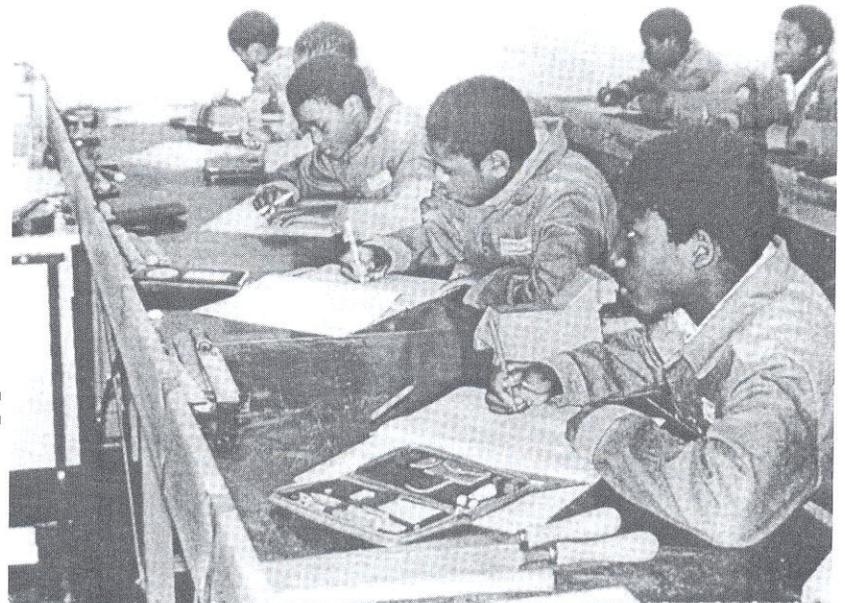


## Internationale Schulleistungsmessung und Ökonomisierung der Bildung

### Aus dem Inhalt:

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



## EDITORIAL

Die Ergebnisse der PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) haben im vergangenen Jahr die öffentliche Bildungsdebatte in Deutschland geprägt. Das schlechte Abschneiden Deutschlands stand hier im Mittelpunkt. Gar nicht in den Blick geriet in dieser Diskussion die Tatsache, dass sich Länder wie Mexiko oder Brasilien dem internationalen Bildungsvergleich stellten. Das Thema wird in in diesem Heft der ZEP aufgegriffen. Im Vordergrund steht die *Globalisierung der Bildung* durch Leistungsmessung.

Der Beitrag von *Klaus Seitz* analysiert PISA im Kontext des weltweiten Umbaus von Bildungssystemen im Zuge der Globalisierung. *Wolfgang Küper* fragt nach den Folgen von Pisa und anderen

Schulleistungsvergleichen für Länder Lateinamerikas, *Seung-Nam Son* vergleicht die aus PISA resultierenden Reformvorschläge in Deutschland und einem der sogenannten „PISA-Sieger“, Südkorea. *Ulrich Klemm* stellt PISA in den Kontext der internationalen bildungspolitischen Diskussion der letzten vierzig Jahre.

Die Globalisierung des Bildungswesens zeigt sich nicht nur über internationale Instrumente der Leistungsmessung sondern auch in vielfältigen anderen Entwicklungen. *Savvas Mavridis* diskutiert die Kommerzialisierung der Bildung in Griechenland und die sich dadurch vertiefende soziale Ungleichheit. *Klaus Schleicher* fragt nach der Steuerbarkeit europäischer Bildungspolitik durch

Bildungsinnovationen wie das „E-Learning“ und diskutiert die Möglichkeiten der Synchronisierung der europäischen Bildungsplanung.

Der Beitrag von *Christel Adick* lenkt abschließend den Blick auf die Subjekte der Schule, die Schülerinnen und Schüler. Anhand eines Vergleichs von senegalesischen und deutschen Schulaufsätzen zeigt sie kulturelle Spezifika und universelle Gemeinsamkeiten in den Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen auf.

Interessante Erkenntnisse beim Lesen wünschen

Gregor Lang-Wojtasik  
und Annette Scheunpflug  
Nürnberg im Januar 2003

## IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 900 421,  
D - 60444 Frankfurt am Main  
Assenheimer Str. 17,  
D - 60489 Frankfurt am Main  
Phone: +49-(0)69-784808  
Fax: +49-(0)69-7896575

[www.iko-verlag.de](http://www.iko-verlag.de)  
Auslieferung: [iko-verlag@kno-va.de](mailto:iko-verlag@kno-va.de)  
E-Mail: [info@iko-verlag.de](mailto:info@iko-verlag.de)  
Verkehrs-Nr.: 10896  
VAT-Nr.: DE 111876148

London  
70 c, Wrentham Avenue,  
London NW10 3HG, UK  
Phone: +44-(0)20-76881688  
Fax: +44-(0)20-76881699  
E-Mail: [HEhling@aol.com](mailto:HEhling@aol.com)

Gregor Lang-Wojtasik / Claudia Lohrenscheit (Hg.)

## Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung

25 Jahre ZEP

Dieser Sammelband zum 25jährigen Bestehen der *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)* umfasst Beiträge zur Geschichte der Entwicklungspädagogik, zum Globalen Lernen in Theorie und Praxis sowie zur Internationalen Bildungsforschung. Vor dem Hintergrund von Globalisierung und Weltgesellschaft ist er ein Basiswerk für zukunftsgerichtete Diskurse in der entwicklungspolitischen Aus- und Weiterbildung und der internationalen Zusammenarbeit.

Erscheint im März 2003. 361 Seiten, Euro 24,80, ISBN 3-88939-675-5

# Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

26. Jahrgang März 1 2003 ISSN 1434-4688D

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

## Impressum

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

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

**Schriftleitung:** Annette Scheunpflug

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

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

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

**Redaktion:** Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Helmuth Hartmeyer, Richard Helbling, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheid, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer

**Technische Redaktion:** Gregor Lang-Wojtasik, Matthias Huber 0911/5302-735.

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

**Titelbild:** Schüler aus Mosambik (Quelle: Bundesarchiv)

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

Klaus Seitz

# Der schiefe Turm von PISA – nur die Spitze eines Eisbergs?

## Der PISA-Schock und der weltweite Umbau der Bildungssysteme

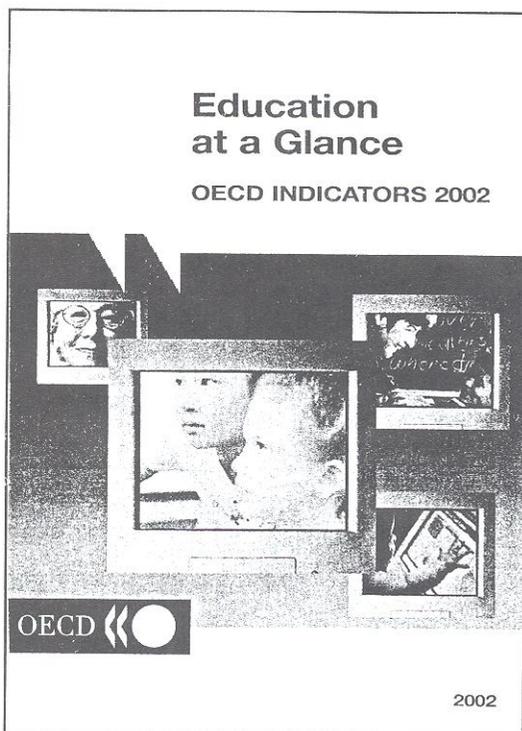
*Zusammenfassung: Der Beitrag beschäftigt sich mit der öffentlichen Resonanz von PISA vor dem Hintergrund einer globalen Wissensökonomie. Thematisiert wird die Zukunft nationaler Bildungssysteme in einer neoliberal-globalisierten Weltgesellschaft.*

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

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

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

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



(Quelle: OECD)

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

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

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

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

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

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

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

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

## Von der Input- zur Output-Steuerung

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

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

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

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

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

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

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

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

## Lebenslanges Lernen und Diversifizierung der Bildungswege

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

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

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

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

## Neue Schlüsselkompetenzen

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

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

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

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

## Anwendungs- und Praxisorientierung

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

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

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

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

## Privatisierung von Bildungsdienstleistungen

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

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

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

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

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

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

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

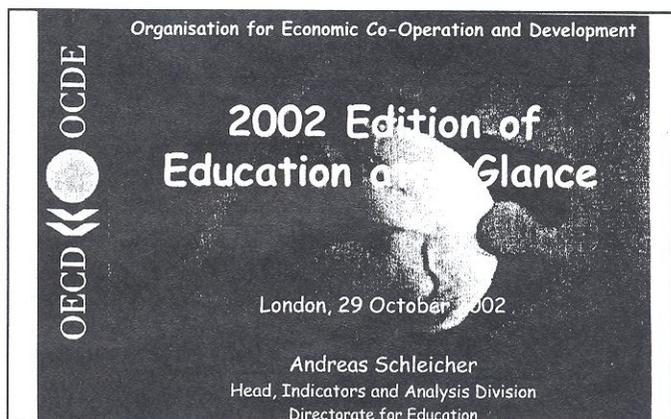
1999 auf 82 Mrd. US \$, das sind rund 12% der Gesamtausgaben, die in den USA für den gesamten Bildungsbereich getätigt werden. Zahlreiche US-Bundesstaaten haben die gesetzlichen Voraussetzungen für die Einrichtung sogenannter Education Management Organisations und von Charter Schools geschaffen; jede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

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

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

## Liberalisierung des Dienstleistungshandels

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



(Quelle: OECD)

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

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

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

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

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

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

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

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

### Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.):** Delphi-Befragung 1996/1998. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Bonn 1998.
- Europäische Kommission:** Europa verwirklichen durch allgemeine und berufliche Bildung. Bericht der Studiengruppe allgemeine und berufliche Bildung. Brüssel 1996.
- Halpin, D./Power, S./Whitty G.:** Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market. Buckingham 1993.
- Hutmacher, W.:** Ein Konsens über die Erneuerung der Wissensgrundlagen in Bildungssystemen. In: OECD (Hg.), Wissensgrundlagen für die Bildungspolitik. Beiträge einer OECD-Konferenz in Maastricht. Frankfurt/Main 1996, S.101-117.
- Levin, H. M.:** The Public-Private Nexus in Education. In: American Behavioral Scientist 43(1999) 1, S.124-137.
- Lohmann, I./ Rilling, R. (Hrsg.):** Die verkaufte Bildung. Opladen 2002.
- Mertens, D.:** Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 7, Jahrgang 1974, S. 36-43.
- Michaelowa, K.:** Teacher Job Satisfaction, Student Achievement and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Sahara Africa. HWWA Discussion Paper. Hamburg 2002.
- OECD:** Bildungspolitische Analyse 2001. Paris 2001a.
- OECD:** Education at a Glance 2001. Paris 2001b
- Österreich, D.:** Die politische Handlungsbereitschaft von deutschen Jugendlichen im internationalen Vergleich. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B50/2001, S.13-22.
- Salganik, L. u.a.:** Definition and Selection of Competencies. Projects on Competencies in the OECD Context. Neuchatel 1999.
- Schleicher, K./Weber, P. J. (Hrsg.):** Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970 - 2000. Band 1: Europäische Bildungsdynamik und Trends. Band 2: Nationale Entwicklungsprofile. Münster 2000.
- Watkins, K.:** The Oxfam Education Report. Oxford 2000.
- Weiss, M./Steinert, B.:** Privatisierungsstrategien im Schulbereich. In: Pädagogik 7/8 (2001), S. 40-43.
- West, E. G.:** Education with and without the State. Worldbank Washington 1995.
- World Bank:** Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy. (Draft). Washington 2002.



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

Wolfgang Küper

# Folgen von PISA und anderen Schulleistungsvergleichen für Länder Lateinamerikas

*Zusammenfassung: Mit PISA ist das Thema Schulleistungsvergleiche wieder stark in die nationale und internationale Diskussion getreten. In einer Reihe von Ländern Lateinamerikas sind seit etwa zehn Jahren auf Drängen der internationalen Organisationen, allen voran die Weltbank, und mit tatkräftiger Unterstützung der UNESCO verstärkt Testverfahren zur Messung von Schulleistungen entwickelt worden mit dem Ziel, die Qualität der Bildung zu verbessern. Der Beitrag schildert das entsprechende Vorgehen in einigen lateinamerikanischen Ländern (Chile, Brasilien, Uruguay, Honduras und vor allem Peru) und zieht daraus einige Konsequenzen.*

## Einleitung: Internationale Schulleistungsvergleiche und Lateinamerika

Seit PISA ist das Thema Schulleistungsvergleiche wieder stark in die nationale und internationale Diskussion getreten. Was wird getestet? Wie wird getestet? Wozu wird getestet?

Das sind Fragen, die nicht nur in Deutschland, nicht nur in Mexiko und Brasilien, die als einzige lateinamerikanische Länder an der PISA-Untersuchung teilgenommen haben, sondern auch in vielen anderen Ländern diskutiert werden.

Die Ergebnisse von PISA waren für die beiden beteiligten lateinamerikanischen Länder ernüchternd. In allen drei getesteten Bereichen landeten sie weit abgeschlagen auf den letzten Plätzen, wie Tabelle 1 (jeweils Mittelwerte) zeigt.

Am größten ist der Abstand zwischen der „Weltspitze“ und

den lateinamerikanischen Ländern in der Mathematik (Japan - Brasilien 223 Punkte), am geringsten in der Lesekompetenz (Finnland - Brasilien 150 bzw. Finnland - Mexiko 124 Punkte). Bemerkenswert ist auch der Abstand zwischen dem schlechtesten europäischen Industrieland (Luxemburg) und den beiden lateinamerikanischen Ländern, insbesondere in der Mathematik (Luxemburg - Mexiko 59 Punkte).

Frühere Untersuchungen bestätigen diesen Rückstand der Länder Lateinamerikas in den schulischen Leistungen. Die bereits 1992 in fünf lateinamerikanischen Ländern durchgeführte Pilotstudie im Rahmen von TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) ergab, dass die Schulleistungen der 13-jährigen in Lateinamerika nicht nur weit unter denen der Industrieländer lagen, sondern auch, dass es große Unterschiede zwischen den städtischen (privaten) Eliteschulen und den ländlichen öffentlichen Schulen gab (The World Bank 2001, S.39).

Ebenfalls 1992 nahmen zwei Länder der Region, Venezuela und Trinidad und Tobago, an der Leseuntersuchung der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) teil. Die Schülerinnen und Schüler aus diesen Ländern erreichten geringere Ergebnisse als die anderer Regionen der Welt. Ebenso erging es Kolumbien 1996 im Vergleich mit 40 anderen Ländern der Welt in der Hauptstudie von TIMSS (The World Bank 2001, S.40f.).

In ihrer Sektorstrategie für den Bildungsbereich (Education Sector Strategy) von 1999 sagt die Weltbank unter der „globalen Priorität“ Verbesserung der Qualität von Lehren und Lernen im Unterkapitel „Ausgewählte Gebiete der Systemreform. Standards, Curriculum und Leistungsmessung“: „Ver-

Lesekompetenz		Mathematik		Naturwissenschaften	
1. Finnland	546	1. Japan	557	1. Korea	552
OECD-Schnitt	500	OECD-Schnitt	500	OECD-Schnitt	500
22. Deutschland	484	23. Deutschland	490	21. Deutschland	487
30. Luxemburg	441	30. Luxemburg	446	30. Luxemburg	443
31. Mexiko	422	31. Mexiko	387	31. Mexiko	422
32. Brasilien	396	32. Brasilien	334	32. Brasilien	375

Tab. 1: PISA-Werte lateinamerikanischer Staaten (Baumert 2001, S. 107, 173, 229)

lässliche Statistiken (einschließlich Indikatoren für Lernergebnisse der Schüler) sind grundlegend für die Messung von Verbesserungen in der Qualität des Lehrens und Lernens. Es ist wichtig für die Bank, die technische und finanzielle Unterstützung für das neue Institut für Statistik der UNESCO fortzusetzen und die Entwicklungsländer zu ermutigen, (1) Standards einzurichten für das, was die Schüler wissen sollten und was sie imstande sind, auf den verschiedenen Stufen des Bildungssystems zu tun, (2) an internationalen Evaluierungen der schulischen Leistungen teilzunehmen und (3) gute nationale Bewertungssysteme (für schulische Leistungen) zu entwickeln.“ (The World Bank 1999, S.ix).

Auch unter den Prioritäten der Bank für den Wandel der Bildungssysteme in Lateinamerika und der Karibik erscheint die Verbesserung der Qualität des Lehrens und der schulischen Ergebnisse an vornehmer Stelle, „weil lateinamerikanische Länder weit hinter asiatischen und europäischen Ländern in den internationalen Leistungsvergleichstests wie TIMSS rangieren.“ (The World Bank 2001, S.10). Dabei wird ausdrücklich die Einführung der Evaluation von Schulen und Lehrern sowie die Versorgung der Lehrkräfte mit effektiven Schülerevaluationsinstrumenten zur Diagnose der Leistung als notwendige Fördermaßnahme genannt (The World Bank 2001, S.11).

Nicht zuletzt aufgrund dieser Förderpolitik der Weltbank hat sich in den letzten zwölf Jahren seit 1990 die Zahl der lateinamerikanischen Länder, die Evaluationssysteme für Schulbesuch und Schulleistungen eingeführt haben, ständig erhöht. Allein bis 1997 haben 21 Länder in Lateinamerika nationale Testreihen für die Verfolgung von Schulleistungen eingeführt. 1990 waren es gerade einmal drei (The World Bank 2001, S.26).

Auch die große Weltbildungskonferenz „Erziehung für alle“ von Jomtien in Thailand im Jahre 1990 hatte empfohlen, verstärkt Schulleistungsmessungen durchzuführen. Diese Empfehlung führte aufgrund einer Initiative von UNESCO und UNICEF im Jahre 1996 zur ersten großen vergleichenden Untersuchung der schulischen Leistungen in 13 lateinamerikanischen Ländern. In einem Lande (Costa Rica) gab es Probleme mit der Kodifikation, und die Ergebnisse von Peru wurden zunächst aufgrund einer Intervention der damaligen Regierung des Präsidenten Fujimori nicht veröffentlicht. Inzwischen liegen die Ergebnisse von 12 Ländern vor und geben wichtige Hinweise, wo die übrigen Länder Lateinamerikas im Vergleich zu denen, die an den bisherigen internationalen Untersuchungen teilgenommen haben, stehen. (Douglas/Somers 2001, S.1).

Diese erste große lateinamerikanische Untersuchung wurde durchgeführt vom „Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación“ des Regionalbüros der UNESCO für Erziehung für Lateinamerika und die Karibik in Santiago de Chile. Sie erstreckte sich auf Schüler und Schülerinnen in der 3. und 4. Klasse (der Primarschule) und auf Sprache und Mathematik. Sieben Fragen leiteten die Untersuchung:

1. Wie ist die Verteilung des sozio-kulturellen Status innerhalb und zwischen den Ländern der Region?
2. Wie verteilen sich die Schülerleistungen innerhalb und zwischen den Ländern der Region?

3. In welchem Maße variieren die Schülerleistungen innerhalb der sozialen Schichtung jeden Landes?

4. Welche Beziehung besteht zwischen den Schülerleistungen und dem Geschlecht, den Schulklassen, der Schulstufe und dem soziokulturellen Status innerhalb jeden Landes?

5. Bis zu welchem Punkte variieren die Ergebnisse in den verschiedenen Ländern im Hinblick auf die familiären Verhältnisse?

6. Welche Beziehung besteht auf regionaler Ebene zwischen den Schülerleistungen und dem Geschlecht, den Schulklassen und dem soziokulturellen Status und in welchem Maße lassen sich die Unterschiede innerhalb und zwischen den Schulen durch diese Faktoren erklären?

7. Welche Beziehung besteht unter Berücksichtigung der familiären Verhältnisse der Schüler zwischen den schulischen Ergebnissen und den folgenden Faktoren:

- a) Erfahrungen in der frühen Kindheit
- b) Ressourcen der Schule
- c) Schulkultur
- d) Befugnisse der Lehrer
- e) Unterrichtspraxis
- f) sozioökonomisches Niveau der Schule? (Douglas/Somers 2001, S.4f.).

Tabelle 2 gibt die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung - im Hinblick auf die Rangordnung der beteiligten Länder - wieder.

Der wichtigste Befund dieser Untersuchung ist der dramatische Erfolg von Kuba in den sprachlichen und mathematischen Leistungen und die relative Uniformität der übrigen Länder des Kontinents. Für Kuba ist weiter auffallend die relative Homogenität der Schulen des Landes und die nur geringe Differenzierung zwischen den sozialen Klassen und dem Geschlecht. Im Vergleich zu PISA fällt auf, dass Brasilien hier in beiden Bereichen relativ klar vor Mexiko liegt. Brasilien rangiert - abgesehen von seinem Abstand zum Spitzenland Kuba - in der Spitzengruppe des Kontinents. Das lässt zumindest darauf schließen, dass der Großteil der hier beteiligten lateinamerikanischen Länder in PISA nicht besser als Brasilien und Mexiko, sondern eher schlechter abgeschnitten hätte.

Die Untersuchung bestätigt eindeutig, was eigentlich schon lange bekannt ist, dass es große Unterschiede innerhalb der Bildungssysteme des Kontinents, vor allem zwischen den öffentlichen und den privaten und zwischen den Schulen in den Städten und auf dem Lande gibt. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in den Leistungen sowohl in der Sprache wie in der Mathematik sind in der Mehrzahl der Länder relativ gering, aber im Hinblick auf die Wiederholerraten gibt es einen wichtigen Unterschied: Jungen haben eine größere Chance, die dritte Klasse ohne Wiederholung zu erreichen, als Mädchen. Geringere, aber signifikante Beziehungen zeigen sich zwischen positiven schulischen Ergebnissen in der Primarschule und dem (vorhergehenden) Besuch von vorschulischen Einrichtungen.

Insgesamt kann zusammenfassend gesagt werden, dass die erfolgreichsten Schulen, gemessen an den Schülerleistungen und unter Berücksichtigung der familiären Situation, über die folgenden Charakteristika verfügen:

1. ein hohes Niveau schulischer Ressourcen, eingeschlossen ein geringeres Schüler/Lehrer-Verhältnis, vorhandene Lehrmaterialien, eine große Schulbibliothek und gut ausgebildete Lehrkräfte,

2. Lehrkräfte, die mit ihrem Gehalt zufrieden sind,

3. Klassen, in denen die Schülerleistungen regelmäßig evaluiert werden,

4. Klassen, in denen die Kinder nicht nach ihren Fähigkeiten eingruppiert werden,

5. Schulen mit einer hohen Beteiligung der Eltern am Schulgeschehen,

6. Klassen, in denen eine positive Atmosphäre herrscht. (Douglas/Somers 2001, S.54f.).

Insgesamt stellt der Expertenbericht über diese Untersuchung fest, dass es nicht möglich gewesen ist, klar einen oder mehrere Faktoren zu identifizieren, die die großen Unterschiede zwischen den Schulklassen in der Region oder zwischen Kuba und den übrigen Ländern erklären. Studien wie diese könnten nicht die Komplexität dessen erfassen, was es bedeute, die Verhältnisse auf lokaler Ebene zu ändern. Sie könnten aber Anstöße zu weiteren Forschungen geben und Prioritäten für die zukünftige Bildungspolitik erkennen lassen, so z.B. die Erhöhung der Investitionen in die Erziehung in der frühen Kindheit. Schließlich ergibt sich die spannende Frage, wie wohl Kuba bei einer Beteiligung an PISA abschließen würde, nicht nur im Verhältnis zu Mexiko und Brasilien, sondern natürlich auch zu den übrigen beteiligten Ländern Europas, Ozeaniens und Asiens (Douglas/Somers 2001, S.55f.).

## Schulleistungsmessungen in einigen lateinamerikanischen Ländern

Chile und Brasilien sind seit 15 Jahren in Messungen ihrer schulischen Leistungen involviert, allerdings mit verschiedenen Methoden. In Chile evaluiert man die Totalität der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Jahrgängen, in

Brasilien arbeitet man mit Stichproben. Andere Länder arbeiten mit unterschiedlichen Methoden.

### 1. Chile

In Chile existiert seit 1988 das „Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)“, das System zur Messung der Qualität der Bildung. Sein Zweck ist es, regelmäßig den Zustand und den Fortschritt der Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler in den Schulen des Landes zu messen. Damit werden quantitative und qualitative Informationen für die verschiedenen Akteure im Bildungssystem (Schuldirektoren, Lehrkräfte, Schulverwaltung und Regierung) zur Verfügung gestellt, die es erlauben, die Leistungen in verschiedenen Fächern, in jeder Institution, im Vergleich untereinander und mit den Vorjahren zu kennen. Grundlage des Systems ist eine jährliche Erhebung auf nationaler Ebene in Zensusform für alle Schülerinnen und Schüler eines bestimmten Jahrgangs. Dieser alterniert jedes Jahr zwischen dem vierten und achten Schuljahr der Grundschule und dem zweiten Jahr der Sekundarschule, was bedeutet, dass im Abstand von drei Jahren alle diese Jahrgänge regelmäßig untersucht werden.

Auf der Basis dieser Erhebungen werden nicht nur allgemeine Entscheidungen zur Verbesserung der Bildung getroffen, sondern auch besondere Förderprogramme durchgeführt, wie das Programm der 900 Schulen, das auf die besondere Förderung der Grundschulen mit den schlechtesten Ergebnissen gerichtet ist. Oder, um die Schulen mit hervorragenden Ergebnissen zu identifizieren, deren Lehrkräfte eine zusätzliche Vergütung erhalten. Weiter können innerhalb dieses Systems besondere Erhebungen bei Schülern, Lehrern und Eltern durchgeführt werden, z.B. über Themen der Selbstachtung oder Haltungen gegenüber der Umwelt.

Naturgemäß fließen auch andere Daten, die die Schulen regelmäßig an das Erziehungsministerium geben, wie Zulassungsdaten, Wiederholerquoten, Verbleibsdaten der letzten fünf Jahre, in die Bewertung der Schulen ein. Im Laufe der Jahre hat sich das methodische Gewicht der Erhebungen - im Verhältnis zu den Fortschritten der chilenischen Bildungsreform - verschoben: von den traditionellen Messungen von

Mathematik	3./4. Grad	Sprache	3./4. Grad
1. Kuba	351/353	1. Kuba	343/349
2. Argentinien	251/269	2. Argentinien	263/282
3. Brasilien	247/269	3. Chile	259/286
4. Chile	242/265	4. Brasilien	256/277
5. Kolumbien	240/258	5. Kolumbien	238/265
6. Mexiko	236/256	6. Venezuela	242/249
7. Bolivien	240/245	7. Paraguay	229/251
8. Paraguay	232/248	8. Mexiko	224/252
9. Dominik. Rep.	225/234	9. Bolivien	232/233
10. Honduras	218/231	10. Peru	222/240
11. Venezuela	220/226	11. Honduras	216/238
12. Peru	215/229	12. Dominik. Rep.	220/232

Tab. 2: Leistungsvergleiche UNESCO 1997; Quelle: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (1998), S.50-51.

Kenntnissen und Faktenwissen hin zu kognitiven Fertigkeiten unter verstärktem Einschluss von offenen Fragen.

Die Gestaltung und Verwaltung der Erhebungen unterliegt der Curriculums- und Evaluierungseinheit des Ministeriums (Unidad de Curriculum y Evaluación) und wird aus Mitteln des ordentlichen Haushalts des Ministeriums finanziert. Fachleute verschiedener Richtungen nehmen an der Ausarbeitung der Tests teil, die sich an den jeweiligen neuen curricularen Ausrichtungen der Bildungspolitik orientieren und derzeit auf die Fächer Mathematik, Sprache, Geschichte und Geografie (Sozialwissenschaften) und Naturwissenschaften erstrecken. Die Tests haben verschiedene Zielsetzungen der Messung von Leistungen, beziehen sich zumeist aber auf eine gleiche Situation und erfordern somit von den Schülern und Schülerinnen verschiedene Kenntnisse und Fähigkeiten. Um eine Vorstellung von der Größenordnung der Tests zu geben, sei angeführt, dass im Jahre 2000 für das 8. Grundschuljahr ca. 1,3 Mio Testhefte für ca. 260.000 Schülerinnen und Schüler an ca. 5100 Schulen gedruckt wurden, 900 Supervisoren des Ministeriums zum Einsatz kamen sowie 8.000 Prüfer extern zu diesem Zweck unter Vertrag genommen wurden. Am Tage des Tests hatte kein Lehrer oder Verwalter der Schulen Kontakt mit den Schülern und Schülerinnen.

Die Ergebnisse der Tests werden veröffentlicht: in direkten Berichten an jede beteiligte Schule, in der Web-Seite des Ministeriums und über entsprechende Presseberichte.

Im Verlaufe der Anwendungen dieses Systems haben sich eine Reihe von Problemen ergeben:

1. einige Verzerrungen und Verengungen des Curriculums, die die externen Evaluierungen provozieren und gewisse abweisende Haltungen von Lehrern und Eltern gegenüber diesen Untersuchungen,
  2. die enormen Kosten, sowohl an Material als auch an menschlicher Arbeitskraft, die mit den Totalerhebungen verbunden sind,
  3. die Notwendigkeit der Beschränkung der gewaltigen Datenmassen und die Notwendigkeit der verstärkten Information von verschiedenen Gruppen von Nutzern und Interessenten, um die Ergebnisse besser verstehen und einordnen zu können,
  4. eine verbesserte Interaktion mit der Bildungsforschung zur Verbesserung der pädagogischen Nutzung der Ergebnisse.
- (Gajardo 2002, S.1-3).

## 2. Brasilien

Im Jahre 2001 wandte Brasilien zum sechsten Male die Testreihen seines nationalen Systems der Evaluierung der Grundbildung (Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica, SAEB) an, das 1988 als Programm des Nationalen Instituts für Bildungsstudien und -forschung (INEP) als Organ des föderativen Erziehungsministeriums begründet wurde und seit etwa 1990 etwa alle zwei Jahre durchgeführt wird. Evaluieren werden Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen des Landes zu verschiedenen Zeitpunkten ihrer Schulzeit (vierter und achter Jahrgang der Basiserziehung und das dritte Jahr der Sekundarbildung). Die Methodik des Vorgehens erlaubt den Vergleich zwischen den verschiedenen Jahrgängen und den verschiedenen Jahren. Im Jahre 1999

nahmen 279.000 Schülerinnen und Schüler von 6.820 Schulen, alle Direktoren dieser Schulen und ca. 43.800 Lehrer und Lehrerinnen teil. Die Tests im vierten und achten Jahrgang der Grundbildung erstreckten sich auf Portugiesisch, Mathematik und Naturwissenschaften, die des dritten Jahres der Sekundarerziehung auf Portugiesisch, Mathematik, Physik Chemie und Biologie. Im Jahre 2001 nahmen 18.000 Lehrer und Lehrerinnen, 7.000 Schuldirektoren und 360.000 Schülerinnen und Schüler des dritten Jahrganges in Portugiesisch und Mathematik teil.

Wie in Chile werden die Tests mit einer großen Item-Zahl (etwa 169 pro Jahrgang und Fach) von externen Personen durchgeführt. Neben der Messung der Schülerleistungen schließen die Testreihen andere Aspekte, die die Qualität der Lehrens und Lernens berühren, wie Infrastruktur und Ressourcen der Schulen, Profil des Direktors und des Managements der Schule, Lehrerprofile, Schulpraktika und soziokulturelle Charakteristika der Schülerinnen und Schüler ein. Die Ergebnisse werden vom INEP zusammengestellt und sowohl generell auf nationaler Ebene verbreitet als auch über spezifische Auswertungen pro Region, Staat und Gemeinden bis hin zur individuellen Schule. Insgesamt will man im Lande eine „Evaluationskultur“ etablieren und die Bildungsforschung anregen. Gleichzeitig soll der internationale Erfahrungsaustausch erweitert werden. (Gajardo 2002, S.3-4).

Neben dieser gesamtstaatlichen Initiative gibt es einzelstaatliche Bemühungen der Messung der Schülerleistungen. So versucht man im Bundesstaat Sao Paulo Langzeiterhebungen der Schülerleistungen in den verschiedenen Jahrgängen durchzuführen, die von Jahr zu Jahr, um Erkenntnisse über den Lernfortschritt der Schüler zu gewinnen.

Unter den Herausforderungen an die Weiterentwicklung dieses Systems werden erwähnt

- die Schwierigkeit der Erarbeitung von Instrumenten für die Messung kognitiver Kompetenzen und Fähigkeiten,
- die Notwendigkeit der näheren Untersuchung und Bewertung der intra- und extra-schulischen Faktoren, die die Ergebnisse beeinflussen,
- die Schwierigkeit, Standards zu etablieren, die zu Vergleichen im Rahmen der großen nationalen und regionalen Verschiedenheiten dienen,
- die Notwendigkeit von Folgerungen auf allen Ebenen des Bildungssystems, insbesondere in der Lehrerfortbildung wegen der festgestellten engen Korrelation der Schülerleistungen und der schulischen Vergangenheit der Lehrer, deren Bildungsniveau sehr defizitär ist. (Pestana 2001, S.7f.).

