

Kulturelle Kompetenzen für eine veränderte Arbeitswirklichkeit Reaktionen von Bildung und Bildungspolitik

Vortrag bei dem II. Werkstattgespräch am 30.11.2000 im Rahmen des Projektes „Arbeit und Kultur“

1. Zum theoretischen und politischen Kontext

Das öffentliche Bildungssystem hat immer schon vielfältige Aufgaben zugewiesen bekommen, die mit je aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen zu tun hatten. Und immer waren es drei Aufgaben, die im Mittelpunkt standen: die Sorge eines sich ausdifferenzierenden Subsystems der Wirtschaft, daß genügend hinreichend qualifizierte Menschen bereitstehen; die Hoffnung, daß eine richtige individuelle Bildung die Menschen zu „guten“ Staatsbürgern machen möge und immer auch der Wunsch, daß sich die Persönlichkeiten der Menschen möglichst vielseitig entwickelten. Je mehr sich die bürgerliche Gesellschaft im 19. Jahrhundert durchsetzte und ausdifferenzierte, desto wichtiger wurde zudem das Problem des richtigen Sozialverhaltens¹. Insbesondere wurden immer wieder dann gesellschaftliche Teilbereiche zu einer öffentlichen pädagogischen Aufgabe erklärt, wenn sich im Selbstlauf die für notwendig erachteten Erwartungen nicht mehr erfüllten: Man schaue sich etwa die Entwicklung der Jugendarbeit, die Entwicklung der Weiterbildung oder der beruflichen Bildung an.

Nicht nur das öffentliche Bildungswesen: Auch die Bildungstheorie entwickelte sich an der Abarbeitung bestimmter Grundfragen, die meist ihren Ursprung in gesellschaftlichen Ursachen und Widersprüchen hatten: Erziehung zum Menschen oder Erziehung zum Bürger? Qualifikationsanforderungen der Arbeitswelt vs. unreflektierte Akzeptanz des politischen Systems; die bildungstheoretische Verarbeitung der Fortschritte in Technik und Industrie; das Verhältnis von gesellschaftsbezogenen Anforderungen und dem Ideal einer individuumsbezo-

¹ Berg, Chr. u. a. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bde. I–VI. München: Beck 1987 ff. Bd. III: 1800 - 1890 (Hg.: Jeismann, K. E./Lundgreen P.; 1987). Bd. IV: 1870 - 1917 (Hg.: Berg, Chr.; 1991). Bd. VI¹: 1945 - Gegenwart (Hg.: Führ, Chr./Furck, C.-L.; 1998).

genen Persönlichkeitsbildung². All diese gesellschaftsbezogenen Erwartungen im Hinblick auf eine politische, soziale, kulturelle und ökonomische Integration des Einzelnen wurden zwar von einer eher anthropologisch argumentierenden Bildungstheorie mit Skepsis aufgenommen, da hier ein für sich alleine stehendes „autonomes Individuum“ im Mittelpunkt stand. Doch muß man realistisch sehen, daß gerade aus diesen gesellschaftlichen Funktionszuschreibungen und Erwartungen an das Erziehungssystem – und sehr viel weniger aus seiner Unterstützungsleistung bei der Entwicklung einer spezifischen Vorstellung von „Menschsein“ – ein erheblicher Teil seiner Legitimation bezogen wird und aus diesen Argumentationen heraus die kräftigsten Entwicklungsimpulse zum Ausbau des Erziehungssystems kamen und kommen.

Grundproblem einer idealistisch argumentierenden Bildungstheorie, die nur die Optimierung der Entwicklungsmöglichkeiten der Einzelnen im Sinn hat, ist zudem die Realität und die soziale Wirksamkeit eines Bildungssystems, das mit Bildungschancen ungleich umgeht. Dies bringen die gesellschaftlichen Funktionen jedes öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystems (Qualifikation, Integration, Selektion, Allokation, Legitimation) zum Ausdruck: Bildung und ihre soziale Verteilung sind ein eminent politischer Sachverhalt, der sehr viel mit Macht und Herrschaft zu tun hat³.

In systematischer Hinsicht zeigt sich vor diesem Hintergrund, wie zutreffend und aktuell die Aufgabenbestimmung eines zeitgemäßen Bildungssystems ist, so wie sie Johannes Rau zur Eröffnung des „Forum Bildung“ im Juli 2000 vorgenommen hat. Demzufolge hat Bildung drei Aufgaben:

- Vorbereitung auf ein späteres Berufsleben,
- die Befähigung zu politischer und sozialer Partizipation,
- Persönlichkeitsentwicklung.

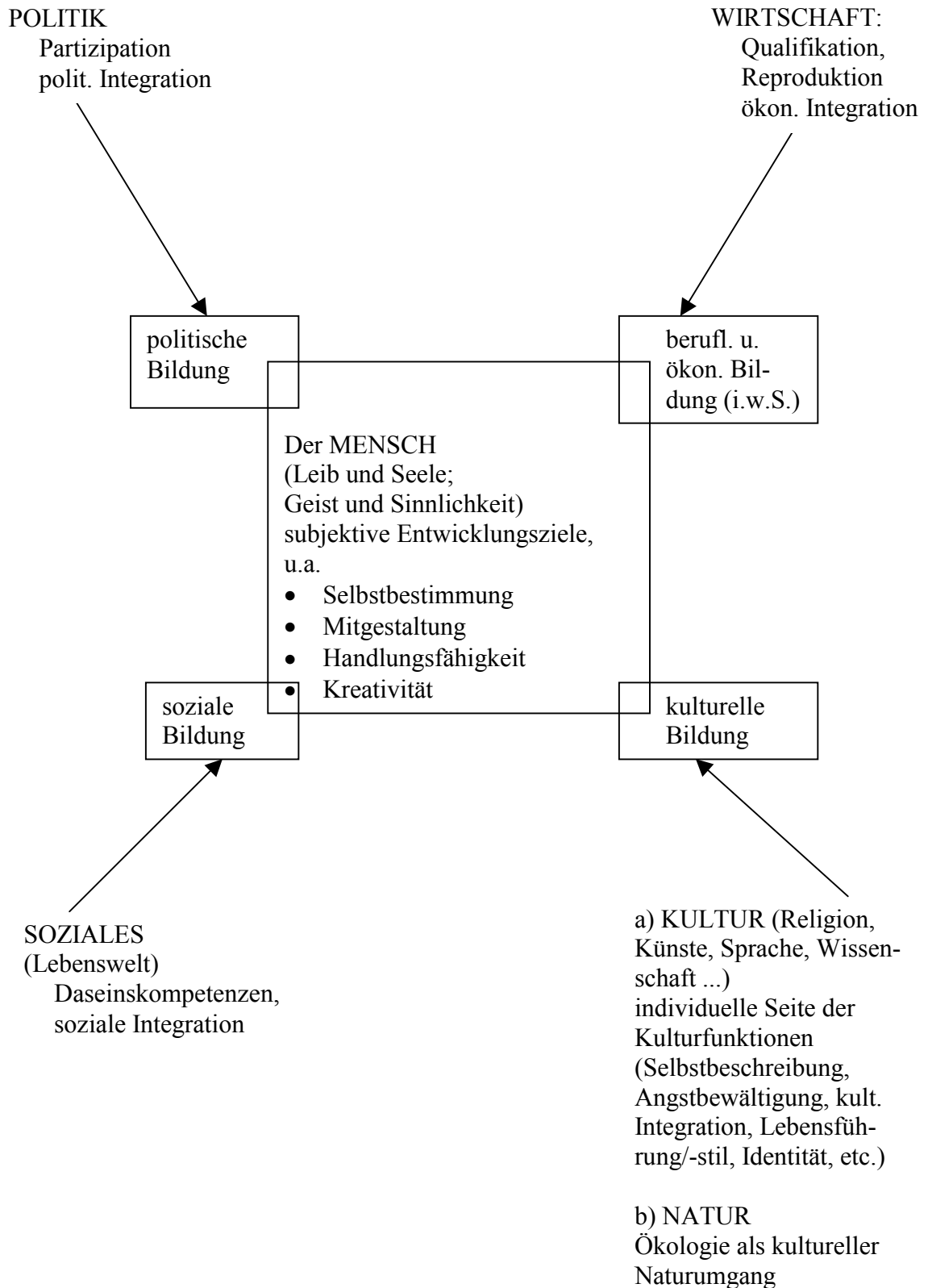
In einer theoretisch angereicherten Form läßt sich diese Aufgabenbestimmung in der folgenden Graphik wiederfinden (Abb. 1).

