, daß dies auch kaum mit der notwendigen öffentlichen Sparpolitik vereinbar wäre. Damit stellt sich die Frage nach neuen Formen des LLL,

- die das Lernen mehr oder weniger *aller* Bürgerinnen und Bürger einbeziehen,
- die ein selbständigeres Leben fördern und
- die den sich vervielfachenden und praktisch nicht finanzierbaren Aufwand für eine lebenslange institutionalisierte Weiterbildung für alle vermeiden.

Aus dieser Diskussion haben sich neue Perspektiven für eine erweiterte Konzeption des LLL ergeben. Was sich dabei herauskristallisiert hat, geht vor allem in zwei Richtungen über das Konzept der laufenden Wissensauffrischung durch eine lebenslange Erziehung (*lifelong education*) hinaus:

1. Das LLL wird nicht nur auf permanente Wissensvermittlung, sondern verstärkt auf eine gezielte Vermittlung von *Schlüsselkompetenzen* für eine konstruktive Wissensverarbeitung und gezielte Wissensnutzung der Lernenden selbst zur aktuellen Lebensbewältigung bezogen.

2. Diese neue LLL-Konzeption versucht, vor allem drei Bereiche stärker in die Entwicklung eines „lebenslangen Lernens aller“ einzubeziehen.

- das selbstgesteuerte Lernen,
- das informelle Lernen und
- die Entwicklung einer „Lerngesellschaft“.

Neue Sichtweisen und neue Kompetenzen sind gefordert

Die gängigen Zeitanalysen weisen ziemlich übereinstimmend darauf hin, daß wir uns in einer kritischen Umbruchphase befinden:

- *wirtschaftlich* wegen der zunehmenden globalen Marktkonkurrenz,
- *arbeitsmarktpolitisch* infolge steigender struktureller Arbeitslosigkeit,
- *ökologisch* durch die fortschreitende Zerstörung unserer natürlichen Lebensgrundlagen,
- *gesellschaftspolitisch* infolge der wachsenden Kluft zwischen arm und reich, einer steigenden Kriminalität und eines schleichenden Vertrauensschwunds gegenüber „den“ Politikern, sowie
- in *Lebenseinstellungen* und *Lebensstilen* aufgrund geänderter Wertvorstellungen und Verhaltensmuster.

Und es wächst auch die Einsicht, daß wir diesen Herausforderungen mit unseren bisherigen Denk- und Deutungsmustern und unseren bisher entwickelten Kompetenzen nicht gewachsen sind. D.h. wir brauchen offensichtlich neue Sichtweisen und neue Kompetenzen.

Besonders wichtig erscheinen in dieser Situation bestimmte „Schlüsselkompetenzen“, z.B. die Fähigkeit

- zu mehr selbständigem Denken, Entscheiden, Handeln und Verantworten,
- zum offenen, flexiblen Eingehen auf veränderte Situationen und Anforderungen,
- zu mehr Sensibilität, Fairness und Kompromißbereitschaft in Interessenkonflikten und demokratischen Einigungsprozessen,
- zum Denken und Handeln in weiteren, mehr auf die Zusammenhänge und das Wohl des Ganzen bezogenen Bewußtseins- und Verantwortungshorizonten und
- zum innovativen Lernen, d.h. zu einer problemlösungskonzentrierten und kreativen Informations- und Erfahrungsverarbeitung.

Solche Schlüsselkompetenzen sind aber heute nicht nur für eine Führungsschicht wichtig. Sie werden von allen gebraucht, die mit entsprechenden Anforderungen in der Arbeits- und Lebenswelt und in einer fast grenzenlosen „Informationsgesellschaft“ konfrontiert werden.

In der Wirtschaft gibt es einen weitgehenden Konsens darüber, daß Deutschland sich nur durch hervorragende Qualität, Innovation und Zuverlässigkeit in Produk-

tion und Service auf einem Billiglohn-Weltmarkt wirtschaftlich behaupten kann. Das setzt schnelles, intelligentes Reagieren auf wechselnde Anforderungen und Bedarfskonstellationen durch selbständig operierende Teams vor Ort und deren zuverlässig-kompetenten Beratungen, Wartungs-, Reparatur- und Produktanpassungsservice voraus. Diese überzeugende Leistungsqualität ist nicht erreichbar ohne eine ständige breite Entwicklung der entsprechenden fachlichen, technischen, wirtschaftlichen, organisatorischen und kommunikativen Kompetenzen auf *allen* – besonders auch den „unteren“, kundennahen, anforderungsnahen – Ebenen eines Unternehmens, einer Institution, einer Gesellschaft. Diese notwendige Kompetenzentwicklung setzt aber eine permanente Lernbereitschaft voraus. Und die beruht auf einer interessierten Offenheit und Bereitschaft, sich engagiert auf neue Anforderungen und ihre konstruktive Bewältigung einzulassen.

Die steigenden Anforderungen der „Informationsgesellschaft“

Es sind aber nicht nur die veränderten Anforderungen in der Arbeitswelt, es ist auch die wachsende allgemeine Informationsflut, die zu erweiterten Ansätzen für ein LLL aller Menschen zwingt: Die schnelle konstruktive Verarbeitung und praktische Umsetzung von Informationen und ihr Einbringen in neue Problemlösungen – bis hin zu ihrer intelligenten Nutzung für gesellschaftliche und wirtschaftliche Neuentwicklungen und soziale „Erfindungen“ – sind wahrscheinlich heute die Schlüsselkompetenzen, die für unser humanes Überleben am wichtigsten sind. Die konstruktive Verarbeitung der Informationen, mit denen heute mehr oder weniger alle Menschen lebenslang konfrontiert werden, ist aber im Grunde nichts anderes als ein lebenslanges „Lernen“. Wir lernen, indem wir Informationen, Eindrücke, Begegnungen, Erfahrungen wahrnehmen, sie vergleichend auf frühere Erfahrungen und die aus ihnen gewonnenen Einsichten und Vorstellungen beziehen und danach ggf. unsere Verständismuster und Verhaltensweisen verändern – so daß wir mit neuen Erfahrungen, Situationen und Herausforderungen besser fertig werden können. Wenn dieses Lernen als lebenslanges Informationsverarbeiten und Erfahrungsauswerten zur besseren Lebensbewältigung nicht bei *allen* Menschen so weit wie möglich entwickelt wird, droht in der Informationsgesellschaft eine Spaltung in Informierte und Uninformierte, Wissende und Unwissende, und es wächst insgesamt die Kluft zwischen schnellem wirtschaftlichen, technischen, kulturellen, sozialen gesellschaftlichen Wandel und zurückbleibender menschlicher Steuerungs- und Gestaltungsfähigkeit.

Kompetenzentwicklung in Herausforderungssituationen

Lernen wird umso eher die notwendigen Kompetenzen entwickeln,

- je mehr es *in Situationen* stattfindet, zu deren Bewältigung die betreffenden Kompetenzen benötigt und herausgefordert werden und
- je mehr es ein *konstruktives Lernen* ist, das neue bzw. neu kombinierte Kenntnisse, Einsichten, Fähigkeiten, wie sie jeweils in konkreten Lebens-, Arbeits-, Problemzusammenhängen herausgefordert werden, selbst konstruktiv erarbeitet.

Daraus ergibt sich als *Konsequenz*,

- daß das lebenslange Lernen künftig mehr als ein aufgaben- und problembezogenes, entscheidungs- und handlungsbezogenes und damit auch als ein ganzheitlicheres, fachwissenschaftliche Grenzen übergreifendes Lernen konzipiert werden muß und
- daß dem Lernen in praktischen bzw. simulierten Herausforderungssituationen, Projektsituationen, Entscheidungssituationen usw. – neben dem fachsystematischeren Lernen – eine besondere Bedeutung zukommen muß.

Das heißt: es wird zur zentralen Aufgabe einer modernen Bildungspolitik, „das lebenslange Lernen aller“ in einer sich wandelnden Lebens-, Arbeits- und Medienwelt so zu fördern und weiterzuentwickeln, daß es sich mehr auf akute Lebens-, Problem-, Handlungs- und Entscheidungssituationen der Menschen bezieht. Der gezielte Ausbau eines reflektierten Erfahrungslernens in der Auseinandersetzung mit praktischen (z.T. auch „virtuellen“ und simulierten) Herausforderungssituationen ist eine noch nicht ausgeschöpfte Möglichkeit, die Schlüsselkompetenzen, die wir zur kreativen Bewältigung akuter Probleme und Krisen brauchen, in dem notwendigen breiteren Maße zu entwickeln.

Das heißt nicht, daß die systematische Bildungsarbeit durch das ad hoc-Lernen in praktischen Lebensund Arbeitssituationen verdrängt oder geschmälert werden soll. Es heißt aber,

- daß die Bildungs- und Weiterbildungsarbeit sich künftig stärker auf ein situations-, aufgaben- und problembezogenes Lernen (auch mit Hilfe von medial repräsentierten Herausforderungssituationen) konzentrieren muß und
- daß die schulisch-unterrichtsartig organisierte Bildungsarbeit durch eine breitere Belebung des Lernens in verschiedenen Lernsituationen und an den verschiedensten Lernorten in der gesamten Gesellschaft wesentlich ergänzt, unterstützt und erweitert werden muß.

Bei diesem stärker auf Probleme und Herausforderungssituationen bezogenen kompetenzentwickelnden Lernen soll es nicht einseitig nur um praktische Probleme der Berufswelt und des ökonomischen Konkurrenzkampfes gehen. Da in breiterem Maße *alle* menschlichen Begabungspotentiale für eine offene Zukunft entwickelt werden müssen, sind besonders auch soziale, kommunikative, kulturelle, künstlerische und ethische Kompetenzen und die Entwicklung von Sensibilität und Verantwortungsgefühl für menschliche Beziehungen, persönliche Sinnfindung und Gemeinwohl wichtig. Und auch diese humanen Schlüsselkompetenzen können

besonders wirksam in der Auseinandersetzung mit praktischen und simulierten, (auch z.B. in Kunst und Literatur repräsentierten) Fällen, Problemen, Krisensituationen etc. entwickelt werden.

Selbständigkeit, Kreativität, Selbststeuerung

Eine Grundlage für die Entwicklung der jetzt besonders notwendigen Schlüsselkompetenzen ist das persönliche Streben nach *selbständigem Denken und Urteilsbilden*. Der Wille, sich als Person mit eigenem Denken und eigenem Gewissen zu behaupten und sich nicht zum Spielball unverstandener Wirkungszusammenhänge machen zu lassen, ist wohl das wichtigste Grundmotiv für ein LLL, das sich dann auch vor allem als Selbstlernen aus eigenem Wissens- und Erkenntnisdrang manifestiert. Wer die eigene Identitätsbildung und die Entwicklung der eigenen Kompetenzen zur Lebensmeisterung in einer kritischen Umbruchphase der modernen Welt selbst voranbringen will, der wird konsequenterweise auch seine dazu nötigen Lernprozesse so weit wie möglich selbst zu steuern versuchen. Das gilt insbesondere für das Weiterlernen Erwachsener. Ihre zunehmende Selbständigkeit auch im Lernen muß ein Hauptziel aller Weiterbildungsbemühungen sein, denn sie zu mündigen, selbst denkenden und verantwortungsbewußt entscheidenden Bürgerinnen und Bürgern zu machen, ist ja ein grundlegendes pädagogisches Leitprinzip in unserem freiheitlich-demokratischen Kulturzusammenhang.

Wenn man *Kreativität* als die Fähigkeit, etwas Neues zu denken und zu schaffen d.h. im wesentlichen als Innovationskompetenz versteht, dann können die Ziele, Inhalte und Methoden der Lernprozesse, die zur Entwicklung dieser Kompetenz führen sollen, nicht verbindlich vorgegeben werden. Wie soll dieses Lernen denn im Rahmen eines belehrenden Hinführens zu vorher bekannten Ergebnissen zur Entwicklung neuer Vorstellungen, Erkenntnisse und Problemlösungen führen?

Das vom *Club of Rome* geforderte innovative Lernen muß durch offene Problemkonfrontationen zu neuen Denkansätzen, zur Erschließung neuer Sinn- und Nutzungszusammenhänge und zu entsprechenden Veränderungen vertrauter Strukturen, Deutungsmuster und Verhaltensdispositionen und damit auch zum Aufbrechen eingefleischter Gewohnheiten angeregt werden. Ein kreativitätsentwickelndes Lernen kann deshalb nicht von alles schon wissenden Lehrern geleitet, geschweige denn in festgelegten Lernschritten gegängelt werden. Es muß von den zu eigenem kreativem Suchen und Denken herausgeforderten Lernern so weit wie möglich selbst gesteuert werden können.

Wir müssen uns dabei von der Vorstellung freimachen, Kreativität sei vor allem die Sache von Genies, Künstlern, Erfindern, Wissenschaftlern und anderen „Geistesheroen“. Ansätze zur Kreativität entwickeln sich in vielen alltäglichen Lernprozessen, wenn bei der Verarbeitung neuer Informationen und Anforderungen Verständnishorizonte erweitert, Einsichten

ausdifferenziert und neue Vorstellungen und Deutungen entwickelt werden.

