

70

KULTUSMINISTER  
KONFERENZ

BILDUNG · WISSENSCHAFT · KULTUR



**6** — *Helmut Holter*  
Vorwort

**10** — *Karl-Heinz Reith*  
Kulturzentralismus oder Föderalismus?

**12** — *Prof. Dr. Rita Süßmuth*  
Kooperativer Bildungsföderalismus:  
Vielfalt statt Einförmigkeit

**14** — *Hans Ambühl*  
Eine helvetische Betrachtung

**16** — *Prof. Dr. Hans Maier / Prof. Dr. h.c. mult. Hans  
Zehetmair / Dr. Ludwig Spaenle*  
Vier Jahrzehnte, drei Präsidenten, ein Land

**19** — *Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth*  
Schulabschlüsse in Deutschland

**22** — *Heike Schmoll*  
Zwischen gesamtstaatlicher Verantwortung  
und Länderbewusstsein

**26** — *Prof. Dr. Olaf Köller / Robert Rauh*  
Interview: Von Daten zu Taten –  
PISA, Bildungsstandards und Bildungstrends

**29** — *Uta-Micaela Dürig / Winfried Kneip /  
Dr. Jörg Dräger / Dr. Ekkehard Winter*  
Stiftungen: Warum arbeiten Sie gerne mit  
der KMK zusammen?

**30** — *Dr. Birgitta Ringbeck*  
Weltkulturerbe – „Zukunft für unsere Vergangenheit“

**32** — *Anthony Mackay*  
6th International Summit on the  
Teaching Profession

**34** — *Ties Rabe*  
Gleichwertige Schulabschlüsse

**36** — *Henry Tesch*  
Erfahrungsbericht: Vom Schulleiter zum  
KMK-Präsidenten und zurück

**38** — *Detlef Ernst*  
Erfahrungsberichte: Warum sind Auslandsschulen  
unabdingbar?

**40** — *Isabel Pfeiffer-Poensgen*  
Provenienzforschung in Deutschland

**42** — *Prof. Dr. Johanna Wanka*  
Spannungsfeld Föderalismus und Bundesebene

**44** — Die Kultusministerkonferenz – Impressionen von  
gestern und heute

**48** — *Thomas Mayer*  
Bewährungsprobe bestanden! Das Deutsche Sprach-  
diplom – ein Instrument der Erstintegration

**50** — *Heidi Weidenbach-Mattar*  
„Sie haben mir eine Tür in ein anderes Leben  
geöffnet“ – Die Arbeit der Zentralstelle für  
ausländisches Bildungswesen

**52** — *Jeremy Issacharoff*  
„Meine Verbindung zu Deutschland ist mehr als  
die gesprochene Sprache“ – Ein Interview mit dem  
neuen israelischen Botschafter in Berlin

**56** — *Wolfgang Janus / Dr. Jürgen Braun /  
Jana Tokaryk / Stephanie Hausotter / Christoph Lehner /  
Prof. Dr. Daniel Reimann*  
Erfahrungsberichte zum schulischen Austausch

**60** — *Dr. Josef Lange*  
Der Bologna-Prozess

**62** — *Prof. Dr.-Ing. Dr. Sabine Kunst*  
Hochschulsteuerung

**64** — *Dr. Susanne Eisenmann*  
Berufliche Bildung – ein zweiter Königsweg

**68** — *Anja Schöpe*  
Leistungsstarke Schülerinnen und  
Schüler fördern

**70** — *Dr. Jens-Peter Gaul / Ulrich Steinbach /  
Uwe Gaul*  
„Mächtiger als ein Staat: Eine gut  
koordinierte KMK“

**72** — *Martine Reicherts*  
Europa und Erasmus+

**73** — *Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser*  
Interview: „Der Wurm muss dem Fisch schme-  
cken“ – Zur Zukunft der Beruflichen Bildung

**76** — *Hans Peter Wollseifer*  
Die Attraktivität der Berufsbildung stärken

**79** — *Dirk Loßack*  
Interview: Strategie zur Bildung in der  
Digitalen Welt

**81** — *Dr. Volker Meyer-Guckel*  
In der neuen Wirklichkeit – Hochschulbildung  
im digitalen Zeitalter

**84** — *Mark van Mierle*  
Neue Chancen für Bildung

**86** — *Udo Michalik*  
Schlusswort

**89** — Das Sekretariat der Kultusministerkonferenz

**91** — Impressum

# VORWORT



des Präsidenten der  
Kultusministerkonferenz

**Helmut Holter**

Präsident der Kultusministerkonferenz  
2018 und Minister für Bildung, Jugend  
und Sport des Freistaates Thüringen

Wo würden wir heute stehen, wenn vor 70 Jahren die Kultusministerkonferenz nicht gegründet worden wäre? Die Antwort mag je nach politischem Standpunkt unterschiedlich ausfallen.

Aber eines ist klar: **In einem föderalen Staatswesen bedarf es einer kooperativen Bildungspolitik, wenn nach Lösungen gesucht wird, die alle Länder gemeinsam betreffen.**

Die Kultusministerkonferenz hat in ihrer Geschichte stets die kulturelle und bildungspolitische Vielfalt in Deutschland beachtet und dabei gute Kompromisse für unser Land gefunden. Dabei ist es den Verantwortlichen der Bildungspolitik immer wieder gelungen, die unterschiedlichen Interessen zusammenzuführen und die Gestaltungsfreiheit und Eigenstaatlichkeit der Länder zu wahren.

Das 70-jährige Bestehen der Kultusministerkonferenz ist für uns ein Anlass, den Blick auf zurückliegende, aktuelle und künftige Entwicklungen der Bildungspolitik in Deutschland zu richten. Als die Kultusminister der Länder am 19. und 20. Februar 1948, also mehr als ein Jahr vor Gründung der Bundesrepublik Deutschland, in Stuttgart-Hohenheim zusammenkamen, war dies die Geburtsstunde für die Gestaltung gesamtstaatlicher Aufgaben auf Länderebene. Seither verantworten und koordinieren die Länder alle wesentlichen Bereiche der Schul-, Hochschul- und Kulturpolitik. **Das ist das Krongut des Föderalismus, denn in keinem anderen Politikfeld agieren die Länder derart selbstständig.**

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der ersten Kultusministerkonferenz waren sich der historischen Dimension ihres Treffens durchaus bewusst. In einem von den Kriegfolgen gezeichneten Land mahnte der erste Vorsitzende Theodor Bäuerle die Konferenz, „gemeinsame Grundlagen für den Neuaufbau unseres Schul- und Bildungswesens“ zu schaffen. In den folgenden sieben Jahrzehnten hat sich

die Kultusministerkonferenz zu einem stabilen und erfolgreichen Instrument der Länderkoordinierung entwickelt. Wir haben es geschafft, die Lebens- und Lernverhältnisse in ganz Deutschland anzugleichen, Mobilität zu gewährleisten und das Vertrauen in wechselseitig anerkannte Abschlüsse zu sichern. **Hierdurch wurde die Kultusministerkonferenz zu einem Stabilitätsanker der deutschen Kultur- und Bildungspolitik.**

Der Aufbau und die Vereinheitlichung des Schulwesens, die Öffnung der Hochschulen und die Bildungsexpansion, die Reform der gymnasialen Oberstufe, die bildungspolitische Vollendung der deutschen Einheit, die Entwicklung und Einführung nationaler Bildungsstandards oder die Studienreform im Zuge des Bologna-Prozesses sind nur einige markante Leistungen, die von der Kultusministerkonferenz maßgeblich mitgestaltet wurden.

**Das vorliegende Magazin wirft einen Blick auf 70 Jahre gemeinsame Bildungspolitik in Deutschland.** Dabei wollen wir es jedoch nicht bei einem Rückblick bewenden lassen. Denn wichtig ist uns auch, dass wir das „Jetzt und Heute“ sowie die Zukunft in unserem Jubiläumsmagazin thematisieren. Das Spektrum der Beiträge spiegelt dabei die Vielschichtigkeit der Themen wider, mit denen sich die Kultusministerkonferenz befasst. Die Themen Digitalisierung und Integration werden unsere Agenda auch noch in den nächsten Jahren bestimmen.

Für die Beiträge in unserem Jubiläumsmagazin konnten wir viele namenhafte Autorinnen, Autoren und Gesprächspartner aus den unterschiedlichsten Bereichen der deutschen Bildungslandschaft gewinnen. Dafür möchte ich mich stellvertretend für die Kultusministerkonferenz bei allen Autorinnen, Autoren und Gesprächspartnern bedanken. Und Ihnen, liebe Leser und Leserinnen, wünsche ich viel Spaß bei der Lektüre des Magazins.

# WOHER

## PROFIL

Die Kultusministerkonferenz hat 70 Jahre deutsche Bildungsgeschichte geschrieben. Der Aufbau eines demokratischen Bildungssystems, Bildungsreformen und die deutsche Einheit waren die großen Herausforderungen, denen sich die KMK gestellt hat. Wir beleuchten die Entwicklungslinien und prägenden Debatten, die die Arbeit der Kultusministerkonferenz bestimmt haben.

70 Jahre und kein bisschen weise?  
Unfehlbar ist die Kultusministerkonferenz  
nicht, aber lernfähig. Das hat sie in den sieben  
Jahrzehnten ihres Bestehens bewiesen.  
Zu ihrem Geburtstag wünsche ich ihr wieder  
mehr kritische Debattenkultur.



**Karl-Heinz Reith**

war von 1978 bis Ende 2014 Politischer Korrespondent der Deutschen Presse-Agentur (dpa) in Bonn und Berlin mit dem Schwerpunkt Bildungs- und Wissenschaftspolitik. Heute ist er freier Journalist und Fachautor in Berlin.

# KULTURZENTRALISMUS ODER FÖDERALISMUS?

Diese Frage hat sich nach dem Zusammenbruch des nationalsozialistischen Deutschlands keiner der Erziehungsminister gestellt, die im Februar 1948 – noch vor Gründung der Bundesrepublik wie der DDR – in Stuttgart-Hohenheim zu einer ersten Konferenz zusammen kamen. Es ging allein um Existenzielles: Wie ein neues Unterrichtssystem im Nachkriegsdeutschland aufbauen? In zerbombten Schulen, in mangels Heizstoff völlig unterkühlten Klassenzimmern, mit zum Teil unterernährten Schülerinnen und Schülern aus zerrissenen Familien nach Flucht und Vertreibung und mit kriegsversehrten Lehrern? Und wie auch umgehen mit den im „Schnelldurchgang“ entnazifizierten Pädagogen, die doch so dringend für den Unterricht benötigt wurden?

Der Kulturföderalismus der Länder, der sich in der Nachkriegszeit im Westen entwickelte, war aber nicht nur eine Reaktion auf die zwölfjährige kulturelle Gleichschaltung während der NS-Zeit. Er war zudem für die süddeutschen Bundesländer Konsequenz aus dem politischen wie kulturellen Übergewicht Preußens nach Bismarcks Reichsgründung 1871. **Kein Bundesland wollte sich fortan von einem anderen Bundesland mehr vorschreiben lassen, wie es seine Schulen und Hochschulen im Detail zu gestalten hatte** – weder Bayern noch der Stadtstaat Bremen, weder das kleine, in Besatzungszonen aufgeteilte Westberlin noch das bevölkerungsreiche Nordrhein-Westfalen. Und in den natürlich nicht ausbleibenden Kontroversen mit dem Bund verwies der bayerische Kultusminister Hans Zehetmair (CSU) zu gern darauf, dass doch dieser Bund nichts anderes sei „als der Bund der Länder“. Die Länder hätten schließlich den Bund gegründet – und nicht umgekehrt.

Doch die Zeiten haben sich geändert. **Der einheitliche Wirtschaftsraum Deutschland erfordert im weltweiten Wettbewerb der Industrienationen in der Schul- wie Wissenschaftspolitik heute mehr denn je „Einheit in der Vielfalt“** – und zudem auch den klaren Blick ins Internationale. Zur „Einheit in der Vielfalt“ gehören aber nun mal Kompromisse – und die brauchen bisweilen Zeit.

Zu extrem unterschiedlich waren noch bis Anfang dieses Jahrzehnts die schulpolitischen Vorstellungen von Union und SPD. Das galt nicht nur für den in den 1970er- und 1980er-Jahren erbittert ausgefochtenen Kulturkampf um Förderstufe und Gesamtschule und um die Anerkennung ihrer Abschlüsse. Das galt auch für die heute allseits anerkannte frühkindliche Betreuung und Bildung, für die Ganztagschule ebenso wie für den Hochschulzugang – und letztendlich für die heute wieder diskutierte Frage, wie viele junge Menschen überhaupt studieren sollen. Erst 2011 löste sich die CDU nach heftiger parteiinterner Debatte von ihrer traditionellen Hauptschulprogrammatische und öffnete sich bei der Schulstruktur für ein Zwei-Wege-Modell.

Die Länder erwiesen sich meist fähig zum Wandel und zum Kompromiss, auch wenn dies bisweilen nur der viel gescholtene „kleinste Nenner“ war: **Bahnbrechend für die Folgejahre zum Beispiel war das Hamburger Abkommen (1964) zur Vereinheitlichung des Schulwesens oder die Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe (1972)**. Ein „Meilenstein“ in der KMK-Geschichte war die erst nach heftigen Auseinandersetzungen erzielte Einigung über die Anerkennung der Gesamtschulabschlüsse (1982). Und als „ehrlich“ erwies sich die Kultusministerkonferenz, wenn ganz und gar kein Kompromiss

zu erzielen war. Eines der wenigen spektakulären Beispiele: Die NATO-Nachrüstung hatte Anfang der 1980er-Jahre eine grundsätzliche sicherheitspolitische Diskussion ausgelöst, die die Gesellschaft, aber auch die KMK spaltete. Daher gelang es der Ministerrunde nicht, sich auf Empfehlungen zur Behandlung der Friedens- und Sicherheitspolitik und die Rolle, die die Bundeswehr in diesem Kontext spielen sollte, zu einigen. All die mühsam ausgearbeiteten Entwürfe zur „Friedenserziehung“ oder „zur Rolle der Bundeswehr im Unterricht“ verschwanden unverabschiedet in den Schubladen.

**Zweimal standen die Kultusminister politisch „mit dem Rücken zur Wand“:** Einmal nachdem sie sich Mitte der 1990er Jahre auf das „Glatteis“ einer Rechtschreibreform begeben und die Beharrungskräfte in der Gesellschaft völlig unterschätzt hatten. Das andere Mal nach dem PISA-Schock von 2001. Mit der Einsetzung des Rats für deutsche Rechtschreibung ist inzwischen wieder Ruhe in diese völlig überhitzte Debatte eingeleitet. Und nach dem PISA-Debakel kamen die Kultusminister mit der Verständigung über bundesweite Bildungsstandards ihrem Leitspruch „Einheit in der Vielfalt“ ein gewaltiges Stück näher. Zugleich bedeutete die Verständigung über die sieben Handlungsfelder nach PISA auch den Durchbruch für mehr Ganztagschulen. Doch die nach wie vor größte Herausforderung, die Entkoppelung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft, ist bis heute geblieben.

Eindeutig „verhoben“ haben sich die Kultusminister wie die Länder insgesamt aus meiner Sicht bei dem 2006 mit der Föderalismusreform in die Verfassung gegossenen Kooperationsverbot in der Bildung. Bei der Grundgesetzänderung dominierten rein machtpolitische Gründe, nicht

bildungspolitische. Trotz dieses finanziellen Beteiligungsverbots des Bundes an originären Bildungsaufgaben der Länder werden bis 2020 aus der Bundeskasse über 30 Milliarden Euro zusätzlich in Hochschulen und auch Schulen fließen. Zweimal wurde dafür schon das Grundgesetz ergänzt. Der neue Verfassungsartikel 104c ermöglicht dem Bund nicht nur finanzielle Hilfen bei der Schulsanierung, sondern auch ein Einwirken in die Bildungsinfrastruktur vor Ort.

Vor 20 Jahren, zum 50. Geburtstag der KMK, habe ich meinen Beitrag mit der Überschrift versehen: **„Föderalismus ist kein Schimpfwort“. Dazu stehe ich nach wie vor. Ein funktionierender Föderalismus setzt aber nicht nur die Fähigkeit zum Kompromiss voraus, sondern ebenso die Bereitschaft, mit dem Bund stärker zu kooperieren – und zwar nicht nur finanziell, sondern auch inhaltlich.** Man müsste heute nicht mehr wie in den 1970er-Jahren eine Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) neu erfinden. Auch wenn das vielen Kultusministern derzeit noch als völlig abwegig erscheinen mag: Eine Vollmitgliederschaft des Bundes inklusive Stimmrecht in der KMK täte es auch. Das würde bei gesamtstaatlichen Bildungsprojekten Parallelverhandlungen in verschiedenen Gremien erübrigen, Bürokratie vermeiden und den notwendigen Dialog zwischen Ländern und Bund zugunsten der Bildung insgesamt vereinfachen. Das gilt insbesondere auch für den neuen Verfassungsartikel 104c zur Schulsanierung und zum weiteren Ganztagschulenausbau. Angesichts der vielen Milliarden, die trotz des Kooperationsverbotes seit 2006 aus der Bundeskasse an die Länder geflossen sind, sowie der vielen weiteren Länderwünsche wird man sich sicherlich auch über einen Stimmschlüssel bei Bund-Länder-Projekten verständigen können.

Kooperativer  
Bildungsföderalismus:

# VIELFALT STATT EINFÖRMIGKEIT

Vor- und Nachteile



**Prof. Dr. Rita Süßmuth**

war von 1988 bis 1998 Präsidentin des Deutschen Bundestags sowie zwischen 1988 und 2015 Präsidentin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

## B

**ildung in Deutschland ist laut Grundgesetz (Art. 30) im Wesentlichen Ländersache.** Das betrifft eigene Zuständigkeit und Verantwortlichkeit, insbesondere für das Schulsystem: Schulorganisation, Primär- und Sekundarschulen, Bildungsinhalte und Bildungsabschlüsse. Dazu gehören auch Lehrerbildung und -fortbildung sowie -besoldung, die Festlegung der Ferienzeiten. Dazu zählt auch der vorschulische Bereich (3 – 6 Jahre).

Über diese Fragen wurde in der Bund-Länder-Kommission diskutiert, insbesondere in der Konferenz der Kultusminister, wenn es um Ausnahmen oder Erweiterungen ging. Als Beispiele führe ich für die 1960er- und 1970er-Jahre kooperative Zuständigkeiten (Finanzierung) von Gesamtschulen und den frühkindlichen Bereich an.

Die Altersgruppe 0 bis 3 gehörte zum Sektor Kinder- und Jugendhilfe (Rahmengesetzgebung), aber in den Fragen der geplanten Bildungs- und Betreuungsmöglichkeiten (Bildungspläne) haben Bund und Länder Möglichkeiten zur Zusammenarbeit. Das gehört in die Periode der 1990er-Jahre und danach bis hin zu der Reformverpflichtung (2013), für 30 Prozent eines Altersjahrgangs Förderung und Betreuung einschließlich des Personals zur Verfügung zu stellen. Für notwendige Baumaßnahmen war die Kommune verantwortlich, finanziell unterstützt von Land und Bund.

Ähnliche Fragen stellten sich auch für den Hochschulbereich, für den es abgesehen vom Hochschulbau auch Doppelzuständigkeiten gibt. Das gilt für innovative Bildungsforschung und -entwicklung, nicht zu vergessen die Ressortforschung auf Bundes- und Landesebene zu fachlichen und interdisziplinären Schwerpunkten einschließlich der europäischen und internationalen Bildungsfragen.

Die Anerkennung föderaler Zuständigkeiten ist geblieben, der Anteil des kooperativen Zusammenwirkens wurde konzeptionell und finanziell angesichts der Schlüsselkategorie Bildung und Weiterbildung ausgeweitet.

Bildung für alle, besondere Fördermaßnahmen für die bislang Uninteressierten oder die behaupteten „Nicht-

bildbaren“ sind immer noch Schwachstellen im Bildungssystem. Breiter Bildungseinsatz gegen zu hohes sekundäres Analphabetentum – nicht nur von Migranten – sind bedrohliche Schwachstellen. Dazu brauchen wir mehr finanzielle Mittel zur praktischen Umsetzung neuer, gut ausgebildeter Konzepte.

**Wollen wir uns die aktuellen Bildungsanforderungen zu eigen machen, dann resultieren daraus neue Herausforderungen für alle Altersgruppen.** Unser Land braucht einen Aufruf, eine Kampagne „Weiterbildung für alle“, verbunden mit Leidenschaft und neuer Lernbereitschaft, die Ängste nimmt und Selbstvertrauen stärkt. Wir haben viele Menschen mit unentdeckten Potenzialen. Nutzen wir sie für unsere Zukunftsfähigkeit.

Im Föderalismus steckt **Vielfalt statt Einförmigkeit**, Bewegung für alle, nicht nur die ohnehin Bildungserfolgreichen.

Aber Wettbewerb setzt Übersichtlichkeit, Transparenz, klar vermittelbare Unterschiede und Übereinstimmung voraus. Daran ist dringlich zu arbeiten. Vielfalt ja, aber verbunden mit einem ausreichenden Anteil an gleichen Standards, überschaubaren Bildungsvergleichen.

Warum diese Undurchschaubarkeit, warum so viele Barrieren beim Schulwechsel, Gewinn oder auch Verlust eines Schuljahres? Für wen ist Schulwechsel von einem Bundesland zu einem anderen faktisch leicht möglich? Vielfalt ist kein Selbstzweck, sondern will und soll Lebenschancen erhöhen, nicht einschränken.

**Die Mehrheit unserer Kinder und Jugendlichen, auch der Erwachsenen ist lerninteressiert, will lernen, sich weiterentwickeln. Dieses Ziel muss Vorrang haben vor Barrieren der Auslese.** Bildungsfachleute erklären und verteidigen immer wieder den Grundsatz der nachhaltigen Bildung für alle. Dazu passen keine selbst errichteten Hürden im Bildungsföderalismus.

## Bildung als Mittelpunkt föderalen Selbstverständnisses und gesamtstaatliche Verantwortung

# EINE HELVETISCHE BETRACHTUNG

# S

**o lange es die Schweiz als mehrsprachiges und föderalistisches Land gibt, wird es auch die Schulhoheit und die Kulturhoheit der Kantone geben.** Sie sind genuiner, ja zwingender Ausdruck der „raison d'être“ unserer Willensnation. Diese lebt seit jeher mit großer Diversität auf kleinem Raum. Für keinen anderen Bereich ist bei uns die Überzeugung von der Sinnhaftigkeit der dezentralen Verantwortung so ausgeprägt wie für Bildung und Kultur. Es hat sich in qualitativer Hinsicht per Saldo bewährt, das schweizerische Bildungssystem in vergleichsweise (zumal aus deutscher Perspektive) kleinräumigen kantonalen Schulsystemen zu organisieren und innerhalb derselben wiederum in hoher kommunaler Autonomie Verantwortung vor Ort wahrnehmen zu lassen.

Dass daraus teilweise unterschiedliche Lösungen resultieren, ist nicht grundsätzlich ein Problem, ganz im Gegenteil: **Es lebe die Vielfalt in der Einheit! Ohne Unterschied kein Leben – es wundert mich oft, wie platt undifferenziert der mediale Mainstream über diesen existenziellen Grundtatbestand hinwegredet** und das Bestehen von Unterschieden per se gleichsam als Geburtsfehler diffamiert. Auch in der deutschen Bildungsdiskussion wird – jedenfalls aus Sicht des außenstehenden Beobachters – für so manches der Föderalismus schuldig gesprochen, was mit der föderalen Anlage des Bildungswesens gar nicht ursächlich zu tun hat. Wer als Schweizer Föderalist diese Diskussion in Deutschland nahe verfolgt, der hat ohnehin Mühe, im Föderalismus ein Problem für Deutschlands Bildungswesen zu erkennen. Denn die Gliedstaaten sind hier, im Unterschied zu den Schweizer Kantonen, kraft ihrer Größe und ihres Gewichts praktisch alle sehr wohl in der Lage, ein vollständiges Bildungssystem zu verantworten und zu gestalten. Entsprechend sind sie zu einer derart engen und verbindlichen Kooperation, wie die Schweizer Kantone sie untereinander kennen, auch nicht gezwungen.

Nun wird freilich noch dem überzeugtesten Föderalisten gelten: Keine und keiner soll durch föderal bedingte Unterschiede im persönlichen Vorankommen behindert oder gar gehindert werden und auch nicht das Land als Ganzes. Und auch hier sind, buchstäblich, im klein(räumigen) Land die Grenzen wiederum schneller erreicht. Entsprechend hat sich die Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) – seit 1970 auf Grundlage des Schweizerischen Schulkonkordats sämtlicher Kantone, dessen Behörde sie ist – um eine hinreichende Kohärenz der formalen Bildung in unserem Land zu bemühen. Diese Kohärenz ist durch ein zeitgemäßes föderales Zusammenwirken zu gewährleisten, horizontal unter den Kantonen sowie vertikal zwischen Kantonen und Bund. Letzterer normiert nach helvetischer Bildungsverfassung den gesamten Bereich der Berufsbildung, führt parallel zu den Kantonen eigene Hochschulen und unterstützt jene der Kantone; der Bund ist also für einen wesentlichen Teil des schweizerischen Bildungssystems zuständig und hat dieses folglich mitzuverantworten. Entsprechend hält die Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft seit 2006 fest: „Bund und Kantone sorgen gemeinsam im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz“ (Art. 61a BV). Die Verfassungsmaxime der Durchlässigkeit ist dabei nicht bloß der geografischen Mobilität der Bevölkerung, sondern der Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Stufen und Bereichen eines dank Berufsbildung früh und stark diversifizierten Bildungssystems geschuldet. Die Kohärenz Sorge ist mithin eine konföderale Angelegenheit von Kantonen und Bund, ohne dass dies etwas ändern würde an den geteilten Zuständigkeiten (es handelt sich bei den jeweiligen Verantwortlichkeiten im Bildungsbereich staatsrechtlich gesehen nicht etwa um sogenannte Verbundaufgaben, auch nicht bei der gemeinsamen Koordination und Förderung des Hochschulbereichs im Rahmen der Schweizerischen Hochschulkonferenz).



Sodann gibt die schweizerische Bildungsverfassung den Kantonen vor, Schuleintrittsalter und Schulpflicht, Dauer und Ziele der Bildungsstufen, deren Übergänge sowie die Anerkennung von Abschlüssen untereinander zu harmonisieren, ansonsten der Bund die notwendigen Vorschriften erlässt (Art. 62 Abs. 4 BV). Diese verfassungsmäßige Harmonisierungspflicht begründet sich daraus, dass die ganze Sekundarstufe II gesamtschweizerisch geregelt ist (durch interkantonales und/oder Bundesrecht).

Wie weit die Koordination und die Harmonisierung zu gehen haben, damit Qualität und systemische Kohärenz bestehen, ohne dass kulturelle Eigenheiten bedroht oder föderale Verantwortungsbereitschaft und entsprechender Gestaltungswille gefährdet sind, muss immer wieder neu beurteilt und zu bestimmten Zeiten neu verfasst werden. Wichtig scheint mir, dass dieser Prozess instrumentiert wird. **In der Schweiz hat sich das von Kantonen und Bund gemeinsam betriebene Bildungsmo- nitoring als das zentrale Instrument der gemeinsamen Qualitäts- und Kohärenzsorge etabliert.** Der in regelmäßigem Rhythmus erscheinende Bildungsbericht wird jeweils von der EDK-Plenarversammlung und der Bundesregierung gemeinsam einer Analyse mit Schlussfolgerungen unterzogen. Daraus resultieren gemeinsame Ziele auf Ebene des gesamtschweizerischen Bildungssystems (in Form einer gemeinsamen öffentlichen Erklärung), an deren Erreichung während der folgenden Jahre im Rahmen der jeweiligen Zuständigkeiten gearbeitet und auf deren Entwicklung in den folgenden Bildungsberichten wiederum besonders eingegangen wird.

Wozu in den, wie mehrfach angetönt, wesentlich anderen Verhältnissen des vitalen deutschen Bildungsföderalismus – mit wesentlich geringerer Notwendigkeit zur Kooperation unter den Gliedstaaten als etwa in der Schweiz – das gesamtstaatliche Kohärenzgebot verpflich-

tet, muss an eigenen Kriterien festgemacht werden. Was die Instrumentierung der (wohl auch nach deutscher Verfassungslage den Ländern und dem Bund gemeinsamen) Kohärenzsorge betrifft, hat anlässlich der Evaluation der deutschen Bildungsberichterstattung im Jahre 2015 die beauftragte Expertenkommission empfohlen, die Bildungsberichterstattung vermehrt als zentrale Synthese-Funktion zu nutzen und die Bildungsberichte auf gesamtstaatlicher wie auf gliedstaatlicher Ebene kontinuierlich und systematisch gemeinsam auszuwerten und gemeinsam zu bewerten. Könnte das ein Weg sein, um einen empirisch gestützten Konsens darüber herzustellen, woran sich die Wahrnehmung gesamtstaatlicher Verantwortung im föderalen Bildungswesen Deutschlands künftig messen lassen soll?



**Hans Ambühl**  
ist Generalsekretär a. D. der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und war elf Jahre lang Sekretär des Erziehungs- und Kulturdepartementes des Kantons Luzern.



# VIER JAHRZEHNTE DREI PRÄSIDENTEN EIN LAND

Der Freistaat Bayern  
in der Kultusministerkonferenz

## EIN LAND

Länderübergreifende bildungspolitische Koordinierung und die Vereinbarung gemeinsamer Ziele, die auf unterschiedlichen Wegen erreichbar sind, finden seit 70 Jahren erfolgreich im Rahmen der Kultusministerkonferenz statt. Bildung war, ist und bleibt Kernkompetenz der Länder. Gleichzeitig werden Mobilität und Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen im gesamten Bundesgebiet durch Abstimmung in der Kultusministerkonferenz und Abschluss von Vereinbarungen gesichert. Die Erinnerungen von drei Kultusministern eines Landes, die das Amt des KMK-Präsidenten im Verlaufe der vergangenen vier Jahrzehnte ausüben durften, illustrieren diesen Anspruch und dessen Umsetzung.



**Prof. Dr. Hans Maier**  
Bayerischer Staatsminister für Unter-  
richt und Kultus von 1970 bis 1986 und  
Präsident der KMK 1971 und 1982.

**Kulturpolitische Zusammenarbeit der Länder gibt es in Deutschland seit dem Norddeutschen Bund.** Sie hatte jedoch im Kaiserreich wie in der Weimarer Republik stets eine Gravitation zur Zentrale hin („Reichsschulkommision“, „Reichsschulkonferenz“ usw.). Im Unterschied hierzu (und als Reaktion auf den Zentralismus des NS-Staates) ist die heutige überregionale Zusammenarbeit und Koordination wesentlich eine zwischen den Ländern. So ist der Bund kein Mitglied der Kultusministerkonferenz. (Zu meiner Zeit war er in den Sitzungen nur anwesend, wenn er zu den ihn mitbetreffenden Punkten der Tagesordnung ausdrücklich eingeladen wurde; heute nimmt er im Sinne des kooperativen Föderalismus mit Gaststatus ohne Stimmrecht an den Sitzungen teil.) Das war neu und machte den veränderten Schwerpunkt in Verfassung und Verwaltung nach 1945 sichtbar. Neu war auch das Prinzip der unmittelbaren Teilnahme der Minister am Plenum der Konferenz (in der Reichsschulkommision amtierten meist Beamte!), und neu war die sehr viel größere Sitzungshäufigkeit und – damit verbunden – die Existenz eines festen Apparats der Konferenz.