Auch wenn man in politischer Hinsicht davor warnen muß, daß das Bildungssystem zu viele soziale Aufgaben und Probleme aufgeladen bekommt, die in anderen gesellschaftlichen

² Vgl. für den engeren Bereich der kulturellen Bildung Steenblock 1999; für eine gelungene Mischung von Theorie und Praxis siehe Bollenbeck 1994. Siehe auch Fuchs 2000.

³ Vgl. Alt 1978, Heydorn 1980 oder Bourdieu/Passeron 1971.

Abb. 1: BILDUNG als Lebenskunst



Funktionsbereichen entstanden sind und letztlich auch nur dort gelöst werden können (z.B. Kriminalität und Gewalt; Rechtsextremismus; Arbeitslosigkeit; Legitimationsverlust des politischen Systems), sind die Erwartungen an das gut ausgebaute Bildungssystem in Deutschland zu recht hoch. So verraten die „Grund- und Strukturdaten 1999/2000“ des Bundesbildungsministeriums⁴, daß – mit wachsender Tendenz – immerhin 320 Mrd. DM (1998) in Bildung, Forschung und Wirtschaft fließen (234,5 Mrd. DM ohne Forschung und Entwicklung), also immerhin fast das 20fache des Betrages der gesamten öffentlichen Kulturförderung in Deutschland. Damit hat Deutschland zwar nicht den immer wieder geforderten Anteil von 8 bis 10% des Bruttoinlandsproduktes erreicht, der für Bildung und Erziehung ausgegeben werden soll, liegt aber im Vergleich der OECD-Staaten (siehe unten) immerhin leicht über dem Durchschnitt (BMBF 2000, Kap. 10). Interessant ist an diesen Zahlen auch der Hinweis darauf, daß in dem Gesamtbetrag von 234,5 Mrd. DM immerhin über 50 Mrd. DM von der Seite der Wirtschaft (Anteil an beruflicher Bildung sowie betriebliche Weiterbildung) enthalten sind.

Welche Aufgaben soll nun ein derart gefördertes Bildungswesen bewältigen? Eine allgemeine Aufgabenbestimmung der Bildungspolitik mag darin gesehen werden, den *gesellschaftlichen Wandel bewältigen und gestalten* zu helfen.

Dieser von Bildungstheorie, von Bildungspolitik und vom Bildungswesen zu verarbeitende gesellschaftliche Wandel ist inzwischen national und international gut beschrieben. Auf nationaler Ebene mag man sich an die ambitionierten „Zukunftskommissionen“ (Sachsen/Bayern; Friedrich-Ebert-Stiftung; Baden-Württemberg) erinnern, die anstehende Entwicklungstendenzen sorgfältig analysiert und z.T. in ihren Auswirkungen auf das Bildungswesen reflektiert haben. Insbesondere befaßt sich die Denkschrift der Bildungskommission NRW (1995) mit den bildungstheoretischen und bildungspolitischen Implikationen. Als gesellschaftliche Entwicklungstrends werden benannt:

- Pluralisierung der Lebensformen und der sozialen Beziehungen,
- neue Technologien und Medien,
- ökologische Herausforderungen,
- Migration und Bevölkerungsentwicklung,
- Wertewandel und Internationalisierung.

⁴ Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2000.

Auf einer internationalen Ebene dürfte der Delors-Bericht⁵ der ambitionierteste Versuch einer bildungspolitischen Positionierung sein, in dem neben den genannten gesellschaftlichen Herausforderungen außerdem noch die weltweiten Probleme der Armut und der Chancengleichheit eine zentrale Rolle spielen, wobei die begriffliche Fassung von Bildung kompatibel mit dem Bildungskonzept der NRW-Denkschrift ist: Eine entsprechende Konzeption von *lebenslanger Bildung*

„muß sich nicht nur an das veränderte Wesen der Arbeit anpassen, sie muß auch ein kontinuierlicher Prozeß der Formung des Menschen in seiner Gesamtheit – seiner Kenntnisse und Fähigkeiten genauso wie seiner Kritikfähigkeit und Handlungsfähigkeit – sein. Sie sollte die Menschen in die Lage versetzen, sich ihrer selbst und ihrer Umwelt bewußt zu werden und sie ermutigen, am Arbeitsplatz und in der Gemeinschaft ihre gesellschaftliche Rolle zu spielen.“ (Ebd., S. 18)

Vor dem Hintergrund dieser Hinweise auf globalere Diskurse und Entwicklungen will ich im folgenden – entsprechend der Überschrift dieses Beitrages – drei ausgewählte Reaktionen des Bildungssystems auf die Veränderungen des Verhältnisses Kultur – Arbeit vorstellen.

2. Bildungspolitik zwischen Rhetorik und Realität: Positionspapiere der Kulturverbände

Liest oder hört man öffentliche Reden von Politikern zur Bildungspolitik oder liest man die bildungspolitischen Grundsatzbeschlüsse, so wie sie die großen Parteien⁶ in der jüngsten Zeit verabschiedet haben, so sollte man sich um den Ausbau und die Orientierung unseres Bildungswesens keine Sorgen machen: Es ist – durchaus auf der Linie des Bildungskonzeptes von Johannes Rau – ein *breites Verständnis von Bildung*, bei dem der Mensch in seiner Sinnlichkeit und Intellektualität im Mittelpunkt steht, in dem versucht wird ein individuell sinnhaftes Leben mit der Bewältigung der anstehenden gesellschaftlichen Aufgaben zu integrieren. Insbesondere wird immer wieder öffentlich betont, welche wichtige Rolle die künstlerischen Schulfächer beziehungsweise welche Bedeutung generell eine künstlerische Praxis im Rahmen des vorgestellten Bildungskonzeptes hat. Der Begriff der „Schlüsselqualifikation“ (siehe unten) spielt in allen aktuellen Bildungskonzeptionen eine entscheidende Rolle, und immer

⁵ Delors 1997. Vgl. auch Deutsche Unesco-Kommission 1999.