In einer pluralistisch-offenen Welt, in der es keine verbindlichen Weltanschauungen, Leitbilder und Lebensstilmuster mehr gibt, und in der niemand mehr den nötigen Gesamtdurchblick und ein übergreifendes Problemlösungskonzept hat, muß jeder lernen, sich selbst zu orientieren und die Zusammenhänge, in denen er lebt, verständlich und verantwortungsbewußt mitzugestalten. Jeder muß sich dazu – natürlich auch gemeinsam mit anderen Lernern – einen Weg bahnen durch eine verwirrende Vielfalt von Informationen, Angeboten, Wegen, Ideologien, d.h. er muß lernen, sein Leben und sein Lernen *selbst zu steuern*, um sich als Person in seiner Welt zu behaupten. Wo das „Top-down“-Dirigieren am Ende ist, gewinnen die „Bottom-up“-Initiativen eine überlebenswichtige Bedeutung.

Dies ist eine wesentliche pädagogische und gesellschaftliche Begründung dafür, daß ein zeitgemäßes LLL nicht als lebenslanges pädagogisches Geführt- und Betreutwerden, d.h. nicht als lebenslange *Erziehung* verstanden und ganz in von anderen organisierten Bildungsveranstaltungen praktiziert werden kann, sondern daß es zu einem wesentlichen Teil von den Lernern selbst gesteuert werden muß.

Das „selbstgesteuerte Lernen“ ist aber kein völlig autonomes Lernen. Lernen ist immer Verarbeiten von Eindrücken, Erfahrungen, Anregungen, die von außen kommen. Wichtig ist aber in diesem Andrang von außen eine geistige Selbständigkeit, die sich nicht als „Autonomie“ abschließt bzw. überfordert, sondern sich im Selbst-Steuern des eigenen Lernens durch ein vielfältiges Netz von Lernanforderungen, Lerngelegenheiten und Lernangeboten behauptet. Das kann man sich so ähnlich vorstellen wie Autofahrer ihre Wagen durch ein vorhandenes Straßennetz steuern, d.h. über Fahrziel, Fahrzeit, Abstecher etc. selbst entscheiden, aber dabei die von anderen organisierten Wege, Verkehrsschilder, Tankstellen, Raststätten, Werkstätten etc. nutzen.

Die Selbststeuerung des Lernens durch die einzelnen Lerner oder Lerngruppen nach ihren jeweiligen Interessen, Bedürfnissen und Voraussetzungen ist zugleich ein wichtiger Ansatz, um die notwendige Individualisierung des Lernens, die in fremd-organisierten Kursangeboten für größere Gruppen kaum angemessen ermöglicht werden kann, zu erleichtern.

Wenn ich die Auswahl dessen, was ich lerne, die Art, wie ich Informationen verarbeite, und die Hilfen, die ich dafür in Anspruch nehme, im wesentlichen selbst steuere, dann kann ich mein Lernen jeweils selbst besser auf meine persönlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen beziehen als wenn sich mein Lernen als Reaktion auf ein von anderen Belehrt- und Angeleitetwerden entwickelt.

Möglichkeiten und Ansätze zur Entwicklung des selbstgesteuerten Lernens

Wenn das selbstgesteuerte Lernen besonders als adäquate Form des Weiterlernens

mündiger Erwachsener betont wird, dann stellt sich natürlich die kritische Frage: Ist die Umstellung auf ein stärker von den Lernern selbst gesteuertes Lernen nicht eine unangemessene *Überforderung* für die meisten Menschen?

Diese Frage ist m.E. heute weder durch theoretische Reflexionen noch durch auf den status quo bezogene empirische Untersuchungen schlüssig zu beantworten. Wenn aber die *Notwendigkeit* von mehr selbstgesteuertem Lernen im Rahmen einer breiteren Umsetzung des lebenslangen Lernens eingesehen wird, dann sollten wir uns zunächst einmal fragen: Wie kann das selbstgesteuerte Lernen in Zukunft besser entwickelt und gefördert werden?

Dazu gibt es wohl vor allem drei wichtige Ansätze:

- Die *stufenweise* Hinführung zu einem immer unabhängiger werdenden Lernen,
- die Flexibilisierung hemmender Gewohnheiten und
- das *gemeinsame* Lernen in selbstorganisierten Lernerguppen.

Man kann das selbstgesteuerte Lernen lernen, indem man schrittweise *unabhängiger* von äußeren Vorgaben zu lernen versucht. Eine wichtige Stufe auf diesem Weg ist das Lernen, das sich zwar mit vorgegebenen Zielen und Inhalten bzw. Materialien aber in eigener Zeiteinteilung und ortsunabhängig vollzieht – wie z.B. beim Fernstudium. Dies läßt sich dann bis zur völligen methodischen Unabhängigkeit weiterentwickeln, bei der die Lerner ihre gesamte Lernstrategie, einschließlich der Lernkontrolle, selbst bestimmen.

Schließlich kann die Selbststeuerung sich auch auf die *Ziele* und die *Inhalte* des Lernens beziehen. D.h., die Lerner suchen sich nach selbstgesetzten Zielen die Inhalte, die methodischen Möglichkeiten, die Lernmaterialien und die Hilfsangebote aus und steuern so ihre Lernprozesse in einer vielfältigen Lernumwelt selbst.

Das ist allerdings wohl nicht in breiterem Umfang möglich

- ohne die Entwicklung thematisch abgegrenzter Lernbausteine (*Lernmodule*), die von den Lernenden nach ihren Bedürfnissen selbst ausgewählt und kombiniert werden können,
- und den Ausbau einer das Selbstlernen anregenden und erleichternden *Lernumwelt*.

Je unabhängiger von direkter Belehrung und Erziehung das Lernen wird, desto freier und mündiger werden die lernenden Menschen – und desto mehr werden „Lehrer“ zu Moderatoren, Organisatoren, Facilitatoren, Beratern, die selbstgesteuerte Lernprozesse *unterstützend* begleiten. Das notwendige innovative Lernen setzt Offenheit für Neues und Bereitschaft zum *Ausbrechen aus alten Gewohnheiten* voraus. Das ist schwierig, weil es Verlust von vertrauter Sicherheit bedeutet. Gewohnheiten entlasten von immer neuen Überlegungen und Entscheidungen in den täglichen Lebensvollzügen. Es ist sicherer und bequemer, im gewohnten Bereich eingeschliffener Routinetätigkeiten zu bleiben als sich immer wieder für Neues zu öffnen, von sich aus neue Informationen zu verar-

beiten und die eigenen Denk- und Verhaltensmuster zu verändern. Das Festhalten an Gewohnheiten und verkrusteten Ordnungen kann aber das Weiterlernen aus eigener Initiative verhindern.

Eine Möglichkeit, Blockaden eines selbstgesteuerten Lernens durch erstarrte Gewohnheiten aufzubrechen, ist die *Flexibilisierung dieser Gewohnheiten*. Dazu muß das, „was wir doch schon immer so gemacht haben“, immer wieder bewußt variiert werden – sei es spielerisch im „Durchspielen“ verschiedener Annahmen und Möglichkeiten, sei es strategisch im gezielten Erproben von Verbesserungen. Dieses Auflockern von Gewohnheiten soll die nötigen Spielräume und den eigenen Gestaltungswillen öffnen für neues Lernen und für das bewußte Selbststeuern des eigenen Lernens – und des eigenen Lebens.

Ein immer wiederkehrendes Argument gegen das Selbstlernen weist auf die drohende Vereinzelung und Vereinsamung des individuellen Lernens hin. Gerade viele Lernerinnen, so wird gesagt, kommen z.B. nicht primär deshalb in die Volkshochschule, um etwas zu lernen, sondern wegen der Möglichkeit, andere Menschen zu treffen und mit ihnen zu kommunizieren. Selbstgesteuertes Lernen heißt aber nicht isoliertes Lernen. Die Zusammenarbeit und die wechselseitige Unterstützung in *selbstorganisierten Lernerguppen* ist sogar eine besonders erfolgreiche Form des selbstgesteuerten Lernens.

Wichtig ist dabei, daß es sich nicht um Gruppen handelt, die von überlegenen Experten geleitet werden, sondern daß sich Menschen mit gleichen Lerninteressen als gleichgestellte Partner zusammenfinden, ihre Lernprozesse im offenen Gedankenaustausch selbst organisieren und die Hilfe von Experten nur jeweils gezielt bei Bedarf in Anspruch nehmen.

In der beruflichen Weiterbildung entwickeln sich dazu besonders die *betrieblichen Arbeitsteams*, „Qualitätszirkel“ etc., die komplexe Produktionsprozesse bis zur Endkontrolle verantwortlich selbst steuern und laufend zu verbessern versuchen und die dabei auch die notwendigen gemeinsamen Lernprozesse selbst steuern.

Eine besondere Variante des selbstorganisierten Lernens in Teams können auch kleinere *Lernpartnerschaften* sein, in denen nach dem „Tandemprinzip“ jeweils zwei Lerner zusammenarbeiten und sich wechselseitig motivierend und weiterhilfend in ihren je eigenen Lernprozessen unterstützen.

Grundsätzlich kann beim selbstgesteuerten Lernen in Teams jeder partiell zum Coach und Lernhelfer für seine Lernpartner werden.

„Alltagslernen“ oder jeder lernt jeden Tag

Die *Faure-Kommission* hatte geschätzt, daß mehr als 70 % der menschlichen Lernprozesse außerhalb von organisierten Bildungsveranstaltungen stattfinden. Trotzdem haben sich die öffentliche Aufmerksamkeit und die Förderung durch Pädagogen und Bildungspolitikern bisher ziemlich

einseitig auf das spektakulärere Lernen in schulartigen Bildungsinstitutionen konzentriert. Auch die meisten Menschen in Deutschland assoziieren heute noch „Lernen“ primär mit lehrerabhängigem schulischem „Erledigungslernen“.

Tatsächlich gibt es aber das „lebenslange Lernen für alle“ bereits als „Alltagslernen“, das alle Menschen immer schon ohne pädagogische Belehrung, Betreuung und Organisation praktizieren – wenn sie nämlich versuchen, Informationen, Eindrücke, Begegnungen, Erfahrungen auf ihre bisher entwickelten Vorstellungen und Deutungsmuster zu beziehen und aus diesen Verarbeitungsprozessen Schlüsse und Verhaltenskonsequenzen zu ziehen. Das „lebenslange Lernen aller“ braucht also nicht als etwas ganz Neues eingeführt zu werden. Es existiert schon als eine Art natürliches Selbstlernen in persönlichen Lebens-, Arbeits- und Medienzusammenhängen.

Die Anknüpfung an dieses allen bereits mehr oder weniger vertraute (aber oft garnicht bewußte) informelle Lernen bietet deshalb eine noch kaum genutzte Chance, auch bisher nicht in unsere Bildungsveranstaltungen kommende Menschen und Gruppen zum kontinuierlichen weiterführenden Lernen zu bewegen. Das informelle situative Lernen ist meist anlaßbezogen-zufällig-bruchstückhaft-unsystematisch. Es bedarf deshalb des zusammenhangsuchenden „Am Ball Bleibens“ und Nachfassens. Es genügt nicht, sich jeweils von einem Lernanstoß zum nächsten treiben zu lassen. Wirksame Lernprozesse müssen konsequenter zielbezogen gesteuert werden.

Es ist deshalb eine akute Herausforderung für jederman, diese vielfach unbewußten Lernprozesse im Alltag bewußt wahrzunehmen und zu steuern. Und es ist eine zentrale Herausforderung für alle Pädagogen, dieses informelle Lernen mehr oder weniger aller Menschen in praktischen Lebensvollzügen aufzugreifen, anzuerkennen, zu unterstützen und den Lernern zu helfen, es zu ergänzen und auf umfassendere Wirkungs- und Sinnzusammenhänge zu beziehen.

Dazu gilt es wohl zunächst einmal bewußt zu machen,

- wie weit wir schon im Alltag mehr oder weniger selbstverständlich und selbstgesteuert lernen, um in unserer sich ständig ändernden Lebens- und Arbeitswelt zurechtzukommen, und
- wie sehr es jetzt notwendig ist, dieses „natürliche“ Selbstlernen weiterzuentwickeln, damit es ermöglicht, uns auch in größeren, komplexeren Zusammenhängen zurechtzufinden und in immer globaleren Wirkungskonstellationen und Herausforderungssituationen unsere Selbstbestimmung und Partizipationsmöglichkeit zu erhalten und gemeinsam eine friedliche Zukunft zu sichern.

Die *Demokratisierung der Bildung* bekommt dadurch eine *neue Dimension*: Neben dem Zugang aller zu einer grundlegenden schulischen Bildung und organisierter Weiterbildung wird die angemessene Erleichterung, Unterstützung und Weiterführung des informellen Selbstler-

nens aller Menschen in ihrer täglichen Arbeits-, Lebens- und Medienwelt wichtig für eine Sicherung gleicher Bildungschancen.