Ich war 16 Jahre Kultusminister und wurde zweimal, 1971 und 1982, zum Präsidenten der Kultusministerkonferenz gewählt. Der Vorsitz wechselte zwischen den Ländern nach dem Alphabet. Damals ermahnte mich der alte Haudegen Willy Dehnkamp (Bremen): „Merken Sie sich das, junger Mann, in der KMK gilt das Konsensprinzip. S-taaten können nicht übers-timmt werden!“ Das lernte ich rasch. **Um den Föderalismus zu koordinieren und dadurch handlungsfähig zu erhalten, braucht man eine Menge Zeit und Geduld**, viele Besprechungen im kleinen Kreis, eine ganze Serie vertrauensbildender Maßnahmen. Dankbar erinnere ich mich an Peter Glotz, der einige Zeit die Bildungspolitik der A-Länder koordinierte (ich hatte die gleiche Aufgabe bei den B-Ländern). Wir kamen meist zu einer Lösung, selbst bei schwierigen Kontroversfragen wie der Anerkennung der Gesamtschulabschlüsse. Die KMK bewährte sich auch als Nachrichtenbörse: War ein Land bei Schulen, Hochschulen, Theatern, Orchestern, Museen im Rückstand und nicht auf der Höhe der anderen, konnte der zuständige Ressortchef Druck auf seinen Finanzminister ausüben. **Das waren noch Zeiten! In den 1970er-, noch in den 1980er-Jahren galt auch in Deutschland der amerikanische Spruch: „Du willst Geld? Sag ‚education‘!“** ▶

**Natürlich macht Schul-, Hochschul- und Kulturpolitik nicht an Ländergrenzen halt.** Es gibt viele Fragen, die von überregionaler Bedeutung sind und deshalb die Beteiligung aller 16 Länder erfordern. Die Aufgabe und Existenznotwendigkeit der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) liegt in der Koordinierung der einzelnen Interessen und einer gemeinsamen Willensbildung. Bayern hat dabei stets kraftvoll seine bildungspolitischen Kernüberzeugungen und Vorstellungen in die länderübergreifende Diskussion eingebracht. Unsere oberste Richtschnur war hier immer die Verfolgung klarer inhaltlicher Ziele und die sachorientierte Zusammenarbeit der Länder auch über Parteigrenzen hinweg. Das föderalistische Grundprinzip unseres Grundgesetzes weist dem Bund und den Ländern ganz bestimmte Aufgaben zu. **In diesem System bildet die KMK ein wertvolles Instrument, um die Eigenstaatlichkeit der Länder und v. a. ihre Landeshoheit in Bildung und Kultur gegenüber dem Bund zu betonen und wenn nötig zu verteidigen.**

Während meiner KMK-Präsidentschaft im Jahr 1994 standen die weitere Verwirklichung der inneren Einheit Deutschlands und die Förderung der europäischen Dimension in der Bildungs- und Kulturpolitik im Zentrum der Arbeit. Die Beratungen und die gemeinsam gefassten Beschlüsse behandelten zum Beispiel den Fremdsprachenunterricht, die Arbeit in der Grundschule, die sonderpädagogische Förderung sowie die gymnasiale Oberstufe und das Abitur. Schon damals wurde vor dem Hintergrund sich verändernder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen intensiv über eine Reform von Inhalten, Zielen und Dauer gymnasialer Bildung debattiert. Stets habe ich mich dabei für eine profunde Gymnasialbildung mit der allgemeinen Hochschulreife als Abschluss zur Sicherung der Studierfähigkeit der jungen Menschen eingesetzt. Besonders wichtig war mir auch die Herstellung der Gleichwertigkeit von akademischer und beruflicher Bildung, die wir 1994 mit einer gemeinsam verabschiedeten Erklärung weiter voranbringen konnten.



**Prof. Dr. h.c. mult. Hans Zehetmair**  
war von 1986 bis 2003 Staatsminister in Bayern und zuständig für Unterricht, Kultus, Wissenschaft, Kunst und Forschung. 1994 war Zehetmair Präsident der KMK. Von 2004 bis 2016 leitete er den Rat für deutsche Rechtschreibung.

#### Dr. Ludwig Spaenle

ist seit 2008 bayerischer Kultusminister und seit 2013 als Bayerischer Staatsminister für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst zusätzlich auch für Wissenschaft und Kunst zuständig. Er war 2010 Präsident der KMK. Derzeit gehört Staatsminister Dr. Spaenle als B-Koordinator dem Präsidium der KMK an.

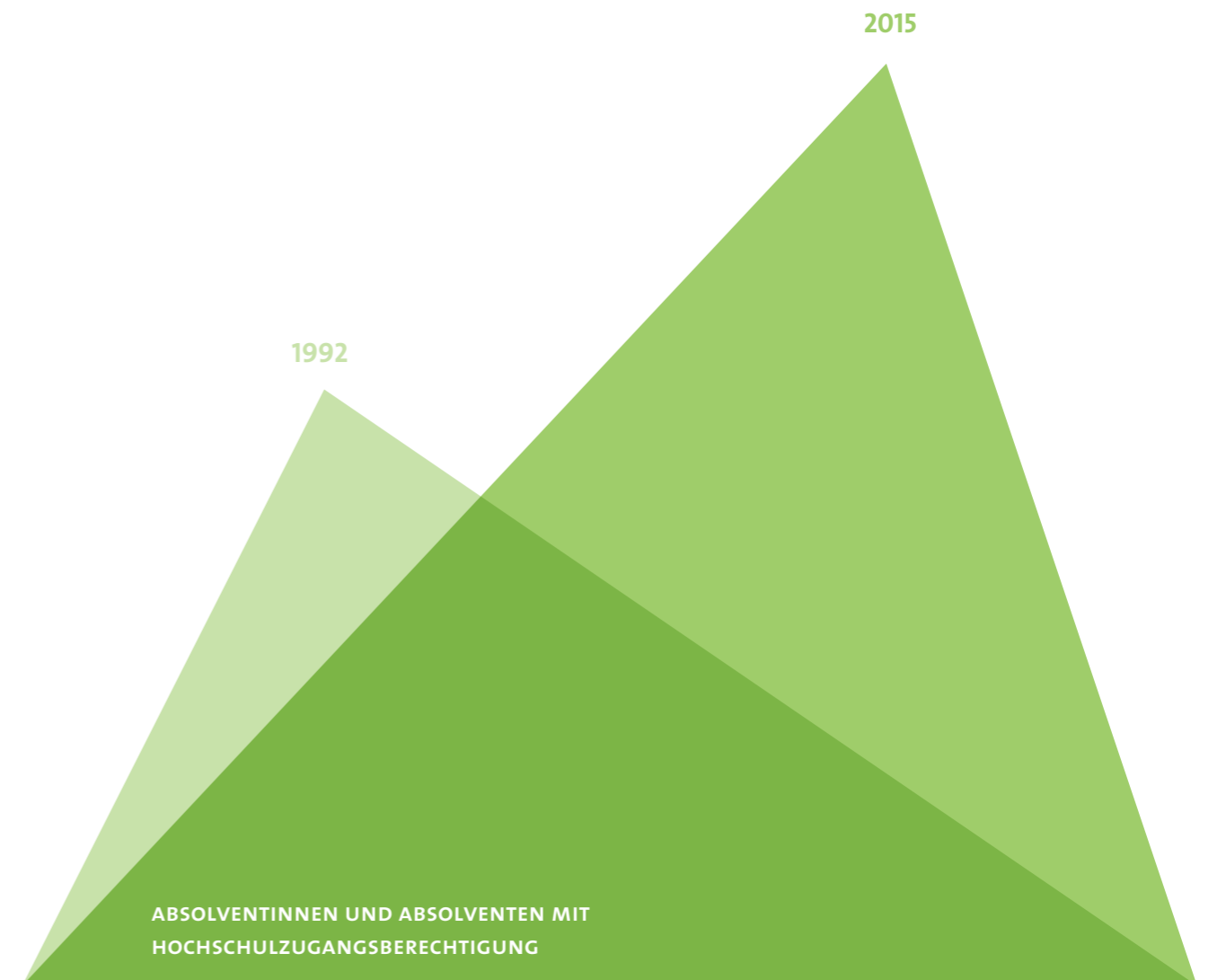


**Bildung ist die Grundlage für die umfassende Teilhabe und Mitverantwortung der Menschen am beruflichen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben sowie für den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfolg unseres Landes als Ganzes.** Dafür ist es entscheidend, dass Bund und Länder unter Wahrung der jeweiligen Verantwortung einen intensiven Dialog führen, um den historisch gewachsenen Bildungsföderalismus in Deutschland und damit die Kulturhoheit der Länder zu stärken. Ein wichtiges Ziel während meiner KMK-Präsidentschaft 2010 war es somit, die Bedeutung der Bildungspolitik für unsere Gesellschaft zu unterstreichen. Die Länder handeln in Letztverantwortung im Bereich der Bildung und müssen deswegen in nationaler Gesamtverantwortung agieren. Der Handlungshintergrund besteht in der Wahrnehmung zweier grundrechtlich geschützter Güter: Bildung und Mobilität.

Einen Schwerpunkt meiner KMK-Präsidentschaft bildete folgerichtig die Einführung und Weiterentwicklung nationaler Bildungsstandards. Mit den KMK-Bildungsstandards steht den Ländern nun ein bundesweit geltender Referenzrahmen für die Kompetenzentwicklung zur Verfügung, der die Ansprüche vergleichbar macht und gleichzeitig die jeweiligen Traditionen und Gegebenheiten in den einzelnen Ländern berücksichtigt. **Vergleichbarkeit, nicht Gleichmacherei – das war und ist für mich 2010 wie heute Bildungspolitik nahe am Menschen.** Um zu überprüfen, wie es mit der Umsetzung dieses Anspruchs der Vergleichbarkeit in die Realität bestellt ist, sind Bildungsmonitoring und -forschung essenziell. Daher war auch der unter meiner Präsidentschaft gefasste gemeinsame Beschluss der KMK und des Bundes, die PISA-Studien künftig vom Zentrum für internationale Vergleichsstudien (ZIB) durchführen zu lassen, ein wichtiger Schritt auf dem erfolgreich eingeleiteten Weg der Qualitätssicherung und -entwicklung im Schulbereich.

Ein aktuelles Beispiel für die erfolgreiche Arbeit der Kultusministerkonferenz ist der gemeinsame Pool von Abituraufgaben, der erstmals im Abitur 2017 zum Einsatz gekommen ist. Die damit verfolgte Vergleichbarkeit des Abiturs soll in den kommenden Jahren im Geiste länderübergreifender Qualität bei stetem Bewusstsein regionaler Identität noch weiter ausgebaut werden. Vergleichbarkeit, Passgenauigkeit und Qualität sind Auftrag und Anspruch der Kultusminister und ihrer Konferenz – 1971, 1982, 1994, 2010 und auch in Zukunft.

# Eine Betrachtung SCHULABSCHLÜSSE aus der IN DEUTSCHLAND Distanz



## A

bschlüsse werden in allen modernen Bildungssystemen vergeben, aber das deutsche System der Bildungsabschlüsse gehört zu den Besonderheiten, an denen sich Struktur und Funktion, Leistungen und Probleme, Akteure und Betroffene unserer Bildungsorganisation in besonders deutlicher Weise zeigen. Als Berechtigungswesen traditionell benannt, zertifiziert es von der Grundschule an nicht allein Leistungen in Abschlusszeugnissen, sondern normiert Aufnahmekriterien für weitere Karrieren im Bildungssystem, reguliert zugleich den Zugang in außerschulische Berufs- und Tätigkeitsfelder, definiert z. B. über Tarifverträge auch die Qualifikationshierarchie von Arbeits- und Beschäftigungsverhältnissen und die Differenzen der Bezahlung nicht nur in den unterschiedlichen Besoldungsstufen des öffentlichen Dienstes, sondern auch in der Privatwirtschaft und legitimiert damit letztlich Strukturen von gesellschaftlicher Ungleichheit.

**Dieses Ordnungssystem entsteht seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert als Ausdruck des egalitär-meritokratischen Anspruchs moderner Gesellschaften, dass nicht Herkunft, sondern Leistung beim Zugang in Bildungssysteme oder Berufskarrieren für alle zählen soll.**

In der Bildungsgeschichte immer feiner ausdifferenziert, wird das „Elend des Berechtigungswesens“ erstmals in der Weimarer Republik in seiner konkreten Funktionswei-

se auch Gegenstand erbitterter Kontroversen. Leistungen wie Schwächen, Folgeprobleme und Defizite dieses Systems, die bis heute virulent sind, werden dabei sichtbar. Ein politisch wie wissenschaftlich erfahrener Beobachter<sup>1</sup> z. B. lobt, einerseits, das System als „einen geradezu meisterhaft konstruierten soziologischen Apparat“, der „das Problem der Korrelation von Schule, Gesellschaft und objektiven Kulturgütern organisatorisch“ löse, weil „Ausbildungswerte gemessen und auf einen allgemeinen Nenner gebracht“ würden. Er sieht andererseits, dass dieses System gegen den egalitären Anspruch aktuell als „aristokratisches Sicherungsmittel“ der Bürger gegen „den vierten Stand“ funktioniere, Chancengleichheit und Aufstieg verhindere, Bildungsbarrieren aufbaue und rechtfertige, die nichts anderes seien als Ausdruck von Herrschaft und Klassenverhältnissen. Der Stein des Anstoßes ist natürlich das Abitur, ein „zweiter Bildungsweg“ sei notwendig, der die Kultur, die beruflichen Erfahrungen und die Kompetenzen der bisher Ausgeschlossen anerkennt. Diese Situation gilt bis heute. Vor allem an der Hochschulzugangsberechtigung werden sozialer Auf- und Abstieg gemessen, „Bildung“ erweist sich als „Kapital“, das man in Bildungsprozessen erwerben und im Lebenslauf verwerten kann, und die Form dieses „Besitzes“ ist das schulische Zertifikat. Auch die Kontroverse hat Kontinuität: Die einen sehen in Prüfungen und Abschlüssen die

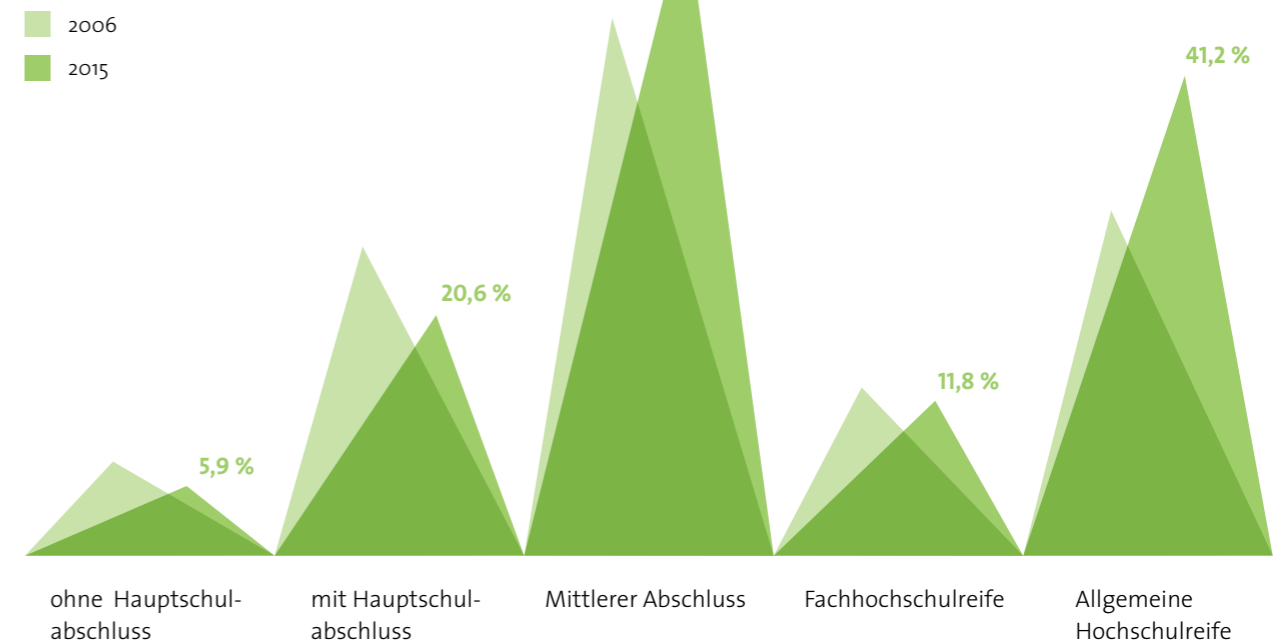
Geltung des modernen Prinzips der Leistung gegenüber Herkunft und Besitz, die anderen klagen, dass damit der Eigenwert von Bildung zerstört werde und der lernende Mensch seinen Bildungsgang fremdbestimmt erfahre.

**Blickt man, exemplarisch, auf das Abitur, zeigen sich neben der zentralen Rolle der Hochschulzugangsberechtigung aber auch die gravierenden Veränderungen im System der Abschlüsse.** Ende des 18. Jahrhunderts erfunden, um die Qualität der Studienbewerber zu prüfen und zu verbessern, wird das Abitur als schulische Abschlussprüfung seit 1834 obligatorisch, aber auch hinreichend, beim Hochschulzugang, anders als z. B. in angelsächsischen Ländern, wo die Hochschulen selbst den Zugang über Prüfungen kontrollieren. Hierzulande definiert das Abitur nicht nur im Bildungssystem den Übergang vom sekundären zum tertiären System, sondern auch den Wert von Bildungsgängen in der Sekundarschule und zeichnet bis weit ins 20. Jahrhundert das Gymnasium als Königsweg ins Studium aus (wobei erst seit 1900 andere als „klassische“, d. h. altsprachliche Curricula gleichgestellt sind). Innergesellschaftlich wird das Abitur zentral für den Zugang in akademische Berufe, es definiert damit die sogenannte „Weiße Kragenlinie“, trennt also Hand- und Kopfarbeit scharf voneinander und legitimiert über Bildungszertifikate die großen Klassenunterschiede. Nicht zufällig ist das Abitur bis heute der meist genutzte



**Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth** war vor seinem Ruhestand Professor für Historische Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin und beteiligte sich 1995 als Mitglied an Expertenkommisionen der Kultusministerkonferenz (zur Neuregelung der gymnasialen Oberstufe und zur Lehrerbildung). Er gehörte bis 2017 Vorstand und Kuratorium des IQB an.

Absolventen/Abgänger aus allgemeinbildenden Schulen 2006 bis 2015 nach Abschlussarten in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung



Indikator für Chancengleichheit, weil sich mit dieser Qualifikationsstufe in Arbeit und Beruf, Arbeitsplatzsicherheit und Lebenseinkommen, ja sogar in Gesundheit und Lebenserwartung eindeutige Vorteile verbinden. Seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert haben sich Bildungsprozesse aber deutlich verändert, positiv wie negativ: **Mehr als 50 Prozent der Alterskohorte erwerben eine Hochschulzugangsberechtigung**, die Quote übersteigt seit 2016 den Zugang ins duale System der Berufsausbildung; ca. 40 Prozent der Hochschulzugangsberechtigungen (allgemein und fachgebunden) werden außerhalb von gymnasialen Bildungswegen erworben, es gibt den Hochschulzugang ohne Abitur, wenn auch nur für sehr wenige, ein „Meister-Studium“, das berufliche Kompetenz honoriert, **wir haben tatsächlich einen zweiten Bildungsweg und ein vernetztes System der Abschlüsse und Anschlüsse.**

Aber, das ist das Negativsaldo, die Ungleichheit nach der sozialen Herkunft besteht, modifiziert, immer noch. Vor allem aber hat die Expan-

sion der Bildungsbeteiligung eigene Folgeprobleme erzeugt: zuerst den Fahrstuhleffekt, d. h. die Reproduktion der Struktur von Ungleichheit auf höherem Niveau, dann die Abwertung von mittleren Abschlüssen, weil immer mehr Berufe das Abitur beim Zugang voraussetzen und Schulabsolventen ohne Abschluss die wahren Bildungsverlierer sind, wie die Debatte über „Akademisierungswahn“ zeigt. Gleichzeitig klagen Hochschulen und auch die Betriebe, dass die Abschlüsse ihre „Garantiefunktion“ nicht mehr erfüllen, weil die Kompetenzen, die in Beruf und Studium erwartet werden, trotz der Zertifikate nicht präsent sind, wie die hohen Quoten der Abbrecher belegen. Bildungsstandards sollen seit 2004 in Schulen, heute auch beim Abitur, die Qualität, Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit der Schulleistungen und die Aussagekraft der Zeugnisse sichern, aber bisher ist die lokale Varianz zwischen den Bundesländern in der Qualität der Schulen unübersehbar, sogar die Legitimität universaler Standards ist strittig. Eine radikale Entkoppelung von schulischer Zertifikats- und Berufsstruktur wird aber

nicht ernsthaft diskutiert, auch beim Abitur nicht. Seit dem Hochschulrahmengesetz können die Hochschulen bei der Auswahl der Bewerber zwar mitwirken, tun das aber nur in sehr bescheidenem Maße und verlassen sich weiter auf die Schule. Die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts in Verfahren zum Numerus clausus (NC) hat dem Abitur eine starke Stellung gegeben als allgemeine Qualifikation für alle Studiengänge und als Zugangsberechtigung unabhängig von der Durchschnittsnote. Das Berechtigungssystem lebt unter diesem Schutz und bestimmt trotz aller Qualitätsprobleme weiterhin das Bildungssystem und die Zuordnung und Hierarchie von Bildung, Beruf und sozialem Status.

<sup>1</sup>Ich beziehe mich auf Paul Ziertmann (1879 – 1954), damals im Preußischen Ministerium für Handel und Gewerbe für die Berufsbildung zuständig, von den Nazis entlassen, nach 1946 bis 1952 im Umkreis von Ludwig Erhard politisch und administrativ in Bildungsfragen tätig. Einzelheiten in Heinz-Elmar Tenorth: Paul Ziertmann – oder: Verwaltungs-Reflexion aus Distanz. In: K. Harney / G. Pätzold (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung. Wissenschaft und Politik. Frankfurt a. M. 1990, S. 57 – 69.

# ZWISCHEN GESAMTSTAATLICHER VERANTWORTUNG UND LÄNDERBEWUSSTSEIN

## S

**Seit fast zwei Jahrzehnten verweisen die Leistungsstudien der Schulen auf drei Defizite, deren Lösung in weite Ferne gerückt zu sein scheint:** auf ein Leistungsdefizit, das sich durch die Flüchtlingswelle vermutlich noch verschärfen wird, auf ein Gerechtigkeitsdefizit unterschiedlicher Chancennutzung und auf ein Steuerungsdefizit, das vor allem der Konferenz der Kultusminister (KMK) angelastet wird.

Mindestens drei der im Bundestag vertretenen Parteien hoffen, dieser Probleme durch eine Abschaffung des Kooperationsverbots für den Schulbereich Herr zu werden. In Frankreich ist die umgekehrte Bewegung zu beobachten: durch die Stärkung der Regionen und ihrer Rechte versucht man dort, den Schwächen des Zentralstaats zu entkommen und nicht zuletzt die niederschmetternde Leistungsbilanz der Schulen zu bessern.

**Nirgendwo macht sich das Akzeptanzproblem der Bildungspolitik so deutlich fest wie an der Föderalismusfrage.** Weil die Kultusministerkonferenz schon immer der Prügelknabe der Nation (und auch ihrer Mitglieder war), wird das komplexe Geflecht der Zuständigkeiten und Finanzverteilungen unzulässig vereinfacht. Ganz unbeteiligt ist die KMK an dieser Entwicklung insofern nicht, als die Öffentlichkeit zunehmend den Eindruck gewinnen musste, dass die Länder selbst eine starke KMK um keinen

Preis wollten und die vielbeschworene gesamtstaatliche Verantwortlichkeit zu einer inhaltsleeren Floskel wurde.

Es gibt keinen Ausweg aus dem oft genug unbefriedigenden Empfehlungscharakter der KMK-Beschlüsse, ohne den Föderalismus in Frage zu stellen. Alle Versuche, der KMK mehr Gewicht im nationalen Bildungsdiskurs zu geben, sind gescheitert: Eine mehrjährige Präsidentschaft eines durch Wahl bestimmten Ministers (die kaum ein Kultusminister will, weil er damit seine Stellung im eigenen Land schwächt) erwies sich als ebenso illusorisch wie die Stärkung des Generalsekretärs oder die Etablierung eines neuen Bildungsrats nach dem Vorbild des Wissenschaftsrats. Wenig sinnvoll wäre es auch, dem Bund Sitz und Stimme im Kreis der Kultusminister zu geben, denn so könnte er jedes Ländervorhaben mit einem Veto zu Fall bringen.

**Gerade im 70. Jahr ihres Bestehens sieht sich die KMK noch stärker mit dem Wunsch nach mehr Verbindlichkeit konfrontiert als bisher.** Denn die Öffentlichkeit reagiert zunehmend genervt auf die unterschiedlichen Schulbezeichnungen im Sekundarbereich, auf die Fülle der Sprachzugangsprüfungen und Fördermodelle, die nicht auf ihre Wirksamkeit überprüft sind. Selbst wenn die Minister sich selbst verpflichteten, nur wirksame Förderinstrumente einzusetzen, müsste zuvor festgelegt werden, nach welchen Kriterien und von wem die Wirksamkeit geprüft werden soll. Denn Fluchtwege aus der Verbindlichkeit gibt es zur Genüge: nicht nur Schulversuche jedweden Zuschnitts, sondern auch landeseigene sogenannte wissenschaftliche Begleitungen statt Evaluationen mit Kontrollgruppen, gehören zu den bewährten Strategien.

In einem glücklichen Augenblick nach dem PISA-Schock ist es der KMK gelungen, das Institut für die Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) zu gründen, was heute womöglich nicht mehr gelänge. Das IQB braucht jedoch eine Stärkung durch zusätzliche Mittel und mehr Freiheiten, um zusätzliche Forschungsaufträge für die Wirksamkeit schulpolitischer Interventionen in Auftrag zu geben. Denn immer mehr Minister erwarten Handlungsanweisungen, die sie von Bildungsforschern allerdings nicht bekommen werden, es sei denn, sie ringen sich zum dem geradezu übermenschlich mutigen Entschluss durch, ihre eigenen bildungspolitischen Reformen von unabhängiger Seite auf ihre Effekte untersuchen zu lassen. Bisher beherrschen zwei Reaktionsmuster die öffentlichen Darstellungen schlechter Leistungsergebnisse. Entweder

wird versucht, politischen Schaden vom betroffenen Land abzuwenden oder sich lernbereit zu geben. Wirklich überzeugend ist das für die Öffentlichkeit nicht. Denn deren Interesse an Bildungsfragen steigt: Eltern erwarten die Lösung für Mobilitätsprobleme, Wirtschaft und Universitäten brauchen aussagekräftige Zertifikate (und nicht ungedeckte Schecks) und Bildungsstandards überzeugen solange nicht, wie die Öffentlichkeit sich des Eindrucks nicht erwehren kann, dass damit auch eine Senkung der Anforderungen verbunden ist oder offen von Bildungsforschern erwogen wird. Ob ein kompetitiver Föderalismus diese Probleme löst, ist fraglich. Der Hinweis auf das gegenseitige Lernen jedoch überzeugt schon lange nicht mehr.

In nächster Zukunft wird die KMK nicht nur der Lehrermangel beschäftigen, sondern auch die schwierige Integration der Flüchtlingskinder, die vor allem in den Schulen zu leisten ist und sich hürdenreicher gestaltet als gedacht, weil das einschlägige Fachpersonal mit einer Expertise für Deutsch als Fremdsprache fehlt.

**Trotz aller Kompromisshaftigkeit ist die KMK auch in der jüngeren Geschichte ihrer Koordinierungsfunktion nachgekommen.** Das zeigt sich am Hamburger Abkommen (1964) zur Vereinheitlichung des Schulwesens, an der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe (1972), an den Konstanzer Beschlüssen aus dem Jahr 1997, die mehr Vergleichbarkeit anstrebten und an der Exzellenzinitiative in ihrem kompetitiven Zuschnitt, die auf ein gelungenes Zusammenwirken der A- und B-Seite zurückgeht.

Die Rechtschreibreform als obrigkeitlicher Eingriff in Sprachentwicklung indessen ist ein Schandfleck in der Geschichte der KMK, der ihr öffentliches Ansehen empfindlicher und langfristiger beschädigt hat, als ihr selbst klar ist.

**Wichtige Großprojekte werden die Länder in den kommenden Jahren nur mit erheblicher Unterstützung des Bundes bewältigen können.** Nach den Erfahrungen mit den BAföG-Geldern, die in Landeshaushalten versickert oder an andere Bildungsinstitutionen als Schulen und Hochschulen geflossen sind, wird der Bund sich in Zukunft nur mit klaren Auflagen für die Verwendung der Finanzen beteiligen. Eine Rechenschaftslegung für Steuergelder ist nicht zu viel verlangt. Das sollte eigentlich auch unter den 16 Ländern Konsens sein.



**Heike Schmoll**

ist bildungspolitische Korrespondentin der FAZ, bei der sie seit 1989 als Redakteurin beschäftigt ist, in Berlin und zuständig für die Seite Bildungswelten.

## FOKUS

Schulen und Hochschulen, Kultur, Europa und die Welt, Berufliche Bildung, Anerkennung und Austausch. Die Aufgaben der Kultusministerkonferenz sind vielfältig und bilden das gesamte Spektrum der Bildungspolitik ab. Werfen wir gemeinsam einen Blick auf eine Auswahl von Themen, die die Kultusministerkonferenz täglich beschäftigen.

# WAS

**Prof. Dr. Olaf Köller**

ist Professor für empirische Bildungsforschung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel und wissenschaftlicher Leiter des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik. Er war Gründungsdirektor des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) und ist an der nationalen Durchführung und Berichterstattung des PISA-Studie beteiligt.

A

Illmählich erholt sich die deutsche Bildungslandschaft vom PISA-Schock aus dem Jahr 2001. In der internationalen Vergleichsstudie schnitten deutsche Schülerinnen und Schüler damals unterdurchschnittlich ab. Inzwischen haben sie einen Sprung nach vorne gemacht, aktuell belegen sie Platz 16 von 72 – aus Sicht der Bildungspolitik ein Grund, sich zu freuen. Doch auch nach 18 Jahren PISA-Vermessung bleiben viele skeptisch, ob Tests wie PISA, TIMSS oder Iglu das deutsche Bildungssystem voranbringen. Britta Mersch sprach mit dem Berliner Lehrer Robert Rauh und dem Bildungswissenschaftler Olaf Köller über Studien wie PISA und die daraus folgenden Reformen.

**Britta Mersch:** Herr Rauh, die PISA-Studien haben in den vergangenen Jahren Wirkung gezeigt. Zahlreiche Reformen wurden auf den Weg gebracht und die deutschen Schülerinnen und Schüler haben sich im internationalen Ranking deutlich verbessert. Trotzdem gehören Sie zu den PISA-Skeptikern. Warum?

**Robert Rauh:** Ich bezweifle generell, dass sich Bildung vermessen lässt. Alle drei Jahre wird getestet, berechnet und verglichen. 72 Länder nehmen an der PISA-Studie teil und überall gibt es unterschiedliche Bedingungen. In Mexiko zum Beispiel geht nur die Hälfte der getesteten 15-jährigen Jugendlichen zur Schule. Wie soll sich das international vergleichen lassen?



**Mersch:** Herr Köller, Sie sind an der Durchführung der nationalen PISA-Studie beteiligt – und sehen das vermutlich ganz anders ...

**Olaf Köller:** Die Messbarkeit von Bildungsprozessen infrage zu stellen, weil sich in Mexiko die Schülerschaft anders zusammensetzt, halte ich für ein schwaches Argument. Die Tradition von Schule ist, dass Ergebnisse von Bildungsprozessen gemessen werden. Jede Klassenarbeit erhebt, ob der Unterricht bei Schülerinnen und Schülern zu Lernerfolgen geführt hat. Bei PISA wird ja auch nicht Bildung im eigentlichen Sinne gemessen, sondern es werden mathematische, naturwissenschaftliche und Lesekompetenzen erfasst. PISA macht also nichts anderes als das, was Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Alltag ebenfalls tun.

**Rauh:** Das stimmt – auf den ersten Blick. Wenn ich aber als Lehrer eine Klassenarbeit schreiben lasse, beziehe ich mich auf Themen, die ich im Unterricht behandelt habe. Wenn bei PISA 15-Jährige in aller Welt die Frage beantworten müssen, warum sich ein Meteorit beschleunigt, wenn er sich der Erdatmosphäre nähert, wissen wir nicht, ob das Thema auf dem Lehrplan stand. Zudem werden geisteswissenschaftliche oder künstlerische Fächer nicht erfasst. Insofern bleibe ich bei meiner Kritik.