⁶ Vgl. etwa Clement, W. u. a. Berlin 2000.

wieder wird explizit eine Verbindung zwischen der künstlerischen Praxis und der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen hergestellt.

Die *Realität* entspricht allerdings nicht diese Programmatik. So beklagen sich immer wieder die Vertreter der künstlerischen Schulfächer (Musik, Kunsterziehung; in einigen Ländern auch Darstellendes Spiel und Tanz), daß sie um den Erhalt ihres Stundendeputats ringen müssen. Unterricht in diesen Fächern wird zudem oft fachfremd erteilt oder gar an außerschulische Einrichtungen „outgesourct“.

In der Bildungswirklichkeit sind es also nicht die in einer humanistischen Tradition argumentierenden Sonntagsreden von Politikern, sondern es sind die vehement eingebrachten Qualifikationsanforderungen „der Wirtschaft“, bei denen die Künste wenig Platz finden. Ein besonderes Lehrstück ist dabei der Umgang mit den neuen technischen Medien. Denn so wichtig die Initiative „Schulen ans Netz“ auch ist: Wenn mit dem simplen technischen (und finanziellen) Faktum des Internet-Anschlusses der Schule die pädagogische Phantasie zu Ende ist und man insbesondere über Gebrauchsweise und Inhalte der Rechner-Nutzung keine Überlegungen mehr anstellt, dann kann eine durchaus richtig gemeinte bildungspolitische Initiative bildungspraktisch durchaus dysfunktional sein – zumindest wenn man weiterhin an einem komplexeren Konzept von Bildung festhält⁷.

Es ist daher wichtig, daß Kulturverbände immer wieder auch insofern in die politische Diskussion eingreifen, als sie gut argumentierende Positionspapiere beraten, verabschieden und öffentlichkeitswirksam platzieren, in denen die Notwendigkeit eines komplexen Bildungsbegriffs – gerade angesichts gesellschaftlicher Wandlungsprozesse – belegt wird.

Zwei solcher Positionspapiere sind in jüngster Zeit erschienen:

- Die „Weimarer Erklärung zu Bildung und Kultur“ der Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung (www.bkj.de).
- Das Positionspapier „Kulturelle Bildung im digitalen Zeitalter“ des Deutschen Kulturrates (www.dkr.de).

Gemeinsam ist beiden Positionspapieren, daß „Bildung“ gegen kognitivistische Verengungen und eine zu starke Konzentration auf eine *unmittelbare* berufliche Verwertbarkeit in Schutz

⁷ Um so wichtiger ist daher das (i.d.R. außerschulische) medienpädagogische Praxisfeld, das eine kreativ-handlungsorientiert und kritische Aneignung der Neuen Medien erprobt; vgl. das Positionspapier zur „Kulturellen Medienbildung“ der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (www.bkj.de) bzw. die entsprechenden Projekte des Instituts für Bildung und Kultur (www.ibk-kultur.de).

genommen werden muß. Gerade bei dem letzten Problem könnte das Konzept der „Schlüsselqualifikationen“ eine Brücke zwischen kultureller Bildung und neuen Anforderungen der Arbeitswelt schlagen.

3. Zum Verhältnis von „Schlüsselqualifikationen“ und kultureller Bildung

Der Begriff der „Schlüsselqualifikation“ wird häufig verwendet und genießt in unterschiedlichen Diskursen eine hohe Sympathie. Doch was verbirgt sich eigentlich dahinter? Eine erste Annäherung ergibt sich aus einer Sichtung von Stellenanzeigen. So hat Horst Betz (Betz/Siegrist 1997, IV., S. 8) überregionale und regionale Zeitungen ausgewertet und ist zu folgendem Ergebnis gekommen:

Abb. 2: Schlüsselqualifikationen

	Anzahl der Stellenanzeigen	3420	100%
	davon:		
1.	Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit	1375 Nennungen	40,2%
2.	Problemlösungsfähigkeit und Kreativität	636 Nennungen	18,6%
3.	Selbständigkeit und Leistungsfähigkeit	920 Nennungen	26,9%
4.	Verantwortungsfähigkeit	339 Nennungen	9,9%
5.	Denk- und Lernfähigkeit	154 Nennungen	4,5%
6.	Begründungs- und Bewertungsfähigkeit	236 Nennungen	6,9%

Dieses Ergebnis deckt sich weitgehend mit Berichten von Praktikern aus der beruflichen Bildung und Weiterbildung. Bevor ich diesen Qualifikationskatalog weiter untersuche, will ich zum besseren Verständnis dieses Konzepts einige historische Hinweise geben.

Der eigentliche Startschuß der jüngeren Diskussion über „Schlüsselqualifikationen“ liegt in den siebziger Jahren im Nürnberger „Institut für Berufs- und Arbeitsmarktforschung“, der Forschungseinrichtung der Bundesanstalt für Arbeit. Hintergrund der damaligen Überlegungen, die vor allem von dem Leiter dieses Instituts, Dieter Mertens, vorangetrieben wurden, war ein grundlegendes und nach wie vor aktuelles Problem der beruflichen Bildung⁸: Wie

⁸ Vgl. Maier 1994, Kap. 7.4.

kann man angesichts einer sich beschleunigenden Entwicklung von neuem Wissen – und einer damit verbundenen Entwertung des vorhandenen Wissens – Menschen im Rahmen der beruflichen Bildung noch so qualifizieren, daß ihr Wissen und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zumindest einen gewissen zeitlichen Bestand haben?⁹ Denn auch Konzepte eines lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernens, die ebenfalls aus dieser Problemlage heraus entwickelt wurden, benötigen einen soliden Ausgangspunkt. Und dieser Ausgangspunkt sollte so gestaltet sein, daß der Akzent verstärkt auf der Lösung noch unbekannter Probleme, auf der Bewältigung offener Situationen – und dies in der Regel in sozialen Arbeitszusammenhängen – liegen sollte. Es liegt auf der Hand, daß die „Schlüsselqualifikationen“, so wie sie oben vorgestellt wurden, genau in diese Richtung zielen.

Wichtig für unsere Zusammenhang ist der Hinweis darauf, daß das Konzept der „Schlüsselqualifikationen“ aus dem Subsystem „Wirtschaft“ (siehe Abb. 1) entwickelt worden ist und auch bis heute entwickelt wird. Es gehört – systematisch gesprochen – zu der wirtschaftswissenschaftlichen Disziplin der „Bildungsökonomie“, also in ein Begriffsfeld und in ein Forschungsinteresse, in dem auch der Begriff des „Humankapitals“ und eine ökonomisch orientierte Bildungsforschung ihren Platz haben (Maier 1994).

Zu dem Katalog der Schlüsselqualifikationen sind unterschiedliche Strukturierungs- und Gliederungsversuche vorgelegt worden, die sich alle nicht wesentlich voneinander unterscheiden. Betz/Siegrist (1997) geben die folgenden Kompetenzbereiche an (Vgl. Abb. 3):

- Selbstkompetenz,
- Sozialkompetenz,
- Methodenkompetenz.