„Bildung aus dem Netz“

Die modernen *Informations- und Kommunikationstechnologien* eröffnen neue Möglichkeiten

- zur Erweiterung menschlicher (Sekundär-)Erfahrungsmöglichkeiten und damit des Erfahrungslernens,
- zum zeit-, orts- und lehrerunabhängigeren Lernen außerhalb von Bildungsinstitutionen,
- zur unmittelbaren Unterstützung eines selbstgesteuerten Lernens „just in time“ durch ad hoc abrufbare Informations- und Lernhilfen,
- zur „virtuellen“ Kommunikation mit Lernpartnern und Experten und
- zum direkteren, weniger auf lineare Lehrgangsfolgen, sondern mehr auf Netzwerke mit vielfältigen Einstiegs-, Umstiegs- und Kombinations-Knotenpunkten bezogenen Lernen.

Besonders das Einspielen von lebenspraktischen Lernherausforderungs-Situationen mit Hilfe von Video-Disketten, CD-ROM etc. ist eine der wesentlichsten Möglichkeiten, ein lebensnäheres Lernen in reflektierender Auseinandersetzung mit (virtuellen) Erfahrungen zu entwickeln. Damit kann ein alter pädagogischer Traum verwirklicht werden: zu lernen in praktischen Anforderungssituationen und dabei doch die Grenzen der eigenen Primärerfahrungswelt fast beliebig zu überschreiten. Und dabei werden zugleich die Abgrenzungen der Fachdisziplinen überwunden, und es wird ein Lernen in fachübergreifenden Lebensdimensionen und Problemzusammenhängen herausgefordert und erleichtert.

Die über diese Multi-Media-Möglichkeiten hinausführenden Ansätze zur Nutzung der elektronischen Kommunikationsmöglichkeiten im Internet bzw. World Wide Web sind z.Zt. wohl noch nicht so entwickelt, daß sie in breiterem Maße für das lebenslange Lernen genutzt werden können. Dies verstärkt die Gefahr, daß diese moderne Technologie nur von einer Minderheit der Gesamtbevölkerung genutzt werden kann und daß dies zu einer neuen Kluft zwischen Wissenden und Nichtwissenden, sich mit ihrem Fachjargon abhebenden Internet-Kundigen und sich als elektronische Analphabeten fühlenden Normalbürgern führt. Erst wenn die neuen Technologien so einfach zu bedienen sein werden wie heute ein Telefon oder ein Auto, werden sie für breitere Bevölkerungskreise die nötigen Unterstützungen für ein selbstbestimmteres LLL bringen.

Andererseits eröffnen sich mit dem freien Lernen in weltweiten Informations- und Kommunikationsnetzen faszinierende neue Dimensionen für das Selbstlernen: Der Lerner kann mit einer akuten Frage direkt in ein weites Informationsnetz eingehen und dann von jedem Punkt aus, der ihn interessiert, weitergehen. Er kann „just in time“ die notwendigen Hilfen für sein Lernen in einem aktuellen Anforderungs-

zusammenhang abrufen, und er kann dazu auch „virtuell“ Experten heranziehen, die für ein gerade verfolgtes Problem wichtige Hinweise geben können – sofern es diese Experten gibt und sie im Netz abrufbar sind.

Daß es z.Zt. für die Unterstützung und Weiterführung des informellen Lernens mit Hilfe dieser technologischen Möglichkeiten noch nicht im nötigen Maß die erwünschte bedienungsfreundliche Hardware, lernfördernde Software und kompetente Beratung gibt, ist auch ein Symptom dafür, wie wichtig eine breitere Kreativitäts-, Flexibilitäts- und Kompetenzentwicklung bei uns ist.

Lernen muß gesellschaftlich angeregt und unterstützt werden

Die „Selbststeuerung“ darf nicht zur Überforderung der Menschen werden. Eine selbständigere lernende Auseinandersetzung mit sich weitgehend ändernden Lebenssituationen kann in dem notwendigen breiteren Maße nur realisiert werden in einer *lernfördernden Umwelt*, die die nötigen Rahmenbedingungen, Lerngelegenheiten, Lernanreize, Ermutigungen, Belohnungen und Unterstützungen für das Selbstlernen und für kooperatives selbstorganisiertes Lernen bietet. D.h. dieses Lernen muß auch gesellschaftlich angeregt, erleichtert und unterstützt werden – und es muß sich lohnen. Das läuft vor allem auf die Entwicklung einer sogenannten „Lerngesellschaft“ hinaus, deren Hauptkennzeichen besonders fördernde Rahmenbedingungen und Stützfaktoren für ein lebenslanges kompetenzentwickelndes Lernen möglichst aller Menschen und entsprechende Kompetenznutzungsmöglichkeiten in allen Lebensbereichen, Lebenslagen und Lebensaltern sind.

Zur Realisierung einer modernen „Lerngesellschaft“ müssen

- interessante Lernmöglichkeiten in allen Lebensbereichen bewußt gemacht werden,
- Lerngelegenheiten in den verschiedensten Erfahrungs- und Tätigkeitszusammenhängen erschlossen werden und
- entsprechende Lernprozesse bei Bedarf direkt und wirksam unterstützt werden.

Lernen verbunden mit Freizeitaktivitäten

Das Hauptumsetzungsfeld ist dabei die *Kommune*. Im einzelnen ist dazu viel pädagogisch-didaktische und organisatorische Phantasie notwendig, aber es gibt auch schon interessante, anregende *Umsetzungsbeispiele*. Zum Beispiel zur Verbindung des Lernens mit anderen Lebens-tätigkeiten – wie etwa dem *Stadt- und Einkaufsbummel*:

In dänischen Einkaufszentren gibt es z.B. „Lernläden“, in denen man sich über Lernmöglichkeiten, Lernmaterialien, Lernhilfen orientieren, sie ansehen, ausprobieren, aber auch sich beraten lassen und adäquate Hardware und Software mit Kundenservice erwerben, leasen oder ausleihen kann.

In letzter Zeit sind auch in Kaufhäusern, Bibliotheken, Buchhandlungen, Schulen etc. sog. „Lerninseln“ entstanden, in denen Passanten sich unter fachkundiger Anleitung mit verschiedenen PC-Programmen vertraut machen und in lockeren Gesprächsgruppen über verschiedene Lerninteressen, Lernbiographien, Lernprobleme diskutieren können. Diese Lerninseln werden z.T. auch von Schülern und Studenten betreut unter dem Motto: Jung hilft Alt.

Interessante Lernmöglichkeiten ergeben sich auch aus einer vertieft aufklärenden Verbraucherberatung. In einigen der Städte, die sich zur *International Association of Educating Cities* zusammengeschlossen haben (Barcelona, Göteborg, Genf und rund einhundert andere Städte) werden an interessanten Plätzen, Haltestellen, Gebäuden, Ausflugszielen etc. Informationstafeln, Abrufsäulen, Ratgebertelefone etc. eingerichtet, die auf aktuelle Lernmöglichkeiten, Ausstellungen, kulturelle Ereignisse, Feste usw. hinweisen und Orientierungsanlässe über interessante Gebäude, Entwicklungen, geschichtliche Hintergründe und über weitere Informationsmöglichkeiten geben.

Im Zusammenhang mit *Reisen, Fahrten, Wanderungen* gibt es eine Fülle von Möglichkeiten einer Verknüpfung mit Lernprozessen:

Es gibt Bahnhöfe, in deren Hallen und Warteräumen Videofilme über Verkehrsentwicklungen und -probleme oder über besondere Reisemöglichkeiten, lohnende Reiseziele etc. gezeigt oder besondere Lernmärkte eingerichtet werden mit Informationsständen, freundlichen Beraterinnen, PC-Plätzen, meist auch mit Imbiß- und Getränkeständen und Stehtischen zum Plaudern.

Es gibt z.T. auch schon besondere Bildungszüge und Internetzüge bzw. Lern- und Internetabteile und -plätze, auch Gruppenarbeitswaggons mit Kommunikations-Laptops. Vielleicht wird man künftig in solchen Zügen verschiedene Plätze auch nach thematischen Interessenschwerpunkten reservieren können, um interessante Lernmöglichkeiten und Lernpartner zu finden. Dazu gehören auch Wagens, die nur für Frauen reserviert sind und in denen Frauen spezifische Lern- und Laufbahnberatung, Stellenvermittlung für Wiedereinsteigerinnen, Aufklärung über geeignete Weiterbildungsmöglichkeiten, Kommunikations-, Selbstbewußtseins- und Konfliktberatungen etc. erhalten und gleichinteressierte Gesprächspartnerinnen finden können.

Wichtige Lernanlässe werden bei Bahn-, Bus-, Schiffs und Flugreisen auch durch Ansagen oder Informationsblätter über die Landschaften, Städte, Länder durch die oder zu denen man fährt, gegeben.

Einige Reiseunternehmen bieten auch besondere *Background Tours* an, bei denen z.B. Journalisten mitfahren, die aktuelle politische, wirtschaftliche, kulturelle oder auch kriminelle Hintergründe eines Landes, einer Stadt etc. recherchiert haben und dies interessierten Menschen unmittelbar vermitteln möchten.

Weit verbreitet sind auch die Lernmöglichkeiten in *Cafes und Restaurants* – von einfachen Informationen auf Karton-

unterlagen für das Gedeck bis zu Ausstellungsvitrinen und PCs zur Internet-Nutzung. Da wird z.B. über die Geschichte und die wirtschaftlichen Hintergründe des Lokals, über Tee- und Kaffeeproduktion, Bierbrauen, naheliegende historische Gebäude, Brücken und Handelswege etc. informiert und jeweils auf weiterführende Lernmöglichkeiten hingewiesen.

Besonders zukunftssträchtig sind wahrscheinlich die *Verbindungen von Freizeitaktivitäten und Lernmöglichkeiten*, wie sie sich z.B. in Freizeitparks, Gesundheitsparks, Tierparks, Landschaftsparks, Spielparks, Ausstellungsparks etc. entwickeln. Hier kann man sich beliebig aufhalten, sich über interessante biologische, ökologische, kulturelle und politische Zusammenhänge informieren, auch Speisen und Getränke verschiedener Länder versuchen und dabei etwas über deren kulturelle Hintergründe erfahren, virtuelle Videoreisen zu verschiedenen Städten, Ländern, Museen usw. machen oder bestimmte „Lernparcours“ zum Bewußtmachen von Zusammenhängen zwischen den verschiedensten Alltagstätigkeiten und den dazu notwendigen Lernprozessen absolvieren. Dazu gehören auch besondere biologische oder ökologische Lernpfade und Wanderwege, Freilichtmuseen etc. meist auch mit einladenden Möglichkeiten zum geselligen Zusammensitzen und Abrufen weiterer Informationen. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, daß geistig nicht ganz ausgefüllte Zeiten des Wartens, Reisens, Essens, Einkaufsbummelns etc. durch Lernmöglichkeiten angereichert werden.

Dazu kommen vielfältige Lernmöglichkeiten an *Arbeitsplätzen*, die durch *job rotation, job-enrichment, learning by mutual coaching*, „Qualitätszirkel“, periodische Wechsel von Führungspositionen etc. zu Lernorten mit erweiterten Lernmöglichkeiten im Arbeitszusammenhang werden können.

Wichtige Stützpunkte für diese Lernverbünde sind natürlich die Bildungseinrichtungen und Bildungsexperten, die aus ihren Institutionen herausgehen und das Lernen in den verschiedensten Lebenszusammenhängen erschließen und dazu z.B. Lernbörsen, Lernausstellungen, Lernberatungen, Infotheken, Lernfeste, Lernparcours etc. organisieren. Bei einem solchen „Lernparcours“ können z.B. in einer Gemeinde oder einem Stadtteil die Anforderungen und Tätigkeiten im Alltag vorgestellt werden, für deren kompetente Bewältigung bestimmte Lernprozesse entwickelt werden müssen. Im täglichen öffentlichen Nah- und Fernverkehr, in Produktions- und Versorgungsbetrieben, Ämtern, Werkstätten, Krankenhäusern, Restaurants und in ganz normalen Haushalten, in Internet-Cafes und an vielen PC-Plätzen und Infoständen, in Ausstellungsräumen mit praktischen Vorführungen und Übungen, in Gesprächsrunden und Forumsveranstaltungen können alltägliche Lernprozesse bewußt gemacht werden.

Insbesondere die Volkshochschulen könnten in diesem Zusammenhang zu Zentren für die Bewußtmachung und Erschließung, aber dann auch die Unterstützung und Weiterführung aller Formen des Lernens und der menschlichen Kompetenz-

entwicklung in der Kommune werden. Dazu müssen die klassischen pädagogischen Kompetenzen ihrer Mitarbeiter/innen für Lehren, Unterrichtsplanung und Curriculumentwicklung ergänzt werden durch entsprechende Managementkompetenzen für die flexible und effektive Organisation von ad hoc Lernangeboten und Lernhilfen in allen Lebensbereichen.