# VON DATEN ZU TATEN

PISA, Bildungsstandards  
und Bildungstrends

**Köller:** Aus meiner Sicht geht es gar nicht so sehr um den Ranglistenplatz, den ein Land bei PISA erreicht. Interessant ist doch die Entwicklung der jeweiligen Nation. Wenn wir uns den Trend in Deutschland angucken für Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, können wir festhalten, dass sich die 15-Jährigen in Deutschland seit PISA 2000 permanent verbessert haben. Und was die Frage nach dem abgefragten Wissen angeht, so ist diese schon in den 1990er-Jahren bei Timss aufgetaucht. Jede dieser Studien hat länderspezifische Analysen der Curricula mit sich gebracht und sehr viele der Aufgaben passten zu den Curricula.

**Mersch:** Welche Instrumente würden Sie denn bevorzugen, um das deutsche Schulsystem zu verbessern, Herr Rauh?

**Rauh:** In den Bundesländern müssen einheitliche Maßstäbe geschaffen werden. So ist zum Beispiel ein zentraler Pool für Abituraufgaben nur Kosmetik, weil es den Ländern überlassen bleibt, ob sie sich daraus bedienen und wie sie die Abi-Noten gewichten. Hier hat man das Pferd von hinten aufgezäumt, denn Voraussetzung für zentrale Aufgaben wären einheitliche Lehrpläne. Die Einführung von Bildungsstandards geht dagegen in die richtige Richtung.

**Mersch:** Sind Sie der gleichen Meinung, Herr Köller?

**Robert Rauh**

ist Lehrer für Geschichte, Politik und Deutsch am Barnim-Gymnasium in Berlin-Lichtenberg. 2013 wurde er mit dem Deutschen Lehrpreis ausgezeichnet. Er nutzt die mediale Öffentlichkeit für schulpolitische Initiativen, um das deutsche Bildungssystem zu verbessern.



**Köller:** Die Einführung der Bildungsstandards war eine richtige Entscheidung, keine Frage. Alle 16 Länder haben die Standards übernommen. Die Forderung, die Lehrpläne zu vereinheitlichen, stößt an die Grenzen der unterschiedlichen Grundschulzeit. Wie will man Lehrpläne vereinheitlichen, wenn Berlin und Brandenburg eine sechsjährige Grundschule haben, alle anderen Länder eine vierjährige Grundschule? Davon abgesehen wird sich kein Land diktieren lassen, die Strukturen zu vereinheitlichen – ein einheitlicher Lehrplan ist also unmöglich.

**Mersch:** Herr Rauh, aus Ihrer Sicht gehören Ländergrenzen in der Bildungspolitik aber abgeschafft. Warum?

**Rauh:** Die Länder und Kommunen sind nicht mehr in der Lage, die Herausforderungen von Schule im 21. Jahrhundert zu meistern. Den Sanierungsstau, die Digitalisierung, die Inklusion und die Integration können die Bundesländer nicht mehr allein stemmen. Deshalb muss der Bund mehr in Schule investieren. Dafür muss das Kooperationsverbot fallen, das für den Hochschulbereich schon abgeschafft wurde.

**Mersch:** Könnten so die nötigen Reformen im Bildungssystem angestoßen werden, Herr Köller?

**Köller:** Es gibt keine statistische Evidenz dafür, dass der Bildungsföderalismus zu einem Abstieg ►

der Schülerinnen und Schüler geführt hat. Darüber hinaus hat die Kultusministerkonferenz seit PISA 2000 viel investiert, um mehr Einheitlichkeit ins System zu bringen. Es gibt Ländervergleichsstudien wie die Bildungstrends, die zeigen, wo nachgesteuert werden muss. Die Erträge der Systeme in den 16 Bundesländern sind transparent. Im Übrigen fällt die parteipolitische Willkürlichkeit im Bildungssystem nicht weg, wenn wir ein Bundesbildungsministerium haben.

**Rauh:** Natürlich können Fehler auch auf Bundesebene gemacht werden. Dennoch geht es im Kern um Bildungsgerechtigkeit. Ich plädiere für ein deutsches Bildungsforum, in dem nicht nur Bildungsexperten, sondern auch Lehrer, Schüler, Eltern und Studenten diskutieren, welche einheitlichen Bildungsstandards, Lehrpläne und Prüfungsanforderungen gelten sollen. Außerdem müssten Institute für Schulbildung gegründet werden, um die regionalen Besonderheiten zu bewahren und die drei Phasen der Lehrerbildung zu koordinieren.

**Köller:** Die Unterschiede in der Bildung bekommen Sie durch ein Bundesinstitut nicht weg. Die Unterschiede gibt es auch innerhalb einer Stadt, wenn Schülerinnen und Schüler zwei unterschiedliche Gymnasien besuchen. Das Gleiche gilt für die Abiturnote. Zwei Schülerinnen bzw. Schüler können innerhalb eines Landes die gleiche Abiturdurchschnittsnote bekommen, haben aber ganz unterschiedliche Leistungsstände. Dieses Problem löst nicht ein Wechsel von der Länderhoheit zur Bundeshoheit. Sinnvoll sind hier Neuregelungen für den Zugang zur Hochschule.



**Autorin: Britta Mersch**  
ist freie Journalistin in Köln und schreibt unter anderem für Spiegel Online sowie den Deutschlandfunk.

**Mersch:** Offenbar gibt es viel zu tun. Was sind aktuell die dringendsten Fragen, die gelöst werden müssten?

**Rauh:** Wir brauchen bessere Rahmenbedingungen und eine angemessene finanzielle Ausstattung. Dass wir in kleineren Klassen unterrichten, dass Lehrer professionell aus- und weitergebildet werden. Für die Inklusion und die Integration brauchen wir zusätzliches Personal. Und wir brauchen eine moderne Ausstattung der Schulen, um unsere Schüler angemessen auf die berufliche und gesellschaftliche Teilhabe im digitalen Informationszeitalter vorzubereiten.

**Köller:** Ich wünsche mir eine stärkere Fokussierung auf Unterricht und Unterrichtsentwicklung, auf die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Auch muss es für Seiteneinsteiger leichter werden, qualifiziert an Schulen zu unterrichten. Dazu würde ich mir eine hinreichende Finanzierung wünschen, bei der der Bund mehr Möglichkeiten bekommt, kluge Initiativen der Lehrerfortbildung oder Schulentwicklung zu unterstützen. Trotzdem haben die Länder in den vergangenen 15 Jahren auch viel richtig gemacht. Da ist es wichtig, an bewährten Reformen festzuhalten.

Die Bildungsstandards gelten als Maßstab für die Qualitätsentwicklung an Schulen in allen Bundesländern. Im Rahmen von Ländervergleichsstudien wird untersucht, ob die Länder die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzanforderungen erreichen.

## DIE ENTWICKLUNG VON BILDUNGSSTANDARDS

Als Reaktion auf die PISA-Ergebnisse von 2001 hat die Kultusministerkonferenz im Mai 2002 beschlossen, länderübergreifende Bildungsstandards einzuführen. In den Jahren 2003, 2004 und 2012 wurden sie verabschiedet:

1. für den Primarbereich in den Fächern Deutsch und Mathematik
2. für die Sekundarstufe 1 zusätzlich für die erste Fremdsprache und die Naturwissenschaften
3. für die Allgemeine Hochschulreife für Deutsch, Mathematik und die fortgeführte Fremdsprache

# WARUM ARBEITEN SIE GERNE MIT DER KMK ZUSAMMEN?



„Seit über 50 Jahren ist Bildung eine der Kernaufgaben der Robert Bosch Stiftung. Dabei leitet uns der Anspruch, nicht nur ergänzend zum Staat zu wirken, sondern als Teil der Zivilgesellschaft neue Impulse in das System hineinzugeben. Wir sind davon überzeugt, dass sich diese Zusammenarbeit gerade bei einem so wichtigen Thema wie Bildung gut ergänzt. In der Kultusministerkonferenz haben wir einen Partner gefunden, der offen ist für Impulse und mit dem wir gemeinsam an guten Lösungen arbeiten können. Neben der Qualität von Bildungseinrichtungen sind auch Themen wie Schulen in kritischer Lage, guter Ganztags- oder die Digitalisierung in der Bildung wichtige Themen, bei denen wir hoffen, gemeinsam positive Veränderungen anstoßen zu können.“

### Uta-Micaela Dürig

ist seit 2015 Geschäftsführerin der Robert Bosch Stiftung. Zuvor verantwortete sie die weltweite Unternehmenskommunikation sowie die Bereiche Markenmanagement und Nachhaltigkeit des Technologiekonzerns Robert Bosch GmbH.



„Gemeinsam mit Partnern möchte die Bertelsmann Stiftung das Bildungssystem leistungsfähiger und chancengerechter gestalten. Mit empirischen Studien und praktischen Ideen sensibilisieren wir für Herausforderungen und entwickeln Lösungsansätze, wie Schüler individuell gefördert werden können. Die Kultusministerkonferenz ist dabei gleichermaßen wichtiger Partner und Adressat unserer Arbeit. Zugegeben, wir sind manchmal unbequem. Aber uns allen geht es um die Sache: Wir wollen faire Bildungschancen für alle Kinder und Jugendlichen, damit sie sich individuell entfalten und die Gesellschaft aktiv mitgestalten können. Dafür möchten wir auch in Zukunft mit der KMK erfolgreich zusammenarbeiten.“

### Dr. Jörg Dräger

ist seit 2008 Vorstandsmitglied der Bertelsmann Stiftung und verantwortlich für die Bereiche Bildung und Integration. Außerdem ist er Geschäftsführer des Centrums für Hochschulentwicklung.



„Die Gestaltung des Bildungssystems ist eine gesellschaftliche Aufgabe. Auch wir als Stiftung mit bundesweiter Zielsetzung wollen im Rahmen unserer Möglichkeiten, neue Modelle zu erproben und Evidenz für politisches Handeln zur Verfügung zu stellen, dazu beitragen. Veränderung lässt sich aber nur im Miteinander von Praxis, Wissenschaft und Politik bewirken. Im Verbund mit anderen bundesweit agierenden Stiftungen und der Kultusministerkonferenz gelingt es uns immer besser, in regelmäßigem Austausch unsere Ideen und Projekte abzustimmen und ihre Wirkung zu erhöhen. Aber auch darüber hinaus ist die KMK für uns zunehmend eine wichtige Partnerin: als kompetente Beraterin und fachliche Instanz in vielen Bildungsfragen.“

### Winfried Kneip

ist seit 2014 Geschäftsführer der Stiftung Mercator. Er leitet das Ressort Bildung und hat 2017 die Funktion des Sprechers der Geschäftsführung inne. Seit 2009 verantwortet er das Themenfeld Bildung.



„Die Zusammenarbeit der Kultusministerkonferenz mit Stiftungen hat sich in den letzten Jahren sehr erfreulich entwickelt: Beide Seiten haben gelernt, ihre Möglichkeiten und Sichtweisen wechselseitig wertzuschätzen und die jeweiligen Grenzen zu respektieren. Aber nicht nur der offenere und vertrauensvollere Umgang in Sachfragen prägt die Zusammenarbeit; vielmehr finden KMK und Stiftungen auch in konkreten Projekten zu einem äußerst konstruktiven Miteinander. Der Lackmusest war die Übernahme gemeinsamer Verantwortung für die Ausrichtung des International Summit on the Teaching Profession (ISTP) 2016 in Berlin. Die Stiftungen freuen sich auf Folgeaktivitäten und bauen für die Zukunft auf eine vertiefte Kooperation mit der KMK.“

### Dr. Ekkehard Winter

ist seit 2005 Geschäftsführer der Deutsche Telekom Stiftung und Mitglied in verschiedenen Gremien im Bildungs-, Wissenschafts- und Stiftungsbereich.

# WELTKULTURERBE

## »Zukunft für unsere Vergangenheit«

In den 1970er-Jahren des 20. Jahrhunderts wurde das baukulturelle und archäologische Erbe wieder entdeckt. Die Besinnung auf den Denkmal- und auch Stadtbildschutz war eine Reaktion auf die immensen Verluste an gewachsenen historischen Strukturen im Zuge des Wiederaufbaus in der Nachkriegszeit. Die nachhaltigste Wirkung auf die seinerzeit entwickelten Ansätze und Konzepte hatten die 1972 von der UNESCO verabschiedete Welterbekonvention und das vom Europarat auserufene Europäische Denkmalschutzjahr 1975. Unter dem Motto „Eine Zukunft für unsere Vergangenheit“ wurde national und international der Forderung der Welterbekonvention, „eine allgemeine Politik zu verfolgen, die darauf gerichtet ist, dem Kultur- und Naturerbe eine Funktion im öffentlichen Leben zu geben und den Schutz dieses Erbes in erschöpfende Planungen einzubeziehen“, Nachdruck verliehen.

In Deutschland wurde darauf umfassend reagiert. Alle westdeutschen Länder erließen bzw. novellierte bestehende Denkmalschutzgesetze zwischen 1971 und 1980. Auf Bundesebene wurden u. a. das Gesetz zur Erhaltung und Modernisierung kulturhistorisch und städtebaulich wertvoller Gebäude sowie das Gesetz zur Berücksichtigung des Denkmalschutzes im Bundesrecht verabschiedet. Komplementiert wurden diese Initiativen durch die Zeichnung europäischer Konventionen wie beispielsweise das Übereinkommen zum Schutz des archäologischen Kulturgutes und das bereits genannte Übereinkommen zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt. Letzteres wurde seinerzeit als Verwaltungsabkommen abgeschlossen, ein Vertrags- und ein Ausführungsgesetz wurden nicht erlassen. Die Umsetzung in nationales Recht schien durch die bestehende Gesetzgebung hinreichend gesichert; diese Auffassung wurde 2009 nochmals von der Bundesregierung bestätigt.

## »DIE VERGANGENHEIT IST NICHT VORBEI, SIE BEGEGNET UNS JEDEN TAG«

### Rechtlichen Schutz festigen und Management optimieren

Inzwischen zählt Deutschland mit über 40 Welterbestätten sowie der weltweit höchsten Anzahl an grenzüberschreitenden und internationalen seriellen Eintragungen in die Welterbeliste zu den aktivsten Vertragsstaaten des Übereinkommens zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt. Die programmatische Entwicklung des Welterbeprogramms lässt sich gut an den deutschen Eintragungen nachvollziehen. Neben Denkmälern, Ensembles und Stätten sind mittlerweile auch Kulturlandschaften in die Welterbeliste eingetragen. Das bringt zusammen mit sich entwickelnden Schutzansprüchen neue Herausforderungen, zumal das Welterbe nach wie vor insbesondere durch große Infrastruktur- und Baumaßnahmen in Verbindung mit Defiziten im rechtlichen Schutz und im Management gefährdet wird.

Echtheit und Unversehrtheit – namentlich die strukturelle, funktionale und insbesondere auch visuelle Integrität – haben sich als die entscheidenden Parameter für den Erhalt des außergewöhnlichen universellen Wertes von Welterbestätten erwiesen.

Der Schutz von Sichtachsen und die Ausweisung von Pufferzonen sind mittlerweile gängige Schutzinstrumente. Wirksamkeit können sie nur entfalten, wenn sie rechtlich verankert sind. Wegweisend reagiert wurde auf diese Herausforderung mit der Novelle des Raumordnungsgesetzes; auch in einige Ländergesetze sind inzwischen Bestimmungen zum Welterbeschutz aufgenommen worden; die Länder Hamburg, Hessen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein haben den Welterbeschutz in ihre Denkmalschutzgesetze integriert.

Entscheidend für ein erfolgreiches Management ist aber nicht allein der rechtliche Schutz. Koordinierung und Kommunikation sind unerlässlich für die erfolgreiche Umsetzung des Weltprogramms. Die Kultusministerkonferenz und die Länder haben sich dieser Aufgabe von Anfang an gestellt. Zunächst der Unterausschuss Denkmalpflege, heute die Ad-hoc-Arbeitsgruppe Welterbe stellt in enger Zusammenarbeit mit der von den Ländern und dem Auswärtigen Amt getragenen Koordinierungsstelle Welterbe sicher, dass das Netzwerk funktioniert. Dazu gehören neben den Denkmalpflegereferenten der Länder inzwischen auch die Welterbe-Koordinatoren und der 2016 eingerichtete Fachbereich Welterbe bei der Deutschen UNESCO-Kommission.

### Globale Strategie national umsetzen und internationale Zusammenarbeit stärken

Die Welterbekonvention der UNESCO wird vor allem über die von europäischen Kulturerbestätten geprägte Welterbeliste wahrgenommen. Es geht aber um viel mehr als um ein „Who is who“ der Weltkultur. Ziel des Übereinkommens ist die internationale Zusammenarbeit und die nachhaltige Sicherung des Natur- und Kulturerbes der Welt für uns und künftige Generationen. Das Welterbe aktiv zu schützen, liegt nicht allein in der Verantwortung eines einzelnen Staates, sondern ist Aufgabe der Völkergemeinschaft. Mit der globalen Strategie versucht das Welterbekomitee bereits seit 1994, diesen internationalen, ganzheitlichen und kooperativen Ansatz als Handlungsschwerpunkt in den Vordergrund zu stellen. Damit soll auch eine repräsentative, ausgewogene und glaubwürdige Welterbeliste erreicht werden.

Umsetzen lässt sich die globale Strategie nur von unten nach oben. Die Länder und die Kultusministerkonferenz haben sich dieser Aufgabe bei der letzten Fortschreibung der deutschen Anmelde-Liste mit der Berufung eines Expertenbeirats, der Berücksichtigung der ICOMOS-Studie zu den Lücken auf der Welterbeliste sowie einer sehr moderaten Zahl von neuen Nominierungen gestellt. Ein weiterer Schritt ist die Handreichung der Kultusministerkonferenz der Länder zum UNESCO-Welterbe vom Oktober 2017 mit dem ausdrücklichen Bekenntnis zur globalen Strategie. Wünschenswert ist darüber hinaus, dass die internationale Kooperation mit auf der Welterbeliste unterrepräsentierten Vertragsstaaten des Über-

einkommens bei Schutz und Nominierung von Stätten intensiviert wird. Das Beispiel der Welterbestätte Wismar und Stralsund, die als Initiative aufgrund der globalen Strategie bereits während ihres Nominierungsverfahrens Ende 2002 den Beschluss fassten, die Deutsche Stiftung Welterbe zu gründen, sollte Schule machen und verdient Unterstützung.

### Welterbestätten als Lernorte für kulturelle Vielfalt und für die Verständigung auf universell verankerte Werte nutzen

Die beiden jüngsten deutschen Welterbestätten – die beiden Häuser von Le Corbusier in der Weißenhofsiedlung in Stuttgart sowie die Höhlen und die Eiszeitkunst auf der Schwäbischen Alb – unterstreichen eindrucksvoll, dass unser Erbe zum gemeinsamen Erbe der Menschheit wird, wenn zu seiner „DNA“ der Austausch zwischen Kulturen und Regionen gehört. Es sind Stätten, an denen uns bewusst wird, woher wir kommen, auf welchen Schultern wir stehen, wo die entscheidenden Entwicklungsschritte der Menschheit stattgefunden haben, die Teil unserer Identität geworden sind.

„Die Vergangenheit ist nicht vorbei, sie begegnet uns jeden Tag“, sagt ein afrikanisches Sprichwort. In diesem Sinne gilt es, das Erbe der Menschheit nicht isoliert als statische Orte der Selbstvergewisserung zu begreifen, sondern zu vermitteln, dass Wandel und Austausch Teil unserer kulturellen Identität sind. Dafür sind Welterbestätten prädestinierte Lernorte.



**Dr. Birgitta Ringbeck**

ist Ministerialrätin im Auswärtigen Amt, wo sie als Koordinatorin der Kulturkonventionen der UNESCO vor allem für das Welterbeprogramm zuständig ist. Außerdem ist sie Mitglied des Welterbekomitees der UNESCO, in der Deutschen UNESCO-Kommission, der Deutschen Welterbe-Stiftung und internationalen Gremien.



### INTERNATIONAL SUMMIT ON THE TEACHING PROFESSION (ISTP)

Der ISTP ist ein hochrangiger internationaler Bildungskongress, an dem Ministerinnen und Minister, hochrangige Vertreterinnen und Vertreter der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie Vertreterinnen und Vertreter der Praxis teilnehmen. Im März 2016 richtete die Kultusministerkonferenz gemeinsam mit der OECD und Education International den Kongress in Berlin aus. Dieser widmete sich der „Professionalisierung von Lehrkräften: Voraussetzungen für gute Unterrichtsqualität und beste Lernergebnisse“. 2016 nahmen rund 400 Experten aus 23 Staaten am Summit teil. Die Bertelsmann Stiftung, Deutsche Telekom Stiftung, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Hertie-Stiftung, Stiftung Mercator, Vodafone Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Joachim Herz Stiftung unterstützen die Gastgeber.

## 6th International Summit on the

# TEACHING PROFESSION



In March 2016 Germany and the KMK played host to the 6th International Summit on the Teaching Profession (ISTP), under the guidance and leadership of Udo Michallik, General Secretary of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany.

ISTP explores challenging policy issues informed by evidence provided by OECD and the knowledge base of practice and research from Education International. The Host Nation provides a powerful context for this unique international convening of Ministers and Teacher Union leaders from the top performing education nations.

In preparing for the 6th ISTP in Berlin, there was a sense of urgency to ensure that we are designing learning systems that are fit for purpose – that genuinely address learning for all (encompassing excellence and equity); that generate higher levels of learning productivity; and that equip young people to “learn a living”.

To progress this agenda requires a powerful profession and enabling governments – a partnership engaged in collaboration and experimentation, leading improvement, innovation and change. ISTP is making a vital contribution to building this partnership.

**The Berlin Summit focused on how to strengthen the Teaching Profession to meet new demands, including the influx of large numbers of refugees and immigrants.**

Over recent years Germany has enacted several major reforms. As a result of these policy measures and of intensive efforts by German teachers and school leaders, there has been a significant improvement in academic achievement and a reduction in the performance gap between social groups, including that between native-born and those with an immigrant background.

The ISTP has provided the forum for international discussions generating a deeper shared knowledge of education policies and politics – and none more so than the 2016 Berlin convening.

Genuine progress is being made on strengthening partnerships between governments, teachers’ unions, communities and industry.

The Berlin Summit was widely regarded as **the necessary impetus to increasingly propel countries from dialogue to action**. This of course was reflective of the KMK itself – exercising the thought leadership, convening power and advocacy so successfully demonstrated in the German setting – but on the occasion of hosting the Summit, demonstrating these huge assets at a global scale.



**Anthony Mackay**  
ist seit 2011 Moderator des International Summit on the Teaching Profession. In Australien sitzt er dem Vorstand des Centre for Strategic Education (CSE) in Melbourne vor.





**Ties Rabe**

ist Senator der Behörde für Schule und Berufsbildung in Hamburg und war vorher Lehrer. Seit 2015 ist er A-Länder-Koordinator für Bildung und Wissenschaft.

# GLEICHWERTIGE SCHULABSCHLÜSSE

## Zentraler Baustein für einen modernen Föderalismus

### S

**iebzug Jahre nach ihrer Gründung ist die bundesdeutsche Schulpolitik deutlicher Kritik ausgesetzt.** Die Diskussion beschränkt sich nicht mehr auf den bekannten Streit über die richtige Schulstruktur oder die richtigen Bildungsinhalte. Seit dem PISA-Schock wächst vielmehr die Kritik am föderalen Bildungssystem insgesamt. Das Schulsystem sei unübersichtlich, unterschiedlich und äußerst ungerecht, kritisieren Medien, Politiker und Stiftungen. Ursache dafür sei der Föderalismus. Sie sehen sich bestärkt durch zahlreiche Untersuchungen, die die Uneinheitlichkeit und Unterschiedlichkeit von Schul- und Bildungswegen in den Ländern zeigen. Die Schlussfolgerung der Kritiker: Deutschland brauche eine zentral gesteuerte Bildungspolitik mit bundeseinheitlichen Normen.

Nun muss Politik nicht auf jede öffentliche Diskussion mit Reformen reagieren. Das gilt insbesondere für die wenig reflektierten Forderungen nach einer zentral gesteuerten Bundesschulpolitik. Wer empirische Befunde wirklich ernst nimmt, findet darin keine Hinweise auf die Überlegenheit zentral gesteuerter Schulsysteme, ganz zu schweigen von den „Umbaukosten“, die ein solcher Systemwechsel in einem 80-Millionen-Staat nach sich ziehen würde. Gleichwohl wäre es vermessen, Kritik gänzlich zu ignorieren. Das gilt insbesondere für die Kritik an der Unterschiedlichkeit der Abschlussprüfungen.

**Die Aufmerksamkeit für dieses Thema ist berechtigt. Schulabschlüsse entscheiden über den weiteren Bildungsweg, über Studium und Ausbildung,** über Lebensglück, Chancen und Karrieren. Das gilt vor allem für die Studienplatzvergabe. Die bundesweite Berechnung von Zehntel- oder Hundertstelnoten setzt eine Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen und Abschlussnoten voraus, die zu

Recht angezweifelt wird. Zahlreiche Beispiele zeigen, wie sehr sich Schulabschlüsse und -noten von Bundesland zu Bundesland, aber auch von Region zu Region und von Schule zu Schule unterscheiden.

Die Unterschiede verstoßen nicht nur gegen das Gebot von Fairness und Gerechtigkeit und verbittern damit Eltern und Schüler, deren Bildungschancen von diesen Schulabschlüssen abhängen. Sie beschädigen zugleich das Leistungsprinzip als Grundpfeiler des deutschen Schulwesens. Wozu sollte man sich anstrengen, wenn es in der Nachbarschule, der Nachbarregion oder dem Nachbarland mit weniger Aufwand und weniger Grips bessere Noten gibt?

**Die Forderung nach gleichwertigen Schulabschlüssen sollte auch deshalb ernst genommen werden, weil die Kritiker mit ihrer Forderung die Bedeutung der Schulabschlüsse anerkennen und bewahren.** Angesichts der ausufernden Praxis, die Vergabe von Ausbildungs- und Studienplätzen durch immer umfassendere Testverfahren zu steuern und damit Schulabschlüsse zu entwerten, sollten Schulpolitiker froh sein, dass der Schulabschluss bundesweit nach wie vor als Qualitätssiegel anerkannt und eingefordert wird. Ein Grund mehr, die Kritik ernst zu nehmen.

Vergleichbare Schulabschlüsse können darüber hinaus eine entscheidende Antwort auf die grundsätzliche Kritik am Föderalismus sein. Denn tatsächlich bröckelt diese Kritik immer dann, wenn die Konsequenzen sichtbar werden. Nur wenige Hamburger würden sich für die Wiedereinführung der Hauptschule im Zuge bundeseinheitlicher Schulstrukturen begeistern. Umgekehrt ist die in Ham-

burg per Volksabstimmung gescheiterte sechsjährige Grundschule in anderen Ländern akzeptierter Standard. Der Föderalismus kann für sich darüber hinaus größere Flexibilität und Bürgernähe, aber auch die Realität unterschiedlich gewachsener Schulstrukturen, soziokultureller Milieus und Familienbilder in Anspruch nehmen. Seine Grenzen findet der Bildungsföderalismus jedoch dort, wo es um die Abschlussqualifikation für den Übergang von der Schule hinein in den Beruf oder weiterführende Bildung geht. **Unterschiedliche Wege – gleichwertige Abschlüsse: Diese Dualität weist den Weg für einen modernen Föderalismus.**

Gleichwertige Abschlüsse herzustellen, ist kein einfacher Weg. Viele Kritiker übersehen, dass sich Schulabschlüsse sogar innerhalb eines Landes jahrzehntelang erheblich unterscheiden haben. Prüfungen differierten von Schule zu Schule, von Lehrkraft zu Lehrkraft. Wer heute unterschiedliche Abschlussprüfungen in Hamburg und Bayern kritisiert, übersieht, dass Prüfungen in Hamburg-Eidelstedt und Hamburg-Eppendorf jahrzehntelang untereinander mindestens genau so große Unterschiede aufwiesen wie Prüfungen in Deggendorf und Landshut. Hier haben alle Länder erhebliche Anstrengungen unternommen, die Anforderungen innerhalb eines Landes anzugleichen. Einheitliche Prüfungsaufgaben, mindestens in den Kernfächern, sind heute die Regel.

Gleichzeitig muss man daran erinnern, dass eine absolute Bewertungsgerechtigkeit bei Abschlusszeugnissen nur um den Preis absolut zu setzender zentraler schriftlicher Prüfungen erzielt werden könnte – ein Preis, den man sich gut überlegen muss. **Denn Schulabschlüsse sollen Lernstand und Lernleistungen von Schülerinnen und**

**Schülern umfassend bewerten. Dazu zählen viele fachliche und überfachliche Kompetenzen, die sich nicht in einer einzigen Abschlussklausur erfassen und bewerten lassen.** Abschlusszeugnisse werden deshalb immer auch die Leistungen aus dem laufenden Unterricht berücksichtigen müssen, wollen sie den Anspruch erfüllen, den Bildungsstand von Schülerinnen und Schülern umfassend darzustellen.

Doch trotz dieser Einschränkungen bleiben gleichwertige Schulabschlüsse das Gebot der Zukunft. Die Kultusministerkonferenz hat zur Sicherstellung deshalb nicht, wie sonst üblich, wissenschaftliche Vergleichsstudien beauftragt. Stattdessen wurden die Schulabschlüsse selbst verändert und angeglichen. In einem ersten Schritt wurden bundeseinheitliche Prüfungsaufgaben für die schriftlichen Abiturprüfungen in den Kernfächern entwickelt. Die Länder können diese in einem Pool gelisteten Abituraufgaben in ihren Abiturklausuren einsetzen. Dort, wo weiterhin sehr viele landeseigene Aufgaben eingesetzt werden, sollen diese „Pool-Aufgaben“ zugleich das Niveau der landeseigenen Prüfungsaufgaben prägen.

Dieses zunächst als Angebot gedachte Konstrukt hat bereits in der ersten Abiturprüfung 2017 eine starke Wirkung entfaltet. Rund drei Viertel aller Länder verwendeten in so starkem Maße Aufgaben aus dem Pool, dass sie – interessanter Nebeneffekt – trotz unterschiedlicher Ferienzeiten sogar die Prüfungsklausuren bundesweit auf den gleichen Tag zur gleichen Zeit festlegten. Wer hätte das noch vor zehn Jahren gedacht? Ein schöner Erfolg, der Mut machen sollte, weitere Schritte zu gehen.

# VOM SCHULLEITER ZUM KMK-PRÄSIDENTEN UND ZURÜCK

Der Werdegang von Henry Tesch (CDU), Präsident der Kultusministerkonferenz im Jahr 2009, ist außergewöhnlich: Eben noch Gymnasialdirektor wurde Tesch 2006 quasi über Nacht Bildungsminister und später auch KMK-Präsident. Nach dem Ende seiner Amtszeit ist er heute wieder Leiter des Gymnasium Carolinum in Neustrelitz. Dort spricht er über seine Erfahrungen.



**Henry Tesch**

*ist seit 2002 Schulleiter des Gymnasium Carolinum in Neustrelitz. Von 2006 bis 2011 war er Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Mecklenburg-Vorpommern. Im Jahr 2009 war er Präsident der KMK.*

## D

Die erste Frage von Lorenz Caffier, damals CDU-Generalsekretär von Mecklenburg-Vorpommern, hat Henry Tesch einfach überhört: „Nicht strategisch überhört, sondern einfach richtig nicht gehört.“ Caffier hat es ihm später erzählt – und die Frage kurz darauf noch einmal gestellt: **„Willst du es nicht gleich selber machen?“ Gemeint war das Kultusministerium in Schwerin.** Als Caffier fragte, im Herbst 2006, handelte die CDU gerade mit der SPD eine große Koalition aus. Tesch, damals seit vier Jahren Leiter des Gymnasium Carolinum in Neustrelitz, saß als Verhandler mit am Tisch, wenn über die künftige Bildungspolitik gesprochen wurde. Wenig später führte der Weg den heute 55-Jährigen in das Kultusministerium.

