

Bildungsreform 2000 – 2010 – 2020

Jahresgutachten 2011

Hans-Peter Blossfeld, Wilfried Bos, Hans-Dieter Daniel, Bettina Hannover,
Dieter Lenzen, Manfred Prenzel, Ludger Wößmann

Das in den letzten Jahren beobachtbare abnehmende Vertrauen der Bevölkerung in den Bildungsdualismus, die in jüngerer Zeit deutlich überwiegend negativen Einstellungen gegenüber den bildungspolitischen Reformen, eine weit reichende Verunsicherung in der Bevölkerung über die Frage, ob unsere Ausbildungssysteme angemessen vorbereitete Absolventinnen und Absolventen auf den Arbeitsmarkt entlassen, und verstärkte Forderungen nach zentralistischer Steuerung des Bildungswesens sind Ausdruck davon, dass es bis heute weder gelungen ist, Sinn und Zweck des Bildungsmonitorings in der Öffentlichkeit zu vermitteln, noch das Bildungsmonitoring als Instrument der Politik zu erkennen, auf die Publikation von Schwächen in den Bildungs-Outcomes zu reagieren, sondern eher als Unterstützungsmassnahmen zur Behebung der sichtbar gemachten Defizite zu betrachten. Die Herausforderungen für das kommende Jahrzehnt werden also darin bestehen, die in Berlin und Brandenburg sichtbar, wo erregt wird, hier für andere Bundesländer, die mit besonders hohen Standards im Vergleich zu anderen Bundesländern gegenüber dem Bildungsmonitoring günstig zu beeinflussen und wirksame Hilfen anzubieten, um den durch das Monitoring identifizierten Problemen auch zu begegnen. (so genannt „Klassenarbeiten“) zu ersetzen. Hier wird deutlich, dass Bildungspolitikern und -politiker bestrebt sein können, ihr Handeln durch scheinbar gute Ergebnisse zu legitimieren, statt darauf zu setzen, tatsächlich die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems zu verbessern.

Neben der Vermittlung dieser Zusammenhänge wird es aber auch darum gehen müssen, auf die Eigenverantwortung der Abnehmer von Bildung hinzuwirken: Die mit dem föderalen Prinzip sichtbar gemachten Unterschiede zwischen den Bundesländern und die sichtbar gemachten Abhängigkeiten zwischen dem Bildungs-Input und dem Bildungsergebnis haben sicher auch deshalb viele negative Reaktionen ausgelöst, weil sie verdeutlichen, dass letztlich jeder Einzelne für seinen individuellen Bildungserfolg die Verantwortung trägt.



Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	9
1 Gegenwärtige und künftige Herausforderungen für das Bildungssystem	13
1.1 Demografische Entwicklung	13
1.2 Migration	15
1.3 Technologischer Wandel	18
1.4 Arbeitsmarktsituation	19
1.5 Globalisierung und Regionalisierung	21
1.6 Geschlechterdifferenz	26
1.7 Einstellungen und Werte	29
1.8 Generationenverhältnis	34
1.9 Partizipation	37
2 Frühe Kindheit	41
2.1 Professionalisierung	43
2.2 Qualitätssicherung	46
2.3 Bildungsbeteiligung	53
2.4 Haupttrends	57
2.5 Künftige Reformen	58
3 Primarschule	63
3.1 Strukturelle Veränderungen	64
3.2 Professionalisierung	75
3.3 Qualitätssicherung	80
3.4 Bildungsergebnisse	83
3.5 Haupttrends	86
3.6 Künftige Reformen	87
4 Sekundarbereich	91
4.1 Professionalisierung	91
4.2 Strukturelle Veränderungen	93
4.3 Qualitätssicherung	97
4.4 Bildungsbeteiligung	99
4.5 Bildungsergebnisse	103
4.6 Haupttrends	105
4.7 Künftige Reformen	106
5 Berufsausbildung	113
5.1 Ausbildungsmarktsituation	114
5.2 Bildungsbeteiligung	117

5.3	Strukturelle Veränderungen	123
5.4	Beruflicher Unterricht	128
5.5	Anschlussfähigkeit der beruflichen Ausbildung	134
5.6	Haupttrends	137
5.7	Künftige Reformen	139
6	Hochschule	141
6.1	Organisation	144
6.2	Qualitätssicherung	146
6.3	Internationalität und Internationalisierung	151
6.4	Bildungsbeteiligung	154
6.5	Haupttrends	156
6.6	Künftige Reformen	157
7	Weiterbildung	161
7.1	Bildungsbeteiligung	161
7.2	Professionalisierung	166
7.3	Organisation	167
7.4	Qualitätssicherung	171
7.5	Haupttrends	174
7.6	Künftige Reformen	174
8	Finanzierung	177
8.1	Entwicklung von Umfang und Struktur der Bildungsausgaben insgesamt	178
8.2	Entwicklungen in den einzelnen Bildungsstufen	186
8.3	Haupttrends	192
8.4	Künftige Reformen	192
9	Bilanz und Perspektive	195
9.1	Gegenwärtige und künftige Herausforderungen für das Bildungssystem	195
9.2	Der künftige Reformbedarf in den einzelnen Bildungsphasen	198
9.3	Perspektiven bis 2020	204
Literatur		211
Abbildungsverzeichnis		249
Tabellenverzeichnis		251
Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATSBILDUNG		253
Verzeichnis der externen Experten		255

Vorwort

In unserer Gesellschaft vollziehen sich derzeit viele grundlegende Veränderungen. Unser Bildungssystem steht vor der Herausforderung, sich mit den daraus resultierenden neuen Rahmenbedingungen konstruktiv auseinanderzusetzen. Die demografische Entwicklung etwa stellt die Frage nach einer ausreichenden Versorgung unserer Gesellschaft mit qualifiziertem Nachwuchs und verleiht auch dem Thema Migration eine zusätzliche Bedeutung. In der Arbeitswelt erfordern der wirtschaftliche Strukturwandel und die Entwicklung neuer Technologien andere und vielfach anspruchsvollere Qualifikationen als in der Vergangenheit. Die Globalisierung verlangt eine Orientierung des deutschen Bildungssystems an internationalen Entwicklungen.

Angesichts dieser tief greifenden Veränderungsprozesse kommt Bildung mehr denn je eine zentrale Bedeutung zu. Lernen, Wissen und Können sind die wirksamsten Antworten auf eine Welt des raschen Wandels. Bildung dient nicht nur der Zukunftssicherung unserer Gesellschaft und dem Erhalt volkswirtschaftlicher Leistungsfähigkeit, sondern stärkt gleichzeitig die Chancen jedes Einzelnen.

Als Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft haben wir bereits vor Jahren Handlungsbedarf erkannt und mit der Studienreihe „Bildung neu denken“ ein Konzept für die Bildung der Zukunft entwickelt. Es beleuchtet Herausforderungen, zeigt Lösungen auf und analysiert deren Umsetzbarkeit. Darauf aufbauend haben wir mit dem Aktionsrat Bildung Ende 2005 ein Expertengremium initiiert, das sein Augenmerk auf die Brennpunkte der deutschen Bildungslandschaft richtet.

Thema des ersten Jahresgutachtens, das der Aktionsrat Bildung im Jahr 2007 vorgelegt hat, war „Bildungsgerechtigkeit“. Im Folgejahr untersuchte das Gremium „Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess“, um sich 2009 den „Geschlechterdifferenzen des Bildungssystems“ zu widmen. In seinem vierten, 2010 veröffentlichten Gutachten zur „Bildungsautonomie“ definierte es den Bedarf an Regulierung und Deregulierung in den einzelnen Bildungsphasen. Die in den Gutachten formulierten Handlungsempfehlungen an die Politik stießen in weiten Teilen auf große Beachtung. Dies zeigt, dass der Aktionsrat Bildung an den richtigen Stellen ansetzt. Es bestärkt uns darin, unseren Weg zu einer umfassenden Reform des deutschen Bildungssystems konsequent weiterzuverfolgen.

Das nun vorliegende fünfte Jahresgutachten „Bildungsreform 2000 – 2010 – 2020“, das quasi einem Zwischenfazit zu den Reformanstrengungen gleichkommt, nimmt eine Bestandsaufnahme der im vergangenen Jahrzehnt umgesetzten bildungspolitischen Reformen vor. Diese basiert auf den Handlungsempfehlungen, die der Aktionsrat Bildung in seinen bisherigen Gutachten den Verantwortlichen bereits an die Hand gegeben hat. Die Experten gehen dabei auch der Frage nach, welche Veränderungen in unserem Bildungssystem künftig notwendig sind, und zeigen Visionen bis zum Jahr 2020 auf.

Vorwort

Ich bin überzeugt davon, dass auch das aktuelle Gutachten einen maßgeblichen Beitrag zur Sicherung der Zukunftsfähigkeit von Bildung in Deutschland leisten wird, und danke den Mitgliedern des Aktionsrats Bildung ausdrücklich für ihre innovative und wertvolle Arbeit.

Prof. Randolph Rodenstock

Präsident

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.

Einleitung

Als 2003 nach fast dreijährigen Vorarbeiten als Ergebnis der Anhörung von rund 80 Experten die Studie „Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt“ (vgl. vbw 2003) auf Anregung der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. erschien, war es das Ziel, die Politik dazu aufzufordern, dem deutschen Bildungswesen eine dritte Chance zu geben. Zwei Reformversuche waren in den damals vorangehenden etwa 50 Jahren gescheitert: die Bemühungen des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“ in den 1950er Jahren, die in einer Restauration von Bildungsstrukturen mündeten, die teilweise in die Kaiserzeit zurückreichten, sowie der Ansatz des Deutschen Bildungsrats in den zehn Jahren zwischen 1965 und 1975. Er musste nach zehn Jahren seiner Arbeit auf teilweise hohem Expertenniveau seine Tätigkeit einstellen, weil die eigentlich nur einen Teil der Bemühungen ausmachenden Vorschläge für eine Demokratisierung des Bildungswesens in ideologischem und politischem Streit mündeten. Diese Erfahrung hat die politische Klasse der Bundesrepublik lange davon abgehalten, Bildungsreformen erneut zu fokussieren. Als um die Jahrtausendwende herum durch die internationalen Vergleichsuntersuchungen der katastrophale Leistungsstand des deutschen Bildungssystems sichtbar wurde, war die Grundlage dafür gegeben, mit der Studie „Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt“ (vgl. vbw 2003) eine Gesamtanalyse der Zustände im Bildungssystem vorzulegen und gründliche Reformen vorzuschlagen und zu fordern. Dieses war umso überzeugender, als die Rahmenbedingungen extrapolierbar waren, unter denen die Lebens- und Arbeitswelt sich bis 2020 verändern würde. Der wirtschaftliche Strukturwandel in Richtung einer wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft, die Globalisierung mit ihrer Zunahme internationaler Konkurrenz, die Entwicklung neuer Technologien, allen voran im Informations- und Kommunikationsbereich, und der demografische Wandel mit dem absehbaren Rückgang des Erwerbspersonenpotenzials waren Fakten, die nur schwerlich ignoriert oder gar geleugnet werden konnten. In Sorge um die Existenzgrundlagen von Wirtschaft und Gesellschaft veranlasste die vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. seinerzeit – gewissermaßen als Auftakt – zunächst die genannte Studie „Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt“ (vgl. vbw 2003). Die Rezeption in der Bevölkerung und in Fachkreisen war überwältigend. Der daraus entstehende Druck auf das politische System und die rasch erkennbare Bereitschaft, zumindest die Leistungsdefizite des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich zu korrigieren, warfen Folgefragen auf. Zunächst musste der Vorstellung begegnet werden, eine gründliche Reform des deutschen Bildungswesens sei kostenneutral umsetzbar. Aus diesem Grunde wurde im Folgejahr ein Finanzkonzept für die Bildungsreform vorgelegt, das im Resultat einen Aufwuchs der jährlichen Bildungsausgaben in Höhe von 25 Prozent (26,7 Mrd. Euro) errechnete und für die einzelnen Bildungsphasen finanzielle Umschichtungen vorschlug (vgl. vbw 2004, S. 166; eigene Berechnungen). Daran schloss sich die Beantwortung einer weiteren Frage an, die im politischen Feld oft gestellt wurde und wird, nämlich die nach der juristischen Machbarkeit der erforderlichen Reformen. Das 2005 erschienene juristische Konzept (vgl. vbw 2005) für die Umsetzung der Reformvorschläge aus „Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt“ (vgl. vbw 2003) räumte deshalb gern vorgetragene Einwände aus, denen zufolge weit reichende Reformen nicht verfassungsgemäß und deshalb angesichts der notorisch fehlenden Mehrheiten für eine Verfassungsreform auch nicht umsetzbar seien.