Interessant ist nun die folgende Erinnerung an die Bildungs-Definition von Delors: Dort war die Rede davon, daß „Bildung“ die Menschen in die Lage versetzen solle, „sich ihrer selbst und ihrer Umwelt bewußt zu werden.“ (Delors 1997, S. 17).

Diese Begriffsbestimmung hat gerade in Deutschland eine breite Tradition¹⁰: Bildung wird hier als wechselseitige Verschränkung von Mensch und Welt verstanden. Der Mensch öffnet sich für die Welt und ihren Reichtum, ihre Komplexität. Er eignet sich so viel wie möglich von dem je vorhandenen Entwicklungsstand der „Kultur“ an. Doch ist dieser Prozeß keine

⁹ Die Amerikaner nannten daher die Schlüsselqualifikationen „Survival skills“, ebd., S. 272.

¹⁰ Vgl. Fuchs 2000 und die dort angegebene Literatur zur Geschichte des (deutschen) Bildungsbegriffs.

Einbahnstraße: Gleichzeitig gestaltet der Mensch „die Welt“, hinterläßt Spuren, er vergegenständlicht seine Wesenskräfte (vgl. Fuchs 1999). In dieser Denklogik gehört zur Bildung entschieden die Herstellung eines bewußten Verhältnisses zu sich, zu seiner sozialen oder natürlichen Umwelt, zur Zukunft und Geschichte.

Abb. 3: Schlüsselqualifikation und Bildung: Ein Vergleich

Schlüsselqualifikationen:

Bildung:

Kompetenzbereiche

wechselseitige Verschränkung von Mensch und Welt; das meint u. a.

Selbstkompetenz:

bewußtes Verhältnis zu sich

- kompetenter Umgang mit sich selbst, d.h. Umgang mit dem Selbstwert
- Selbstmanagement
- reflexiver Umgang mit sich selbst
- bewußte Entwicklung eigener Werte und eines Menschenbildes
- die Fähigkeit zu beurteilen und sich selbst weiterzuentwickeln

Sozialkompetenz:

bewußtes Verhältnis

- Teamfähigkeit
- Kooperationsfähigkeit
- Konfliktfähigkeit
- Kommunikationsfähigkeit

- zu anderen
- zu Geschichte und Zukunft
- zur Natur

Methodenkompetenz:

„Metawissen“

- das geplante zielgerichtete Umsetzen von Fachwissen, d. h. analysieren (systematisches Vorgehen)
- erarbeiten von kreativen, unorthodoxen Lösungen (neben den Gleisen gehen)
- strukturieren und klassifizieren von neuen Informationen
- in den Kontext setzen, Zusammenhänge erkennen
- kritisch hinterfragen, um Innovationen zu erreichen
- abwägen von Chancen und Risiken.

Diese „Bewußtheit“, die zu entwickeln ist, gilt natürlich auch für alle Strategien des Umgangs mit Wissen. Hierfür hat sich der Terminus „Meta-Wissen“ eingebürgert, wobei „Wissen“ extensiv verstanden werden soll. An dieser Stelle ist daran zu erinnern, daß national und international das Konzept des „Wissens“ geradezu als Leitkonzept für unterschiedliche Politikfelder durchdekliniert wird: Die ambitionierte „Delphi-Befragung“ des Bundesbildungsministeriums (BMBF 1998) beschreibt ein anspruchsvolles Konzept von „Wissen“ ebenso wie es die Europäische Union in ihrem „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ aus dem Jahre 1995 tut.

Abb. 3 zeigt, wie die oben vorgestellte Strukturierung von „Schlüsselqualifikationen“ und die hier skizzierten Bestimmungen von „Bildung“ miteinander übereinstimmen. Diese Übereinstimmung ist nicht selbstverständlich. Denn die – hier nicht durchgeführte – Herleitung des Bildungsbegriffs geht völlig andere Wege als die Bestimmung des Begriffs der Schlüsselqualifikation: Es ist eine Präzisierung anthropologischer Tatbestände (bewegt sich also in der Logik von Abb.1 im mittleren Rechteck), die zudem durch Reflexionen über die Wirkungsweise der Künste (Bereich „Kultur“ in Abb. 1) unterstützt wird¹¹. Man muß sich dabei daran erinnern, daß Funktionsweisen und Herstellungslogiken der beiden Subsysteme „Wirtschaft“ beziehungsweise „Kultur“ völlig unterschiedlich sind, zumal sehr verschiedene symbolische Kommunikationsmedien (im soziologischen Sinne) verwendet werden (Münch 1991).

Diese Übereinstimmung in der Binnenlogik der zentralen Begriffe und die weitgehende Übereinstimmung in der verwendeten Begrifflichkeit bei der Zielbestimmung von kultureller Bildungsarbeit auf der einen Seite und der beruflichen Bildung auf der anderen Seite (Kreativität, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit etc.) läßt nun die Vermutung zu, daß sich in der Tat auch bei einer gründlicheren Untersuchung der jeweiligen Bedeutungen der Begriffe die Übereinstimmung erhalten bleibt. Allerdings: Dies bedarf tatsächlich einer gesonderten Untersuchung (vgl. Vogel 2000), da es ebenfalls Verdachtsmomente gibt, die die Annahme unterschiedlicher Bedeutungen trotz gleicher Worthülsen nahelegen¹².

Vor diesem Hintergrund kann ich nunmehr eine zweite Reaktion des Bildungswesens auf veränderte Arbeitswelten andeuten. Es handelt sich um ein Forschungs- und Modellprojekt der Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung (BKJ 2000), bei dem u.a. die Frage der Übereinstimmung der Bildungsziele aus beruflicher beziehungsweise kultureller Bildungsarbeit theo-

¹¹ Cassirer 1990, Kap. IX sowie Langer 1979. Vgl. auch Fuchs 2000, Teil 1 sowie Sieben 2000.

¹² Zum Kreativitätsbegriff vgl. etwa Akademie Remscheid 1988.

retisch und praktisch überprüft werden soll. Man geht dabei von einem Beschluß der Jugendministerkonferenz¹³ der EU-Staaten aus, daß auch außerhalb des Systems der „formal education“ erworbene Kompetenzen zu zertifizieren seien, um ihre Bedeutung für die individuelle Entwicklung und für die Wirtschaft hervorzuheben.¹⁴

4. Bildungspolitik international: die OECD

Eine dritte Reaktion des Bildungswesens – hier: der Bildungspolitik – will ich auf der internationalen Ebene suchen. Hier fallen einem sofort wichtige Akteure ein, die konzeptionelle Vorschläge zur Ausgestaltung des Bildungswesens machen. In erster Linie sind hier Unterorganisationen der Vereinten Nationen wie etwa UNESCO oder UNICEF zu nennen. Die UNESCO behandelt in großen Weltkonferenzen oder in Weltberichten umfassend die Frage der Bildung: von der Vorschulerziehung und der Grundbildung in der Primar- und Sekundarstufe über berufliches Lernen, Weiterbildung oder Studium bis zu dem seit einigen Jahrzehnten aktuellem Konzept des lebensbegleitenden Lernens.