Dass mit seiner fünfjährigen Amtszeit auch die Funktion des Präsidenten der Kultusministerkonferenz (KMK) verbunden sein würde, ahnte Tesch damals noch nicht: „Dass Mecklenburg-Vorpommern in meiner Amtszeit dran war mit dem Vorsitz, war ja auch wirklich eher Zufall. Bevor ich mich entschieden habe, Minister zu werden, war das kein Thema.“ Da sei es um andere Fragen gegangen: „Meine Frau war anfangs nicht gerade begeistert.“ Da waren aber auch die vielen Freunde und Weggefährten, die er während der Bedenkzeit anrief: „Ich habe zu jedem gesagt: ‚Nun rede mir das mal schön wieder aus! Aber keiner wollte mir das so richtig ausreden.‘ Also sagte Tesch zu. Nicht zuletzt, weil es wohl für viele Schulleiter verlockend

ist, nicht mehr derjenige zu sein, der die Kultuspolitik „ausbaden“ muss, sondern derjenige, der sie „verzapft“.

Über Vorerfahrungen verfügte Tesch kaum – allenfalls als ehrenamtlicher Bürgermeister seiner damals 800 Einwohner zählenden Heimatgemeinde Roggentin. Aber lässt sich das wirklich mit der „großen“ Politik vergleichen? „Ich war selbst überrascht, wie gut das ging“, sagt Tesch heute: „Die Grundabläufe – zuhören, moderieren, vermitteln, entscheiden – sind wirklich dieselben.“ Ein Parteibuch hatte er bei seinem Start nicht, trat aber kurz nach der Ernennung der CDU bei: „Mir war das Signal wichtig, das damit einherging, nach innen wie nach außen.“

**Die Fallstricke, die ein Quereinstieg bietet, habe er weitestgehend geahnt, sagt Tesch heute:** Da sei die Tatsache, dass die Bildungspolitik in der öffentlichen Wahrnehmung vermintes Terrain sei. Zudem gebe es abertausende Lehrer und Eltern. Hinzugekommen sei ein durchaus selbstbewusster Apparat im Ministerium, der in den vorangegangenen Jahren einige Minister habe kommen und gehen sehen. „Das ist allerdings eine Erfahrung, die ich später bei der KMK noch einmal in verschärfter Form gemacht habe – da wechselt der Chef ja schließlich jedes Jahr“, sagt er heute vergnügt. Dass Tesch mit sich im Reinen ist, über seinen Ausflug in die Spitzenpolitik, ist unverkennbar. Und das ist, sagen auch seine Weggefähr-

ten, durchaus begründet. Er selbst sagt: Manches Projekt habe er zu Ende und viele weitere vorangebracht, auf Landes- wie auch auf Bundesebene.

Wobei Tesch einräumt, dass er sich anfangs umgewöhnen habe müssen – wohl stärker, als erfahrene Politiker: „Das geht bei Kleinigkeiten los wie etwa dem Autofahren.“ In der Minister-Limousine habe er erst einmal lesen lernen müssen: „Zum Glück hat das schnell geklappt.“ Ein weiterer Glücksfall: „Ich hatte vom ersten Tag an einen Fahrer, der wunderbar mit mir harmoniert hat.“ Solche vermeintlichen Kleinigkeiten entscheiden mitunter über Erfolg oder Misserfolg einer Amtszeit.

**Im politischen Alltag habe er schnell die Erfahrung gemacht, „dass nicht jeder daran gewohnt ist, wenn der Chef Klartext spricht“.** In Beratungen und bei Aktenvermerken habe er mitunter für Stirnrunzeln gesorgt, wenn er einfach seine Meinung gesagt oder in die Akte geschrieben habe: „Das wollte mir so mancher ausreden – ich habe mir das aber nicht ausreden lassen.“

In seiner Zeit als Vize-Präsident und dann vor allem als Präsident der KMK im Jahr 2009 habe er das beibehalten, sagt Tesch. Ein Beispiel: „Während meiner Amtszeit gab es viel Rumor über den Umzug nach Berlin. Ich bin dann, als ich Präsident war, sofort nach Bonn gefahren, habe mich vor die Mitarbeiter gestellt und gesagt: ‚Ich halte den Teil-Umzug nach Berlin für eine gute Idee.‘“ Dass er gleich zu Beginn seinen Standpunkt klargemacht habe, so Tesch, habe dazu geführt, dass die anschließende Diskussion ehrlich verlaufen sei: „Ich finde, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hatten ein Recht darauf, meine Haltung zu kennen.“ Ähnlich habe er es gehandhabt, als 2009 der Bildungsstreik hochkochte: „Da hatten wir gerade Tagung in Bonn und sahen zunächst im Fernsehen die dramatischen Bilder, wie Studenten unser Tagungshaus umstellt hatten.“ Für ihn sei sofort klar gewesen: „Wir gehen jetzt da runter und diskutieren mit den Studenten – darauf haben sie ein Recht.“ Nicht alle Kollegen, von denen deswegen so manche ihre Flieger zurück ins Heimat-Bundesland verpasst hätten, seien darüber begeistert gewesen.

Tesch brachte in seiner Amtszeit den KMK-Umzug sowie die Diskussion über einheitliche Standards beim Abitur voran. Er initiierte einen deutschlandweiten Projekttag zur Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte

im 20. Jahrhundert zum 9. November. Darüber hinaus vertiefte er die deutsch-israelische Freundschaft und hob die deutsch-polnische Zusammenarbeit mit der Einsetzung des deutsch-polnischen Ausschusses für Bildungszusammenarbeit auf Bundesebene (gegründet in der Aula „seines“ Gymnasium Carolinum!) auf eine ganz neue Ebene.

Dass all das gelang, verdankt er zwei Eigenschaften, die er bereits ins Ministeramt mitbrachte – „zum Glück“, wie er heute sagt. **Da sei die Fähigkeit, zuzuhören bis das Gegenüber wirklich alles gesagt hat:** „Das muss man schon als Schulleiter können, der ja regelmäßig Streit zu schlichten hat.“ Vor allem aber sei er ein „Leseverwerter“, der alles, was man ihm vorlege, auch wirklich lese. „Und die Wahrheit ist: Das habe ich nicht in der Politik gelernt, sondern im Germanistik-Studium. Da gab es nur ganz wenige männliche Studenten und wir wurden deswegen von der Dozentin häufig aufgerufen.“ Mehrfach sei er damals aufgefallen, weil er Texte nicht gelesen habe: „Und da habe ich mir geschworen: Das passiert dir nie wieder!“

**Ohne diese Ausdauer, glaubt Tesch, hätte er seine Amtszeit nicht zu Ende gebracht.** „Denn die Foulspieler, die es in der Politik wie überall im Leben gibt, haben sich natürlich auch an mir versucht.“ Das allerdings eher auf Landes- als auf Bundesebene: „In der KMK hat mich eher das Miteinander beeindruckt, die Sacharbeit, die mit den Kollegen, gleich ob A- oder B-Zugehörigkeit, möglich war.“



**Autor: Gabriel Kords**

*ist heute leitender Redakteur der Tageszeitung Nordkurier in Mecklenburg-Vorpommern. Er schreibt zudem regelmäßig für ZEIT Online und die ZEIT. Gabriel Kords studierte in Greifswald, während Henry Tesch Bildungsminister war. Bereits damals setzte er sich kritisch mit der Bildungspolitik des Landes auseinander.*

# WARUM SIND AUSLANDSSCHULEN UNABDINGBAR?



**Detlef Ernst**

steht seit 2009 dem Vorstand des Weltverbands Deutscher Auslandsschulen (WDA) als Vorsitzender vor.

Die Deutschen Auslandsschulen leisten vielfältige gesellschaftliche Wertbeiträge. Das belegt eine gemeinsame Studie von Universität St. Gallen und Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA). Die Schulen bieten nicht nur weltweit Bildung „Made in Germany“ an, sondern fördern auch den interkulturellen Austausch. Durch ihre gemeinnützige Struktur stehen sie für Bildungs-, nicht für Geldeliten. Im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik übernehmen die Schulen also Aufgaben, die weit über Sprachvermittlung hinausgehen.

Was das Netzwerk der Deutschen Auslandsschulen so besonders macht: Es ist auf einer öffentlich-privaten Partnerschaft aufgebaut. Ehrenamtliche Vorstände gründen und führen die Schulen, Bund und Länder fördern sie. Die freien Träger erwirtschaften durchschnittlich rund 70 Prozent ihrer Schulhaushalte in Eigenverantwortung. Somit ist das Auslandsschulwesen eines der ältesten und erfolgreichsten Beispiele der Zusammenarbeit von öffentlicher Hand und privaten Trägern.

Ein besonderes und nicht ersetzbares Angebot: Weltverband, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler berichten.



Das Besondere an der Deutschen Schule Prag ist, wie organisch sie die Barrieren der Sprachen auflöst. Während der sieben Jahre an der DSP habe ich statt Angst vor der deutschen Sprache Liebe zur Literatur, Kultur und zum Debattieren gefunden. Die Lernkultur bemüht sich um die Inklusion und Akzeptanz anderer Kulturen. Während dieser Zeit wurden in meinem Kopf Samen der Neugier gepflanzt, und je älter ich werde, desto häufiger entdeckte ich die DSP neu.

**Khoi Nguyen** – Schüler der Deutschen Schule Prag



Eine Schule an Jerusalems Stadtmauer, im Herzen des „heiligen“ und zugleich konfliktreichen Ortes – da eignen sich christliche und muslimische Schülerinnen gemeinsam die Bildung und Erziehung einer exzellenz-zertifizierten deutschen Auslandsschule an. Der Schmidtschule gelingt es, ihre 600 Schülerinnen professionell auszubilden, zu erziehen und Toleranz als Basis für jedwede interkulturelle Kompetenz zu vermitteln. So stärkt sie arabische Mädchen, die befähigt werden, in den verschiedensten Feldern wie Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur konstruktiv mitzuwirken, zu steuern und zu vermitteln.

**Erwin Meyer** – Auslandsdienstlehrkraft an der Deutschen Schmidtschule Ostjerusalem



Ganz besonders machen das Schulleben an der Deutschen Internationalen Schule Johannesburg in Südafrika die Assemblies, zu denen sich die Schulgemeinschaft am letzten Schultag vor Beginn jeder Ferien für zwei Stunden in der Aula trifft, um das letzte Term Revue passieren zu lassen: u. a. um die Gewinner der Bundesjugendspiele zu küren, akademische Leistungen zu würdigen und die Marimba-Gruppe zu erleben. Häufig kommt es dabei zu sehr bewegenden Momenten, wie z. B. wenn im September eines jeden Jahres bekannt gegeben wird, wer zum Mitglied des Präfektenteams des nächsten Schuljahres gewählt wurde oder wer zum Schüleraustausch mit nach Deutschland darf. An der DSJ, einer Privatschule, herrscht ein Gemeinschaftsgefühl, in dessen Bann man sofort gezogen wird. Diese Schule stellt den Lebensmittelpunkt für Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer, die 38 verschiedenen Nationalitäten angehören, dar.

**Svea Fürstenberg** – Auslandsdienstlehrkraft, Oberstufenkoordinatorin, seit 2011 an der Deutschen Internationalen Schule Johannesburg



An der Deutschen Schule Johannesburg lernt man zwei zum Teil äußerst unterschiedliche Kulturen kennen und erlernt zwei Sprachen. Präfekten arbeiten aktiv mit der Schulleitung zusammen, um die Schule zu verbessern und um Feste zu organisieren. Ferner werden die Auszeichnungen von Schülern im Bereich des Sports hoch geachtet. Ehrungen und Abzeichen werden an der Schuluniform getragen. Dies führt außerdem zu einem starken Familiengefühl an der DSJ.

**Yvonne von Brandis** – Abiturientin an der Deutschen Internationalen Schule Johannesburg



# W

## Wie kamen die Werke ins Museum?

Diese Frage beschäftigt weltweit die Nachfahren verfolgter und enteigneter jüdischer Kunstsammler ebenso wie deutsche sammelnde Einrichtungen, seien es Museen, Bibliotheken oder Archive. Die heute intensiv betriebene Forschung fand vor 2008 nur an einzelnen Museen statt. Obwohl sich Deutschland bereits 1998 – wie 43 andere Staaten – mit der Unterzeichnung der Washingtoner Erklärung zur Aufklärung verpflichtet hatte, wurde erst 2008 – ausgelöst durch die kontrovers diskutierte Rückgabe und Versteigerung der „Berliner Straßenszene“ von Ernst Ludwig Kirchner aus dem Berliner Brücke-Museum – gemeinsam von Bund und Ländern die Arbeitsstelle für Provenienzforschung zur systematischen Erforschung der öffentlichen Sammlungen gegründet.

Es bedurfte offensichtlich eines weiteren spektakulären Falles, diesmal mit erheblichen internationalen Auswirkungen – des sogenannten Schwabinger Kunstfundes –, um

diese Anstrengungen erheblich auszuweiten: **2015 entstand die Stiftung Deutsches Zentrum Kulturgutverluste in Magdeburg, die zentrale Ansprechpartnerin ist für Opfer wie für Kultureinrichtungen** und die mit einem deutlich aufgestockten Etat ihre Aufgaben erfüllen kann.

**Die Länder haben darüber hinaus die Bedingungen der Provenienzforschung verbessert.** So beschäftigen beispielsweise Hamburg, Baden-Württemberg und Hessen festangestellte Provenienzforscherinnen und -forscher für ihre Museen. Nordrhein-Westfalen stellt Mittel zur Unterstützung der nordrhein-westfälischen Museen bereit, um die Herkunft der dortigen Sammlungsbestände zu erforschen.

Ebenso wichtig ist jedoch die zunehmende Professionalisierung der Provenienzforschung als wissenschaftliche Fachdisziplin. Die Recherche findet in der Regel unter schwierigen Bedingungen statt: Die meisten Zeitzeugen sind mittlerweile verstorben.

**Isabel Pfeiffer-Poensgen**  
ist seit Juni 2017 Ministerin für Kultur und Wissenschaft in Nordrhein-Westfalen und war zuvor Generalsekretärin der Kulturstiftung der Länder.

Die Umstände des NS-Kunstraubs mit Flucht und Deportation haben gewaltige Dokumentationslücken hinterlassen. Schmuck, Möbel oder Geschirr aus jüdischem Privatbesitz sind häufig überhaupt nicht erfasst. Provenienzforschung erfordert daher spezialisierte Methoden- und Quellenkenntnisse sowie einen fast schon detektivischen Spürsinn.

Zunehmend reagiert die Wissenschaft auf diese Anforderungen. Lehrangebote gibt es beispielsweise an der Freien Universität Berlin und bald an der Universität Bonn, wo die Krupp-Stiftung im vergangenen Jahr die bundesweit ersten beiden Lehrstühle für Provenienzforschung eingerichtet hat.

Wie können wir erreichen, dass die Beschäftigung mit der Herkunft der Objekte zukünftig ebenso selbstver-

# PROVENIENZ-FORSCHUNG IN DEUTSCHLAND

## Bestandteil der Forschung an Museen, Bibliotheken und Archiven

ständig wird wie die Auseinandersetzung mit der historischen oder kunsthistorischen Bedeutung?

**Erstens muss Provenienzforschung fest in den universitären Strukturen verankert werden.** Vereinzelte Initiativen reichen nicht. Die Hochschulen müssen angehende Kunsthistorikerinnen und Kunsthistoriker flächendeckend auf die besonderen Anforderungen dieser Disziplin vorbereiten.

**Zweitens müssen wir die internationale Zusammenarbeit der Provenienzforschung ausbauen.** Viele Kunstwerke, die jüdischen Sammlern geraubt und abgepresst wurden, sind vom NS-Regime ins Ausland verkauft worden. Internationale Standards und Transparenz durch

Veröffentlichung führen zu fairen und gerechten Lösungen.

**Drittens brauchen wir ein museales Leitbild, das die Provenienzforschung angemessen berücksichtigt** und als selbstverständliches Arbeitsfeld neben den Aufgaben des Sammelns, Bewahrens, Ausstellens und Vermittelns etabliert.

**Und viertens müssen wir diese Anstrengungen auch in die Öffentlichkeit tragen.** Viele Menschen wollen wissen, wie die Werke in ihre Museen, Bibliotheken oder Archive gekommen sind.

Wenn inzwischen auch andere Fälle von Kulturgüterverlagerungen in unser Blickfeld gelangen, die die unrechtmäßigen Enteignungen in

der DDR und in der Sowjetischen Besatzungszone betreffen, aber auch Fragen nach der rechtmäßigen Herkunft von antiken oder ethnologischen Artefakten in unseren öffentlichen Sammlungen, so steht weiterhin der aus jüdischen Privatsammlungen geraubte und entzogene Kunstbesitz im Vordergrund. Ich kann die sammelnden Einrichtungen in Deutschland nur ermutigen, die vorhandenen Strukturen zu nutzen und sich der Aufarbeitung zu stellen, und junge Menschen, sich in diesem spannenden und wichtigen Arbeitsfeld zu professionalisieren. Es ist und bleibt eine Verpflichtung aus unserer Geschichte, diese Fälle aufzuklären und für moralische wie materielle Gerechtigkeit zu sorgen, so gut das heute noch möglich ist.

## D

ie bürgerliche Verfassung in jedem Staat soll republikanisch sein“, forderte der große Philosoph Immanuel Kant. In einem föderalen Staat wie der Bundesrepublik Deutschland verteilt die Verfassung die Kompetenzen zwischen Bund und Gliedstaaten funktional und sachlich, zum einen nach Art der zu erbringenden Leistung – so obliegt in vielen Bereichen dem Bund die Gesetzgebung und den Ländern der Vollzug der Gesetze –, zum anderen nach thematischen Bereichen.

Durch mein Amt als Bundesministerin und zuvor als Landesministerin in Brandenburg und Niedersachsen kenne ich den Föderalismus aus beiden Perspektiven – der landes- wie der bundespolitischen. Während es aus Landessicht in erster Linie darauf ankommt, die eigene Gestaltungsbefugnis zu erhalten und zugleich finanziell vom Bund unterstützt zu werden, gilt es aus Bundessicht besonders, überregionale, gesamtstaatliche und internationale Zielsetzungen in Bildung und Wissenschaft zu verwirklichen.

Seit Gründung der Bundesrepublik Deutschland sind die Schulen Sache der Länder. Aus gutem Grund: Entspricht dies doch einer sach-, orts-

und bürgernahen Demokratie. Diese Zuständigkeitsverteilung führt jedoch nicht dazu, dass der Bund – und damit das Interesse des Gesamtstaates – in der Bildungspolitik außen vor ist. Selbstverständlich arbeiten Bund und Länder innerhalb ihrer jeweiligen Zuständigkeiten zusammen. Das zeigt sich zum Beispiel im Gaststatus des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) in der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (KMK).

**Ein gutes Beispiel für die politische Kooperation von Bund und Ländern ist die beim Bildungsgipfel 2008 verabredete gemeinsame Qualifizierungsinitiative.** Mit ihr haben Bund und Länder den wegweisenden Beschluss gefasst, den Anteil der Aufwendungen für Bildung und Forschung gesamtstaatlich auf zehn Prozent des Bruttoinlandsprodukts zu steigern. Zudem haben sie über alle Bereiche hinweg, von der frühkindlichen Bildung bis zu den Hochschulen, gemeinsam Ziele und Maßnahmen vereinbart.

Und das mit Erfolg: So ist beispielsweise der Anteil der Schulabgänger ohne Abschluss von acht auf 5,9 Prozent gesunken. Mehr als die

# SPANNUNGSFELD Von der Landesministerin FÖDERALISMUS zur Bundesministerin UND BUNDESEBENE



**Prof. Dr. Johanna Wanka**  
ist seit 2013 Bundesministerin für Bildung und Forschung. Vorher war sie bereits Ministerin in Niedersachsen und in Brandenburg und Rektorin der Hochschule Merseburg.

Hälfte eines Jahrgangs erwirbt eine Hochschulzugangsberechtigung. Und 87 Prozent der Bevölkerung (25- bis 64-Jährige) verfügen entweder über einen Hochschulabschluss, die Hochschulreife oder eine abgeschlossene Berufsausbildung.

Das Grundgesetz (GG) überträgt dem Bund in der Bildungs- und Wissenschaftspolitik vielfältige Aufgaben. So ist der Bund im Bereich der konkurrierenden Gesetzgebung für das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) zuständig, dessen Leistungen er seit dem 1. Januar 2015 allein finanziert und die er zum Wintersemester 2016/2017 substanziell erhöht hat. Mit dem Deutschlandstipendium hat der Bund ein bundesweites Programm auf den Weg gebracht, das private Mittelgeber in die Förderung der Studierenden einbezieht. Innerhalb weniger Jahre hat das Deutschlandstipendium zu einem bundesweiten Kulturwandel beigetragen, zu einer Stipendienkultur, die von Bund, Hochschulen und privaten Förderern getragen wird. Dieses Prinzip einer öffentlich-privaten Bildungspartnerschaft hat Zukunft. Mit dem Aufstiegs-BAföG haben Bund und Länder seit 1996 mit einem Fördervolumen von ca. acht Milliarden Euro rund zwei Millionen berufliche Aufstiege zu Führungskräften, Mittelständlern und Ausbildern unterstützt.

Eine sachgerechte Kompetenzabgrenzung in der Verfassung ist nicht trivial. Ein Blick auf die Historie, insbesondere auf die Gemeinschaftsaufgaben und den das Zusammenwirken von Bund und Ländern in Bildung und Wissenschaft regelnden Artikel 91b GG zeigt, dass die Intensität der Kooperation von Bund und Ländern von einer deutlichen Wellenbewegung gekennzeichnet ist.

So sah das Grundgesetz in seiner ursprünglichen Fassung eine klare Trennung zwischen Bundes- und Länderaufgaben vor; es gab keine Gemeinschaftsaufgaben. Dennoch engagierte sich der Bund bereits in den 1950er- und 1960er-Jahren, zum Beispiel im Bereich der außeruniversitären Forschungsförderung. Die Gemeinschaftsaufgaben wurden erst 1969 in das Grundgesetz eingefügt. Artikel 91a GG sah als obligatorische Gemeinschaftsaufgabe den allgemeinen Hochschulbau, Artikel 91b GG die Bildungsplanung und Forschungsförderung im Falle überregionaler Bedeutung vor.

Mit der Föderalismusreform 2006 wurde wieder das Ziel einer stringenteren politischen Verantwortlichkeit verfolgt. Zum Beispiel wurden mit der Abschaffung der Gemeinschaftsaufgaben des allgemeinen Hochschulbaus und der Bildungsplanung die Zuständigkeiten entflochten. An die Stelle des allgemeinen Hochschulbaus rückten zunächst die Entflechtungsmittel des Bundes, die im Zuge der 2017 neu geordneten Bund-Länder-Finanzbeziehungen ab 2020 durch zusätzliche Umsatzsteueranteile für die Länder ersetzt werden. An die Stelle der früheren Bildungsplanung trat die Gemeinschaftsaufgabe zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich, die nach den alarmierenden PISA-Ergebnissen die verfassungsrechtliche Grundlage für die internationale und nationale Bildungsberichterstattung geschaffen hat.

Auf Initiative des BMBF und mit Zustimmung aller Länder wurde schließlich zum 1. Januar 2015 Artikel 91b GG reformiert und damit die Kooperationsmöglichkeit bei der För-

derung von Wissenschaft, Forschung und Lehre in Fällen überregionaler Bedeutung erheblich erweitert. Davon haben Bund und Länder bereits mit der 2016 beschlossenen Exzellenzstrategie Gebrauch gemacht. Über weitere Möglichkeiten der Anwendung sind Bund und Länder im Gespräch.

Auch wenn dem Föderalismus ein gewisses Spannungsfeld innewohnt, das unterschiedliche Interessen ganz natürlich mit sich bringen, besteht **kein Anlass, die dem Subsidiaritätsprinzip folgende föderale Kompetenzverteilung als „Kooperationsverbot“ zu diffamieren.** Klare Zuständigkeiten beinhalten auch klare Verantwortung, der der jeweilige Akteur bei Inhalten und Finanzierung gerecht werden muss.

**Für die Zukunft wünsche ich mir, dass wir den Bildungsföderalismus zeitgerecht fortentwickeln.** Dabei sollten Bildungsgerechtigkeit sowie die Qualität von Bildung und Wissenschaft im Vordergrund stehen. Bildungsabschlüsse sollten im gesamten Bundesgebiet vergleichbar sein und gleiche Chancen zum Beispiel beim Hochschulzugang eröffnen. Hier ist die KMK mit der fortschreitenden Etablierung von Bildungsstandards auf einem guten Weg.

Auch dem technologischen Wandel müssen wir Rechnung tragen. Deshalb setze ich mich dafür ein, das Vorhaben eines Digitalpakts im Bereich der Schulen zu verwirklichen. Ich gehe davon aus, dass diese wichtige bildungspolitische Maßnahme in der nächsten Legislaturperiode zügig umgesetzt werden kann.



358. Plenarsitzung in Stuttgart am 02.06.2017



Blick ins Arbeitszimmer des Generalsekretärs 1962



66. Plenarsitzung in Konstanz am 19./20.06.1958



30 Jahre Erasmus-Veranstaltung in Berlin am 24.01.2017



50 Jahre Kultusministerkonferenz am 26.02.1998



Konferenz der deutschen Erziehungsminister in Stuttgart am 19./20.02.1948



64. Plenarsitzung in Braunschweig am 24./25.04.1958



227. Amtschefskonferenz in Bonn am 08.09.2016



56. Plenarsitzung in Hamburg am 13./14.12.1956

103. Plenarsitzung in Trier am 01./02.10.1964



Im Archiv der Kultusministerkonferenz, Nassestraße 8



Im Sekretariat Nassestraße 8



Besichtigung des Neubaus des Sekretariats (Nassestraße 8) durch die Kultusminister und -senatoren am 01.07.1965



355. Kultusministerkonferenz in Bremen am 06./07.10.2016



# BEWÄHRUNGSPROBE

Das deutsche Sprachdiplom –  
ein Instrument der Erstintegration

## BESTANDEN!

Die Kultusministerkonferenz verfügt mit dem Deutschen Sprachdiplom über ein ausgereiftes schulisches Instrument für die sprachliche Erstintegration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrations- oder Fluchthintergrund. Im Jahr 2017 nahmen über 6700 Schülerinnen und Schüler aus Willkommensklassen an den Prüfungen zum DSD I im Inland teil. Dabei erreichte knapp die Hälfte die Niveaustufe B 1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen.



**Thomas Mayer**  
ist als bayerischer Ministerialbeamter  
seit 2013 der Vorsitzende des Zentralen  
Ausschusses des Deutschen  
Sprachdiploms.

## D

as Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz ist ein gemeinsames Bildungsprojekt von Bund und Ländern, das im **schulischen Unterricht erworbene Deutschkenntnisse auf der Grundlage einer standardisierten Prüfung bescheinigt**. Seit dem Jahr 2011 wird es als integrationspolitisches Instrument an Schulen in Deutschland eingesetzt, im Auslandsschulwesen bereits seit über 40 Jahren. Die Verantwortung für das DSD trägt der Zentrale Ausschuss, in dem drei Vertreterinnen des Bundes (Auswärtiges Amt und Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) sowie drei Ländervertreterinnen und -vertreter aus Niedersachsen, Hessen und Bayern zusammenarbeiten. Seine Aufgaben sind die organisatorische

Vorbereitung und Durchführung der Prüfungen, die Festlegung der Prüfungsaufgaben, die Bewertung der Prüfungsleistungen sowie die Zuerkennung der Diplome. Das Sekretariat der Kultusministerkonferenz fungiert als Geschäftsstelle des Zentralen Ausschusses.

Diese Kooperation besteht seit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1972, in dessen Folge 1974 die ersten Sprachdiplomprüfungen an einigen Deutschen Auslandsschulen in Südamerika durchgeführt wurden. Seit damals sind die Prüfungszahlen stetig gestiegen. Besonders die außenkulturpolitischen Weichenstellungen in Mittel- und Osteuropa nach dem Ende der Sowjetunion, die Vereinbarung eines

Kooperationsprojektes mit Frankreich im Jahr 2005 und die Initiative des Auswärtigen Amtes „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH) im Jahr 2008 führten zum sprunghaften Anstieg der Prüfungszahlen. **Heute nehmen an den Sprachdiplomprüfungen rund 80 000 Schülerinnen und Schüler pro Jahr in mehr als 70 Ländern teil.** Da sich das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz nicht als reiner Sprachtest versteht, sondern als schulisches Programm für Deutsch als Fremdsprache, besucht der größte Teil der Prüflinge staatliche oder private Schulen in den jeweiligen Staaten.

**Das DSD kann in zwei Stufen erworben werden:** Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz – Erste Stufe (DSD I) stellt gemäß



„Das Deutsche Sprachdiplom hat es mir ermöglicht, mit einem DAAD-Stipendium an einer deutschen Top-Universität zu studieren. In dieser wichtigen Lebensphase konnte ich somit neben der Wissenschaft die deutsche Kultur und Gesellschaft kennenlernen, die meine Werte und mein Selbstbild nachhaltig geprägt haben.“

**Dr. Yin Cai**, heute Head of Functional Module Sample ID and Quality Check bei Roche.

Beschluss der Kultusministerkonferenz den Nachweis der für den Besuch eines Studienkollegs in Deutschland notwendigen Deutschkenntnisse dar. Im Falle der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler im Inland bestätigt das DSD I die sprachliche Befähigung, einen deutschsprachigen Fachunterricht zu besuchen. Mit dem Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz – Zweite Stufe (DSD II) werden die für ein Studium an einer deutschen Hochschule notwendigen Deutschkenntnisse nachgewiesen. DSD I und DSD II sind sogenannte Stufenprüfungen: Mit dem DSD I werden Sprachkenntnisse auf der Niveaustufe A2 bzw. B1 nachgewiesen, mit dem DSD II das Sprachniveau B2 bzw. C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen.

Die Prüfungen auf beiden Stufen gliedern sich in vier Teile, mit denen die Kompetenzen Leseverstehen, Hörverstehen, schriftliche Kommunikation und mündliche Kommunikation abgeprüft werden. Auf den Diplomen wird das erreichte Niveau für jeden der vier Kompetenzbereiche ausgewiesen. Die drei Teilprüfungen Leseverstehen, Hörverstehen und schriftliche Kommunikation werden zu zentralen Terminen mit einem weltweit einheitlichen Prüfungssatz schriftlich durchgeführt. Der Teilbereich Mündliche Kommunikation folgt in Form von Einzelprüfungen.

**Die Idee, das DSD auch im Rahmen der Erstintegration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland einzusetzen, entstand vor ca. 10 Jahren.** Nach Verabschiedung der hierfür notwendigen Gremienbeschlüsse startete 2011 eine erfolgreiche Pilotphase für Schülerinnen und Schüler in Hamburger Vorbereitungsklassen, die direkt nach der Zuwanderung die Sekundarstufe besuchten. Die Kultusministerkonferenz erlaubte im Dezember 2012 den Einsatz durch alle interessierten Länder der Bundesrepublik. **Im Jahr 2017 führten 10 Länder insgesamt rund 6800 Sprachdiplomprüfungen durch, nämlich Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein.** Es ist damit zu rechnen, dass sich in den nächsten Jahren die Zahl der teilnehmenden Länder sowie die Anzahl der Prüfungen weiter erhöhen werden.

Die Prüfungen zum DSD I sind in erster Linie für Schülerinnen und Schüler im Alter von 14 bis 16 Jahren an allgemeinbildenden Schulen entwickelt worden. Für ältere Schülerinnen und Schüler und solche in berufsbildenden Schulen wird seit diesem Jahr das DSD I PRO angeboten, eine Variante des Prüfungsformats, die sowohl bei den Textsorten als auch den Inhalten stärker berufsvorbereitende Elemente berücksichtigt und auf eine etwas ältere Zielgruppe von 16 Jahren und

darüber abgestellt ist. Bereits bei seinem ersten Einsatz erreichte das DSD I PRO in diesem Jahr knapp 3000 Schülerinnen und Schüler im Inland.

In den vergangenen Jahren hat sich gezeigt, dass der **Einsatz des DSD I auch eine positive Wirkung auf den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache hat**. Lehrerinnen und Lehrer, die neu zugewanderte Schüler erfolgreich auf das DSD I vorbereiten wollen, müssen in ihrem Fremdsprachenunterricht alle vier Kompetenzbereiche gleichermaßen kontinuierlich entwickeln. Man kann also feststellen, dass der Unterricht in Vorbereitungsklassen mit dem Ziel DSD I auf eine breit angelegte sprachliche Kompetenzentwicklung abzielt. Außerdem ist der **Unterricht kommunikativ aufgebaut und in seiner Projektorientierung schülerzentriert**. Flankierende Maßnahmen wie schulübergreifende DSD-Sprachcamps, Schülerzeitungswerkstätten oder Teilnahmen an „Jugend debattiert“ unterstützen diese unterrichtlichen Ziele und erweitern den Lernort über die Schule hinaus.