Die Studie konnte in einem wesentlichen Punkt ganz im Gegenteil zeigen, dass, wenn überhaupt, von einer Verfassungswidrigkeit eher im gegenwärtigen als in dem vorgeschlagenen Bildungssystem der Bundesrepublik ausgegangen werden muss (vgl. vbw 2005). So hat sich die „Verfassungswirklichkeit“ im deutschen Bildungssystem etwa im Hinblick auf den Einfluss des Staates von der vorgesehenen Aufsichtsfunktion (Art. 7 Abs. 1 GG) in eine Art Allzuständigkeit des Staates nicht für die Aufsicht, sondern die Durchführung des Bildungssystems pervertiert.

Wenn die Verhältnisse indessen so sind, dann liegt die Verantwortung für eine Reform des Bildungswesens gerade nicht in den Händen der Bürger, sondern der Politik in einer repräsentativen Demokratie. Um die Animation des politischen Systems zur Reform des Bildungswesens auch jenseits rhetorischer Versprechungen zu kräftigen, wurde sehr bald klar, dass die Vorlage von umfassenden Reformkonzepten, von denen „Bildung neu denken!“ keineswegs das einzige, wenngleich das am weitesten reichende war, allein nicht genügen würde. So entstand die Überlegung, für die inzwischen zweifellos angelaufenen Bildungsreformen eine Art „Governance Watch“ zu installieren, ein jährliches Monitoring der politischen Entscheidungen und der Veränderungen im Bildungssystem vor dem Hintergrund der Reformbedarfe. Diese Überlegung war das Motiv für die Gründung des **AKTIONSRATSBILDUNG**, der seit seiner Gründung die Reformprozesse begleitet. Er besteht aus Experten, die für einzelne Bildungsphasen stehen, weil sie kontinuierlich einschlägige Untersuchungen leiten, entsprechenden Forschungsinstitutionen vorstehen und deshalb über die Möglichkeiten verfügen, das Reformgeschehen auch empirisch zu verifizieren. Mitglieder des **AKTIONSRATSBILDUNG** sind bzw. waren: Prof. Dr. Dr. h. c. Hans-Peter Blossfeld, Prof. Dr. Wilfried Bos, Prof. Dr. Hans-Dieter Daniel, Prof. Dr. Bettina Hannover, Prof. Dr. Dieter Lenzen, Prof. Dr. Detlef Müller-Böling, Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Prof. Dr. Manfred Prenzel, Prof. Dr. Ludger Wößmann. Für die Bearbeitung spezieller Detailfragen wurden im Laufe der zurückliegenden Jahre hinzugezogen: Prof. Dr. Rolf Becker, PD Dr. Fabienne Becker-Stoll, Dr. Sandra Buchholz, Prof. Dr. Sonja Drobnič, Dr. Dirk Hofäcker, Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels, Prof. Dr. Helmut Jungermann, Prof. Dr. Kerstin Martens, Prof. Dr. Ulla Mitzdorf, PD Dr. Alfred Riedl, Prof. Dr. Lutz Reuter, Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Prof. Dr. Andreas Schelten, PD Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Prof. Dr. Tina Seidel, Prof. Dr. C. Katharina Spieß, Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Heike Wendt und Prof. Dr. Stefan C. Wolter.

Es stellte sich bald heraus, dass das ehrgeizige Ziel, jährlich das gesamte Reformgeschehen abzubilden, empirisch-analytisch abzusichern, etwa im Ländervergleich zu betrachten und zu bewerten, nicht realisierbar war. Der Grund lag im Wesentlichen darin, dass die Bundesländer in ihrer Mehrzahl nicht über die erforderlichen länderspezifischen Bildungsberichte verfügten, die es erlaubt hätten, die Erfolge des „Wettbewerbs“ zwischen den Bundesländern im Bildungsbereich darzustellen. Der **AKTIONSRATSBILDUNG** hat sich deshalb entschlossen, mit einer Situationsanalyse zu den Kernfragen des deutschen Bildungssystems, gewissermaßen quer liegend zu den Bildungsphasen, in einem jeweiligen Jahrestgutachten Stellung zu nehmen. Dieses waren die Themen: Bildungsgerechtigkeit, Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess, Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem und Bildungsautonomie.

Bevor der **AKTIONSRATSBILDUNG** zur Beschleunigung der Reformbemühungen im politischen Feld nunmehr eine neue Staffel von unterjährigen Gutachten zu jeweils drängenden, durchaus auch aktuellen bildungspolitischen Anlässen beginnt, legt er mit dem aktuellen

Jahresgutachten 2011 eine Bilanz nach zehn Jahren der dritten Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland vor, die zugleich als Bilanzierung des Erfolgs der zahlreichen Reformvorschläge bewertet werden kann, die Bildungsexperten seit dem Beginn der soeben ausgelaufenen Dekade vorgelegt haben. Es kann als sicher gelten, dass die zurückliegende Reformdekade die am weitesten reichenden Veränderungen des Bildungssystems in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland hervorgebracht hat. Wollte man die Veränderungen auf eine Formel bringen, dann ließe sich möglicherweise sagen: Auf der Grundlage eines deutlich gewachsenen Bildungsbewusstseins in der Bevölkerung hat das politische System Veränderungen eingeleitet oder zumindest zugelassen, die zu mehr persönlicher Verantwortung, einer gewachsenen Bildungsgerechtigkeit, einer Öffnung für Globalisierungsprozesse und mehr Professionalität führen können, wenn die noch ausstehenden Reformschritte wie die hinreichende Finanzierung des Bildungssystems, der Rückzug des Staates aus der Detailsteuerung und eine wachsende länderübergreifende Strukturverantwortung für das deutsche Bildungssystem realisiert werden. Insofern kann keineswegs von einem abgeschlossenen Jahrzehnt der Bildungsreformen gesprochen werden, sondern eher von einer beachtenswerten politischen Initiativbereitschaft, wenngleich unter erheblichem öffentlichen Druck, der nun die wirklich großen Reformschritte finanzpolitischer, verfassungsrechtlicher und bildungskultureller Natur folgen müssen. Zu einer Bildungskultur wird es deshalb auch gehören, dass Bildungsleistungen der Lernenden honoriert werden, dass reformbereitem Bildungspersonal Wertschätzung entgegengebracht wird, dass einer schleichenden Ökonomisierung des Bildungswesens entgegengewirkt wird und dass ein Verständnis dafür erhalten bleibt, dass die durchaus angemessene gewachsene Kompetenzorientierung im Bildungssystem nur einen Teil dessen darstellt, was eine Gesellschaft benötigt. Dazu gehören auch eine Orientierung an durchaus klassischen Werten allgemeiner Menschenbildung und das Streben nach Orientierungen, die über hedonistische Bedürfnisbefriedigung hinausgehen.

Das fünfte Jahresgutachten des **AKTIONSRATSBILDUNG** folgt in seiner Gliederung einer bewährten Logik: Es beginnt in seinem ersten Kapitel mit einem Aufriss der Rahmenbedingungen und Herausforderungen, mit denen das Bildungssystem in den zurückliegenden zehn Jahren, aber insbesondere auch künftig, konfrontiert sein wird. Zu den in „Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt“ (vgl. vbw 2003) seinerzeit konstatierten vier Makroentwicklungen – wirtschaftlicher Strukturwandel, Globalisierung (1.5), neue Technologien (1.3) und demografischer Wandel (1.1) – sind inzwischen Elemente hinzugetreten, die selbst den Stellenwert von großen Tendenzen eingenommen haben, wie das Migrationsgeschehen (1.2), die Arbeitsmarktsituation (1.4), die Geschlechterdifferenz (1.6), die Bedeutung von Einstellungen und Werten (1.7), das Generationenverhältnis (1.8) und – von schnell gewachsener Bedeutung – Partizipation als Faktizität und Forderung (1.9). Das Jahresgutachten versucht mit dieser Auffächerung dem Umstand gerecht zu werden, dass während des Reformgeschehens selbst sich die Reformbedingungen verändern und die Reformprozesse folglich kontinuierlich an Bedeutungsverschiebungen von Rahmenbedingungen angepasst werden müssen.

In den Kapiteln zwei bis sieben werden wie bisher die einzelnen Bildungsphasen behandelt und in diesem Jahresgutachten daraufhin betrachtet, welche Reformprozesse in der zurückliegenden Dekade stattgefunden haben und insofern als „Haupttrends“ bezeichnet werden können, und es wird jeweils die Frage nach den erwartbaren bzw. zu fordernden künftigen Reformen gestellt.

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass für die erforderlichen Veränderungen im Bildungssystem erhebliche finanzielle Anstrengungsnotwendigkeiten prognostiziert worden sind, nimmt es nicht wunder, dass ein eigenes Kapitel (8) sich der Entwicklung in der Finanzierung des Bildungssystems widmet.