Konsequenzen für die Schule

Im Zusammenhang einer weiteren, das selbstgesteuerte Lernen, das informelle Lernen und die Lerngesellschaft einbeziehenden Konzeption für die Umsetzung eines lebenslangen Lernens für alle verlieren die traditionellen Bildungsinstitutionen zwar eine Quasi-Monopolstellung bei der Förderung des menschlichen Lernens, ihnen kommen aber wesentliche – alte, veränderte und neue – Funktionen zu.

Familienerziehung, Kindergarten, Vorschulerziehung und Jugendschulen werden sich in Zukunft stärker auf die Vermittlung einer *grundlegenden Bildung* für ein lebenslanges Weiterlernen konzentrieren müssen. Statt einer breiten Fülle von schnell veraltendem Einzelwissen brauchen die lebenslang weiterlernenden Menschen mehr Vertrautwerden mit Grundstrukturen und Zusammenhängen, Denk- und Deutungsmustern, Sichtweisen und Auffassungsformen zur verständigen Verarbeitung akuter Situationen, Erfahrungen und Herausforderungen. Und vor allem müssen in der Jugend die natürliche Neugier der Kindheit und die Motivation zum Wissen- und Lernen wollen erhalten und gefördert werden. Versagensängste und Ausschlußerfahrungen führen zu einem Schulfrust, der zum allgemeinen Lernfrust werden kann. Für die Freude am Lernen sind Lernerfolgserfahrungen besonders wichtig.

In diesem Zusammenhang müssen die klassischen Einbahnstraßen des Bildungsaufstiegs und Berechtigungserwerbs (über Gymnasium, Abitur und Hochschulstudium) in eine offene Vielfalt gleichwertiger Lernwege einbezogen werden. Die Bildungskommission *Nordrhein-Westfalen* hat in ihrer Denkschrift aus der modernen Konzeption des lebenslangen Lernens entsprechende Konsequenzen für die Schule der Zukunft gezogen:

Danach müssen sich Schulen und Bildungsinstitutionen in Zukunft stärker darauf konzentrieren,

- anwendungsbezogen-handlungsorientierte, auf relevante Lebenserfahrungen und Lebensprobleme bezogene Lernprozesse zu ermöglichen, anzuregen, zu unterstützen und zu beurteilen,
- durch „aufforderungsstarke Lernsituationen“ die Neugier zu wecken, vielfältige Möglichkeiten zu explorativer Eigentätigkeit zu bieten und „die Voraussetzungen für einen hohen Anteil von selbstreguliertem Lernen“ zu schaffen und
- das neue pädagogische Konzept einer „reflektierten Selbststeuerung“ des Lernens nicht mehr auf die traditionellen Schulfächer einzuengen, sondern auf relevantere fachübergreifende Dimensionen, Perspektiven, Grundsituationen zu beziehen, „in denen wir

Wirklichkeit erfahren, erkennen und gestalten“.

Als wichtigste dieser neuen Lerndimensionen oder Lernzugänge zur Wirklichkeit werden von der Kommission vorgeschlagen: Identität und soziale Bindung, Tradition und Weltbilder, Natur und gestalten-der Umgang mit ihr in Kultur, Kunst und Medien, Sprache und Kommunikation, Beruf, Arbeit und Wirtschaft, Demokratie und Partizipation sowie Ökologie.

Die Weiterbildungsinstitutionen müssen sich stärker am lebenslangen Lernen ausrichten

Was bedeutet eine Ausweitung der Lernentwicklung und Lernförderung Erwachsener, die derart über den klassischen Bereich der organisierten Weiterbildung hinausführt, für die Weiterbildungsinstitutionen? Sie werden sich – wie alle Bildungsinstitutionen – in Zukunft stärker auf die Fundierung, Unterstützung und Weiterführung des lebenslangen Lernens einstellen müssen. Die Weiterbildungseinrichtungen und Weiterbildungsmitarbeiter müssen sich dazu für die verschiedensten Formen des Lernens Erwachsener öffnen und sie mit zu entwickeln und zu unterstützen versuchen – und zwar nicht nur als Anknüpfungs- und Abholpunkte für die eigenen Lehrgänge, sondern auch als legitime eigene Formen menschlichen Lernens, für die in allen Lebens- und Tätigkeitsbereichen Lernanlässe, Lernmöglichkeiten und Hilfen zum Verstehen von Strukturen und Zusammenhängen erschlossen werden müssen. Gerade die Weiterbildungsinstitutionen haben jetzt die Chance, in einer breiteren kulturellen Lernbewegung zu Zentren für die Bewußtmachung und Erschließung und auch für die Unterstützung und Weiterführung der verschiedensten Formen des Lernens und der menschlichen Kompetenzentwicklung zu werden. Die offenen, nicht planmäßig organisierten Lernprozesse brauchen eine behutsame Unterstützung durch Weiterbildungsinstitutionen und ihre Experten. Denn es darf nicht bei vielfältigen Lernanregungen bleiben, die von den „Kunden“ immer nur angekippt werden, bis man zur nächsten Information bzw. zum nächsten „Hit“ springt, sondern die jeweils erschlossenen Lernmöglichkeiten müssen auch zu kontinuierlicheren Lernprozessen führen, in denen die angerissenen Fragen und Probleme im Zusammenhang konzentriert weiter verfolgt werden können. Diese *Lebenshilfe-Funktion* ist besonders wichtig für die Motivation zum lebenslangen Lernen. Ebenso wichtig wird es auch, daß der Zugang zu den vielfältigen Lernmöglichkeiten in einer sich entwickelnden Lerngesellschaft jedermann – auch den Bildungsbenachteiligten, technisch Unkundigen und Finanzschwachen – durch Informations-, Medien- und Beratungsdienste ermöglicht bzw. erleichtert wird.

Lernen kompakt und Lernen „en passant“

Es gibt in diesem Zusammenhang zwei wichtige Trends, auf die sich die Weiterbildungsinstitutionen einstellen müssen:

- Auf der einen Seite wird das knappe konzentrierte Lernen in Kompaktveranstaltungen gefordert, d.h. ein planmäßig organisiertes, zusammenhängendes, zeitlich komprimiertes Lernen mit möglichst direkter Vermittlung des Wesentlichsten, das unmittelbar praktisch verwertbar ist.
- Auf der anderen Seite gibt es eine Tendenz zum Lernen als eine Art anregendes *Lebenselixier* in den verschiedensten Lebensbereichen und Tätigkeiten, ein stärker mit Erlebnis, Begegnung, Erkundung, Handlung und Unterhaltung verbundenes *learning en passant*, das man selbst je nach den eigenen Interessen mitnimmt bei der Arbeit, im Verkehr, beim Einkauf, in der Nachbarschaft, beim Theater-, Museums-, Festbesuch oder beim Fernsehen und Internetsurfen.

Beide Tendenzen sind Herausforderungen für die Weiterbildungsinstitutionen. Der zweite Trend ist zweifellos die kompliziertere. Aber er bietet auch weitergehende Entwicklungschancen.

Die traditionellen institutionellen Weiterbildungs-Lernorte können durch ihre Öffnung für das Lernen „draußen“, für das Lernen an anderen, offeneren, virtuellen Lernorten und durch ihr Engagement für die Entwicklung einer umfassenden gesellschaftlichen Lernkultur einen wesentlich erweiterten Verständnishorizont und Aktionsradius bekommen, der sie in neue Lerndimensionen, Erfahrungsfelder und Tätigkeitsbereiche führt – und der gerade dadurch auch ihr Überleben und ihre zeitgemäße Weiterentwicklung in schwierigen Zeiten, in denen die Teilnehmerzahlen an den traditionellen Semesterkursen und die öffentlichen Zuschüsse dafür zurückgehen, sichern kann.

Die Bildungsinstitutionen werden allgemein auch für ihre normale Aufgabe etwas profitieren von der Entwicklung einer umfassenderen Lerngesellschaft. Die Lehrer klagen ja immer wieder, sie würden von der Gesellschaft alleingelassen und müßten sich mit Schülern herum-schlagen, die keinerlei „Lernlust“ hätten, weil sie außerhalb der Schule zu allem anderen angeregt würden, nur nicht zum Lernen. Im Weiterbildungsbereich führt diese Lernunlust dazu, daß mehr als die Hälfte der Erwachsenen überhaupt nicht zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen zu bewegen ist.

Die breitere Entwicklung des „natürlichen“ situativen Lernens innerhalb und außerhalb der Bildungsinstitutionen und die Förderung einer lernanregenden gesellschaftlichen Umwelt können hier eine wesentliche Unterstützung auch für das Lernen in den Bildungsinstitutionen bringen. Denn es geht ja vor allem darum, eine Gesamtatmosphäre zu schaffen, die das Lernen in all seinen Formen und an den verschiedensten Lernorten fördert.

Diese neue politisch-wirtschaftlich-kulturelle Lernbewegung setzt auf die wichtigste Ressource, die wir für die Selbstbehauptung in einer kritischen Umbruchphase haben: die Menschen und ihre Kompetenzen, ihre kreative Lebenskraft,

ihren geistigen Selbstbehauptungs- und ihren sozialen Überlebenswillen. Die öffentliche Verantwortung für die Bildungsmöglichkeiten der Bürger und Bürgerinnen muß sich angesichts der erweiterten Konzeption eines lebenslangen Lernens aller in einer umfassenderen Lerngesellschaft auch entsprechend erweitern. D.h. sie muß sich in Zukunft sowohl auf die Förderung der Bildungsinstitutionen beziehen wie auf die Sicherung von Rahmenbedingungen, Zugangsmöglichkeiten für die Lernenden und Anerkennung der verschiedensten Lernwege und Lernformen.

Ein neuer Lernaufbruch ist erforderlich

Insgesamt gesehen laufen die hier skizzierten neuen Überlegungen und Perspektiven zur Verwirklichung der bildungspolitischen Leitvorstellung von einem konstruktiven „lebenslangen Lernen aller“ darauf hinaus,

- daß im Bereich der Erwachsenenbildung die Konzentration auf das pädagogisch organisierte Lernen in Bildungsinstitutionen mehr und mehr erweitert wird durch die Einbeziehung aller Formen des menschlichen Lernens, besonders auch des informellen Selbstlernens der Menschen in ihrer Lebens- und Arbeitswelt,
- daß das selbstgesteuerte Lernen auf der einen Seite und die organisierten Lernangebote auf der anderen Seite in ein neues fruchtbares Verhältnis zueinander gebracht werden,
- daß zur Unterstützung des situativen Selbstbehauptungs- und Partizipationslernens der Menschen in einer sich rasch wandelnden Umwelt mehr offene modulare Lernmaterialien entwickelt und ad hoc abrufbare Lernhilfen bereitgestellt werden und
- daß das lebenslange Lernen in all seinen Formen und Interessenrichtungen getragen wird von einer Lerngesellschaft, in der alle Einzelansätze synergetisch zusammenwirken und so etwas wie eine belebende politisch-sozial-kulturelle Lernbewegung auslösen, die alle Formen menschlichen Lernens – selbstverständlich auch die planmäßigen Weiterbildungsveranstaltungen – erfaßt, ihnen neuen Auftrieb gibt und zu einer neuen Kultur des menschlichen Lernens führt.

Wir brauchen jetzt einen neuen Lernaufbruch, einfach weil es mehr und mehr zu einer Überlebensfrage für uns wird, ob sich die bisher noch brachliegenden menschlichen Kompetenzen durch ein vitaleres, umfassenderes und zugleich konzentrierteres und innovativeres Lernen in einer lernfördernden Umwelt in breiterem Maße entwickeln werden.

Ohne diese breitere Mobilisierung gerade auch der kreativen Fähigkeiten werden wir eine sich zuspitzende kritische Gesamtsituation nicht auf eine humane, friedliche und auch nachfolgenden Generationen gegenüber solidarische Weise bewältigen können.

Schulpolitik

Kurt Aurin / Horst Wollenweber (Hrsg.)
Schulpolitik im Widerstreit.
Brauchen wir eine „andere Schule“?
Klinkhardt-Verlag Bad Heilbrunn 1997,
233 S., DM 32,-

In der aktuellen „Wozu-ist-die-Schule-da-Debatte“ gibt es geradezu eine Inflation von Entwürfen, Konzepten und Ideen, die auf dem Hintergrund einer sich gegenwärtig eher düster darstellenden Schullandschaft ihr „einzig wahres“ Bild einer neuen Schule entwerfen. Sich gegen diese Tendenzen in Pädagogik und Schulpolitik zur Wehr zu setzen, das ist der Anspruch des von Kurt Aurin und Horst Wollenweber herausgegebenen Sammelbandes „Schulpolitik im Widerstreit“. Der Band versteht sich als Streitschrift, die sich einsetzt für „schulpolitisch problemgerechte und pädagogisch sinnvolle Weiterentwicklungen im Schulwesen“ und sich wendet „gegen unrealistische Reformen, die von utopischen und ideologisch eingefärbten Vorstellungen geleitet sind“. Das bestehende Gebäude soll nicht abgerissen, sondern renoviert werden.