## 3. Uruguay

In Uruguay haben sich Evaluierungsuntersuchungen in vier verschiedenen Stufen des Bildungssystems vollzogen: im letzten Jahr der Primarschule, im letzten Jahr der obligatorischen Sekundarschule und am Ende der Sekundarschule (bachillerato) sowie jüngstens im Basisniveau (Vorschule und erster und zweiter Jahrgang der Primaria) mit einer nationalen Erhebung von 2.500 Kindern in diesen Jahrgangstufen im Lesen, Schreiben und in der Mathematik.

Hauptziel dabei ist die Entwicklung eines Evaluierungssystems als ein Instrument der professionellen Entwicklung und des Lernens der Lehrer und Lehrerinnen, allerdings mit

der entsprechenden Voraussetzung, dass die Leistungsmessung ein komplexer Vorgang mit vielen intermittierenden Faktoren ist, der vielfach außerhalb der Kontrolle der Lehrkräfte liegt, die folglich nicht für die Ergebnisse (allein) verantwortlich gemacht werden können. Deshalb werden auch keine Rangordnungen der Schulen veröffentlicht und die Ergebnisse der einzelnen Schulen lediglich vertraulich an die Leitung und das Kollegium der jeweiligen Schule weitergegeben. Das geschieht so zeitnah wie möglich - in der Regel innerhalb von 40 Tagen nach der Untersuchung selber. Diese Informationsvermittlung geht einher mit einem standardisiertem Fortbildungsprogramm für die Lehrkräfte, insbesondere an Schulen in sozial benachteiligtem Kontext, und zwar jeweils in Gruppen, nicht in Individualprogrammen. Für die Absolvierung von 120 Stunden jährlich (an Samstagen) erhalten die Lehrkräfte dann eine Kompensation in Höhe von 25% ihres Grundgehaltes.

Stärker auch als in anderen Ländern werden die Schulen selber in die Evaluierung einbezogen. Damit soll der Eindruck vermieden werden, dass die Schulen die Evaluierung als ein von außen gesteuertes Ereignis betrachten, mit dem sie nichts zu tun haben. Dabei haben die einzelnen Schulen u.a. die Möglichkeit, an kleineren Pilotstudien teilzunehmen. Oder aber sie können die Tests eigenständig nur im Rahmen ihrer Schule durchführen, um sich auf dieser Basis mit anderen vergleichen zu können. Schließlich beziehen sich die Evaluierungen besonders auf den jeweiligen soziokulturellen Kontext der Schülerschaft jeder Schule, um den Aspekt der Gleichheit im Zugang zum Wissen besonders zu gewichten. Dazu werden alle Schulen nach dem familiären Bildungsniveau in entsprechende Kategorien eingeteilt. Man hat herausgefunden, dass 50% der Varianten zwischen den Schulen auf diese Faktoren zurückzuführen sind. Bei entsprechender Kontrolle dieses soziokulturellen Kontextes bzw. entsprechenden Gegenmaßnahmen können diese Differenzen verschwinden.

Im Gegensatz zu anderen lateinamerikanischen Ländern wie Mexiko, Brasilien, Chile oder Kolumbien, hat Uruguay bisher an keinen regionalen oder internationalen Vergleichsuntersuchungen der schulischen Leistungen teilgenommen. Das Land wollte zunächst die Entwicklung einer eigenen nationalen Erfahrung durch die Schaffung und Konsolidierung von entsprechenden Fachgruppen priorisieren. Auf dieser Basis will man aber jetzt in PISA einsteigen, um internationale Referenzpunkte zu bekommen und zwar gleichzeitig als Monitoringmechanismus der Ergebnisse am Ende des Basiszyklus der Sekundarbildung und unter Einschluss der Gebiete Sozialwissenschaften und schriftlicher Produktion, die nicht in PISA eingeschlossen sind (Ravela 2001, S.11).

#### 4. Honduras

Auch in Honduras wurde 1995 im Rahmen des Weltbank-Projektes zur Verbesserung der Qualität der Grundbildung (PROMEB) Ende 1995 eine „Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación“ mit dem Ziel, auf nationaler Ebene und jeweils extern die Lernergebnisse in der Grundschule zu evaluieren, eingerichtet. Diese Einheit wurde nicht im Ministerium, sondern innerhalb der Nationalen Pädagogischen

Hochschule (Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan, UPNFM) etabliert.

Die Unidad begann 1997 mit einer Langzeituntersuchung in Mathematik und Spanisch in der Grundschule in 568 Schulen mit Schülerinnen und Schülern des dritten und sechsten Jahrgangs. 1998 folgten der zweite, dritte, vierte und sechste Jahrgang, 1999 der dritte und fünfte und in 2000 der vierte und sechste. So entstanden zwei Kohorten, eine vom dritten bis sechsten und eine andere vom zweiten bis vierten Jahrgang.

Die Testreihen bestanden aus Interviews und Fragebögen für Schüler, Eltern und Lehrer. Die Daten wurden veröffentlicht und über besondere Vortragsveranstaltungen, Seminare und Workshops für Lehrkräfte verbreitet. Sie fanden allerdings nur wenig bzw. keine Resonanz in den Medien bzw. blieben einer breiteren Öffentlichkeit nahezu unbekannt. Auch für die Lehrkräfte bzw. ihr Unterrichtsverhalten hatten die Ergebnisse wenig Wirkungen, da diese nicht über die nötigen theoretischen und praktischen Kenntnisse zu ihrer Interpretation und Anwendung verfügen. Ebenso gering war die Wirkung auf die Formulierung der Politik, die sie lediglich zustimmend und insgesamt resignativ zur Kenntnis nahm (Soto 2001, S.3).

#### 5. Peru

Im Juli 1995 wurde im Rahmen des von den internationalen Banken, anderen bilateralen Gebern und der Regierung geförderten Sonderprogramms „Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP)“ im Erziehungsministerium die „Unidad de Medición de la Calidad“ (Einheit zur Messung der Qualität) eingerichtet. Ihre Aufgabe ist die Durchführung von Evaluierungen und die Analyse ihrer Auswirkungen auf verschiedene Aspekte des Bildungssystems des Landes. Ein Analyse-Team (equipo de análisis) entwirft die Methoden und Instrumente für die Leistungsmessungen und die Beobachtung der externen Faktoren, die mit den Schulleistungen verbunden sind, und ein Evaluierungsteam (equipo de evaluación de aprendizaje) die Methoden und Instrumente für die Messung der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler.

Die Zwischenorgane des peruanischen Bildungssystems auf der Ebene der Departments sind maßgeblich in die Organisation der Tests eingeschaltet und nehmen an der Revision und Beratung über die anzuwendenden Items teil.

Schulleistungen werden in Peru alle drei Jahre gemessen. Die bevorzugten Fächer dabei sind Sprache und Mathematik - jeweils in mindestens zwei Jahrgängen der Primar- und der Sekundarschule. Dabei steckt allerdings die Entwicklung eines Systems der Langzeitmessung der Schulleistungen bzw. ihrer Entwicklung im Zeitablauf erst in den Anfängen. Weiter in der Entwicklung ist eine Forschungsstrategie, die die Analyse von relativ herausragenden Schulleistungen unter besonders schwierigen externen Bedingungen erlaubt, um die Faktoren von „wirksamen Schulen“ zu identifizieren. Die Einheit des Ministerium wird durch ein unabhängiges Forschungsinstitut in seiner täglichen Arbeit beratend unterstützt bzw. gelegentlich auch durch die Invertragnahme von internationalen Beratern (Escobar/Saravia 2002, S.4).

Die erste Schulleistungsmessung wurde im Jahre 1996 in

den Fächern Mathematik und Sprache im vierten Schuljahr der Primarschule, und zwar in 1.420 Schulen mit ca. 45.000 Schülerinnen und Schülern durchgeführt, alles Schulen mit je einem Lehrer pro Klasse und gelegen in städtischen und ländlichen Gegenden mit leichtem Zugang. Sie war verbunden mit Befragungen von Direktoren, Lehrkräften und Eltern.

Nach einer Veröffentlichung über die Ergebnisse im sprachlichen Bereich war zunächst erfreulich, dass 88% bzw. 87% der Kinder einigermaßen befriedigend die Fähigkeiten der Trennung der Wörter und des konsistenten Gebrauchs der Zeiten beherrschten. Ebenfalls ca. 80% benutzten einen Wortschatz, der für ihr Alter angemessen ist. Überraschend war auch, je jünger die Kinder waren und je schneller sie (ohne Wiederholung) in die vierte Klasse gelangt waren, desto besser waren ihre sprachlichen Fertigkeiten gegenüber älteren und im Schulverlauf zurückgebliebenen Kindern.

Andererseits ließ die Beherrschung der schriftlichen Ausdrucksformen sehr zu wünschen übrig. Während im allgemeinen die Kinder des vierten Schuljahres schon in der Lage sind, sich einigermaßen schriftlich auszudrücken, wenden nur 7,6% einen reicheren und diversifizierteren Wortschatz in ihren schriftlichen Äußerungen an. Weniger als 10% beherrschen die Rechtschreibung und das Schönschreiben und lediglich 2,7% zeigen eine minimale Beherrschung aller 14 abgeprüften sprachlichen Fähigkeiten. Allerdings wieder ca. 60% zeigen diese minimalen Fähigkeiten in mindestens 9 Bereichen. Von diesen wiederum gibt es die größten Unterschiede bei Kindern, bei denen die Muttersprache der Mutter oder des Vaters das Spanische ist (= 64,4%), und Kindern, bei denen die Muttersprache der Mutter oder des Vaters Quechua ist (= 28,2%) (McLauchlan 2001, S.63f.).

Im Jahre 1998 wurden die Schülerleistungen in den vier Fachrichtungen (areas) des neuen Primarschulcurriculums Mathematik, Kommunikation, persönliche und soziale Entwicklung sowie Naturwissenschaften und Umwelt im vierten und sechsten Schuljahr und in Sprache und Mathematik im vierten und fünften Jahr der Sekundarschule erhoben. Diesmal waren ca. 17.000 Schülerinnen und Schüler in etwa 575 Schulen (wieder mit je einem Lehrer pro Klasse und in städtischen und ländlichen Gebieten mit leichtem Zugang) beteiligt. Wieder fanden Befragungen der Direktoren, Lehrkräfte und Eltern, diesmal ergänzt durch Befragungen von Schülern und einer Inventur von Ausstattung und Einrichtungen der Klassenzimmer, statt.

Signifikante Unterschiede der Geschlechter bestehen danach lediglich in der Mathematik in der Sekundarschule. Beachtlich sind die Unterschiede zwischen staatlichen und privaten Schulen, und zwar in gleichem Maße auf der Primar- und auf der Sekundarstufe, was auf grundlegende Unterschiede im Bildungssystem schon von Anfang an hinweist, wobei nicht einmal die wenig gegliederten/ Einlehrerschulen in den weiter abgelegenen Gebieten eingeschlossen sind, mit wahrscheinlich noch geringeren Leistungen. Die bedeutendsten Unterschiede bestehen jedoch in den regionalen Varianten. Hier liegen die Küstenprovinzen des Südens (Arequipa) zusammen mit Lima und Callao an der Spitze und die armen Provinzen/Departments des Hochlandes (Apurimac) und des Amazonasgebietes (Ucayali) am Ende. Auch hier sind die

Unterschiede zwischen der Primarschule und der Sekundarschule im wesentlichen gleich, aber für die Mathematik (in der Primarschule) sogar noch größer.

Schließlich wurde im November 2001, wieder im Bereich Sprache und Mathematik, in 632 Primarschulen (viertes und sechstes Schuljahr) mit ca. 13.000 und in ca. 600 Sekundarschulen (viertes Schuljahr) mit ca. 15.000 Schülerinnen und Schülern die bisher letzte Erhebung der schulischen Leistungen durchgeführt, die diesmal einen repräsentativen Querschnitt - zumindest für die Primarschule - durch die verschiedenen Schulen des Landes (Viellehrer- und Einlehrerschulen) einbezog. Die bisher bekannt gegebenen Ergebnisse - die Erhebung ist noch nicht vollständig ausgewertet - waren für einige Bereiche besonders katastrophal und haben die Diskussion um fehlende Qualität der Bildung bzw. herrschende Ungleichgewichte im Lande erneut kräftig angetrieben.

Die Untersuchung ergab, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler Probleme bei der Interpretation einfacher Texte und von Plakatinhalten sowie bei der Lösung mathematischer Probleme haben. Im sechsten Schuljahr der Primarschule konnten nur 11% der Schülerinnen und Schüler die vorgelegten Texte korrekt interpretieren: dabei in den staatlichen Schulen lediglich 5,8% und in den privaten immerhin 35,8%. In Bezug auf grammatikalische Fragen antworteten nur 3,9% korrekt. In der Mathematik erbrachten in der 6. Primarschulklasse 19,7% richtige Ergebnisse bei Zahlenoperationen, lediglich 6,2% bei Problemlösungen.

Die Ergebnisse bestätigten die schon lange bekannten Unterschiede zwischen den staatlichen und privaten Schulen und ebenso zwischen den Provinzen. Besonders schockierend aber waren die Ergebnisse im Hinblick auf die zweisprachigen Schulen auf dem Lande. Während 21,6% der Schülerinnen und Schüler von Lima korrekt auf Tests in der (integrierten sprachlichen) Kommunikation antwortet, taten das nur 0,4% in den interkulturellen zweisprachigen Schulen. Die schockierendste Feststellung der ersten Auswertung des Ministeriums war aber die Feststellung, dass kein einziger Schüler in diesen zweisprachigen Schulen ein angemessenes Verständnis von Texten im Spanischen zeigte (Unidad de Medición de la Calidad Educativa 2002).

Es ist - nach den langen Jahren der Geheimnistuerei und der Geheimhaltung von Informationen - sehr erfreulich, dass nunmehr alle Ergebnisse der Untersuchungen der Öffentlichkeit zur Verfügung stehen. Die zuständige Einheit des Ministeriums hat ein umfangreiches Publikationsprogramm aufgelegt. Die Ergebnisse der Untersuchungen von 1998 wurden in einem Boletín, von dem in den Jahren 1999 bis 2001 insgesamt 21 Nummern erschienen sind, veröffentlicht bzw. im Lande verteilt und im Internet auf den Web-Seiten des Ministeriums zur Verfügung gestellt. Weitere Ergebnisse, u.a. der Erhebung von 1996, erschienen in der Schriftenreihe „Documentos de Trabajo“ (Arbeitsdokumente) des MECEP. Gleichzeitig versucht man, die Ergebnisse über Workshops mit Lehrkräften zu verbreiten, da sie über die Verbreitungsmechanismen der Mittlerorgane des Ministeriums in den Provinzen kaum in die Schulen kommen. Auch alle Lehrerbildungsanstalten und Universitäten des Landes haben Kopien der Boletíns erhalten (Escobar/Saravia 2002, S.5).

Die zuständige Einheit betont, dass das Erhebungsinstrumentarium noch weiter vervollkommen werden muss, ebenso wie die Verbreitungsmechanismen der Ergebnisse. Auch die Verbindungen zu Institutionen innerhalb und außerhalb der Bildungsverwaltung müssten noch intensiviert werden. Dabei sollte ein verstärkter Bedarf nach Untersuchungen über die bisherigen Klassen der Primar- und Sekundarschule hinaus - etwa in den Lehrerbildungsanstalten - sowie insgesamt eine Kultur der Evaluierung entstehen (Rodriguez 2001, S.5), die keine besondere Tradition in einer insgesamt autoritär geführten bzw. autoritär sich gebenden Gesellschaft hat.

Nach der bewussten Isolierung von internationalen Bewegungen in der Fujimori-Zeit steht man in Peru nunmehr grundsätzlich positiv einer Beteiligung an internationalen Untersuchungen gegenüber. Die Zivilgesellschaft hatte schon unter Fujimori die Veröffentlichung der UNESCO-Ergebnisse von 1998 gefordert und begonnen, Peru mit den Ergebnissen auf internationaler Ebene zu vergleichen mit dem Eingeständnis des großen Abstandes zum Rest der Welt. Um von den Erfahrungen anderer Länder im eigenen Lern- und Entwicklungsprozess zu lernen, beteiligte sich Peru im Oktober 2001 zusammen mit Chile und Argentinien an PISA Plus mit 4 500 Schülerinnen und Schülern an 192 Schulen in nahezu allen Departments des Landes.

Ein ausdrückliches wichtiges Ziel der Teilnahme Perus an PISA ist es, die Analyse der Ergebnisse der nationalen Evaluierung von 2001 zu ergänzen und weitere Faktoren für die Beeinflussung der schulischen Leistungen und das Funktionieren der Schulen zu identifizieren. Dabei besteht allerdings eine gewisse Befürchtung, dass die großen Unterschiede ethnischer und regionaler Natur im peruanischen Bildungssystem, die so stark anderswo nicht ausgeprägt sind, die Ergebnisse verfälschen, will sagen, Peru im internationalen Vergleich besonders schlecht aussehen lassen (Montané Lores 2002, S.14).

## Zusammenfassung

In der Bildungspolitik in Lateinamerika lässt sich in den letzten Jahren allgemein ein Paradigmenwechsel von der Bedarfsdeckung (cobertura) hin zur Gewährleistung bzw. Sicherung der Qualität feststellen. Dieser neuere Schwerpunkt hat vor allem Folgen im curricularen Bereich und definiert die Qualität nicht mehr wie früher in Kategorien wichtiger Bildungsindikatoren, sondern im Zusammenhang mit erwarteten konkreten Ergebnissen der schulischen Unterweisung.

Vor diesem Hintergrund geht man im Großteil der lateinamerikanischen Länder davon aus, dass das jeweilige (neue) Messsystem der Schulleistungen gleichzeitig ein System der Evaluierung darstellt. Nach Valverde (Valverde 2001, S.2) ist aber die Messung das eine und die Evaluierung etwas anderes. Evaluierung ist ein Prozess, der neben der Beschreibung einen Wert oder Wirkungen von Programmen, Projekten oder Politiken bestimmt und das Resultat der Messungen mit Normen und Kriterien vergleicht.

Dabei sind auch Standards wichtig. Standards sind in diesem Zusammenhang ein politisches und pädagogisches Instrument, das Ziele für ein Bildungssystem abklärt und defi-

niert und Verantwortlichkeiten für ihr Erreichen zuweist (Valverde 2001, S.4). Im Übrigen sieht Valverde drei Bestandteile der Qualität der Bildung

- eine klare Vision dessen, was man erreichen will,
- ein System, um den Fortschritt in Richtung auf diese Vision zu messen,
- eine klare Verpflichtung zum Handeln in Entsprechung der Ergebnisse der Messung.

Dabei kann Qualität nur in einem beständigen Prozess, der sich in einem permanenten sozialen Dialog mit allen Beteiligten vollzieht, gewährleistet werden.

Ganz in diesem Sinne sieht Pestana gegenwärtig zwei große Herausforderungen an den Bildungsbereich:

1. Die Rolle der Erziehung und der Schule in einer Welt beständigen Wandels, wo die Produktion und die Nutzung von Informationen und Kenntnissen entscheidend für die sozioökonomische und kulturelle Entwicklung der Nationen sind, zu verstehen und anzupassen.

2. Die öffentliche Bildungspolitik durch konkrete Vorschläge in die hauptsächliche Strategie der sozioökonomischen und sozialen Entwicklung und der Förderung der Bürgerrechte umzuformen. (Pestana 2001, S.1).

Mit all diesen Veränderungen und Herausforderungen kommen die Bildungssysteme Lateinamerikas – wie in gewisser Weise auch die Bildungssysteme anderswo bis hin zu unserem Lande - nur bedingt zurecht. Zwar wird immer wieder die Notwendigkeit betont, angesichts der fortschreitenden Globalisierung in der Welt durch verstärkte Gewichtung von Bildung und Wissenschaft den Anschluss an die Spitze der Welt nicht weiter zu verlieren bzw. verstärkte Anstrengungen dazu zu unternehmen, den Abstand zu dieser Spitze, insbesondere den Industrieländern und den fortgeschrittenen Ländern Asiens, zu verkürzen. Weiter wird auch immer wieder hervorgehoben – ganz im Sinne der Strategie der Wirtschaftskommission der Vereinten Nationen für Lateinamerika (CEPAL) -, wie wichtig es für den Entwicklungsprozess Lateinamerikas sei, die Gleichheit aller Bürgerinnen und Bürger in der Gesellschaft zu erreichen bzw. die bestehenden, teilweise gewaltigen Unterschiede in den Bildungs- (und Gesundheits-)Systemen abzubauen. Es ist aber kaum zu sehen, dass das auch tatsächlich zu Änderungen führt.

So stellt Pestana fest, dass es nicht genügt, die akademischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu messen, denn die Ergebnisse seien vieldimensional. Es sei deshalb auch notwendig, die mit der Leistung verbundenen Faktoren zu erkennen und zu analysieren (Pestana 2001, S.5) und natürlich auch die notwendigen Konsequenzen für die Bildungspolitik zu ziehen. Das erfolgt offensichtlich viel zu wenig.

Offenkundig gibt es keine allgemeinen Regeln für die Durchführung von Leistungstests bzw. erprobte Modelle, die als solche übernommen werden könnten. Vielmehr sollte die Rolle, die die Evaluierung von Lehr- und Lernergebnissen im jeweiligen Bildungsprozess spielt, unter Berücksichtigung der speziellen Bedingungen jedes Landes und des jeweiligen historischen Momentes reflektiert und mit den jeweiligen Zielen belegt werden. Das erfordert erhebliche Anstrengungen, die in aller Regel nicht alleine von der Bildungsadministration

geleistet werden können, sondern die Zusammenarbeit bzw. Zuarbeit und Vertiefung von Wissenschaft/Hochschulen und sonstigen öffentlichen und privaten Bildungsinstitutionen bzw. der gesamten Fachwelt erfordern. Da hier vielfach die Fachwelt oder die Öffentlichkeit noch viel zu wenig eingeschaltet sind, bleiben die Wirkungen der Durchführung von Schulleistungstests auf die curriculare Politik vielfach doch sehr beschränkt. Wenn auch die Leistungsmessung heute fast tägliche Routine im Grossteil der Bildungssysteme Lateinamerikas ist, wird sie in der Öffentlichkeit und folglich auch in der Bildungsverwaltung noch viel zu wenig zur Kenntnis genommen.

Schließlich sind neben den politischen bzw. curricularen auch noch viele methodische Fragen offen. Leistungsmessungen können verschiedene Rollen im Bildungssystem spielen und in verschiedener Weise organisiert und durchgeführt werden. Hier gibt es recht unterschiedliche Ansätze, die - auch wenn es keine allgemeine Regeln und Modelle gibt - noch zu wenig voneinander Kenntnis nehmen bzw. die unterschiedlichen Erfahrungen analysieren. Allerdings gibt es in dieser Hinsicht Ansätze zu einem vertieften Erfahrungsaustausch, vor allem über die UNESCO und über das Netzwerk PREAL (= Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe), in dem sich verschiedene (private) Bildungs- und Forschungsinstitute zusammengeschlossen haben. Es ist zu hoffen, dass weitere Impulse auf diesen Kanälen gegeben werden, die zusammen mit den nationalen Anstrengungen dazu beitragen, die Bildungssysteme in Lateinamerika qualitativ so voranzubringen, dass sie den Anschluss an die Weltelite nicht weiter verlieren, sondern sich ihr Abstand dazu verringert bzw. er in nicht allzu ferner Zukunft eingeholt wird. Die dazu bereits jetzt gegebenen Impulse der internationalen Messungen von Schulleistungen lassen sich nicht übersehen.

## Literatur

**Baumert, J. u.a. (Hg.) Deutsches PISA-Konsortium:** PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.

**Escobar B., Nery/Saravia C./Luis .:** La unidad de medición de la calidad (UMC) qué es, qué hace, cómo utilizar sus aportes? Entrevista a José Rodríguez. Jefe de la Unidad de Medición de la Calidad. In: Formación y Capacitación Docente, Boletín N° 8, Agosto 2002, S. 4-6.

**Gajardo, M.:** Sistemas probados: evaluación de los aprendizajes en Chile y en Brasil. In: PREAL. Formas & Reformas de la Educación. Serie Mejores Practicas, Junio 2002, Año 4, No.11.

**Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación:** Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado. UNESCO Santiago, Chile 1998.

**Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación:** Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Segundo Informe. UNESCO Santiago, Chile 2000.

**McLauchlan de Arregui, P.:** Y cómo estamos en escritura. Resultados de la prueba de expresión escrita Crecer 1996. Lima 2001. (Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana. Documento de Trabajo 6).

**Meckes, L.:** SIMCE. Pruebas y Reforma Curricular. In: Seminario Internacional Estandares y Evaluación de Logros de Aprendizaje. Lima, 22-25 de octubre del 2001.

**Montané Lores, A.:** El Perú en la evaluación PISA. In: Formación y

Capacitación Docente, Boletín N° 8, Agosto 2002, S. 14-15.

**Pestana, M. I.:** Los Desafíos de Evaluación de la Educación Básica. In: Seminario Internacional Estandares y Evaluación de Logros de Aprendizaje. Lima, 22-25 de octubre del 2001.

**Ravela, P.:** Retos que confrontan los sistemas nacionales de evaluación de logros de aprendizaje. In: Seminario Internacional Estandares y Evaluación de Logros de Aprendizaje. Lima, 22-25 de octubre del 2001. Resultados de las Pruebas de Matemática y Lenguaje. Que aprendimos a partir de la Evaluación CRECER 19998? In: Boletín Crecer 5/6, Lima, noviembre del 2000.

**Rodríguez, J.:** Unidad de Medición de la Calidad Educativa, 1995-2001. In: Seminario Internacional Estandares y Evaluación de Logros de Aprendizaje. Lima, 22-25 de octubre del 2001.

**Rodríguez, J./Vargas, S. (ed.):** Análisis de los resultados y metodología de las pruebas CRECER 1998. Lima 2002. (Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana. Documento de Trabajo 13).

**Sorto, M. A.:** Retos en la evaluación de logros de aprendizaje en Honduras. In: Seminario Internacional Estandares y Evaluación de Logros de Aprendizaje. Lima, 22-25 de octubre del 2001.

**Unidad de Medición de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación:** Resultados de la Evaluación del Rendimiento de los Estudiantes 2001. Informe Preliminar. Lima 2002.

**Valverde, G. A.:** Compromisos de la Política Curricular ante el Desafío de la Calidad. In: Seminario Internacional Estandares y Evaluación de Logros de Aprendizaje. Lima, 22-25 de octubre del 2001.

**Willms, J. D./Somers, M. A.:** Resultados Escolares en América Latina. Informe para UNESCO. (New Brunswick/Canada) (2001).

**The World Bank. Human Development Network:** Education Sector Strategy. Washington 1999.

**The World Bank.** Latin America and the Caribbean. Social and Human Development: Educational Change in Latin America and the Caribbean. Washington 2001.

Wolfgang Küper, geb. 1937, von Februar 1999 bis Oktober 2002 Programmleiter Bildung und Gesundheit der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ)

GmbH in Peru und zuständig für ein Kooperationsprogramm der deutschen Entwicklungszusammenarbeit mit dem peruanischen Erziehungsministerium im Bereich der Lehrerbildung. Zuvor Abteilungsleiter der GTZ für Bildung und Wissenschaft und von 1990 bis 1993 in einem GTZ-Projekt der Zweisprachigen Interkulturellen Bildung in Ecuador tätig. Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Verschiedene Publikationen zu Fragen von Bildung und Wissenschaft in Afrika und Lateinamerika.



Seung-Nam Son

# Leistungsanforderungen und Leistungsbewertung im Vergleich zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Südkorea

*Zusammenfassung: Der Beitrag diskutiert die Ergebnisse der PISA-Studie in Südkorea und in Deutschland im Vergleich.*

Nach dem bisher größten internationalen Schulleistungstest PISA, hat Deutschland mit einer Neubesinnung über das Bildungssystem begonnen. Die Forderungen nach einer Bildungsreform sind so stark, dass man in der Öffentlichkeit häufiger von einem PISA-Schock (Fahrholz u.a. 2002) oder sogar von der PISA-Katastrophe (Heiderich/Rohr 2002) und von der deutschen Bildungsmisere (Adam 2002) spricht. Wenn erneut im öffentlichen Bewusstsein ein Bildungsnotzustand attestiert wird, erinnert man damit unmittelbar an die deutsche „Bildungskatastrophe“, dem Schlagwort, mit dem Georg Picht (1964) bereits Mitte der 60er Jahre mit seinem eher provokativen Buch eine breite Diskussion auslöste. Damals ging es um einen Modernisierungstau, der die internationale Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands bedrohte. Wenn man von der Fragestellung Pichts ausgeht, hat sich die heutige Bildungslage in der Bundesrepublik Deutschland wenig geändert: Das deutsche Bildungssystem ist auch heute weiterer Reformen bedürftig. Das starke Interesse an den Ergebnissen der PISA-Studie unterstreicht, dass Bildungsfragen gesellschaftliche Zukunftsfragen sind.

Die PISA-Studie ist bemerkenswert, weil sie neben dem Wissen von Schülerinnen und Schülern vor allem deren Fähigkeiten und Fertigkeiten berücksichtigt hat. Bei den Tests hat, wie inzwischen alle wissen, das Land der Dichter und Denker schlecht abgeschnitten. Die mangelhaften Ergebnisse betrafen nicht nur die Lesekompetenz, die als eine der wichtigsten Voraussetzungen für das Berufsleben und die Weiterbildung gilt, sondern auch die Grundbildung in Mathematik und den Naturwissenschaften. Im Vergleich zu Deutschland haben demgegenüber Länder wie Finnland, Kanada, Neuseeland, Korea und Japan bei PISA gut abgeschnitten. Das Re-

sultat einer solchen Untersuchung darf jedoch nicht dazu führen, das Schulsystem dieser Länder zu glorifizieren, denn Schulsysteme verschiedener Länder und Kulturkreise sind nicht so einfach miteinander zu vergleichen. Jedes Bildungssystem hat seine Vor- und Nachteile, sein Positives und sein Negatives. Meiner Ansicht nach kann aber aus der PISA-Studie der Appell abgeleitet werden, die schwachen Seiten des jeweiligen Systems zu beseitigen und die starken Seiten auszubauen. Insofern hat auch ein Vergleich des Bildungssystems zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Südkorea einen Sinn. Im Folgenden wird zuerst die Problematik der Schulleistung mit Bezug auf das deutsche Bildungssystem und dann noch stärker bezogen auf das koreanische Bildungssystem aufgezeigt.

## Nachdenken über die Reaktionen auf PISA in Deutschland

Die PISA-Studie hat kaum unterschätzbare gesellschaftliche Resonanzen mit sich gebracht. Da die *neue* Bildungskatastrophe zu einem Gesellschaftsproblem geworden ist, wollen nun viele, Lehrer, Politiker, Gewerkschaften und Eltern, versuchen Konsequenzen daraus zu ziehen. Die Vorschläge und Maßnahmen lassen sich wie folgt zusammenstellen (Heiderich/Rohr 2002; Terhart 2002; Baumert 2001; Forum Bildung 2002):

- Man sollte eine neue Kultur der Anstrengung schaffen.
- Kinder sollten früher eingeschult werden oder der Kindergarten muss zur Bildungsstätte werden.
- Ganztagschulen sind auszubauen.
- Man sollte auch am Wochenende Unterricht erteilen.
- Regelmäßiger Förderunterricht für die Vernachlässigten ist einzuführen.

- Die Integrationspolitik für ausländische Kinder sollte verstärkt werden.
- Qualifizierte junge Lehrerin und Lehrer benötigen eine verbesserte Lehrerbildung.
- Das Qualitätsgefälle zwischen Besseren und Schlechten ist auszugleichen.
- Didaktische Fähigkeiten der Lehrerin und Lehrer sollen verbessert werden.
- Die Schule braucht mehr Disziplin und Drill.
- Die Bundesregierung und die Landesregierungen sollen mehr Geld in Bildung investieren.
- Zur Verbesserung der Lesekompetenz muss man das Lesen trainieren.

Inwiefern sind diese Vorschläge und Maßnahmen tragfähig, miteinander vereinbar und realisierbar? Stellen sie einen richtigen Weg zur wahren Bildung dar?

Bei einigen der aufgeführten Punkte ist leicht erkennbar, dass es sich lediglich um kurzfristige Gegenmaßnahmen handelt. Damit die Vorschläge und Maßnahmen dauerhafte Wirkungen auf die Veränderung der Lernkultur zeigen können, bedürfen sie der genauen Analyse bzw. der scharfen Kritik.