Ein neuntes Kapitel rundet das Gutachten (zwischen-)bilanzierend ab. Dass es sich bei dieser Bilanzierung um eine Zwischen- und nicht eine Schlussabrechnung handelt, ergibt sich schon allein aus dem Ergebnis der Gesamtdarstellung. Diese Tatsache verdankt sich aber nicht nur einem Analyseresultat, sondern insbesondere einer Person. Gemeint ist Prof. Randolf Rodenstock, der als Präsident der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. seit mehr als zehn Jahren für ein besseres Bildungswesen in Deutschland eintritt und keineswegs für eine Finalisierung der Bemühungen optiert. Ihm sowie dem Hauptgeschäftsführer der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., Bertram Brossardt, und seinem Vorgänger, Stephan Götzl, war und ist es zu verdanken, dass die Aufmerksamkeit für das Anliegen Bildung ebenso wie der Druck auf die Politik entstanden und erhalten geblieben sind. Ihnen ist dafür ebenso zu danken wie den Mitarbeitern der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., Dr. Christof Prechtl und Michael Lindemann sowie der Geschäftsstelle des **AKTIONSRATSBILDUNG**, Kristina Harten, Dr. Veronika Kron-Sperl und Manuela Schrauder.

1 Gegenwärtige und künftige Herausforderungen für das Bildungssystem

Die Reformen des deutschen Bildungssystems der letzten Dekade wurden in erheblichem Maße beeinflusst durch Veränderungsprozesse im gesellschaftlichen Raum und haben zugleich diese Veränderungen mit determiniert. Ohne die Veränderungen solcher Rahmenbedingungen ist der Wandel im Bildungssystem kaum verständlich. Denn nicht selten hat die Bewertung dieser gesellschaftlichen Gesamtsituation in der Politik, den Medien und der beteiligten Bevölkerung sich als Movers für eine erhebliche Reformbereitschaft erwiesen. So bewirkten die demografische Entwicklung (vgl. Kapitel 1.1) und die veränderte Arbeitsmarktsituation (vgl. Kapitel 1.4) eine wachsende Sorge um die ausreichende Versorgung der Gesellschaft mit qualifiziertem Nachwuchs, das Migrationsgeschehen (vgl. Kapitel 1.2) warf die Frage nach der Bildungsbeteiligung und damit impliziert nach der Selbstversorgungsfähigkeit der Zuwanderer auf, der technologische Wandel (vgl. Kapitel 1.3) verstärkte die Einsicht in die Notwendigkeit neuer Bildungsinhalte und das Stichwort „Globalisierung“ (vgl. Kapitel 1.5) ließ die Frage nach einer über Deutschland hinausweisenden Orientierung des Bildungssystems entstehen. Des Weiteren brachte das Gleichbehandlungsgebot der Geschlechter (vgl. Kapitel 1.6) eine neue Herausforderung für das Bildungssystem hervor. Hinzu traten Erscheinungen wie ein Einstellungswandel gegenüber Bildung und der Reform des Systems (vgl. Kapitel 1.7), der in besonderer Weise Voraussetzung und Folge des Reformprozesses zugleich war. Schließlich unterlag auch das Generationenverhältnis (vgl. Kapitel 1.8) Modifikationen, die nicht ohne Folgen für die Bildungsreformen blieben. Die wachsende Partizipationsbereitschaft und -nachfrage (vgl. Kapitel 1.9) der Bürgerinnen und Bürger ist im Übrigen Ausdruck für die Veränderungserwartung und den Beteiligungsdruck, der im Hinblick auf das Bildungssystem entstanden ist.

1.1 Demografische Entwicklung

Seit den 1960er Jahren hat sich die durchschnittliche Kinderzahl je Frau in Deutschland deutlich von durchschnittlich 2,4 Kindern (im Jahr 1960) auf 1,4 Kinder (im Jahr 2008) verringert (vgl. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) 2010a).¹ Im europäischen Vergleich nimmt Deutschland damit eine mittlere Position zwischen Ländern mit vergleichsweise hoher Fertilität (Frankreich: 2,0; Irland: 2,1; Schweden 1,9; vgl. OECD 2010a) und den osteuropäischen Ländern mit einer „lowest-low fertility“ von weniger als 1,3 Kindern pro Frau ein (vgl. Castles 2003; Kohler/Billari/Ortega 2006; McDonald 2006).

¹ Die hier verwendete „absolute Fruchtbarkeitsziffer (total fertility rate)“ bezeichnet die Anzahl an Kindern, die „eine Frau im Laufe ihres Lebens bekommen würde, wenn ihr Geburtenverhalten dem aller Frauen zwischen 15 und 49 Jahren im jeweils betrachteten Jahr entspräche“ (Statistisches Bundesamt 2009a, S. 39). Die Problematik dieser auch als „periodenspezifische Fertilität“ bezeichneten Maßzahl besteht darin, dass sie sich auf das Geburtenverhalten zu einem spezifischen Zeitpunkt bezieht und etwa individuelle Aufschubeffekte im Geburtenverhalten nicht angemessen berücksichtigt. Die nach Abschluss des Fruchtbarkeitszyklus tatsächlich realisierte Kinderzahl („Kohortenfertilität“) liegt daher meist etwas oberhalb der periodenspezifischen Schätzwerte (vgl. Frejka/Sobotka 2008, S. 27ff.).

Die sinkende Fertilität steht dabei in einem engen Zusammenhang mit dem in Deutschland ebenfalls seit mehreren Jahrzehnten beobachtbaren Aufschub von Ehe und Familiengründung. Sowohl das durchschnittliche Heiratsalter (Anstieg von 23,5 Jahren 1960 auf ca. 30 Jahre zum Jahrtausendwechsel; vgl. United Nations (UN) 2010) als auch das durchschnittliche Erstgeburtsalter (Anstieg von ca. 25 Jahren 1960 auf über 30 Jahre zur Jahrtausendwende; vgl. UN 2010) sind in den vergangenen Jahrzehnten deutlich angestiegen.² Wenngleich Frauen die „aufgeschobene“ Kindergeburt in späteren Lebenslaufphasen zum Teil „nachholen“, hat dennoch der Anteil dauerhaft kinderloser Frauen in Deutschland zugenommen, insbesondere in den alten Bundesländern (22,4 Prozent im Vergleich zu ca. elf Prozent in den neuen Bundesländern; jeweils ohne Berlin; vgl. Statistisches Bundesamt 2010a).

Infolge der in den vergangenen Jahrzehnten rückläufigen Fertilitätsraten und der nach wie vor zunehmenden Lebenserwartung werden sich in den kommenden Jahrzehnten Veränderungen in der bundesdeutschen Altersstruktur ergeben. So wird sich etwa das Verhältnis von Personen im Erwerbsalter zu denen im Alter von 65 Jahren und älter gemäß aktuellen Prognosen von 100 : 34 auf 100 : 63 bis 100 : 67 (je nach angenommenem Szenario) erhöhen (vgl. Statistisches Bundesamt 2009a, S. 6).

Entsprechend den oben skizzierten Trends wird die Anzahl der Personen im erwerbsfähigen Alter von 20 bis 65 Jahren abnehmen, so dass bei gleichbleibendem Rentenalter und konstanter Einwanderung langfristig von einem sinkenden Erwerbspersonenpotenzial ausgegangen werden kann (vgl. z. B. Fuchs/Dörfler 2005).

Allgemein wird den oben skizzierten demografischen Prozessen eine gewisse Trägheit in ihrer Entwicklung unterstellt (vgl. z. B. Höpflinger 1997, S. 21f.). Zudem zeigt sich bei den Geburtenraten in Deutschland im vergangenen Jahrzehnt eine weitestgehend unveränderte rückläufige Entwicklung. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass sich die gegenwärtig beobachtbaren demografischen Trends – und die damit verbundenen Konsequenzen für das Bildungssystem – auch in absehbarer Zukunft weiterhin fortsetzen werden.

Konsequenzen für das Bildungssystem. Die sinkenden Geburtenraten sind in Deutschland zunächst einmal für das allgemein bildende Schulsystem von besonderer Bedeutung, da dieses in Zukunft mit deutlich geringeren Schülerzahlen konfrontiert sein wird (vgl. Kapitel 3.1). Dieser Trend wird sich vor allem in den neuen Bundesländern sowie in Südbayern niederschlagen (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2009). Insbesondere wird es darum gehen, die infrastrukturelle Versorgung trotz sinkender Nachfrage flächendeckend sicherzustellen.

Hinsichtlich des beruflichen Ausbildungsstellenmarkts kann die Reduzierung der Kinderzahl sogar kurzfristig zu einer Entspannung beitragen, indem die Anzahl der Bewerberinnen und Bewerber, die gegenwärtig das Stellenangebot übersteigt, reduziert wird (vgl. Kapitel 5.1). Inwiefern sich der demografische Wandel und die Verringerung des Erwerbspersonenpotenzials de facto jedoch langfristig in einem Fachkräftemangel niederschlagen werden, hängt mit der zukünftigen Ausgestaltung der schulischen und beruflichen Bildung in Deutschland zusammen. Ausgehend davon, dass sich der voranschreitende Trend hin zu

² Als ursächlich hierfür werden sowohl verlängerte Ausbildungszeiten und vermehrte Beschäftigungsunsicherheiten beim Arbeitsmarkteinstieg (vgl. Blossfeld u. a. 2005) als auch der verbesserte Zugang zu Kontrazeptiva, die zunehmende Erwerbsbeteiligung von Frauen sowie ein allgemeiner Wertewandel (vgl. Inglehart 1977) angesehen.

einer Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft (vgl. Castells 2001) in den kommenden Jahrzehnten fortsetzt, wird es zukünftig die Aufgabe des Bildungssystems sein, entsprechend (hoch) qualifizierte Arbeitskräfte zur Verfügung zu stellen. Hierbei gilt es, gegenwärtig junge Generationen mit den notwendigen Wissensbeständen und Qualifikationen auszustatten sowie Menschen aller Altersklassen kontinuierlich die Möglichkeit zur Fort- und Weiterbildung (und damit zur „Aktualisierung“ ihres beruflich relevanten Wissens) zu geben (vgl. Kapitel 7). Darüber hinaus ist die Marginalisierung spezifischer „Bildungsrandgruppen“ dauerhaft zu vermeiden.

1.2 Migration

Bei der Gruppe der Migrantinnen und Migranten handelt es sich um eine sehr heterogene Personengruppe, etwa im Hinblick auf die ethnische Herkunft, das Alter bei der Zuwanderung oder die Zugehörigkeit zu verschiedenen Einwanderungsgenerationen. Eine empirische Beschreibung der Entwicklung von Migration im Zeitverlauf ist zudem problematisch, da die statistische Erfassung vom „Ausländerkonzept“ zum „Migrationskonzept“ gewechselt hat.³ Belastbare und vergleichbare statistische Daten liegen somit erst für die vergangenen fünf Jahre vor.

Der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund liegt derzeit relativ konstant bei ca. einem Fünftel der Gesamtbevölkerung (15,6 Mio.). Mehr als die Hälfte dieser Personen sind dabei im Sinne der Staatsbürgerlichkeit Deutsche, der Anteil der Ausländer liegt mit 7,3 Mio. Menschen bei 8,9 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2010a, S. 7).