Die von den Herausgebern verfaßte Einleitung reißt problematische Positionen in Schulpolitik und Schulpädagogik sowie die Leitgedanken des Hauptteils kurz an. Zwölf Beiträge behandeln wichtige und häufig diskutierte schulische Problemfelder und geben weiterführende Literatur an. In der Autorenschaft ist vom Lehrer über den Regierungsschuldirektor bis zum Universitätsprofessor alles vertreten. Christoph Führ beschäftigt sich mit der Denkschrift NRW „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“, an der sich die Geister scheiden. Er wirft den Autoren der Denkschrift vor, sie hätten aus bildungspolitischen Reformen der Vergangenheit nichts gelernt. Seine „Rezension“ ist weniger differenziert und von der Sache her überzogen: eine argumentierende Auseinandersetzung läßt sie vermissen. Ganz anders der Beitrag von Aurin, der sich mit dem Strukturproblem des Sekundarbereichs I beschäftigt. Seine Analyse folgt durchweg sachlichen Gesichtspunkten, sein Lösungsweg ist ebenso einfach wie einleuchtend: die in einer modernen Gesellschaft notwendige Vielgestaltigkeit des Schulangebots muß durch Sicherung und Stärkung von Gemeinsamkeiten aufgefangen werden. Nüchterne und differenzierte Analysen charakterisieren auch die beiden Arbeiten von Wollenweber. Die erste – „Unterrichts- oder Lebensschule?“ – reflektiert die Forderungen nach einer neuen Schulkultur, beschäftigt sich dabei mit ausgewählten Aspekten derzeit propagierter Positionen und kommt zu dem Ergebnis, daß keine neue Schulkultur, sondern die Weiterentwicklung der alten gefragt ist. Die zweite problematisiert die schulpolitische Forderung nach

Autonomie der Schule – ein Konzept, dem der Autor eher zweifelnd gegenübersteht, ohne es zu verteufeln. Wollenweber untersucht zunächst zwei aktuelle Ansätze: Hensels Forderung nach der autonomen öffentlichen Schule sowie die „teilautonome“ Schule der Denkschrift NRW. Am Beispiel Hessen problematisiert er die „Autonomie-Inflation“ in Schulgesetzgebung und schulischer Praxis. In seinem Resümee nennt er Schubkräfte der aktuellen Autonomie-Debatte – allen voran die Finanzkrise der öffentlichen Hand – und skizziert Probleme, die mit einer größeren Autonomie für die Einzelschule verbunden sind. Abschließend plädiert Wollenweber für eine ernsthafte und pädagogisch ausgerichtete Diskussion darüber, „welche erweiterten Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen des grundgesetzlich vorgegebenen Rahmens der Schulhoheit des Staates möglich und sinnvoll sind.“ (127)

Die beiden Artikel von Westphalen legen zwar ihre Finger in Wunden, kommen dann aber über Polemiken nicht hinaus. Im ersten – „Verlust der geistigen Ordnung? Die schülerzentrierte Schule versäumt ihre Pflicht“ – kritisiert der Autor die allzu starke Tendenz zur Schülerorientierung, die dazu führe, daß die Schule ihre zentralen Aufgaben – Allgemeinbildung, Ordnung, Grundorientierung – nicht mehr erfüllen könne. Worin diese Aufgaben inhaltlich bestehen, wird nur oberflächlich gestreift (Wie vermittelt man z.B. die vom Autor geforderte „Gesamtheit der Kultur in Umrissen“?). Im zweiten Beitrag geht es um die „verhängnisvolle Trennung von gesellschaftlichem und pädagogischem Leistungsbegriff – eine Erblast der 68er Bewegung“. Seine Kritik an der „Pädagogisierung des Leistungsbegriffs“ ist nicht unberechtigt. Seine Forderung, daß alle Formen der Leistungserbringung einen Platz in der Schule haben sollten, verliert jedoch an Glaubwürdigkeit, weil sie auf der irrigen Annahme beruht, die „68er“ seien heute noch eine einflußreiche Gruppe. In seinem Beitrag „Ethischer Anspruch oder Permissivität – Zur Wertproblematik in Erziehung und Unterricht“ fragt Beckmann zum einen nach Gründen von Fremdenfeindlichkeit, Kriminalität und Gewalt, zum anderen interessiert ihn, ob dies Einzelfälle oder Symptome für eine Veränderung in unserer Gesellschaft sind. Für den Autor liegen die Gründe dieser Entwicklung in einem Mangel an Wertbewußtsein, das in erster Linie gesellschaftliche und pädagogische Ursachen hat: z.B. wird die Wertfrage kaum öffentlich diskutiert, ein Erziehungskonzept als Antwort auf den Pluralismus liegt nicht vor usw. Der Autor analysiert den Aspekt der Werterziehung in der aktuellen Diskussion, wobei er mit negativen Urteilen nicht spart, und legt dar, was seiner Auffassung nach die Grundlagen der Werterziehung in der Schule sein

sollten. Er unterscheidet dabei verbindliche Werte wie z.B. Demokratie, Toleranz, Menschenwürde und diskussionsfähige „Sekundärtugenden“ wie Ordnung, Pünktlichkeit, Leistungsbereitschaft. In seinem zweiten Beitrag „Lehrer oder Sozialagent – Irritationen über den Lehrerberuf und die Lehrerausbildung“ werden – wie schon in anderen Beiträgen – einmal mehr Strucks sozialpädagogischer Ansatz und das „Haus des Lernens“ der Denkschrift NRW zerpflückt. Auch hier beschränkt sich der Autor auf Kritik, ohne Alternativen zu nennen. Pauschal wird darauf verwiesen, daß neue Ideen und die Übertragung weiterer Aufgaben dem Lehrer wenig helfen. Lehrer „brauchen in erster Linie Stetigkeit in der pädagogischen Arbeit und Vertrauen.“ (141) Sein z.T. polemischer Sprachstil macht gelegentlich eine sachliche Auseinandersetzung unmöglich.

Peters untersucht, „in welchem Spannungsverhältnis sich die elterliche Wahl eines Bildungsganges vollzieht und wie die Verantwortung der Schulen beziehungsweise des Staates und der Elternwille zueinander stehen“ (146). Er erörtert die rechtlichen Grundlagen und analysiert bisherige und gegenwärtige Überangsregelungen. Für Peters ist das Elternrecht ein hohes Gut, eine volle Freigabe des Elternwillens kommt aus rechtlichen wie pädagogischen Gründen jedoch nicht in Frage. Die Vorschläge zur Veränderung des Übergangsverfahrens dürften in der Realität wenig Erfolgsaussichten haben; denn intensivere Beratungsgespräche und realistische Einschätzung des Kindes werden nicht verhindern, daß Eltern ihre Kinder auf höhere Schulen schicken wollen, weil sie nun einmal bessere Berufsaussichten eröffnen. Lauterbach liefert einen sachlichen Aufsatz, in dem er das Spannungsverhältnis von beruflicher und allgemeiner Bildung analysiert. Er kritisiert einerseits die mangelnde Flexibilität des Dualen Systems, andererseits die Einseitigkeit von Reformvorschlägen, die nur das Duale System, nicht aber gleichzeitig das Hochschulwesen im Auge haben. Er macht Vorschläge, die realisierbar sind, allerdings ein flexibleres Denken voraussetzen (z.B.: Möglichkeit des Erwerbs von Realschulabschluß und Abitur in allen Berufsschulen, das Fach „Arbeitslehre“ als Angebot in allen Schulformen, keine Abschaffung, aber unbedingt Modernisierung des Dualen Systems). Vieles zielt auf die konsequente Ausschöpfung der vorhandenen Möglichkeiten. Ebenfalls lesenswert ist der Beitrag von Wiland „Integration Behinderter in das Regelschulwesen zwischen Erwartung, Anspruch und Realität“. Der Autor legt eine differenzierte, behutsame Analyse auf der Grundlage von fundierten Begriffserklärungen (was heißt „Integration“, welche Formen der Integration gibt es?) vor. Dabei macht er auf die Gefahren und Probleme in der Realisierung von Integration aufmerksam: Können alle behinderten Kinder integriert werden, welche Voraussetzungen sind für eine erfolgreiche Integration seitens der Lehrer notwendig, welche Bedeutung kommt der Elternberatung zu, wo liegen methodologisch-

wissenschaftstheoretische Schwächen des Konzepts der Integration? *Willand* bietet Annäherungen an machbare Lösungen und betont, einen Königsweg könne es auf diesem Gebiet nicht geben, vielmehr seien flexible und mobile Organisationsformen die politisch richtige Antwort. Abgeschlossen wird der Hauptteil mit dem Aufsatz von *Lassahn* „Ideologie und Realität – Interkulturelle Erziehung auf Irrwegen“. In seiner Abhandlung geht es dem Autor „in erster Linie um den Aufweis der brüchigen theoretischen Begründungen ... (den) utopischen Gehalt und politischen Hintergrund“ von Konzepten, „die unter dem Vorwand, interkulturelle Pädagogik zu betreiben, Schule im politischen Sinne verändern wollen ...“ (198). Der Autor zeigt knapp die Entwicklung zur interkulturellen Pädagogik auf und kritisiert deren Zielsetzungen, die fast alle so wenig konkret sind, daß niemand sie angreifen kann. Er kommt sogar zu der Aussage, „daß die kritischen Vertreter interkultureller Pädagogik gesellschaftspolitische Ziele verfolgen“ (203). Seine Abhandlung gipfelt in der Feststellung: „Da sind sie wieder: Die Marxisten ...“ (203). Für den Leser ist diese Aussage ebenso unbegreiflich wie die Unterstellung, hinter der Forderung nach *community education* stehe eine marxistische Weltentwurf (204).

Lassahns Ausführungen zur Bedeutung der Sprache für eine Kultur stehen unverbunden im Raum. Es gelingt dem Autor nicht, eine integrative Einbindung der Sprache in ein zukunftsweisendes Konzept zu entwickeln.

Im Schlußteil formuliert *Aurin* sein „Plädoyer für eine realistische Schulpolitik und Schulpädagogik“. Er versucht, die Einsichten aus den vorangegangenen Beiträgen zusammenzufassen, aus denen sich für ihn die Notwendigkeit zu problemgerechter, realistischer Orientierung in den Bereichen Schulpolitik und Schulpädagogik ergibt – wobei differenziertes Abwägen tatt ungestüme Reformeuphorie angebracht sei. Das bedeutet: die Gestaltung von Schul- und Unterrichtswirklichkeit muß stärker als bislang üblich auf empirisch gesicherten Analysen beruhen, die Grundspannung zwischen „Schule und Leben“ muß kritisch reflektiert, pädagogischen Grundsachverhalten angemessenen Rechnung getragen werden, die Auswirkungen struktureller Änderungen in Teilbereichen auf angrenzende Gebiete sind zu bedenken, und schließlich müssen Lösungen für die Schulen realisierbar und verkraftbar sein. Der Schulpädagogik kommt dabei in erster Linie eine aufklärende und beratende Funktion zu. Zum Schluß formuliert *Aurin* sechs Konsequenzen für die Schulpolitik, die zusammengefaßt werden könnten in der Forderung: „*Erneuerung durch Weiterentwicklung des Bewährten*“. Das läßt sich mühelos in den einzelnen Beiträgen wiederfinden.

Insgesamt ist den Herausgebern trotz der breit angelegten Thematik und der sehr heterogenen Autorenschaft ein homogenes, anregendes Buch gelungen, das gut lesbar ist und seinem Anspruch gerecht wird. Die Einheit vom Vorwort bis zum

Schlußplädoyer hat allerdings ihre Schönheitsfehler: Auf der einen Seite finden sich differenzierte Analysen, auf der anderen Beiträge von Autoren, die nicht von vergangenen Grabenkämpfen loskommen. So scheinen einige Autoren von der Verschwörungstheorie infiziert zu sein: Gelegentlich hat man den Eindruck, man befinde sich im Jahre 1977 – vor allem, was den „marxistischen Teufel“ angeht, der hinter jedem umfassenden Reformvorschlag zu lauern scheint. Dem Buch hätte es gutgetan, wenn alle Beiträge in der Sprache *Aurins* und *Wollenwebers* verfaßt worden wären. Einige Arbeiten lassen eine differenzierte, argumentierende Auseinandersetzung vermissen, bleiben bei der Kritik stehen; dem Hinweis, man möge doch Bewährtes erhalten, folgen kaum konkrete Entwürfe. Hier könnte man einwenden, daß das auch nicht Aufgabe einer Streitschrift ist. Fraglich ist in diesem Zusammenhang, ob das Konzept der Streitschrift die Diskussion weiterbringt oder ob sie nicht eher neue Fronten schafft bzw. alte reaktiviert.

Stephanie Harkcom

Reformbedürftige Hochschule

Kai Behrens, Matthias Brandl, Andreas Kahler, Andreas Nowak (Hrsg.)