Mit dem Einsatz des DSD I im Inland ergibt sich für zurückkehrende Auslandslehrkräfte ein weiteres Betätigungsfeld: Diese Lehrerinnen und Lehrer bringen durch ihren Einsatz an Deutschen Auslandsschulen oder DSD-Schulen im Ausland umfangreiche Kenntnisse im Bereich des DaF- und DaZ-Unterrichts mit.

# »SIE HABEN MIR EINE TÜR IN EIN ANDERES LEBEN GEÖFFNET«

Die Arbeit der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen eröffnet Perspektiven und Lebenschancen

**D**ie Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB) im Sekretariat der Kultusministerkonferenz ist das Kompetenzzentrum der Länder für die Bewertung und Anerkennung ausländischer Bildungsnachweise in Deutschland.

Über 40 000 Anfragen von Anerkennungsbehörden und Anerkennung Suchenden erreichten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im vergangenen Jahr. Denn die ZAB informiert und berät alle deutschen Behörden, Bildungsinstitutionen und öffentlichen Einrichtungen, die mit der Anerkennung von ausländischen Qualifikationen befasst sind. Dies umfasst ein breites Spektrum von Schulabschlüssen, Studien- und Prüfungsleistungen, Hochschulabschlüssen bis hin zu Berufsabschlüssen. Darüber hinaus erbringt sie

Dienstleistungen für Privatpersonen. Etwa 100 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beobachten und analysieren dazu die Bildungssysteme von über 180 Staaten, erstellen Gutachten und Zeugnisbewertungen und beantworten Anfragen von Behörden und Privatpersonen – rund 2 000 Anrufe und 5 000 Mails pro Monat. Alle sind hoch qualifizierte Fachkräfte und Spezialisten für die Länder, deren Qualifikationen sie bewerten. Sie beherrschen zusammen mehr als 30 Fremdsprachen. So ist gewährleistet, dass sie Zeugnisse und Gesetzestexte in der Originalsprache lesen und Informationen recherchieren können.

Die Geschichte der ZAB geht bis auf das Jahr 1905 zurück. Damals gründete das preußische Kultusministerium eine zentrale Auskunftsstelle mit der Aufgabe, die Universitäten

bei der Bewertung ausländischer Zeugnisse zu unterstützen. Seit 1958 ist die ZAB Bestandteil des Sekretariats der Kultusministerkonferenz am Standort Bonn.

Die Bedeutung der ZAB ist in den vergangenen Jahren stetig gewachsen. Und zwar aus folgenden Gründen: Zum einen haben hierzu seit 2012 die Anerkennungsgesetze von Bund und Ländern in Verbindung mit den Anwerbemaßnahmen zur Fachkräftesicherung in Deutschland beigetragen, auf die immer mehr hoch qualifizierte Menschen aus aller Welt reagieren. Hierzu trägt aber auch die Zuwanderung aus süd- und südosteuropäischen Staaten der Europäischen Union bei – junge Fachkräfte und Hochschulabsolventen suchen bessere Beschäftigungsmöglichkeiten in Deutschland.

In den letzten Jahren spielte zudem die Bewertung von Qualifikationen Geflüchteter eine wichtige Rolle. Für ihre Integration in Ausbildung und Beruf ist die Anerkennung ihrer in der Heimat erworbenen Qualifikationen von entscheidender Bedeutung.

Für die Anerkennung ist – je nach Anerkennungsziel – eine Vielzahl unterschiedlicher Stellen in den Ländern zuständig.

**Diese Stellen können die ZAB um ein Gutachten zu einer konkreten ausländischen Qualifikation oder um Informationen zum Bildungssystem des betreffenden Landes bitten.** Im Bereich der akademischen Anerkennung berät die ZAB Hochschulen und gibt Empfehlungen zur Bachelor-, Master- und Promotionszulassung sowie zur Anrechnung von Studienleistungen. Bei der beruflichen Anerkennung wird die ZAB um Auskunft gebeten, welchem deutschen Beruf eine ausländische Qualifikation zuzuordnen ist. Die ZAB benennt den deutschen Referenzberuf und prüft,

ob die Ausbildung im Herkunftsland wesentliche Unterschiede im Vergleich zur deutschen Ausbildung aufweist.

Besondere Bedeutung hat die Arbeit der ZAB bei den Berufen, für die es in Deutschland staatliche Zugangsbestimmungen gibt (den sogenannten reglementierten Berufen), wie z. B. in den Lehrerberufen:

Ist der Inhaber einer türkischen „Lisans“ berechtigt, als Lehrer in Deutschland zu arbeiten? Kann ein griechischer „nomikos“ als Lehrer für Politik eingesetzt werden? Darf der kirgisische „muhalim“ oder der georgische „mascavlebeli“ auch in der Sekundarstufe II unterrichten?

Mit dem **Informationsportal „anabin“** macht die ZAB ihre Bewertungen auch der Öffentlichkeit zugänglich. „anabin“ informiert über die Bildungssysteme von 180 Staaten, verzeichnet 30 000 ausländische Hochschulen, bewertet 27 000 ausländische Hochschulabschlüsse und 1 600 Hochschulzugangsklassifikationen.

**Seit 2010 stellt die ZAB auf Antrag eine individuelle Zeugnisbewertung für ausländische Hochschulabschlüsse aus.** Diese beschreibt die ausländische Qualifikation, nennt die Ebene des entsprechenden deutschen Abschlusses (zum Beispiel Bachelor- oder Masterebene) und bescheinigt ihre beruflichen und akademischen Verwendungsmöglichkeiten in Deutschland.

Die ZAB trägt damit entscheidend dazu bei, Personen mit ausländischem Hochschulabschluss den Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt zu erleichtern: „Ich bin vor 20 Jahren nach Deutschland gekommen, hatte aber bisher keine Gelegenheit, meinen Hochschulabschluss anerkennen zu lassen“, berichtete eine Frau aus Kolumbien. Ein junger Mann aus Slowenien: „**Sie haben mir eine Tür**

**in ein anderes Leben geöffnet. Jetzt muss ich nur noch hindurchgehen.**“

Im Jahr 2017 hat die ZAB ca. 22 000 Zeugnisbewertungen ausgestellt und damit Perspektiven und Lebenschancen eröffnet!

Inhaber eines ausländischen Berufsabschlusses, der in Deutschland einer schulischen Berufsausbildung entspricht, können sich dies in Form eines **Gleichwertigkeitsbescheids** bestätigen lassen. Auch dieser Bescheid erleichtert den Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt.

**Im Jahr 2016 wurde die Gutachtenstelle für Gesundheitsberufe in der ZAB eingerichtet.** Das neu eingestellte medizinische Fachpersonal unterstützt die Anerkennungsstellen der Länder bei der gesetzlich vorgeschriebenen detaillierten Bewertung ausländischer Gesundheitsberufe.

Die ZAB leistet durch ihre gutachtliche und beratende Arbeit für alle Länder, für die Anerkennungsbehörden und für private Auskunfts-suchende einen entscheidenden Beitrag zur Qualitätssicherung im Bereich der Anerkennung von Qualifikationen, zur beruflichen Integration von ausländischen Fachkräften und damit zur Integration der Menschen, die ihre berufliche und private Zukunft in Deutschland suchen.



**Heidi Weidenbach-Mattar** wurde 2013 die Ständige Vertreterin des Generalsekretärs der Kultusministerkonferenz, nachdem sie mehrere Jahre im heutigen Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen tätig war.

# »MEINE VERBINDUNG ZU DEUTSCHLAND IST MEHR ALS DIE GESPROCHENE SPRACHE«

החיבור שלי לגרמניה הוא מועבר לשפה וברת



## Ein Interview mit dem neuen israelischen Botschafter in Berlin

**Philip Kuhn:** Herr Botschafter, seit dem vergangenen Jahr gibt es erstmals Deutsch an israelischen Schulen als Wahlpflichtfach. Schüler haben dann an entsprechenden Schulen, die Möglichkeit, Deutsch als zweite Fremdsprache zu lernen. Eine historische Entscheidung, oder?

**Jeremy Issacharoff:** Dieses Abkommen muss man vor dem Hintergrund verstehen, wie sich das Verhältnis zwischen Deutschland und Israel in den vergangenen Jahren entwickelt hat. Ich bin sehr angetan davon, wie sich der Blick Israels und der Israelis auf Deutschland zum Positiven verändert hat. Beide Länder haben sich über die Jahrzehnte hinweg stark angenähert. Da ist es eine logische Entwicklung, dass israelische Schüler nun auch Deutsch lernen können. Auf der anderen Seite wünsche ich mir, dass sich deutsche Schüler noch intensiver mit Israel beschäftigen – grundsätzlich müssen wir Kindern auf beiden Seiten die Kultur des anderen Landes nahebringen.

**Kuhn:** Wo haben deutsche Schüler noch Nachholbedarf?

**Issacharoff:** Es ist gut und wichtig, dass nun so viele junge Israelis Berlin und Deutschland entdecken. Ich wünsche mir aber auch, dass gleichaltrige Deutsche noch stärker als bisher Israel besuchen. Und ich wünsche mir, dass das Wissen um unsere gemeinsame Geschichte nicht auf zwölf Jahre NS-Herrschaft beschränkt bleibt. Israel ist heute eine sehr dynamische Gesellschaft, ein Land, in dem junge Leute nicht nur ausgiebig feiern und das Leben genießen, sondern sich anschicken, das Land zu verändern. Es

**Jeremy Issacharoff**  
ist seit dem 29. August 2017 Botschafter des Staates Israel in der Bundesrepublik Deutschland. Zuvor war er Vize-Generaldirektor im Außenministerium in Jerusalem.

ist wichtig, dass gerade junge Deutsche dieses moderne Israel zu Gesicht bekommen.

**Kuhn:** Israels Premier Benjamin Netanjahu hat einst erklärt, dass er es nicht gern sieht, wenn junge Israelis in Scharen ihr Land verlassen – zum Beispiel in Richtung Berlin. Überspitzt gefragt: Ist es da nicht kontraproduktiv jungen Israelis Deutsch in der Schule anzubieten?

**Issacharoff:** Ich glaube nicht, dass die Gefahr eines generellen Exodus besteht. Natürlich kann es sein, dass diejenigen Kinder, die nun Deutsch lernen, auch in Deutschland studieren wollen. Vielleicht kommen sie dann nach Israel zurück und gründen hier Unternehmen, die eng mit Deutschland verbunden sind. Wir sind ein freies Land, so etwas kann man nicht kontrollieren. Wir brauchen einen aktiven Austausch zwischen unseren beiden Völkern. Das wird unser gegenseitiges Verhältnis weiter stärken.

**Kuhn:** Bevor Sie nach Berlin entsandt wurden, gab es in Israel eine Debatte über Ihre nicht vorhandenen Deutschkenntnisse. Tenor: So einen kann man dort nicht hinschicken. Wie sehr hat sie das getroffen?

**Issacharoff:** Mein Deutsch wird jeden Tag besser, ich mache Fortschritte. Und ich kann Ihnen versichern: Seit August habe ich viele wichtige Verhandlungen geführt und an keiner Stelle hat sich irgendjemand über fehlende Sprachkenntnisse beklagt. Mein Verhältnis zu Deutschland geht über eine gemeinsame Sprache hinaus. ▶

אנחנו צריכים עוד פעילויות של חילופים בין שני העמים.

ההדדיות תחזק יותר את הקשר בנינו

**»WIR BRAUCHEN NOCH MEHR AKTIVEN AUSTAUSCH ZWISCHEN UNSEREN BEIDEN VÖLKERN. DIESE WECHSELWIRKUNG WIRD UNSER VERHÄLTNIS STÄRKEN«**

Bereits in der Vergangenheit habe ich sehr intensive Gespräche mit deutschen Kollegen geführt, zum Beispiel über strategische Interessen, die den Iran oder den Umgang mit der Hisbollah betreffen. Und Sie können mir glauben: Wir haben uns prima verstanden.

**Kuhn:** *Wie überall in Europa ist auch in Deutschland Antisemitismus ein Problem. In den vergangenen Jahren gab es zahllose Vorfälle, auf einigen deutschen Schulhöfen ist „Jude“ ein gebräuchliches Schimpfwort. Wie bringen wir den vielen jungen Flüchtlingen, die in unser Land kommen und unsere Schulen besuchen, bei, dass Antisemitismus gesellschaftlich geächtet ist?*

**Issacharoff:** Natürlich sind einige Syrer, die in den vergangenen Jahren nach Deutschland geflüchtet sind, zuvor jahrelanger Gehirnwäsche durch das syrische Regime ausgesetzt gewesen. Für solche Menschen ist Israel, sind Juden der Feind. Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier hat bei seinem Israel-Besuch im Mai 2017 klargestellt, dass es Teil der deutschen Identität sei, für Israel, für den Judenstaat Verantwortung zu tragen und einzustehen. Und jeder, der nach Deutschland kommt, wird Teil dieser Identität. Insofern gilt das auch für syrische oder andere Flüchtlinge. Antisemitismus ist eine Gefahr – egal von welcher Seite er kommt, und er passt nicht zu dem Bild des modernen Deutschlands.

**Kuhn:** *Ihr Vorgänger im Amt des Botschafters, Yakov Hadas-Handelsman, hat einmal gesagt, dass es während seiner Kindheit wie selbstverständlich keine deutschen Produkte im Haushalt gab. War das bei Ihnen ähnlich?*

**Issacharoff:** Natürlich hatten wir früher ein völlig anderes Bild von Deutschland. In den 1960er-Jahren waren die Themen Krieg und Holocaust in Israel sehr präsent. Allerdings war meine Familie durch den Holocaust nicht direkt betroffen. Zum ersten Mal war ich auf familiärer Ebene direkt damit konfrontiert, als ich meine Frau Laura geheiratet habe, deren Familie aus Dortmund stammt und deren Großvater nach Auschwitz deportiert und dort vergast wurde.

**Kuhn:** *Sie sind in London aufgewachsen, erst mit 18 Jahren nach Israel gekommen. Haben Sie jemals darüber nachgedacht, wie ihr Leben verlaufen wäre, wenn Sie in England geblieben wären?*

**Issacharoff:** Als ich beschlossen habe, nach Israel zu gehen, war das eine sehr persönliche, gut durchdachte Entscheidung. Meine Eltern sind ja dort geboren. Das war also immer ein stärkerer Teil meiner Identität als derjenige, englisch zu sein. Ich hätte als Anwalt in London vielleicht sehr viel Geld verdienen können. Aber ich spüre, dass ich als Diplomat genau das Richtige tue. Ich beschäftige

mich mit dem Verhältnis unserer beiden Länder. Das ist für mich die größte und wichtigste Aufgabe. Ich bereue nichts.

**Kuhn:** *Wenn wir schon über Bereuen reden: Ihr Sohn ist einer der Sprecher der israelischen regierungskritischen Organisation „Breaking the Silence“, die mutmaßliche Verbrechen der israelischen Armee anprangert. Sie arbeiten für die Regierung. Wie passt das zusammen?*

**Issacharoff:** Ich bereue nichts, was meine Kinder angeht (lacht). Mein Sohn war fünf Jahre Soldat, er hat im letzten Krieg in Gaza gekämpft. Jetzt ist er Sprecher für „Breaking the Silence“ und studiert. Wissen Sie: Eltern geben den Kindern Wurzeln und Flügel, mehr nicht. Er ist seinen Weg gegangen und ich meinen. Er ist mein Sohn und ich liebe ihn. Und dass wir beide so unterschiedliche Dinge tun, spielt auf dieser Ebene keine Rolle. Manchmal hört mir mein Sohn zu und manchmal nicht. Wissen Sie, mein Vater war in der Untergrundarmee Etzel, er hat gegen die Briten gekämpft. Diese Heterogenität, das ist die Geschichte Israels: Jeder sollte an seinen eigenen Taten gemessen werden.



**Autor: Philip Kuhn**  
ist Redakteur für „Die Welt“. Dort schreibt er vornehmlich über Flüchtlingspolitik, Islamismus und Israel.



#### DOKUMENTE ZUR DEUTSCH-ISRAELISCHEN BILDUNGSZUSAMMENARBEIT

2013: Gemeinsame Absichtserklärung zwischen Kultusministerkonferenz und Yad Vashem

2014: Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule

2015: Gemeinsame Absichtserklärung zwischen Kultusministerkonferenz, Auswärtigem Amt und israelischem Bildungsministerium zur Zusammenarbeit bei der Förderung der deutschen Sprache in ausgewählten israelischen Schulen

2015: Communiqué zur deutsch-israelischen Bildungszusammenarbeit

#### Broschüren

2015: „Erinnern für die Zukunft – Deutsch-israelische Bildungszusammenarbeit“

Herausgegeben aus Anlass des 50. Jahrestages der Aufnahme diplomatischer Beziehungen zwischen Deutschland und Israel.

2015: „Deutschland und Israel – Stationen eines einzigartigen Verhältnisses“

Eine kommentierte Quellensammlung für den Geschichts- und Politikunterricht.

## Über den Pädagogischen Austauschdienst

„Austausch bildet“ lautet das Motto des Pädagogischen Austauschdienstes (PAD), der 1952 durch einen Beschluss der Kultusminister der Länder eingerichtet wurde und heute eine Abteilung im Bonner Sekretariat der KMK ist. Rund 80 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter koordinieren heute etwa 40 Programme für den europäischen und internationalen Austausch. Ihre Arbeit kommt jedes Jahr rund 35 000 Schülerinnen und Schülern, Lehramtsstudierenden, Lehrkräften und Bildungsfachleuten zugute.

# VON COMENIUS ZU ERASMUS+

Der 30. Geburtstag des Erasmus-Programms für den akademischen Austausch, der 2017 gefeiert wurde, war auch für Schulen ein Grund zur Freude. Denn COMENIUS und Erasmus+ bringen die europäische Idee auch ins Klassenzimmer. Mitmachen, etwas bewegen und anderen begegnen – tausende Schulen haben sich seit Mitte der 1990er-Jahre auf den Weg nach Europa gemacht.



» Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen in Europa ermöglicht es uns, neue Wege für Herausforderungen in unserem Schulalltag zu finden. Job-Shadowings an unserer Partnerschule in Wales haben uns gezeigt, wie sich digitale Medien besser im Unterricht mit autistischen Schülern einbinden lassen.

**Wolfgang Janus** leitet die Don-Bosco-Schule Lippstadt, eine Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung im Kreis Soest (Nordrhein-Westfalen). Für Fortbildungen und Job-Shadowings im europäischen Ausland nutzt die Schule Leitaktion 1 des Programms Erasmus+ Schulbildung.



» Zusammen mit Schülern aus anderen Staaten forschen wir über erneuerbare Energien und entwickeln neuartige Lernmaterialien. Damit schaffen wir etwas, was die einzelne Schule niemals erreichen könnte. Und im Austausch mit unseren europäischen Partnern erlernen unsere Schülerinnen und Schüler praxisbezogen und ganz natürlich die Fremdsprache Englisch.

**Dr. Jürgen Braun** unterrichtet Biologie, Chemie und Biotechnologie an der Johanna-Wittum-Schule in Pforzheim (Baden-Württemberg). Zur Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen in Europa nutzt die Schule Leitaktion 2 des Programms Erasmus+ Schulbildung.

» Mit meinen Schülerinnen und Schülern trete ich während des Unterrichts regelmäßig mit Menschen aus anderen Ländern in Kontakt. So haben wir mit unseren Partnerklassen in Frankreich und Spanien Shakespeare in die Gegenwart geholt und Macbeth zu einer neuen Identität verholfen.

**Jana Tokaryk** unterrichtet Englisch und Französisch am Romain-Rolland-Gymnasium in Berlin. Für europäische Schülerprojekte im Internet nutzt sie die Plattform von eTwinning.



## ERASMUS+ IM ÜBERBLICK

Erasmus+ ist das Programm für Bildung, Jugend und Sport der Europäischen Union und läuft von 2014 bis 2020. Das Programm soll Kompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit verbessern sowie die Modernisierung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung voranbringen. Zu den prioritären Zielen im Schulbereich zählen die Verbesserung der Bildungschancen von benachteiligten Kindern und Jugendlichen, die Vermeidung von Schulabbruch und die Förderung der Kompetenzen von Lehrkräften und Schulleitungen. Der PAD ist im Auftrag der Länder die Nationale Agentur für EU-Programme im Schulbereich und Nationale Koordinierungsstelle für eTwinning.

# GESCHMACKSSACHE

Ob deutscher Spargel oder amerikanischer Burger: Was Schülerinnen und Schülern während eines Austauschs im Gastland als Spezialität serviert bekommen, trifft nicht immer sofort ihren Geschmack.

Für Stephanie Hausotter aus New Mexico und Christoph Lehner aus Bayern war das jedoch kein Grund, nicht wieder zurückzukehren.

Inzwischen leben und arbeiten sie in dem Land, das sie mit dem German American Partnership Program (GAPP) kennengelernt haben.



Ausgerechnet der Deutschen liebstes Gemüse war es, das **Stephanie Hausotter** am guten Geschmack ihrer Gastgeber zweifeln ließ – damals im Juni 1999, als sie für einen Monat ins niedersächsische Nienburg kam. Die edlen Stangen gedeihen hier besonders gut. Kein Wunder also, dass die Gasteltern der damals 15-Jährigen diese Spezialität nicht vorenthalten wollten. Erwartungsvoll schauten Gastschwester Anja und deren Familie deshalb Stephanie an, als der Spargel serviert wurde. „Ich habe nur gekaut und gekaut und kaum etwas runter gekriegt und irgendwann konnte ich nicht mehr“, erzählt Stephanie Hausotter heute lachend. Erst Jahre später habe sie verstanden, dass er damals wohl nicht richtig geschält worden war und ihr deshalb keine Freude bereiten konnte. Das kulinarische Missverständnis hat ihr Interesse an Deutschland aber nicht geschmälert. „Inzwischen

esse ich sogar sehr gerne Spargel“, sagt sie. Und den kauft sie auf dem Wochenmarkt in ihrem Berliner Kiez im Prenzlauer Berg, wo die studierte Germanistin inzwischen lebt und für das deutsch-amerikanische Bard College arbeitet. Hier berät sie Studenten aus über 60 Ländern. »Ohne den GAPP-Austausch wäre ich sicher nicht hier«, erzählt die 34-Jährige.



Kulinarisches kommt auch **Christoph Lehner** in den Sinn, wenn er sich an seinen ersten Aufenthalt in den USA erinnert. Als 16-Jähriger verbrachte der Bayer aus Dingolfing drei Wochen in der Metropole Cincinnati im Bundesstaat Ohio. Es dauerte nicht lange, da wünschte er sich, Burger gegen Brezen eintauschen zu können. „Die haben mir wirklich gefehlt“, seufzt der 33-Jährige. Auch für ihn war der Schüleraustausch der Beginn einer langjährigen Freundschaft – mit seinem Gast-

bruder Benjamin und dem Land der unbegrenzten Möglichkeiten. Nach seinem ersten Besuch im Jahr 2000 kam er immer wieder – erst mit Freunden, mit denen er die USA auf ausgedehnten Roadtrips erkundete, dann als Physikstudent. Vor sieben Jahren schließlich, nach erfolgreicher Promotion, packte er die Umzugskisten und zog mit seiner Familie von Bayern nach Babylon, einem beschaulichen Ort auf Long Island. Seine Arbeitsstätte ist dort das Brookhaven National Laboratory, eine der renommiertesten naturwissenschaftlichen Forschungsstätten des Landes. Ihr Motto „A Passion for Discovery“ passt perfekt zu dem deutschen Wissenschaftler, der sich hier mit Leidenschaft seinem Fachgebiet, der Hochenergiephysik, widmen kann. „GAPP war einer von vielen Bausteinen, über die ich in die USA gekommen bin. Durch den Austausch bin ich viel offener geworden, habe meine Ansichten hinterfragt und Vorurteile abgebaut. Das betrachte ich als großen Nutzen und ich wünsche mir, dass möglichst viele Schüler das ebenfalls erleben können“, sagt er heute im Rückblick.



**Prof. Dr. Daniel Reimann** lehrt und forscht als Fachdidaktiker am Institut für Romanische Sprachen und Literaturen der Universität Duisburg-Essen. 1999/2000 war er Fremdsprachenassistent in Italien.

**Seine Italienischlehrer hatten ihn für das Land und dessen Sprache begeistert. Als Fremdsprachenassistent verbrachte Daniel Reimann später ein Jahr an einer Schule in Padua. Heute bildet er als Fachdidaktiker angehende Fremdsprachenlehrkräfte aus – und empfiehlt ihnen einen längeren Studienaufenthalt in einem Land der Sprache, die sie später unterrichten wollen.**

## »ICH EMPFEHLE ALLEN STUDIERENDEN EINEN AUFENTHALT IM AUSLAND«

*Herr Professor Reimann, vor einer Klasse zu stehen war Ihnen nicht fremd, als Sie sich gegen Ende Ihres Studiums als Fremdsprachenassistent beworben haben. Warum hatte das Programm trotzdem einen so großen Reiz für Sie?*

Ich hatte schon einige Jahre an Volkshochschulen mit Erwachsenen gearbeitet und Jugendgruppen bei Austauschen begleitet. Dennoch war es ein lange gehegter Traum, einmal als Fremdsprachenassistent an einer Schule im Ausland tätig zu sein und den Alltag dort kennenlernen zu können. Als Schüler hatte ich selbst Fremdsprachenassistenten im Unterricht erlebt. Spätestens mit Beginn des Studiums stand deshalb für mich fest, dass ich das machen wollte.

*Was haben Sie als Fremdsprachenassistent gelernt?*

Was das Fachliche betrifft, konnte ich mich in „Deutsch als Fremdsprache“ einarbeiten. Als Nichtgermanist waren mir viele grammatikalische Zusammenhänge vorher so nicht bewusst. Darüber hinaus konnte ich mir neue landeskundliche Themenfelder erschließen. Und schließlich meine ich, eine größere Souveränität und Routine im Umgang mit Schülerinnen und Schülern und einen tieferen Einblick in das italienische Schulsystem mit den dort üblichen Formen der Anerkennung oder den hierarchischen Verhältnissen zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften gewonnen zu haben.

*Mit welchen Argumenten würden Sie Studierenden, zumal denen für das Lehramt, solche Aufenthalte ans Herz legen, wenn diese angesichts ihres eng getakteten Studiums Skepsis äußern?*

Ich drücke meinen Studierenden gegenüber immer wieder mein Bedauern aus, dass sie unter einem Druck stehen, den meine Generation so nicht kannte. Dennoch empfehle ich allen, sich die Zeit für einen möglichst langen Aufenthalt im Ausland zu nehmen. Es ist etwas anderes, ob ich in den Semesterferien vier Mal für jeweils einen Monat oder aber vier, wenn nicht sogar sechs oder neun Monate ohne Unterbrechung im Ausland lebe. Inter- und transkulturelle Kompetenz kann man eigentlich nur durch das längerfristige Leben vor Ort erwerben. Insofern würde ich trotz aller äußeren Zwänge einem Studienjahr im Ausland immer den Vorzug geben – gerade bei Fremdsprachenphilologinnen und -philologen. Dass das Fremdsprachenassistentenprogramm neben der Förderung der sprachlichen Kompetenz einen realistischen Einblick in den Beruf ermöglicht, sollte ebenfalls nicht unterschätzt werden.

### ÜBER SCHULPARTNERSCHAFTEN

Schulpartnerschaften in Deutschland blicken auf eine lange Tradition zurück. Kultusministerien und Schulverwaltungen haben sie stets unterstützt. Im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik fördert auch der PAD den internationalen Austausch. Neben GAPP bestehen Programme für Austauschprojekte mit Schulen zum Beispiel in Mittel-, Ost- und Südosteuropa oder Israel. Durch die Initiative »Schulen: Partner der Zukunft« (PASCH) kann der PAD Schulpartnerschaften weltweit fördern. Gemeinsam mit der Stiftung Mercator wurde ein Fonds für deutsch-chinesische Projekte aufgelegt. Mit der Deutsche Telekom Stiftung wird der Austausch zu Themen des MINT-Unterrichts unterstützt.



**Dr. Josef Lange**  
war von 2003 bis 2013 Staatssekretär im Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur. Sein beruflicher Fokus lag vorher vor allem im Hochschulbereich, zum Beispiel als Generalsekretär der Hochschulrektorenkonferenz und Berater des Centrums für Hochschulentwicklung.

# DER BOLOGNA- PROZESS

Reformvorschläge für Studiengänge wurden bereits seit den grundlegenden Empfehlungen des Wissenschaftsrats zum Ausbau der Hochschulen nach 1970 und dann intensiv in den 1980er-Jahren erörtert. Nach der Wiedervereinigung und der Umgestaltung der Hochschulen in den „jungen Ländern“ wurde die Studienstrukturreform erneut Thema der Hochschulpolitik.

## D

as „Konzept zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland“ der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) vom Juli 1992<sup>1</sup> und die „10 Thesen zur Hochschulpolitik“ des Wissenschaftsrats vom Januar 1993<sup>2</sup> trugen dazu bei, dass KMK (1./2.07.) und HRK (12.07.1993) gemeinsam konkrete Maßnahmen zur „Umsetzung der zur Studienstrukturreform“<sup>3</sup> beschlossen, u. a. Festlegung des inhaltlichen und zeitlichen Rahmens des Studiums, Rücknahme der Prüfungsrelevanz fachlicher Spezialisierung, Verbesserung der Qualität der Lehre.

Bereits am 24.10.1997 definierte die KMK in ihrem Beschluss „Zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland“ Grundsätze zur Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magistergraden: Bachelorabschluss als berufsqualifizierender Abschluss mit einer Studiendauer von mindestens drei, höchstens vier Jahren und Masterabschluss nach einem oder höchstens zwei Jahren bei einer Gesamtstudiendauer von nicht mehr als fünf Jahren. Zur Qualitätssicherung der neuen Studiengänge fasste die HRK nach Vorbereitung in der KMK/HRK-Arbeitsgruppe am 06.07.1998 einen Grundsatzbeschluss „Akkreditierungsverfahren“, der zum Beschluss der KMK „Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge“ am 03.12.1998 führte. Am 05.03.1999 beschloss die KMK „Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen“.

Die am 20.08.1998 in Kraft getretene Novellierung des HRG mit dem Ziel, durch Deregulierung, Leistungsorientierung und Schaffung von Leistungsanreizen Wettbewerb und Differenzierung und die internationale Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Hochschulen zu fördern, ermöglichte rahmenrechtlich – vor der Verabschiedung der Bologna-Erklärung – die Vergabe der Hochschulgrade „Bachelor/Bakkalaureus“ und „Master/Magister“.

Am 25.05.1998 unterzeichneten die Wissenschaftsminister des Vereinigten Königreichs, Italiens, Frankreichs und der Bundesrepublik in Paris nach einem Kolloquium mit Repräsentanten europäischer Universitäten die Sorbonne-Erklärung „Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System“<sup>4</sup>. Damit hatte der Bundeswissenschaftsminister im Rahmen der Kompetenzverteilung des Grundgesetzes zu den auswärtigen Beziehungen auch innerhalb Deutschlands eine Richtung vorgegeben, die von den Ländern unterstützt wurde.

Experten der Vereinigung der europäischen Universitäten und der Confederation der Europäischen Rektorenkonferenzen erarbeiteten den Bericht „Trends in Learning Structures in Higher Education“<sup>5</sup> als Grundlage für die Bologna-Konferenz von Repräsentanten der Hochschu-

len und Wissenschaftsministern aus 29 europäischen Ländern am 18./19.06.1999. Die Erklärung „The European Higher Education Area“ wurde für Deutschland von Vertretern des Bundes und der Länder unterzeichnet.