### *Eine neue Kultur der Anstrengung schaffen*

Um dies zu erreichen, sollten die Schüler ein klares Bildungsziel haben, warum oder wozu sie etwas im Unterricht lernen. Ein objektiv festgelegtes Lernziel sollte möglichst mit dem Lebensziel der Schüler zusammenhängen. Nur unter dieser Voraussetzung kann das Bildungsziel entweder der Gesellschaft oder der Schule den Heranwachsenden Anlässe geben, sich wirklich im Denken und Handeln zu verbessern. Auf der schulischen Ebene bedeutet dies konkret, dass den Lernenden Bildungsaufgaben als Lebensaufgaben im Schulalltag klarer als je zuvor vorgegeben werden müssen. Wenn der schulische Unterricht und das Erziehungsgeschäft überhaupt wenig mit der Bewältigung der Lebensaufgaben des Heranwachsenden zu tun haben, kann der Heranwachsende kaum innerlich motiviert sein. Damit diese neue Kultur eine Gestaltungsfigur sowohl in der Familie als auch in der Gesellschaft erhalten kann, sollten Eltern mit einem klarem Ziel versuchen, ihren Kindern Bildungswerte der Anstrengung und des Fleißes zu vermitteln. Zugleich sollten die Lehrer den Schülern die Lebenswichtigkeit solcher Werte und Normen stärker vermitteln (Kang 2001). Dabei darf nicht übersehen werden, dass die Erarbeitung einer neuen Kultur viel Zeit in Anspruch nimmt.

### *Frühere Einschulung der Kinder oder Kindergärten als Bildungsstätte*

Im Prozess der gesellschaftlichen Transformation hat sich die Kindheit geändert. Mit vier oder fünf Jahren beginnen die Kinder schon etwas zu lesen und zu schreiben. Die Massenmedien, der Computer und das Internet, beschleunigen die Lernfähigkeiten der Kinder. Der Zustand der Medienwelt gibt uns einen starken Anlass, die Erziehung für die Kinder neu zu denken und zu gestalten. Wenn man den Sachverhalt ernst nimmt, ist der Anspruch auf frühe Einschulung sehr plausibel. Und es scheint ein guter Lösungsvorschlag für die Verbesserung der schulischen Leistung zu sein, den Kindergar-

ten als Bildungsstätte umzugestalten. Aber man sollte darüber nachdenken, dass eine radikale Umstrukturierung, in der Kindergärten als Lernorte eingerichtet werden, schädlich für die Kinder sein kann. Man muss an die Natur des Kindes denken, die mehr zum Spielen als zum Lernen im Sinne des Paukens bereit und geeignet ist. Angesichts dieser „antinomischen“ Sachlage sollte man sich darum bemühen, einen vernünftigen Mittelweg zwischen einer spielerischen Belehrung im kindlichen Zeitalter und der Weiterführung der Idee der Kindergärten als Ort des Spielens und der Bewegung zu finden.

### *Ganztagschulen ausbauen*

Wenn es in Deutschland nur Ganztagschulen gäbe, könnten die Schüler sowohl Lernzeit als auch Fachunterricht mehr als je zuvor erhalten. Es fragt sich aber, ob die Leistung der Schüler erhöht werden kann, wenn die Zeit zum Lernen nur quantitativ verlängert wird. Der Erfolg der Ganztagschulen hängt davon ab, wie man Schulzeiten nach dem Regelunterricht sinnvoll gestaltet. Bei der Planung und Durchführung der Ganztagschulen muss man sich deshalb darüber im klaren sein, wer mit welchen Mitteln nach dem Regelschulunterricht was erreichen will. Das jetzige Schulsystem, in dem der Unterricht um 8:00 Uhr beginnt und um die Mittagszeit herum beendet wird, ist m.E. mindestens in der Grundschule ohne künstliche Veränderungen beizubehalten, solange es einsichtig ist, dass es sich bei der Ganztagschuldebatte nicht um die Verlängerung der quantitativen Lernzeit, sondern um die Verbesserung der Lernqualität handelt.

### *Qualitätsgefälle zwischen Besseren und Schlechten ausgleichen*

Man sollte genau analysieren, warum ein Schüler gut oder schlecht ist. Die Gründe dafür sind entweder beim Individuum oder im familiären Bereich oder im gesellschaftlichen Bereich zu suchen. Um beide Gruppen, „gute“ und „schlechte“ Schüler, gleichzeitig zu berücksichtigen, kann der Unterricht stufenweise angeboten werden. Die besseren Gruppen lernen schnell und leistungsstark, sodass man entsprechend diesem Niveau Unterricht gestalten sollte. Mehr Interesse und Sorge sollten leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler erhalten. Angebote des öffentlichen Förderunterrichts der Schule und vom Staat zu unterstützende private Nachhilfestunden sind als sozialstrukturelle Massnahmen denkbar.

### *Regelmäßiger Förderunterricht für die Vernachlässigten*

Was die deutsche Schule dringend benötigt, ist m.E. eine systematische Hilfestellung für individuell oder strukturell vernachlässigte Schülerinnen und Schüler. Wenn die Betroffenen nicht in der Lage sind, private Nachhilfestunden zu finanzieren, kann die Förderung durch die Schule öffentlich angeboten werden. In den nach dem Regelunterricht stattfindenden Nachhilfestunden können alle Fördergruppen, die sich je nach dem Fach z.B. für Englisch, Mathematik oder Biologie bilden, intensiv gefördert werden. Dieser Unterricht ist von den Fachlehrern oder von privaten Lehrern durchzuführen. Ohne finanzielle Hilfe ist aber eine solche Maßnahme kaum realisierbar. Der Staat sollte bereit sein, mehr Erziehungsgeld für die beteiligten Lehrkörper, die Fördergruppen und die

Unterrichtsmaterialien zu investieren. Neben dem schulischen Förderunterricht ist denkbar, dass man ein Lerninstitut gründet, in dem der Förderunterricht vernachlässigten Schülergruppen angeboten werden kann. Dieser außerschulische Sektor könnte dazu verhelfen, die Leistungsschwäche der unterstehenden Leistungsgruppen im Nachhinein zu verbessern. Ohne radikales Umdenken und dementsprechende Engagements ist das Problem der Schulleistung nicht leicht zu überwinden.

### *Verstärkung der Integrationspolitik für ausländische Kinder*

Wie sich durch PISA deutlich zeigen lässt (Baumert 2001), stammen die Schülerinnen und Schüler der untersten Leistungsgruppen zu oft aus Familien mit Migrationshintergrund und befinden sich relativ unmotiviert in der Hauptschule. Die Gründe dafür sind nicht nur im schulischen Unterricht, sondern auch im sozialen Milieu zu suchen. Was das soziale Milieu angeht, braucht die deutsche Gesellschaft eine stärkere Bildungspolitik, um die benachteiligten Kinder in das deutsche Sozialsystem zu integrieren. Ob und inwiefern eine Integrationspolitik gelingen kann, zeigt sich erst mit der Vermittlung der Werte der Beachtung und Anerkennung der verschiedenen Kulturen im schulischen Bereich. Beim Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität (vgl. Keuffer/Oelkers 2001, S. 150ff.) scheint die Rolle des Lehrers entscheidend zu sein. Der Lehrer, der z.B. eine Klasse mit verschiedenen Sprachgruppen führt, sollte in der Lage sein, sich auf Grund seiner interkulturellen Kompetenzen, die das Verstehen von Völkern, Nationen, Sprachen, Kulturen, Gewohnheiten und Etiketten ermöglichen, sowohl den deutschen Schülerinnen und Schülern als auch den Minderheitsgruppen gerecht zu werden und wirklich interkulturell zu denken und zu handeln. Ohne solche Bemühungen ist eine wahre Integration, die ein besseres Zusammenleben mit anderen sicherstellen könnte, kaum möglich.

### *Verbesserte Lehrerbildung für qualifizierte junge Lehrerinnen und Lehrer*

Da ein guter Unterricht wesentlich auch von der Professionalität der Lehrkräfte abhängt, sollte die Qualität der Lehrerbildung abgesichert werden. Hinsichtlich der Professionalität der Lehrkräfte kommt es auf ein Fachwissen an, das ständig durch Lehrerfortbildung erneuert werden sollte. Jeder Lehrende sollte in der Lage sein, Schülerinnen und Schüler zum Selbstlernen zu motivieren und er sollte mit den neuen Medien umgehen können (Keuffer/Oelkers 2001, S. 133 ff.). Die Wissensgesellschaft verlangt eine neue Lehrerrolle so z.B. als Medienpädagoge und Erziehungstechniker. Im Internet-Zeitalter sollte jeder Lehrende im Stande sein, die Interessen der Kinder an den Massenmedien pädagogisch umzusetzen und dazu die neuen Medien tatsächlich im Unterricht effektiv einzusetzen. Die Kompetenzen des Lehrenden sollten zugleich durch eine sorgfältige Aneignung des pädagogischen Grundwissens, das z.B. durch Kerncurricula zu verwirklichen ist, und durch eine integrative Schulpraxis gefördert werden.

### *Erhöhung didaktischer Fähigkeiten von Lehrern*

Was die unterrichtsinternen Probleme betrifft, sollte man sich darum kümmern, Curricula, Richtlinien und Rahmenpläne praxisnah zu entwerfen, damit der Lehrende mit ihrer Hilfe in der Schule besser arbeiten kann. Wenn Lehrpläne weiter entfernt von der Schulwirklichkeit geschrieben und eingeführt werden, dann verschärft sich die Kluft zwischen den Erwartungen an schulische Bildung und deren wirklichen Wirkungen. Hinzu kommt, dass der Unterricht mehr Verständnis als Wissen vermitteln soll, wobei die grundsätzliche Vermittlung der „Kernkonzepte“ der Fächer nicht vernachlässigt werden darf. Denn ohne Grundbildung in jedem Fach wäre das Lernen weder gründlich noch ertragreich. Wichtig ist dabei, dass ein guter Unterricht Wert darauf legt, Schüler selbst geistig tätig werden zu lassen. Um ein solches Bildungsziel zu ermöglichen, kann ein guter Lehrer verschiedene Unterrichtsformen in vielfältiger Weise handhaben: vom effektiven Frontalunterricht über Gruppenarbeit, Soziales Lernen, Offenen Unterricht bis zum Stillen Lernen. Wer als Lehrer in jeder Unterrichtsstunde mit diesen Unterrichtsformen zurechtkommt, kann die geistige Selbsttätigkeit der Schüler wirklich unterstützen. Mit Bezug auf die Leistungsprobleme sollten deshalb in der Zukunft die Medien- und Evaluationskompetenzen der Lehrkraft betont werden, die mit der Zielgerichtetheit des Unterrichts einhergehen müssen. Um die Qualität des Unterrichts zu erhöhen, sollte in der Lehrerbildung versucht werden, multimediale Kompetenzen, Leiten und Management der Klasse (Kieper/Meyer/Topsch 2002, S. 170) und letztlich „den pädagogischen Takt“ im herbartischen Sinne zu verstärken.

Ich habe jetzt sehr viele Forderungen für die Verbesserung des deutschen Schulsystems aufgelistet, wobei sich ein solcher Forderungskatalog der Kritik nicht entziehen könnte. Nachfolgend stelle ich zunächst einmal das koreanische Bildungssystem dar, um auf dieser Basis dann zu einem reflektierten Maßnahmenkatalog zu kommen.

## **Ambivalenz des koreanischen Bildungssystems**

Koreanische Schüler haben bei PISA gut abgeschnitten. Von den 32 teilnehmenden Ländern erreichte Südkorea in der Lesekompetenz Platz sechs, in Mathematik Platz zwei und in den Naturwissenschaften Platz eins. Aus welchen Gründen gelingt in Südkorea eine Schulbildung auf so hohem Niveau?

Vor allem hat Bildung in Südkorea einen enorm hohen Stellenwert, was sich aus dem geschichtlichen Hintergrund gut verstehen lässt. Traditionell gab es vier soziale Schichten in Korea: Gelehrte, Bauern, Handwerker und Kaufmänner, von denen die Gelehrten den ersten Rang behaupteten (Jee 2000). Nur wenig unterbrochen wurde diese Tradition an die nächsten Generationen weiter vermittelt, was dazu führt, dass die junge Generation auch heute noch stark die gelehrten Berufstätigkeiten bevorzugt, z.B. die Juristen, Beamten und Wissenschaftler im Gegensatz zu den praktischen Berufsgruppen wie denen der Techniker, Kaufleute und Arbeiter. Hinzuzufügen ist die Tatsache, dass die japanische Herrschaft von 1909 bis



(Quelle: OECD (ed.): Education at a Glance. OECD Indicators 2002. Paris)

1945 die Bildungsbegierde der Koreaner verstärkt hat. Als die Japaner Korea für 36 Jahre besetzten, entsprang die sogenannte „Bildungshitze“ (Oh 2000). In einer kolonialen, dunklen Zeit hatten die koreanischen Eltern den starken Willen, ihre Kinder durch eine Bildungskarriere in der Welt emporzukommen zu lassen. Denn nur die Bildungskarriere ermöglichte ihren Kindern die bevorzugte Stellung in der japanischen Herrschaft. In der Zeit der japanischen Besetzung wurde Bildung als der einzige Weg angesehen, mit dem man trotz der bitteren kolonialen Herrschaft von der Armut wegkommen und eine stabile Berufskarriere sichern konnte.

Auf diese Weise hat die Bildungskarriere, die durch ein Studium im Ausland zusätzlich abgesichert wurde, eine entscheidende Rolle für das weitere Leben gespielt. Dabei hat man die Sprachen der geschichtlich mit Korea eng zusammenhängenden Länder (China, Japan und USA) für wichtig gehalten. Wie die koreanische Geschichte zeigt, erhielt der, der Chinesisch, Japanisch und Englisch gut beherrschte, gute Chancen im Beruf und im weiteren Leben. Mit dem Zuwachs des amerikanischen Einflusses ist Englisch heute fast zum Allheilmittel geworden. Es ist kein Zufall, dass angesichts der Globalisierungstendenz nicht wenige Eltern ihre Kinder ins Ausland schicken, z.B. in die USA, nach Kanada, Australien oder Neuseeland, damit sie dort Englisch lernen bzw. ein Studium beginnen. Ein daran eng gebundenes Phänomen, die „Bildungsemigration“, hat die Funktion der öffentlichen Schulen in Südkorea enorm entkräftet.

Weil die Koreaner viel Energie und Geld in die Erziehung investieren, ergibt sich daraus eine auf den ersten Blick einleuchtende These: Wer die Leistungsanforderung des Systems erfüllt, schafft sich die Voraussetzungen für den weiteren Erfolg in Beruf und Gesellschaft. Die Leistungsanforderungen spürt man in jedem Lebensbereich, in der Familie, in der Schule und im Beruf. Als ein interessantes Beispiel, das den Bildungsehrgiz von Koreanern gut darstellt, ist die Veran-

staltung der ersten Geburtstagsfeier des Kindes zu nennen. Im Verlauf der Party werden dem Geburtstagskind einige Sachen, z.B. ein Bleistift, Geld oder Seidenfäden zum Wählen vorgelegt. Hinter dem Ritual steckt die Annahme, dass jede Sache Glück mit sich bringen würde. Die Beteiligten sehen daran: Wenn das kleine Kind den Bleistift in die Hand nimmt, wird es klug, wenn es das Geld nimmt, wird es reich, und wenn es den Seidenfäden nimmt, lebt es lange. Die Freude der Eltern ist dabei am größten, wenn ihr Kind beim Wahlverfahren den Bleistift auswählt.

Schon im Kindergarten lernen viele Kinder in Südkorea Lesen und Schreiben. Mit der Muttersprache beginnen die Kinder schon mit vier oder fünf Jahren. Die Funktion des Beibringens übernimmt die Mutter des Kindes oder eine das Haus besuchende, private Lehrerin. Dabei geht es in erster Linie um das fehlerfreie Artikulieren und um das korrekte Buchstabieren der Wörter der Muttersprache. Ferner werden die Lerninhalte des ersten Grundschulkurses vorbereitet. Auch mit der Fremdsprache, z.B. Englisch, und mit dem Erlernen eines Musikinstrumentes will man so früh wie möglich beginnen. Es ist deshalb nicht überraschend, dass die meisten koreanischen Kinder vor der Aufnahme in die Grundschule das koreanische Silbensystem beherrschen.

Begabte und reiche Kinder gehen nach dem Kindergarten meist in die privaten Grundschulen, die eine Aufnahmeprüfung voraussetzen und niveauvollen Unterricht anbieten. Im Falle der Yonughun-Grundschule, die in Seoul liegt, betrug die Schulgebühr für ein Semester im Jahr 1998 3.000.000 Won (2.500 Euro). Die Bildungskosten lagen damit höher als die einer Universität für ein Semester (KEDI 1998). Die Gründe der hohen Kosten resultieren aus günstigen Klassengrößen, Schülerzahlen und modernisierten Schuleinrichtungen. In der Yonughun-Grundschule ist z.B. eine neuartige Unterrichtsmethode für die Fremdsprache eingeführt worden, wobei amerikanische Lehrkräfte alle Fächer weitgehend auf Englisch unterrichten. Die berühmten privaten Grundschulen gehören im Allgemeinen den pädagogischen Hochschulen an, weil hier ein gut entwickeltes Lernprogramm durch qualifizierte Lehrpersonen und inhaltsreiche Lernmaterialien angeboten wird. Es versteht sich, dass Kinder aus den unteren Sozialschichten kaum Chancen haben, private Grundschulen zu besuchen.

Bei der Leistungsbewertung herrscht immer noch ein Multiple-Choice-System vor. Das Grundprinzip der Leistungsmessung basiert auf der Idee der Objektivität, Reliabilität und Validität. Dabei handelt es sich mehr um eine effektive Auswahltechnik als um das Selbstdenken. Da ein solches Bewertungssystem Übungen und Drill voraussetzt, gehen die meisten Schüler jeder Schulstufe zum „Hakwon“ (einer privaten Bildungsstätte) oder sie nehmen Nachhilfestunden von privaten Lehrerinnen und Lehrern. Gerade jetzt ist in Südkorea ein neues Bewertungssystem, der so genannte Performance Test, eingeführt worden. Bei diesem Test handelt es sich um die Bewertung aller Lernvorgänge und -ergebnisse, die das von den Schülerinnen und Schülern im Unterricht Gelernte unmittelbar als Wissen und Handeln zum Ausdruck bringen (Baek 2000, S.47).

Den Höhepunkt der Leistungsanforderungen an koreanische Schüler stellt die Aufnahmeprüfung zur Universität dar,

die immer noch vom Staat durchgeführt wird und über den weiteren Lebensweg jedes Individuums in großem Umfang entscheidet. Man kann sogar sagen, dass die Aufnahme in eine Universität für die meisten Eltern in Korea das Maß aller Dinge für ihre Kinder ist. Denn das Bestehen der Aufnahmeprüfung zur Universität ermöglicht dem Studienanfänger einen besseren Beruf, die erwünschte Eheschließung und weitere Erfolgchancen. Da es bessere Universitäten gibt, vor allem die so genannten SKY Universitäten, die im Zentrum des Landes liegenden, erstrangigen Universitäten (Seoul, Korea und Yonsei Universität), sind der Leistungsdruck und die Leistungskonkurrenz in der Oberschule besonders stark. Denn die meisten Eltern wollen ihre Kinder in eine der besten Universitäten schicken, auch wenn ihre Kinder gar nicht in der Lage sind, dieses Ziel zu erreichen. Wegen dieser Umstände leiden die Schüler oft unter den Nebenwirkungen: Schlafmangel, psychische Belastungen und sehr hohe Bildungskosten.

## Bildungs- und Leistungsprobleme in Südkorea

Bildung in Korea ist durch eine Leistungsschule und -gesellschaft gekennzeichnet. Leistungsbereitschaft und das Leistungsmilieu spürt man überall. Sie reicht vom Kindergarten bis zum Berufsleben. Um ein hohes Bildungsprestige zu erreichen, lernen die meisten Schüler vor dem Eintritt in die Universität 14 bis 16 Stunden täglich, wobei ihre Eltern oft sehr viel Geld für das Lernen in „Vorbereitungsklassen“ oder bei Privatlehrern („*kwaoe*“) ausgeben. Die meisten Schüler in den Städten besuchen diese außerschulischen Lernveranstaltungen und erhalten so privaten Förderunterricht, Einzel- bzw. Gruppenunterricht, Selbstlernen mit dem Lernzettel, On-line Unterricht usw. Die daraus resultierenden Bildungsprobleme lassen sich wie folgt ausdrücken:

### *Die Bildungspolitik und -reform sollten selbstständig sein*

Die Maßnahmen zur Reform der Aufnahmeprüfung für Universitäten kommen nur langsam voran. Die Reformideen stammen meist aus der amerikanischen Bildungsreform, die oft nicht gut zum koreanischen System passt. Vor einigen Jahren war die Idee der offenen Schule und des offenen Unterrichts ein Modewort im Bereich der Bildung und Erziehung. Als zwei private Grundschulen Ende der neunziger Jahre mit dem offenen Unterricht gute Ergebnisse erzielten, wollte das Bildungsministerium das Konzept auf alle Grundschulen des Landes anwenden. Das Wesen der offenen Schule liegt in der Offenheit der wichtigen Erziehungsfaktoren, Raum, Zeit, Curriculum, Methode und Inhalte des Unterrichts. Abweichend von dieser Grundidee haben sich die meisten Schulen mit den Förmlichkeiten beschäftigt. Die beteiligten Lehrer hatten kaum richtige Kenntnisse der Reformidee und ihrer praktischen Umsetzung. Nach einigen wenigen Jahren ist deshalb die Reformidee der offenen Schule und des offenen Unterrichts wieder aus der Schule verschwunden, als ob sie nur eine Modeerscheinung gewesen wäre.

### *Der Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft ist abzuschwächen*

Dass der Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg unverändert so stark ausgeprägt ist, gehört ebenfalls zu den großen Überraschungen von PISA (Lange 2002, S.464). In Korea entscheidet auch die soziale Herkunft über den Schulerfolg. Dazu kommt immer noch zu einem großen Teil, dass das Bildungsgefälle zwischen den Großstädten und den kleinen Dörfern sehr groß ist. Wie Bowles und Gintis (1978) festgestellt haben, ist insgesamt in den kapitalistischen Gesellschaften die Bildung des Einzelnen stark abhängig von der sozialen Herkunft. Wichtiger noch ist die Tatsache, dass der soziale Hintergrund durch Bildung auch in Südkorea reproduziert wird. Wer in einer reichen Familie geboren ist, in einer großen Stadt wohnt und dazu noch Eltern mit hoher Bildungskarriere hat, hat selbstverständlich bessere Zukunftschancen als derjenige, der aus einer der unteren Sozial-schichten stammt. Dieser „kapitalistische“ Widerspruch zwischen individueller Leistung und Schichtzugehörigkeit hat dazu beigetragen, dass sich der private Bildungsmarkt in Korea breit etablieren konnte. Zugespitzt lässt sich formulieren, dass mehr Geld zur weiteren Bildung führt (vgl. Oh 2000, S.360 ff.).

### *Der Förderunterricht sollte vernünftig gestaltet werden*

Nach der Regelschule gehen die meisten Schüler zum privaten Förderunterricht, indem die in den Prüfungen entscheidenden Fächer, Muttersprache, Englisch und Mathematik, unterrichtet werden. Dabei geht es in erster Linie um die Anhäufung des Wissens, das für die Aufnahmeprüfung zur Universität entscheidend ist. Für mich ist daran problematisch, dass man für das *Hakwon* hohes Bildungsgeld ausgeben muss und die Schülerinnen und Schüler zugleich auf ihre Freizeit verzichten müssen. Fast an jedem Nachmittag und sogar am Wochenende gehen sie, oder richtiger müssen sie, zum *Hakwon* gehen. Für den zusätzlichen Unterricht und die Privatlehre geben die Eltern viel Geld aus ihrer eigenen Tasche aus. Um dieses teure private Bildungsgeld zu senken, hat das Bildungsministerium in der letzten Zeit ein „After-School Programm“ in den Schulen eingeführt. Das Motto war: die SchülerInnen in die Schule statt zum *Hakwon*! Dieses Programm hat zwar zur Senkung des privaten Bildungsgeldes der Eltern beigetragen, war aber im Ganzen gesehen zum Scheitern verurteilt, da nur wenige am nachschulischen Programm beteiligt waren.

### *Zu hohe Anforderungen an die Leistung führen zur Examenshölle*

Die Bewertung der Leistung ist abhängig von den Ergebnissen der verschiedenen Prüfungen. Die Schüler leiden unter den körperlichen und geistigen Belastungen, die im Extremfall bis zum Selbstmord führen können. Südkorea hat weltweit die höchste Schülerelbstmordrate. Der Leistungsdruck geht von der Schule zur Universität, und dann zur Berufswelt, ist also lebenslang. Meiner Ansicht nach ist dies mit einer humanistischen Lebenskonzeption nicht vereinbar. Um von der grausamen Bildungslage wegzukommen, entscheiden sich übrigens viele Koreaner für den Ausweg in die *Bildungsemigration*. Das Phänomen, dass man sein Vaterland

um der Kindererziehung willen verlässt, geschieht in Südkorea immer häufiger. Dabei erleben die Schüler im Ausland wegen der Anpassungsprobleme in der Schule eher Misserfolge als Erfolge.

*Es kommt nicht nur auf die Effektivität, sondern auch auf die Bildungsqualität des Unterrichts an*

Bildung und Erziehung erschöpfen sich in Korea zu oft auf *Disziplin* und *Drill* (Son 1997, S.167). In der Schule dominiert die Vorbereitung auf das Eintrittsexamen zur Universität über alle anderen Zielsetzungen. Die Unterrichtsmethode des Beibringens wird deshalb als die effektivste angesehen. Die paukenden Schüler besitzen zwar die besten Fähigkeiten zum Ansammeln, Speichern und Wiedergeben von Wissen, aber ihnen fehlen m.E. zu oft Kreativität, Originalität und Vielseitigkeit. Die Schüler lernen gut auswendig und zeigen gute Leistungen bei den Prüfungen. In einem Schuljahr finden in der Regel viermal Prüfungen statt, wobei gute Leistungszeugnisse eine wichtige Rolle für den weiteren Bildungs- und Berufserfolg spielen. Die Eltern wünschen sich mehr als die Schüler einen guten Schulabschluss für ihre Kinder. Darum besuchen rund 70 Prozent aller Schüler das *Hakwon*. Alles, was man von der Grundschule an tut, hängt unmittelbar mit dem klaren Ziel zusammen, die Aufnahmeprüfung zur Universität zu bestehen (vgl. Kim 1995).

## Schlussfolgerungen

Ein Vergleich der Bildungssysteme der Bundesrepublik Deutschland und Südkoreas macht deutlich, welche Konsequenzen man aus der PISA-Studie ziehen kann und soll. Obwohl Südkorea eine sehr gute Leistung bei PISA nachgewiesen hat, bedarf das Bildungssystem des Landes einer radikalen Bildungsreform. Denn das *Leben* der Schülerinnen und Schüler wird in Südkorea der Leistungssteigerung zuliebe ignoriert.

Wenn ein Bildungssystem aber das Leben des Heranwachsenden nicht unterstützt, dann verliert es seinen den Menschen stärkenden Sinn. Zur wahren Menschenbildung gehört jedenfalls, dass die Erhöhung der Bildungsqualität mit der Bewahrung der Bildungsidee einhergeht. Die beiden Aufgaben der Pädagogik, die Menschen zu stärken und die Sachen zu klären (von Hentig 1985), sollten gleichwertig in den Blick kommen. Dies schließt paradoxerweise ein, dass wir uns sowohl um die die Leistung der Menschen unterstützende Bildung als auch um die mit dem Bildungsideal zusammenhängende Leistungserhöhung kümmern müssen.

Als Fazit ergibt sich für mich:

- Trotz aller Bedeutung der Leistungsbewertung sollte in der Schule an der humanen Bildung als höchstem Ziel festgehalten werden.

- Eine zu stark auf Leistungen gerichtete Schule erzeugt unerwartete Nebenwirkungen.

- In der Zukunft sollte sich die Schule darum bemühen, nicht nur Informationen und Wissen zu vermitteln, sondern auch Fähigkeiten, Sozialkompetenz und Vielseitigkeit der Schüler zu verstärken.

- Die Lehrer brauchen Beratungs- und Führungskompetenz

gegen Schulpathologien, und sie brauchen eine verstärkte Medien- und Evaluationskompetenz.

- Auf der Schülerseite ist die Erweckung der inneren Motivation für selbständiges Lernen und Denken dringend nötig.

- Besonders wichtig ist für die Bildungsreform, dass mehr Geld für die Bildung der sozial Vernachlässigten, vor allem der Arbeiterkinder und der Ausländerkinder, ausgegeben wird.

## Literatur

- Adam, K.:** Die deutsche Bildungsmisere. PISA und die Folgen. Berlin 2002.
- Baeck, S. G.:** *SuhaengPyonga-ui Wonr* (Prinzipien der Performance Tests). Seoul 2000.
- Baumert, J. (Hrsg.):** PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
- Bowles, S./ Gintis, H.:** Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie: das Beispiel USA. Frankfurt a.M. 1978.
- Fahrholz, B./ Gabriel, S./ Müller, P. (Hrsg.):** Nach dem PISA-Schock. Plädoyers für eine Bildungsreform. Hamburg 2002.
- Forum Bildung:** PISA und die Folgen : deutsche Bildungspolitik in der Schräglage : zum Stand der Diskussion über die Ziele von Bildung und Erziehung nach den ernüchternden Ergebnissen der internationalen Schülervergleichsstudie. Frankfurt a.M. 2002.
- Heiderich, R./ Rohr, G.:** Bildung heute. Wege aus der PISA-Katastrophe. Olzog 2002.
- Jee, S. J.:** *Guendae Sahoebondong-kwa Yangban* (Moderner Sozialwandel und Gelehrten-Klasse). Seoul 2000.
- Kang, B. S.:** *Yugyo-ui Doddug Gyounon* (Abhandlungen über kofuzianistische Moralerziehung). Seoul 2001.
- Keuffer, J./ Oelkers, J.(Hrsg.):** Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim/Basel 2001.
- Kieper, H./ Meyer, H./ Topsch, W.:** Einführung in die Schulpädagogik. Berlin 2002.
- Kim B. T.:** *Hankug Hakryuk Sahoeron* (Eine Studie über koreanische Bildungsgesellschaften). Seoul 1995.
- Korean Educational Development Institute:** Reports on Educational Finance. Seoul 1998.
- Lange, H.:** PISA: Und was nun? Bildungspolitische Konsequenzen für Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 5. Jg. Heft 3/ 2002, S.455-471.
- Oh, U. H.:** *Hanguk Saho-ui Gyook-Yol*(Die „Bildungshitze“ der koreanischen Gesellschaft). Seoul 2000.
- Picht, G.:** Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten 1964.
- Son, S. N.:** Wilhelm Dilthey und die pädagogische Biographieforschung. Opladen 1997.
- Terhart, E.:** Nach PISA: Bildungsqualität entwickeln. Hamburg 2002.
- Von Hentig, H.:** Die Menschen stärken, die Sachen klären: ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart 1985.

Prof. Dr. Seung-Nam Son lehrt Philosophie und Geschichte der Bildung und Erziehung an der Nationalen Universität Sunchon in Südkorea. Derzeit lehrt er als Gastprofessor „Bildungsproblematik im kulturellen Vergleich“ an der Universität Hamburg. Schwerpunkte: Bildungsforschung, Vergleichende Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung.



Ulrich Klemm

# PISA und die internationale bildungspolitische Diskussion der letzten vierzig Jahre

## Stichpunkte zu einem vernachlässigten Kontext

*Zusammenfassung: Der Beitrag stellt PISA in den Kontext verschiedener internationaler Bildungsstudien und -diskurse der letzten 40 Jahre und ermöglicht einen Blick über den nationalen bildungspolitischen Tellerrand in diesem Zeitraum.*

### Auf dem Weg zur globalen Lerngesellschaft

Obleich die PISA-Studie erfreulicherweise und zu Recht auf eine außergewöhnlich große Resonanz in der politischen und fachlichen Öffentlichkeit stößt, ist sie forschungspolitisch gesehen jedoch lediglich *ein* – wenn auch bedeutender – Eckpunkt in der internationalen Diskussion. Seit den 1960er Jahren finden wir international eine sehr rege und intensive Diskussion zu Fragen der Bildung und Erziehung, die vor allem von der UNESCO und der OECD angeregt und finanziert wird. Die deutsche Rezeption und Beteiligung fällt dabei jedoch eher mager aus. Hildegard Hamm-Brücher, die ehemalige Staatssekretärin im Hessischen Kultusministerium sowie im Bundesbildungsministerium, spricht in diesem Zusammenhang 1973 sogar von Ignoranz und Arroganz gegenüber internationalen Bildungsvergleichen und bildungspolitischer Zusammenarbeit (Hamm-Brücher 1973, S.6). Zumindest seit PISA scheint sich dieses Verhältnis etwas verbessert zu haben und es besteht Einsicht in die Notwendigkeit internationaler bildungspolitischer Kooperation.