Ich nenne einige wichtige Initiativen und Aktivitäten:

- Die Weltbildungsberichte, basierend auf Artikel 26 (Recht auf Bildung) der Menschenrechtserklärung (aktuell: Bericht 2000 – The right to education);
- die Weltkonferenzen zu Bildungsfragen, u.a.
 - zur Weiterbildung in Hamburg (1997);
 - zur beruflichen Bildung 1999 in Seoul/Korea;
 - Weltkonferenzen zur Bildung 1990 in Jomtien/Thailand und 2000 in Dakar/Senegal.

Fragen kultureller Bildung wurden zudem in den Weltkonferenzen zur Kulturpolitik verhandelt wie zuletzt in Stockholm 1998 (Deutsche Unesco-Kommission 1998).

Ebenfalls zu dem Unesco-Kontext gehört der Bericht „Lernfähigkeit – unser verborgener Reichtum“ (Learning – the treasure within; Delors 1997), der bereits erwähnte, bislang ambitionierteste Vorschlag in diesem Feld. Zentrale Themen sind etwa: Die Realisierung oder so-

¹³ Draft resolution of the Council of the European Union on the *Recognition of the Social Value of Non-Formal Education in the Development of European Youth Work* (Meldung vom 09.05.2000). Zur Begrifflichkeit: „Formal education“ meint systematische Bildungs- und Erziehungsprozesse in Schule und Betrieb; „non-formal education“ meint organisierte pädagogische Prozesse außerhalb der Schule; „informal education“ sind Lernwirkungen in nicht pädagogisch inszenierten Alltagssituationen.

gar Beseitigung von Analphabetentum (mehr als 800 Mio. Erwachsene) und lebenslanges Lernen. Bildung wird – etwa im Delors-Bericht – als Schlüssel für eine nachhaltige Entwicklung, für ein friedliches Miteinander, für sozialen Zusammenhang und für politische Partizipation gesehen.

Interessant ist auf dieser internationalen Ebene die Entwicklung, daß sich die großen Akteure – neben den beiden genannten Organisationen Unesco und Unicef ist noch die Weltbank oder das Entwicklungsprogramm der UN (UNDP) zu nennen – in Fragen der Bildungspolitik immer mehr zusammenschließen und gemeinsame Konzepte erarbeiten. Dies liegt nicht nur deshalb nahe, weil „Bildung“ der gemeinsame Fokus ist, sondern hat auch damit zu tun, daß weltweit das zentrale Problem die Ungleichverteilung von Reichtum und insbesondere die sich über weite Felder erstreckende Armut die entscheidende Rahmenbedingung, Ursache und auch Folge der je vorhandenen Bildungssituation ist. So gehören in den jeweils von der Weltbank (The World-Bank 2000) oder von der UNDP vorgelegten „Berichten zur menschlichen Entwicklung“ Bildungsindikatoren¹⁵ (u.a. Analphabetenrate bei Erwachsenen) zu den drei oder vier ausgewählten Indikatoren zur „Messung“ der menschlichen Entwicklung.

All diese „Global Player“ der internationalen Bildungspolitik sind bekannt. Ihre bildungs- und kulturpolitischen Papiere klingen in unseren Ohren sehr vertraut, weil ihre Sprache die Sprache von Bildung und Kultur auch dann ist, wenn ökonomische oder sozialpolitische Zusammenhänge erörtert werden. Weniger bekannt dürfte jedoch die OECD (Organisation für Economic Co-Operation and Development) und ihr angeschlossenes Pädagogik-Institut CERI (Centre for Educational Research and Innovation) sein. Auf diesen Zusammenschluß will ich mich im folgenden konzentrieren.

Die OECD ist 1961 entstanden aus der OEEC (Organisation for European Economic Cooperation), einem Zusammenschluß von Ländern zur Verteilung der Marshallplangelder, also der amerikanischen Wiederaufbauhilfe nach dem zweiten Weltkrieg (5 Mrd. Dollar). Nach dem Auslaufen der amerikanischen Wiederaufbauhilfe sah man in dem Zusammenschluß der

¹⁴ Vgl. das BKJ-interne Konzept „Schlüsselkompetenzen erkennen und bewerten“, Oktober 2000.

¹⁵ Mit dem Hinweis auf Indikatoren ist ein zentrales Problem angesprochen. Notwendig erscheinen Indikatoren deshalb, weil es um eine Vergleichbarkeit – auch im Hinblick auf die Steuerung finanzieller Hilfe – geht. Problematisch sind sie, weil komplexe Zusammenhänge letztlich mit einer simplen Zahl erfaßt werden sollen. Die Zusammenstellung der Länder in „Rankings“ entsprechend ihrer Kennziffern – quasi die „Charts“ von Armut und Reichtum in der Welt – wird zudem als Problem gesehen. Es sei daher hier lediglich darauf hingewiesen, daß die Beschäftigung mit Indikatorensystem auf der UN-Ebene ausgesprochen ausgefeilt ist (UNRISD 1997) und zudem von tiefgründigen theoretischen und philosophischen Erwägungen flankiert wird (Nussbaum/Sen 1993).

OEEC ein geeignetes Instrument, auch zukünftig gemeinsame Probleme der ökonomischen Entwicklung zu beraten. Man gründete daher die OECD, die neben den OEEC-Mitgliedern auch die Geberländer USA und Kanada sowie Japan und Australien mit aufnahmen. Heute besteht die OECD aus 29 Mitgliedsstaaten, den (reichen) europäischen Staaten inklusive USA, Kanada, Japan und Australien und sogenannten Ländern im Übergang wie Türkei, Mexiko und einigen osteuropäischen Ländern. Die OECD erfaßt etwa 20% der Weltbevölkerung, allerdings mehr als 80% der Weltwirtschaft. Sie hat keinerlei rechtliche oder exekutive Gewalt und versteht sich als Braintrust oder Thinktank der Marktwirtschaft. Ihre Ausrichtung und ihr Programm wird sehr klar in Artikel 1 ihrer Konvention formuliert: höchste(s) nachhaltige(s) ökonomische(s) Wachstum und Beschäftigung, höchstmöglicher Lebensstandard, Finanzstabilität, freier Welthandel. Aufschlußreich sind vor diesem Hintergrund die Hauptabteilungen, in die sich das Sekretariat in Paris gliedert, u.a. Entwicklung und Zusammenarbeit; Handel; Wissenschaft, Technologie und Industrie; öffentliche Verwaltung und eben auch das Direktorat Erziehung, Beschäftigung, Arbeit und Soziales¹⁶.

Schon allein dieser Zuschnitt von Zuständigkeiten zeigt, daß Bildung primär im Kontext ökonomischer Erfordernisse gesehen wird. In der Logik der Abb. 1 geht es also um die Zuordnung Wirtschaft-Mensch. Daß sich trotz dieser Engführung auch positive Folgen für andere Bildungsdimensionen ergeben, hat sicherlich damit zu tun, daß es neben der strikten Orientierung an der Marktwirtschaft ein weiteres (gesellschaftspolitisches) Grundprinzip gibt, das *Prinzip der Chancengleichheit*. Insider¹⁷ verraten zudem, daß es – bei einer gemeinschaftlichen Orientierung an der Marktwirtschaft – durchaus verschiedene Verständnisweisen von dieser gibt: ein neoliberaler und ein „scandinavian approach“, wobei letzterer die soziale Absicherung im Sinne einer *sozialen* Marktwirtschaft betont.