Die Umstellung der traditionellen Studiengänge verlief vielfach ohne inhaltliche Änderung der Studienstruktur. Die Entkopplung der Studiengänge von Strukturvorgaben der früheren Rahmenprüfungsordnungen, die zunehmende Differenzierung der Wissenschaftsdisziplinen und unzureichende innerfachliche Klärungen über Kernelemente eines Studiengangs führten zu einer steigenden Zahl sehr spezialisierter und zur Überfrachtung „umgewandelter“ Studiengänge. In Teilen der Universitäten wurde der Bologna-Prozess auch konterkariert, um die „bewährten“ Studiengänge und Abschlüsse zu behalten.

Im Herbst 2009 kam es zu Studierendendemonstrationen gegen verstärkte Verschulung des Studiums, Überlastung der Studierenden mit Prüfungen und vermeintliche „Ökonomisierung“ der Hochschulen.

Im August 2009 startete der niedersächsische Wissenschaftsminister Lutz Stratmann eine „Bologna-Initiative“ zur Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses. Die KMK beschloss auf dieser Basis am 15.10.2009 einen 10-Punktekatalog. Am 04.02.2010 beschloss die Amtschefkonferenz Flexibilisierungen der „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für Bachelor- und Masterstudiengänge“ zu verbesserter Studierbarkeit der Studiengänge.<sup>6</sup>

Inzwischen werden rund 90 Prozent aller Studiengänge mit den Abschlüssen Bachelor oder Master angeboten. Die inhaltliche Diskussion ist weder in den Hochschulen noch in den Fächern abgeschlossen. Das zeigt die gemeinsame Erklärung von HRK (10.11.2015) und KMK (08.07.2016) „Europäische Studienreform“<sup>7</sup>. Sie belegt, dass Länder und Hochschulen nach dem Grundsatz „universitas semper reformanda“ im Interesse der jungen Generation und der Zukunft unseres Landes eng zusammenarbeiten.

<sup>1</sup> Bonn 1992.

<sup>2</sup> In: Wissenschaftsrat, *Empfehlungen und Stellungnahmen 1993*, Köln 1994, S. 7ff.

<sup>3</sup> Im Auftrag von KMK und HRK hrsg. von der HRK, Bonn 1994. Der Beschluss war von der KMK/HRK-Arbeitsgruppe „Weiterentwicklung der Struktur des Hochschulwesens“ vorbereitet worden. Ihr gehörten unter gemeinsamer Leitung des rheinland-pfälzischen Wissenschaftsministers Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner und des HRK-Präsidenten Prof. Dr. Hans-Uwe Erichsen die Mitglieder des Präsidiums der HRK und sechs Amtschefs der Wissenschaftsressorts der Länder an.

<sup>4</sup> Erklärung und Texte des Bologna-Prozesses: <http://www.bmbf.de/de/15553.php>

<sup>5</sup> *Trends in Learning Structures in Higher Education. Project Report prepared for the Bologna Conference on 18 – 19 June 1999*, by Guy Haug, Jette Kirstein and Inge Knudsen. Published by The Danish Rectors' Conference, Copenhagen 1999

<sup>6</sup> [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf)

<sup>7</sup> [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2016/2016\\_07\\_08-Europaeische-Studienreform.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_07_08-Europaeische-Studienreform.pdf)

# HOCHSCHULSTEUERUNG

## Zwischen Landeskompetenz und Hochschulautonomie

# D

**Die Frage nach dem Verhältnis von staatlicher Steuerung und Hochschulautonomie ist so alt wie die Hochschule als Institution.** Wesentlich verändert hat sich in den zurückliegenden Jahrzehnten das Verständnis von Hochschulautonomie. Darunter fallen jenseits der traditionellen akademischen Selbstverwaltung auch Aufgaben der operativen Steuerung, der Wirtschaftsführung und der Personalbewirtschaftung, die zuvor den Ländern vorbehalten waren.

Die Ausgangsfrage kann nicht beantwortet werden, ohne zunächst Möglichkeiten und Grenzen externer Hochschulsteuerung zu bestimmen. Staatlicher Steuerung unmittelbar zugänglich ist die Lehre als eine von drei zentralen hochschulischen Leistungsdimensionen. Umfang und Art der geforderten Leistungen in Studium und Weiterbildung können von den Ländern präzise definiert werden. Mit der Entscheidung über den Aufbau, Ausbau oder Fortfall bestimmter Fachbereiche kann ein Land darüber hinaus auch das fachliche Profil einer Hochschule formen. Anders verhält es sich mit den Leistungsdimensionen Forschung und Transfer, die einer unmittelbaren Einflussnahme seitens der Länder

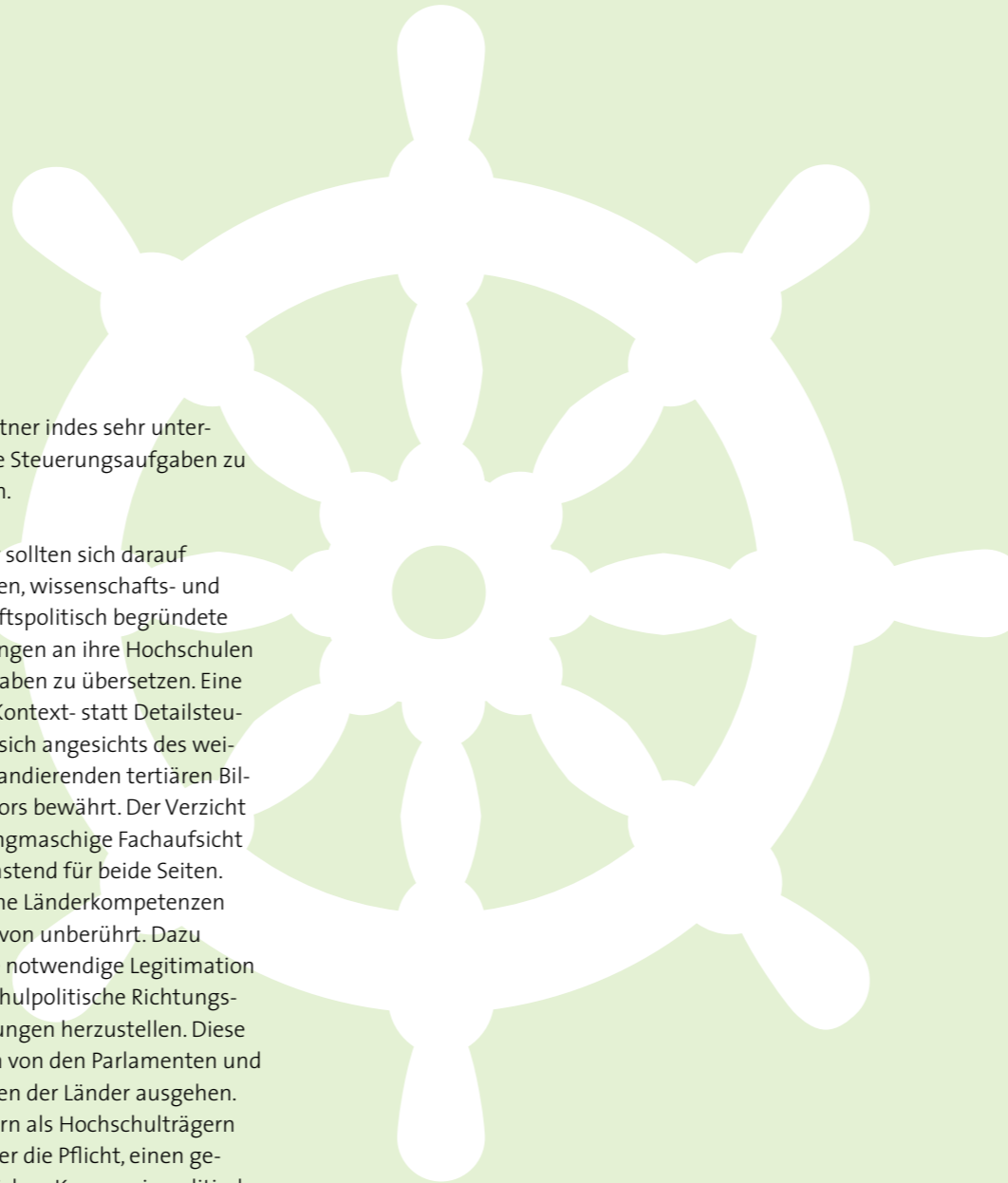
weniger zugänglich sind. Gezielte finanzielle Anreize oder Eingriffe in die Personalplanung einer Hochschule können kreativen Forschergeist und intrinsische Motivation beflügeln, nicht aber von Grund auf entstehen lassen.

Diese Beobachtung ist keineswegs als Aufforderung an die Länder zu verstehen, in Sachen Forschung und Third Mission untätig zu bleiben. Als Träger der Hochschulen können und sollen sie sehr wohl deren Stärken identifizieren und steuernd eingreifen, wo es gilt, leistungsstarke und zukunftssträchtige Forschungsschwerpunkte mit dem Ziel der Clusterbildung zusammenzuführen oder die Verbindungen der Hochschulen mit gesellschaftlichen Akteuren zu fördern. Eine kluge Landeshochschulplanung wird im Übrigen darauf bedacht sein, vorhandene wissenschaftliche Ressourcen auch über Landesgrenzen hinweg zu bündeln.

**Meine Kernthese ist, dass Hochschulsteuerung nur in einem produktiven Zusammenspiel von Landeskompetenz und Hochschulautonomie gelingen kann.** Idealerweise bewegen sich Land und Hochschule abgestimmt auf klar umrissene Entwicklungsziele zu. Auf dem Weg dorthin haben die

beiden Partner indes sehr unterschiedliche Steuerungsaufgaben zu bewältigen.

Die Länder sollten sich darauf beschränken, wissenschafts- und gesellschaftspolitisch begründete Anforderungen an ihre Hochschulen in Zielvorgaben zu übersetzen. Eine derartige Kontext- statt Detailsteuerung hat sich angesichts des weiterhin expandierenden tertiären Bildungssektors bewährt. Der Verzicht auf eine engmaschige Fachaufsicht wirkt entlastend für beide Seiten. Wesentliche Länderkompetenzen bleiben davon unberührt. Dazu gehört, die notwendige Legitimation für hochschulpolitische Richtungsentscheidungen herzustellen. Diese kann allein von den Parlamenten und Regierungen der Länder ausgehen. Den Ländern als Hochschulträgern bleibt ferner die Pflicht, einen gesellschaftlichen Konsens in politisch umstrittenen Fragen zu vermitteln, deren Tragweite die Entscheidungskompetenz einzelner Hochschulen übersteigt. Ob es um die Etablierung nichtchristlicher Theologien geht, um die Akademisierung von Ausbildungsberufen oder um Eingriffe in die menschliche Keimbahn – das Spektrum kontroverser Themen ist vielfältig.



**Die Umsetzung von Rahmen- und Zielvorgaben der Länder gelingt dann am besten, wenn sie den Hochschulen überlassen bleibt.** Eine autonome Hochschule mit tatkräftiger Hochschulleitung, Globalhaushalt, selbstbestimmter Binnenorganisation und Freiheit der Personalbewirtschaftung ist für diese Aufgabe gut gerüstet. Genauso wie das Land die Entwicklung seiner Hochschullandschaft insgesamt plant, vermag die Hochschule Visionen für die eigene Zukunft zu entwickeln, indem sie die Erfordernisse der Gesamtplanung strategisch auf ihre spezifischen Verhältnisse bezieht. Auch im Alltagsgeschäft verfügt die autonome Hochschule prinzipiell über alle nötigen Instrumente, um selbstständig zum Beispiel darüber zu entscheiden, mit welchen personellen Ressourcen sie die vom Land bestellten Studienplatzkapazitäten sicherstellt.

Damit aus der rechtlichen Autonomie die gewünschte strategische Handlungsfähigkeit erwächst, bedarf es jedoch weiterer Voraussetzungen, von denen ich zwei besonders hervorheben möchte.

**Die staatlichen Hochschulen benötigen eine hinreichende und verlässliche Finanzierung,** die ihrem gewachsenen und weiter wachsenden Aufgabenumfang gerecht wird. Andernfalls droht strategisches Handeln im Rahmen der Hochschulautonomie zu einer kreativen Verwaltung des Mangels zu verkümmern. Verteilungskonflikte, über die

ehemals in der landespolitischen Arena entschieden wurde, wären dann lediglich in die Gremienstruktur der Hochschulen hineinverlagert. Einschränkungen der Strategiefähigkeit wachsen ferner in dem Maße, wie Hochschulen zur Erfüllung ihrer Kernaufgaben von eingeworbenen Drittmitteln abhängen. Diese Abhängigkeit begünstigt Prozesse der kurzfristigen, programmgetriebenen Profilbildung zulasten nachhaltiger Hochschulentwicklung.

Hinzu kommt, dass Organisationsstruktur und Kompetenzverteilung innerhalb der Hochschulen die gewonnene Autonomie angemessen abbilden müssen. Die Rechtsprechung der zurückliegenden Jahre hat deutlich gemacht, dass es nicht ausreicht, eine starke Hochschulleitung zulasten anderer Selbstverwaltungsorgane zu etablieren. **Die Herausforderung besteht also darin, eine Balance zwischen den Prinzipien notwendiger Führung und legitimer Partizipation zu finden.**

Die Verschiebung von Entscheidungskompetenzen der Länder zugunsten der Hochschulen war und ist mit Unsicherheiten und Konflikten verbunden. Gleichwohl bin ich sicher, dass es die richtige Entscheidung war, mehr Hochschulautonomie zu wagen. Länder und Hochschulen stehen gemeinsam in der Verantwortung, diesen Transformationsprozess erfolgreich abzuschließen.



**Prof. Dr.-Ing. Dr. Sabine Kunst**  
ist seit Mai 2016 Präsidentin der Humboldt-Universität zu Berlin. Zuvor war Sie von 2011 bis 2016 Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg.



# BERUFLICHE BILDUNG – EIN ZWEITER KÖNIGSWEG

## W

ir brauchen Euch nicht – diese alarmierende Botschaft der Gesellschaft an ihre nachwachsende Generation drücken Zahlen von Jugendarbeitslosigkeit jenseits der Zehnprozentmarke aus. Dass der jungen Generation in Deutschland diese Botschaft erspart bleibt, hat viele Gründe. Einer der wichtigsten davon ist, dass in der Verantwortungsgemeinschaft von Wirtschaft und Staat, von Betrieben, Berufsschulen und Schulträgern das **duale System der beruflichen Bildung nach wie vor einen hohen Stellenwert hat, der sich in hoher Ausbildungsqualität und in passgenauen Kompetenzprofilen ausprägt**. Damit wird die duale Ausbildung zu einem dreifachen Gewinn: Für die Betriebe stellt sie ein flexibles Qualifikationsfundament für wertschöpfende Fertigungs- und Verwaltungsprozesse dar, für die jungen Menschen ist sie der Einstieg in ein erfolgreiches Arbeitsleben und Staat und Gesellschaft gewinnen an Wirtschaftskraft und an Stabilität. Das duale System ist ein wertvoller Teil der Arbeits- und Beschäftigungskultur Deutschlands und wir setzen alles daran, dieses System mit Nachdruck und Augenmaß weiterzuentwickeln.

Dabei geht es zunächst darum, aktuelle Veränderungen schnell zu bewältigen. Dies sind zum einen technologische Entwicklungen und Veränderungen in Berufsbildern, andererseits sind es Veränderungen im Verhältnis von Angebot und Nachfrage, z. B. durch Zuwanderungswellen oder in Zeiten schwächerer Konjunktur. Für solche kurzfristigen Entwicklungsnotwendigkeiten gibt es ein gut eingespieltes Ensemble von Verfahren und Routinen, das wirksame Maßnahmen schnell zu entwickeln in der Lage ist. Schwieriger zu beherrschen sind längerfristige, erosive Entwicklungen wie der Trend zum Studium, der stetig rückläufige Anteil von Ausbildungsbetrieben oder Maßnahmen gegen sektoralen oder regionalen Fachkräftemangel. Gegen diese Trends braucht es wirksame Maßnahmen der jeweils Verantwortlichen; mit den zehn von der Allianz für Aus- und Weiterbildung beschriebenen Arbeitsschwerpunkten werden zentrale Themenfelder in Angriff genommen, die erwarten lassen, dass das duale System seine bedeutende Funktion als „Kompetenzmotor“ Deutschlands auch in Zukunft noch wahrnimmt.



Die Schulen in Deutschland leisten einen großen Beitrag zum guten Funktionieren der Berufsausbildung in Deutschland. Mit dem zwischenzeitlich durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) aufgebauten Monitoring der Schülerleistungen besteht ein kontinuierlicher Impuls zur Verbesserung der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Im Bereich der beruflichen Orientierung werden mit der durch die Kultusministerkonferenz im Dezember 2017 verabschiedeten Empfehlung neue Impulse gesetzt, um den Wert einer Berufsausbildung wieder stärker ins Bewusstsein von Schülern und Eltern zu rücken. Damit soll sehr konkret die „Passung“ beim Übergang in die Berufsausbildung verbessert, das vorhandene Ausbildungsplatzangebot besser genutzt und Ausbildungsabbrüchen vorgebeugt werden. In größerem Maßstab betrachtet wird damit aber auch ein Gegengewicht zum allgegenwärtigen Drang zu Abitur und Studium gesetzt.



**Dr. Susanne Eisenmann**  
ist seit Mai 2016 Ministerin für Kultur, Jugend und Sport in Baden-Württemberg und 2017 die Präsidentin der Kultusministerkonferenz. Das gewählte Schwerpunktthema für ihr Präsidentschaftsjahr war die berufliche Bildung

**Die Berufsschulen in Deutschland können gleichermaßen dazu beitragen, dass die Berufsausbildung wieder stärker als zweiter Königsweg neben einem Studium sichtbar wird.** Wo sie als Bildungszentren wahrgenommen werden, die für modernste Technologie, für hochqualifizierte Lehrkräfte, für eine alters- und inhaltsgerechte Pädagogik, für ein konstruktives Lernklima, für eine gute Vernetzung mit der Wirtschaft und mit der Region stehen und nicht zuletzt dafür, dass sie jedem jungen Menschen einen erfolgreichen Anschluss an einen aussichtsreichen Berufs- und Lebensweg bieten, brauchen sie den Vergleich mit der Option „Studium“ nicht zu scheuen. Um sie in dieser Rolle zu stärken, hat die Kultusministerkonferenz im Dezember 2017 die Initiative „Berufliche Schulen 4.0 – Weiterentwicklung von Innovationskraft und Integrationsleistung der beruflichen Schulen in Deutschland in der kommenden Dekade“ verabschiedet, die Entwicklungsimpulse in den genannten großen Handlungsfeldern und der Qualität der beruflichen Schulen setzt und damit zur Attraktivitätssteigerung der beruflichen Bildung beitragen will. Mit hoher Priorität wird die Digitalisierung als der derzeit zentrale Rahmenprozess der Unterrichtsentwicklung an beruflichen Schulen vorangetrieben, wobei die berufsfachlichen Inhalte ebenso wie die didaktische Nutzung der digitalen Medien und die Ausstattung der Schulen in Entwicklung sind. Ein ebenso bedeutsames Themenfeld ist die Sprachkompetenz der zugewanderten jungen Menschen, die in der Berufsschule besonders gut individuell gefördert werden können. Und im Gleichklang damit einher gehen neue Impulse zur Qualitätsentwicklung und zur weiteren Öffnung der beruflichen Schulen, beispielsweise mit Blick auf internationale Kontakte und Austausch. Ein Themenfeld, das keine einfache Lösung zulässt, ist indes die Lehrgewinnung in den derzeitigen Mangelfächern wie einigen Ingenieurfächern oder dem IT-Bereich. Die Schulen stehen hier in einem starken Wettbewerb mit der Wirtschaft. Durch intensive Impulse zur Aus- und Weiterqualifizierung der Lehrkräfte werden die beruflichen Schulen ein Maximum an Unterrichtskapazität und -qualität sicherstellen.

**Die berufliche Bildung in Deutschland zeichnet sich dadurch aus, dass ihr Regelwerk über lange Jahre im Kern stabil geblieben ist.** Das Berufsprinzip ist der didaktische Kern, die Verteilung der Verantwortung die tragende Organisationsstruktur und das Konsensprinzip die allseits – wenn auch manchmal zähneknirschend – akzeptierte Vorgehensweise bei anstehenden Entwicklungen. Wir tun gut daran, diese Fundamente auch künftig nicht in Frage zu stellen, sondern auf ihrer Basis den fortlaufenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel in das duale System aufzunehmen. Die Schulen werden das ihre dazu beitragen, dass die berufliche Bildung für Deutschland auch zukünftig ein Erfolgsmodell sein wird.

# WOHIN

## PERSPEKTIVE

Zwar kann niemand die Zukunft vorher-sagen, doch die wichtigen Entwick-lungen deutscher und internationaler Bildungspolitik werden wir auch künftig maßgeblich mitgestalten. Wie können wir kommenden Generationen ein erfolg-reiches Deutschland bieten?

# LEISTUNGSSTARKE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER FÖRDERN

## D

ie „Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler“ (Beschluss der KMK vom 11.06.2015) und die „Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler“ (Beschluss der KMK vom 10.11.2016) zielen auf die Verbesserung der Lernbedingungen, um leistungsstarken Kindern und Jugendlichen eine optimale Entfaltung ihrer Potenziale zu ermöglichen. Ausgangspunkt sind u. a. die Ergebnisse der PISA-Studien. Diese belegen einen vergleichsweise geringen Anteil an Schülerinnen und Schülern auf den beiden oberen Kompetenzstufen sowohl im Bereich der Naturwissenschaften und Mathematik als auch in Deutsch und Englisch.

Keine Gesellschaft sollte sich leisten, die hier liegenden Potenziale nicht so gut wie möglich zu nutzen. Es war notwendig und richtig, nach dem sogenannten „PISA-Schock“ zunächst die Leistungsschwächeren in den Blick zu nehmen. Dies entspricht dem Solidaritätsprinzip unserer Gesellschaft und dient der Chancengerechtigkeit

für alle Schülerinnen und Schüler, den individuell bestmöglichen Bildungsabschluss zu erreichen. Und genau in diesem Sinne ist es folgerichtig und konsequent, jetzt den Fokus auch auf die andere Seite des Leistungsspektrums zu richten. Im Beschluss über die Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern wird einleitend betont: „**Der Schlüssel [...] ist die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler. Das gilt gleichermaßen für leistungsstarke wie potenziell besonders leistungsfähige Kinder und Jugendliche.**“ Auch diese Schülergruppe bedarf der gezielten Forderung und Förderung, denn ein hohes Leistungspotenzial bedeutet nicht automatisch Erfolg in der Schule und das Erreichen des individuell bestmöglichen Bildungsziels.

Diese Erkenntnis ist selbstverständlich nicht neu und liegt bereits der Grundposition der Länder zur begabungsgerechten Förderung (Beschluss der KMK vom 10.12.2009) zugrunde. Neu hingegen ist, dass durch die aktuelle Förderstrategie und die Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern nicht nur ein klares, aktuelles Bekenntnis zur Förderung dieser Zielgruppe erfolgt ist, sondern über alle Ländergrenzen hinweg eine Selbstverpflichtung zum konkreten Handeln beschlossen wurde. Bemerkenswert ist dabei auch, dass die Länder sich über eine Laufzeit der Initiative von zehn Jahren gebunden haben, also über einen Zeitraum, der dem allgemeinen Zeitbedarf von Entwicklungsprozessen in Schulen angemessen Rechnung trägt.



**Anja Schöpe**  
ist Leiterin des Referats I.5 Qualitätsentwicklung, Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler im Hessischen Kultusministerium

Bundesweit nehmen 300 Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufe I teil. Grundschulen stellen und die Hälfte dieser Schulen, wodurch u. a. im Rahmen der Initiative die Förderung Leistungsstarker nicht mehr allein den Gymnasien zugeschrieben wird, wie es in der Praxis bisher nicht selten der Fall war. In den ersten fünf Jahren werden an den Schulen Konzepte und Strategien entwickelt und erprobt, während die zweite Hälfte der Laufzeit dem Transfer der Ergebnisse in die Praxis weiterer Schulen dient. Die teilnehmenden Schulen übernehmen in dieser Zeit die Aufgabe der Multiplikatoren. Die Arbeitsschwerpunkte sind modular konzipiert. Verpflichtend sind die Entwicklung eines Leitbildes mit Ausrichtung auf die leistungsfördernde Schulentwicklung und der Aufbau einer kooperativen Netzwerkstruktur sowie das Fordern und Fördern im Regelunterricht, zunächst fokussiert auf die Bereiche Mathematik, Naturwissenschaften, Deutsch (produktive Sprachkompetenzen des Schreibens und Argumentierens) und Fremdsprachen (Englisch).

**Dabei werden das einzelne Kind und seine Entfaltung in den Mittelpunkt aller Überlegungen gestellt, indem die Förderung über seine gesamte Lernbiografie von der Jahrgangsstufe 1 bis 10 in den Blick genommen wird.** Es geht damit auch zentral um die sinnvolle Gestaltung der Übergänge, die derzeit nicht selten einen Bruch in der Bildungsbiografie der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers darstellen. Um dies möglichst vermeiden zu können, sind zwischen den Schulen Netzwerke zu bilden. Ein weiterer Arbeitsschwerpunkt ist die Diagnostik, um leistungsstarke und potenziell leistungsfähige Schülerinnen und Schüler frühzeitig zu erkennen sowie die diagnostischen Kompetenzen der Lehrkräfte zu stärken.

Bei diesen inhaltlichen Vereinbarungen hätte man es durchaus belassen und die Umsetzung der Strategie ausschließlich den einzelnen Ländern übertragen können.

Doch dies ist gerade nicht geschehen. Es ist gemeinsame Intention aller Länder, sich zeitgleich und getragen durch eine Vernetzung über die Ländergrenzen hinweg sowie orientiert an einer einheitlichen Ziel- und Rahmensetzung der Aufgabe der Qualitätsentwicklung des deutschen Bildungssystems auch im Bereich der Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler zu stellen. Sowohl die Länder als auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung werden jährlich 5 Millionen Euro für die erste Phase und jährlich 7,5 Millionen Euro für die zweite Phase der Laufzeit einsetzen. Dies entspricht einem Gesamtvolumen von 125 Millionen Euro. Den Ländern obliegt die Auswahl und die Betreuung der Schulen sowie die landesweite Umsetzung erfolgreicher Maßnahmen, während das BMBF für die wissenschaftliche Unterstützung und Begleitung, die Evaluation sowie die ergänzende Forschungsförderung zuständig ist.

**Durch diese Ziel- und Rahmensetzung trägt die Initiative auch zur Bewältigung anderer aktueller Herausforderungen bei.** Die Schwerpunktsetzung im MINT-Bereich gerade im Kontext der Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler leistet einen Beitrag zur zukünftigen Deckung des Fachkräftebedarfs. Dabei wird durch die besondere Förderung von Mädchen in diesem Bereich die Chancengerechtigkeit gestärkt. Gleiches gilt für die besondere Förderung von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Elternhäusern und mit Migrationshintergrund, die gleichzeitig die aktuelle gesamtgesellschaftliche Aufgabe der Integration von Schülerinnen und Schülern nicht deutscher Herkunft unterstützt.

# »MÄCHTIGER ALS EIN STAAT: EINE GUT KOORDINIERTER KMK«

Wissenschaft, Forschung und Lehre sind grenzüberschreitend. Für die KMK ist das eine enorme Herausforderung – und eine Chance zur Neuorientierung

## E

r wurde in Rotterdam geboren, studierte in Frankreich und England, promovierte in Turin, lehrte in Cambridge und arbeitete später in Basel und Freiburg: Erasmus von Rotterdam lebte bereits im 15. und 16. Jahrhundert vor, was heute als „globalisierte Wissenschaft“ diskutiert wird. Grenzüberschreitende Zusammenarbeit, Forschung ohne Nationalismen – kein Wunder, dass der Humanist Erasmus zum Namenspatron für das weltweit größte internationale studentische Austauschprogramm wurde.

### **Taugt Erasmus also als Vorbild für heutige Wissenschaftler?**

Für Jens-Peter Gaul, den Generalsekretär der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), ist der Humanist einerseits ein Vorreiter der internationalen Wissenschaft. „Andererseits: Würde ein Forscher, der heute denselben Lebensweg nimmt, immer rechtzeitig seine Visa und Arbeitserlaubnisse bekommen? Was wäre mit seinen Pensionsansprüchen?“, fragt Gaul. Und macht damit auf die rechtliche und administrative Unterstützung aufmerksam, auf die international arbeitende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler angewiesen sind.

„Die Hochschulen schätzen die Trägerschaft durch die Länder“, sagt der HRK-Generalsekretär und betont die gute Zusammenarbeit

mit der KMK – nicht ohne jedoch darauf hinzuweisen, „dass die KMK den länderinternen Dialog weiter voranbringen muss, damit wir nach außen nicht 16 Fronten haben“. Ein Ansatz, den auch Uwe Gaul vertritt. Er ist Staatssekretär im Sächsischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst. „Wissenschaft ist ein weltweites System, Kleinstaaterei können wir uns an dieser Stelle schlicht nicht leisten“, sagt Gaul. Tatsächlich laufe aus seiner Sicht vieles gut, sagt Uwe Gaul – etwa der internationale Studierendenaustausch, die institutionellen Kontakte der Hochschulen ins Ausland oder der Zugang der Wissenschaftler zum EU-Forschungsprogramm HORIZON 2020. „Trotzdem dürfen wir natürlich in unseren Bemühungen nicht nachlassen. Denn es ist klar: Eine gut koordinierte KMK tritt deutlich mächtiger auf als ein einzelner Staat.“

Und dieses gemeinsame Auftreten wird in Zukunft immer wichtiger, wie eine Studie im Auftrag der Körber-Stiftung zeigt, die Mitte 2017 veröffentlicht wurde (Download: [www.koerber-stiftung.de/htulc-studie](http://www.koerber-stiftung.de/htulc-studie)). Die Autoren untersuchen darin, vor welchen Herausforderungen nationale Hochschulsysteme weltweit stehen. „Diese reichen von der Bedrohung ihrer Autonomie und akademischen Freiheit über die Frage nach den Kernaufgaben der Universität und

der Zielsetzung der Hochschulbildung über Fragen des Zugangs zu akademischer Bildung bis zur Finanzierung von Forschung und Lehre“, schreiben die Autoren. Sie konstatieren, dass derzeit angesichts von mehr als 200 Millionen Studierenden weltweit und eines rasanten Anwachsens des Hochschulsektors ein Zustand von „postsekundärer Bildungsanarchie“ herrsche. „Um die stetig wachsende, zunehmend diverse Klientel mit den Fertigkeiten auszustatten, die die Wissensgesellschaft erfordert, bedarf es dringend der Planung und Strukturierung kohärenter Systeme postsekundärer Bildung“, heißt es weiter – ein klarer Hinweis an die Bildungs- und Wissenschaftspolitik und damit auch in Richtung der KMK.

**Autor: Armin Himmelrath**  
Bildungs- und Wissenschaftsjournalist in Köln.



**Dr. Jens-Peter Gaul**  
ist seit 2016 Generalsekretär der Hochschulrektorenkonferenz und war vorher Leiter der Kooperationsstelle EU der Wissenschaftsorganisationen und Geschäftsführer des „Vereins zur Förderung europäischer und internationaler wissenschaftlicher Zusammenarbeit e.V.“



Bei den Ländern indes ist das Bewusstsein für diese Herausforderungen bereits geschärft. Über die reinen Organisationsfragen hinaus wirke sich auch die politische Dynamik des Weltgeschehens auf die Hochschulen aus, sagt Ulrich Steinbach, Ministerialdirektor und Amtschef im Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst in Baden-Württemberg: „Flüchtlingskrise, Brexit und ein weltweit erstarkender Rechtspopulismus sind nur einige Phänomene, die es zu erwähnen gilt.“ Hier hätten die Ministerinnen und Minister von Bund und Ländern bereits 2013 mit der gemeinsamen Strategie für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland ein gutes Fundament gelegt, so Steinbach: „Die damals definierten Handlungsfelder sind nach wie vor gültig, müssen angesichts der Entwicklungen der vergangenen Jahre aber ergänzt und überarbeitet werden.“

**Eines dieser Handlungsfelder ist die „Etablierung einer Willkommenskultur“ an den Hochschulen.** Mit der Ankunft von Studieninteressierten aus den Krisenländern der Welt hätten sich den Hochschulen seit



**Ulrich Steinbach**  
ist als Ministerialdirektor seit 2016 Amtschef im Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst in Baden-Württemberg und arbeitete vorher in verschiedenen Bereichen wie als internationaler Berater bei der OECD und am Rechnungshof Rheinland-Pfalz.