Die Bedeutung dieses vergleichenden und perspektivischen Bildungsdiskurses liegt auf fünf inhaltlichen Ebenen, mit denen die internationalen wie auch die nationalen Diskussionen beeinflusst wurden:

- Seit den 1960er Jahren wird von der OECD und der UNESCO das Thema *Bildungschancen und Chancengleichheit* als ein bildungspolitisches „Weltproblem“ in der Vordergrund gerückt.

- Der Gedanke der *Bildungsplanung* wird von beiden Organisationen ebenfalls seit den 1960er Jahren intensiv als ein Faktor für humanitäre und ökonomisch-soziale Entwicklungen gesehen und belegt.

- Damit verbunden ist auch die *ökonomische Perspektive* für Bildung und Erziehung. Bildung und Erziehung sind so-

wohl ein Verursacher von Kosten als auch ein Instrument zur ökonomischen Mehrwerterzielung.

- Der Aspekt der „*Begabung*“ als zentrale und zu fördernde Ressource von Gesellschaften wurde in den Vordergrund gestellt.

- Schließlich geht auch die derzeit aktuelle Leitidee vom „*Lebenslangen Lernen*“ auf diese internationale Diskussion aus den 1960er und 1970er Jahren zurück.

Zusammengefasst heißt dies, dass die Idee einer „*Lerngesellschaft*“ seit den 1960er Jahren im Mittelpunkt internationaler Bildungsdiskussionen steht und von da aus mehr oder weniger nachhaltig in nationale bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Kontexte umgesetzt und übertragen wurde (vgl. Hufer/Klemm 2002). Die UNESCO versteht sich in diesem Sinne auch als eine „*globale Lerngemeinschaft*“ (Canisius 1989).

Zu den wichtigsten strategischen, methodischen und politischen Instrumenten für eine internationale und nationale Implementierung wurden dabei *normative Bildungsberichte, statistische Weltbildungsberichte, Forschungsstudien* und *Konferenzen*, die im Folgenden ausgewählt skizziert werden.

### OECD-Studien

Bei den internationalen Forschungsarbeiten ist es vor allem die OECD, die sich seit ihrer Gründung 1961 in besonderer Weise bildungspolitisch engagiert. Aus der Vielzahl der OECD-Studien seien hier lediglich vier angesprochen, die bis heute einen herausragenden Stellenwert einnehmen.

Die erste umfangreiche Bildungsstudie der OECD wurde bereits in ihrem Gründungsjahr 1961 veröffentlicht (Widmaier 1967; erstmals engl. 1961) und markiert einerseits den hohen Stellenwert von Bildung für diese Organisation und andererseits den damaligen Bedarf an entsprechenden Analysen ihrer Mitgliedsstaaten. Bemerkenswert und charakteristisch für diese und andere nachfolgenden Studien ist die jahrelange Verzögerung einer deutschen Übersetzung. Das Thema dieser ersten OECD-Bildungsstudie ist programmatisch und wegweisend nicht nur für die OECD, sondern für die gesamte internationale und nationale Bildungsdiskussion in den fol-

genden 1960er Jahren: Es geht um die *Ungleichheit der Bildungschancen* und um die Frage nach der Förderung des nationalen *Begabungspotenzials*. In diesem Zusammenhang ist es verblüffend und erschreckend zugleich zu sehen, wie früh bereits auf die Bildungsstrukturprobleme in modernen Industriestaaten hingewiesen wurde und wie wenig sie – zumindest in der BRD – ernst genommen wurden. Es mussten noch vierzig Jahre vergehen, bis die BRD und ihre Bildungspolitik vergleichende internationale Ergebnisse nachhaltig wahrnahmen.

Die nächste hier anzuzeigende Forschungsarbeit bearbeitet das Problem der Chancengleichheit unter dem Aspekt der *Bildungsplanung* (Thomas 1970; erstmals engl. 1967) und versteht sich als Fortsetzung der Studie von 1961. Sie geht auf eine Arbeitsgruppe der OECD zum Thema „Bildungsökonomie“ zurück, die von 1962 – 1965 zusammen kam. Drei Aspekte stehen bei dieser Untersuchung im Mittelpunkt:

- Folgen der Bildungsexpansion,
- Barrieren der bestehenden Bildungsstrukturen,
- Verhältnis von sozialen Milieus und Bildungsverhalten.

Vor allem für die BRD ist eine weitere OECD-Studie von 1972 (dt. Hüfner 1973) von besonderer Bedeutung. Sie ist als ein Länderbericht angelegt – der zuvor bereits für Schweden, Irland, Italien, Österreich, Holland, Japan, USA, Frankreich erstellt wurde –, der sich ausschließlich mit dem Bildungssystem der BRD befasst und zu dem Ergebnis kommt: „Bildungswesen: mangelhaft“. Obgleich sich die BRD 1968 für eine solche Untersuchung entschied, ist der gesamte Vorgang bis zur Veröffentlichung 1972 durch Querelen gekennzeichnet, die in weiten Teilen auf das problematische Bundesländer-Verhältnis in Sachen Bildung zurückgehen.

In dem Bericht wurde u. a. festgestellt, dass

- das Bildungssystem veraltet ist und den damaligen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Erfordernissen nicht gerecht wird,
- die erfolgte Bildungsexpansion nicht zu erhofften Chancengleichheit im Bildungsbereich geführt hat,
- ein völlig unzureichend ausgebautes Vorschulsystem besteht,
- die Kultusbürokratie von einem obrigkeitstaatlichen Charakter geprägt ist,
- es einer neuen Bildungsplanungskonzeption bedarf.

Schließlich muss im Kontext der OECD-Studien auch die 1997 veröffentlichte TIMSS (Third International Mathematics and Science Study; vgl. Baumert u.a. 1997) als eine herausragende Forschung angesprochen werden. Hier erfolgte für die BRD der erste Bildungsschock, der sogenannte „TIMSS-Schock“, d.h. das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Ländervergleich im Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundbildung. Getestet wurde an 15.000 Schulen in 45 Ländern. TIMSS steht auch für eine neue Forschungskultur im Bereich der internationalen Vergleichsstudien und läutete gleichsam die PISA-Ära ein, die in drei Wellen und mit deutscher Beteiligung 2000, 2003 und 2006 Ergebnisse vorlegt.

## Berichte der UNESCO und des Club of Rome

Den weltweiten Krisen der Bildungssysteme in den 1960er Jahren folgte die Suche nach neuen Strategien, die in die Leitidee des *lebenslangen Lernens* mündeten. So reagierte die UNESCO zu Beginn des folgenden Jahrzehnts mit dem sogenannten *Faure-Report* (Faure u.a. 1973), der im Kern nicht nur eine Kritik am verschulten Bildungssystem weltweit beinhaltet, sondern auch die Forderung nach einem lebensbegleitenden Lernen. Die von Coombs 1968 festgestellte „Weltbildungskrise“ (Coombs 1969) findet hier erstmals eine internationale Reaktion. Ende der 1970er Jahre wurde ein weiterer Bericht zur internationalen Bildungslage vorgelegt, allerdings nicht von der UNESCO, sondern von der internationalen Forschergruppe *Club of Rome*. „Das menschliche Dilemma“, wie sie ihren Lernbericht für die 80er Jahre nannten (Peccei 1979), liegt in einem Lernproblem der Menschheit – so die Autoren. Die Lösung globaler Probleme erfolgt durch eine neue Lernkultur, die im Gegensatz zum „Lernen nach Schock“ zu einem „innovativen Lernen“ führen muss, das durch die bildungspolitischen und lernpsychologischen Leitideen der *Partizipation* und der *Antizipation* gekennzeichnet ist.

Der dritte zentrale Lernreport für das letzte Drittel des 20. Jahrhunderts stammt von der UNESCO und schließt an den Faure-Bericht von 1972 an. Er geht auf die dreijährige Arbeit der UNESCO-Kommission „Bildung für das 21. Jahrhundert“ von 1993 – 1996 unter dem Vorsitz von Jacques Delors zurück (Deutsche UNESCO-Kommission 1997). Er ist als „*Delors-Bericht*“ in die Geschichte der internationalen Bildungspolitik eingegangen und sieht ebenfalls im lebenslangen Lernen den „Schlüssel zum 21. Jahrhundert“. Ein Vier-Säulen-Modell steht dabei im Mittelpunkt: Lernen, Wissen zu erwerben; Lernen, zu handeln; Lernen, zusammenzuleben und Lernen für das Leben (ebd., S.73–83).

## Weltbildungsberichte

Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang auch die weitgehend statistisch orientierten Weltbildungsberichte der UNESCO und der OECD. Die UNESCO veröffentlicht im zweijährigen Abstand seit 1991 einen Weltbildungsbericht, der die Entwicklung des Bildungswesen im internationalen Vergleich darstellt und auf einen Schwerpunkt fokussiert (aktuell: UNESCO 2000). Folgende Themen wurden dabei seit 1991 im Schwerpunkt bearbeitet: „Grundbildung für alle“ (1991), „Bildung und Forschung“ (1993), „Bildung von Frauen und Mädchen“ (1995), „Die Rolle des Lehrers“ (1998), „Recht auf Bildung“ (2000).

Die OECD veröffentlicht jährlich einen Indikatoren-Bericht zur Bildung, der international und vergleichend zentrale Bildungsindikatoren misst. Insgesamt werden dabei mit 31 Indikatoren die Bildungssysteme beurteilt (zuletzt: OECD 2001). Ziel ist eine umfassende statistische Erfassung und Beschreibung der Situation der Bildungssysteme. Systematisiert werden diese 31 Indikatoren in sechs Kapitel:

- Bildung und wirtschaftliches Wachstum,
- Investitionen in die Bildung,
- Bildungsbeteiligung und -Zugang,
- Organisationsformen der Schulsysteme,

- arbeitsmarktbezogene Bildungsergebnisse,
- schulische Leistungen (mit eingeflossen sind dabei die Ergebnisse von TIMSS).

In diesem Zusammenhang sind auch die PISA-Studien zu sehen, die als Ergänzungen zu der Bildungsindikatorenstudien gewertet werden müssen. Die PISA-Ergebnisse werden ab der Ausgabe 2002 auch mit in den Indikatorenbericht einfließen. So gesehen gehen diese Indikatorenberichte der OECD in der Aussagekraft über PISA hinaus und sind die derzeit materialreichsten statistischen Studien über die internationale Bildungssituation. Zu erwähnen ist, dass diese Berichte jedoch bislang in der deutschen Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft nur am Rande wahrgenommen wurden.

## Weltbildungskonferenzen

Neben diesen Studien und Berichten sind es vor allem zwei Konferenzen, die von herausragender Bedeutung für die internationale bildungspolitische Diskussion Ende des 20. Jahrhunderts wurden. Die 1990er Jahre sind u.a. gekennzeichnet durch eine Vielzahl wichtiger Weltkonferenzen – z. B. durch den Weltkindergipfel in New York 1990, den Umweltgipfel in Rio 1992, die Weltbevölkerungskonferenz in Kairo 1994 oder die Weltwissenschaftskonferenz in Budapest 1999 -, die 1990 und 2000 auch das Thema Bildung aufgriffen und gemeinsam von UNESCO, UNICEF, UNDP und der Weltbank durchgeführt wurden: Die erste Weltbildungskonferenz vom 5. bis 9. März 1990 in Jomtien, Thailand, und das Weltbildungsforum vom 26. bis 28. April 2000 in Dakar, Senegal. Dieser Zeitraum von 1990 bis 2000, die sogenannte „Jomtien-Dekade“, ist das Jahrzehnt, in dem die alte Forderung der UNESCO nach „*Bildung für Alle*“ realisiert werden sollte. Dazu kamen in Jomtien erstmals in Sachen Bildung 115 Staaten und 150 Organisationen zusammen und verabschiedeten eine Deklaration zur weltweiten *Grundbildung* (Deutsche UNESCO-Kommission 1991). Im Mittelpunkt steht die Idee von Bildung als Grundrecht und Schlüssel für Innovation und Überwindung von Armut. In einem Fünfpunkteplan wurden folgende Visionen für die nächsten zehn Jahre beschlossen: Gleichberechtigung beim Zugang zu Bildung, Konzentration auf Lernen und Lernerfolg, Überarbeitung des Konzepts „Grundbildung“, Verbesserung der Lernumwelt und Ausbau von Partnerschaften. Das zentrale Ziel war die Halbierung der weltweiten Analphabetenrate. Zur Überprüfung und zur Weiterentwicklung fand im April 2000 die nächste weltweite Bildungskonferenz in Dakar statt, an der 1500 Delegierte aus 181 Ländern teilnahmen. Dazu wurde im Vorfeld die bislang umfangreichste weltweite Bildungsevaluation durchgeführt (Sandhaas 2000). Bezeichnend für das letzte Jahrzehnt internationaler Bildungspolitik im 20. Jahrhundert ist – mit Blick auf die Jomtien-Dekade – der Versuch, Bildung als Instrument der Armutsbekämpfung, der Bevölkerungspolitik und des nachhaltigen Wachstums zu sehen.

## PISA als Chance?

Bei aller notwendigen Kritik an PISA hinsichtlich ihrer normativen und politischen Intention (Keiner 2002) ist sie zweifellos forschungsmethodisch ein Höhepunkt im Kontext der

internationalen und vergleichenden Bildungsforschung der letzten vierzig Jahre. Sie bietet eine hohe Anschlussfähigkeit an den aktuellen gesellschaftlichen sowie wirtschaftlichen Diskurs. Wichtig erscheint mir aber auch – und dies wurde bislang vernachlässigt – PISA stärker im Kontext der internationalen bildungspolitischen Diskussion insgesamt zu sehen. Hier kann z. B. aufgezeigt werden, wie fahrlässig die deutsche Bildungspolitik seit Jahrzehnten mit internationalen Forschungen umgeht und wie sie die Augen vor vergleichenden Studien bislang verschlossen hat. PISA ist in diesem Sinne eine Chance für die deutsche Bildungspolitik, sich zu globalisieren und die fürstentumartige Bildungspolitik der Länder aufzugeben. Ein zentrales bildungspolitisches Problem im Deutschland der letzten vierzig Jahre ist das Verhältnis von Bund und Ländern bei Schul- und Bildungsfragen: Seit vierzig Jahren gibt es hier keine Bewegung – zum Leidwesen deutscher Schulen und Schüler.

## Literatur

- Baumert, J. u.a.:** TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen 1997.
- Canisius, P.P.:** Die UNESCO als globale Lerngemeinschaft. In: Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.): Jahrbuch 1997/98 der Deutschen UNESCO-Kommission. Bonn 1989, S.3–5.
- Coombs, Ph. H.:** Die Weltbildungskrise. Stuttgart 1969 (engl. 1968).
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.):** Weltdeklaration „Bildung für alle“ und Aktionsrahmen zur Befriedung der grundlegenden Lernbedürfnisse. Beschlüsse der Weltkonferenz vom März 1990. Bonn 1991.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.):** Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied 1997 (Paris 1996).
- Faure, E. u.a.:** Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek 1973 (engl. Paris 1972).
- Hamm-Brücher, H.:** Vorwort. In: K. Hüfner (Hg.): Bildungswesen: mangelhaft. Frankfurt/M. 1973, S.5–7.
- Hüfner, K. (Hg.):** Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen. Eine Veröffentlichung der OECD. Frankfurt/M. 1973 (engl. Paris 1972).
- Hufer, K.P./Klemm, U.:** Wissen ohne Bildung? Neu-Ulm 2002.
- Keiner, D.:** Von der Wiege bis zur Bahre – das Kind wird Mensch und früh zur Ware. In: Graswurzelrevolution, Nr. 267, März 2002, S.7.
- OECD (Hg.):** Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2001. Paris 2001.
- Peccei, A.:** Das menschliche Dilemma. Zukunft und lernen. Wien 1979.
- Sandhaas, B.:** Die Förderung der Grundbildung in Entwicklungsländern nach Dakar. In: UNESCO heute, 47(2000)2/3, S.77–83.
- Thomas, H.:** Weltproblem Chancengleichheit. Bildungsplanung als Gesellschaftspolitik. Frankfurt/M. 1970 (engl. Paris 1967).
- UNESCO (Hg.):** World education report 2000. The right to education: towards education for all throughout life. Paris 2000.
- Widmaier, H. P.:** Begabung und Bildungschancen. Eine Veröffentlichung der OECD. Frankfurt/M. 1967 (engl. Paris 1961).

Dr. phil. Ulrich Klemm, geb. 1955, Diplom-Pädagoge, Fachbereichsleiter an der Ulmer Volkshochschule, Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg, Pädagogik-Dozent an der Fachschule für Ergotherapie, Dornstadt. Seit 1988 Mitglied der ZEP-Redaktion. Verschiedene Buch- und Aufsatzpublikationen zu den Themenbereichen Anarchismusforschung, Bildungsgeschichte, Antipädagogik, (ländliche) Erwachsenenbildung, Regionalentwicklung, Kindheit.



Savvas Mavridis

# Die Kommerzialisierung der Bildung in Griechenland

## Der private Nachhilfemarkt boomt – die soziale Ungleichheit vertieft sich

*Zusammenfassung: In Griechenland gilt das Bildungssystem als ein Faktor, der eher zur Spaltung der Gesellschaft als zu ihrer Einigung beiträgt. Dies hängt mit den Entstehungsbedingungen des neuen griechischen Staates im frühen 19. Jahrhundert zusammen: Die griechische Gesellschaft bildete sich damals einerseits aus dem Bildungsbürgertum der Diaspora, andererseits aus den Einheimischen, die nur über einen niedrigen Bildungsstand verfügten. In der Folgezeit wurden diese ungleichen Verhältnisse immer wieder reproduziert. Noch heute gilt für den Zugang zu den Universitäten ein veraltetes Auslesesystem, das sich stärker auf den Privatunterricht als auf die in den öffentlichen Schulen geleistete Arbeit stützt. Die privaten Nachhilfschulen (Phrontisteria) sind Ausgangspunkt für eine rasante Kommerzialisierung der Bildung, die auf das gesamte Bildungswesen ausstrahlt. Die Spaltung der Gesellschaft setzt sich dadurch fort, dass wohlhabendere Familien ihre Kinder nach Möglichkeit im Ausland studieren lassen. Ohne eine grundlegende Modernisierung des Bildungssystems droht Griechenland sowohl innerhalb der Europäischen Union, wie auch auf dem Weltmarkt den Anschluss zu verlieren.*

### Zur Geschichte einer gespaltenen Nation

Der neue griechische Nationalstaat entstand zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Er bildete sich jedoch nicht durch den Zusammenschluss von kleinen Feudalstaaten, wie dies bei den nord- bzw. mitteleuropäischen Staaten der Fall war, sondern durch einen Befreiungskampf gegen die Türken, die das Land vierhundert Jahre lang besetzt hatten. Griechenland taucht als Staat in der Weltkarte der Nationen im Jahre 1830 auf – und verdankt seine Existenz mehr oder weniger seinen damaligen Schutzmächten England, Russland und Frankreich (vgl. Papoulias 1969). Es ist ein sogenannter „Sezessionsstaat“, wie Rokkan (1979) sagt, d.h. ein abgespaltener Staat, ein Staat der, was seine Entstehungsbedingungen betrifft, mit den ehe-

maligen Kolonialstaaten der Dritten Welt durchaus vergleichbar ist.

Im griechischen Fall aber spielt die Vergangenheit eine andere Rolle als bei den anderen aus der Kolonialzeit entstandenen Staaten: Nach der Eroberung Konstantinopels durch die Türken (1453) sind viele griechische Gelehrte und wohlhabende Familien nach Westeuropa geflohen. Sie pflegten im Ausland weiterhin ihr hohes altgriechisches Bildungsniveau. Gleiches gilt für die Griechen, die im Dienst des Sultans in Konstantinopel blieben (Fanarioten) und als Dolmetscher oder in der Verwaltung ihre Dienste leisteten. Griechenland ist also keine neue Nation wie etwa die USA, vielmehr eine neu konstituierte alte Nation.

Nach der Befreiung von den Türken und der Gründung des neuen griechischen Staates bildeten sich zwei Strömungen im griechischen Bildungswesen heraus: zum einen die Verfechter der Hochsprache (Katharevussa), die sich aus den oben genannten zwei Gruppen der Diaspora herleiten; zum anderen das einfache Volk, das nur einen neuen griechischen Dialekt spricht, eben die Volkssprache (Demotiki), die sich während der türkischen Okkupationszeit ausgeprägt hat. Die gelehrten Hochsprachler verlangten nun mit einer ungeheuren Heuchelei vom Volk, etwas zu beherrschen, was sie ihm nicht wirklich geben wollten – nämlich eine elitäre Sprache mit archaischen Elementen zu sprechen. Durch diese Erziehungspolitik beabsichtigten sie keinesfalls die Verbesserung des Bildungsniveaus und die Wiederauferstehung der griechischen Antike. Sie zielte vielmehr darauf ab, das Bildungsprivileg für die eigenen Familien zu bewahren (Anastassiou 1970). Mit dem Sprachmonopol versuchte man, ein Bildungsmonopol für die privilegierten Schichten der Gesellschaft zu schaffen.

Soziolinguistische Studien haben dargelegt, dass der Sprachgebrauch, der in den verschiedenen Subkulturen vermittelt wird, die soziale Entwicklung des Menschen hemmend oder fördernd beeinflusst (Gutt/Salfner 1971). In unserem Fall gilt dies auch auf der makrosozialen Ebene. Der bis vor kurzem anhaltende sprachliche Bürgerkrieg zeigt, dass sogar eine formale Trennung in der Gesellschaft vorhanden war, die an

das Kastensystem in Indien erinnert. Eine sprachliche Homogenisierung der neuen griechischen Gesellschaft kam nie zustande. Erst im Jahr 1976 wurde die Volkssprache als die offizielle Sprache des Landes anerkannt (vgl. Frangudaki 1987).

In Griechenland haben wir es daher mit einer gesellschaftlichen Formation zu tun, die aus zwei homogenen Teilen besteht, die wenig miteinander kommunizieren. Das Fehlen einer – im Sinne Durkheims – *organischen Solidarität*, deren Struktur aus differenzierten Teilen sozialer Natur besteht, führt zur tiefgreifenden Spaltung der Gesellschaft und zu verschiedenen Funktionsstörungen, denen nicht zuletzt auch das Bildungssystem unterliegt.

## Ausleseverfahren und Studienqualität an griechischen Hochschulen

Bis zum Jahr 1965 war das Hochschulstudium für die breiten Schichten der Gesellschaft fast unzugänglich und, wenn es ihnen doch ermöglicht wurde, dann sehr teuer. Als Voraussetzung für die Zulassung zur Prüfung war der Student verpflichtet, die Quittung, mit der er das Buch seines Professors gekauft hatte, vorzulegen. Das Buch des Professors lieferte gleichzeitig den obligatorischen Prüfungsstoff. Seit der Bildungsreform der liberalen Regierung der Zentrumsunion unter Ministerpräsident Papandreou aus dem Jahr 1965 ist zwar das Studium billiger geworden, da die Bücher nunmehr kostenlos zur Verfügung gestellt werden. Das System des „Professorenbuches“ bleibt jedoch weiterhin verbreitet. Die Studierenden sind aufgrund der langjährigen Anwendung dieses Systems gewohnt, den Stoff auswendig zu lernen. Dadurch wird natürlich nicht gerade das kritische Denken, sondern eher das Gegenteil gefördert.

Die griechischen Studenten genießen noch ein weiteres ‚Privileg‘: Sie haben das Recht auf unbegrenzte Prüfungsversuche, brauchen sich also nicht über ein anstrengendes Studium zu sorgen. Und durch das geltende Prüfungssystem, das erfolglosen Kandidaten praktisch ad infinitum Wiederholungschancen einräumt, leidet zwangsläufig die Qualität des Studiums.

Es gilt hier, was Friedrich Schiller Ende des 18. Jahrhunderts kritisierte: „Ganz und gar unakademisch war das Schwelgen in Kontrasten, mit denen er den ‚Brotgelehrten‘, das heißt den vom pedantischen Schulbetrieb der damaligen Universitäten gezüchteten Typ des Studenten, dem bloß daran gelegen sei, in seinem begrenzten Fach seine Prüfungen abzulegen und zu Amt und Geld zu kommen, den ‚philosophischen Kopf‘ gegenüber stellte, der nur im Streben nach Wahrheit Reiz und Belohnung finde“ (Burschell 1958, S.99). Das heutige griechische Bildungssystem befindet sich in einer vergleichbaren Situation wie das deutsche des 18. Jahrhunderts.

Die Bildungspolitik des griechischen Staates bestand bis zum Jahr 1965 darin, die breiten Massen vom Studium fernzuhalten; den Reformen des Jahres 1965 folgte dann zwar eine quantitative Bildungsexpansionen, die bis heute jedoch nicht mit qualitativen Verbesserungen einher ging. Um einen Eindruck von der Studienqualität an den griechischen Universitäten zu erhalten, reicht ein kurzer Blick auf die geltenden

Regelungen der Semesterprüfungen. Die noch heute gültige Gesetzgebung (Gesetz 1268 des Jahres 1982) sieht für die Bewertung der Studenten in Artikel 25 vor: „§9. Im Fall eines Misserfolgs bei einer obligatorischen Veranstaltung ist der Student verpflichtet, die Prüfung im nächsten Semester zu wiederholen. [...] §12. Der Student ist mit seinem Studium fertig, sobald er alle Prüfungen bestanden hat.“

Wie man sieht, kann das Studium an griechischen Universitäten ewig dauern. Die Prüfungsmöglichkeiten sind endlos. Der Erfolg bei der Aufnahmeprüfung bedeutet in Griechenland – anders als in Deutschland –, dass der Student irgendwann in seinem Leben das Studium beenden wird. Diese Regelung sollte man nicht als eine studentenfreundliche Politik ansehen, sondern eher als eine Politik, die dazu beiträgt, den Studenten ihre Bequemlichkeit zu lassen, ohne Rücksicht zu nehmen auf deren Karriere oder verlorene Lebenszeit. Diese Regelung ermöglicht den Studierenden ein Studium ohne Druck und Intensität, ähnlich dem des ersten Studententyps zur Zeit Schillers: dem bloß daran gelegen sei, in seinem begrenzten Fach seine Prüfungen abzulegen und zu Amt und Geld zu kommen. Die Regelungen des obigen Gesetzes fördern nicht den philosophischen Kopf, der nur im Streben nach Wahrheit Reiz und Belohnung findet.

In Griechenland betrachten die Studenten die Erweiterung des Lehr- und Prüfungsmaterials aus diesen Gründen als eine Belastung. Viele Professoren interessieren sich nicht für die Qualität ihrer Vorlesungen, zumal sie selten ihre Vorlesungen halten. Von Seiten der jeweiligen Regierung wird die Studentenschaft als ein Pulverfass gesehen, seitdem sie im November 1973 mit ihrem Aufstand gegen die Diktatur zu ihrem Sturz mit beigetragen hat. Die herrschende Bildungspolitik kommt der herrschenden Klasse zweifach entgegen: Einerseits ist – solange diese Art des Studiums fortbesteht – der Machtanspruch ihrer studierenden Nachkommen durch keine Konkurrenz der übrigen Studentenschaft bedroht; gleichzeitig wird damit beiderseitigen Konflikten weitgehend vorgebeugt. Diese Politik ist – wie die frühere – eine Heuchelei. Während das Studium keine echte Förderung erfährt, preist der Staat gleichzeitig seine Bildungspolitik, die liberal und fortschrittlich sei.

Studenten, die ein solches Langzeitstudium führen, nennt man auch im Griechischen „ewige Studenten“. Die statistischen Daten zeigen folgendes Bild: Von den insgesamt 208.533 immatrikulierten Studenten hatten im Studienjahr 1991/92 91.197 die normale Semesterzahl überschritten (nach To Vima vom 8.5.1994, S.B10). Daten über Studienabbruch liegen in Griechenland nicht vor. Nach Angaben des Kultusministeriums, die der OECD zur Verfügung gestellt wurden, ist der Anteil der aktiven Studierenden an der Gesamtzahl der Immatrikulierten rapide gesunken (Tab. 1).

Im Jahr 1993 hat damit fast die Hälfte der griechischen Studenten nur formell studiert. Dies mag damit zusammenhängen, dass sie entweder die Universität nicht attraktiv genug finden oder dass die Universität nicht über die Mittel verfügt, um sie zu entfernen. Um die gesamte Konstellation zu verstehen, muss man noch hinzufügen, dass unabhängig davon, ob die Studenten ihr Studium innerhalb des Regelzeitraums beenden oder nicht, nicht das Geringste für ihr Studium bezahlen müssen.

Der internationale Bildungsforscher der Universität Wien

Jahr	Immatrikulierte	Aktive	Aktive in Prozent
1983	131.650	100.254	76,2 %
1987	163.340	117.183	71,7 %
1991	201.311	118.381	58,8 %
1993	212.745	116.567	54,8%

Tab. 1: Immatrikulierte und aktive Studierende. Quelle: Ministry of National Education and Religion, Greece, Educational Policy Review. Background Report to OECD on Education. Athens 1995

Manfred Fischer urteilt in einem Interview mit der griechischen Tageszeitung To Vima: „Die Universität ist heute isoliert. In Griechenland ist dieses Phänomen intensiver. Eure Universitäten stützen sich auf die Bürokratie und auf die Regierung eures Landes. Sie haben keine Autonomie, Flexibilität und Schnelligkeit.“ (To Vima vom 23.4.2000, S.A51). In der Tat scheint die Hochschullehrer nur ihr Beamtenstatus zu interessieren. Die Forschung wie auch das Ergreifen eigener Initiativen findet kaum Resonanz an den griechischen Hochschulen. Das Wesentliche – der Inhalt – wird nicht beachtet: nur die Form zählt.

## Die Phrontisteria als Kern der Kommerzialisierung des griechischen Bildungswesens

Da die griechischen Hochschulen keinen Einfluss auf das Auswahlverfahren des Übergangs vom Gymnasium zur Universität bzw. Fachhochschule ausüben können, konzentriert sich das ganze Interesse der Gesellschaft auf die Aufnahmeprüfung, die in den Medien eine ähnliche Publizität genießt wie die Parlamentswahl. Es verwundert nicht, dass der Erfolg bei der Aufnahmeprüfung für die Universität in der griechischen Familie mehr gefeiert wird als das erfolgreiche Diplom oder die Hochzeit der Kinder. Die ganze Vitalität der Kandidaten und ihrer Familien konzentriert sich auf diese Prüfung. Soweit es der öffentlichen Schule nicht gelingt, die ausreichenden Grundlagen für einen Prüfungserfolg zu legen, wächst der Bedarf dafür, die Kandidaten gezielt für die Aufnahmeprüfung vorzubereiten. Auf dem Markt gibt es eine Lücke – und die Kunden sind zahlreich vorhanden. Die Privatisierung der Ausbildung nimmt in Form der Phrontisteria innerhalb des offiziellen Schulsystems ihren Lauf.

Das Wort Phrontisterion ist aus dem griechischen Wort für „pflegen“ abgeleitet. Es wurde vermutlich zum ersten Mal im Jahr 1682 vom Gelehrten Sevastos Kymenetes, in der Stadt Trapezunt der Region Pontos (griechische Kolonie an der südlichen Schwarzmeerküste) verwendet (vgl. Todt 1985). Damit ist die Pflege der griechischen Sprache gemeint, die von der türkischen Okkupationsmacht verboten war. Aber auch in den griechischen Gemeinden Europas wie z. B. in Venedig oder Odessa auf der Krim wurden auf private Initiative entsprechende Schulen gegründet, damit die Griechen der Diaspora ihre Sprache am Leben erhalten. Die Frage ist: Sollte das Phrontisterion in Griechenland heute noch so nötig sein

wie in der Zeit der türkischen Herrschaft?

Schon ab 1940 hat der griechische Staat, um nicht alle Bildungskosten der Gesellschaft tragen zu müssen, die gesetzliche Basis für private Ausbildungsangebote geschaffen. Diesem Ziel sollte die Verabschiedung des Gesetzes 2545/1940 dienen, das allgemein die Einführung der privaten Ausbildung als eine Ergänzung der staatlichen Ausbildung legalisierte. Im Laufe der Zeit wird die private Ausbildung zur Unternehmertätigkeit wie jede andere. Der Nachhilfeunterricht wird verkauft und beworben genauso wie Fleisch, Tomaten oder Parfüm. Die Unternehmer des Nachhilfeunterrichts verwenden in ihrer Werbung die Listen mit den Namen ihrer erfolgreichen Kandidaten und die Fächer, in denen sie an den Universitäten aufgenommen wurden.