Die OECD sieht sich selbst – gerade in der Bildungsabteilung – nicht „economy-driven“, sondern sieht die Persönlichkeitsentwicklung im Mittelpunkt (Papadopoulos 1996). Sie arbeitet sehr stark mit internationalen Vergleichen und hat hierfür in den letzten 10 Jahren ein Indikatorensystem entwickelt, das von Jahr zu Jahr weiter ausgebaut wird (OECD 1996, 1998). Auf der Basis dieser Indikatoren erscheint regelmäßig die vielleicht wichtigste Publikation („Edu-

¹⁶ Alle relevanten Informationen sind leicht auf der Homepage der OECD (www.oecd.org) zu erhalten. Die OECD wird zudem in allen Handbüchern zur internationalen Politik dargestellt. Die „offizielle“ Geschichte der OECD-Bildungspolitik findet sich in Papadopoulos 1996.

¹⁷ Vgl. den Vortrag des langjährigen österreichischen OECD-Experten K.-H. Gruber: Die OECD – Anatomie eines pädagogischen „global-player“. 17. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, am 19.09.2000 in Göttingen.

cation at a Glance – OECD-Indicators“), eine umfangreiche zahlenmäßige Darstellung der Bildungsaktivitäten im internationalen Vergleich (OECD 1998). Um einen Eindruck dieses etablierten Indikatoren-Systems zu geben, führe ich wenigstens die Hauptgruppen an:

OECD-Indikatoren: Hauptgruppen

- A) Demographic, Social and Economic Context of Education
- B) Financial and Human Resources Invested in Education
- C) Access to Education, Participation and Progression
- D) The Transition from School to Work
- E) The Learning Environment and the Organisation of Schools
- F) Student Achievement and the Social and Labour-Market Outcomes of Education.

Dieses Indikatorensystem und die „Philosophie der Messung“ (quantitativ, wenn möglich monetarisiert) ist eines der einflußreichsten politischen Steuerinstrumente, obwohl es auf den ersten Blick bloß als Bestandsaufnahme aufgefaßt werden könnte. Denn es ist ein spezifisches Verständnis von Bildung (Bildung ist das, was meßbar ist), das hierdurch forciert wird. Es ist eine – von der *Denkhaltung und Rationalitätsform* her – ökonomische Zugangsweise, bei der in allen Mitgliederländern wenig Akzeptanzprobleme auftauchen.

Es ist daher kein Zufall, daß nicht bloß die Europäische Union (EU), die mit ihren Römischen Verträgen ebenfalls eine klare ökonomische Wurzel hat, eng mit der OECD zusammenarbeitet. Dies geschieht insbesondere bei Fragen der Qualitätssicherung im Bildungswesen. So hat die EU im Mai 2000 sechzehn Qualitätsindikatoren vorgelegt hat, die sich nicht von den OECD-Indikatoren unterscheiden¹⁸.

¹⁸ Europäische Kommission 2000.

Indikatoren für den Kenntnisstand:

1. Mathematik
2. Lesen
3. Naturwissenschaften
4. Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT)
5. Fremdsprachen
6. Die Fähigkeit zu lernen, wie man lernt
7. Staatsbürgerkunde

Indikatoren für Erfolg und Übergang

8. Abbrecherquoten
9. Abschluß der Sekundarstufe II
10. Teilnahme am tertiären Bildungsweg

Indikatoren für das Monitoring der Bildung

11. Evaluierung und Steuerung der schulischen Bildung
12. Mitwirkung der Eltern

Indikatoren für Ressourcen und Strukturen

13. Aus- und Weiterbildung der Lehrer
14. Teilnahme an der Vorschulerziehung
15. Zahl der Schüler pro Computer
16. Ausgaben für Bildungszwecke pro Schüler

Bei den Ausführungen zu den einzelnen Indikatoren wird zudem ständig auf entsprechende OECD-Studien verwiesen.

Weitere Schwerpunkte der OECD sind Länderstudien („Exams“) beziehungsweise internationale Vergleichsstudien zu Einzelfragen. Die derzeit bekannteste dürfte TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) sein, da das schlechte Abschneiden einzelner Industrienationen auf jeweils nationaler Ebene höchste Beunruhigung ausgelöst hat. „Benchmarking“, also der Vergleich und Wettbewerb zwischen sehr ähnlichen Akteuren, ist ein effektives Steuerungsinstrument der OECD, verbunden mit best-practice-Strategien.

Wie folgenreich die OECD auch in Deutschland gewirkt hat, kann an einem *historischen Beispiel* aus den späten 50er und 60er Jahren gezeigt werden.

Hintergrund waren Erkenntnisprobleme auf makroökonomischer Ebene: Man konnte sich in den späten 50er Jahren mit den klassischen Theorien der (drei) Produktionsfaktoren (Arbeit, Boden, Kapital) immer weniger das reale Wachstum in Volkswirtschaften erklären. In dieser Situation entdeckte man Überlegungen von Klassikern des ökonomischen Denkens wieder (W. Petty, A. Smith, K. Marx u.a.), die nicht nur die materiellen Güter und Ressourcen, sondern auch die immateriellen Güter (wie Qualifikationen, Wissen etc.) als Quelle des ökonomischen Erfolgs untersucht hatten. Die amerikanischen Ökonomen Theodore W. Schultz und Edward Denison belebten auf dieser Grundlage Anfang der 60er Jahre das Konzept des *Humankapitals* – und damit die Bildungsökonomie als *wirtschaftswissenschaftliche* Teildisziplin – neu, indem sie dieses Humankapital als diejenige Restgröße deuteten, die zumindest einen großen Teil des bislang nicht erklärbaren Wirtschaftswachstum erklären könnte (Maier 1994, Kap. 2). In dieser Situation (Oktober 1961) – die OEEC hatte sich gerade in die OECD verwandelt – fand die geradezu legendäre Washington-Konferenz (OECD-Conference on Economic Growth and Investment in Education; vgl. Papadopolous 1996, Kap. 3) statt, in der der Zusammenhang von Bildung, Beschäftigung und Konsum bestätigt wurde. „Bildungsinvestitionen“ auf der Basis des Humankapitalkonzeptes wurden für mehr als 30 Jahre zu dem vermutlich erfolgreichsten bildungspolitischen Argumentationsmuster, obwohl immer wieder die Forschung die behauptete empirische Relevanz dieser Mechanismen bestritten hat. Das deutsche Länderexamen „Note: mangelhaft“ der OECD war Mitte der sechziger Jahre zusammen mit der Artikelserie zum „Bildungsnotstand“ von Georg Picht ausschlaggebend für die deutsche Bildungsreform Ende der 60er Anfang der 70er Jahre (OECD 1973; Anweiler 1992).