Allgemein weisen Personen mit Migrationshintergrund mit 34,4 Jahren ein jüngeres Durchschnittsalter auf als Personen ohne Migrationshintergrund (45,3 Jahre; vgl. Statistisches Bundesamt 2010a, S. 8). Innerhalb der Gruppe der unter 25-Jährigen, also der primären Zielgruppe des deutschen Bildungssystems, liegt der Anteil der Migrantinnen und Migranten bei etwas über einem Viertel (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2006, S. 142).

Die relativen Anteile der Bevölkerung mit Migrationshintergrund unterscheiden sich deutlich zwischen den alten und den neuen Bundesländern. Während Migrantinnen und Migranten in den neuen Bundesländern (mit Ausnahme Berlins) meist weniger als zehn Prozent der Gesamtbevölkerung ausmachen, liegt deren Anteil in den alten Bundesländern meist deutlich höher, in den Stadtstaaten Bremen und Hamburg sowie in Baden-Württemberg und Hessen bei über 30 Prozent.

Auch hinsichtlich der Teilhabe am deutschen Schulsystem verbieten sich pauschalisierende Aussagen über Personen mit Migrationshintergrund. Hier muss sowohl zwischen verschiedenen Bildungs- und Ausbildungsstufen als auch zwischen verschiedenen Herkünften unterschieden werden. Allgemein deuten empirische Ergebnisse hinsichtlich

³ Während das „Ausländerkonzept“ primär auf der individuellen Staatsbürgerschaft basierte, orientiert sich das im Folgenden verwendete „Migrationskonzept“ primär daran, dass mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist: Es umfasst „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2009b, S. 6).

des Abschneidens von Personen mit Migrationshintergrund darauf hin, dass dieser Personengruppe die Integration in das deutsche Bildungssystem auf höheren Bildungs- bzw. Qualifikationsstufen schlechter gelingt. Das Ergebnis dieser kumulativen Benachteiligung im deutschen Schulsystem ist meist ein erschwelter Einstieg in die berufliche Ausbildung bzw. das Erwerbsleben.

Hinsichtlich des Besuchs von Kindertageseinrichtungen, insbesondere bei Kindern im Alter von unter drei Jahren (vgl. BMBF 2006, S. 150f.), zeigen sich noch vergleichsweise moderate Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund, die sich zudem im Zeitverlauf verringert haben. Nach wie vor existieren jedoch deutliche Unterschiede zwischen alten und neuen Bundesländern. Insbesondere in den neuen Bundesländern, die über eine vergleichsweise ausgebaute Betreuungsstruktur für Kinder unterschiedlicher Altersgruppen verfügen, liegt die Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung durch Migrantinnen und Migranten deutlich unter der Quote der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (vgl. Böttcher/Krieger/Kolvenbach 2010). Die Unterschiede im Besuch von Kindertagesstätten schlagen sich jedoch kaum in unterschiedlichen Übertrittsraten in die Grundschule nieder. So liegt zwar eine Überrepräsentation von Kindern mit Migrationshintergrund bei einer verspäteten Einschulung vor, allerdings auf vergleichsweise niedrigem Niveau (sechs bis zwölf Prozent), wobei die Entwicklung bei ausländischen Kindern parallel zur Entwicklung deutscher Kinder verläuft (vgl. BMBF 2006, S. 151).

Deutlichere Unterschiede nach Migrationsstatus ergeben sich jedoch beim Übergang von der Grundschule in weiterführende allgemein bildende Schulen. So finden sich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (mindestens ein Elternteil) mit 31,8 Prozent weitaus häufiger an Hauptschulen wieder als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (16,6 Prozent; vgl. BMBF 2006, S. 152). Auch in höheren Schulformen existieren merkbare Unterschiede in den Verbleibsquoten je nach Migrationshintergrund (83 Prozent bei Schülerinnen und Schülern ohne, 77 Prozent bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund; vgl. BMBF 2006). Selbst bei Schülerinnen und Schülern, die innerhalb einer Schulform verbleiben, zeigen sich migrationsbedingte Unterschiede in der Häufigkeit von Laufbahnverzögerungen, die bei Migrantinnen und Migranten deutlich häufiger zu beobachten sind.

Die Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im weiterführenden Schulsystem schlagen sich anschließend in deren schlechterem Zugang zur beruflichen Ausbildung nieder. Allgemein sehen sich junge Migrantinnen und Migranten beim Versuch, einen Berufsausbildungsplatz zu erhalten, größeren Schwierigkeiten gegenüber. Laut Daten des DJI-Übergangspanels befinden sie sich ein halbes Jahr nach Ende des letzten Pflichtschuljahrs deutlich häufiger noch in schulischer Ausbildung (39 Prozent im Vergleich zu 29 Prozent), häufiger in berufsvorbereitenden Maßnahmen (29 Prozent im Vergleich zu 22 Prozent) und seltener in der Berufsausbildung (20 Prozent im Vergleich zu 25 Prozent). Insbesondere türkische Jugendliche der ersten und zweiten Generation gelten mit der geringsten Ausbildungsquote als besonders problematische Subgruppe (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 155).

Für diejenigen Personen mit Migrationsstatus, die die Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen, ist hingegen die Übergangsquote in den Hochschulbereich mit 75 Prozent höher als für Personen ohne Migrationshintergrund (70 Prozent; vgl. BMBF 2006, S. 157). Die Bedeutung des Migrationsstatus für den Übergang an die Hochschule bzw.

die Studienbeteiligung muss jedoch vor dem Hintergrund der beschriebenen Selektion in vorgelagerten Stufen des Bildungssystems betrachtet werden; die bis zur Hochschulreife im Bildungssystem verbliebenen Migrantinnen und Migranten stellen demzufolge eine sozial hoch selektive Gruppe dar.

Die allgemein schlechtere Performanz in der schulischen und beruflichen Ausbildung von Personen mit Migrationshintergrund manifestiert sich schließlich in einem erschwerten Übergang in das Erwerbsleben. Innerhalb der Gruppe der 20- bis unter 26-Jährigen befinden sich Deutsche ohne Migrationshintergrund bereits deutlich häufiger im Erwerbsleben (43,2 Prozent im Vergleich zu 35,6 Prozent). Personen mit Migrationshintergrund sind hingegen häufiger erwerbslos (11,8 Prozent im Vergleich zu neun Prozent) bzw. Nichterwerbspersonen (15 Prozent im Vergleich zu 6,6 Prozent; vgl. BMBF 2006, S. 159).

Auch in der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung existieren Unterschiede in den Teilnahmequoten von Deutschen ohne Migrationshintergrund einerseits und Deutschen mit Migrationshintergrund bzw. Ausländern andererseits. Aktuelle Zahlen verdeutlichen jedoch, dass diese Unterschiede in den vergangenen Jahren deutlich abgenommen haben. So befanden sich 2003 noch 43 Prozent aller Deutschen ohne Migrationshintergrund und 29 Prozent aller Deutschen mit Migrationshintergrund bzw. 29 Prozent aller Ausländer in allgemeinen oder beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen. Bis zum Jahr 2007 veränderte sich die Teilnahmequote von Deutschen ohne Migrationshintergrund nur geringfügig auf 44 Prozent (plus ein Prozent), während die Weiterbildungsquote von Deutschen mit Migrationshintergrund (plus fünf Prozent auf 34 Prozent) und Ausländern (plus zehn Prozent auf 39 Prozent) deutlich anstieg. Zu beachten sind hier jedoch Unterschiede in der Form der in Anspruch genommenen Weiterbildung: So befinden sich Personen mit Migrationshintergrund bzw. Ausländer häufiger in allgemeinen Weiterbildungsmaßnahmen, während Deutsche ohne Migrationshintergrund etwa zu gleichen Teilen allgemeine und spezifische berufliche Weiterbildungen in Anspruch nehmen (v. Rosenblatt/Bilger 2008a, S. 78; zitiert nach Öztürk 2009, S. 25).

Konsequenzen für das Bildungssystem. Die Herausforderung der deutschen Bildungspolitik wird somit für die Zukunft darin bestehen, bessere Integrationsbedingungen für Personen mit Migrationshintergrund in den verschiedenen Stufen des Bildungssystems zu schaffen. Interventionen müssen dabei gegebenenfalls sogar bereits in der frühkindlichen Phase einsetzen, da die Benachteiligung von Migrantinnen und Migranten bereits in frühen Phasen des Bildungssystems einsetzt (vgl. Kapitel 2.3). Dies erscheint umso mehr von Bedeutung, als infolge des demografischen Wandels (vgl. Kapitel 1.1) die Bedeutung der Personen mit Migrationshintergrund erwartungsgemäß zunehmen wird und eine derartig große Bevölkerungsgruppe politisch langfristig nicht vernachlässigt werden kann.

Dabei muss der Heterogenität der Migranten in Deutschland Rechnung getragen werden. Insbesondere Personen mit türkischem Hintergrund, die sich auf nahezu allen schulischen Ebenen als benachteiligte ethnische Gruppe erweisen, bedürfen hierbei einer expliziten Förderung.

1.3 Technologischer Wandel

Seit den 1980er Jahren hat infolge zunehmender Globalisierung die Verbreitung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien in nahezu allen modernen Industriestaaten, sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich, deutlich zugenommen. In den vergangenen zehn Jahren hat sich dieser langfristige Prozess weiter fortgesetzt und noch einmal deutlich beschleunigt. Während etwa im Jahr 2003 nur ca. zehn Prozent aller deutschen Privathaushalte Zugang zu einer Breitbandinternetverbindung hatte, hat sich dieser Anteil bis zum Jahr 2010 auf nahezu 50 Prozent erhöht. Deutschland folgte damit dem allgemeinen internationalen Trend und nimmt gegenwärtig im europäischen Vergleich eine mittlere Position zwischen den skandinavischen Ländern (mit über 60 Prozent Breitbandverbindungen) und südeuropäischen Ländern (mit weniger als 30 Prozent Breitbandverbindungen) ein (vgl. OECD 2008a, S. 5f.; Initiative D21 2010a, S. 66). Ähnlich expansive Trends zeigen sich auch im wirtschaftlichen Bereich: So hat etwa der Anteil von Arbeitsplätzen mit Computern oder anderen maschinellen Datenverarbeitungsvorrichtungen von weniger als zehn Prozent bis Ende der 1980er Jahre auf mehr als die Hälfte aller Arbeitsplätze zur Jahrtausendwende zugenommen. Diese Entwicklung kann zum einen als Konsequenz des allgemeinen berufsstrukturellen Wandels hin zu einer wissens- und dienstleistungsbasierten Wirtschaft mit stärker interaktiven, analytischen, nicht routinierten Tätigkeitsfeldern angesehen werden (vgl. auch Kapitel 1.4). Zum anderen hat jedoch auch innerhalb existierender beruflicher Felder die Verbreitung von Informations- und Kommunikationstechnologien deutlich zugenommen (vgl. Spitz-Oener 2006, S. 251ff.).