Die privaten Bildungsanbieter genießen nicht nur eine große Nachfrage ihrer Produkte, d.h. viele Kunden (Schüler), sondern verfügen auch über ein großes Reservoir an Arbeitskräften. Die Arbeitslosigkeit der Lehrer in Griechenland ist sehr hoch. Im Jahr 1994 waren nach Angaben des Bildungsministeriums 62.864 Gymnasiallehrer arbeitslos. Unter diesen Bedingungen können die Unternehmer, die Phrontisteria führen, leicht eine Reihe von arbeitslosen Lehren finden – der Staat wird andererseits einen Teil der Sorgen um die Lehrerarbeitslosigkeit los und duldet deswegen stillschweigend die Existenz der Phrontisteria. Die hohe Zahl arbeitsloser Lehrer und die große Nachfrage von Schülern nach Privatunterricht bilden günstige Voraussetzungen für hohe Renditen. Aus einer Reihe von Bilanzen von Privatschulen geht hervor, dass die Rentabilität der eigenen Kapitale 40 Prozent erreicht (vgl. Katsikas/Kabbadias 1996, S.101). Die Unternehmer der privaten Schulen für Nachhilfeunterricht (Phrontisteria) haben in den letzten Jahren mehrere Zweigstellen in den verschiedenen Stadtteilen Athens und Salonikis gegründet, weil einerseits die Nachfrage beständig wächst – andererseits aber auch, um neuen Unternehmen der Branche den Weg zu versperren. Unter diesen Unternehmern befinden sich auch Parlamentsabgeordnete.

Der hohe Grad der Privatisierung bzw. der Vernachlässigung des staatlichen Bildungswesens drückt sich in den niedrigen Prozentsätzen der staatlichen Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt aus. Griechenland befand sich nach Angaben der Vereinten Nationen Anfang der neunziger Jahren, was die relative Höhe der Bildungsausgaben betrifft, weltweit an 92. Stelle (UNESCO 2000). Die Bildungsausgaben in Griechenland erreichen nur 3,1 Prozent des Bruttosozialprodukts.

Griechenland liegt an letzter Stelle in Europa, was die relative Höhe der Bildungsausgaben betrifft. Das Wachstum der

Phrontisteria hängt also auch mit den niedrigen Bildungsausgaben des Staates zusammen. Die Kehrseite dieser Medaille sind die hohen Ausgaben der privaten Haushalte für die Erziehung ihrer Kinder. Die Ausgaben der privaten Haushalte in Griechenland für Erziehung lagen nach Angaben des Forschungsinstituts KEPE Mitte der neunziger Jahre bei 46 Prozent der staatlichen Ausgaben. Die privaten Erziehungsausgaben machen demnach circa 15 Prozent des gesamten Einkommens einer Mittelstandsfamilie aus, bei der ein Kind die Grundschule und ein Kind das Gymnasium besucht (vgl. Kathimerini vom 27.12.1998, S.4). Der Wunsch der Menschen nach einer besseren Ausbildung ist offenbar groß, während es gleichzeitig am Willen oder der Fähigkeit des Staates fehlt, diese auch zu gewährleisten. Die Ausgaben der privaten Haushalte unterscheiden sich natürlich von Einkommensklasse zu Einkommensklasse. Eine Familie kann je nach Einkommenslage fünf- oder zehnmal mehr als eine andere für die Erziehung der eigenen Kinder ausgeben.

Die Phrontisteria, die inzwischen mehrere Lehrgänge anbieten, konkurrieren nun auch mit den regulären staatlichen Schulen. Die Schüler finden, dass die Phrontisteria pädagogisch besser arbeiten als die staatlichen Schulen. Ein Forschungsbericht im Raum Athen im Auftrag des erziehungswissenschaftlichen Instituts der Londoner Universität brachte folgende Ergebnisse für die Qualität des Unterrichts in den öffentlichen Schulen und in den Phrontisteria zu Tage: 76,5 Prozent der befragten Gymnasialschüler antworteten, der Unterricht in den Phrontisteria sei besser als in den öffentlichen Schulen. Nur 16 Prozent der Schüler schätzten die öffentlichen Schulen mehr als die Phrontisteria. Dementsprechend hoch sind die Quoten der Schüler, die die Phrontisteria besuchen: 70 Prozent der Schüler besucht das Phrontisterion, 24 Prozent nimmt privaten Unterricht zu Hause, während 11,8 Prozent der Schüler sowohl das Phrontisterion besuchen als auch zu Hause Privatunterricht nehmen (vgl. To Vima vom 19.4.2000, S.A16–A17).

Für viele Schüler beginnt der Besuch von Phrontisteria bereits im Grundschulalter: Mehr als ein Viertel aller Grundschüler besuchen ein Phrontisterion oder werden von einem privat bezahlten Lehrer zu Hause unterrichtet. Die Schüler der letzten drei Klassen des Gymnasiums d.h. zehnte, elfte und zwölfte Klasse, besuchen fast zu 100 Prozent das Phrontisterion, davon 62 Prozent täglich!

Eine Machtprobe und eine direkte Provokation des öffentlichen Bildungssystems wird neuerdings durch die Phrontisteria unternommen: Mitte April 2001 verkündete der griechische Verband der Betreiber von Phrontisteria, dass vom 19. – 22. April 2001 eine Aufnahmeprüfung nach dem Vorbild der staatlichen Schulen stattfinden wird, an der 31.000 Schüler der elften und zwölften Klassen der Gymnasien an 309 Stellen (Phrontisteria) im ganzen Land, teilnehmen werden. Die Zahl der Prüfer liegt bei 3.000. Die Teilnahmegebühr beträgt ca. 150 Euro. Wie die Vorsitzende des Verbandes Efi Papadea bemerkte: „Mich wundert, dass so viele Schüler an dieser Prüfung teilnehmen, die gar nicht die Phrontisteria besuchen“.

Die jeweiligen Regeln des Ausleseverfahrens bringen eine Kommerzialisierung des griechischen Bildungswesens mit sich, denn sie formulieren die Bedingungen für die wichtigste Prüfungsphase des gesamten Bildungszeitraums. Und sie

bringen die Eltern der Schüler dazu, ihre Kinder mit privatem Nachhilfeunterricht zu fördern, damit sie vor der Konkurrenz bestehen.

Wie sehr sich aus der sozialen Herkunft ungleiche Bildungschancen ergeben, sieht man, wie überall in der Welt, auch in Griechenland. Eine Studie aus den achtziger Jahre belegte den engen Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und dem Bildungserfolg der Kinder: Während am Ende der ersten Klasse 97 Prozent der Kinder aus gebildeten Familien problemlos den Sprung in die zweite Gymnasialklasse schafften, erreichten nur 51 Prozent der Kinder weniger gebildeter Eltern mit niedrigem Einkommen ebenfalls die Versetzung (vgl. Mylonas 1983).

Die Ungleichheit in der Schulleistung ist nur ein Element der Ungleichheiten, die das Bildungssystem aufweist oder reproduziert: Die Art der Aufnahmeprüfung für die Universität sowie die Prüfungen während des Universitätsstudiums stützen sich auf das Auswendiglernen und nicht auf die Vertiefung und Analysierung der Texte, wie viele Kritiker des griechischen Bildungssystems bemerken. Dieses Muster wurde in den neunziger Jahren in Folge einer merkwürdigen gesetzlichen Regelung noch mehr verschärft. Diese Regelung ist in dem Gesetz „Über die Archive des Staates“ (Gesetz Nr. 1946, Mai 1991) enthalten und sieht vor: Gute Noten in einem oder zwei Fächern eines Kandidaten, der keinen Erfolg bei der ersten Aufnahmeprüfung für die Universität hat, können bei der Wiederholung der Aufnahmeprüfung in den nächsten zwei Jahren geltend gemacht und mitgerechnet werden. Dadurch können die Kandidaten, die aus wohlhabenderen Familien stammen, zwei oder dreimal an der Prüfung teilneh-

**Reading for Change**  
**PERFORMANCE AND ENGAGEMENT  
ACROSS COUNTRIES**  
RESULTS FROM PISA 2000



**OECD** 

**Programme for International Student Assessment**

(Quelle: OECD)

men und ihre Chancen verbessern – und zugleich wird sich die Kommerzialisierung des Bildungssystems d. h. die Nachfrage des privaten Nachhilfeunterrichts (Phrontisteria) weiter ausdehnen.

Eine weitere Regelung, die jetzt in Kraft tritt, sieht (Gesetz 2525/1998 Art. 2) Folgendes vor: Das Auswahlverfahren erfolgt nicht wie bis jetzt nach der Absolvierung der sechsten Klasse des Gymnasiums, sondern in zwei Stufen: das erste Mal beim Abschluss der elften Klasse (fünfte Klasse des Gymnasiums) mit 30 Prozent der gesamten Bewertung und das zweite Mal beim Abschluss der zwölften Klasse (sechste Klasse des Gymnasiums) mit 70 Prozent der gesamten Bewertung. Das Notenergebnis der zwei Prüfungen wird addiert; wird beim ersten Durchgang die Prüfung in einem bestimmten Fach nicht bestanden, so kann sie genau für dieses Fach im zweiten Durchgang wiederholt werden. Dadurch aber verstärkt sich oder besser gesagt verdoppelt sich die Nachfrage des privaten Nachhilfeunterrichts. Die Besitzer der Phrontisteria gründen jetzt neue Tochtergesellschaften in den Vorstädten der Großstädte. Das Geschäft der Phrontisteria blüht und gedeiht.

Dieses neue Gesetz 2525/1997 über die Aufnahmeprüfung an den Universitäten und den Fachhochschulen wurde als „Bildungsreform“ verkauft. Die Schüler Griechenlands reagierten sehr heftig auf dieses Gesetz. Mehrere hundert Gymnasien wurden monatelang besetzt; es gab auch viele Straßenbesetzungen in Athen, Thessaloniki und auf dem Land. Diese sogenannte Reform rührt nach wie vor nicht im Geringsten am Inhalt des Studiums an den Universitäten und Fachhochschulen.

## Die höheren Gesellschaftsschichten studieren im Ausland

In der griechischen Gesellschaft sind damit zwei Bildungssysteme entstanden: ein offizielles staatliches Bildungssystem und ein inoffizielles privates, das zum Teil im Inland (Phrontisteria) und zum Teil im Ausland funktioniert (Studentenexport).

Das Auswahlverfahren im griechischen Schulsystem stützt sich auf folgende ‚Logik‘: soviel Bewerbern wie möglich das (formale) Studium zu ermöglichen und sowenig wie möglich Rücksicht auf die Qualität des Studiums zu nehmen. Dabei ist das Anspruchsniveau vor und nach dem Auswahlverfahren gleichmäßig niedrig. Die Ausbildung ist konzentriert auf diesen einen Punkt. Dadurch hat man den Eindruck, dass dieses System absolut gerecht ist, da wirklich die gleichen Regeln für alle Kandidaten gelten. Dieses äußerlich demokratische Verfahren wird allerdings aus zwei Gründen neutralisiert:

(1) Durch den privat bezahlten Nachhilfeunterricht in den privaten Schulen oder mit Nachhilfeunterricht zu Hause, was die finanziell schwächeren Haushalte schwer verkraften können und (2) durch die niedrige Studienqualität der griechischen Universitäten mit dem gleichzeitig in den höheren Gesellschaftsschichten verbreiteten Besuch der besten nordamerikanischen und -europäischen Universitäten.

Anna Frangudaki, Professorin für Bildungssoziologie an der Athener Universität, vertritt die Meinung, die Qualität des griechischen Bildungssystems werde absichtlich niedrig gehalten, damit die Kinder der höheren Schichten, die im Ausland studieren, einen Vorsprung gegenüber denjenigen, die zu Hause studieren, bewahren (Frangudaki 1985, S.200). Gegenwärtig studieren im Ausland über 60.000 Griechen, davon allein in Großbritannien etwa 30.000 (vgl. Kathimerini vom 14.2.1999, S.25 f.; vgl. Tab.2).

War in der Vergangenheit die sprachliche Barriere das Mittel für die Spaltung der griechischen Gesellschaft in zwei getrennte Teile – die privilegierte hochsprachige und die benachteiligte volkssprachige Bevölkerung –, so besteht diese Trennung heute fort durch das Studium der Kinder der wohlhabenderen Familien im Ausland, während die Kinder der Mehrheit um einen Platz an den dürftigen griechischen Universitäten kämpfen. Die aktuelle Diskussion um die Chancengleichheit an griechischen Universitäten wird damit im Grunde irrelevant.

Griechenland steht in der Europäischen Union an der Spitze, was den Studentenexport betrifft. Gleichzeitig zählt es aber in Bezug auf die Rangstellung der verschiedenen Fakultäten der europäischen Universitäten zu den Schlusslichtern. Das Emnid Institut Bielefeld hatte 1090 Professoren und 7434 Studenten aus allen Ländern Europas die Frage gestellt, welches die besten Fakultäten an den europäischen Universitäten sind? Die Fakultäten der griechischen Universitäten erzielten folgende Ergebnisse:

Von 36 Universitäten erhielt die juristische Fakultät der Universität Athen nur den 30. Platz. Von 36 wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten landete die in Athen auf dem 26. Platz. Und von 36 Technischen Universitäten lag die TU Athen gar auf dem letzten Platz (vgl. Der Spiegel Nr. 19 vom 4.5.1998, S.98 ff.).

## Schlussfolgerungen

Es fehlt in Griechenland jene soziale Schicht, deren Dynamik die gesamte Gesellschaft vorantreiben könnte. Die griechische Gesellschaft ist heute noch immer keine bürgerliche Gesellschaft im Sinne der Aufklärung. Die Sozialstrukturen und Machtverhältnisse, die sich während der Entstehung des neuen griechischen Staates herausgeprägt haben, wer-

Studienjahr	92 – 93	93 – 94	94 – 95	95 – 96	96 – 97	97 – 98	98 – 99
Studentenzahl	6.296	8.409	11.795	17.053	20.849	25.176	30.000

Tab. 2: Zahl der griechischen Studierenden an britischen Hochschulen. Quelle: Kathimerini vom 9.5.1999 S.35

den immer wieder reproduziert und bleiben bestehen. Die soziale Mobilität, die das Bildungssystem ermöglicht, ist sehr schwach. Die griechischen Studenten sind Opfer des Populismus und der Heuchelei der führenden Kräfte unserer Gesellschaft. Aus dieser Sicht befindet sich das griechische Bildungssystem in einer ähnlichen Situation wie das deutsche zu Zeiten Schillers. Das griechische Bildungssystem ist mit einem Wort: veraltet.

Die heutige griechische Gesellschaft ist darauf angewiesen, alle ihre geistigen Kräfte zu entwickeln und zu mobilisieren. Stattdessen sorgt die herrschende griechische Klasse dafür, durch ihr Tun wie durch ihr Unterlassen, dass dieses Ziel nicht erreicht wird. Dieser Typus des sozialen Handelns ist in der Fachliteratur als ‚traditionales Regime‘ bekannt und ist als „Koalition zwischen politischer Macht und einer an der wirtschaftlichen Entwicklung desinteressierten bzw. einer solchen Entwicklung gegenüber feindlich eingestellten wirtschaftlichen Macht“ (Hischier 1987, S.140) gekennzeichnet.

Michael Daxner, Präsident der Universität Oldenburg, setzt sich mit dem Thema auseinander, ob die Hochschulen in Deutschland zur Auslese berechtigt und fähig sind. Er vertritt die Meinung, die Hochschulen müssten, ob aus ihrem Selbstverständnis oder bloß aus der Not der Situation her begreifen, für die Herstellung von Studierfähigkeit selbst Sorge zu tragen (Daxner 1996). Dies spricht für eine Institution, die ihre eigenen Angelegenheiten zumindest mitgestalten darf. Die griechische Universität hat keine vergleichbaren Segmente zu bieten. Wenn es heißt, dass das heutige deutsche Bildungssystem nach einer Prosperitätsphase in einer Krise steckt, so kann man für das griechische behaupten, dass die Krise dort der Dauerzustand ist.

Angesichts der weitreichenden Folgen, die die derzeitige Schlüsselrolle der Aufnahmeprüfungen für das gesamte Bildungssystem mit sich bringt, ist es dringend geboten, die bildungspolitische Aufmerksamkeit auf den Verlauf und die Qualität des Universitätsstudiums selbst zu verlagern. Notwendig ist vor allem eine Reorganisation der universitären Arbeit. Man müsste das Universitätsstudium gewissermaßen auf den Kopf stellen.

Dies würde auch zu einer Entkommerzialisierung des Bildungssystems beitragen, d.h. die Rolle der privaten Nachhilfeunterrichtsschulen (Phrontisteria) einschränken, den Studentenexport vermindern und zugleich das Studienniveau verbessern. Die seit der Gründung des griechischen Staates in der neuen Zeit bestehende Spaltung der griechischen Gesellschaft – früher durch die sprachlichen Barrieren, heute durch die Phrontisteria und das Studium im Ausland – könnte durch die Modernisierung des Bildungssystems überbrückt werden. Eine Bildungsreform, die auf eine qualitative Erneuerung des Inhalts des gesamten Erziehungssystems abzielt, ist heute dringender denn je, weil Griechenland sich als Markt und als Gesellschaft für die europäische Konkurrenz wie auch für die globalisierte Weltwirtschaft geöffnet hat. Ist irgendeine Regierungspartei bereit, eine solche revolutionäre Bildungsreform einzuleiten? Die Antwort lautet aus verschiedenen Gründen: ungen.

Vermutlich kann nur eine Harmonisierung von Bildung und Ausbildung im Rahmen des europäischen Integrationsprozesses Bewegung in die festgefahrene Bildungslandschaft brin-

gen. Ohne eine substanzielle Bildungsreform wird die Fortsetzung der Spaltung der griechischen Gesellschaft und die Marginalisierung Griechenlands innerhalb der Europäischen Union unvermeidlich sein.

### Literatur

- Anastassiou, D.:** Das griechische Unterrichtswesen und sein Abbau durch die Junta. In: Sartre J. P., Griechenland auf dem Weg in den Faschismus. Frankfurt/M. 1970
- Burschell, F.:** Schiller. Hamburg 1958.
- Daxner, M.:** Ist die Uni noch zu retten? Zehn Vorschläge und eine Vision. Reinbek 1996.
- Der Spiegel** Nr. 19 vom 4.5. 1998: Uni-Test Europa.
- Frangudaki, A.:** Bildungssoziologie. Theorien über die soziale Ungleichheit in der Schule (griechisch). Athen 1985.
- Frangudaki, A.:** Bildungsreform und liberale Intelligenz (griechisch). Athen 1987.
- Gesetz 2545/1945.** Über die Einführung der Privaten Ausbildung.
- Gesetz 1268/1982.** Über die Struktur und Funktion der Universität. Gesetzblatt der Regierung vom 18.7.1982
- Gesetz 1946/1991** Über die Staatsarchive. Gesetzblatt der Regierung vom 14.5.1991.
- Gesetz 2525/1997.** Einheitliches Lyzeum, Aufnahmeprüfung für die Universität. Gesetzblatt der Regierung vom 23.9.1997.
- Gutt, A./Salffner R.:** Sozialisation und Sprache. Didaktische Hinweise zu emanzipatorische Sprachschulung. Frankfurt/Main und Köln 1971.
- Hischier, G.:** Politische Regimes in Entwicklungsländern. Eine International vergleichende Typologie. Frankfurt/Main 1987.
- Karaiskaki, T.:** Das Frontisterio an der Stelle der Schule (griechisch). In: Kathimerini vom 25./27. 4. 1999.
- Katsikas, H./ Kabbadias G.K.:** Die griechische Erziehung im Horizont des Jahres 2000 (griechisch). Athen 1996.
- Katsikas, H./Kabbadias, G.K.:** Die Chancenungleichheit in der griechischen Erziehung (griechisch). Athen 1994.
- Mylonas, Th.:** Befunde einer intemporalen Forschung für die 1. Klasse des Gymnasiums (gr.). In: Nea Paideia, Blatt 61, 1983.
- OILE (Omospondia Idiotikon Ekpaideutikon Elladas)** Verband Griechischer Privatlehrer, 1. Bildungskongress, Athen 1980.
- Papoulias, K.:** Ein Brevier der griechischen Resistancegeschichte. In: Nikolinakos M., Nikolaou, K. (Hg): Die verhinderte Demokratie: Modell Griechenland. Frankfurt/Main 1969.
- Rokkan, S.:** Die vergleichende Analyse der Staaten- und Nationenbildung: Modelle und Methoden. In: Zapf, W. (Hg.): Theorien des sozialen Wandels. Königstein/Taunus 1979.
- Leichter, U.:** Europäische Hochschulsysteme: Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle. Campus Verlag. Frankfurt/M. 1990.
- Todt, K.P.:** Das Griechentum im Pontos und das Kaiserreich von Trapezunt. In: Hellenika 1985. Jahrbuch für die Freunde Griechenlands.
- Tsirou, G./Zoulas, K.:** Die Bildungsreform fängt bei den Phrontisteria an. In: Kathimerini vom 12.10.1997.



Dr. Savvas Mavridis ist Dozent für Bildungssoziologie an der Fachhochschule (TEI) Thessaloniki.

Klaus Schleicher

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

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

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

## Herausforderungen der Bildungspolitik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Kontexte innovativer Bildungspolitik

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

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

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

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

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

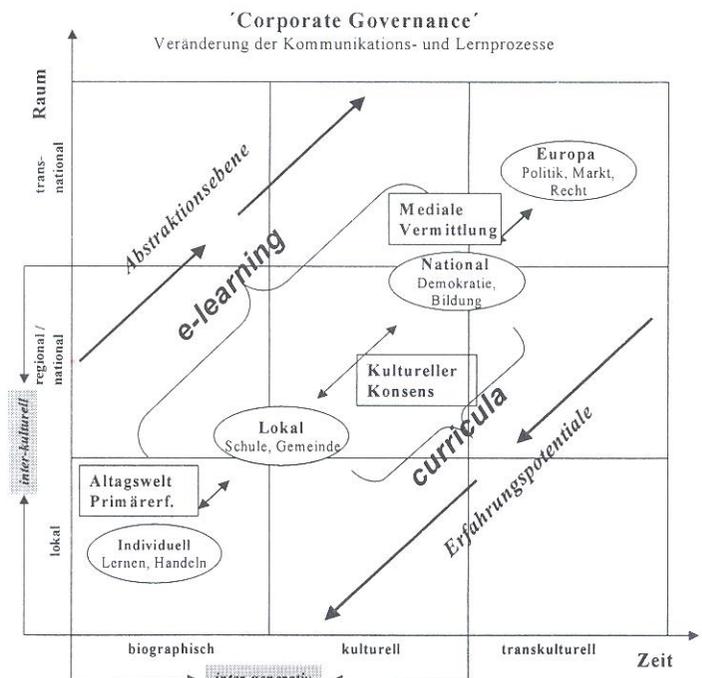


Abb. 1: Corporate Governance

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

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

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

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

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

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

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

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



Abb. 2: Bildungsvermittlung zwischen medialen und Kulturkontexten

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

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

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

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

## Kommunikationsaufgaben im Bildungssektor

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Bildungsrelevanz von ‘Corporate Governance’

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

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

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

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

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

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

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

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

sierungstendenzen in verschiedenen Ländern lassen sich zudem übergreifende Entwicklungsprozesse erkennen.

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

## Ausblick

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

## Anmerkungen

- 1 Der Begriff 'corporate government' ist im *wirtschaftlichen Sektor* üblich, um Beziehungen zwischen Arbeitgebern, Aktionären, Gewerkschaften und Belegschaften zu kennzeichnen oder wenn es bei internationalen Firmen um eine Berücksichtigung nationaler Kultur-, Sozial- und Rechtskontexte geht. – Im Bereich der *Informationsverarbeitung* wird er u.a. zur Klärung verwandt, wie Information kommuniziert, durch Symbolsprachen und Aufbewahrung gestaltet oder von den Beteiligten bei der Nutzung verändert wird.
- 2 Natürlich können die neuen wie alten Medien missbraucht werden, doch ohne Massenmedien bzw. digitale Vernetzung wären die Bürger früher wie heute wesentlich unmündiger, ihre Freiheiten wesentlich geringer und die Kontrolle der Herrschenden viel schwieriger gewesen (vgl. Chinas Kontrollversuche der Internetzugänge. Selbst bei deutschen Netzfiltern ist nicht deutlich, wer die Kontrolleure eigentlich kontrolliert).
- 3 Erfolgreiche Ansätze einiger Länder zeigen, dass Schulautonomie mit staatlicher Verantwortung für einen öffentlichen Bildungsdialog, mit einer kohärenten Bildungsorganisation und einer gründlichen Bildungsevaluation verbunden werden können.
- 4 Einerseits schrumpft der europäische Bildungsraum durch den elektronischen Informations- und Kommunikationsaustausch, andererseits vergrößert sich in der Informationsgesellschaft die mediale Abhängigkeit (vgl. z.B. das CEDEFOP Trainingvillage, <http://www.cede-fop.org>), schließlich verändern sich auch die *Bildungsanbieter* (vgl. GATS).
- 5 Künftig kommt es z.B. mehr auf eine Anwendung verschiedener Wissenslogiken, einen Vorrat an Denkweisen und mehr Selbständigkeit bei der Urteilsfindung und -begründung als auf abfragbares Wissen an.

## Literatur

- Agor@:** Einführung in die EU in 14 Tagen. 2000; veröffentlicht unter: [www.politik-international.de](http://www.politik-international.de), 25.9.2002.
- Arnim, H. v.:** Vom schönen Schein der Demokratie. Politik ohne Verantwortung – am Volk vorbei. München 2000.
- Berggreen-Merkel, I.:** Aufbau eines Europäischen Bildungssystems? In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 2/2001, S.133–150.
- BMBF:** Lernende Regionen; veröffentlicht unter: [www.bmbf.de/677\\_3266.html](http://www.bmbf.de/677_3266.html); vgl. [www.bmbf.de/presse01/238.html](http://www.bmbf.de/presse01/238.html), 20.9.2002.
- BMBF:** Pressemitteilung 14.2.2002. EU-Bildungsminister verabschieden Eckdaten für gemeinsames Arbeitsprogramm in der Bildungspolitik bis 2010; veröffentlicht unter: [www.bmbf.de/-presse01/567.html](http://www.bmbf.de/-presse01/567.html), 20.9.2002.
- Commission on Global Governance:** Report of the ... : Our global neighbourhood. 1995; veröffentlicht unter: [www.cgg.ch/millennium.htm](http://www.cgg.ch/millennium.htm), 20.9.2002.
- Denk, R./Bong, U.:** Lehrerbildung im Zeichen Europas. In: Schleicher, K./Weber, P. (Hg.): *Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000*. Band III, Europa in den Schulen. Münster 2002, S.321 ff.
- Davies, C.:** Concentric overlapping and competing loyalties and identities. Implications for education. In: Schleicher, K. (Ed.): *Nationalism in Education*. Frankfurt/M. 1993, S.295 ff.
- Delors, J. u.a.:** *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21<sup>st</sup> Century. Paris 1996.
- EBB/AEDE (Europäischer Bund für Bildung und Wissenschaft):** Berliner Erklärung zur Europäische Bildung, verabschiedet auf dem 14. Bundeskongress am 19.10.1997 (Mimeo).
- Eurobarometer:** Nr. 54. Brüssel 2000; Nr. 55. Brüssel 2001.
- EU Commission:** *Accomplishing Europe through education and training. Report of study group on education and training. Luxembourg (ECSC-EC-EAEC) 1997.*
- EU Commission:** *Legislation under preparation. Commission proposals.* Brussels (Doc. 500PC0030) 19.2.2001.
- EU Commission:** *European Governance. A White Paper.* Brussels (Com (2001) 428 final) 25.7.2001.
- EU Kommission:** *Grünbuch zur europäischen Dimension des Bildungswesens.* Brüssel (KOM(93) 457) 1993.
- EU Kommission:** *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.* Luxembourg 1996.
- EU Kommission:** *EUREK, Europäisches Raumentwicklungskonzept.* Luxembourg 1999.
- EU Kommission:** *Technologien der Informationsgesellschaft. Arbeitsprogramm Entwurf 22.2.1999a;* veröffentlicht unter: [www.cordis.lu/ist](http://www.cordis.lu/ist), 25.9.2002.
- Europäischer Konvent:** Sitzungen der Kontaktgruppen mit Vertretern der Zivilgesellschaft. Brüssel (CONV 120/02) 19.6.2002; veröffentlicht unter: [www.eukonvent.de/MITGESTALTEN/Beteiligung/beteiligung.html](http://www.eukonvent.de/MITGESTALTEN/Beteiligung/beteiligung.html), 23.9.2002.
- EURYDICE:** Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 1999/2000; veröffentlicht unter: [www.eurydice.org/Documents/Key\\_Data/DE/001\\_de\\_US1.pdf](http://www.eurydice.org/Documents/Key_Data/DE/001_de_US1.pdf), 20.9.2002.
- EURYDICE:** ICT@Europe edu; veröffentlicht unter: [www.eurydice.org/Documents/survey4/eu/ICTcover1.pdf](http://www.eurydice.org/Documents/survey4/eu/ICTcover1.pdf), 20.9.2002.
- GATS:** The General Agreement on Trade in Services: Objectives, coverage and disciplines; veröffentlicht unter: [www.wto.org/english/tratop\\_e/serv\\_e/gatsqa\\_e.htm](http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/gatsqa_e.htm); 19.7.2002.
- Generaldirektion Bildung und Kultur:** Bericht über die Qualität der schulischen Bildung in Europa. Sechzehn Qualitätsindikatoren. Mai 2000.
- Herzog, R.:** *Wissen und Bildung als Grundlage unserer Zukunft.* Berlin 8.7.1996. Beiträge zur Hochschulpolitik I/1996. Bonn (Mimeo) 1996.
- Inglehart, R./Basanez, M. u.a.:** *Human Values and Beliefs: A Cross-Cultural Sourcebook.* Ann Arbor 1998.
- Jahn, B./ Hebecker, E./ Heyer, A.:** *Europakommunikation per Internet in den Schulen. Erfahrungen von 'politik-digital' und 'europadigital'.* In: Schleicher, K./ Weber, P. (Hg.): *Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000*. Band III, Europa in den Schulen. Münster 2002, S.271 ff.
- Kepplinger, H.:** *Die Kunst der Skandalisierung und die Illusion der Wahrheit.* München 2001.
- Kuhn, Th.:** *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen.* Frankfurt/M. 1999 (15. Aufl.).
- OECD (Ed.):** *Lifelong Learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level*, 16-17 Jan. 1996. Paris 1996.
- OECD:** *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000.* Paris 2001.
- OECD:** *Education at a Glance. OECD Indicators.* Paris 2001a.
- Ryba, R.:** *Developing a European Dimension in the Curriculum.* In: Bell, G. (Ed.): *Educating European Citizens.* London 1995, S.145 ff.
- Schleicher, K.:** *Deutsche Bildungskompetenz in Europa. Wider die Konzeptlosigkeit der Bildungspolitik.* In: *Tertium Comparationis*, 2/ Vol. 3, 1997, S.103 ff.
- Schleicher, K.:** *Notwendigkeit einer gebildeten Öffentlichkeit für ein demokratisches Europa.* In: Schleicher, K./Weber, P.J. (Hg.): *Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970 – 2000*. Bd. I., Europäische Bildungsdynamik und Trends. Münster 2000a, S.411 ff.
- Schleicher, K./Weber, P.J. (Hg.):** *Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970 - 2000*. Band II, Nationale Entwicklungsprofile. Münster 2000b.
- Tomuschat, Chr. (Hg.):** *Mitsprache der dritten Ebene in der europäischen Integration. Der Ausschuss der Regionen.* Bonn 1995.
- Vorbeck, M.:** *Die europäische Dimension im Schulwesen.* In: *Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung* 1995, S.51 ff.
- Yalçın, G./Scherrer, Chr.:** *GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich. (Gutachten für die Max-Traeger-Stiftung) 19.7.2002;* veröffentlicht unter: [www.bayern.gew.de/gew/Landesverband/Material/gats/gutachten.htm](http://www.bayern.gew.de/gew/Landesverband/Material/gats/gutachten.htm), 20.9.2002.

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



Christel Adick

# Mon Avenir - meine Zukunft.

## Ergebnisse aus senegalesischen und deutschen Schüleraufsätzen

*Zusammenfassung: Im Folgenden geht es um Zukunftsvorstellungen senegalesischer und deutscher Jugendlicher, wie sie in Aufsätzen zum Thema „Mon Avenir“ bzw. „Meine Zukunft“ geäußert wurden. Diese Aufsätze wurden von Schülerinnen und Schülern mit einem Durchschnittsalter von etwa 13 Jahren verfasst und vergleichend ausgewertet. Die Interpretation der insgesamt 78 Aufsätze nimmt Bezug auf die für die vergleichende Bildungsforschung konstitutive Frage nach den kulturellen Spezifika und/oder den universalen Gemeinsamkeiten, die in Zukunftsvorstellungen der Jugendphase zum Vorschein kommen. Anschließend wird mit Bezug auf das Konzept der 'Entwicklungsaufgaben des Jugendalters' gefragt, wie Unterschiede und Gemeinsamkeiten theoretisch erklärt werden können.*

### Erhebungssituation und Auswertungsbasis

Bei den senegalesischen Aufsätzen (N = 40) handelt es sich um solche, die in der Abschlussklasse der sechsjährigen öffentlichen Grundschule eines Dorfes im ländlichen Senegal anlässlich einer erziehungswissenschaftlichen Exkursion im Jahre 1995, an der auch die Autorin teilnahm, geschrieben wurden (vgl. Adick 1997, S.453ff.).<sup>1</sup> Nach der Rückkehr von der Exkursion war es mir über persönliche Kontakte möglich, einige Monate später entsprechende Aufsätze (N = 38) zum Thema „Meine Zukunft“ von deutschen Schülerinnen und

Schülern gleichen Alters am Beginn der 7. Klasse in zwei Hauptschulen im ländlichen Milieu Niedersachsens schreiben zu lassen. Diese beiden Untersuchungsstichproben (vgl. Tab. 1) bilden die Basis des Vergleichs.