Von diesem Reformprozeß, der – wie beschrieben – stark ökonomisch verursacht war, profitierten auch die künstlerischen Fächer, die im Zuge des allgemeinen Ausbaus des Bildungswesens in den 70er Jahren ebenfalls mit ausgebaut wurden. Es wurde zudem – sicherlich in einer Überspitzung einer staatlichen Planungsideologie – ein ganzheitliches Konzept des Bildungswesens entwickelt (Bildungsgesamtplan), in dem neben Schule, Weiterbildung, Hochschule und beruflicher Bildung auch außerschulische Bildungsorte (Kindergärten, Jugendarbeit; aber auch Kunsteinrichtungen) mit einbezogen wurden¹⁹.

¹⁹ Sichtbarster Ausdruck dieser Entwicklung ist der Ergänzungsplan zum Bildungsgesamtplan „müsicch-kulturelle Bildung“, der allerdings mit seinem Erscheinen Ende der 70er Jahre den richtigen Zeitpunkt einer

5. Die aktuelle Entwicklung: Ein Paradigmenwechsel bei der OECD?

Die Situation scheint zur Zeit sehr ähnlich der Situation Ende der 50er Jahre zu sein. Denn erneut ist es ein volkswirtschaftliche Problem, das innerhalb der OECD diskutiert wird: die Frage nämlich, wieso volkswirtschaftlich sehr ähnliche Ressourcenkonstellationen in einzelnen Ländern sehr unterschiedliche ökonomische Wachstumsraten zur Folge haben. Es ist das traditionelle OECD Problem des ökonomischen Wachstums. Dieses Problem ist also alt. Neu und höchst interessant sind jedoch neue Schlüsselbegriffe, die nunmehr im Hinblick auf ihre Erklärungskraft bei diesem Wachstumsproblem geprüft werden (vgl. OECD 2000):

- Schlüsselqualifikationen („cross-curriculum-competences“)
- Sozialkapital
- Well-Being
- bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft
- Nachhaltigkeit

Man spricht verstärkt von „soft skills“ und *Lebenskompetenzen*. So steht die aktuelle internationale Vergleichsstudie der OECD, PISA (Programme for International Student Assessment), unter dem Motto des Learning for Living, und sie will herausfinden²⁰:

- Wie gut sind die jungen Erwachsenen auf die Herausforderungen der Zukunft vorbereitet?
- Können sie Ideen analysieren, begründen und kommunizieren?
- Können sie ihr Leben lang lernen?
- Und wie helfen bestimmte Organisationsformen von Schule hierbei?

Planungs- und Reform euphorie deutlich verpaßt hatte. Insgesamt ist die historische Rekonstruktion dieser Reformphase und der geschichtlichen Entwicklung generell in der Bildungspolitik (Fuchs 1984; 2000) von erheblichem systematischem Interesse für eine aktuelle Bildungspolitik und für die Kulturforschung. Bildungspolitisch hochrelevant ist die Frage, auf welche Steuerungsimpulse das Bildungssystem reagiert, welche Rolle der Staat bzw. die politische Ebene (i.e.S.) noch spielen kann (zumal zwar Teile des Bildungssystems unmittelbar zu den hoheitlichen Aufgaben des Staates gehören, weite Teile – wie Weiterbildung, Berufsbildung und in gewisser Weise auch die Hochschulen – nicht unmittelbar staatlich gesteuert werden können; vgl. Eichmann 1989; Wenemann 1999). Eine politisch interessierte Kulturforschung interessiert sich für diese Frage, da hier das Verhältnis gesellschaftlicher Mentalitäten zu hegemonialen Denkformen praktisch wirksam wird; konkret: wieso erhalten zu bestimmten Zeiten bestimmte Legitimationsmuster Anerkennung und Akzeptanz?

²⁰ Vgl. www.pisa.oecd.org.

Damit ist durchaus ein anspruchsvolles Bildungskonzept zugrundegelegt, wobei die Ausführung dieser Idee ein wenig problematisch gerät: Es geht um Lesen und Schreiben, um Mathematik und um Naturwissenschaften, die zudem ausschließlich in der klassischen Weise – also mit empirisch-quantitativer Evaluation – geprüft werden. Doch immerhin: Die Zielstellung und die Grundidee sind weit offener geworden als bei bisherigen Vorhaben.

Wie sehr man sich hierbei neuerdings auf die Ebene der allgemeinen gesellschaftspolitischen Diskussion rund um die „Bürgergesellschaft“ begibt, zeigt das OECD-Symposium „The contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being“, März 2000 in Quebec-City (vgl. www.oecd.org). Man hat erkannt, daß außerökonomische gesellschaftliche und individuelle Ressourcen und Rahmenbedingungen einen entscheidenden Einfluß auf die Wirtschaftsentwicklung haben, und man findet daher Anschluß an die Themen, die in der Gesellschafts-, Jugend- oder Kulturpolitik seit langem heftig diskutiert werden²¹. Hierbei spielt das Konzept des „Sozialkapitals“ eine entscheidende Rolle, wobei allerdings kaum Bezug auf das sehr viel politischere Konzept des „Sozialen Kapitals“ von Pierre Bourdieu, sondern vielmehr auf die Studien des Harvard-Soziologen Robert Putman (1999) genommen wird, die einen gravierenden Verfall sozialer Netzwerke in entwickelten Ländern konstatieren.

Es ist durchaus vorstellbar, daß diese Argumentationslinie

Sozialkapital ⇒ ökonomisches Wachstum ⇒ Bildungsinvestition

ebenso funktionieren könnte wie in den 60er Jahren die Argumentationslinie mit dem Humankapital. Die bisherige kulturpolitische Diskussion dieser Themen zeigt, daß wir bei einer solchen Entwicklung keine schlechten Aussichten hätten. Dies ist die *optimistische* Zukunftsperspektive. Ein Wermutstropfen könnte allerdings darin bestehen, daß die Denkweise der OECD, ihre quantitativ-ökonomistische Evaluationsmanie, die relevanten Inhalte dieser neuen Konzepte zerstören könnten.

²¹ Vgl. etwa die Projekte des Deutschen Kulturrates oder der Kulturpolitischen Gesellschaft zur Zivil- oder Bürgergesellschaft, zum Ehrenamt und zum bürgerschaftlichen Engagement. Siehe auch die vielfältigen Aktivitäten der Bertelsmannstiftung zur sozialen Kohärenz und Werteorientierung; Luckmann 1998, Berger 1997 sowie Strachwitz 1999.

Es zeigt sich also auch hier, daß auch im kultur- und bildungspolitischen Diskurs ein eher wenig attraktives Problem in den Mittelpunkt rücken könnte: Das Meßproblem bei der Erfassung von Bildungswirkungen. Für Träger der kulturellen Bildung, für die großen Bildungs- und Kulturverbände, ist es daher aussichtsreich, aber auch notwendig, diese OECD-Diskurse zu verfolgen und zu versuchen, sie zu beeinflussen und mitzugestalten²².