Sowohl im Hinblick auf die private als auch die wirtschaftliche Nutzung von neuen Kommunikationsmedien lassen sich Anzeichen eines „digital divide“ erkennen. Insbesondere in der beruflichen Nutzung derartiger neuer Technologien existieren deutliche Unterschiede zwischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern mit höheren Bildungsabschlüssen (über 80 Prozent mit computerbasiertem Arbeitsplatz) und denjenigen mit geringerer Bildung (ca. 30 Prozent); die Differenz zwischen den Bildungsgruppen hat sich dabei in den vergangenen Jahrzehnten deutlich vergrößert (vgl. Spitz-Oener 2006, S. 251ff.). Analoge Tendenzen zeigen sich trotz der zunehmenden Verbreitung von privaten Internetanschlüssen auch in der privaten Nutzung von computerbasierten Anwendungen (vgl. OECD 2008a, S. 5f.). Hier lässt sich in Deutschland gegenwärtig noch eine Reihe verschiedener „Nutzertypen“ voneinander unterscheiden, die das Internet in unterschiedlichem Ausmaß in Anspruch nehmen (vgl. Initiative D21 2010a). Zu den „digitalen Außenseitern“ zählen dabei insbesondere ältere Menschen sowie Personen mit geringer Bildung und einem unterdurchschnittlichen Haushaltseinkommen. „Digitale Profis“ und regelmäßige „Trendnutzer“ sind hingegen überdurchschnittlich häufig Männer, erwerbstätige Personen mit hoher formaler Bildung sowie Personen in Haushalten mit überdurchschnittlichem Haushaltseinkommen. Deutliche Unterschiede in der Nutzungshäufigkeit lassen sich zudem auch in regionaler Hinsicht erkennen. So ist etwa die Nutzung von Online-Medien in den neuen Bundesländern deutlich niedriger als in den alten Bundesländern. Da zudem auch die Anzahl der Nichtnutzer ohne zukünftige Anschaffungsabsicht dort deutlich höher ausfällt, ist davon auszugehen, dass sich der „digitale Graben“ zwischen beiden Landesteilen in den Folgejahren noch vergrößern wird (vgl. Initiative D21 2010b, S. 34f.). Signifikante Unterschiede zeigen sich schließlich auch hinsichtlich der Ortsgröße: Insbesondere Personen in städtischen Räumen nutzen über-

durchschnittlich häufig Online-Medien, während die Verbreitung derartiger Technologien im ländlichen Raum deutlich geringer ausfällt (vgl. Initiative D21 2010b, S. 65).

Konsequenzen für das Bildungssystem. Das deutsche Bildungssystem muss der wachsenden Bedeutung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien, insbesondere des Internets und der Verwendung von Computern in unterschiedlichen Berufsfeldern, in Zukunft noch stärker Rechnung tragen. Angesichts der nach wie vor existierenden Polarisierung in der Nutzung derartiger Technologien müssen auf allen Ebenen des Bildungssystems Kenntnisse im Umgang damit – von der Schulausbildung bis hin zur Fort- und Weiterbildung – kontinuierlich vermittelt werden, um sicherzustellen, dass die am Arbeitsmarkt nachgefragten Qualifikationsbedarfe adäquat durch das Bildungssystem zur Verfügung gestellt werden. In Anbetracht des kontinuierlichen Wandels im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien handelt es sich hierbei um eine „Daueraufgabe“, d. h., die Vermittlung von Qualifikationen muss kontinuierlich über den gesamten Lebens- und Erwerbsverlauf hinweg erfolgen. Vor dem Hintergrund des zunehmenden „digital divide“ gilt es zudem, Marginalisierungen spezifischer Problemgruppen durch zielgerichtete Maßnahmen – etwa Schulungen und Weiterbildungen – zu vermeiden.

1.4 Arbeitsmarktsituation

Moderne Gesellschaften können in zunehmendem Maße als Wissensgesellschaften (vgl. z. B. Stehr 2001) bzw. als Informationsgesellschaften (vgl. z. B. Castells 2001) beschrieben werden, d. h. als Gesellschaften, in denen Wissen und Information zunehmend zur Grundlage wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit werden und in denen wissensbasierte Dienstleistungen eine zunehmende Rolle für die Beschäftigungsstruktur spielen.

Im Zuge dieser Veränderungen gewinnt das durch das Bildungssystem vermittelte Wissen zunehmend an Bedeutung. Auf globalisierten Arbeitsmärkten ist entsprechend das Bildungsniveau zur zentralen Bestimmungsgröße des individuellen Arbeitsmarkterfolges geworden (vgl. Buchholz u. a. 2009). So nimmt etwa in Deutschland das individuelle Arbeitslosigkeitsrisiko mit zunehmendem Bildungsstand ab.

Allgemein ist die Gesamterwerbsquote (d. h. der Anteil aller Erwerbspersonen an der Gesamtbevölkerung) in Deutschland seit den 1960er Jahren nahezu gleich geblieben bzw. hat sich nur geringfügig erhöht (1960: 47,7 Prozent in den alten Bundesländern; 2000: 51,3 Prozent bzw. 2009: 53,0 Prozent für Gesamtdeutschland; vgl. Statistisches Bundesamt 2009c, S. 81). Allerdings ist es während desselben Zeitraums zu deutlichen Verschiebungen im Umfang und in der Qualität der Beschäftigung nach Altersgruppen (s. u.) bzw. nach Geschlecht (vgl. Kapitel 1.6) gekommen. Des Weiteren prognostiziert die Studie „Arbeitslandschaft 2030“ bereits für die nächsten fünf Jahre das Anwachsen der Fachkräftelücke und sagt bis zum Jahr 2030 einen Fachkräftemangel von etwa fünf Mio. Personen voraus, sollten keine umfangreichen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt eintreten (vgl. vbw 2010a).

Am kritischsten gestalten sich dabei die Entwicklungen für junge Menschen. Infolge zunehmender Globalisierung und der damit verbundenen Notwendigkeit flexibler Anpassungen an sich rapide ändernde Marktprozesse finden sich insbesondere junge Menschen

häufig in verschiedenen flexiblen Beschäftigungsformen wieder (z. B. zeitlich befristete Beschäftigung und Teilzeitarbeit; vgl. Kapitel 5.5; Blossfeld u. a. 2005; Blossfeld u. a. 2008; vbw 2008). Ihnen gelingt es aufgrund unzureichender Verhandlungsmacht, mangelnder Berufserfahrung und fehlender sozialer Netzwerke im Hinblick auf Arbeitsorganisationen meist nicht, frühzeitig kontinuierliche Arbeitsverhältnisse auszuhandeln. Insbesondere in Deutschland finden sich junge Menschen entsprechend häufig in zeitlich befristeten Arbeitsverträgen wieder (vgl. Buchholz 2008), die gegenwärtig mehr als die Hälfte aller Beschäftigungsverhältnisse ausmachen (2009: 57,2 Prozent; vgl. OECD 2010b). Häufig erweisen sich derartige flexible Beschäftigungsformen nicht als Vorteil, d. h., sie ermöglichen nicht immer den „Sprung“ bzw. Übergang in dauerhafte Beschäftigungsverhältnisse, sondern bringen erhöhte Risiken von Arbeitslosigkeit mit sich, vor allem dann, wenn der Bildungserfolg bedeutsam ist (vgl. Scherer 2004; Buchholz/Kurz 2008). Der hohe Umfang befristeter Beschäftigung ist dabei insbesondere auf einen rapiden Anstieg in den 1990er Jahren zurückzuführen (1990: 34,1 Prozent); seit der Jahrtausendwende (52,4 Prozent) hat sich der Anteil befristeter Beschäftigungsverhältnisse bei jungen Menschen in Deutschland auf hohem Niveau stabilisiert.

Gleichzeitig hat das Arbeitslosigkeitsrisiko junger Menschen in den vergangenen Jahrzehnten deutlich zugenommen. Lange galt das deutsche System der Bildung und Ausbildung als Garant eines sicheren Berufseinstiegs. So war zu Beginn der 1970er Jahre Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland nahezu nicht existent (0,3 Prozent), und auch in den Jahren der Ölkrise(n) stieg diese nur auf vergleichsweise moderate vier bis fünf Prozent an. Seit den 1980er Jahren ist die Arbeitslosigkeitsrate junger Menschen im Alter von 15 bis 24 Jahren kontinuierlich gestiegen und befindet sich seit der Jahrtausendwende mit einigen zyklischen Schwankungen bei Werten zwischen zehn und 15 Prozent (2009: elf Prozent; vgl. OECD 2010b). Gleichzeitig hat sich die Rückkehrwahrscheinlichkeit aus Arbeitslosigkeit im Kohortenvergleich verringert, Jugendarbeitslosigkeit nimmt somit häufiger die Form von relativer Langzeitarbeitslosigkeit an (vgl. Buchholz/Kurz 2008). Im internationalen Vergleich findet sich Deutschland im Hinblick auf das Ausmaß der Jugendarbeitslosigkeit wie auch im Hinblick auf die überproportionale Betroffenheit junger Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen nach wie vor unterhalb des europäischen Durchschnitts (vgl. Kapitel 5.5).

Die Erwerbsquoten von Männern und Frauen in der Mitte ihrer Erwerbskarriere zeigen unterschiedliche Entwicklungsmuster. Während 1970 nahezu alle Männer (96,9 Prozent) im Alter von 25 bis 54 Jahren erwerbstätig waren, hat sich diese Quote in den Folgejahrzehnten bis zur Jahrtausendwende kontinuierlich auf etwa 86 bis 87 Prozent reduziert; seit der Jahrtausendwende ist eine weit gehende Stabilisierung zu beobachten. Frauen hingegen haben seit den 1970er Jahren ihre Erwerbsquote von etwa der Hälfte (1970: 47,1 Prozent) auf drei Viertel (2009: 75,4 Prozent) erhöht; auch in den vergangenen zehn Jahren setzte sich dieser Aufwärtstrend fort (2000 bis 2009: plus 4,2 Prozentpunkte; vgl. OECD 2010b). Dieser Anstieg war jedoch nicht immer mit einer qualitativen Verbesserung der Arbeitsmarktposition von Frauen verbunden (vgl. Kapitel 1.6).