Unternehmen Universität

Zehn Streitgespräche zur Hochschulreform
Verlag für Akademische Schriften,
Frankfurt/Main 1997

180 S., DM 26,-

Reformbedarf an deutschen Hochschulen besteht – daran läßt schon die Einleitung dieser Sammlung von Gesprächen zum Thema Hochschulreform keinen Zweifel. Vier Studenten haben sich mit unterschiedlichsten Beteiligten an Hochschulen über die Situation der Universität, wie sie heute besteht, unterhalten. Zu Beginn fassen sie die Ergebnisse dieser Diskussionen auf wenigen Seiten zusammen.

An die Einleitung schließen sich die Dialoge zwischen dem studentischen Projektteam, dessen genauere Absichten und Hintergründe leider nie erläutert werden, und den jeweiligen Gesprächspartnern. Diskutiert werden die verschiedensten Aspekte des Hochschullebens. Mit den universitären Gremien und dem universitären Unternehmenscharakter setzen sich unter anderem die Studierendenvertreter *Jana Schütze* und *Jochen Geppert* auseinander. Sie bemängeln die undemokratischen Entscheidungsstrukturen und -prozesse. Unter diesen haben laut *Hans Menzler*, Bibliothekar an der FU Berlin, ebenso die „Sonstigen Mitarbeiter“ an den Universitäten zu leiden. Auch *Michael Daxner*, Präsident der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, spricht von „vordemokratischen Schrecken“. *Daxner* würde es willkommen heißen, wenn die Hochschulen einen Globalhaushalt für sich durchsetzen könnten und ihr regionales Engagement verstärken würden.

Eine andere Meinung vertritt *Jürgen Mit-*

telstraß, der Mitglied des Rates für Forschung, Technologie und Innovation beim Bundeskanzler ist. Für ihn sind die Grenzen der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und ihren Regionen zum Teil schon überschritten. Er begrüßt auch keineswegs die zunehmende „Verschulung und Entwissenschaftlichung“ der Hochschulen.

Torsten Bultmann, Geschäftsführer des Bundes demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, wendet sich gegen die strikte Trennung der Arbeitsweisen von Universität und Fachhochschulen. Vielmehr sollten beide Hochschultypen voneinander lernen.

Mit einem anderen Aspekt des Hochschullebens beschäftigt sich der Oldenburger Professor für Wissenschaftstheorie *Wolfgang Nitsch*. Er möchte die Hochschule als Sozialraum verbessern, indem die veralteten Personal- und Institutsstrukturen reformiert und alternative Lehrformen genutzt werden. *Elke Biester*, wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Frauenbeauftragten an der FU Berlin, unterstützt diese Kritik vor allem auch in Hinsicht auf die Probleme, denen sich Frauen im Wissenschaftsbetrieb gegenübersehen.

Als verkrustet sieht auch *Hans-Werner Rückert* die Strukturen an. Der Leiter der „Studienberatung und Psychologischen Beratung“ der FU Berlin sieht in ihnen die Mitursache für Krisen, Ängste und Frustrationen von Studierenden. Diese Probleme treiben nach *Jochen Gepperts* und *Jana Schützes* Meinung ihre Kommilitonen und Kommilitoninnen dazu, nur noch abschlussorientiert und ohne gesellschaftspolitisches Engagement zu studieren.

Sie fordern ebenso wie *Andreas Frewer* (Lehrbeauftragter im Studiengang „Public Health“ an der TU Berlin) problemorientiertes und handlungswissenschaftliches Lernen, z.B. durch das Projektstudium.

Frewer beschäftigt sich dabei vor allem mit dem Studienfach Medizin. Er sieht das Problem bei diesem Studiengang vor allem darin, daß der Patientenkontakt zu spät im Studium aufgebaut wird.

Mit den finanziellen Problemen der Studierenden setzt sich *Brigitte Reich* auseinander. Die stellvertretende Vorsitzende der GEW Berlin wendet sich gegen die Einführung von Studiengebühren, da diese nicht zur Verbesserung der Lehre führen würden. Sie spricht auch das alternative Bafög-Modell der Sockelfinanzierung an, das sie allerdings als nicht ganz ausreichend bezeichnet.

Alles in allem kommen jede Menge interessanter Problemlösungsansätze zur Sprache. Bedauerlicherweise leidet die Überzeugungskraft unter der Präsentationsform, in der diese Vorschläge angebracht werden. Die abgedruckten Dialoge sind nicht gerade flüssig zu lesen, die zentralen Gedanken nicht immer klar zu erkennen. Um die Inhalte der Gespräche besser zur Geltung zu bringen, wäre es angebrachter gewesen, den in der Einleitung begonnenen Ansatz des Zusammenfassens und Ausformulierens fortzuführen.

Katja Hölsch

Der Friedensprozeß in Nahost

Margret Johannsen/Claudia Schmid (Hrsg.)
Wege aus dem Labyrinth?
Friedenssuche in Nahost: Stationen,
Akteure, Probleme des nahöstlichen
Friedensprozesses.
Nomos Verlag, Baden-Baden, 298 S.

In dem von Margret Johannsen (Institut für Friedensforschung und Sicherheitspolitik an der Universität Hamburg) und Claudia Schmid (Fachhochschule für Öffentliche Verwaltung Brandenburg) herausgegebenen Sammelband beleuchten 14 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf annähernd 300 Seiten den Friedensprozeß im Nahen Osten. Die Beiträge gliedern sich in die Kapitel „Der Friedensprozeß“, „Länderfokus“ und „Regionale Problemfelder“. Claudia Schmid leistet in ihrem Beitrag „Frieden auf Raten? Der Verhandlungsfrieden in Nahost“ eine ausführliche, differenzierte Einführung in das Thema. Sie verdeutlicht die Komplexität des Konflikts, wobei sie sowohl die historische Entwicklung des Konflikts als auch die Vielfalt der Teilkonflikte darstellt. Ihre detaillierte Beschreibung reichert sie mit verhandlungstheoretischen Einsichten an. Darüber hinaus fragt sie nach den Ursachen für das Zustandekommen des Friedensprozesses. Diese erblickt sie in erster Linie in der Auflösung des Ost-West-Konflikts. Ludwig Watzal behandelt den Friedensprozeß sehr viel umfassender, als es der Titel „Die Lage der Menschenrechte im israelisch-palästinensischen Friedensprozeß“ erwarten ließe. Er gibt ein normatives Koreferat zu Schmid's Beitrag und unterzieht den Friedensprozeß einer radikalen Kritik. Die Namensgebung „Friedensprozeß“ wird von Watzal als „Etikettenschwindel“ entlarvt, die israelisch-palästinensischen Abkommen stellen laut Watzal nichts anderes als „Meilensteine in die Ghettoisierung“ der Palästinenser dar, die von Oslo I und II weder ökonomisch noch politisch profitiert haben. Auch die Bilanz im Bereich der Menschenrechte fällt mehr als ernüchternd aus: Zur weiterhin bestehenden israelischen Repression gesellt sich nun die von der palästinensischen Autonomiebehörde ausgeübte Unterdrückung der Palästinenser. Den ersten Teil des Buches beschließt Martin Hoch mit einem Beitrag über die „USA, Sowjetunion/Rußland und die Europäische Union im arabisch-israelischen Friedensprozeß“. Hoch unterstreicht die große Bedeutung des Zweiten Golfkriegs sowie des Endes des Ost-West-Konflikts für das Zustandekommen des Friedensprozesses. Er betont, daß die USA – im Gegensatz zur EU und deren Mitglieder – für den Friedensprozeß von zentraler Bedeutung gewesen seien, geht aber auch auf die Frage ein, warum der eigentliche Durchbruch zwischen der PLO und Israel in Geheimverhandlungen in Norwegen erfolgte, an denen die USA keinen Anteil hatten.

Den zweiten Teil des Sammelbandes leitet Sabine Hofmann mit einem Aufsatz über die „Friedensdividende für Israel“ ein. Sie weist überzeugend nach, daß sich der Friedensprozeß für Israel (in sehr viel höherem Maße als für die arabischen Akteure) ökonomisch „bezahlt“ gemacht hat. Die Auf-

weichung des arabischen Boykotts hat Israel zu einem attraktiven Standort für Investitionen des internationalen Kapitals werden lassen; außerdem konnte sich Israel nicht zuletzt aufgrund seiner gestiegenen politischen Legitimation neue Märkte u.a. in Südostasien erobern. Einen informativen und darüber hinaus analytisch beeindruckenden Aufsatz steuert Avishai Ehrlich bei. In „Israel: die Wahlen 1996 und der israelisch-palästinensische Friedensprozeß“ vertritt er die These, daß die Ermordung Rabins und die Abwahl von Peres nur Oberflächenphänomene für die Stagnation des Friedensprozesses sind: Auch Rabin und Peres hätten den Friedensprozeß nur unter großen Schwierigkeiten fortsetzen können. Die Ursachen für die Krise liegen tiefer, nämlich in Rissen, die sich durch die israelische Gesellschaft ziehen und sich im Wahlverhalten niederschlagen. V.a. die Konfliktlinie zwischen Religiösen und Säkularen bzw. die zunehmende Eingruppierung der Religiösen in das Lager der Falken bedrohe den Friedensprozeß. Dina Craissati stellt sich dem komplexen Thema „Neue soziale Bewegungen in Palästina: Zivilgesellschaft und Demokratie“. In ihrem Theorieteil wirft sie interessante Fragen über das Verhältnis von Staat(sbürokratie) und Gesellschaft auf. Ihr empirischer Teil beschreibt detailliert die Entwicklung des kommunalen Gesundheitssektors. Ferhad Ibrahim analysiert „Jordanien nach dem Friedensschluß mit Israel“. Er arbeitet zunächst die Verschränkung des Konflikts zwischen der PLO und Israel und dem jordanisch-israelischen Konflikt sehr klar heraus. Dann weist er nach, daß Jordanien starke ökonomische Motive hatte, sich auf den Friedensprozeß einzulassen. Schließlich zeigt er, daß die jordanische Führung (im Unterschied zur israelischen) von ihrer Friedensdividende enttäuscht wurde. Bernd Wilkens macht in seinem Beitrag „Von der Konfrontation zur Kooperation? Syrien und der Friedensprozeß im Nahen Osten“ plausibel, daß die Ursachen für das bescheidene Niveau des israelisch-syrischen Friedensprozesses nicht nur in der syrischen, sondern v.a. auch in der israelischen Unnachgiebigkeit zu suchen sind. Gleichwohl betont Wilken auch die syrische Ambivalenz, mit Israel einen substantiellen Frieden zu suchen. Ausgerechnet die komplexe Frage nach „Rolle und Perspektiven des Libanon in der Region“ wird in einen der kürzesten Beiträge des Sammelbandes verbannt. Kirsten E. Schulze findet dementsprechend weder Raum, die für das Verständnis des israelisch-libanesischen Konflikts essentielle historische Genese (Libanonfeldzüge Israels) zu analysieren, noch geht sie näher auf die verworrene militärische Lage im Südlibanon ein. Positiv ist allerdings, daß sie den von vielen anderen Autorinnen und Autoren eher vernachlässigten multilateralen Friedensprozeß gut beleuchtet.

Margret Johannsen leitet mit „Rüstung, Rüstungskontrolle und Vertrauensbildung im Nahen Osten“ den letzten Teil des Buches ein. In einer nüchternen, sehr differenzierten Analyse geht sie weit über das häufig übliche Abgleichen von Waffenarsenalen hinaus. Sie berücksichtigt nicht nur die verschiedenen Qualitäten der Waffensysteme, sondern bezieht in ihre Untersuchung auch

die Ursachen und die politische Bedeutung der Hochrüstung im Nahen Osten ein, die nach den Abrüstungserfolgen in Europa inzwischen die am stärksten militarisierte Weltregion ist. In den Mittelpunkt ihrer Analyse stellt Johannsen die rüstungs- und militärpolitische Dynamik, die das israelische Nuklearwaffenmonopol in der Region des Nahen und Mittleren Ostens entfacht. Erhard Franz liefert in „Jordanien, die palästinensischen Gebiete und Israel: Sicherheitspolitik durch Wirtschaftsintegration“ einen knappen, informativen Abriss zu Plänen regionaler Integration. Ulrich Ratsch's Beitrag über „Wasserregime im Jordan-Becken“ beschäftigt sich mit der wichtigen Grundsatzfrage, ob der Wasserdiskurs der Jordananrainer konfliktverschärfend oder konfliktmindernd wirke. Dabei kommt er zu dem Ergebnis, daß Wasserkonflikte zwischen Israel und Syrien und dem Libanon von untergeordneter Bedeutung sind und der Konflikt zwischen Jordanien und Israel entschärft ist, so daß sich der zentrale wasserpolitische Konflikt im Nahen Osten um die Verteilung des Wassers der Westbank dreht. Für den Leser wären allerdings noch etwas systematischere Angaben über die Wasservorkommen und Wassernutzung im Nahen Osten hilfreich gewesen, wie sie von den Autoren des Wasser-Hefes von „Der Bürger im Staat“ (1996, Heft 1), Jochen Renger und Andreas Thiele, geleistet werden. Norbert Mattes fragt „Wem gehört Jerusalem? Vom Objekt kolonialer Interessenpolitik zur Hauptstadt Israels“. Mattes beginnt seine Analyse mit einer historisch bis zum Sykes-Picot-Abkommen zurückreichenden Untersuchung der diplomatischen und kriegsrechtlichen Verwicklungen des Palästinaproblems im allgemeinen und des Status Jerusalems im besonderen. Danach stellt er die aktuelle israelische Besatzungspolitik in Ostjerusalem genau und eindringlich dar. Reinhard Schlagintweit beschließt das Buch mit einer intelligenten Kritik an der These Samuel Huntingtons, demzufolge die globale Konfliktlage nach dem Ende des Ost-West-Konflikts durch die Existenz einander diametral gegenüberstehender Kulturen bestimmt werde. In „Europa und der Orient: Stoßen die Kulturen zusammen?“ stellt Schlagintweit der These Huntingtons, die gerade am Schreckgespenst der islamisch-fundamentalistischen Bedrohung popularisiert worden ist, ein differenzierteres Bild der Konflikte zwischen Europa und dem Nahen Osten gegenüber, weist auf deren vielfältige Wurzeln jenseits kultureller Faktoren sowie auf die Durchdringung des Orients mit westlichen Werten hin. Er erläutert, daß es den Fundamentalismus ohnehin nicht gibt, also eine Binnendifferenzierung nottut, und daß die antiwestlichen Komponenten vieler islamischer Fundamentalismen eher als innenpolitisch motivierte Rhetorik denn als außenpolitische Programmatik zu interpretieren ist. Der von Schmid und Johannsen herausgegebene Sammelband ist sowohl für Expertinnen als auch für Laien empfehlenswert, die sich für den nahöstlichen Friedensprozeß interessieren. Das Buch wird seinem Anspruch, „verschiedene Aspekte dieses hochgradig ambivalenten Ringens um Frieden in unserer Nachbarregion“ zu beleuchten, voll gerecht. Martin Beck

Das politische System Frankreichs

Udo Kempf

Von de Gaulle bis Chirac.