In beiden Stichproben überwiegen die Jungen, wobei die äußert geringe Repräsentanz der Mädchen in der befragten senegalesischen Abschlussklasse einerseits darauf zurückzuführen ist, dass in Senegal insgesamt weniger Mädchen zur Schule gehen als Jungen (vgl. Wiegelmann 2002, S.71), andererseits im hier untersuchten ländlichen Milieu Mädchen zudem in der Abschlussklasse der Primarschule noch seltener vertreten sind als in den Anfangsklassen, weil sie z.B. frühzeitig ihren Müttern im Haushalt und bei der Kleinkindbetreuung zur Hand gehen müssen oder weil sie bei mangelnden Leistungen schneller als Jungen wieder von der Schule genommen werden (vgl. Adick 1997, S.456). In Bezug auf das Alter der Befragten sei angemerkt, dass der Durchschnitt zwar in beiden Gruppen praktisch gleich ist, dass die senegalesische Stichprobe aber mit Altersangaben von elf bis 17 Jahren eine größere Bandbreite aufweist als die deutsche mit Angaben von zwölf bis 15 Jahren. Allerdings liegen die meisten Altersangaben in beiden Gruppen zwischen zwölf und 14 Jahren und die altersmäßigen 'Ausreißer' stellen nur eine kleine Minderheit dar.

Wegen der stichprobentheoretischen Defizite, die darin liegen, dass weder für die senegalesische noch für die deutsche Schülergruppe Repräsentativität behauptet werden kann und keine verlässlichen Aussagen über die Vergleichbarkeit der beiden Stichproben gemacht werden können, kann der Vergleich lediglich den Status einer illustrativen Fallstudie bean-

<b>Anzahl der Jugendlichen</b>		
	senegalesische Stichprobe	deutsche Stichprobe
Mädchen	7	14
Jungen	33	20
ohne Geschlechtsangabe	–	4
Gesamtzahl	40	38
<b>Alter der Jugendlichen</b>		
arithm. Mittel in Jahren	12,7	13
Median in Jahren	13	13
ohne Altersangabe	–	4

Tab. 1: Die Untersuchungsgruppen

1. Berufswunsch	Diese Kategorie umfasst alle Äußerungen von vagen Vorstellungen, man werde arbeiten, um Geld zu verdienen, bis hin zu teils detaillierten Angaben zu einem oder mehreren möglichen Berufen.
2. Spätere Wohnsituation	Hier bezieht sich die Auszählung auf Angaben zur Wohnung, teils ergänzt um den möglichen Wohnort, die Art der Wohnung, z.B. in einem eigenen Haus, und die Ausstattung der Wohnung.
3. Heirat/Familie gründen	Diese Kategorie meint alle Hinweise auf gewünschte Ehepartner, auf Heiratsabsichten oder aus welchen Gründen etwa keine Heirat angestrebt wird.
4. Eltern/Verwandte	Das Thema umgreift alle Äußerungen, die sich auf familiäre Beziehungen außerhalb der Kleinfamilie (Ehepartner und eigene Kinder, s. Kategorien 3 und 5) beziehen.
5. Eigene Kinder	Die Auszählung zu diesem Thema enthält Angaben zu eigenen Kindern, die manchmal noch nach Zahl und Geschlecht und der Art der Beziehung zu ihnen ausformuliert sind.
6. Schule/Ausbildung	Diese Kategorie bezieht sich auf Aussagen zur eigenen Schulsituation und zu möglichen weiteren schulischen oder beruflichen Ausbildungsabsichten.
7. Eigenes Auto	Hier taucht häufig nur der Wunsch nach einem eigenen Auto auf, zuweilen aber auch mit weiteren Angaben versehen (z.B. 'neues' Auto) bis hin zur Nennung einer bestimmten Automarke.
8. Solidarität	Diese Kategorie bezieht sich auf Äußerungen, die erkennen lassen, dass die Befragten in ihrem näheren Umkreis (Familie, Freunde, Dorfgemeinschaft), mit anderen teilen und ihnen helfen wollen.
9. Versorgung/Ernährung	Dieses Thema findet sich nur in senegalesischen Aufsätzen, indem auf genügende Nahrungsvorräte, die Beschaffung von Grundnahrungsmitteln wie Hirse, Reis und Öl, oder auf den Ankauf von Fleisch und Gemüse hingewiesen wird.
10. Glaube/Religion	Auch dieses Thema findet sich nur bei den senegalesischen Aufsätzen; hier wird beispielsweise das zukünftige Leben Gott anempfohlen oder es werden religiöse Feste genannt.
11. Reisen ins Ausland	Hier wird entweder allgemein erwähnt, man möchte ins Ausland reisen oder es werden auch ganz bestimmte Länder genannt. Teils wird auch der spezifische Zweck der Reisen erläutert, der touristischer oder beruflicher Art sein kann.
12. Völkerverständigung	Zu dieser Kategorie wurden Aussagen gezählt, die nicht (nur) unter die Kategorie 11 fallen, sondern in denen explizit Motive wie das Kennenlernen anderer Kulturen und das Knüpfen mitmenschlicher Kontakte angesprochen werden.
13. Patriotische Gedanken	Angaben dieser Art finden sich wiederum nur in den senegalesischen Aufsätzen; sie bekunden Stolz auf das Heimatland oder beziehen sich z.B. auf den Wunsch, dem Heimatland einen Dienst zu erweisen.
14. Hobbys	Dieses Thema ist das einzige, das sich nur in den deutschen Aufsätzen findet und wird dort namentlich auch so ('Hobbys') angesprochen, wobei dann z.B. eine Reihe von Hobbys aufgelistet und teils weiter erläutert werden.
15. Ländliches Milieu	Zu dieser Kategorie wurden all jene Äußerungen gezählt, die sich mit der ländlichen Umwelt beschäftigen, sei es in der Schilderung landwirtschaftlicher Tätigkeiten und Berufsoptionen oder in der heimatlichen Verbundenheit mit dem ländlichen Milieu.

Tab. 2: Auswertungskategorien

sprachen, die erste Hinweise geben kann auf das Vorliegen kulturspezifischer und/oder universaler Zukunftsvorstellungen bei Jugendlichen dieses Alters und auf die Beantwortung der Frage, wie Unterschiede und Gemeinsamkeiten theoretisch erklärt werden könnten.

Die Erhebungssituation sah für beide Gruppen den gleichen Stimulus vor. Den Schülerinnen und Schülern wurde gesagt, sie sollten einen Aufsatz zum besagten Thema schreiben, der weder für die jeweiligen Lehrer geschrieben noch gar benotet würde, sondern der dazu diene, Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen in verschiedenen Ländern kennen zu lernen. Aus diesem Grunde sollte auf den Bogen auch nicht der Name geschrieben werden, sondern nur das Alter und Geschlecht. Die senegalesischen Schülerinnen und Schüler verfassten ihre Aufsätze in der im öffentlichen Schulsystem Senegals praktizierten Unterrichtssprache Französisch. Der Schulleiter half später dabei, einige wegen der Fehler im Französischen schwer lesbare Textteile zu entziffern. Dabei musste

einer der anfangs 41 Aufsätze von der Auswertung ausgeschlossen werden, weil er in einem praktisch nicht lesbaren Französisch abgefasst war. Es sei angemerkt (und erinnert an die Ergebnisse der PISA-Studie), dass die Aufsätze der deutschen Jugendlichen teils auch sehr viele Fehler im Deutschen enthielten. Wenn im Folgenden einige Zitate aus den Schüleraufsätzen präsentiert werden, so werden diese wörtlich einschließlich der Fehler übernommen.

Die Auswertung bezog sich zunächst auf die Aufsätze der senegalesischen Schülerinnen und Schüler, deren Äußerungen in interpretativer Absicht zu Themenkomplexen gebündelt wurden, die auf einer gedachten lebensweltlichen 'Skala' von subjektnahen zu subjektferneren Thematiken anzuordnen wären.<sup>2</sup> Als subjektnahe Themen galten hierbei z.B. die eigene weitere schulische oder berufliche Ausbildung, als subjektfernere Themen solche wie Auslandsreisen oder Gedanken zur Weltsituation; dazwischen wären Themen angesiedelt wie Vorstellungen zu den Familienbeziehungen und

zum Herkunftsmilieu. Es stellte sich bei der Durchsicht jedoch heraus, dass es einige prägnante Äußerungen gab, die sich nicht so ohne weiteres in dieses gedachte Schema einordnen ließen. Hierzu zählen z.B. explizite Überlegungen zum eigenen Auto oder zur späteren Wohnsituation. Als wie subjektiv oder -fern sollten diese klassifiziert werden? Ferner gab es, was für den Vergleich brisant war, einige Themen, die jeweils nur in der einen oder der anderen der beiden Stichproben vorkamen und die bei der Zugrundelegung des Gedankens einer für beide Gruppen ähnlichen Skala vom Nahen zum Fernen verloren gegangen wären, weil sie übergeordneten Gesichtspunkten hätten zugeordnet werden müssen. Hätte man z.B. eine Kategorie 'späterer Lebensstil' im Mittelfeld zwischen subjektiven und subjektiven Thematiken geschaffen, was von der Auswertungsidee her durchaus Sinn gemacht hätte, so wäre die Spezifik, dass viele der senegalesischen Schüleraufsätze sich z.B. Gedanken über die spätere Versorgungs- und Ernährungssituation machen, hingegen die deutschen Jugendlichen sich häufig explizit ihre Zukunft mit Hobbys ausmalen, in der übergeordneten Kategorie 'späterer Lebensstil' untergegangen. Aus diesem Grunde wurde entschieden, zum Zwecke des quantitativen Vergleichs solche Auswertungskategorien (vgl. Tab. 2) zu schaffen, die möglichst nahe am Material entlang die Themen bündeln, die jeweils identifizierbar in mehreren Aufsätzen vorkommen.

Alle Aufsätze wurden daraufhin anhand der Themenliste ausgezählt (vgl. Tab. 2), um die beiden Stichproben vergleichen zu können. Hierbei wurde nur kodiert, ob das Thema angesprochen wurde, nicht aber weiter ausgezählt, ob und wie dies in elaborierter Form oder gar mehrmals im Text geschah; d.h. wenn ein Thema mehrmals im Text auftauchte, wurde es dennoch nur einmal gezählt. Ferner wurde nicht kodiert, an welcher Stelle des Textes, ob z.B. am Anfang oder am Ende, das Thema auftauchte. Damit bildete jeder Text einen inhaltsanalytisch zu kodierenden 'Fall', der dadurch gekennzeichnet ist, dass er bestimmte Themen – in welcher Form auch immer (Satzteile, ganze Sätze oder Textpassagen) – enthält oder nicht. Weitere inhaltsanalytische Verfahren wurden nicht angewendet.<sup>3</sup>

## Zur Frage der Kulturspezifität der Zukunftsvorstellungen senegalesischer und deutscher Schüler im ländlichen Milieu

Welche der Themen, mit denen sich Jugendliche angesichts einer Frage nach ihrer möglichen Zukunft beschäftigen, sind kulturspezifisch, d.h. reflektieren die Lebensbedingungen in einer bestimmten Kultur? Welche hingegen sind kulturübergreifend oder universal, d.h. verdeutlichen solche Gedanken, die Jugendliche womöglich überall auf der Welt beschäftigen, wenn sie an ihre Zukunft denken?

Um dieser Frage auf die Spur zu kommen, werden die vorliegenden Schüleraufsätze vergleichend betrachtet. Der Faktor 'Alter' ist demnach in beiden Gruppen gleich, während der Faktor 'Lebenskontext' kulturell variiert, wobei allerdings eine Facette – das ländliche Lebensmilieu – in beiden Gruppen gegeben ist, aber vielleicht wiederum lebensweltlich anders thematisiert wird. Die Ergebnisse (vgl. Tab. 3) werden im Folgenden unter genau diesen Fragestellungen interpretiert.

### Kulturübergreifende (universale) Zukunftsthemen

Die Auswertung macht ersichtlich, dass es einige Themen gibt, die in beiden Stichproben von der Häufigkeit her äußerst ähnlich verteilt sind, wobei teils sogar die Rangpositionen in beiden Stichproben übereinstimmen. Andere Themen hingegen weichen deutlich voneinander ab bis hin zur Feststellung, dass sie nur in einer der beiden Untersuchungsgruppen vorkommen. Nimmt man Ähnlichkeiten als Indikator für kulturübergreifende Zukunftsthemen bei Jugendlichen, so lassen sich folgende Thesen formulieren:

#### Thesen zu universalen Zukunftsthemen von Jugendlichen:

1. *Jenseits ihrer Kulturzugehörigkeit denken Jugendliche, wenn man sie nach ihren Zukunftsvorstellungen befragt, überwiegend und in dieser Reihenfolge an drei Bereiche: ihren späteren Beruf, ihre zukünftige Wohnung und ihre Heirat.*

2. *Von etwas geringerer, aber immer noch großer und*

Thema	Senegal		Deutschland	
	Rangplatz	Häufigkeit	Rangplatz	Häufigkeit
Berufswunsch	1	38 (95,0 %)	1	35 (92,1 %)
Spätere Wohnsituation	2	33 (82,5 %)	2	32 (84,2 %)
Heirat/Familie gründen	3	33 (82,5 %)	3	30 (79,0 %)
Eigene Kinder	4	28 (70,0 %)	5	18 (47,4 %)
Eltern/Verwandte	5	27 (67,5 %)	10	11 (28,9 %)
Versorgung/Ernährung	6	22 (55,0 %)	--	0 (--)
Solidarität	7	21 (52,5 %)	11	7 (18,4 %)
Schule/Ausbildung	8	19 (47,5 %)	6	17 (44,7 %)
Glaube/Religion	9	15 (37,5 %)	--	0 (--)
Ländliches Milieu	10	15 (37,5 %)	7	15 (39,5 %)
Eigenes Auto	11	14 (35,0 %)	8	14 (36,8 %)
Reisen ins Ausland	12	10 (25,0 %)	4	20 (52,6 %)
Völkerverständigung	13	6 (15,0 %)	12	4 (10,5 %)
Patriotische Gedanken	14	4 (10,0 %)	--	0 (--)
Hobbys	15	0 (--)	9	12 (31,6 %)

Tab. 3: Zukunftsthemen senegalesischer und deutscher Jugendlicher (Datengrundlage: N = 41 senegalesische und N = 38 deutsche Schüleraufsätze zum Thema „Mon Avenir“ bzw. „Meine Zukunft“; Anordnung der Themen nach der Häufigkeit in den senegalesischen Schüleraufsätzen)

*kulturübergreifender Bedeutung sind ferner die eigenen Kinder, die weitere Schul- und Berufsausbildung sowie der Wunsch nach einem eigenen Auto und die Beschäftigung mit dem (hier: ländlichen) Herkunftsmilieu.*

Der Befund zu den drei wichtigsten Zukunftsthemen von Jugendlichen ist unerwartet deutlich; denn die Rangfolge der ersten drei Rangplätze stimmt nicht nur in beiden Stichproben überein, sondern auch der Anteil der Nennungen ist nahezu identisch. Demzufolge denken die Mehrzahl aller Jugendlichen – ungeachtet ihrer kulturellen Herkunft – bei der Frage nach ihrer Zukunft an ihren späteren Beruf, ihre zukünftige Wohnsituation und daran, zu heiraten und eine Familie zu gründen. So zumindest müsste eine begründete Hypothese lauten, die man weiteren Vergleichsstudien zu Grunde legen könnte.

Der spätere Beruf wird fast von jedem Jugendlichen, d.h. in 73 der 78 Aufsätze, thematisiert. Bedeutsam ist hier vor allem, dass auch die Konnotation von 'Beruf' in beiden Stichproben identisch ist, geht es doch auch in den senegalesischen Schüleraufsätzen dabei um Aspirationen auf eine Erwerbsarbeit im formalen Wirtschaftssektor (insbesondere Lehrerberufe werden dabei genannt) und nicht etwa um Gedanken an Arbeit in der ländlichen Subsistenzwirtschaft oder in der informellen Wirtschaft.

Ebenfalls von fast allen Jugendlichen (von jeweils über 80 %) wird die spätere Wohnsituation vorgestellt, teils nur kurz benannt (ein eigenes Haus bauen), teils auch facettenreich ausgeschmückt (Lage, Art und Ausstattung des Gebäudes oder der Wohnung). Auch hier ist wieder bedeutsam, dass die Konnotation von 'Haus' oder 'Wohnung' in beiden Gruppen identisch ist, da auch die senegalesischen Jugendlichen hier explizit 'moderne' Wohnungen als Zukunftswünsche notieren und nicht etwa die traditionellen Lehm- oder Stroh Häuser ihres Dorfes. Die häufig vorzufindenden Attribute, man wünsche sich 'schöne' oder 'große' Häuser aus Zement, mit Elektrizitätsanschluss u.ä. unterstreichen dies.

Etwa vier von fünf Jugendlichen in beiden Stichproben denken bei der Frage nach ihrer Zukunft ferner an Heirat bzw. an die Gründung einer eigenen Familie. Damit rangiert dieses Thema an dritter Stelle in beiden Untersuchungsgruppen. Es fehlt in fast keinem Aufsatz, wobei nur äußerst wenige explizit nicht heiraten wollen. Im Blick auf die hier besonders interessierende Problematik der Universalität oder Kulturspezifität dieses Themas stellt sich hier die Frage, ob beide Untersuchungsgruppen unter Heirat und Familie gründen annähernd dasselbe verstehen.

Einen Hinweis zur Beantwortung dieser Frage kann der Blick auf die sich im senegalesischen Kontext stellende Alternative Monogamie oder Polygamie liefern. Dort sprechen sich die Jungen (denn nur diesen steht die legale Option 'Polygamie' offen), wenn sie denn Angaben zur Anzahl der von ihnen gewünschten Ehefrauen machen, in den meisten Fällen für nur eine aus. Als Grund für diese explizit bei 21 Jungen anzutreffende Einstellung schreibt ein 13-Jähriger z.B.: „Je veux avoir une seule femme ... parce que avoir trois ou deux femmes c'est trop pour les depenses la nourriture, les habits, l'argent pour l'école etc.“ Neun Jungen hingegen sehen sich mit mehr

als einer Frau verheiratet, so z.B., wenn es lapidar heißt: „Je veux avoir une ou deux femmes“. Demnach wäre selbst im ländlichen Milieu Senegals die Monogamie, also dasjenige Modell, das den Jugendlichen in Deutschland offen steht, auch das überwiegend anvisierte Zukunftsmodell der dortigen Jugendlichen.

Einen weiteren, allerdings eher gegenläufigen Hinweis kann man einer Befragung von Ulrike Wiegelmann bei senegalesischen Schülern desselben Ortes und zum selben Zeitpunkt, an dem unsere Schüleraufsätze entstanden, entnehmen: Nach ihren Zukunftsperspektiven befragt, vertrat nur eine Minderheit die 'moderne' individualistische Auffassung, sich ihre Ehefrau bzw. ihren Ehemann gänzlich allein auswählen zu wollen. Jeweils über 85 % aller befragten Schülergruppen sprachen sich für die 'traditionelle' Anbahnung der Ehe durch eine starke Mitsprache oder gar Entscheidung von Eltern und Verwandten aus (Wiegelmann 1999, S.229). Dieses würde darauf hinweisen, dass die Konnotationen von Heirat und Familiengründung – obgleich sie als Thema in beiden Untersuchungsgruppen den gleichen Stellenwert besitzen – dennoch kulturspezifisch besetzt sind.

Neben den schon genannten Themen Berufswunsch, spätere Wohnsituation, Heirat und Familiengründung gibt es aber noch eine Reihe weiterer kulturübergreifender Übereinstimmungen, in denen zwar nicht die Mehrzahl der Befragten die betreffenden Vorstellungen äußert, wohl aber ähnlich große Anteile in beiden Stichproben. Hierzu gehören Gedanken an die zukünftige Ausbildung, Reflexionen zum ländlichen Herkunftsmilieu, dem die Schüler entstammen, sowie das eigene Auto. Jeweils mehr als ein Drittel, teils fast die Hälfte der Befragten beider Gruppen denken an diese Themen. Schließlich hat – auch hier eine Übereinstimmung – das Thema der Völkerverständigung in beiden Gruppen eine gleiche, wenn auch geringe Bedeutung.<sup>4</sup>

Der Gedanke an die eigene schulische und/oder berufliche Ausbildung liegt demnach vielen senegalesischen (48 %) wie deutschen (45 %) Schülerinnen und Schülern sehr nahe. In den Aufsätzen wird dabei z.B. auf Prüfungen verwiesen, die man machen möchte, oder auf berufliche Ausbildungen, die nach dem Schulabschluss ins Auge gefasst werden.

Die in beiden Gruppen gleich hohe Bedeutsamkeit des ländlichen Herkunftsmilieus (mehr als jede/r Dritte denkt an dieses Thema) erscheint zunächst einigermaßen überraschend und zwingt zur kritischen Selbstreflexion: Wenngleich es aus 'westlicher' Forschungsperspektive plausibel erscheint, den senegalesischen Jugendlichen angesichts von Landflucht und Modernisierungsdruck eine Auseinandersetzung mit dem ländlichen Milieu zu unterstellen, so hätte man von ihren deutschen Altersgenossen kaum erwartet, dass dies ein relevantes 'Thema' ihrer Zukunftsvorstellungen sein könnte. Erstaunlich häufig jedoch setzen sich auch die deutschen Jugendlichen mit dem Leben auf dem Lande auseinander und favorisieren dieses. So schreibt z.B. ein 13-jähriger deutscher Schüler: „Meine Wohnung sollte immer in dorf sein denn da fühle ich mich wohel...“, oder ein 12-jähriges Mädchen schreibt: „Ich würde gerne auf dem Land wohnen... In der Großstadt möchte ich niemals leben.“ Teils finden sich auch Vorstellungen ländlicher Idylle mit Haustieren, am Waldesrand oder an

einem See, teils werden auch eigene landwirtschaftliche Tätigkeiten im Haupt- oder Nebenerwerb angesprochen. Die senegalesischen Schülerinnen und Schüler stellen sich ihrerseits vor, wie sie selbst z.B. Feldfrüchte und Gemüse anbauen oder Vieh halten, und dies durchaus auch dann, wenn sie einen Beruf zum Gelderwerb anstreben. In einigen Aufsätzen wird deswegen erklärend hinzugefügt, man werde in der Regenzeit landwirtschaftlich tätig werden. Hierzu ein 13-Jähriger, der ansonsten angibt, Lehrer werden zu wollen: „Pendant la saison des pluies, je reviendrai pour cultiver nos vastes champs avec mes cheveux et mes ânes...“. So ganz unterschiedlich scheint also diese Heimatbindung in beiden Gruppen nicht zu sein.

Da beide Untersuchungsstichproben aus dem ländlichen Milieu stammen, ist hier nicht entscheidbar, ob die Hypothese sinnvoll wäre, dass sich ein beträchtlicher Teil der Jugendlichen bei der Frage nach ihren Zukunftsvorstellungen mit ihrem Herkunftsmilieu auseinandersetzt – ungeachtet, ob dieses nun z.B. urban oder rural geprägt ist –, oder ob eine solche Hypothese nur auf evtl. stärker ‘heimatgebundene’ Jugendliche aus dem ländlichen Milieu zutreffen könnte. Entscheidbar wäre dies erst, wenn man entsprechende Schüleraufsätze von Jugendlichen aus anderen Milieus heranziehen könnte und diese auch oder eben nicht ihre jeweiligen Herkunftsmilieus reflektieren.

Einigermaßen unerwartet ist auch der Befund, dass gut jeder Dritte Jugendliche bei der Zukunftsfrage an das eigene Auto denkt. Mag dieses Ergebnis für unsere eigene Kultur noch unseren Erwartungen entsprechen, so überrascht es doch, dass auch die senegalesischen Jugendlichen zumal aus dem ländlichen Milieu in gleicher Anzahl und in ähnlicher Weise an ein eigenes Auto denken, teils bis – wie bei ihren deutschen Altersgenossen – zur Angabe des Autotyps.

Zusammenfassend wäre also im Blick auf die Frage nach Universalität oder Kulturspezifität davon auszugehen, dass – so die These – die Themen Berufswunsch, Wohnsituation, Heirat, Ausbildung, Reflexion des (ländlichen) Herkunftsmilieus und eigenes Auto die Jugendlichen beider Kulturen gleichermaßen beschäftigen, wenn von ihrer Zukunft die Rede ist.

### *Kulturspezifische Zukunftsthemen*

Eher kulturell gebundene Vorstellungen sind dort zu vermuten, wo die Anzahl der Nennungen weit auseinander klafft oder im Extrem sogar bestimmte Themen ausschließlich in nur einer der beiden Gruppen angesprochen werden.

Große Diskrepanzen gibt es demzufolge in der Bedeutsamkeit des Themas ‘Eltern und Verwandte’: Während gut zwei Drittel der senegalesischen Schüler (N = 27; 67,5 %) Gedanken an ihre Eltern und erweiterte Familie in ihre Zukunftsvorstellungen mit einbeziehen und dieses Anliegen damit immerhin auf den fünften Rangplatz fällt, taucht diese Thematik wesentlich seltener in den deutschen Aufsätzen auf (N = 11; 28,9 %). Nur ein 15 Jahre alter deutscher Junge äußert beispielsweise dezidiert den Wunsch „... und dann möchte ich ein großes Helles Haus bauen in dem ich und meine Eltern wohnen“. Statt dessen ist beispielsweise zu lesen: „Ich will gerne mit 18 Jahren von meinen Eltern ausziehen“ (Mädchen, 13 J.) oder:

„Ich stelle mir vor, daß ich aus mein Elternhaus ausziehe“ (Junge, 13 J.). Nicht so dagegen in den Aufsätzen der senegalesischen Jugendlichen. Dort überwiegt das Motiv, die Eltern später zu unterstützen und teils auch explizit der Wunsch, mit ihnen zusammen zu leben: „J’aiderai mes parents que j’aime beaucoup“, schreibt ein 14-jähriger Schüler und stellt sich vor, wie seine Eltern im Schatten des großen Baumes sitzen, den er in die Mitte seines Anwesens gepflanzt hat. Einige schreiben explizit darüber, dass und wie sie mit den Eltern oder im Kreise der erweiterten Großfamilie zusammen wohnen werden: „Je veux une maison propre, éloignée et bien limitée. Je veux habiter dans cette maison avec mon frère, ma mère, ma grande-mère, mon grand-père, ma femme, mes enfants et mes grandes frères“, schreibt dazu ein Elfjähriger. Sollte man aus dem Dorf fortziehen – so einige der senegalesischen Schüler –, wolle man die Eltern in die Stadt mitnehmen. Es scheint sich daher bei dem Thema ‘Eltern/Verwandte’ – so die These – um ein dezidiert kulturspezifisches Thema zu handeln.

Sehr große Unterschiede gibt es auch für das Thema der Solidarität, das von gut der Hälfte der senegalesischen Jugendlichen (N = 21; 52,5 %), aber nur von sieben deutschen (18,4 %) angesprochen wird. Zudem sind die Konnotationen deutlich unterschiedlich, da in den senegalesischen Texten häufiger von materiellen Hilfeleistungen die Rede ist, in den deutschen aber eher eine psychosoziale Verbundenheit thematisiert wird.

Erhebliche Unterschiede und damit – so die These – ebenfalls eher kulturspezifisch bedeutsam zeigen sich ferner die Vorstellungen zu den späteren ‘eigenen Kindern’, die mit 27 Nennungen (70 %) an vierter Stelle der senegalesischen Stichprobe liegen, hingegen mit 18 Angaben (47,4 %) bei den deutschen Schülern nicht nur wesentlich seltener vertreten sind, sondern auch andere Konnotationen umfassen. Etwa gleich viele senegalesische (N = 17) wie deutsche (N = 15) Befragte haben Angaben zur präferierten Kinderzahl und deren Geschlecht gemacht: Die Anzahl der gewünschten Kinder liegt bei den deutschen Jugendlichen in der Mehrzahl bei einem bis zwei Kindern, bei den senegalesischen schwankt sie zwischen zwei und zwölf, wobei die meisten fünf bis sechs Kinder angeben. Nicht immer wird dabei zwischen Mädchen und Jungen unterschieden. Wenn aber eine Geschlechtsangabe gemacht wird, so ist der Wunsch nach einem Mädchen bzw. einem Jungen bei den deutschen Jugendlichen annähernd gleich verteilt, bei den senegalesischen kann hingegen eine Präferenz für Jungen festgestellt werden. Es gibt nirgends eine Begründung für diese Präferenz einer höheren Zahl von männlichen Kindern; nur die Zahlen werden genannt: „Je voudrai avoir deux filles et quatre garçons“, heißt es dazu beispielsweise im Text eines 12-jährigen Senegalesen.

Starke Diskrepanzen zeigen sich auch bei der Kategorie ‘Reisen ins Ausland’: Die Bedeutsamkeit zukünftiger Auslandsreisen ist mit gut der Hälfte der Befragten (N = 20; 52,6 %) in der deutschen Stichprobe nicht nur doppelt so hoch wie in der senegalesischen (N = 10; 25 %), sondern hat auch hier deutlich andere Konnotationen: Während es sich bei den deutschen Aufsätzen überwiegend um Urlaubsreisen und nur selten um erwerbsbedingte Reisen handelt, findet sich bei den senegalesischen Aufsätzen neben dem Motiv, aus tou-

ristischem Interesse in andere Länder zu reisen, häufiger auch jenes, dort nach Arbeit und Einkommen zu suchen. Immerhin kommt dieses Thema mit beiden Motiven in beiden untersuchten Gruppen vor – dies würde für das Vorliegen einer gewissen kulturübergreifenden Relevanz sprechen. Die deutlich unterschiedliche Häufigkeit der Nennungen und das bei den senegalesischen Jugendlichen häufiger auftretende Motiv der Arbeitssuche im Ausland würden hingegen auf kulturspezifische Ausprägungen dieses Themas hindeuten.

Gänzlich kulturspezifisch erscheinen dagegen diejenigen Themen, die jeweils nur in der einen oder der anderen Stichprobe vorkommen. Während Gedanken über die Versorgung mit Lebensmitteln, über den Glauben an Gott und patriotische Gedanken den deutschen Schülerinnen und Schülern bei der Frage nach ihrer Zukunft offenbar gänzlich fern liegen, gehören sie bei den senegalesischen Befragten zum Bestandteil ihrer Zukunftsvorstellungen, so insbesondere der Gedanke an die zukünftige Versorgungslage mit Nahrungsmitteln, für den es angesichts der fehlenden Erfahrung von Armut und Hunger im deutschen Kontext offenbar kein Pendant gibt. Nur im Aufsatz eines einzigen 13-jährigen deutschen Jungen werden Befürchtungen zur späteren Lebenssituation genannt (Arbeitslosigkeit, Naturbedrohungen und Umweltkrisen) und sein Text schließt mit der Aussage: „Die Menschen die Müll in den Wald schmeißen sollten lieber Müll vermeiden weil die Kinder von den Kinder auch was von der Erde haben solln“.

Hingegen beschäftigen sich fast ein Drittel der deutschen Schüler (N = 12; 31,6 %) in ihren Aufsätzen namentlich mit 'Hobbys'. Genannt werden hier beispielsweise: „Hobbys habe ich Musik hören, Fahrradfahren und was mit Technik machen“ (Junge, 13 J.). Oder: „... wenn ich mal Zeit habe möchte ich gerne Topfern und Seidenmalerei als meine Hobbys betreiben“ (Mädchen, 12 J.). Des Weiteren werden Aktivitäten wie Angeln, Fußball, Modellbau, Golf, Basteln, Fensterbilder machen, Schwimmen, Nähen, Reiten, Schützenverein und ähnliches genannt. Teils verbindet sich die Nennung von Hobbys mit der von Urlaubswünschen wie im Falle eines 13-jährigen Jungen, der schreibt: „Wo ich gerne mal in Urlaub hin möchte ist Norwegen und Hawei, denn da kan ich meine Hobbys am besten ausführen weil da genug gewasser sind, denn mein Hoby ist Angeln daran habe ich echt Spaß“. Obwohl viele der genannten Aktivitäten auch den senegalesischen Schülerinnen und Schülern nicht fremd sein dürften, – man denke beispielsweise an Fahrradfahren, Töpfern, Fußball, Reiten und Angeln –, kommt indessen in Senegal offenbar niemand auf die Idee, darin bedeutsame zukunftsrelevante Aktivitäten zu sehen, die mit einem spezifischen Label „Hobby“ zu belegen wären, zumal Aktivitäten wie Töpfern, Reiten und Angeln vermutlich der Erwerbssphäre zugeordnet würden. Dies un-

terstreicht die Vermutung, dass wir es bei der Kategorie 'Hobbys' mit einer eindeutig kulturspezifischen Vorstellung zu tun haben.