Die Erwerbstätigkeit älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer war bis Mitte der 1990er Jahre durch einen ansteigenden Trend zur Frühverrentung, d. h. zum Ausstieg aus dem Erwerbsleben vor Erreichen des regulären Rentenzugangsalters, gekennzeichnet. Als ursächlich hierfür werden zunehmend veraltete Qualifikationen in Zeiten rapiden technologischen Wandels bei gleichzeitig hohem Beschäftigungsschutz und bestehenden Senioritätsregelungen für ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer angesehen (vgl. Blossfeld/Buch-

holz/Hofäcker 2006, S. 4ff.; Hofäcker 2010, S. 119ff.). Insbesondere die Konzentration von schulischer und beruflicher Ausbildung auf die frühe Erwerbskarriere sowie die noch zu geringe Bedeutung lebenslangen Lernens im deutschen Bildungssystem förderten hierbei die zunehmende Ausgliederung älterer Erwerbspersonen durch verschiedene Frühverrentungsangebote (vgl. vbw 2008). Seit der Jahrtausendwende hat sich die Arbeitsmarktsituation älterer Beschäftigter jedoch wieder verbessert. So gelang es in Deutschland im Jahr 2007, das von der Europäischen Union geforderte Ziel einer Erwerbsquote von über 50 Prozent bei den 55- bis 64-jährigen Personen zu erreichen (51,5 Prozent). Bis zum Jahr 2009 stieg die Erwerbsquote dieser Altersgruppe bis auf 56,1 Prozent an (vgl. Statistisches Bundesamt 2009d). Bemerkenswert ist, dass sich der Anstieg der Erwerbstätigkeit älterer Menschen in Deutschland weitgehend auf die Altersgruppe der 55- bis 59-Jährigen beschränkt (2009: 70,2 Prozent); die nach wie vor geringe Erwerbsquote im Alter von 60 bis 64 Jahren weist jedoch auf eine nach wie vor persistente Frühverrentung hin (2009: 38,6 Prozent; vgl. Artl/Dietz/Walwei 2009, S. 6f.). Darüber hinaus gilt es zu beachten, dass sich der Zuwachs der Alterserwerbstätigkeit in Deutschland vor allem auf die allgemein gestiegene Erwerbstätigkeit von Frauen sowie die zunehmend höhere Bildung nachrückender Geburtsjahrgänge zurückführen lässt. Personen mit geringeren Bildungsabschlüssen verfügen hingegen oft nur über wenige Möglichkeiten, bis zum Rentenalter erwerbstätig zu bleiben; eine Tatsache, die im Hinblick auf die Erhöhung des Renteneintrittsalters und die zunehmende Privatisierung von Rentensystemen langfristig auch zu wachsenden finanziellen Engpässen für diese „Problemgruppe“ führen kann.

Konsequenzen für das Bildungssystem. Trotz der in den vergangenen Jahren verbesserten Arbeitsmarktsituation älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer bleibt es die Aufgabe des deutschen Bildungssystems, das Qualifikationsniveau älterer Arbeitskräfte kontinuierlich an sich rasch wandelnde technologische und berufliche Anforderungen anzupassen (vgl. Kapitel 1.3). Zukünftig müssen somit existierende Weiterbildungsmöglichkeiten für Menschen aller Altersgruppen ausgebaut und erweitert werden (vgl. Kapitel 7; vbw 2008). Durch eine flexiblere Gestaltung der beruflichen Ausbildung (vgl. Kapitel 5.3) muss zudem gewährleistet werden, dass auch junge Arbeitsmarkteinsteiger mit den beruflich relevanten Qualifikationen ausgestattet sind.

1.5 Globalisierung und Regionalisierung

Bildungspolitik befindet sich heute in vielen Ländern im Umbruch. Globalisierte Arbeitsmärkte, die steigende Bedeutung von Humankapital in der Wissensgesellschaft sowie zunehmende finanzielle Engpässe nationalstaatlicher Budgets sind nur einige Gründe, die dazu führen, dass Bildungsinhalte und -ziele in vielen Staaten derzeit neu gesetzt werden müssen, Strukturen und Institutionen Reformen durchlaufen sowie neue Akteure an bildungspolitischen Prozessen und Entscheidungen beteiligt werden. Bildungspolitik ist derzeit ein Bereich, in dem viele nationale Transformationen stattfinden; aus politikwissenschaftlicher Sicht ist die Bildungspolitik und ihre Internationalisierung allerdings ein vergleichsweise wenig erschlossenes Politikfeld (zum Stand der Forschung vgl. Jakobi/Martens/Wolf 2010).

Seit Ende der 1990er Jahre zeichnet sich eine Internationalisierung von Bildungspolitik ab, d. h., bildungspolitische Probleme werden zunehmend in internationalen Foren bearbeitet. Neue Akteure, insbesondere internationale Organisationen (IOs), und neue Formen der Steuerung treten im Bereich der Bildungspolitik auf und stellen die bislang vorrangige Rolle des Staates in diesem Politikfeld zunehmend in Frage (vgl. Martens/Rusconi/Leuze 2007). Das Politikfeld Bildung – traditionell eine klassische Domäne des Nationalstaats – wurde um eine internationale Ebene ergänzt, auf der vor allem internationale Organisationen ihre Kompetenzen und Einflussmöglichkeiten sukzessive ausbauen konnten. Zwei Prozesse treten dabei hervor: das „Programme for International Student Assessment (PISA)“ der OECD für den Sekundarschulbereich und der Bologna-Prozess unter Beteiligung der Europäischen Union (EU) im Hochschulbereich.⁴

Dass sich internationale Organisationen zu bedeutenden Akteuren in der Bildungspolitik entwickelt haben, kann einem von Staaten initiierten freiwilligen Selbsttransformationsprozess zugeschrieben werden (vgl. Hurrelmann u. a. 2008). Sowohl bei PISA als auch bei Bologna ging der Impetus für diese Prozesse von einzelnen Staaten aus, die nach internationalen bzw. europäischen Lösungen für nationale Problemlagen suchen (vgl. Martens/Wolf 2006). Diese Kompetenzverlagerung auf die internationale Ebene führte zur Entfaltung von unvorhergesehenen Dynamiken (vgl. Barnett/Finnemore 2004): Die einbezogenen IOs bearbeiteten zwar die ihnen übertragenen Aufgaben, entwickelten diese jedoch auch selbstständig weiter und stellten sogar eigene Agenden für ihre neuen Aufgabengebiete auf, die sich an eigenen übergeordneten Zielen der Organisation orientieren.

Im Falle der PISA-Studie ist das von der OECD propagierte Politikmodell für die Bildungspolitik eher implizit als explizit: „Die Studie liefert Basismaterial für die Definition von Standards und den Evaluationsprozess. Ferner gibt sie Aufschluss über die Faktoren, die zur Entwicklung wichtiger Kompetenzen beitragen, sowie über die Art und Weise, wie diese in den einzelnen Ländern wirksam werden. Damit dürfte sie zu einem besseren Verständnis von Ursachen und Folgen beobachteter Kompetenzdefizite beitragen. PISA befürwortet eine Verlagerung des Schwerpunktes in der Bildungspolitik von den Inputs auf die Lernergebnisse und kann so die Länder bei ihren Bemühungen um Verbesserung ihrer Schulsysteme unterstützen und dazu beitragen, dass junge Menschen bei ihrem Eintritt in das Erwachsenenleben besser vorbereitet sind auf eine Welt des raschen Wandels und der immer stärker werdenden globalen Interdependenz“ (OECD 2001, S. 3).

Die Ziele des Bologna-Prozesses sind dagegen klar umrissen: Er zielt darauf ab, einen einheitlichen Europäischen Hochschulraum zu schaffen.

PISA. Mit der PISA-Studie erfasst die OECD seit 2000 alle drei Jahre die bis zum Ende der Pflichtschulzeit erworbenen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Jeweils ein Jahr nach der Erhebung werden die erhobenen Resultate zur Performanz von Bildungssystemen veröffentlicht. In der Studie wird untersucht, „inwieweit es den unterschiedlichen Bildungssystemen in den Teilnehmerländern gelingt, jungen Menschen gerechte Chancen für Bildungserfolg zu geben“ (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

⁴ Neben PISA und Bologna wäre noch der Kopenhagen-Prozess für die Berufsbildung zu nennen. Allerdings ist dieser vergleichsweise noch nicht so weit entwickelt.

(DIPF 2010). Untersucht werden jeweils Lesekompetenz, mathematisches Wissen oder naturwissenschaftliches Verständnis, wobei einer dieser Bereiche schwerpunktmäßig betrachtet wird. Mit den Studien der Jahre 2000, 2003 und 2006 wurde der erste Erhebungszyklus zum Abschluss gebracht. Das Programm wird mindestens bis 2015 fortgesetzt. Die Studien der Jahre 2009, 2012 und 2015 bilden dann einen zweiten Zyklus.

PISA basiert auf der Identifizierung von „besten Praktiken“ (best practices), also von Merkmalen besonders erfolgreicher Bildungssysteme von „PISA-Gewinnern“. Aus Sicht der OECD kommt eine hohe persönliche Bedeutung von Bildung sowohl den individuellen Aufstiegschancen zugute als auch der volkswirtschaftlichen Leistungsfähigkeit und dem Wachstum moderner Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften im internationalen Wettbewerb (vgl. OECD 2010c). Der Kreis der Teilnehmer geht über die OECD-Mitglieder hinaus: An PISA 2000 nahmen 43 Staaten teil. PISA 2003 untersuchte die Schülerleistungen in 41 Ländern. Bei PISA 2006 stieg diese Zahl auf 57 an. An der jüngsten PISA-Erhebung 2009 haben weltweit sogar 67 Staaten und Regionen auf allen Kontinenten teilgenommen. Die Teilnahme an PISA erfolgt freiwillig.

Mit den vier Studien der Jahre 2000, 2003, 2006 und 2009 sind zusammengenommen die Kompetenzen von mehr als einer Mio. Schülerinnen und Schülern weltweit an über 15.000 Schulen getestet worden. Ihr Abschneiden repräsentiert die Bildungsleistungen von jeweils mehr als 20 Mio. Heranwachsenden ihres Jahrgangs. PISA erfasst die Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme von Staaten, die insgesamt über 90 Prozent der weltweiten Wirtschaftskraft repräsentieren (vgl. de Olano u. a. 2010).

Die Rezeption von PISA ist in den Teilnehmerländern sehr unterschiedlich und wird nicht allein vom Rangplatz des Landes bestimmt (vgl. Popp u. a. 2010). Deutschland ragt heraus, was die Resonanz auf die PISA-Studie angeht: Mit der Veröffentlichung der ersten Studie im Dezember 2001 erlebte es einen regelrechten „PISA-Schock“. Obwohl auch andere international vergleichende Studien, wie beispielsweise die „Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)“ oder die „Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)“, Deutschland nur mittelmäßiges Abschneiden im internationalen Vergleich attestierten, führte erst PISA dazu, dass umfangreiche Reformen gefordert wurden.

PISA hat in Deutschland einen Reformstau des Sekundarbildungswesens aufgelöst. Seit PISA finden Veränderungen im Bildungswesen statt, wie sie Jahrzehnte nicht vorgenommen wurden. PISA ist dabei Referenzpunkt. Die angestoßenen Reformen im deutschen Bildungssystem gehen dabei weit über rein strukturelle Anpassungen hinaus. Vielmehr bewirkte PISA eine umfassende Neuorientierung der Politikgestaltungsprozesse und eine tief greifende Neubewertung der Bildungssteuerung in Deutschland, die die von der OECD propagierte Output-Orientierung und evidenzbasierte Politikgestaltung aufgreift (vgl. Niemann 2010). Die schlechten PISA-Ergebnisse haben den Problemdruck auf Deutschland erhöht: Die OECD hat mit PISA eine stärker (volks-)wirtschaftliche Sichtweise auf Bildung angeregt, damit Deutschland in einer wissensbasierten Welt mithalten kann.