Literatur

- Akademie Remscheid (Hg.): Konzept Kreativität in der Kulturpädagogik. Grundlagen – Theorie – Praxis. RAT. Remscheid: A. T. Rolland. 1989.
- Alt, R.: Das Bildungsmonopol. Berlin 1978.
- Anweiler, O. u. a. (Hg.): Bildungspolitik in Deutschland 1945 - 1990. Bonn 1992.
- Belz, H./Siegrist, M.: Kursbuch Schlüsselqualifikationen. Ein Trainingsprogramm. Freiburg i. B.: Lambertus 1997.
- Berg, Chr. u. a. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bde.I–VI. München: Beck 1987 ff. Bd. III: 1800 – 1890 (Hg.: Jeismann, K. E./Lundgreen P.; 1987).Bd. IV: 1870 – 1917 (Hg.: Berg, Chr.; 1991).Bd. VI¹: 1945 – Gegenwart (Hg.: Führ, Chr./Furck, C.-L.; 1998).
- Berger, P. L. (Hg.): Die Grenzen der Gemeinschaft. Konflikt und Vermittlung in pluralistischen Gesellschaften. Ein Bericht der Bertelsmann Stiftung an den Club of Rome. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1997.
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand 1995.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-G.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett 1971.
- Broter, M. u.a.: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 1988.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Grund- und Strukturdaten 1999/2000. Bonn: BMBF 2000.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF; Hg.): Delphi-Befragung 1996/1998. Delphi I: Wissensdelphi; Delphi II: Bildungsdelphi. München/Basel 1998.
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ): Schlüsselkompetenzen erkennen und bewerten. Ein Konzept. Remscheid 2000.

²² Vgl. hierzu die umfangreichen Materialien zur Evaluation und Qualitätssicherung der BKJ.

- Cassirer, E.: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Frankfurt/M.: Fischer 1990 (Original: 1944).
- Clement, W. u.a.: Bildung entscheidet über unsere Zukunft. Für eine neue Bildungsinitiative. Berlin 2000.
- Council of the European Union: Draft resolution of the Council of the European Union on the Recognition of the Social Value of Non-Formal Education in the Development of European Youth Work.
- Delors, J.: Lernfähigkeit - Unser verborgener Reichtum. Neuwied 1997.
- Deutsche Unesco-Kommission (Hg.): Kultur und Entwicklung. Zur Umsetzung des Stockholmer Aktionsplans. Bonn: DUK 1999.
- Deutscher Bildungsrat: Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven - Prioritäten. Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 50. Stuttgart: Klett 1975
- Eichmann, R.: Diskurs gesellschaftlicher Teilsysteme. Zur Abstimmung von Bildungssystem und Beschäftigungssystem. Wiesbaden: DUV 1989.
- Europäische Kommission: Bericht über die Qualität der schulischen Bildung in Europa. Sechzehn Qualitätsindikatoren. Brüssel 2000.
- Europäische Kommission: Leben und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel 1995.
- Fuchs, H.-W./Reuter, L. R.: Bildungspolitik in Deutschland. Entwicklungen, Probleme, Reformbedarf.
- Fuchs, M.: Das Scheitern des Philanthropen Ernst Christian Trapp. Eine Untersuchung zur sozialen Genese der Erziehungswissenschaft im 18. Jh. Weinheim/Basel: Beltz 1984.
- Fuchs, M./Liebald, Chr. (Hg.): Wozu Kulturarbeit? Wirkungen von Kunst und Kulturpolitik und ihre Evaluierung. Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung. Remscheid: BKJ 1995.
- Fuchs, M.: Mensch und Kultur. Anthropologische Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999.
- Fuchs, M.: Bildung, Kunst, Gesellschaft. Beiträge zur Theorie der kulturellen Bildung. Remscheid: BKJ 2000
- Graf, F. W./Platthaus, A./Schleissing, St. (Hg.): Soziales Kapital in der Bürgergesellschaft. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer 1999.
- Heydorn, H.-J.: Bildungstheoretische Schriften. Drei Bände. Frankfurt/M.: Syndikat 1980.
- Kim, M.-S.: Bildungsökonomie und Bildungsreform. Der Beitrag der OECD in den 60er und 70er Jahren. Würzburg: Königshausen und Neumann 1994.
- Kompetenzentwicklung '96, '97, '98. Hg. von der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QuEM) Berlin. Münster etc.: Waxmann 1996, 1997, 1998.

- Langer, S. K.: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Mittenwald: Mäander 1979.
- Luckmann, Th. (Hg.): Moral im Alltag. Sinnvermittlung und moralische Kommunikation in intermediären Institutionen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung 1998.
- Maier, H.: Bildungsökonomie. Stuttgart: UTB/Schäffer-Poeschel 1994.
- Münch, R.: Dialektik der Kommunikationsgesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1991.
- Nussbaum, M./Sen, A. (eds.): The Quality of Life. World Institute for Development and Economics Research (WIDER) - The United Nations University Helsinki. New York: Oxford University Press 1993.
- OECD: Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen. Frankfurt/M. usw. 1973.
- OECD: Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences in Vocational Education and Training. Paris 1996.
- OECD/CERI: Education at a Glance. Indicators 1998. Paris: OECD 1998.
- OECD: Measuring Student Knowledge and Skills. Paris 2000.
- OECD: The contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being. Conference in Quebec/Canada, March 2000.
- Papadopoulos, G. S.: Die Entwicklung des Bildungswesens von 1960 bis 1990. Der Beitrag der OECD. Reihe: Bildungsforschung internationaler Organisationen, Bd. 13. Frankfurt/M. usw.: Peter Lang 1996.
- Putnam, R.: "Bowling alone". America's Declining Social Capital. Journal of Democracy 1995, No. 1, Baltimore/Maryland.
- Putnam, R.: The Decline of Social Capital? Gütersloh: Verlag der Bertelsmann-Stiftung 1999.
- Putnam, R./ Helliwell, J. F.: Education and Social Capital. Working Paper 7121. Cambridge: NBER 1999.
- Sieben, G.: Künstlerisches Handeln – ein Modell für die neue Arbeitsrealität? In: Projektinfo-dienst Kultur und Arbeit 1/November 2000. Bonn/Remscheid.
- Steenblock, V.: Theorie der kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften. München: Fink 1999.
- Strachwitz, R. Graf (Hg.): Dritter Sektor – Dritte Kraft. Versuch einer Standortbestimmung. Düsseldorf: Raabe 1998.
- The World Bank: Entering the 21st Century. World Development Report 1999/2000. New York: Oxford University Press 2000.
- Towards a World Report on Culture and Development. Genf: UNRISD 1997.

UNDP (United Nations Development Programme): Bericht über die menschliche Entwicklung. Paris bzw. Bonn (jährlich).

UNESCO: World Culture Report. Culture, Creativity and Markets. Paris 1998.

Vogel, S.: Kulturelle Bildung und Unternehmenskultur. Kulturpädagogik in der betrieblichen Weiterbildung. Diplomarbeit am FB 2 der Universität Essen 2000.

Wennemann, M.: Bildungspolitik und Bildungsentwicklung. Gesetzgebung und ihre Auswirkung in der Jugend-, Erwachsenen- und Weiterbildung. Opladen: Leske und Budrich 1999.

Zukunftskommission der Friedrich-Ebert-Stiftung: wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, sozialer Zusammenhalt, ökologische Nachhaltigkeit. Drei Ziele - ein Weg. Bonn: Dietz 1998.

Zukunftskommission Gesellschaft 2000: Von der Risikogesellschaft zur Chancengesellschaft. Bericht und Empfehlungen der Zukunftskommission Gesellschaft 2000 der Landesregierung Baden-Württemberg. Stuttgart 1999.