2013 jedoch völlig neue Fragestellungen eröffnet, sagt Ulrich Steinbach: „Nehmen Sie zum Beispiel die Fälle, bei denen eine Studienbewerberin oder ein Studienbewerber fluchtbedingt eine im Heimatland erworbene Hochschulzugangsberechtigung nicht oder nur unvollständig mit Dokumenten nachweisen kann.“ Bereits im Dezember 2015 hat die KMK dazu eine Handreichung für die Hochschulen verabschiedet und arbeitete auch an einem Papier zum selben Thema unter Federführung des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge mit. „Das ist ein Beispiel, bei dem die KMK sich als äußerst wertvolles Koordinationsgremium erwiesen hat“, sagt Steinbach. Und auch die Stärkung der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB) sei in diesem Zusammenhang „ein notwendiger Schritt“ gewesen.

Dass auf die Länder und damit die KMK weitere Anforderungen zukommen, ist allen Beteiligten klar. Die – auch internationale – Abstimmung bei der Gestaltung von gemeinsamen Studienprogrammen nennt HRK-Generalsekretär Jens-Peter Gaul als ein Beispiel: „Wir müssen damit Werbung machen für mehr Mobili-



**Uwe Gaul**  
ist seit 2014 Staatssekretär im Sächsischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst. Zuvor war er als Leiter des Dezernates Kultur, Jugend, Schule und Sport der Stadt Flensburg und Oberschulrat für den flächendeckenden Ausbau des Hamburger Ganztagschulwesens in der Schulbehörde in Hamburg tätig.

tät, denn die Internationalisierung muss weiter hochgefahren werden.“ Schwierigkeiten sieht er in der mangelnden Grundfinanzierung: „Eine konsistente Internationalisierungsstrategie der Hochschulen braucht eine dauerhafte und ausreichende Finanzierung durch die Länder.“ Dass die Finanzfrage dabei entscheidend sein dürfte, unterstreicht auch die Studie der Körber-Stiftung. Die akademischen Bildungseinrichtungen müssten auf hoher qualitativer Ebene gut aufeinander abgestimmt werden, schreiben die Autoren, und das werde „erhebliche politische Entschlossenheit, Haushaltsmittel und vor allem viel Zeit erfordern“. Allerdings weisen sie auch darauf hin, dass Deutschland – gefolgt von Frankreich – international eine Ausnahme sei, „weil es die öffentliche Finanzierung auf einem Niveau hält, das Studiengebühren zur Erhaltung öffentlicher Bildungsinstitute vermeidbar macht“.

Für Staatssekretär Uwe Gaul aus Sachsen ist eine der wichtigsten KMK-Aufgaben für die kommenden Jahre, „die bisherige Verlässlichkeit und die Planbarkeit von Entwicklungen sicherzustellen“. Auch Amtschef Ulrich Steinbach aus Baden-Württemberg schlägt den Bogen in die Zukunft: **Die Hochschulen hätten die Fähigkeit, Menschen über Grenzen und Länder hinweg in Forschung und Lehre zu vernetzen.** „Gerade jetzt kommt es darauf an, dass sie diese Fähigkeit einsetzen, den Kontakt zu ihren oft langjährigen Partnern trotz widriger politischer Umstände aufrechterhalten und den klügsten Köpfen im Notfall sogar Schutz bieten.“ Damit Erasmus von Rotterdam auch heute nach Deutschland kommen könnte – ohne Probleme mit der Aufenthaltserlaubnis oder der Anerkennung von Arbeits- und Forschungsleistungen.

S

iebig Jahre Kultusministerkonferenz, das heißt auch dreißig Jahre deutscher Beitrag zu einem der erfolgreichsten Förderprogramme in der Geschichte der EU: Erasmus+. Erasmus+ ist weit über seinen Nutzerkreis hinaus bekannt; es weckt positive Assoziationen; alle kennen jemanden, der daran teilgenommen hat und der begeistert war. Nicht nur in Deutschland spricht man bereits von der „Generation Erasmus“. Seit seinem Bestehen hat das Programm neun Millionen Menschen unterstützt: Studierende, Schüler, Auszubildende, Teilnehmer an Freiwilligendiensten, Lehrkräfte, Ausbilder. Erasmus+ macht einen Unterschied im Leben dieser Menschen – und für Europa.

**Erasmus+ hat als Austauschprogramm im Bereich der Hochschulbildung angefangen und ist sehr erfolgreich bei der Förderung der Mobilität der Studierenden und der Internationalisierung der europäischen Hochschulen. Es ist inzwischen aber auch nicht mehr aus der schulischen, beruflichen und Erwachsenenbildung wegzudenken.** Schulpartnerschaften, grenzüberschreitende Projekte sowie die Mobilität von Schülern, Auszubildenden und Lehrern machen Schulen und Ausbildungsstätten zu offenen und anregenden Lernorten. Europäisch aktiv zu sein ist ein echtes Qualitätsmerkmal.

Die Bildungslandschaft in Europa steht vor großen Herausforderungen. Eine bessere Bildung ist die Grundlage für Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Zusammenhalt und Demokratie in Europa. Die Herausforderungen reichen von der Frage, welche Kompetenzen unsere Bildungssysteme in einer globalisierten Welt vermitteln sollen, über Chancengerechtigkeit und die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund bis zur Digitalisierung.

Europa ist sehr vielfältig. Diese Vielfalt gilt es zu nutzen. Denn es ist kein Thema vorstellbar, für das es in Europa keine Vorbilder für innovative Projekte und erfolgreiche Strategien gibt. Die europäische Bildungszusammen-



**Martine Reicherts**  
leitet seit 2015 die Generaldirektion  
Bildung, Jugend, Sport und Kultur in der  
Europäischen Kommission.

arbeit und Erasmus+ bieten Möglichkeiten des Austauschs, des Voneinanderlernens, und die Chance, über gemeinsame Projekte an der Entwicklung und Verbreitung erfolgreicher Praktiken zu arbeiten.

**80 Prozent der an Erasmus+ teilnehmenden Studierenden geben an, dass der Auslandsaufenthalt ihre Kompetenzen und ihre europäische Identität gestärkt habe und ihnen eine bessere Perspektive für ihr Leben gegeben habe.** Und das ist genau das, was wir in Europa noch mehr brauchen. Wenn die Europäische Union politisch, wirtschaftlich und sozial erfolgreich sein soll und wenn wirklich alle jungen Menschen gute Chancen haben sollen, in ihrem Leben erfolgreich zu sein, müssen wir früh anfangen. Das heißt, auch die Internationalisierung von Bildung muss früh ansetzen – bereits in den Schulen und in der beruflichen Bildung. Deswegen denke ich, dass Erasmus+ auch in diesen Bereichen noch weiter ausgebaut werden muss. Das wird Geld kosten. Aber wie Jean-Claude Juncker, der Präsident der Europäischen Kommission, im Juni im Europäischen Parlament gesagt hat: „Jeder Euro, den wir in Erasmus investieren, ist eine Investition in die Zukunft – nicht nur in die Zukunft eines jungen Menschen, sondern eine Investition in unsere europäische Idee.“

Meine Kolleginnen und Kollegen in der Europäischen Kommission und ich freuen uns auf eine weiterhin sehr konstruktive Zusammenarbeit mit der Kultusministerkonferenz, damit diese Perspektiven für junge Menschen in Europa Realität werden.

## EUROPA UND Neue Perspektiven. Neue Horizonte. ERASMUS+

# »DER WURM MUSS DEM FISCH SCHMECKEN«

Zur Zukunft der  
beruflichen Bildung

Ein Gespräch mit Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser, dem Präsidenten des Bundesinstituts für Berufsbildung in Bonn.

**Thomas Kerstan:** Sie sind gelernter Bäcker. Was können Sie aus der Lehrzeit heute als Professor und Institutsleiter noch gebrauchen?

**Friedrich Hubert Esser:** Ich habe dort wirklich fürs Leben gelernt. Aus der Schule kommend habe ich einen Betrieb ungeschminkt von innen erleben dürfen; hautnah erfahren, wie gewirtschaftet wird, wie wichtig Teamarbeit ist, dass es bei der Arbeit auf Qualität ankommt. Für meine jetzige Aufgabe als Forscher und Politikberater ist es natürlich sehr hilfreich, den Betrieb als Ausbildungsort, die duale Berufsbildung als Lehrling selber erlebt zu haben.

**Kerstan:** Würden Sie jedem raten, nach der Schule erst einmal eine Ausbildung zu machen?

**Esser:** So pauschal nicht. Wer mit dem Abitur in der Tasche zum Beispiel eine wissenschaftliche Laufbahn anstrebt, dem würde ich das nicht aufdrücken wollen. Aber wer später in die Wirtschaft gehen will, für den oder die kann eine duale Berufsausbildung eine wichtige Erfahrung sein. Wenn die Fächerkombination passt, dann ist die Praxiserfahrung auch ein Vorteil im Studium. Ein gelernter Kaufmann kann etwa ein Betriebswirtschaftsstudium viel zielgerichteter absolvieren. ▶



**Kerstan:** In welchem Zustand ist eigentlich die deutsche Berufsbildung? Sie wird weltweit gelobt, weil ihr zugeschrieben wird, dass wir eine so geringe Jugendarbeitslosigkeit haben. Andererseits scheint sie in der Krise zu stecken, denn die Zahl der Studienanfänger steigt und steigt, die Zahl der Ausbildungsanfänger sinkt.

**Esser:** Genauso ambivalent ist die Lage. Die duale Berufsausbildung – mit den Ausbildungsorten Berufsschule und Betrieb – ist ein sehr leistungsstarkes Qualifizierungssystem. Was die Integration der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt angeht, ist es den rein schulischen Ausbildungsgängen in vielen andern Ländern überlegen. Auch die Sozialisationswirkung ist groß dadurch, dass man in der Mitte der Wirtschaft und der Gesellschaft lernt und nicht separiert davon. Zudem sammeln die Jugendlichen früh Praxiserfahrung. Andererseits verliert die Berufsausbildung für Schulabgänger offenkundig an Attraktivität. In den vergangenen zehn Jahren ist die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge um 100 000 gesunken, während die akademische Ausbildung mehr junge Leute anzieht.

**Kerstan:** Liegt das womöglich daran, dass die duale Berufsbildung ein Erfolgsmodell des Industriezeitalters ist, in dem Ingenieure und sehr qualifizierte Facharbeiter zusammenarbeiten oder die Hierarchie Meister-Geselle-Stift für Qualität bürgt? Mit der Digitalisierung gelangen aber halb fertige Produkte auf den Markt, die erst nach und nach perfektioniert werden. Amerika ist ja in der Berufsbildung nicht so stark, aber Vorreiter bei der Hard- und Softwareentwicklung. Passt das alte Erfolgsmodell noch in diese neue Zeit?

**Esser:** Ja, denn die duale Berufsbildung zieht ihre Stärke aus der Kombination zweier Lernumgebungen, der situativen oder fallorientierten im Betrieb unter realen Bedingungen und der fachorientierten in der Schule. In der Sparkasse lernt der Auszubildende etwa, wie er einem Kunden einen Kredit verkauft, und in der Berufsschule den theoretischen Hintergrund. Der Gegenstand der Wirtschaft ist dabei letztlich egal. Entscheidend ist die geschickte Kombination aus Theorie und Praxis.

**Kerstan:** Wie konnte dieses erfolgreiche System denn in die Krise geraten?

**Esser:** Die Attraktivität hat gelitten. So wird oft kolportiert, dass man mit einem akademischen Abschluss mehr verdient, besser gegen Krisen gewappnet ist und leichter aufsteigen kann.

**Kerstan:** Aber dafür gibt es ja auch viele Belege.

**Esser:** Es gibt aber auch viele Beispiele von Absolventen der beruflichen Bildung, die sich etwa zum Meister fortgebildet haben und mehr verdienen als manche Geisteswissenschaftler, die in der Verwaltung gelandet sind. Die Wirklichkeit ist da wesentlich vielfältiger als das Klischee, das wieder und wieder verbreitet wird. An diesem Imageproblem muss gearbeitet werden. Aber die Berufsausbildung muss auch beweglicher werden.

**Kerstan:** Inwiefern?

**Esser:** Wer zum Beispiel Betriebswirtschaftslehre studiert, der hat erst einmal einen sehr breiten Ansatz, viele Möglichkeiten und muss sich erst später spezialisieren. Wer Speditionskaufmann lernt, der spezialisiert sich gleich zu Beginn, legt sich sehr eng fest. Er kann sich zwar fortbilden und beruflich verändern, das ist vielen aber nicht bekannt.

**Kerstan:** Sollte man die Berufe in der Ausbildung breiter anlegen?

**Esser:** Darüber muss man nachdenken. In vielen Berufsfeldern ist das möglich, daran arbeiten wir auch.

**Kerstan:** Haben Sie noch mehr Ideen, wie man die Berufsausbildung attraktiver machen kann?

**Esser:** Wir brauchen zukunftsfähige Berufsbilder und müssen die Ausbildungspläne sehr schnell der sich verändernden Realität anpassen. Dazu gehören modern ausgestattete Berufsschulen, hochmoderne überbetriebliche



**Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser** ist seit 2011 Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung in Bonn. Zuvor leitete er die Abteilung Berufliche Bildung beim Zentralverband des Deutschen Handwerks in Berlin. Er ist zudem seit 2005 als Honorarprofessor an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln tätig.



**Autor: Thomas Kerstan** ist bildungspolitischer Korrespondent der ZEIT, Chefredakteur des ZEIT-Studienführers und Herausgeber von ZEIT CAMPUS.

Bildungszentren, moderne Lehrpläne und pädagogische Konzepte. Da bewegt sich vieles noch zu langsam.

**Kerstan:** Was tut sich da aktuell?

**Esser:** Wir überarbeiten beispielsweise gerade die IT-Berufe, das ist naheliegend. Aber auch der frühere Gas- und Wasserinstallateur und Heizungsbauer muss mit der Zeit gehen. Er muss sich heute mit dem Thema Smarthome auskennen und technologisch komplizierte Umweltsysteme beherrschen. Auch da hat die Digitalisierung Einzug gehalten und verändert den Beruf.

**Kerstan:** 30 Prozent der Betriebe können nicht alle Ausbildungsplätze besetzen, die Zahl der Beschäftigten in Deutschland ist gestiegen, die der Auszubildenden gesunken. Muss man nicht den Betrieben sagen: Macht die Ausbildung attraktiver, zahlt höhere Ausbildungsvergütungen, dann zieht ihr die jungen Leute schon rüber.

**Esser:** Der Wurm muss ja dem Fisch schmecken, also hier den jungen Leuten. Da können große Unternehmen einiges bieten: Karrieremöglichkeiten, Auslandsaufenthalte, familienfreundliche Arbeitszeiten und vieles mehr. Klein- und Kleinstbetriebe können da aber nicht mithalten, meine Sorge ist, dass die Hochschulen und die Großunternehmen ihnen die Auszubildenden wegschnappen. Wir müssen sie deshalb unterstützen.

**Kerstan:** Haben Sie dazu Ideen?

**Esser:** Da sind vor allem die Innungen, die Kreishandwerkerschaften und die Kammern gefordert. Sie müssen die kleinen Betriebe massiv darin unterstützen, attraktive und moderne Ausbildungsplätze anzubieten.

**Kerstan:** Es gibt ja auch Jugendliche, wie die PISA-Studie zeigt, die so schlecht lesen und rechnen können, dass sie nicht sofort eine Ausbildung beginnen können.

**Esser:** Da wird meistens lokal von den Unternehmen, überbetrieblichen Bildungszentren, Kammern und Berufs-

schulen schon einiges auf die Beine gestellt. Den Schülern mit Startschwierigkeiten wird gezeigt, welche Berufe es gibt, und sie finden im besten Fall einen gestuften Weg in die Berufsausbildung. Das ist ein schwieriges Geschäft, aber es lohnt sich. Wir wollen aber auch die sehr guten Schüler für eine Berufsausbildung gewinnen.

**Kerstan:** Wie wollen Sie das anstellen?

**Esser:** An den Gymnasien und anderen weiterführenden Schulen darf nicht nur über Studienmöglichkeiten informiert werden, sondern es müssen auch attraktive Berufsausbildungen und berufliche Karrierewege vorgestellt werden. Einige Bundesländer sind da schon auf dem Weg.

# DIE ATTRAKTIVITÄT DER BERUFSBILDUNG STÄRKEN

## F

**ür das Handwerk ist und bleibt Bildung ein Schlüsselbegriff. Der Erfolg des deutschen Handwerks steht und fällt mit der Qualität der Aus- und Weiterbildung.** Das Handwerk sieht sich jedoch mit wachsenden Herausforderungen bei der Fachkräftenachwuchssicherung konfrontiert. Auf der einen Seite führt die nach Vorausberechnung der Kultusministerkonferenz überproportional rückläufige Anzahl der Haupt- und Realschulabsolventen, die das Gros der Auszubildenden im Handwerk stellen, zu einer entsprechenden Reduzierung des aus dieser Gruppe kommenden Nachwuchspotenzials. Auf der anderen Seite ist das Handwerk im Zuge des technologischen Wandels auf eine steigende Zahl hoch qualifizierter Fach- und Führungskräfte angewiesen. Aufgrund dieser Entwicklungen nimmt das Handwerk neben Haupt- und Realschulabsolventen zunehmend auch Abiturienten als Zielgruppe in den Fokus.

An unserem Leitsatz halten wir indessen unbenommen fest: Im Handwerk erhält jeder eine Chance. Jeder, der bereit ist, seine beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten zu ergreifen.

Die Kooperationen zwischen Haupt- und Realschulen und dem Handwerk sind sehr vielfältig. In Bayern beispielsweise setzt sich das Bündnis Beste Bildung für die Mehrglied-

## Chancenreiche berufliche Bildungs- und Karrierewege im Handwerk



**Hans Peter Wollseifer**

*ist seit 2010 Präsident der Handwerkskammer zu Köln und dazu seit 2014 Präsident des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks. Außerdem engagiert er sich in der Sozial- und Gesundheitspolitik.*

rigkeit im Schulsystem mit der zentralen Säule Realschule ein. Lehrkräfte werden systematisch unter anderem mit Unterrichtsmaterial unterstützt, wenn sie in ihrer täglichen Arbeit den jungen Menschen die Berufsausbildung im dualen System nahebringen. Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Berufsorientierungsmaßnahmen in den Bildungszentren des Handwerks, die bereits dazu beigetragen haben, dass sich der Anteil bei den Lehrlingen mit Realschul- oder gleichwertigem Abschluss seit der Jahrtausendwende von rund 15 Prozent auf heute über 30 Prozent in Bayern mehr als verdoppelt hat.

Die Handwerkskammer Dresden beteiligt sich seit dem Schuljahr 2009/2010 wie zahlreiche andere Kammern am bundesweiten Projekt „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Bildungsstätten“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Seitdem haben mehr als 6200 Schüler zumeist aus der Klassenstufe 7 und 8 an Werkstatttagen im Bildungszentrum der Handwerkskammer in Dresden teilgenommen. Dazu schloss die Handwerkskammer Dresden bislang 30 Kooperationsverträge mit Schulen. Ziel ist es, die Schüler mit Berufsfeldern bzw. Berufen frühzeitig bekannt zu machen und sie über deren Anforderungen und Inhalte während und nach der Ausbildung zu informieren, sodass sie die Voraussetzungen für einen Ausbildungsplatz im gewünschten Beruf schaffen können.

Die demografische Entwicklung und eine anhaltend hohe Studierneigung junger Menschen sind für das deutsche Handwerk eine besondere Herausforderung. Steigende Übertrittsquoten in Gymnasien und Karriereplanungen, die primär auf ein akademisches Studium fokussieren, teilweise auch am Arbeitsmarkt vorbeizielenden, haben zu Verschiebungen im Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung geführt. Die Zahl der Studienanfänger übersteigt die der abgeschlossenen Ausbildungsverträge seit mehreren Jahren.

Der Zentralverband des Deutschen Handwerks stellt sich als Spitzenverband der deutschen Wirtschaft den skizzierten Entwicklungen unter anderem mit der bildungspolitischen Initiative „Höhere Berufsbildung“. Im Rahmen der

Initiative werden systematisch-strukturiert Aspekte zur Stärkung der Attraktivität der Berufsbildung im Handwerk miteinander verknüpft und sie zeigt chancenreiche berufliche Bildungs- und Karrierewege auf.

Denn eine höhere und perspektivenreiche Bildung ist nicht nur an den Hochschulen, sondern auch im beruflichen Bildungssystem systematisch angelegt und steht allen Bildungsinteressierten gemäß ihrer individuellen Lebensplanung offen. Beispiele hierfür sind der Meister auf DQR-Stufe 6 und der Betriebswirt nach der Handwerksordnung auf DQR-Stufe 7.

**Das Konzept der Höheren Berufsbildung leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Fachkräftesicherung,** von der die Zukunftsfähigkeit der deutschen Volkswirtschaft – und hier insbesondere der klein- und mittelständischen Betriebe – wesentlich abhängt.

Eines der Handlungsfelder im Konzept der Höheren Berufsbildung ist das „Berufsabitur“, das wir gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz voranbringen. Als doppelt qualifizierender Bildungsgang verbindet es den Gesellenabschluss und die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung miteinander. Die Jugendlichen müssen ihren beruflichen Lebensweg nicht nach dem mittleren Abschluss planen, sondern können diese Entscheidung später mit mehr Lebens- und Berufserfahrung treffen. Dieser doppeltqualifizierende Bildungsgang wird in Kooperation mit beruflichen Schulen durchgeführt, die wie bisher als starker dualer Partner benötigt werden.

**Wir wollen die Duale Bildung weiter stärken, die mit der Verknüpfung von betrieblicher und schulischer Bildung ein Alleinstellungsmerkmal hat.** Sie bietet nicht nur allen jungen Menschen eine nachhaltige Perspektive auf dem Arbeitsmarkt, sondern gibt ihnen auch das Rüstzeug für individuelle berufliche Entwicklungsmöglichkeiten. Darüber hinaus bildet sie mit der Qualifizierung des Fachkräftereservoirs eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg des Wirtschaftsstandorts Deutschland. Für diesen Weg der Qualifizierung wird sich das Handwerk auch in Zukunft gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz mit Überzeugung und Engagement einsetzen.



## DIGITALISIERUNG

# STRATEGIE ZUR BILDUNG IN DER DIGITALEN WELT

## Ein Interview mit Dirk Loßack

**Jan-Martin Wiarda:** Herr Loßack, hat die Kultusministerkonferenz die Digitalisierung verpennt?

**Dirk Loßack:** Ich finde nicht, dass man das speziell der KMK vorwerfen kann. Wenn, dann haben wir alle geschlafen in Deutschland: Bund und Länder, die Wirtschaft. Schauen Sie mal, was in Skandinavien passiert, in den baltischen Ländern, da hinken wir meilenweit hinterher. Und darüber können wir jetzt lange lamentieren und weiter die Zukunftsfähigkeit unseres Landes riskieren – oder, was ich besser finde, wir legen los.

**Wiarda:** Im Dezember 2016 hat die KMK ihre Strategie „Bildung in einer digitalen Welt“ verabschiedet. Fünf Jahre zu spät, sagen viele – dafür hat die Strategie selbst Lob erhalten. Erklären Sie bitte in ein paar Sätzen, was drinsteht.

**Loßack:** Zunächst mal: Auch wenn wir in der Breite hinterher sind, heißt das nicht, dass sich nicht längst sehr viele Schulen auf den Weg gemacht haben. Und um unsere Strategie auf den Punkt zu bringen: Die Digitalisierung verändert jeden Lebensbereich, sie verändert, wie wir lernen und wie wir Wissen weitergeben können. Das ergänzt auch den klassischen Bildungsauftrag in Schulen, Hochschulen und in der Ausbildung. Wenn wir den Schülern von heute Teilhabe in der Welt von morgen ermöglichen wollen, kulturell, politisch, wirtschaftlich, beruflich, dann müssen wir verbindlich sagen, welche Kompetenzen sie dafür brauchen und wie wir sie vermitteln. Das haben wir Kompetenzrahmen genannt und alle Länder müssen sicherstellen, dass alle Kinder, die ab 2018/19 eingeschult werden oder auf weiterführende Schulen wechseln, nach diesem Kompetenzrahmen lernen.

**Wiarda:** Wie haben Sie denn das hinbekommen? Die Länder lassen sich doch kaum einmal zu irgendwas verpflichten.

**Dirk Loßack**  
war von 2012 bis 2017 Staatssekretär für Bildung im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Schleswig-Holstein. Zuvor arbeitete er als Lehrer und Schulleiter in Flensburg.



**Loßack:** Sie wurden zu nichts verpflichtet, sie haben sich selbst verpflichtet. Die Erkenntnis, dass wir in die Gänge kommen müssen, ist so drängend, dass es da keinerlei Diskussionen gab, auch zwischen den parteipolitischen Lagern nicht. Aber Sie haben Recht: Das ist in der Tat etwas Seltenes, etwas Großes in unserem föderalen System. Okay, wir haben die Bildungsstandards, aber jedes Land hat seine eigenen Lehrpläne und Curricula. Und jetzt kommen wir als KMK und legen den Kompetenzrahmen drüber, der für jedes einzelne Fach umzusetzen ist, von Physik über Chemie bis zu Deutsch oder Mathematik. In ganz Deutschland.

**Wiarda:** Es gibt noch eine zweite Selbstverpflichtung: Bis spätestens 2020 sollen alle Schüler zu jeder Zeit Zugang zu digitalen Lernumgebungen haben. Haben die Länder da den Mund nicht etwas voll genommen?

**Loßack:** Wir haben doch gar keine andere Wahl. Wir müssen die technische Infrastruktur in und für die Schulen schaffen. Der von der Bundesregierung angebotene Digitalpakt, wenn er denn kommt, wird helfen, aber die Länder investieren selbst längst kräftig in die Umsetzung der Digitalisierung im Bildungswesen. Übrigens schon jetzt weit mehr als die fünf Milliarden Euro auf fünf Jahre, die für den Digitalpakt im Gespräch sind. Aber natürlich können wir ihre Umsetzung nicht allein hinbekommen. Darum haben wir die Strategie von Anfang an auch in ►



einem offenen Prozess erarbeitet. Kein Akteur, ob staatlich oder gesellschaftlich, kann von sich behaupten, dass das nötige Know-How allein bei ihm liegt.

**Wiarda:** *Auch das war neu: Dass Sie nicht nur Experten eingeladen haben, wie das so üblich ist, sondern auch den ersten Entwurf der Strategie online zur Diskussion gestellt haben. Haben da die Ministerialbeamten eigentlich sehr aufgemuckt?*

**Loßack:** Der Zeitdruck ließ gar nichts anderes zu. Zwischen dem Auftrag an die von Dr. Frank Pfeil aus Sachsen und mir geleitete Staatssekretärsarbeitsgruppe, eine Strategie auszuarbeiten, und dem Beschluss in der KMK lag nur ein Jahr. Da mussten wir neue Wege gehen, und so stark wir die Zivilgesellschaft eingebunden haben, die Wissenschaft, die kommunalen Spitzenverbände, Stiftungen und die Wirtschaft, so sehr mussten wir die diversen Gremien und Ausschüsse, in denen KMK-Vorlagen sonst entstehen und behandelt werden, knapp halten. Auch so war es für uns alle, die Leitungen und Arbeitsebenen der Ministerien und das KMK-Sekretariat, eine extrem herausfordernde Aufgabe, alle Workshop-Ergebnisse und schriftlichen Eingaben auszuwerten und einzuarbeiten, und das Ganze bei Vollgas.

**Wiarda:** *Wenn der Bund sich jetzt beteiligt, wird er auch seinen Einfluss geltend machen. Kommt die Bundeszentral-Cloud?*

**Loßack:** Quatsch. Da wäre der Berliner Flughafen dreimal fertig gebaut, bis die funktionieren würde. Wir brauchen gemeinsame technische Standards und Schnittstellen, damit die verschiedenen Clouds, die jetzt überall in den Ländern, Kommunen und Schulen entstehen, miteinander kompatibel bzw. interoperabel sind, und dafür ist auch eine solche Bund-Länder-Vereinbarung gut. Aber auf der Grundlage dieser Standards kann jedes Bundesland beispielsweise seine eigenen Identitätsmanagementsysteme entwickeln. Die sensiblen Daten der Schüler und Lehrkräfte bleiben so föderal organisiert, gleichzeitig kann sich ein bundesweiter Markt entwickeln. Wichtig ist doch, dass die Lernsoftware, die auf dem System in Bundesland A läuft, auch im Bundesland B funktioniert. Und dass die Softwareanbieter nicht für jedes Land eine angepasste Lösung basteln müssen. Diese Schnittstellen müssen da sein. Wenn bei der Schaffung von Standards und der Sicherstellung der Interoperabilität sowohl die öffentliche Hand als auch die Wirtschaft zusammenarbeiten, dann kriegen wir das auch hin.

**Wiarda:** *Was müssen eigentlich die Länder befürchten, die ihre Selbstverpflichtung nicht einhalten? Nichts oder?*

**Loßack:** Sanktionen sind da auch überflüssig. Kein Land wird sich erlauben können, diesen KMK-Beschluss zu

ignorieren, weil es sonst hoffnungslos ins Hintertreffen geriete. Außerdem wird die KMK-Lenkungsgruppe weiterarbeiten und in einigen Jahren bei den Ländern nachfragen: Wie weit seid ihr? Habt ihr die Lehrpläne angepasst? Und was ist mit der Infrastruktur? Das Ergebnis wird dann veröffentlicht, und Sie können sich vorstellen, wie aufmerksam das verfolgt werden wird.

**Wiarda:** *Und was machen wir gegen all die Digitalmuffel in den Lehrerkollegien?*

**Loßack:** Ich finde es Unsinn, unseren Lehrkräften vorzuwerfen, sie wollten in der Kreidezeit verharren. Die Wahrheit ist: Die Anforderungen, die wir als Gesellschaft an sie richten, waren noch nie so komplex. Die Schulen müssen eine immer stärkere Erziehungsfunktion übernehmen, dazu kommen Themen wie Integration, Einbindung der Flüchtlinge, Binnendifferenzierung, Inklusion. Es kann sein, dass da bei einigen Kollegen das Gefühl aufkommt: Und jetzt auch noch die Digitalisierung. Unsere Botschaft muss lauten: Nein, nicht noch eine Aufgabe, sondern Digitalisierung ist Teil der Lösung für diese in höchstem Maße komplexe Aufgabe des Unterrichtens. Aber natürlich müssen wir den Lehrkräften dafür die nötigen Fähigkeiten in ihrer Aus- und Weiterbildung vermitteln – und ihnen die Zeit geben, das Gelernte im Unterricht umzusetzen.

**Wiarda:** *Was sagen Sie eigentlich zu den Warnungen einiger Bildungsexperten, von der Digitalisierung in der Bildung profitierten vor allem die Konzerne und zuletzt die Schüler?*

**Loßack:** Schon als das Fernsehen aufkam, gab es Leute, die vor dem Untergang des Abendlandes warnten. Wenn renommierte Wissenschaftler fordern, man solle Kinder bis zum 15. Lebensjahr von elektronischen Geräten fernhalten, widerspricht das dem gesunden Menschenverstand. Da ist es mir lieber, wir machen unsere Kinder stark und medienkompetent, bewusst für die Gefahren des Internets und der allumfassenden Verfügbarkeit ihrer Daten. Am Ende ist es doch so: Als Gesellschaft tragen wir die große Verantwortung, unsere Kinder aufs Leben vorzubereiten, damit sie später klarkommen, privat wie beruflich. Klammern wir das digitale Lernen aus weltanschaulichen oder sonstigen Gründen aus, schaden wir einer ganzen Generation.



**Autor: Jan-Martin Wiarda**  
ist seit August 2015 freier Journalist, Autor und Moderator. Seine Texte veröffentlicht er unter anderem in der Süddeutschen Zeitung, in der FAZ, im Tagesspiegel und bei brand eins. Er war acht Jahre lang Redakteur in Hamburg bei der ZEIT im Bildungsressort "Chancen".