Aber auch in anderen Ländern hat es im Anschluss an PISA Debatten über die Qualität der Schulbildung gegeben (vgl. Rinne/Kallo/Hokka 2004; v. Bogdandy/Goldmann 2008; Grek 2009; Popp 2010a). Um nur einige Beispiele zu nennen: Ähnlich wie auch in Deutschland hat PISA einen Reformstau in der Schweiz aufgebrochen und das interkantonale Konkordat HarmoS, das die kantonalen Schulsysteme mittels harmonisierter Eckwerte aneinander angleichen und deren Qualität verbessern soll, zur Verabschiedung gebracht (vgl. Bieber

2010). In Mexiko – Schlusslicht unter den OECD-Staaten in allen drei PISA-Erhebungen – hat das politische und öffentliche Interesse an den Ergebnissen erst mit der zweiten Bildungsstudie zugenommen und steigt an; bei den andauernden Reformen spielen die Empfehlungen und Beratungstätigkeiten der OECD eine entscheidende Rolle bei der Einleitung dieser Veränderungen im mexikanischen Bildungsbereich (vgl. Popp 2010b). In den USA hingegen spielt PISA keine Rolle; obwohl das Land ähnlich wie Deutschland untere Rangplätze in den bisherigen PISA-Studien eingenommen hat, ist PISA in den USA kein Thema, weder in der öffentlichen Wahrnehmung noch in den politischen Debatten (vgl. Martens 2010).

Bologna. Der Bologna-Prozess wurde nach einem Treffen von 29 europäischen Bildungsministern am 19.06.1999 in Bologna benannt. In der dort verabschiedeten Deklaration wurde die Schaffung eines Europäischen Hochschulraums für 2010 beschlossen (vgl. Kapitel 6). Heute sind 47 Länder im Bologna-Prozess vertreten; der Bologna-Prozess geht damit also weit über die Grenzen der EU hinaus. Auch Länder wie Aserbaidschan und Kasachstan (bislang jüngstes Mitglied) sind Teil des Bologna-Prozesses. Die Bologna-Deklaration ist völkerrechtlich nicht bindend, die Teilnahme ist freiwillig. Dem Bologna-Prozess ging ein Treffen der Bildungsminister Frankreichs, Großbritanniens, Italiens und Deutschlands an der Universität Sorbonne in Paris ein Jahr zuvor voraus, das den Prozess initiiert hat. Der Bologna-Prozess wird von verschiedenen weiteren Akteuren unterstützt. Die Europäische Kommission ist ebenfalls ein Mitglied; weitere IOs und Verbände der Studierenden, der Wirtschaft und der Hochschulen sind so genannte konsultative Mitglieder.

Im Einzelnen zielt der Bologna-Prozess darauf ab, Mobilitätshemmnisse abzubauen. Studienleistungen und Studienabschlüsse sollen innerhalb des Mitgliedsraums kompatibel gemacht werden. Dies soll durch die Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen und die Einführung eines Leistungspunktsystems (ECTS) erreicht werden. Weiterhin soll die europäische Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung gefördert werden, damit einheitliche Standards gelten (vgl. Kapitel 6.2). Diese Maßnahmen zielen darauf ab, die Berufsqualifikation und Beschäftigungsfähigkeit von Absolventinnen und Absolventen zu befördern. Auch sollen sie dazu beitragen, die Attraktivität des Europäischen Hochschulraums im globalen Maßstab zu steigern.

Der Bologna-Prozess sieht die Umsetzung des Europäischen Hochschulraums bis 2010 vor. Im europäischen Vergleich zeigt sich, dass die Großzahl der Unterzeichnerstaaten der Bologna-Erklärung eine grundlegende Umstrukturierung ihres Studiensystems beschlossen und mit der Implementierung begonnen hat. Zwischen den Ländern gibt es deutliche Varianz in der Umsetzung, die in so genannten stocktaking reports festgehalten werden. Manche Länder sind bereits sehr weit fortgeschritten, wie beispielsweise Dänemark oder Schweden; andere müssen noch erhebliche Umstrukturierungen vornehmen, wie beispielsweise die Slowakei oder Aserbaidschan. Eine vollständige Umsetzung der Ziele bis 2010 ist allerdings nicht erreicht worden. Daher sind nun für die Zeit bis 2020 Prioritäten für den Europäischen Hochschulraum etabliert worden. Ein wichtiger Punkt: Ziel ist es, dass mindestens 20 Prozent der Graduierten einen Teil ihres Studiums im Ausland absolviert haben sollen. Institutionell ist die EU gestärkt worden: Der Bologna-Prozess wird nun gemeinsam von dem Land, das die EU-Präsidentschaft innehat, mit einem Nicht-EU-Land geführt.

Der Bologna-Prozess hat in Deutschland zu tief greifenden strukturellen Veränderungen geführt und die größte Studienreform der Nachkriegsgeschichte eingeläutet. Kernelemente

der deutschen Umsetzung des Bologna-Prozesses sind die Umstellung von Diplom- und Masterstudiengängen auf Bachelor- und Masterstudiengänge sowie regelmäßig stattfindende Akkreditierungsverfahren der einzelnen Studiengänge (vgl. Kapitel 6). Die Anforderungen an die akkreditierungsfähigen Studiengänge legt dabei die Kultusministerkonferenz (KMK) fest. Im Zuge der Föderalismusreform von 2006 ist die Position des Bundes als Instanz in der Bildungspolitik weiter geschwächt worden.

Konsequenzen für das Bildungssystem. Internationale Prozesse wie die PISA-Studie und der Bologna-Prozess haben die Konstellation der politikfeldrelevanten Akteure verändert und zum Teil auch neue Akteure geschaffen. Nichtstaatliche Akteure wie beispielsweise Expertengruppen, Rating-Agenturen oder Akkreditierungsinstitutionen wie im Bologna-Prozess bekommen mehr Gehör und haben an Bedeutung gewonnen. Dabei führt nicht die formale Kompetenzübertragung zu einem Bedeutungszuwachs; stattdessen ist eine Zuständigkeitsentwicklung als Ergebnis dieses Internationalisierungsprozesses zu beobachten. Die Einschaltung der internationalen Ebene hat so gesehen die Funktion des Staates in der Bildungspolitik eher geschwächt. „In diesem Sinne wurde Bildungspolitik 'entpolitisiert': Regierungen und Parlamente sind nicht mehr die einzigen, nicht einmal mehr die wichtigsten Akteure im bildungspolitischen Governance-Prozess“ (Martens/Wolf 2009, S. 373).

Internationale Prozesse wie die PISA-Studie und der Bologna-Prozess reichen über ihren eigentlichen Wirkungskreis hinaus. Sie sind prominente Beispiele für die Bedeutung internationaler Benchmarks. An der PISA-Studie, die federführend im Rahmen der OECD konzipiert und koordiniert wird, nehmen inzwischen zur Hälfte Nicht-OECD-Länder teil. Das heißt, die OECD, die maßgeblich Standards für die industrielle Welt entwirft, wird zum Maßstab auch für andere Länder (zur Perzeption von PISA in Thailand oder Katar vgl. de Olano 2010). Der Bologna-Prozess, der als Paradebeispiel für Konvergenzprozesse innerhalb des Mitgliedsraums gilt (vgl. z. B. Witte 2006; Knill/Dobbins 2009), wirkt auch über diesen hinaus. In anderen Erdteilen (insbesondere Australasien und Lateinamerika) wird er als Vorbild für dortige Kompatibilitätsvorhaben im Hochschulbereich genommen (vgl. Vögtle 2010). Darüber hinaus haben manche Hochschulen, insbesondere aus den USA, Australien und Neuseeland, ihr Studiensystem dem Bologna-Modell angepasst, um aufgrund der Kompatibilität attraktiv für (zahlende) Studierende aus Europa zu sein (zur Rezeption des Bologna-Prozesses in den USA vgl. Adelman 2008, 2009; Dobbins/Martens 2010).

Tendenziell wird durch diese internationalen Benchmarks eine Vereinheitlichung der Bildungssysteme gefördert – bei gleichzeitiger unterschiedlicher regionaler Ausgestaltung. PISA hat eine verstärkte Orientierung am Output und Outcome nationaler Bildungsinstitutionen angeregt. Wie hingegen dieses Ziel erreicht wird, bleibt individuell. In Deutschland gilt auch weiterhin Bildungsföderalismus. Entsprechend hat PISA nicht unbedingt eine Vereinheitlichung des Schulsystems und seiner Inhalte zur Folge, sondern lässt eben auch verschiedene Lösungen zu, um den Output zu verbessern. Bologna hat zu einheitlichen Abschlüssen und somit zu Strukturanpassungen geführt. Die Abschlüsse innerhalb des Bologna-Raums heißen nun Bachelor (BA) und Master (MA) und die darin enthaltenen Module werden mit Credit Points bemessen. Nichtsdestotrotz sind Inhalte und Ausgestaltung der Module weiterhin individuell; die Briten – Mitinitiatoren des Prozesses – haben weiterhin beispielsweise einen Master mit nur einjähriger Studiendauer.

In den zurückliegenden Jahren haben die auf PISA und auf Bologna zurückzuführenden Veränderungen zu erheblichen Problemen bei Lehrern und Schülern, Studierenden und Lehrenden geführt. Diese verweisen auf die substanziellen Verluste des klassischen deutschen Curriculums in Schule und Hochschule, auf die Ökonomisierung von Bildungsprozessen, den Verzicht auf das Ziel der Menschenbildung (vgl. Kapitel 1.7), auf Arbeitsüberlastung bei Lehrenden und Lernenden sowie auf ein breit verzweigtes Überwachungs- und Kontrollsystem. Es ist zu erwarten, dass diese Einwendungen zu einer „Reform der Reform“ führen werden, die im Hinblick auf überzogene Determinierungen der Bildungsprozesse insbesondere in Deutschland allerdings auch erforderlich sind.

1.6 Geschlechterdifferenz

In Deutschland haben mittlerweile Frauen die Männer im Bildungssystem bzw. im Erwerb höherer Bildungsqualifikationen überholt: Mädchen werden im Durchschnitt früher eingeschult als Jungen, sie weisen kontinuierlichere Bildungskarrieren auf und besuchen häufiger ein Gymnasium als Jungen. Demgegenüber sind Jungen an Hauptschulen deutlich überrepräsentiert (2004/2005: 56 Prozent). Diese Entwicklungen stellen das Ergebnis einer schrittweisen Bildungsexpansion dar, die es Frauen insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren ermöglichte, auch an tertiären Bildungsformen vermehrt teilzunehmen. Seit den 1990er Jahren haben sich die Geschlechteranteile im deutschen Bildungssystem weitestgehend stabilisiert (vgl. Cornelißen 2005).

Frauen nehmen zudem häufiger ein (Fach-)Hochschulstudium auf (vgl. vbw 2009). Lediglich an den stärker technisch und berufspraktisch ausgerichteten Fachhochschulen sind Männer mit über 60 Prozent nach wie vor deutlich überrepräsentiert (vgl. BMBF 2005a, S. 3).