Das politische System Frankreichs

3. neubearbeitete und erweiterte

Auflage, Westdeutscher Verlag,

Opladen 1997

Hätten Sie gewußt, daß in Frankreich 71 % der Bevölkerung stolz darauf sind, Franzosen zu sein, gleichzeitig sich aber auch 78 % aller Franzosen als Europäer verstehen? Oder daß nur 1,7 % der wahlberechtigten Bevölkerung Frankreichs Mitglieder in Parteien sind? Oder daß die Zahl der kurzlebigen Bürgerinitiativen in Frankreich auf 730 000 geschätzt wird: „Für eine Nation, die der freiwilligen Sozialarbeit immer sehr reserviert gegenüberstand, ein beinahe schon revolutionärer Vorgang.“ (S. 26)

Udo Kempf hat ein völlig neues Buch herausgebracht, das mit der bisherigen Ausgabe nichts gemein hat. Zu viele Veränderungen haben sich in den letzten 20 Jahren in der französischen Politik ergeben, als daß das alte Buch als Grundlage für eine Aktualisierung noch herangezogen hätte werden können.

Es zeichnet die vergleichenden Arbeiten von Kempf aus, daß in ihnen eine detailreiche und akribische Darstellung der politischen Institutionen ebenso zu finden ist wie die Einbettung der rechtlichen, institutionellen und politikwissenschaftlichen Fragestellungen in den Gesamtkontext der politischen Kultur und die Gesellschaftsstruktur des jeweiligen Landes gewährleistet ist. Im Mittelpunkt seines Buches stehen die politischen Institutionen der V. Republik, vor allem aber die Amtsführung und das Amtsverständnis und die Rolleninterpretation der einzelnen Staatspräsidenten von *Charles de Gaulle* bis *Jacques Chirac* und ihr jeweiliges Verhältnis zu „ihren“ Premierministern, der Nationalversammlung und den Parteien. Die Geschichte der V. Republik dokumentiert die erstaunliche Anpassungsfähigkeit der Verfassung. Nur so ist es wohl zu verstehen, daß sie von Gaullisten genauso akzeptiert wird wie von den Sozialisten und die Funktionsfähigkeit des Landes nie in Frage gestellt war trotz unterschiedlicher parlamentarischer Mehrheiten, trotz *Cohabitation* von bürgerlicher Parlamentsmehrheit und sozialistischem Präsidenten und z.B. einer linken Minderheitsregierung.

Der in Prüfungssituationen so gern gestellten Frage, ob Frankreich nun ein parlamentarisches oder semi-präsidentielles Regierungssystem sei, geht *Kempf* in einer ausführlichen und differenzierten Betrachtung nach, wobei seine Antwort auf der verfassungsnormativen Ebene ein klares Ja zum Parlamentarismus ist, seine Ausführungen, was die Verfassungswirklichkeiten der letzten 40 Jahre anbelangten, jedoch differenzierter und vielfältiger sind, ohne „Antwort Nummer 1“ zu entkräften

oder gar zu falsifizieren. Gleichwohl wird dem Staatspräsidenten die Hauptrolle in der französischen Politik zugeschrieben. Alle französischen Staatsscheffe dominierten uneingeschränkt den politischen Entscheidungsprozeß und gaben die Richtlinien vor, die anschließend von der Regierung umgesetzt und ausgeführt wurden.

„Daß seit de Gaulles Präsidentschaft Frankreichs politisches Entscheidungszentrum im Elysée-Palast lag, beruhte nicht zuletzt auf ihrer infolge Direktwahl gegenüber den Premierministern (einschließlich der Parlamentsmehrheiten) höheren politischen Legitimation. Daran hat sich während der ‚Cohabitation‘ von 1986 bis Mai 1988 und erneut vom März 1993 bis Mai 1995 nichts Grundlegendes geändert. Zwar hatte der Staatsschef die veränderten Mehrheitsverhältnisse in der Nationalversammlung zu respektieren und in der Innenpolitik ‚die Regierung regieren zu lassen‘ (so Mitterrand). Aber auch hier arrangieren sich beide Teile der Exekutive in der Weise, daß der gesamte Bereich der Innen-, Sozial- und Wirtschaftspolitik weitgehend vom Regierungschef und seiner Regierung bestimmt wurde, während in der Außen- und Sicherheitspolitik der Staatsschef unangefochten dominierte.“ (S. 29)

Ein starkes Präsidentenamt hat natürlich seinen verfassungsrechtlichen Preis. So eindrucksvoll die Kompetenzen des „Monsieur Le Président“ sind, so ernüchternd fällt das Urteil aus, wenn die Stellung des Premierministers beleuchtet wird, obwohl die französische Verfassung ihm nach Artikel 21 die Leitung der Regierung zuschreibt, diese wiederum nach Artikel 20 „die Politik der Nation bestimmt und leitet“ und der Premierminister über eine Vielzahl an Kompetenzen wie z.B. die Leitung der Regierung und der Verwaltung, die Verantwortung für die Militär- und Verteidigungspolitik, die Ausübung der Verordnungsgewalt und das Recht der Ernennung hoher Beamten und das Gegenzeichnungsrecht bei allen Amtshandlungen des Staatspräsidenten verfügt.

„Außer in den Zeiten der ‚Cohabitation‘ haben alle Premierminister die Rolle gespielt, die von ihnen erwartet wurde. Alle Staatsscheffe haben zu verschiedenen Gelegenheiten ähnlich formuliert wie Francois Mitterrand, der zu Beginn seiner ersten Amtszeit äußerte, ‚der Regierungschef handelt nach meinen Direktiven‘.“ (S. 73)

Das Bild des politischen Systems Frankreich wird komplettiert und abgerundet durch Kapitel über den Aufbau und die Arbeitsweise des französischen Zweikammer-Parlaments: der *Assemblée Nationale* und dem Senat wie einer facettenreichen Betrachtung des Verbandswesens in Frankreich, der politischen Rolle der modernen Massenmedien und einem Abschnitt, der sich mit aktuellen wirtschaftspolitischen Fragen Frankreichs befaßt.

Einen weiteren wichtigen inhaltlichen Akzent setzt *Kempf* mit seiner ausführlichen Darstellung des bipolaren französischen Parteienwesens und der Analyse des Wahlverhaltens auf nationaler Ebene (S. 155). Besonders dankbar ist ihm der Leser für die inhaltliche Auseinandersetzung mit der *Front National* und ihrem populistischen Führer *Jean Marie Le Pen* und einer möglichen Erklärung, weshalb 15% der Franzosen bei der Parlamentswahl von 1997 gerade dieser Partei ihre Stimme gaben.

Einen Malus hat das Buch von *Udo Kempf* allerdings, für den er als Autor nichts kann: die Geschwindigkeit der politischen Entwicklung und der schnelle Verfall von Faktenwissen, der vor so einem „Langzeitmedium“ wie dem guten, alten Buch nicht haltmacht. Die Ergebnisse der Parlamentswahlen vom Mai 1997 wie auch die Bewertung der fehlgeschlagenen vorzeitigen Auflösung der Nationalversammlung durch Präsident *Chirac* fanden im Buch leider nur noch in einem kurzen Nachtrag Berücksichtigung.

Der Weg zu Online-Veröffentlichungen bzw. Aktualisierungen in Form von *downloads* via Internet ist damit vorgezeichnet und ein Wunsch an alle sozialwissenschaftlichen Verlage, zumal das Bedürfnis nach aktuellerem Zahlenmaterial steigt. Die meisten Daten, auf die im Buch Bezug genommen wird, stammen bereits aus dem Jahr 1993.

Auch wenn die französischen Datenautobahnen nicht immer Schritt halten können mit der Geschwindigkeit der User-Computer, seien deshalb an dieser Stelle noch drei WWW-Adressen politischer Institutionen Frankreichs angegeben:

<http://www.assemblee-nat.fr/>

<http://www.senat.fr/>

<http://www.elysee.fr/>

Dennoch: Die klare Analyse, die verständliche Beschreibung komplizierter Zusammenhänge und die kritische Sympathie *Kempfs* für Frankreich machen dieses Werk zu einem großen Gewinn. Den Statistiken und dem umfangreichen Zahlenmaterial sieht man die Arbeit an, die sich der Autor bei der Recherche für dieses Buch gemacht hat. Recht schnell erkennt der Leser, wie umfangreich die faktenreichen Belege und das Quellenmaterial sind, mit denen *Kempf* seine Aussagen belegt. Die beschreibenden und erklärenden Textpassagen erleichtern auch dem nicht mit der französischen Politik vertrauten Leser den Zugang und führen ihn ein in eine spannende Welt französischer Nachkriegsgeschichte und Politik, die von den Institutionen, aber auch den darin tätigen Personen geprägt war und ist. Ein unverzichtbares Buch für jeden Politikstudierenden und Politikdozenten, aber auch unverzichtbar für jeden Frankreichinteressierten, der über dieses Land mehr erfahren will als nur touristische Reiseinformationen.

Michael Wehner

INHALTSÜBERSICHT

1. ZENTRALE THEMEN

Heft 1: Die Macht der Banken

<i>Karl Heinz Naßmacher</i>	Banken als Thema öffentlicher Politik (3)
<i>Johann Heinrich von Stein</i>	Das Bankensystem in Deutschland (11)
<i>Hans E. Büschgen</i>	Universalbankensystem versus Trennbankensystem (16)
<i>Hans-Jörg Sittig</i>	Konzentration in der Kreditwirtschaft (22)
<i>Werner Ziegler</i>	Die Sparkassen und ihre Zukunft (27)
<i>Rainer Vollmer</i>	Die Deutsche Bundesbank als Bank der Banken (33)
<i>Günther Luz</i>	Bankenaufsicht vor neuen Herausforderungen (37)
<i>Norbert Walter</i>	Der Kapitalbedarf der deutschen Wirtschaft (42)
<i>Werner Ziegler</i>	Die Kreditvergabepolitik der deutschen Banken (48)
<i>Roland Sturm</i>	Die Banken als Lenker der deutschen Wirtschaft? (53)
<i>Uwe Andersen</i>	Regiert das Geld die Welt? (58)

Heft 2: Großstädte

<i>Frank Werner</i>	Berlin: die neue alte Hauptstadt (74)
<i>Elisabeth Lichtenberger</i>	Wien: zwischen extremer Grenz- und Mittelpunktlage (80)
<i>Elisabeth Lichtenberger</i>	Budapest: die wichtigste Stadt Ostmitteleuropas (86)
<i>Adolf Karger †</i>	Prag und die nationale Identität (90)
<i>Wolf Gaebe</i>	London: Knotenpunkt im Netz globaler Wirtschafts- und Finanzdienste (97)
<i>Ahmet Bayaz</i>	Istanbul: die Stadt auf zwei Kontinenten (102)
<i>Wolfgang Böge und Jörg Bohn</i>	Jerusalem: Brennpunkt konfliktreicher Geschichte (105)
<i>Jürgen Clemens</i>	Bombay: Polarisierung in Indiens größter Stadt (112)
<i>Wolfgang Taubmann</i>	Shanghai: Geburtsstätte des modernen China (119)
<i>Walter Manshard</i>	Kumasi: traditionelles Großzentrum in Aschanti (125)
<i>Robert C. Rickards</i>	Atlanta: „The City too busy to hate“ (129)
<i>Gerd Kohlhepp</i>	São Paulo: größter industrieller Ballungsraum Lateinamerikas (137)