Zusammenfassend wären daher folgende Thesen zur Kulturspezifität der in den Aufsätzen geäußerten Themen angebracht:

*Thesen zu kulturspezifischen Zukunftsthemen senegalesischer und deutscher Jugendlicher:*

1. Die Zukunftsvorstellungen hinsichtlich des Familienlebens, d.h. der eigenen Kinder, der Beziehungen zu und der Unterstützung von Eltern und Verwandten, gehören zu den deutlich kulturspezifisch geprägten Bereichen der Vorstellungswelt der Befragten.

2. Als wechselseitig völlige Ausschlusskategorien und damit als eindeutig kulturell bedingt stellen sich die Gedanken an die Grundversorgung und an Gott bei den senegalesischen und an Hobbys bei den deutschen Schülern dar. Hier scheinen die beiden Untersuchungsgruppe eindeutig 'in zwei verschiedenen Welten' zu leben, die einen in einer stark religiös geprägten Armutssituation und die anderen buchstäblich in einer 'gottlosen' Überflussgesellschaft.

Wie lassen sich nun aber kulturübergreifende Gemeinsamkeiten und kulturspezifische Unterschiede erklären? Eine mögliche Antwort darauf soll im Folgenden ansatzweise diskutiert werden: die der 'Entwicklungsaufgaben' des Jugendalters, die davon ausgeht, dass es jenseits aller individuellen und kulturell bedingten Besonderheiten alterstypische Anforderungsstrukturen gibt, denen sich Menschen gegenüber sehen und die sie in ihrem Lebenslauf bewältigen müssen.

## Zukunftsvorstellungen als Reflexion der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters

Dass es womöglich neben Milieubedingungen und individuellen Lebensverhältnissen, die sich in den Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen spiegeln, auch solche gibt, die universal sind, wird durch die Theorie der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters nahegelegt. Dieses auf Havighurst (1972) zurück gehende und vielfach weiterentwickelte Konzept der 'Entwicklungsaufgaben' steht an der Schnittstelle zwischen bio-psychischen Veränderungen im Entwicklungsprozess und historisch-gesellschaftlichem Lebenskontext, in dem die Entwicklung des Individuums abläuft. Entwicklungspsychologisch bedeutet diese Vorstellung, dass Menschen in den unterschiedlichen Phasen ihres Lebens mit 'alterstypischen' Herausforderungen konfrontiert werden, die sie

- |    |  |
|----|--|
| 1. | Neue und reifere Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts aufbauen                                |
| 2. | Übernahme der männlichen oder weiblichen Geschlechtsrolle  |
| 3. | Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektiven Nutzung des Körpers                          |
| 4. | Emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und von anderen Erwachsenen erreichen                               |
| 5. | Vorbereitung auf Ehe und Familienleben   |
| 6. | Vorbereitung auf eine berufliche Karriere  |
| 7. | Werte und ein ethisches System erlangen, das als Leitfaden für Verhalten dient – Entwicklung einer Ideologie |
| 8. | Sozial verantwortliches Verhalten erstreben und erreichen  |

Tab. 4: Entwicklungsaufgaben des Jugendalters (aus: Dreher & Dreher 1985, S.59)

auf der Grundlage ihrer individuellen Merkmale und in Auseinandersetzung mit ihrer gesellschaftlichen Umwelt produktiv bewältigen und zu einem individuellen Lebensentwurf zusammenfügen.

Das Alter der von uns Befragten liegt in der beginnenden Adoleszenz, die insgesamt für die Altersspanne von etwa 12 – 18 Jahren angesetzt ist. Diese umfasst folgende jugendtypische Entwicklungsaufgaben (vgl. Tab. 4).

Das Modell der 'Entwicklungsaufgaben' postuliert Universalität in Bezug auf die Altersspezifik (innere Entwicklungsprozesse), hingegen nicht auf die Art der Antworten auf diese altersspezifischen Herausforderungen, die wesentlich von sozialen, kulturellen und historischen Bedingungen (gesellschaftlicher Kontext) gekennzeichnet sind (vgl. auch Fend 2000, S.210ff.). Mit anderen Worten: Alle Jugendlichen werden mit den genannten universalen 'Entwicklungsaufgaben' konfrontiert, beantworten diese aber individuell unter den Bedingungen ihrer Lebenswelt. In Bezug auf die hier vorgestellte Untersuchung ergibt sich hieraus die Frage, ob sich in den Zukunftsvorstellungen der von uns befragten Schülerinnen und Schüler beider Länder Spuren einer Auseinandersetzung mit den universalen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters erkennen lassen.

Einige der ermittelten Themen haben offenbar deutlich mit den oben genannten 'Entwicklungsaufgaben' des Jugendalters zu tun. Legt man diesen Gedanken an, dann spiegeln beide Untersuchungsgruppen durch die gleichermaßen anzutreffende hohe Bedeutsamkeit bestimmter Themen durchaus eine Auseinandersetzung mit einigen der altersbedingten 'Entwicklungsaufgaben', und zwar insbesondere mit der 5. Entwicklungsaufgabe (Vorbereitung auf Ehe und Familienleben) und der 6. (Vorbereitung auf eine berufliche Karriere), die nahezu deckungsgleich mit unseren Inhaltskategorien 1 und 3 (Tab. 2) sind und die von annähernd allen senegalesischen wie deutschen Jugendlichen angesprochen werden und dabei die vorderen Rangplätze in beiden Stichproben einnehmen (Tab. 3). Ferner gehören auch andere Themen, die in der Aufsatzauswertung in gesonderten Kategorien erfasst wurden, zu diesen beiden Entwicklungsaufgaben, und zwar die Beschäftigung mit der späteren Wohnsituation, mit den eigenen Kindern und mit der eigenen schulischen und beruflichen Ausbildung, die alle recht hohe Nennungen in beiden Stichproben erhalten haben. Hierbei wären die Themen spätere Wohnsituation und eigene Kinder der 5. Entwicklungsaufgabe zuzurechnen und die Gedanken an die eigene Ausbildung der 6. Entwicklungsaufgabe. Es erscheint daher plausibel, davon auszugehen, dass die vorfindliche Ähnlichkeit in diesen Zukunftsvorstellungen zwischen den deutschen und den senegalesischen Befragten eine Auseinandersetzung mit den allen Jugendlichen gestellten Entwicklungsaufgaben der Vorbereitung auf Ehe und Familienleben und auf eine berufliche Karriere widerspiegelt und nicht etwa kulturelle Spezifika. Eine Einschränkung muss hierbei jedoch gemacht werden: Ob der hohe Stellenwert des Themas Schule/Ausbildung auch bei senegalesischen Jugendlichen anzutreffen wäre, die nicht zur Schule gehen, muss hier als Frage offen bleiben. Da 'Schüleraufsätze' als Quelle der Datengewinnung gewählt

wurde, kommen deren mögliche Zukunftsvorstellungen qua Methode nicht in den Blick, was aber nicht ausschließt, dass auch Jugendliche, die – aus welchen Gründen auch immer (Armut, Geschlechtszugehörigkeit, Schulabbruch) – de facto nicht die Schule besuchen, dennoch Schule und Ausbildung einen hohen Stellenwert beimessen würden, wenn man sie z.B. in mündlichen Interviews nach ihren Zukunftsvorstellungen befragen würde.

Welche Spuren der Auseinandersetzung mit welchen anderen Entwicklungsaufgaben lassen sich noch finden? Geht man die Liste der Entwicklungsaufgaben durch (Tab. 4), so fällt auf, dass die ersten drei in unserem Kategoriensystem nicht vorkommen. Das mag an der Kategorisierung liegen. Aber eine nochmalige Durchsicht der Aufsatztexte darauf, ob vielleicht eine Kategorisierung entlang der Entwicklungsaufgaben andere Resultate erbracht hätte, kommt zu dem Ergebnis, dass nur äußerst selten die Altersgenossen (Peers) thematisiert werden, z.B. wenn von Freund oder Freundin oder Mitschülern gesprochen wird. Auch vom eigenen Körper ist nicht die Rede und die eigene Geschlechtsrolle kommt – wenn überhaupt – dann nur in Andeutungen vor, wenn z.B. ein Mädchen von sich als zukünftiger Frau spricht, was allerdings nur selten geschieht. Möglicherweise ist dies dem Alter der Befragten zuzuschreiben, das in der frühen Adoleszenz angesiedelt ist, oder auch dem Untersuchungsverfahren 'Aufsatz', in dem man persönliche Angelegenheiten wie die genannten nicht preis gibt.

Die 4. Entwicklungsaufgabe der emotionalen Unabhängigkeit von den Eltern und von anderen Erwachsenen kommt in den Äußerungen zum Tragen, die sich – insbesondere bei den senegalesischen Jugendlichen – mit dem späteren Verhältnis zu Eltern und Verwandten und mit der Sorge um die eigene Lebensgrundlage beschäftigen: Eine Ablösung vom Elternhaus impliziert einen solchen Rollenwechsel und eine Neudefinition der eigenen Existenz als jemand, der/die die anderen Familienmitglieder in der Zukunft versorgen und unterhalten muss – eine Perspektive, die den deutschen Jugendlichen vor dem Hintergrund ausgebaute formaler sozialer Sicherungssysteme (Krankenkassen, Arbeitslosen- und Rentenversicherungen) weniger deutlich vor Augen steht als den senegalesischen.

Seltener als auf Ehe, Familie und Beruf wird auch auf Themen eingegangen, die mit der 7. und der 8. Entwicklungsaufgabe zu tun haben: Werte, Ethik, Ideologie, soziale Verantwortung. Hiermit beschäftigen sich die senegalesischen Jugendlichen intensiver, da sie sich weit häufiger Gedanken machen um so etwas wie Solidarität, Religion oder auch patriotische Gedanken; lediglich bei der in beiden Gruppen selten thematisierten Kategorie 'Völkerverständigung' liegen die Werte nahe zusammen. Die deutschen Jugendlichen zeigen hingegen durch relativ hohe Werte bei ihren Gedanken an Reisen ins Ausland und an ihre Hobbys eine eher 'hedonistische' normative Ausrichtung. Hier korrespondiert bei den senegalesischen Befragten nur der ebenso häufig geäußerte Autowunsch.

Dem Konzept der Entwicklungsaufgaben entsprechend stellen die 5. und die 6. Entwicklungsaufgabe der Vorbereitung auf Ehe und Familie und auf eine berufliche Karriere

diejenigen Entwicklungsaufgaben dar, die erstmals in der Phase der Adoleszenz angesiedelt sind. Sie stellen somit die eigentlich neuen, jugendtypischen Entwicklungsaufgaben dar, während die anderen auch schon – wenngleich in anderer Akzentuierung – in der vorherigen Phase der mittleren Kindheit (sechs bis zwölf Jahre) thematisiert werden (vgl. Dreher & Dreher 1985, S.57f.). In diesen zentralen jugendtypischen Entwicklungsaufgaben zeigen sich in den hier besprochenen Schüleraufsätzen nicht nur die höchsten Werte, sondern auch die deutlichsten interkulturellen Übereinstimmungen. Es ist daher, so die These, davon auszugehen, dass die gefundenen Gemeinsamkeiten zwischen den senegalesischen und den deutschen Äußerungen zu den Zukunftsvorstellungen in diesem Bereich auf Auseinandersetzungen mit den spezifischen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters zurückzuführen sind.

In Bezug auf die anderen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters ist hingegen festzustellen, dass einige in den Aufsätzen nur latent oder marginal angesprochen werden (was die ersten drei Entwicklungsaufgaben betrifft) oder in deutlich kulturspezifischer Weise (die 7. und 8. Entwicklungsaufgabe betreffend), indem die senegalesischen Jugendlichen eher zu einer Reflexion sozialer Normen und Werte tendieren als die deutschen. Auch die 4. Entwicklungsaufgabe, die die Ablösung von Eltern und Erwachsenen betrifft, zeigt sich nicht sehr ausgeprägt in den Aufsätzen der deutschen Jugendlichen. Vielleicht wird sie als so 'selbstverständlich' angenommen, dass sie nicht eigens thematisiert wird, wenn man deutsche Jugendliche nach ihrer Zukunft befragt, während sie im senegalesischen Kontext durch eine kulturspezifisch starke Akzentuierung der Sorgepflicht und Dankbarkeitsschuld der Heranwachsenden gegenüber der Elterngeneration ein deutliches 'Thema' der Zukunftsvorstellungen dortiger Jugendlicher darstellt. Die Beantwortung dieser und anderer offener Fragen muss weiteren Untersuchungen aufgegeben werden.

### Anmerkungen

1 Auf die wissenschaftstheoretische Frage nach der Legitimität und möglichen Ausgestaltung von Forschungen im Nord-Süd-Kontext (Dominanzgefälle, Vereinnahmung, Möglichkeiten und Grenzen des Fremdverstehens u.ä.) soll in diesem Aufsatz nicht näher eingegangen werden (vgl. Bühler u.a. 1999; Dammann 1991; Datta 1994, 1998; Fiege/Zdunnek 1993). Es sei hier nur angemerkt, dass die Exkursionen mit Studierenden in langjährige deutsch-senegalesische Kontaktbeziehungen unter der Federführung des Kollegen Jens Naumann von der Universität Münster eingebunden sind. Die Schülerinnen und Schüler, die den Aufsatz schrieben, waren aus diesem Grunde mit Besuch aus Deutschland vertraut. Diese Form der Nord-Süd-Kooperation stellt deswegen m.E. keinen 'Projekttourismus' dar (Datta 1998) und keine 'Einbahnstrasse', da auch senegalesische Partner regelmäßig nach Deutschland kommen. Da sich unsere damalige Exkursionsgruppe ca. zwei Wochen in der betreffenden Schule aufhielt und auch im Unterricht hospitierte, ist davon auszugehen, dass das Verfassen des Aufsatzes zum Thema 'Mon Avenir' für die senegalesischen Schülerinnen und Schüler nicht befremdlicher wirkte als für die deutschen.

2 Ein Bericht über die ausführliche Auswertung der senegalesischen Schüleraufsätze mit Bezug auf die einschlägigen Forschungen zur Lebens- und Bildungssituation im Herkunftsmilieu der Befragten kann bei der Autorin angefordert werden.

3 Zu Verfahren der Inhaltsanalyse vgl. z.B. Bos/Tarnai (Hg.) 1989. Schüleraufsätze (zum Thema „Schule“) waren u.a. auch Gegenstand einer Untersuchung von Czerwenka u.a. (1990), die sich für die Aufsatzmethode u.a. deshalb entschieden, weil dadurch möglichst unbeeinflusst viele Assoziationen der Schüler zum Vorschein kämen, die bei der alternativen Methode Fragebogen aufgrund von vorgegebenen Frage-

und Antwortkategorien stärker gelenkt würden als in der offenen Form eines Aufsatzes (ebd., S.29).

4 Es sei hier angemerkt, dass sich in etlichen Aufsätzen der senegalesischen Jugendlichen Textpassagen finden (z.B. Grüße oder Äußerungen zu Personen), die den Exkursionskontakt ansprechen, in dessen Zusammenhang die Aufsätze geschrieben wurden. Solche Äußerungen wurden nur dann unter die Kategorie 'Völkerverständigung' subsumiert, wenn sie explizit Aussagen enthielten wie „um dort Land und Leute kennen zu lernen“.

### Literatur

- Adick, C.:** Formale und nonformale Grundbildung in Afrika: Komplementarität oder Konkurrenz. In: Vergleichende Erziehungswissenschaft, – Herausforderung – Vermittlung – Praxis, hg. v. C. Kodron, Köln etc. 1997, S.451–467.
- Bos, W./Tarnai, Ch. (Hg.):** Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie, Münster etc. 1989.
- Bühler, H./Datta, A./Sovoessi, J.:** Grenzen des Forschens zwischen Norden und Süden. In: Tertiium Comparationis, 5(1999)2, S.150–162.
- Czerwenka, K. u.a.:** Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. Frankfurt a.M. 1990.
- Datta, A.:** Das Leiden der Beforschten an den Forschern. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 17(1994) 3, S.34 –36.
- Datta, A.:** Von der Bildungsreise zum Projekttourismus. In: epd (Entwicklungspolitik) (1998)19, S.2 3–25.
- Dreher, E./Dreher, M.:** Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In: Liepmann, D./Stiksrud, A. (Hg.): Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Göttingen 1985, S.56–70.
- Fend, H.:** Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen 2000.
- Fiege, K./Zdunnek, G. (Hg.):** Methoden – Hilfestellung oder Korsett? Erfahrungen mit empirischer Sozialforschung in Afrika, Asien und Lateinamerika. Saarbrücken etc. 1993.
- Havighurst, R.:** Developmental tasks and education. New York 1972.
- Neubauer, E.F./Unteregger, H.:** „Meine Mutter und ich“. Die Wahrnehmung der Mutter in Aufsätzen 10 – 16jähriger Mädchen und Jungen. In: Bos, W./Tarnai, Ch. (Hg.): Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster etc. 1989, S.102–128.
- Wiegelmann, U.:** Alphabetisierung und Grundbildung in Senegal. Frankfurt 1999.
- Wiegelmann, U. (Hg.):** Afrikanisch – europäisch – islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal. Frankfurt 2002.

Dr. Christel Adick, geb. 1948, Lehramtsstudium, Dipl.-Päd., Dr. phil., Habilitation in Erziehungswissenschaft. Seit Oktober 1993 Professorin am Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum, Lehrstuhl Vergleichende Erziehungswissenschaft. Zahlreiche Forschungen, Studienreisen und Publikationen zu Bildung in den sogenannten Entwicklungsländern unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsgeschichte Afrikas. Interessenschwerpunkte: Historisch-Vergleichende Bildungsforschung, Globalisierung, Interkulturelle Pädagogik, Curriculumforschung, Theorie und Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Buchveröffentlichungen u.a.: „Bildung und Kolonialismus in Togo“ (1981), „Erziehung in verschiedenen Kulturen und Gesellschaften“ (1983), „Die Universalisierung der modernen Schule“ (1992), „Ferne Länder – Fremde Sitten. Analysen zum Filmwerk von Gordian Troeller“ (Hg. zus. mit Franz R. Stuke, 1996), „Straßenkinder und Kinderarbeit“ (Hg. 1997), „Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten“ (zus. mit Wolfgang Mehnert, 2001).



## Porträt Porträt

### Helfen statt gaffen. Ein Zivilprojekt für Schüler und Schülerinnen

Hauptschule – Pausenhof – erste Pause: Stefan, ein Schüler der neunten Klasse, versucht dem Sechstklässler Daniel sein Handy abzunehmen – und keiner greift ein.

Dieses Mal ist die Szene nur gespielt. Damit die Situation nicht zu bitterem Ernst wird, zieht das „Helfen statt Gaffen“-Team der DLRG-Jugend Bayern (Jugend der Deutschen Lebens-Rettungs-Gesellschaft e.V.) bereits seit knapp zwei Jahren durch Hauptschulen in Bayern, um für sozialen Mut und couragiertes Handeln zu werben.

„Helfen statt Gaffen – Hinsehen, Erkennen, Helfen“ ist das Motto, unter dem ehrenamtliche Jugendliche und junge Erwachsene in einem zwei-stündigen Konzept gewaltfreie Konfliktlösungswege und Mut zur Zivilcourage an Schüler der fünften und sechsten Klassen weitergeben.

Zivilcourage ist eine menschliche Tugend und notwendig, damit unsere Lebensumstände zivilisiert bleiben. Ist es aber überhaupt möglich, persönlichen Mut, das heißt aus eigenem Entschluss und auf eigenes Risiko zu handeln, zu „erlernen“? Mut gewinnt ein Mensch, wenn er ermutigt und ermuntert wird! Das kann zum Beispiel dadurch geschehen, dass andere ihm



„Du willst mein Corny??“ (Quelle: DLRG-Jugend)

jeder einzelne seinen Beitrag zu einer couragierten Gesellschaft leisten und Mut machen kann, anderen beizustehen und zu helfen.

Hierzu erarbeiten die Schüler in Übungen und Rollenspielen, dass Weglaufen, Schreien, kreativ den Überraschungseffekt zu nutzen oder Verbündete zu suchen, Mittel und Wege sein können, um Gefahren für sich oder andere abzuwenden.

Neben der Zivilcourage im Alltag geht es um gewaltfreie Konfliktlösungsstrategien. Spiele und Übungen sollen verdeutlichen, dass es in kritischen Situationen zahlreiche Handlungsalternativen zu Gewalt gibt, die in der Regel auch erfolgreicher als die Anwendung von Gewalt sind, um sich und anderen zu helfen und somit Gewalt zu vermeiden.

Gewalt gehört inzwischen zum menschlichen Leben. Kinder und Erwachsene, Schüler und Lehrer erfahren alle Gewalt im Alltag. Kinder und Jugendliche wachsen – wenn auch unbewusst – mit dem Wissen um die „Ellbogenmentalität“ der Gesellschaft auf. Es existieren vielfältige Formen von Gewalt und Aggression. Körperliche Gewalt wird – auch bereits von Kindern – meist auf Anheb als solche erkannt und als bedrohlich gewertet. Die negativen Folgen psychischer und seelischer Gewalt sind jedoch meist nicht unmittelbar ersichtlich.

Gewaltpräventive Maßnahmen, kombiniert mit Aktionen zu couragiertem Handeln, können hier ein erster Schritt sein, Jugendliche für das Thema zu sensibilisieren.

Mit dem Ziel, den „Helfen statt Gaffen“-Ansatz der DLRG-Jugend Bayern auch an interessierte Lehrer und Referendare weiter zu geben, ist im Frühjahr nächsten Jahres wieder eine Lehrerfortbildung geplant. Inhaltlich wird es hierbei vor allem um das „Helfen statt Gaffen“-Konzept für fünfte und sechste Klassen sowie weiterführende Spiele und Übungen zum Themenkomplex Gewaltprävention und Zivilcourage gehen.

Julia Riepolt



Was ist Gewalt – was nicht? (Quelle: DLRG-Jugend)

etwas zutrauen oder helfen, Ängste abzubauen. Aber auch Vorbilder können Anlehnung für das eigene Lebensbild sein. Zivilcourage ist nichts Großes, Außerordentliches, sondern heißt, selbst Verantwortung zu übernehmen. Im diesen Sinne möchte das „Helfen statt Gaffen“-Team Schülern zeigen, dass

Weitere Informationen zum Projekt, Termine der Lehrerfortbildung und Materialien zum Download: [www.helfenstattgaffen.de](http://www.helfenstattgaffen.de) zu entnehmen. Kontakt: Julia Riepolt, Woffenbacher Str. 34, 92318 Neumarkt; Tel. 09181-3201 22, Fax 3201 26, [helfenstattgaffen@bayern.dlrg.de](mailto:helfenstattgaffen@bayern.dlrg.de)

## Europe-wide Global Education Congress vom 15. – 17. November 2002 in Maastricht

Das geschichtsträchtige Kongresszentrum im niederländischen Maastricht wurde vom 15. bis zum 17. November 2002 eine wichtige Tagungsstätte zum Thema Globales Lernen auf europäischer Ebene: "Achieving the Millennium Goals, Learning for Sustainability: Increased Commitment to Global Education for Increased Critical Public Support." Die Einladung erfolgte durch das Nord-Süd-Zentrum des Europarates. Aus über fünfzig Staaten fanden sich mehr als 200 Teilnehmer ein, wobei neben Delegationen aus 40 Mitgliedstaaten des Europarates auch Gäste aus aller Welt angereist waren. Besonders erfreulich war die erstmalige Teilnahme von Delegierten aus vielen Ländern Osteuropas (u.a. Georgien, Litauen, Russland).

An drei Tagen wurde an der "Maastricht Global Education Declaration" gearbeitet, einem „european strategy framework – for improving and increasing Global Education to the year 2015“.

Die Plenarsitzungen, in denen Minister, Staatssekretäre und Fachleute u.a. aus den Bereichen der nachhaltigen Entwicklung, der Entwicklungszusammenarbeit und der Bildung referierten, standen an den drei Arbeitstagen unter verschiedenen Leitthemen. Der Kongress begann mit einer Bestandsaufnahme zu Global Education in Europa, am zweiten Tag wurden Möglichkeiten der Qualitätssicherung und Weiterentwicklung diskutiert und der dritte Tag schloss mit den Ergebnissen des Kongresses und einem Rahmenplan bis zum Jahr 2015. Unter technisch hohem Aufwand wurde während des Kongresses auch eine Satellitenschaltung nach Zypern, Rumänien und Schweden zu jugendlichen Teilnehmern der europaweiten Woche Globalen Lernens ermöglicht, um den Delegierten einen aktuellen Einblick in die Praxis vor Ort zu geben.

Im Mittelpunkt des Kongresses stand die intensive Diskussion um die „Maastrichter Global Education Declaration“, der geplanten Abschlusserklärung. In vier Arbeitsgruppen entsprechend den vier Säulen des Quadrilogs (Regierungsangehörige, Parlamentarier, kommunale und regionale Vertretungen sowie internationale Organisationen und Organisationen der Zivilgesellschaft) wurde an der Abschlusserklärung gearbeitet, die am letzten Tag verabschiedet wurde. Die vollständige Erklärung kann eingesehen werden unter: [www.globaleducationeurope.net](http://www.globaleducationeurope.net).

Neben der Arbeit an der Abschlusserklärung war von den Organisatoren des Nord-Süd Zentrums genug Zeit für informelle Gesprächsmöglichkeiten zwischen den Delegierten der Länder eingeplant worden. Die perfekte Organisation des Kongresses wurde dabei abgerundet durch ein angenehmes Abendprogramm. So besichtigten die Delegierten an einem Abend während eines Empfangs durch den Maastrichter Bürgermeister das sehenswerte Rathaus und genossen am zweiten Abend ein gemeinsames Abendessen während einer Bootsfahrt auf der Maas.

Die Definition von Global Education des Nord-Süd-Zentrums lautet:

- Global education is education that opens people's eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all.

- Global Education is understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education; being the global dimensions of Education for Citizenship.

*Matthias Huber*

## Afrikanische Bildungsminister rufen zu Solidarität und Handeln auf

Die achte Konferenz afrikanischer Bildungsminister (MINEDAF VIII) hat an die internationale Gemeinschaft und an die Regierungen afrikanischer Länder appelliert, Bildung zu einer der Säulen für Afrikas Entwicklung zu machen.

An der Konferenz in Daressalam vom 2.-6. Dezember, die von der UNESCO, der Republik Tansania und der Afrikanischen Union organisiert wurde, nahmen Vertreter aus 49 Ländern, darunter 29 Minister, UN-Büros, zwischenstaatliche – und Nichtregierungsorganisationen teil.

Die Konferenz stellte fest, dass – obwohl viele Länder große Anstrengungen unternommen haben, um die im Jahr 2000 auf dem Weltbildungsforum von Dakar festgelegten Ziele zu erreichen – die Fortschritte hinter den Erwartungen zurück bleiben. Etwa 40 Millionen afrikanische Kinder im schulpflichtigen Alter besuchen keine Schule. Das Verhältnis Lehrer/Schüler steigt, und in manchen Ländern sind Klassen mit 100 Schülern keine Seltenheit. 40 Prozent der Erwachsenen sind Analphabeten. Wenn die Entwicklung anhält, werden 20 Länder südlich der Sahara eines der wichtigsten Ziele von Dakar, die Einschulung aller schulpflichtigen Kinder, nicht bis zur gesetzten Frist 2015 erreichen.

Die Bildungsminister haben sich verpflichtet, die nationalen Pläne zur Umsetzung des UNESCO-Programms "Bildung für alle" bis Dezember 2003 fertig zu stellen und haben sich auf eine Reihe konkreter Maßnahmen geeinigt. 20 Prozent der Staatshaushalte sollen in die Bildung investiert werden, davon 50 Prozent für die Grundschulbildung. Die Lehrerbildung und Lehrmaterialien sollen verbessert werden.

Die Konferenz appellierte an die internationale Gemeinschaft um Unterstützung, insbesondere für den Nachlass der Staatsverschuldung, bekräftigte aber auch ihre Entschlossenheit, "Handwerker ihrer eigenen Entwicklung und Zukunft" zu sein.

*Kontakt: Maren Elfert, UNESCO-Institut für Pädagogik, [m.elfert@unesco.org](mailto:m.elfert@unesco.org)*

Helga Unger-Heitsch (Hg.)

## Das Fremde verstehen

**Ethnopedagogik als konkrete Hilfe in Schule und Gesellschaft. Grundlagen und Beispiele. Münster, LIT-Verlag, 2001, 280 S., ISBN 3-8258-5773-5, € 20,90.**

Ethnopedagogik wird in der vorliegenden Publikation von der Herausgeberin definiert als „akademische Disziplin, die auf der Grundlage ethnologischer Ansätze und Methoden Erkenntnisgewinn und dessen praktische Umsetzung für alle Fragen des interkulturellen Lernens und Verstehens anstrebt“ (S. IX). Der interessierte Leser soll nun durch diese Veröffentlichung auf den aktuellen Stand der Theoriediskussion zum Thema Fremdverstehen gebracht werden. Auf Interdisziplinarität wird schon deshalb viel Wert gelegt, weil die Herausgeberin Helga Unger-Heitsch in ihren Ausführungen explizit hervorhebt, dass Gemeinsamkeiten einer Pädagogik mit Schwerpunkt Interkulturalität und einer Ethnologie mit Schwerpunkt Erziehung generell in der heute immer globaler werdenden Welt stärker betont werden müssen. Daher kommen in der Veröffentlichung Experten und Expertinnen sowohl aus der Ethnologie als auch aus Pädagogik und Psychologie zu Wort. Ein weiterer Schwerpunkt des Buches wird auf den Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis gelegt, da die Herausgeberin davon ausgeht, dass eine ethnologische Pädagogik ihre Forschungsanliegen aus der Praxis ableiten sollte.

Es ist daher auch leicht nachvollziehbar, dass im strukturellen Aufbau der Veröffentlichung dem Leser zunächst ein theoretischer Einblick verschiedener Wissenschaftsbereiche zum Thema geboten wird, gefolgt von einer Reihe Unterrichts-ideen zum multikulturellen Zusammenleben aus der täglichen Bildungspraxis, in deren Anschluss die Arbeitsgemeinschaft Ethnopedagogik in der Deutschen Gesellschaft für Völkerkunde ihre praktische Arbeit anhand von didaktischen Materialien exemplarisch vorstellt.

Gleich im ersten Kapitel des Buches stellt Christoph Antweiler die Relevanz einer Verbindung zwischen Praxis und Theorie in der Ethnopedagogik dar. Der Blick auf die historische Bedeutsamkeit der Ethnologie in der Praxis macht deutlich, dass die ethnologische Pädagogik der Zukunft mehr als ein Anhang zur universitären Ethnologie darstellen muss, aber dennoch nicht ohne Bezug zur akademischen Forschung und Lehre existieren kann.

In seiner Darstellung einer Studie aus dem Jahr 2001 hebt Uwe Krebs mit einem hohen Grad an Anschaulichkeit die Relevanz einiger erzieherischer Prozesse in traditionellen Kulturen für moderne Gesellschaften hervor. So fordert der Autor beispielsweise als Konsequenz der Untersuchungsergebnisse, dass – orientiert an traditionellen Kulturen – Jugendliche in Industrieländern früher mit Kompetenz und Verantwortung ausgestattet werden sollten, als dies, nicht zuletzt aufgrund langer Ausbildungszeiten, momentan geschieht.

Die historisch orientierten Beiträge von Dirk Wilking und Erich Renner beschreiben aus unterschiedlicher Perspektive die Wahrnehmung des Themas Fremdverstehen im Verlauf der Geschichte. In seinem Aufsatz „Völkerkunde und Schule im deutschsprachigen Raum: Von den Anfängen bis zur Gegenwart“ erklärt Dirk Wilking, welches die Ursachen für die Schwierigkeiten der Disziplin Ethnologie sind, als Unterrichtsfach in den Schulen aufgenommen zu werden. Erich Renner schließlich beschreibt in seinem Beitrag die historische Entwicklung der pädagogischen Disziplin von einer (Kolonial-)Pädagogik der „Umerziehung“ über eine Pädagogik für Minoritäten hin zu einer heute geforderten und teilweise praktizierten Integration von moderner und indigener Pädagogik.