# 0010001011101 00000111110 1010000011100 IN DER NEUEN 01 WIRKLICHKEIT

0001001  
0000000  
1101001  
0001111100101  
110001010

Es hat sich viel getan: Hochschulen und Bildungspolitik haben erkannt, dass Hochschulbildung unter den Vorzeichen der Digitalisierung verändert werden muss. Das vom BMBF mandatierte Hochschulforum Digitalisierung (HFD) hat dabei als nationale Initiative mit Unterstützung der KMK und dem Engagement vieler Expertinnen und Experten eine überfällige Diskussion über Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten einer Hochschulbildung im digitalen Zeitalter bundesweit in Gang gebracht. Was fehlt: eine konsequente Orientierung an den Kompetenzen, die im 21. Jahrhundert gebraucht werden.



## D

ie Digitalisierung wälzt derzeit Wirtschaft und Gesellschaft um; es ist allenthalben die Rede von der vierten Industriellen Revolution. Alte Jobs verschwinden, neue entstehen. Die US-Ökonomen Carl Frey und Michael Osborne erwarten, dass in den kommenden 10 bis 20 Jahren etwa die Hälfte aller derzeitigen Tätigkeiten wegfallen. Diesen Pessimismus muss man nicht teilen: Ähnliche Befürchtungen gab es schon früher, sei es bei der Einführung von Industrierobotern oder beim Umstieg vom Pferd aufs Automobil. Die Warnungen sind bisher nie eingetroffen, aber einzelne Berufsgruppen verschwanden, weil für ihre Kompetenzen kein Bedarf mehr bestand.

Entscheidend für den nun vor uns liegenden Transformationsprozess in der Digitalen Revolution wird sein, wie wir als führender Industriestandort neue Antworten auf alte Fragen finden: Wie bilden wir Studierende für Jobs aus, die so noch nicht existieren? Wie bereiten wir sie auf das Lösen von Problemen vor, die wir selbst noch nicht kennen? Wie helfen wir ihnen, agil Kompetenzen im Umgang mit neuen Technologien zu entwickeln, die erst noch erfunden werden?

### Alles macht weiter

Die gute Nachricht: Wir stochern nicht komplett im Nebel. Es zeichnen sich klare Trends ab, in welche Richtung die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft gehen werden.

**Trend 1:** Die Welt braucht mehr kreative Problemlöser. Während auch komplexe Routinetätigkeiten zunehmend automatisiert werden, braucht es immer mehr Menschen, die komplexe Probleme lösen, adaptiv denken und kreativ arbeiten können.

**Trend 2:** Die Welt wird programmierbar. Es entstehen neue Interaktionen zwischen Mensch und Technik. So ist die Zukunft von einem komplexen Zusammenspiel von Mensch und Maschine geprägt. Das bedeutet nicht, dass jeder programmieren können muss. Aber Absolventen aller Fachbereiche müssen die Fähigkeit haben, produktiv mit Daten umgehen zu können.

**Trend 3:** Die Welt wird noch vernetzter. Noch stärker als heute werden Arbeitnehmer transdisziplinär zusammenarbeiten müssen. Hierfür braucht es unter anderem eine hohe soziale und interkulturelle Intelligenz. Diese Fähigkeiten kann man trainieren.

**Trend 4:** Wir werden älter, arbeiten länger und müssen permanent dazulernen. Dieser Trend wird vom demografischen Wandel noch verstärkt. Das bedeutet: Studierende müssen in der Lage sein, ein Leben lang aktiv zu lernen.

**Zusammengefasst:** Komplexität und Dynamik erhöhen sich und wir müssen Studierende bestmöglich hierauf vorbereiten. Dies tun wir, indem wir gezielt den Auf- und Ausbau von Kompetenzen fördern, die Studierenden ermöglichen, im 21. Jahrhundert erfolgreich zu sein.



**Dr. Volker Meyer-Guckel**  
ist stellvertretender Generalsekretär und Mitglied der Geschäftsleitung des Stifterverbandes. Er leitet den Bereich „Programm und Förderung“.

### Status: Quo vadis?

Die Digitalisierung ist als Herausforderung im Land angekommen. Für den Hochschulbereich konnte u. a. das Hochschulforum Digitalisierung (HFD) zur Sichtbarkeit von guten Praxisbeispielen einzelner Pioniere und Hochschulen beitragen. Notwendige Reformen und neue Strategiekonzepte von Bund und Ländern genießen fast bundesweit eine höhere Priorität. Und wir stellen erfreut fest: Die Politik handelt und hat eine Reihe von Förderprogrammen aufgelegt bzw. in Planung. Kurz: Es passiert bereits einiges. Und das ist gut so.

Was wir allerdings an vielen Orten beobachten: **Es fehlt eine grundlegende Vision, wie wir Bildungsprozesse neu gestalten können.** Im vergangenen Jahr hat der Stifterverband mit der Carl-Zeiss-Stiftung einen Wettbewerb für Studiengangsreformprojekte unter dem Titel „Curriculum 4.0“ durchgeführt. Fast 150 Bewerbungen wurden eingereicht, viele davon lassen sich mit Blick auf neue Lehrformate und Studieninhalte als innovativ bezeichnen.

Wir haben die Bewerbungen aber auch auf ihre Projektion der anstehenden Veränderungen hin untersucht. Kaum ein Antrag zeigte hier schlüssige Ideen zur Zukunft der Bildung an Hochschulen auf. Dieser Befund ist aus unserer Sicht symptomatisch für etwaige Reformbemühungen: Nur in wenigen Fällen denkt man Curricula mit Blick auf die in Zukunft notwendigen Kompetenzen strukturell neu. Dies muss sich schnell ändern!

Damit sollen die zahlreichen Initiativen zur Verbesserung der Lehre keineswegs kleingeredet werden, im Gegenteil: Diese Arbeit ist wichtig und sollte weiter gestärkt werden. Aber die bestehenden Ansätze müssen neu fokussiert werden – es geht darum, die Kompetenzentwicklung, die Studierende im 21. Jahrhundert brauchen, in den Mittelpunkt der Hochschulbildung zu rücken.

### Neuer Morgen

Was tun? Die Förderanträge haben gezeigt: **Reformideen müssen früher ansetzen. Notwendig ist ein Fokus auf Kompetenzentwicklung mit Blick auf die genannten Trends.** Eine konsequente Ausrichtung darauf bedeutet auch eine Umstellung in der Lehre zugunsten von aktivierenden Lehr- und Lernformaten wie problem- und projektbasiertem Lernen.

Hierbei können die neuen technischen Möglichkeiten weiterhelfen. Um nur zwei Beispiele zu nennen: Durch den Inverted Classroom kann die inhaltliche Vermittlung ins Netz verlagert und Interaktion in Präsenz neu geschaffen werden. Durch soziale Kollaborationstools lässt sich die Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Lehrenden neu gestalten und es entstehen ortsunabhängige Austauschmöglichkeiten.

**Aber auch die Politik ist gefordert. Sie muss in die bessere Ausbildung von Hochschullehrenden und in hochschulübergreifende Supportstrukturen investieren** – denn dass ein guter Forscher nicht automatisch ein guter Lehrender ist, ist hinreichend belegt. Die Abkehr von 90-minütigen Vorlesungen zugunsten einer wirklich kompetenzorientierten Lehre ist aufwändig und braucht Unterstützung. Sie braucht übrigens auch kluge Begleitforschung.

In den vergangenen Jahren sind wir hier insbesondere durch die produktive Zusammenarbeit im HFD hochschulübergreifend im Austausch mit den Bundesländern bereits ein gutes Stück vorangekommen – um aber den „Digital Turn“, wie wir ihn genannt haben, erfolgreich und kontinuierlich agil zu bewältigen, bleibt es ein mühevoller, wiewohl lohnender Weg.

Der KMK wünsche ich, dass sie diesen, um im Bild zu bleiben, steinigen Weg in eine digitale Zukunft noch stärker als bisher mit dem Bund und zahlreichen weiteren Partnern gemeinsam geht, um so für eine innovationsfreudige Hochschulbildung im 21. Jahrhundert zu sorgen – die wir dringend brauchen.

Bildung ist entscheidend für die Entfaltung individueller Potenziale ebenso wie für die Teilhabe an Gesellschaft und Wirtschaft. Der Entwicklung von Schule in einer zunehmend digitalen Welt kommt daher besondere Bedeutung zu. Mark van Mierle, Vorsitzender der Geschäftsführung des Cornelsen Verlags, illustriert im nachfolgenden Beitrag, dass digitale Technologien und der Erwerb digitaler Kompetenz nicht nur zu einer zeitgemäßen schulischen Bildung gehören, sondern auch neue Lehr- und Lernperspektiven eröffnen.

# W

**enn wir per App ein Taxi bestellen,** online noch eine Rechnung überweisen oder uns das neueste E-Book herunterladen, dann zeigt das, wie selbstverständlich digitale Technologien in unserem Alltag bereits sind – im Privaten, im Beruf, bei uns selbst und bei unseren Kindern. Deshalb ist es wichtig, dass auch schulische Bildung sich auf diese Technologien ausrichtet, neue Wege des Lehrens und Lernens beschreitet und junge Menschen auf die Lebenswirklichkeit im 21. Jahrhundert vorbereitet.

**86 Prozent der Deutschen sind für mehr digitale Bildung in der Schule – so der „Zukunftsmonitor“ 2016** des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Dieses Ergebnis überrascht nicht. Dennoch, wer über Digitalisierung spricht, stößt schnell auch auf Vorbehalte und Ängste – gerade, wenn es um Kinder und Jugendliche geht. Doch die sind (jenseits von WhatsApp und Computerspielen) dem Einsatz digitaler Technologien in der Schule gegenüber äußerst offen. Über 82 Prozent der 14- bis 19-Jährigen haben mehr Lust am Lernen, wenn sie Computer, Tablets oder Smartphones verwenden dürfen. Gute Voraussetzungen also, die Chancen digitaler Technologien

auch in Schule zu nutzen – für erfolgreicheres Lernen und als wirksame Möglichkeit, um Lehrer und Schule systemisch zu entlasten. Das hat auch die Kultusministerkonferenz in ihrer Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ aufgezeigt. Das Ende 2016 veröffentlichte Dokument ist Ausdruck eines länderübergreifenden Willens, gemeinsame Grundlagen und verbindliche Rahmenbedingungen für digitales Lernen zu schaffen. Die KMK-Strategie nennt nicht nur klare Ziele, sondern verdeutlicht, wie komplex die anstehenden Herausforderungen sind. **Digitalisierung von Schule ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die zuverlässige Partner aus Wirtschaft und Zivilgesellschaft braucht.**

Als Bildungsverlag sind wir Teil der Bildungsentwicklung und wissen, dass Digitalisierung nicht heißt, an den Schulen nur Tablets zu verteilen. Digitale Technologien bringen erst dann einen Mehrwert, wenn sie sinnvoll in Lernprozesse integriert werden. Ob Schüler also mit einer App, einer Arbeitsmappe oder einem Schulheft lernen, hängt auch künftig von der jeweiligen Aufgabe ab. Die neuen Anwendungen haben aber das Potenzial, schulisches Lernen zu

**Mark van Mierle** ist seit 2015 Vorsitzender der Geschäftsführung des Cornelsen Verlags und der Franz Cornelsen Bildungsholding. Sein beruflicher Schwerpunkt ist die Digitalisierung, unter anderem im Verlagswesen.



verbessern – im Klassenzimmer und zu Hause. Dafür braucht es passende didaktische Konzepte. Richtig eingesetzt unterstützen digitale Technologien das selbstständige und eigenverantwortliche Lernen und fördern kollaborative Arbeitsweisen. Sie bieten leichteren Zugang zum Lernstoff und erhöhen die Motivation der Schüler.

Nehmen wir zum Beispiel die Abiturientin, die sich per App auf ihre Prüfungen vorbereitet und immer Aufgaben erhält, die ihrem jeweiligen Leistungsstand entsprechen. Durch direktes Feedback kann sie ihr Wissen überprüfen und gezielt verbessern. Oder nehmen wir eine ganz andere Technologie. Mithilfe einer Virtual-Reality-Brille kann ein Siebtklässler durch den menschlichen Körper reisen und die komplexen Abläufe in unserem Inneren in einer 360-Grad-Simulation erleben. Nur eines von unzähligen Beispielen, wie künftig abstrakte Zusammenhänge anschaulich vermittelt werden können.

# NEUE CHANCEN FÜR BILDUNG

## Digitalisierung in der Schule



Natürlich sind wir vom verbreiteten schulischen Einsatz solcher Technologien noch ein gutes Stück entfernt. **Zunächst einmal geht es darum, Schule grundsätzlich fit zu machen für digitale Lernlösungen, und darum, entsprechende Bildungsstrategien schneller umzusetzen.** Digitalisierung in Schulen braucht eine ausreichende Ressourcenausstattung – technisch, finanziell und personell – und klare Vorgaben, etwa zu Medienentwicklungsplänen oder zum Datenschutz.

Der Schlüssel zum Erfolg liegt darin, den Weg zusammen mit den Lehrerinnen und Lehrern zu beschreiten.

Nur wenn sie die Freiheit haben, digitale Lernlösungen entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse einsetzen zu können, lassen sich die neuen Chancen für Bildung realisieren. Dann erst geht die Entwicklung von Schule auch einher mit der gesellschaftlichen Dynamik. Um Veränderungen mitzugestalten, müssen Lehrkräfte schließlich auch in Aus- und Weiterbildung gestärkt werden. Dabei sollten sie auf verlässliche Partner bauen können. Bildungsverlage können durch ihre didaktischen, fachlichen und systemischen Kompetenzen die Schulentwicklung unterstützen – sei es mit Inhalten, Bildungsmedien, der Kuratierung

digitaler Lernlösungen oder Fortbildungsangeboten.

Die Veränderungen durch digitale Technologien sind so einschneidend und umfassend, dass der KMK hier eine entscheidende Rolle zukommt. Sie hat die **Chance als zentraler Katalysator den wichtigen Dialog zwischen Bund, Ländern und Bildungsakteuren lebendig zu halten** und sich für eine zügige Umsetzung der Strategie stark zu machen. Mit den richtigen Bildungspartnern kann sie Schulen neue Wege eröffnen. So lässt sich Bildung ebenso zeitgemäß wie chancengerecht entwickeln. Wir sind bereit dafür.

Z U M



**Udo Michallik**

*ist seit 2011 Generalsekretär der Kultusministerkonferenz und war zuvor Staatssekretär im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Mecklenburg-Vorpommern.*

S C H L U S S S

## Mein Plädoyer für den Föderalismus und eine ehrliche Bildungsdebatte

Die Debatte um den Bildungsföderalismus scheint zeitlos. Die nicht enden wollende Kritik unterminiert ein leistungsstarkes und weltweit anerkanntes Bildungssystem und setzt seine Stabilität fortwährend aufs Spiel. Alternativen werden nur insofern formuliert, als dass der Bund mehr Verantwortung übernehmen soll. Aber wer davon im Bund? Die Bundesregierung oder gesetzgebend der Bundestag? Selbst diese Frage wird in der durchlaufenden Kritik nicht eindeutig oder gar nicht beantwortet. Die Frage, die sich mir zunehmend aufdrängt: Warum lassen sich die Länder zum Teil in kleinen Schritten auf diesen grundsätzlichen Paradigmenwechsel in der föderalen Ordnung ein?

Bereits im Abschlussbericht der Gemeinsamen Verfassungskommission von Bundestag und Bundesrat (1991 bis 1993) betonten die Ministerpräsidenten der Länder, dass der Föderalismus nur funktionieren kann, „wenn Bund und Länder gleichermaßen über substantielle Zuständigkeiten verfügen. Ein solcher Zustand ist in der Bundesrepublik Deutschland gefährdet“. Gilt der 1993 formulierte Grundsatz mit Blick auf den Bildungsföderalismus 2017 nicht mehr?

In der wechselvollen deutschen Geschichte verzeichnen wir seit 1949 die größte politische Stabilität einschließlich der Erfolgsgeschichte der deutschen Wiedervereinigung. Die fundamentale Kritik am föderalen System, dem

wesentlichsten Organisationsprinzip unseres Gemeinwesens, missachtet die Ewigkeitsklausel aus Artikel 79 III des Grundgesetzes, die „die Gliederung des Bundes in Länder, die grundsätzliche Mitwirkung der Länder bei der Gesetzgebung“ als zwingend erforderlich für die Bundesrepublik vorschreibt, und ignoriert wissentlich oder unwissentlich die Gedanken der Mütter und Väter, die das Grundgesetz formulierten. Nie wieder sollte es zu einer Gleichschaltung der Staatsgewalt kommen. Sicherlich ist kein System perfekt, aber 70 Jahre Kulturhoheit der Länder als die wesentliche und substantielle Zuständigkeit der Länder stehen jedem Ruf nach mehr Zentralismus diametral entgegen.

**Die Kultusministerkonferenz, die Stimme für Föderalismus, Bildungs- und Kulturhoheit der Länder, wird oft mit dieser einschneidenden Systemkritik am föderalen Kern des Grundgesetzes konfrontiert.** In dieser Debatte sind die Rollen derzeit schnell verteilt. Wer sich für Zentralismus einsetzt, wird bejubelt. Wer den Föderalismus verteidigt, muss sich dafür rechtfertigen. Wer sich beliebt machen will, wird aus Opportunismus die Ländervielfalt aufopfern, ohne alle Folgen zu bedenken. Es wäre das Ende der Subsidiarität, nach welchem Prinzip sich die Landesregierungen und Kommunen unmittelbar an den Bedürfnissen der Bürger vor Ort orientieren. Der Bund ist dazu in seiner Rolle nicht in der Lage. Eine Bundesbildungsbehörde würde lediglich mehr Bürokratie und kol-

## »INSBESONDERE IN DER BILDUNGSPOLITIK HAT SICH IN DEN LETZTEN JAHREN VIELES GETAN.«

lektive Verantwortungslosigkeit herbeirufen. Das widerspricht unserem Anspruch, das weltbeste Bildungssystem zu kreieren. Bund, Länder und Kommunen sollten in dieser Debatte die bewährte und im Grundgesetz manifestierte föderale Ordnung verteidigen. Ein konsequentes Bekenntnis hierzu würde alle Akteure dazu bewegen, im Interesse der Zukunft kommender Generationen beständig an der Verlässlichkeit und Funktion dieses Systems miteinander zu arbeiten. Dafür haben alle Ebenen entsprechende Gremien etabliert. Über die Finanzverfassung hat der Bund die Aufgabe, dafür Sorge zu tragen, dass die Länder und Kommunen ihre Aufgaben erfüllen können.

Mein Appell richtet sich an die Länder, ihre Regierungen, an die Landtage, Bürgerschaften und Abgeordnetenhäuser: Die Preisgabe der Kulturhoheit der Länder an den Bund, aber auch ihre Relativierung aus rein finanziellen Erwägungen würde die Aufgabe eines der noch verbliebenen substanziellen Zuständigkeitsbereiche der Länder im föderalen Gefüge Deutschlands bedeuten. Geben die Länder das sogenannte Kooperationsverbot im Ringen um mehr finanzielle Mittel des Bundes auf, steht meines Erachtens die grundsätzliche Neuordnung unseres Gemeinwesens und die damit verbundene Frage, Zentralstaat oder föderaler Staat, ernsthaft auf der Tagesordnung. Ob einer der Akteure dieses Experiment wirklich eingehen will, wage ich zu bezweifeln.

Oftmals wird den Ländern „Kleinstaaterei“ vorgeworfen. Doch ist das wirklich so? **Insbesondere in der Bildungspolitik hat sich in den letzten Jahren vieles getan.** Die Einführung nationaler Bildungsstandards, ein einheitlicher Abituraufgabenpool und eine gemeinsame Strategie zur Bildung in der digitalen Welt gehören zu den jüngsten substanziellen normativen Vereinbarungen der Länder.

Viele wünschen sich dennoch, dass der Bund durchregieren soll. Das würde die „Unitarisierung des Bundesstaates“ befördern. Es scheint der Zeitgeist zu sein, dass in

der unaufhaltsamen Dynamik unserer Gesellschaft der Föderalismus immer wieder als Auslaufmodell gebrandmarkt wird. Wer kennt nicht die Debatten im Bundestag, in denen ein Ende der Länderautonomie gefordert wird. Finanziell sitzt der Bund zumindest meist am längeren Hebel. Hinzu kommt, dass ab 2020 die Länder einen ausgeglichenen Haushalt aufweisen müssen. Das lässt wenig Spielraum für zeitgemäße Anpassungen in unserem Bildungssystem. In der Debatte wird oft verschwiegen, dass es durchaus andere und dabei grundgesetzkonforme Möglichkeiten gibt, für eine Erhöhung der Bildungsausgaben Sorge zu tragen. Daher sollten wir beispielsweise eher über mehr Umsatzsteuerpunkte für die Länder reden als über eine Richtungsänderung des Grundgesetzes. Das Schweizer Verfassungsmodell bietet dabei eine Blaupause, wie der Bund eine solche Verstärkung der Länderfinanzmittel „absichern“ kann, ohne die Zuständigkeit der Länder im Grundsatz aufzuheben. Im Kern sagt die Schweizer Verfassung, dass in bestimmten Bereichen die Kantone (Länder) eine Einigung herbeiführen müssen. Wenn das nicht passiert, trifft der Bund die Regelung.

**Deutschland hat in der westlichen Wertegemeinschaft eines der weltbesten Bildungssysteme.** Sicher, nicht jeder versteht es auf Anhieb, aber wenn es jemand verstanden hat, dann werden wir um unseren Ideenreichtum und unsere Vielfalt beneidet und bewundert. Die Triebkräfte bestehen in der Vielfalt und im Bestreben der Länder, exzellent zu sein. Dafür hat sich die Gemeinschaft der Länder in der Kultusministerkonferenz in Form der nationalen Bildungsstandards anspruchsvolle Ziele gesetzt. Diese zu erfüllen, fällt nicht immer allen Ländern gleichermaßen leicht. Daher muss der Bildungsföderalismus beständig gefordert, aber in nicht infrage gestellt werden. Ein gemeinsames Wirken in den jeweiligen Zuständigkeiten und Verantwortung würde allen Akteuren auf dem Weg helfen, diese Standards zu erreichen, Bildungserfolge zu erzielen und die Abhängigkeit vom sozialen Status zu minimieren.

## IMPRESSUM

### HERAUSGEBER

Sekretariat der Ständigen Konferenz  
der Kultusminister der Länder  
in der Bundesrepublik Deutschland

Taubenstraße 10, 10117 Berlin  
Postfach 11 03 42, 10833 Berlin

Telefon 030 25418 -499  
www.kmk.org

DESIGN/KONZEPTION DITHO Design GmbH, Köln

DRUCK Brandt GmbH, Bonn

AUFLAGE 5 000

Stand: Januar 2018

### DANKSAGUNG

Unser Dank gilt den Interviewpartnern sowie den Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge zu diesem Magazin, dem Redaktionsteam im Sekretariat der Kultusministerkonferenz, dem Lektorat sowie den Kolleginnen und Kollegen in den Ländern für ihre hilfreichen Hinweise.

### BILDNACHWEISE

S. 6 Jacob Schroeter, S. 11 Karl-Heinz Reith, S. 12 Jan Voth, S. 15 Generalsekretariat EDK, S. 17/18 Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, S. 20 Doris Poklekowski, S. 27 Silvia von Eigen, S. 28 now68, S. 29 Foto Dürig: Björn Hänszler; Foto Kneip: Stiftung Mercator; Foto Dr. Dräger: Jan Voth; Foto Dr. Winter: Deutsche Telekom Stiftung, S. 32/33 Rühmeier/Müller Witte/ISTP 2016, S. 34 Michael Zapf, S. 36 Bernd Lasdin, S. 37 ZEIT-Verlag, S. 38 Jan Michalko, S. 40 Ministerium für Kunst und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen/Bettina Engel-Albustin, S. 43 Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, S. 44 (Bild 1) Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg; (Bild 2) Eduard N. Fiegel; (Bild 3) Rühmeier/Müller Witte/ISTP 2016; (Bild 4) Stadtbildstelle Braunschweig, S. 45 (Bild 1) Georg Munker; (Bild 2) Archiv KMK-Sekretariat; (Bild 3) BMBF/Anngret Hultsch Photography; (Bild 4) Bundesarchiv, S. 46 (Bild 1) KMK-Sekretariat; (Bild 2) Julius Schmidt Presse- und Werbephoto; (Bild 3) Foto Sachsse; (Bild 4+5) E. Knipp, S. 47 (Bild 1) Conti-Press Heinz Fremke; (Bild 2) Sekretariat der KMK; (Bild 3) Michael Schnelle, S. 48 Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, S. 51 Max Tabaczynski, S. 52/55: Sven Darmer/DAVIDS Bildagentur, S. 55 WeltN24, S. 56/57 PAD/Marcus Gloger, S. 59 Pressestelle Universität Duisburg-Essen, S. 60 Pius-Hospital Oldenburg, S. 63 Matthias Heyde, S. 64/65 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, S. 70 Foto Himmelrath: Jessica Meyer; Foto J.-P. Gaul: HRK/Marcus Pietrek, S. 71 Foto Steinbach: Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg/Pfisterer; Foto U. Gaul: Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst/Christian Hüller, S. 72 Georges Boulougouris, S. 75 Foto Esser: BIBB; Foto Kerstan: Michael Heck, S. 77 ZDH/Schuering, S. 79 Olaf Bathke, S. 83 Stifterverband/David Ausserhofer, S. 84 Cornelsen/Cordula Giese, S. 85 PAD/Marcus Gloger, S. 86 KMK-Sekretariat, S. 90 Foto Sabine Hüllenhagen-Dimski: Anke Adam; Foto Cornelia Theisen-Bieker: Anke Adam; Foto Martina Schult: Maximilian Tabaczynski; Foto Halina Makowiak: Anke Adam, S. 91 Foto Gernot Stiwitz: Anke Adam; Foto Petra Kourukmas: Anke Adam; Foto Anna Bayer: Anke Adam; Foto Hannes Krey: Maximilian Tabaczynski / Falls nicht anders angegeben: Fotoquelle privat

# DAS SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ

An den beiden Standorten Berlin und Bonn arbeiten über 300 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Sekretariat. Hier berichten neun von ihnen über ihre Arbeit.

## ZENTRALBEREICH



» Seit 25 Jahren begleite ich die Kultusministerkonferenz und die Amtschefskonferenz bei ihren Sitzungen. Dabei durfte ich viele Städte und Regionen in Deutschland bereisen: Beispielsweise Eisenach, Hamburg, Mettlach oder Konstanz. So unterschiedlich die Regionen sind, so weichen auch die Anforderungen an das Bildungssystem voneinander ab. In den Diskussionen der KMK wird deutlich, dass jedes Land im Bereich Bildung den Bedürfnissen seiner Bevölkerung Rechnung trägt und dies in die Abstimmungsprozesse einbringt. Deshalb ist der Bildungsföderalismus so wichtig und ein hohes Gut in Deutschland.

**Sabine Hüllenhagen-Dimski**, Bonn, ist Leiterin des Zentralbereichs Konferenz- und Präsidiumsangelegenheiten



» Der Mix an politischer Koordinierungsarbeit und organisatorischen Aufgaben sowie der Kontakt mit den obersten Bundesbehörden, Institutionen und Verbänden gestalten meinen Arbeitsbereich abwechslungsreich, interessant und spannend.

Als Schnittstelle zur Hausleitung, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Sekretariat sowie den Ländern macht mir meine Aufgabe „in der ältesten Fachministerkonferenz“ sehr viel Spaß. Eine Anekdote wird mir immer im Gedächtnis bleiben: Ich musste einmal für Männerbeine in Bhutan Kniestrümpfe einpacken. Es war ein Gastgeschenk für eine Auslandsdienstreise.

**Cornelia Theisen-Bieker**, Bonn, betreut das Vorzimmer der Ständigen Vertreterin des Generalsekretärs und ist Mitarbeiterin im Zentralbereich 4 (Öffentlichkeitsarbeit/ Dokumentations- und Bibliotheksdienste)

## BESONDERE ÜBERREGIONALE DIENSTE



» Ich arbeite seit 2016 für den Pädagogischen Austauschdienst und bin Leiter dieser sehr interessanten und engagierten Abteilung im Sekretariat der KMK. Für das Querschnittsthema Austausch ist es ein Segen, dass es in der KMK angesiedelt ist und damit länderübergreifend bearbeitet werden kann.

**Gernot Stiwitz**, Bonn, ist Leiter der Abteilung V (Pädagogischer Austauschdienst)



» Den Slogan „Einheit in der Vielfalt“ mit Leben zu füllen, ist sowohl in der Beratung zu Fragen des arabischen und afghanischen Kulturraumes als auch zur Unterstützung eines kollegialen Miteinanders im Sekretariat der KMK eine spannende und lohnende Aufgabe.

**Petra Kourukmas**, Bonn, ist Referentin in der ZAB und Vorsitzende des Personalrats



» Die Gutachtenstelle für Gesundheitsberufe ist ein junges, aber bereits festes Mitglied der ZAB. Als neue Kollegin fühlt man sich durch die herzliche Aufnahme und Hilfe der Kolleginnen und Kollegen bei der „Integration“ am Arbeitsplatz von Beginn an als ein Teil von etwas Großem, das ein gemeinsames Ziel verfolgt – Personen mit einer ausländischen Qualifikation im Gesundheitsbereich auf dem Weg zur beruflichen Eingliederung zu helfen.

**Anna Bayer**, Bonn, Sachbearbeiterin in der Gutachtenstelle für Gesundheitsberufe der ZAB

## ALLGEMEINE DIENSTE



» Das Sekretariat ist Treffpunkt für Vertreter aus Bildung, Wissenschaft und Kultur. Mit unserem fleißigen Team unterstützen wir u. a. die Sitzungen der KMK und der AK. Das reicht von der kulinarischen Versorgung bis hin zur Bereitstellung von Technik, die tatsächlich funktioniert. Sollten die Politiker mal keinen Kompromiss finden, so lag das sicher nicht am Essen ... Auch die Fahrer der Gäste sind uns willkommen und finden bei uns einen Platz. Fast wie zu Hause treffen sich dann alle in der Küche zum Klönen.

**Martina Schult**, Berlin, ist beschäftigt in Abteilung I D (Innerer Dienst)



» „Kunst ist schön, macht aber viel Arbeit“ – besser als mit diesem Valentin-Zitat kann man mein Arbeitsgebiet nicht beschreiben. Die Koordinierung von Angelegenheiten von Kunst und Kultur bietet die einmalige Gelegenheit, sich täglich mit der Vielfalt von 16 Kulturlandschaften und den dahinterstehenden Menschen zu beschäftigen.

**Halina Makowiak**, Bonn, ist Referatsleiterin der Abteilung III D (Kunst und Kultur)

## KOORDINIERUNG



» Seit Juni 1999 arbeite ich in der Schulabteilung des Sekretariats und habe ein Viertel der 70-jährigen Geschichte der KMK miterlebt. Trotz verdichteter Arbeitsprozesse macht mir die Arbeit Freude und bereichert mich. Das liegt insbesondere am guten Miteinander, an der angenehmen und vertrauensvollen Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen in den Ländern und nicht zuletzt – bei aller Routine – an immer wieder neuen und interessanten Themen mit einem breiten Spektrum.

**Dr. Andrea Schwermer**, Berlin, Referentin in Referat II A (Allgemeinbildendes Schulwesen)



» Internationale Vernetzung bietet auch für Bildung und Kultur eine Vielzahl von Chancen: Das Programm Erasmus+ der Europäischen Union oder die UNESCO-Welterbestätten sind hierfür zwei herausragende Beispiele. Menschen aller Altersklassen in Deutschland, in Europa und auf dem ganzen Globus profitieren von solchen Kooperationen und dem internationalen Austausch. Die zugrunde liegenden Prozesse zu unterstützen und die Arbeit der vielen Beteiligten in den Ländern zu koordinieren, ist eine vielfältige Aufgabe, der sich alle Beteiligten im Referat gerne widmen.

**Hannes Krey**, Berlin, ist Referent in der Abteilung IV B, die sich um europäische und multilaterale Angelegenheiten der KMK kümmert.