Heft 3: Ostmitteleuropa

<i>Adolf Karger †</i>	Ostmitteleuropa: Zur Entwicklung eines Raumbegriffs (146)
<i>Gerd Meyer</i>	Parteien, Wählerverhalten und politische Kultur (150)
<i>Sermin Kirelli</i>	Vom Plan zum Markt (164)
<i>Klaus-Dieter Schmidt</i>	Wirtschaftliche Transformation ohne Wandel? (169)
<i>Klaus Ziemer</i>	Polen (176)
<i>Ilona Pál-Kovács</i>	Ungarn (181)
<i>Ferdinand Seibt</i>	Tschechien (188)
<i>Karel Vodička</i>	Slowakei (192)
<i>Gerd Meyer, Michael Bauer, Ellen Krause</i>	Die Regierungssysteme Ostmitteleuropas im Überblick (199)

Heft 4: Bildungspolitik

<i>Winfried Schlaffke</i>	Welche Anforderungen stellt der Wirtschaftsstandort Deutschland? (210)
<i>Gisela Färber</i>	Wie kann ein leistungsfähiges Bildungssystem finanziert werden? (216)
<i>Hermann Giesecke</i>	Verteidigung des Unterrichts (224)
<i>Aiga Stapf</i>	Begabte vernachlässigt? (228)
<i>Regina Görner</i>	Das duale System der Berufsausbildung (235)
<i>Christiane Konegen-Grenier</i>	Reformbedürftige Hochschulen (239)
<i>Margot Körber-Weik</i>	Hochschulreform in Blick auf die USA? (246)
<i>Günther Dohmen</i>	Zauberformel LLL: Lebenslanges Lernen (254)

Münchner Manifest vom 26. Mai 1979

Demokratie braucht politische Bildung (206)

2. BUCHBESPRECHUNGEN

<i>Annette Reiter</i>	Die Sammlung A. W. Heil: Politische Druckgrafik des Vormärz und der Revolution 1848/49 (63)
<i>Hans Fenske (Hrsg.)</i>	Quellen zur deutschen Revolution 1848–1849 (63)
<i>J. D. H. Temme</i>	Augenzeugenberichte der deutschen Revolution 1848/49.
<i>Heinrich Best/Wilhelm Weege</i>	Ein preußischer Richter als Vorkämpfer der Demokratie (63)
<i>Werner Rutz</i>	Biographisches Handbuch der Abgeordneten der Frankfurter Nationalversammlung 1848/49 (63)
<i>Karl Moersch</i>	Die Gliederung der Bundesrepublik Deutschland in Länder.
<i>Irmtraud Götz von Olenhusen</i>	Ein neues Gesamtkonzept für den Gebietsstand nach 1990 (64)
<i>Monika Bösel und Annette Deeken</i>	Sperrige Landsleute. Wilhelm I. und der Weg zum modernen Württemberg (65)
	Klerus und abweichendes Verhalten. Zur Sozialgeschichte katholischer Priester im 19. Jahrhundert: Die Erzdiözese Freiburg (63)
	„An den süßen Wassern Asiens“. Frauenreisen In den Orient (67)

Susanne Kraatz (Hrsg.)

Jörg Stadelbauer

Sibylle Krause-Burger
Gemeinde Frittlingen (Hrsg.)

Stanislaw S. Goworuchin
Günther Rüter (Hrsg.)

Danny Rubinstein

Neal Ascherson

Kurt Aurin/Horst Wollenweber

Kai Behrens, Matthias Brandl u.a. (Hrsg.)
Margret Johannsen/Claudia Schmid (Hrsg.)

Udo Kempf

Verschleppt und vergessen. Schicksale jugendlicher „OstarbeiterInnen“
von der Krim im Zweiten Weltkrieg und danach (69)

Die Nachfolgestaaten der Sowjetunion.
Großraum zwischen Dauer und Wandel (69)

Wider den Zeitgeist. Kommentare und Perspektiven (70)
Frittlingen 797–1997. Geschichte und Gegenwart (144)

Moskau und die Mafia. Die große kriminelle Revolution (144)
Repräsentative oder plebiszitäre Demokratie – eine Alternative?
Grundlagen, Vergleiche, Perspektiven (144)

Yassir Arafat: Vom Guerillakämpfer zum Staatsmann (Heft 2, 3. Umschlagseite)

Schwarzes Meer (208)

Schulpolitik im Widerstreit (260)

Unternehmen Universität (261)

Wege aus dem Labyrinth? Friedenssuche in Nahost: Stationen, Akteure,
Probleme des nächstlichen Friedensprozesses (262)

Von de Gaulle bis Chirac. Das politische System Frankreichs (263)

Ab 1998 „Der Bürger im Staat“ abonnieren!

Ihr ganz persönliches Exemplar bekommen Sie für nur 25,- DM viermal im Jahr zugeschickt, brandneu, frei Haus, immer lesenswert, mit einer Fülle von Informationen, die Sie Politik bei uns und das Weltgeschehen draußen besser verstehen lassen. Sie brauchen nur den Abschnitt hier auszufüllen und an uns zurückzuschicken!

Übrigens: Sie können auch unsere andere Zeitschriften abonnieren – „Politik und Unterricht“ und „Deutschland und Europa“.

Selbstverständlich schicken wir Ihnen gerne Probehefte.

----- bitte hier abtrennen -----

Hiermit bestelle ich die Zeitschrift „Der Bürger im Staat“ zum Jahresbezugspreis von 25,- DM. Sollte ich jeweils drei Monate vor Ablauf des Kalenderjahres nicht abbestellt haben, bitte ich um weitere Lieferung der Zeitschrift für ein Jahr.

Name, Vorname bzw. Organisation

Hiermit erteile ich widerruflich die Abbuchungsermächtigung
für den Jahresbezugspreis in Höhe von 25,- DM.

Straße, Hausnummer

Geldinstitut

PLZ, Ort

Konto-Nummer

BLZ

Datum, Unterschrift

Datum, Unterschrift

Rechtlicher Hinweis:

Ich kann diese Bestellung binnen 14 Tagen widerrufen. Zur Wahrung der Frist genügt die rechtzeitige Absendung (Poststempel) an: Verlagsgesellschaft W. E. Weinmann mbH, Postfach 4160, D-70779 Filderstadt.

Datum, Unterschrift (für Widerrufsrecht)



Landeszentrale für politische
Bildung Baden-Württemberg

Sächsische Landeszentrale
für politische Bildung (Hrsg.)

Einander begegnen

Ein Lesebuch von Bürgerinnen und
Bürgern aus Baden-Württemberg
und Sachsen

Stuttgart, Dresden 1997

Begegnungen ereignen sich spontan oder können geplant sein. Sie sind privat oder öffentlich, verlaufen rücksichtsvoll oder schonungslos, herzlich oder kühl, ehrlich oder berechnend. Bürgerinnen und Bürger aus Sachsen und Baden-Württemberg waren zu einem Wettbewerb aufgerufen, bei dem sie Begegnungen literarisch, journalistisch oder mit bildnerischen Mitteln darstellen sollten: schreibend, zeichnend, malend oder fotografierend.

Das Lesebuch präsentiert in sechs Kapiteln fünfzig der besten von rund 1100 Arbeiten. Aus dem Inhalt:
Begegnungen mit dem fremden Anderen; Begegnungen mit der Vergangenheit; Leben zwischen Liebe und Tod; Aus dem Alltag gerissen; Vom Umgang miteinander; Märchen-, fabel- und rätselhafte Begegnungen. Liste aller Teilnehmenden am Wettbewerb.

Anforderungen an die Landeszentrale für politische Bildung,
Stafflenbergstraße 38, 70184 Stuttgart, Fax 07 11/2 37 14 96

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

Staffenbergstraße 38
70184 Stuttgart
Telefax (0711) 2371 496
Mailbox (071 25) 152 138
Internet LpB online: <http://www.lpb.bwue.de>

Telefon (0711) 2371-30

Durchwahlnummern

Direktor: Siegfried Schiele -385
Assistenz: Sabine Keitel -387
Öffentlichkeitsarbeit: Joachim Lauk -484

Abteilung I Verwaltung (Klaus Jentzsch)

Fachreferate

I/1 Partnerfragen: Klaus Jentzsch -379
I/2 Organisation und Haushalt: Jörg Harms -383
I/3** Haus auf der Alb: Erika Höhne (071 25) 152 -109
I/4 DV-Organisation Stuttgart: Wolfgang Herterich -492
I/4* DV-Organisation Stuttgart: Cynthia Bertazzoni -499
I/4** DV-Organisation Bad Urach:
Siegfried Kloske (071 25) 152 -137

Abteilung II Adressaten (Karl-Ulrich Templ, stellv. Direktor)

Fachreferate

II/1* Erwachsenenbildung: N.N. -381
II/2** Frieden und Sicherheit: Wolfgang Hesse (071 25) 152 -140
II/3 Lehrerfortbildung: Karl-Ulrich Templ -390
II/4* Schule, Hochschule, Schülerwettbewerb:
Reinhard Gaßmann, Ass. Monika Greiner -373
II/5 Außerschulische Jugendbildung: Wolfgang Berger -369
II/6** Öffentlicher Dienst: Eugen Baacke (071 25) 152 -136

Abteilung III Schwerpunkte (Konrad Pflug)

Fachreferate

III/1* Landeskunde/Landespolitik:
Dr. Angelika Hauser-Hauswirth -392
III/2 Frauenbildung: Christine Herfel -487
III/3** Zukunft und Entwicklung:
Gottfried Böttger (071 25) 152 -139
III/4** Ökologie: Dr. Markus Hug (071 25) 152 -146
III/5* Freiwilliges Ökologisches Jahr: Konrad Pflug -495
III/6 Deutschland und Europa: Dr. Thomas Weber -488
III/7 Massenkommunikation und Medienpädagogik: N.N.
III/8* Gedenkstättenarbeit: Konrad Pflug -501

Abteilung IV Publikationen (Prof. Dr. Hans-Georg Wehling)

Fachreferate

IV/1 Wissenschaftliche Publikationen
Redaktion „Der Bürger im Staat“:
Prof. Dr. Hans-Georg Wehling -371
IV/2 Redaktion „Politik und Unterricht“: Otto Bauschert -380
IV/3 Redaktion „Deutschland und Europa“:
Dr. Walter-Siegfried Kircher -391
IV/4 Didaktik politischer Bildung: Siegfried Frech -482
IV/6** Arbeitshilfen: Werner Fichter (071 25) 152 -147

Abteilung V Regionale Arbeit (Hans-Joachim Mann)

Fachreferate

V/1 Außenstelle Freiburg: Dr. Michael Wehner (0761) 207 73 77
V/2 Außenstelle Heidelberg: Dr. Ernst Lüdemann (062 21) 60 78-14
V/3* Außenstelle Stuttgart: Hans-Joachim Mann (071 11) 2371 375
V/4 Außenstelle Tübingen: Rolf Müller (070 71) 200 29 96

Dienststellen

Zentrale in Stuttgart s. o.

* 70178 Stuttgart, Sophienstraße 28-30,
Telefax (0711) 2371 498
** Haus auf der Alb
72574 Bad Urach, Hanner Steige 1,
Telefon (071 25) 152-0, Telefax (071 25) 152-100

Außenstelle Freiburg

Friedrichring 29, 79098 Freiburg,
Telefon (0761) 2077 30, Telefax (0761) 20773 99

Außenstelle Heidelberg

Friedrich-Ebert-Anlage 22-24, 69117 Heidelberg,
Telefon (062 21) 6078-0, Telefax (062 21) 6078-22

Außenstelle Stuttgart

Sophienstraße 28-30, 70178 Stuttgart,
Telefon (0711) 2371 374, Telefax (0711) 2371 498

Außenstelle Tübingen

Herrenberger Straße 36, 72070 Tübingen,
Telefon (070 71) 200 29 96, Telefax (070 71) 200 29 93

Bibliothek

Bibliothek/Mediothek Haus auf der Alb, Bad Urach
Gordana Schumann, Tel. (071 25) 152-121

Publikationsausgabe

Stuttgart, Staffenbergstraße 38
Dienstag 9.00–12.00 Uhr
Donnerstag 14.00–17.00 Uhr

Nachfragen

„Der Bürger im Staat“

Ulrike Hirsch, Telefon (0711) 2371 371

„Deutschland und Europa“

Ulrike Weber, Telefon (0711) 2371 384

„Politik und Unterricht“

Verena Richter, Telefon (0711) 2371 378

Publikationen (außer Zeitschriften)

Ulrike Weber, Telefon (0711) 2371 384

Bestellungen

bitte schriftlich an die zuständigen Sachbearbeiterinnen (s.o.):
Staffenbergstr. 38, 70184 Stuttgart, Telefax (0711) 2371 496

Im nächsten Heft:
Indien