Im fünften Kapitel des Buches setzt sich Rose Haferkamp mit den Themen Globalität, Migration und Multikulturalität auseinander. Die Autorin kommt in ihrem Artikel zu dem Schluss, dass Ethnopedagogik die Position einer Mediatorin zwischen Kindern und Erwachsenen einnehmen müsse, die „den unheilvollen Einfluss überholter Vorstellungen der Erwachsenenwelt zu korrigieren hat, indem ihre einzigartigen Erscheinungsformen, die sich u.a. kulturell differenzieren können, sensibilisiert“ (S. 136f.). Cristina Allemann-Ghionda prangert in ihrem Beitrag an, dass der in modernen Gesellschaften vorherrschende Bildungsbegriff vom Monokulturalismus geprägt ist und somit der fortschreitenden sprachlichen und kulturellen Pluralisierung der Bildungssysteme nicht gerecht werden kann. Ihre Forderung ist daher die Aufnahme der Dimension Pluralität in die geltenden Curricula, um einer dahingehend veränderten Lebenswirklichkeit von Schülerinnen und Schülern Rechnung zu tragen.

Anschließend an die theoretischen Ausführungen der Expertinnen und Experten werden diverse zum Teil bereits in der Praxis erprobte ethnopedagogische Schulprojekte unter Angabe von Lernzielen, verwendeten Medien, didaktischen Konzepten und weiterführender Literatur vorgestellt. Als praktische Handreichung findet der Leser außerdem eine Zuordnung der Unterrichtsbeispiele zu Alter bzw. Schulstufe. Hieraus wird schon ersichtlich, dass Lehrer, Erzieher und Sozialpädagogen, also Menschen aus der praktischen Bildungsarbeit, die Hauptzielgruppe dieser Veröffentlichung darstellen. Da es – ähnlich wie in anderen pädagogischen Disziplinen – eine einheitliche Theorie und Methodik der Ethnopedagogik nicht gibt, kann ein einzelnes Buch nicht mehr leisten, als den Lesern einen ersten Einblick in die komplexe Thematik zu vermitteln. Eine praxisnahe Umsetzung des Forschungsbereiches mit vielen Beispielen und didaktischen Handreichungen zeichnet das vorliegende Handbuch für seine Einsetzbarkeit aus. Für die Leser ist an dieser Stelle auch die Adresssammlung im Anhang der Publikation besonders wertvoll, die eine unkomplizierte Kontaktaufnahme zu in der Ethnopedagogik engagierten Einrichtungen ermöglicht und damit zur tatsächlichen Realisierung ethnopedagogischer Projekte im Bildungsalltag beitragen kann.

*Katrin Seifer*

## Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

**Amnesty international (Hg): Jahresbericht 2002. Frankfurt/M.: Fischer 2002, 634 S., ISBN 3596155320, € 12,90.**

**Brot für die Welt (Hg): Hunger Report 2002/2003. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel 2002, 143 S., ISBN 3860997610, € 14,90.**

**Der Fischer Weltalmanach 2003. Frankfurt/M.: Fischer 2002, 1408 Kol., ISBN 3596720036, € 13,90.**

**Der Spiegel: Jahrbuch 2003. München: dtv 2002, 604 S., ISBN 3423320036, € 14,50.**

**UNDP (Hg): Bericht über die menschliche Entwicklung 2002. Bonn: UNO 2002, 307 S., ISBN 3923904509, € 25,—.**

**UNFPA (Hg): Weltbevölkerungsbericht 2002. Stuttgart: Balance 2002, 92 S., ISBN 3930723417, € 9,90.**

**UNICEF (Hg): Zur Situation der Kinder in der Welt 2003. Frankfurt/M.: Fischer 2002, 197 S., ISBN 3596157536, € 9,90.**

**Weltbank (Hg): Weltentwicklungsbericht 2002: Institutionen für Märkte schaffen. Bonn: UNO 2002, 293 S., ISBN 3923904495, € 39,80.**

**Worldwatch Institute (Hg): Zur Lage der Welt 2002. Frankfurt/M.: Fischer 2002, 367 S., ISBN 3596152739, € 15,90.**

**Worldwatch Institute (Hg): Vital Signs 2002/2003. London: Earthscan 2002, 272 S., ISBN 185839183, £ 14,95.**

So wie jedes Jahr geben wir an dieser Stelle einen Überblick über Jahrbücher, die im letzten Jahr erschienen sind. Fangen wir mit dem Bericht von amnesty international (ai) an. Jedes Jahr wird dieser Bericht ein wenig dicker. Dies mag einerseits daran liegen, dass a) Menschenrechtsverletzungen kontinuierlich zunehmen, andererseits aber vielleicht auch daran b) dass ai Beobachtungen und Aktivitäten ausweitet. Diesmal ist die Möglichkeit a) eindeutig maßgebend. Der Grund ist der 11. September 2001. Während der ‚Krieg gegen den Terrorismus‘ die Schlagzeilen beherrschte, schreibt die Generalsekretärin Irene Khan in Vorwort, ‚sind Regierungen zunehmend dazu übergegangen, die Menschenrechte als Hindernis auf dem Weg zu Sicherheit darzustellen‘. Gerade in Krisensituationen ist ai besonders gefordert, darauf zu achten, dass Menschenrechte respektiert werden. So ist ai in so unterschiedlichen Staaten wie Algerien, Indonesien, Israel, Demokratische Republik Kongo, Myanmar und Türkei aktiv geworden. Beispielsweise liegt die Zahl der vollstreckten Todesurteile im Beobachtungszeitraum (Mitte 2001 – Mitte 2002) auf der ganzen Welt (3048 Hinrichtungen in 31 Ländern) höher als die Gesamtzahl der Toten des Terroranschlages auf das World Trade Center (offizielle Zahl der Toten: 2823). Aber nicht nur über Todesstrafen und Hinrichtungen, sondern auch über Misshandlungen und Folterungen von politischen Gefangenen, über Diskriminierungen von Frauen und Ausländern berichtet ai alphabetisch aufgelistet von A wie Afghanistan bis Z wie Zentralafrikanische Republik. Insgesamt werden über 153 Länder auf 634 Seiten berücksichtigt. Das Buch ist ein ‚Muss‘ im Handapparat, wenn man sich über den Zustand von Demokratie und Menschenrechten auf der Welt informieren möchte.

Wie wir wiederholt an dieser Stelle erwähnt haben, sind die zwei Almanache keine Konkurrenten. Vielmehr ergänzen sie

sich. Während der Spiegel, diesmal von dtv, mehr Wert auf aktuelle Entwicklungen (Ereignisse im letzten Jahr) einzelner Länder legt, konzentriert sich der Fischer-Almanach auf grundsätzliche Daten. Natürlich enthält der Spiegel-Almanach auch allgemeine Daten und Sonderbeiträge mit Daten zu internationalen Organisationen wie UNO, Weltbank und IWF. Das Prinzip des Aufbaus bleibt unverändert: knapp, präzise, übersichtlich, aktuell und bebildert. Auch der Fischer-Almanach behält seine Struktur bei, die Daten sind zwar aktuell, die Berichte sind aber nicht auf Aktualität angelegt. Sonderbeiträge gibt es im Fischer Almanach u.a. über die Politik des IWFs, der Weltbank, Globalisierung als Phänomen der Weltwirtschaft und über die Umwelt Konferenz (Rio+10) in Johannesburg.

Dem Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen, dem UNDP haben wir zu verdanken, dass die menschliche Entwicklung nicht unzulässig nur nach Einkommen pro Kopf gemessen wird. Das UNDP hat eine Vielzahl von Kriterien entwickelt, und diese immer wieder verfeinert. So entstanden die Indizes wie HDI (Human Development Index), HPI (Human Poverty Index) und GDI (Gender related Development Index). Um ein Gesamtbild von der Entwicklung eines Landes zu erhalten, muss man alle Bereiche berücksichtigen. Wie erwähnt, die Jahrbücher sind nicht deshalb interessant, weil sie die neuesten Daten enthalten, sondern deshalb, weil sie jedes Jahr ein neues Thema behandeln. So hat das UNDP z.B. Themen wie ‚Gleichstellung der Geschlechter‘ (1995), ‚Bekämpfung der Armut‘ (1997), ‚Globalisierung‘ (1999) bereits behandelt. Diesmal geht es um die ‚Stärkung der Demokratie in einer fragmentierten Welt‘. Einerseits stellt der Bericht eine positive Entwicklung bei der Demokratisierung, andererseits eine bisher nie gekannte Fragmentierung fest. Fortschritte und Fragmentierung werden anschaulich in tabellarischer Form gegenübergestellt (S. 12–13). In fünf Kapiteln wird der aktuelle Stand der Entwicklung auf nationaler Ebene, Staats- und Regierungsführung, Bekämpfung demokratischer Defizite, Verhinderung von Konflikten und Stärkung der Demokratie auf globaler Ebene behandelt. Der Bericht enthält Beiträge u.a. von Kofi Annan, Aung San Suu Kyi und Seyyed Mohammad Khatami.

Da Demokratie ohne Rechtsstaatlichkeit nicht möglich ist, könnte ein Teil des Weltbank-Berichts eine Ergänzung sein. Kapitel 6 des Berichtes behandelt das Justizsystem. Ansonsten bleibt die Weltbank bei der Ideologie des Marktes. Die Botschaft lautet: Nur eine Erweiterung des Marktes, ein besserer Zugang zum Markt verbessert die Lebenssituation der Armen in der Dritten Welt. Das Thema des Berichts heißt ‚Institutionen für Märkte schaffen‘.

Damit kommen wir zur Frage aller Fragen: Was ist Armut, wie bekämpft man sie? Darauf gibt der schmale Bericht des UNFPA differenzierte, präzise Antworten. Das Thema lautet diesmal ‚Wege aus der Armut‘. Den Bericht hat wie bisher die Deutsche Stiftung für Weltbevölkerung (DSW) herausgegeben. In dem Bericht werden drei verschiedene Methoden der Armutsmessung vorgestellt und wird auf die Schwierigkeiten einzelner Methoden hingewiesen (S. 19ff). In acht Kapiteln werden Ursachen und Auswirkungen von Armut, Wege aus

## Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

der Armut, Entwicklungsziele und -methoden dargestellt. Aus zwei Gründen ist dieser Bericht besonders hervorzuheben. Er erklärt a) warum häufig der Prozentsatz von Menschen unterhalb der Armutsgrenze eines und desselben Landes in verschiedenen Statistikbüchern unterschiedlich angegeben wird und b) warum Globalisierung, Wirtschaftswachstum und ein besserer Zugang zum Markt den Ärmsten der Armen nicht helfen kann (weil sie nichts zu verkaufen haben – S. 28).

Auch der Hunger Report beschäftigt sich mit Armut und Hunger. Überraschenderweise wird das Problem am Beispiel der USA durchexerziert (Kap. 1 bis 5). In einem 6. Kapitel wird ein Überblick über die Nahrungsmittelknappheit in anderen Teilen der Welt gegeben und im Anhang mit acht Tabellen ausführlich erläutert.

Wie immer gibt der Bericht des renommierten Worldwatch Instituts einen umfassenden Überblick über die gegenwärtige Lage der Welt. In sieben Kapiteln behandelt der Bericht Themen wie Globalisierung, Nachhaltige Entwicklung/Johannesburg, Landwirtschaft im Interesse der Allgemeinheit, Tourismus, Bevölkerungspolitik und Lebensqualität, Ressourcen und Repression, Global Governance. Mittlerweile ist das Institut zu einer moralischen Instanz geworden. Folgerichtig begnügen sich die AutorInnen nicht mit der Beschreibung des Zustandes, sondern zeigen zugleich Wege aus den Krisen, stellen Forderungen auf, damit sich die Welt nachhaltig entwickeln kann. Die deutsche Ausgabe wird von Germanwatch mit einem Beitrag von Christoph Bals über Strategien für eine nachhaltige Klimapolitik herausgegeben.

Was den Gebrauchswert der ‚Vital Signs‘ angeht, kann man nicht oft genug betonen, wie wichtig das Buch für JournalistInnen und LehrerInnen aller Schulstufen und Hochschulen ist. Wir haben mehrmals auf das didaktisch aufgearbeitete Buch hingewiesen. In zwei Teilen werden folgende Themen behandelt. Teil 1: Schlüsselindikatoren – dazu zählen Trends von Nahrung und Landwirtschaft, Energie, Atmosphäre, Ökonomie, Transport, Kommunikation, Gesundheit und Soziales, Militär. Teil 2: Bearbeitung dieser Themen unter speziellen Gesichtspunkten. Jedes Thema enthält fünf bis sechs Unterthemen. Diese werden mit je einer Seite Text und Grafik erläutert.

Last, not least – das Jahrbuch von UNICEF, einer Organisation, die in diesem Jahr ein Jubiläum feiert: 50 Jahre UNICEF in Deutschland. In zwei Teilen werden behandelt: a) wie Demokratie mit Kindern praktiziert werden kann und b) Mythos und Realität bei der Beteiligung von Kindern. Die drei Karten am Anschluss – was Kinder denken, wollen und brauchen sind sehr aufschlussreich. Wie immer geben neun Tabellen über Grundindikatoren, Ernährung, Gesundheit, Bildung u.a. umfassende Informationen über die Situation der Kinder in der Welt. Kofi Annan hat das Vorwort und Christina Rau das Geleitwort geschrieben. Auch wir wünschen dem Jubilar weiterhin gute Arbeit und viel Erfolg.

*Asit Datta*

**Peter-Michael Friedrichs (Hg.): Edition „ICH KLAGE AN!“ Das Lehrerbuch. Menschenrechte im Unterricht. München, Elefant Press, 2002, 224 S., ISBN 3-570-14634-0, € 3,00.**

Eines der interessantesten pädagogischen Buchprojekte zum Thema Menschenrechte erscheint seit einigen Jahren im Verlag Elefant Presse unter dem Reihentitel „Ich klage an!“. In teilweise aktualisierten Neuauflagen sind bis März 2002 in dieser Edition insgesamt 16 Titel zu Themen wie z. B. Völkermord, Rassismus, Asyl, Sklaven, Illegale, Prostitution, Folter, Todesstrafe, Straßenkinder erschienen, die anhand von erzählten Einzelschicksalen und Hintergrundinformationen sensibilisieren. Seit kurzem gibt es nun zu dieser Reihe einen Begleitband, der als „Lehrerbuch“ angelegt ist. Als inhaltlich und didaktische Handreichung versucht der Band an ausgewählten Themen und mit Bezug auf einzelne Bücher der Reihe „Ich klage an!“ Menschenrechtsfragen für den pädagogischen Kontext aufzubereiten. Er bietet Materialien, didaktische Hinweise sowie weiterführende Informationen und Quellen zu den Themen „Folter“ (für die Jahrgangsstufen 9 bis 12) von Sandra Reitz, „Todesstrafe“ (für die Jahrgangsstufen 7 bis 10) von Nicole Werner, „Verschwunden in geheimer Haft“ (für die Jahrgangsstufen 9 bis 11) von Sven Schmolke, „Sklaven“ (für die Jahrgangsstufen 9 und 10) von Benita von Finckenstein und „Asyl“ (für die Jahrgangsstufen 9 bis 11) von Sven Schmolke. Alle Abschnitte sind unterteilt in Thema, Intention, Realisation und Materialien.

Obleich die AutorInnen diese Teile unterschiedlich gewichten und individuelle Schwerpunkte setzen, bietet der Band das, was er soll: Anregungen und Unterrichtsmodelle für den fachbezogenen und fächerübergreifenden Unterricht zum Thema Menschenrechtserziehung. Dabei ist der Band jedoch nicht nur für die schulische Praxis geeignet. Auch in der außerschulischen Jugend- und Bildungsarbeit wird er sich bewähren. Unterstützt wird diese Absicht durch eine Einleitung von Sven Schmolke zu allgemeinen Aspekten der Menschenrechtserziehung. Knapp und prägnant werden curriculare Grundlagen der Menschenrechtserziehung, Richtlinien und Lehrpläne sowie Ziele und Inhalte angesprochen. Es sind keine großen und bewegenden Ausführungen, sie sensibilisieren aber für verschiedene pädagogische Dimensionen des Themas und stimmen ein. Der Band ist sicherlich nicht der epochale politik-didaktische Wurf in Sachen Menschenrechtserziehung – will er auch gar nicht sein. Was ihn vielmehr auszeichnet, ist die Prägnanz und Praxisorientierung des Exemplarischen: Folter, Todesstrafe, Haft, Sklaven und Asyl werden als ausgewählte Dimensionen von Menschenrechtsverletzungen dargestellt und für Lehr-Lern-Prozesse im Sekundarbereich aufbereitet. Hier ist er vorbildlich hinsichtlich Inhalt, Didaktik und Gestaltung. Nachsatz: Bei einem regulären Buchhandelspreis von € 3,00 (drei Euro!) muss gefragt werden, was ein Verlag noch alles tun muss, damit gute Bücher gekauft und gelesen werden? Antwort: Mehr geht nicht!

*Ulrich Klemm*

## Information Information Information Information Information Information Information

### Veranstaltungen

**(red.) KinderKulturKarawane 2003:** Acht Gruppen aus Afrika, Asien und Lateinamerika werden im Mai und Juni sowie im September und Oktober für vier bis sechs Wochen nach Deutschland kommen und ihre Theater-, Musik- und Tanzproduktionen vorstellen sowie Workshops durchführen. Manche Theaterstücke befassen sich mit inhaltlichen Fragen wie Kinderrechte, Kinderarbeit, Straßenkinder und in diesem Jahr besonders mit dem Thema „Kinderhandel“. Der „Einsatzbereich“ der Gruppen ist so vielfältig wie ihre Produktionen: Schulen, Kirchengemeinden, Stadtfeste, Seminare, Kulturzentren, Theater, Kirchen... meist sind von der technischen Seite keine Grenzen gesetzt. Die Gruppen, die im ersten Teil der Karawane (also Mai/Juni) in Deutschland sind, werden auch alle im Kulturprogramm des Kirchentages spielen.

Vom 23.-25.05.03 wird es in Hannover ein Forum unter dem Titel „Jugendwelten - Theaterformen“ geben (organisiert von der BAG Spiel + Theater und den Zentrum für Medien Kunst Kultur der Ev. Landeskirche Hannover). Neben vier Gruppen der Karawane werden dort auch noch ähnliche Projekte aus Deutschland, Belgien und den USA zu Gast sein. Das Forum soll die Bedeutung von kultureller Arbeit mit jungen Menschen diskutieren, die am äußersten Rand der Gesellschaft stehen. Auch geht es darum, wie diese Arbeit noch stärker gefördert werden kann - durchaus auch hier in Deutschland.

Am 21.09.03 wird es in Hamburg wieder eine Gala für Kinderrechte geben. Nach dem großen Erfolg im letzten Jahr sollen auch 2003 neben den Gruppen der KinderKulturKarawane Hamburger Kinder- und Jugendkulturprojekte bei der Gala mitwirken. Hier bietet sich für Interessierte die Möglichkeit, über Ausstellungen und Infotische vertreten zu sein.

Kontakt: Ralf Classen; KinderKulturKarawane 2003; Büro für Kultur- und Medienprojekte, POB 500161; 22701 Hamburg; Tel.: 040/39-900060; Fax: -02564; info@kinderkulturkarawane.de; www.kinderkulturkarawane.de.

**(red.) Weltladen Dachverband – Termine 2003:** 17. Mai: Europäischer Weltladentag; 28. Mai bis 1. Juni: Ökumenischer Kirchentag in Berlin; 19. bis 21. September: Weltladentreffen in Bonn; 22. bis 28. September: bundesweite Faire Woche.

Info und regelmäßige Rundbriefe: Weltladen Dachverband; Hindenburgplatz 2; 55118 Mainz; Tel: 06131/6890780; Fax: -799; info@weltladen.de; www.weltladen.de.

### Medien

**(red.) apex - Kultur- und Bildungsmanagement/ Informationsservice der Bundeszentrale für politische Bildung:** Der Online-Newsletter Akquisos wendet sich als Informationsservice an staatliche und nichtstaatliche Träger der politischen Bildung, NPOs, Bildungsinitiativen und Netzwerke sowie Vereine und bietet aktuelle Informationen, Links, Tipps

und Termine rund um das Thema Fundraising. Darüber hinaus stellt der Newsletter interessante Förderungen und aktuelle Ausschreibungen auf europäischer und nationaler Ebene vor, die für Antragsteller aus der politischen Bildung in Frage kommen. Die Redaktion von Akquisos lädt Interessierte dazu ein, selbst Beiträge mit Hinweisen zum Thema Fundraising zu veröffentlichen. Auch für die Suche nach Partnern oder Sponsoren bzw. wenn sich Sponsoren einbringen und vorstellen möchten, gibt es Möglichkeiten. In Akquisos können auch Projekte aus dem Bereich Bildungssponsoring vorgestellt werden, um Erfahrungen und Kenntnisse weiterzugeben.

Kontakt: ostermann@apex-management.de. Kostenfreies Abonnement des Akquisos-Newsletter: www.bpb.de unter der Rubrik „Newsletter“. Reaktion: Anja Ostermann, Reiderweg 18, D-58285 Gevelsberg, Fon: +49 2332 4199, Fax: +49 2332 75 70 56, www.apex-management.de.

**(red.) Hamburger Bildungsagenda für nachhaltige Entwicklung:** Information über die „Hamburger Bildungsagenda für nachhaltige Entwicklung“, wie sie beim Hamburger Bildungskongress Mitte November verabschiedet worden ist und weitere Informationen bei: Eine Welt Netzwerk Hamburg e.V.; Große Bergstr. 255; 22767 Hamburg; Tel.: 040/3589386; Fax: 040/3589388; info@ewnw-hamburg.de; www.ewnw-hamburg.de.

**(red.) TuWas e.V.: Warum Umweltpädagogen konstruktivistisch denken sollten - Zusatzqualifikation wird vom bayerischen Umweltministerium gefördert:** Gefördert durch das Umweltministerium beginnt der Bundesverband TuWas e.V. ab diesem Frühjahr mit der Vermittlung neuartiger Kompetenzen im Umgang mit Umweltproblemen in der Schule, in Umweltstationen und in der ökologischen Erwachsenenbildung. Im Zentrum der dreiteiligen Qualifizierung stehen die Methoden des „Konstruktivismus“. Auch Umweltbildner und Naturpädagogen müssten davon ausgehen, dass „die Welt so ist, wie wir sie uns denken“. Man dürfe nicht länger davon absehen, dass auch „die Natur“ menschengemacht sei und unsere Idee vom „natürlichen Gleichgewicht“ unserem Wunschenken entsprängen. Diese Einsichten schmäleren nicht die Möglichkeiten der Ökopädagogik, sondern erweiterten sie in einem bisher nicht für möglich gehaltenen Ausmaß. Zielgruppen des Lehrgangs sind: Umweltpädagog(inn)en aus dem schulischen und außerschulischen Bereich sowie Studierende einschlägiger Fachrichtungen.

Info: Bundesverband TuWas e.V.; Griesstr. 27; D-85567 Grafing; Tel: 08092/819-515; Fax: -555; info@tuwas.net; www.tuwas.net.

**(red.) TuWas e.V.: Qualitätsmanagement-Ausbildung für die bürgerschaftliche Gemeinde - TuWas professionalisiert Agenda 21-Prozesse:** Viele Kommunen haben die Zeichen der Zeit erkannt: Die Entwicklung „robuster“ Gemeinwesen in schwierigen Zeiten braucht eine viel intensivere Einbeziehung der Bürger. Hier liegen Ressourcen brach, die die „nachhaltige“ Kommunalentwicklung nutzen muss, um bürgerschaftliches Engagement, Verantwortungsbereitschaft und die Beteiligung an der Kommunalpolitik zu fördern. Mit „Agenda 21-Prozessen“ haben Städte und Gemeinden in den letzten Jahren erste

## Information Information Information Information Information Information Information

experimentelle Schritte in diese Richtung gemacht. Jetzt geht es darum, aus den Erfahrungen zu lernen und durch professionelles Qualitätsmanagement die Fundamente für nachhaltige Kommunalentwicklung zu legen. Mit Unterstützung durch das bayerische Umweltministerium hat der Bundesverband TuWas e.V. ein Konzept für die Qualifizierung der Akteure entwickelt. Der erste Lehrgang „Qualitätsmanager Agenda 21“ beginnt im Februar. Er richtet sich an Schlüsselpersonen, die im Agenda 21-Prozess von Kommunen aktiv sind - egal, ob innerhalb oder außerhalb der Verwaltung. Der Erfolg der lokalen Agenda 21 hängt von der Organisation des Prozesses ab, meint TuWas. Punktuelle Aktionen und Projekte allein begründeten noch keinen Agenda-Prozess. Damit sich die Organisationsformen der lokalen Agenda 21 stabilisierten, sei ein angepasstes Qualitätsmanagement erforderlich, das alle Verantwortungsträger beteilige und Nachhaltigkeit zum leitenden Prinzip der kommunalen Entwicklung mache. Verantwortliche Akteure der lokalen Agenda 21 sollten in die Lage versetzt werden, professionelles Qualitätsmanagement auf die Erfordernisse des Agenda-Prozesses anzuwenden. Dazu sollen Normen, Verfahren, Instrumente und Techniken des EFQM-Modells für Business Excellence auf die kommunale Situation und den Agenda-Prozess adaptiert und der Zielgruppe in einem zweistufigen Fortbildungskonzept vermittelt werden. Bisher fehlten systematische Vorschläge für das Qualitätsmanagement von Agenda-Prozessen. Praktikable Instrumente für die Entwicklung und Stabilisierung der Agenda-Organisation seien jedoch dringend nötig, um die Attraktivität des Agenda-Gedankens zu erhalten und „notleidende“ Agenda-Prozesse wieder in Gang zu setzen. „Nachhaltigkeit“ sei ein implizites Prinzip von Qualitätsmanagement-Systemen wie dem EFQM-Modell. Die kommunalen Nachhaltigkeitsinitiativen könnten davon profitieren, wenn sie solche Modelle adaptierten und auf die eigenen Entwicklungsprozesse anwendeten. Auf Dauer werde ein beteiligungsorientiertes Managementkonzept nicht nur in lokalen Agenda 21-Prozessen erforderlich sein, sondern für den verantwortungsvollen „Betrieb“ einer Kommune selbstverständlich werden.

Info: Bundesverband TuWas (Adresse s.o.)

**(red.) SympathieMagazin „Bolivien-Ecuador-Peru verstehen“:** Das Heft nimmt sich vor allem der interessanten Alltagsthemen dieser Länder an, widmet sich Hintergründen und offenen Fragen: Wer weiß schon, warum das jährliche Pro-Kopf-Einkommen in Peru gerade mal bei 2132 US-Dollar liegt, obwohl die einzelnen Länder als Silber-, Zink- und Erdöl-Exporteure von Bedeutung sind, Bananen ausführen, Garnelen oder das begehrte Soja? Das Magazin gibt darauf Antworten, räumt den indigenas als Mehrheit der Bevölkerung einen gebührenden Platz ein und beschreibt deren Denken und Weltsicht.

Bezug: Studienkreis für Tourismus und Entwicklung E.V.; Kapellenweg 3; 82541 Ammerland/Starnberger See; Tel: 08177/1783; Fax: 08177/1349; www.studienkreis.org.

**(red.) Bildungsserver D@dalos:** Der UNESCO-Bildungsserver „D@dalos“ (www.dadalos.org) dient der Friedenserziehung auf dem Balkan. 1999 hatte die Deutsche UNESCO-Kommission das Modellprojekt in Sarajevo angestoßen. Die

Lehrmaterialien zur Staatsbürgerkunde und Menschenrechts-erziehung stehen mittlerweile in sieben Sprachen, u.a. in Englisch und Deutsch, zur Verfügung. Zum Projekt gehört auch eine CD-ROM, auf der alle Unterrichtsmaterialien abrufbar sind.

Info: U.G. D@dalos Sarajevo; Projektleitung: Ingrid Halbritter; Tel/Fax: +387(0)33446680; Ingrid.Halbritter@dadalos.org; www.dadalos.org.

## Sonstiges

**(red.) 50 Jahre Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen e.V.:** Zum Jubiläum ist im Frühjahr 2002 eine Würdigung erschienen. Das Heft enthält u.a. neben Grußworten von Joschka Fischer und Heidemarie Wieczorek-Zeul einen geschichtlichen Überblick über die Tätigkeiten der DGVN und eine Schilderung aktueller Maßnahmen der UN.

Bezug: Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen e.V.; Poppelsdorfer Allee 55; 53115 Bonn; Tel: 0228/949000; Fax: 0228/217492; info@dgvn.de.

**(red.) Jahresbericht Entwicklungspolitik 2001:** Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung hat im März 2002 den Jahresbericht Entwicklungspolitik 2001 veröffentlicht. Chronologisch werden an einer Zeitleiste viele Informationen über die Aktivitäten des BMZ dargestellt.

Bezug: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung; Presse- und Öffentlichkeitsarbeit; Stresemannstraße 94; 10963 Berlin; Tel: 01888/5352451; Fax: 01888/5352594.

**(red.) VENRO: „Machbarkeitsstudie zum Vorhaben Stiftung für entwicklungspolitische Inlandsarbeit“ – Einführung und Stellungnahme:** VENRO hat Anfang Dezember 2002 ein achtseitiges Papier zu dem genannten Thema vorgelegt.

Kontakt: Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO); Kaiserstr. 201; 53113 Bonn; Tel.: 0228/946770; Fax: 0228/9467799; sekretariat@venro.org; www.venro.org.

**(red.) UNESCO: Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“:** Aus Sicht der Deutschen Unesco-Kommission hat der Weltgipfel über nachhaltige Entwicklung in Johannesburg im vergangenen August eine Reihe von Neuerungen gebracht. Neu in der Debatte sei beispielsweise die stärkere Gewichtung von Bildung und Wissenschaft. Die Deutsche Unesco-Kommission begrüßt die Empfehlung an die UNO Generalversammlung, die Jahre 2005 bis 2014 zur Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ auszurufen.

Info: www.nachhaltigkeitsrat.de/aktuell/news/2003/08-01\_08.



Erscheint seit 1965. (4 x jährlich 100 S.). Jahresabonnement 80 Euro + Versandkosten

Die Zeitschrift ist dem akademischen Sektor sowohl nach Herkunft als auch nach Anspruch zuzuordnen. Als Zielgruppe will die Zeitschrift alle ansprechen, die sich für die politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Entwicklung Afrikas interessieren.

Herausgegeben von Prof. Dr. Hans-Gert Braun und Alois Graf von Waldburg-Zeil in Zusammenarbeit mit Ifo-Institut für Wirtschaftsforschung e.V., Entwicklungsländer-/Afrikastudienstelle; Europäisches Institut für politische, wirtschaftliche und soziale Fragen e.V. Weltforum Verlagsgesellschaft m.b.H.;

Redaktion: Rena Sutor, Volkartstr. 18, 80634 München, fon 089/173672, sutor.iaf@t-online.de  
www.internationalesafrikaforum.de

## 12. Februar 2003 - Tag des Kindersoldaten

### Schwerpunktheft: Kindheit in Afrika

#### Vorwort

##### **Kinder in Afrika - Eine Stimme aus Afrika**

Bei allen Völkern der Welt ist das Kind ein Schatz für seine Eltern. Kinder sind überall die Zukunft der Nation. In jeder Kultur bildet die Kindheit einen ganz besonderen Abschnitt im Menschenleben. Schon aus diesen Gründen besteht für alle Menschen ein gemeinsamer Ausgangspunkt für die Behandlung von Fragen und Problemen, die die Kinder betreffen. Es sollte daher eigentlich kein Wenn und kein Aber geben, wenn das Schicksal von Kindern auf dem Spiel steht. Keine Grenzen für die Rechte der Kinder! Afrikanische Kinder sollten deshalb genauso geschützt und behütet werden wie alle Kinder auf der Welt. Ausbeutung, Misshandlung und Schändung von Kindern, sowie deren Einsatz als Soldaten und Ähnliches müssen als kriminell denunziert und überall bekämpft werden. ***Doch wie soll in Deutschland der Kampf für die Kinder in Afrika effizient geführt werden? Vielleicht sollte man bei Kindern in Deutschland damit beginnen, ihnen positive Bilder von Afrika zu zeigen....***

(Auszug aus dem Vorwort von Prof. Dr. Adjai Paulin Oloukpona-Yinnon, Leiter der Germanistikabteilung der Université de Lomé, Togo.)

#### Chronik

50 Seiten aktuelle Ereignisse

55

#### UNICEF

Sharad Sapra  
**The Crisis of Southern African Countries**

#### AIDS

Maria Groos  
**Aids-Waisen in Afrika**

#### Konzentrationslager

Tabu Abd'allah Manirakiza  
**Das Schicksal der Kinder in den Konzentrationslagern von Burundi**

#### Kindersoldaten

Wolfgang Schonecke  
**Wenn aus Kindern Killer werden**

#### Afrikanische Literatur

Pierrette Herzberger-Fofana  
**Kinder im Krieg im Kontext der afrikanischen Literatur**

#### SOS-Kinderdörfer

Karin Demut/Doris Kirchner  
**Leben in der Großfamilie: Kind sein und Erwachsen werden in Afrika**

#### Neue Literatur

Ausgewählte Titel zum SP-Thema  
Afrikatage der Friedrich-Ebert-Stiftung

93

94

58

Autoren