Allgemein gelingt es Frauen häufiger, ihr Studium erfolgreich abzuschließen. Mit zunehmender akademischer Weiterqualifikation (Promotion, Habilitation) sinkt jedoch der Frauenanteil an deutschen Hochschulen nach wie vor deutlich: Während Frauen im Jahr 2006 knapp mehr als die Hälfte aller Hochschulabsolventinnen und -absolventen ausmachen, liegt ihr Anteil an den Promotionen im Jahr 2007 bei 42 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2009e), bei den Professuren sogar nur bei 18,3 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2010b).

Trotz des weitestgehenden Auf- bzw. Überholens von Frauen im Erwerb schulischer Qualifikationen zeigen sich nach wie vor deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede in der Berufs-, Ausbildungs- und Studienfachwahl.

So sind etwa über 80 Prozent aller Frauen in Deutschland im Dienstleistungssektor tätig, während nur 17 Prozent einer Beschäftigung im (sekundären) Industriesektor nachgehen. Zwar nimmt auch bei Männern der tertiäre Sektor mit 55 Prozent aller Beschäftigten eine zentrale Rolle ein, hier finden sich aber nach wie vor noch 42 Prozent in industriellen Berufen. Auch innerhalb der einzelnen Wirtschaftssektoren existieren nach wie vor „typische Männer- bzw. Frauendomänen“ (vgl. Cornelißen 2005, S. 122).

Hinsichtlich konkreter Berufsfelder konzentrieren sich Frauen meist auf eine vergleichsweise begrenzte Anzahl von „Frauenberufen“, etwa auf spezifische kaufmännische Berufe oder auf Fachkräfte im Gastgewerbe, während sich Männer auf eine größere Anzahl

typischer „Männerberufe“, insbesondere handwerkliche Berufsfelder, verteilen. Infolge einer zunehmenden Erweiterung des weiblichen Berufsspektrums auf „Mischberufe“ erweist sich diese „horizontale Berufssegregation“ jedoch als rückläufig. Dennoch bleibt aufgrund der geringeren Einkommen in typischen Frauenberufen eine geschlechtsspezifische Einkommensdiskrepanz nach wie vor bestehen (vgl. Engelbrech/Nagel 2002).

Auch hinsichtlich der Wahl des Studienfachs zeigen sich deutliche und weitgehend persistente Unterschiede zwischen Männern und Frauen. Während Männer insbesondere in den Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik überrepräsentiert sind, finden sich Frauen überproportional häufig in sozial- und geisteswissenschaftlichen sowie in Lehramtsstudiengängen wieder. Trotz diverser Initiativen zur geschlechtsunabhängigen Studienfachwahl haben sich diese Muster in den vergangenen zwei Jahrzehnten in Deutschland nur geringfügig verändert (vgl. BMBF 2004).

Hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Erwerbsbeteiligung ist in den vergangenen Jahrzehnten eine zunehmende Konvergenz der Erwerbsquoten von Männern und Frauen in Deutschland zu beobachten, die sich auf den kontinuierlichen Anstieg der Erwerbstätigkeit von Frauen bei weit gehender Konstanz männlicher Erwerbstätigkeit zurückführen lässt. Die Erwerbsquoten von Männern in den alten und neuen Bundesländern (alte Bundesländer 2008: 81,9 Prozent, neue Bundesländer 2008: 81,6 Prozent; vgl. Statistisches Bundesamt, verschiedene Jahrgänge; zitiert nach Sozialpolitik aktuell 2010) und Frauen (alte Bundesländer 2008: 68,3 Prozent; neue Bundesländer 2008: 74,7 Prozent; vgl. Statistisches Bundesamt, verschiedene Jahrgänge; zitiert nach Sozialpolitik aktuell 2010) haben sich dabei in den vergangenen zwei Jahrzehnten kontinuierlich einander angeglichen.

Hinter dieser quantitativen Konvergenz in der Teilhabe am Erwerbsleben verbergen sich jedoch deutliche qualitative Unterschiede im Umfang der Erwerbstätigkeit. Insbesondere in der ehemaligen Bundesrepublik ist fast die Hälfte aller Frauen in der Mitte ihres Erwerbsverlaufs in Teilzeitarbeit (d. h. einer Erwerbstätigkeit von weniger als 30 Stunden) erwerbstätig (2005: 45,3 Prozent; vgl. Cornelißen 2005, S. 123), während diese Erwerbsform für Männer in den alten Bundesländern nur eine untergeordnete Rolle spielt (6,2 Prozent; vgl. Cornelißen 2005, S. 123). Ein Großteil dieser verringerten Erwerbsteilnahme lässt sich dabei auf eine weitgehend freiwillige Reduzierung der Arbeitszeit aufgrund persönlicher bzw. familiärer Verpflichtungen zurückführen (vgl. Cornelißen 2005, S. 14). Demgegenüber ist in den neuen Bundesländern nur etwa ein Viertel aller Frauen in Teilzeitarbeit erwerbstätig (27,8 Prozent; Männer: 6,3 Prozent); über die Hälfte der in Teilzeit tätigen Frauen gibt zudem an, diese reduzierte Erwerbstätigkeit lediglich aufgrund der mangelnden Verfügbarkeit von Vollzeitstellen auszuüben (vgl. Cornelißen 2005, S. 14). Das unterschiedliche Erwerbsverhalten von Frauen in den neuen Bundesländern spiegelt zum einen die während des Sozialismus dominante Vollzeiterwerbstätigkeit beider Geschlechter, zum anderen die unterschiedliche Verfügbarkeit von Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf wider.

Deutliche Unterschiede in den alten und neuen Bundesländern zeigen sich auch im Erwerbsverhalten von Frauen mit Kindern. Neben der bereits skizzierten unterschiedlichen Inanspruchnahme von Teilzeitarbeit neigen Mütter in den alten Bundesländern insgesamt deutlich häufiger dazu, sich bei Kindern im Alter von null bis sechs Jahren vollständig aus dem Erwerbsleben zurückzuziehen. Selbst bei Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren trifft dies noch für etwa ein Drittel aller Mütter in den alten Bundesländern zu; erst mit der Einschulung der Kinder und dem Übergang in den Sekundarbereich steigt die (Vollzeit-)

Frauenerwerbstätigkeit hier wieder an. In den neuen Bundesländern hingegen sind lediglich Mütter von Kindern im Kleinkindalter (null bis drei Jahre) mehrheitlich nicht aktiv erwerbstätig. Mit zunehmendem Alter des Kindes versuchen die Frauen, in das aktive Erwerbsleben zurückzukehren. Ungünstige Arbeitsmarktbedingungen in den neuen Bundesländern führen hier allerdings oftmals dazu, dass die Arbeitslosigkeit dieser Mütter mit bis zu 20 Prozent deutlich höher ausfällt als in den alten Bundesländern (vgl. Kreyenfeld/Geisler 2006, S. 345).

Konsequenzen für das Bildungssystem. Wie gezeigt, ist es im Rahmen der schulischen und beruflichen Ausbildung bereits zu einer weitgehenden Angleichung der Bildungschancen von Männern und Frauen gekommen. Ebenso hat die Erwerbsbeteiligung von Frauen im Zeitvergleich deutlich zugenommen. Dennoch verbleiben hinsichtlich des Erwerbsumfanges sowie der Entlohnung weiterhin persistente Geschlechterunterschiede, die sich sowohl auf eine weiterhin stark geschlechtertypische Berufswahl sowie Probleme bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zurückführen lassen. Ziel zukünftiger Bildungspolitik muss es vor diesem Hintergrund sein, existierende Geschlechterungleichheiten in Bildungssystem und Arbeitsmarkt durch gezielte Maßnahmen zu verringern. Hierzu liegt bereits eine Reihe von Modellprojekten vor. So hatte in jüngerer Vergangenheit eine Reihe von Maßnahmen zum Ziel, insbesondere die nachgelagerten Geschlechterdifferenzen in der Wahl weiterführender Berufswege und Studiengänge zu reduzieren.

Bildungspolitische Anstrengungen zur Reduzierung von Geschlechterungleichheiten müssen jedoch über derartige Maßnahmen in vergleichsweise späten Phasen der Bildungsbiografie hinausgehen und bereits in früheren Stufen des Bildungssystems Anreize für eine geschlechterneutrale Wahl von Bildungs- und Berufswegen setzen (vgl. vbw 2009). Ebenso sollten bildungspolitische Maßnahmen Frauen auch während bzw. nach einer familienbedingten Unterbrechung Möglichkeiten zur beruflichen Weiterqualifikation bieten, um Qualifikationseinbußen während der intensiven Familienphase zu vermeiden.

Zu beachten ist jedoch in diesem Zusammenhang, dass bildungspolitische Maßnahmen nicht isoliert betrachtet werden können und alleine nicht zu einer Verringerung von Geschlechterunterschieden am Arbeitsmarkt führen werden. Vielmehr steht die Bildungspolitik in einem engen Verflechtungszusammenhang mit weiteren Politikbereichen, etwa der Familienpolitik. So können z. B. durch die Förderung des Ausbaus (ganztägiger) Kinderbetreuung die Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf und damit die beruflichen Chancen von Frauen verbessert werden (vgl. Kapitel 2.5). Zur nachhaltigen Reduzierung von Geschlechterungleichheiten in Bildung und Arbeitsmarkt sollten somit bildungspolitische Maßnahmen durch angemessene arbeitsmarkt- und familienpolitische Programme flankiert werden.

1.7 Einstellungen und Werte

Einstellungen sind wertende Haltungen einer Person gegenüber einem Gegenstand oder sozialen Sachverhalt. Eine Gemeinsamkeit verschiedener Definitionen von Einstellungen besteht darin, dass für eine Person eine Verknüpfung zwischen einem Einstellungsobjekt und einer affektiven Bewertung, die zwischen positiv und negativ variieren kann, besteht (für einen Überblick vgl. Bohner/Dickel 2011).

Werte werden als Handlungs- oder Lebensziele definiert, die eine Person über verschiedene Situationen hinweg verfolgt, also als Grundlage ihres Handelns betrachtet (vgl. Rokeach 1973).⁵ Unterschiede in den Einstellungen und Werten unterschiedlicher Generationen sind Voraussetzung für einen Wertewandel über die Zeit. Auslöser eines Einstellungs- oder Wertewandels können kritische gesellschaftliche Ereignisse sein. Von besonderem Interesse sind Veränderungen in Einstellungen und Werten in der Folge oder als Voraussetzung von Reformen im Bildungswesen.

Die wesentlichen Veränderungen im Bildungssystem während des vergangenen Jahrzehnts, die durch Verschiebungen in Einstellungen und Werten vorbereitet, von diesen begleitet oder diese nach sich gezogen haben, sind die Teilnahme von Deutschland an internationalen Schulvergleichsstudien, die Veröffentlichung von nach Bundesländern getrennten Ergebnissen der Schulvergleichsstudien und die Föderalismusreform vom Herbst 2006.

1997 hatte die Kultusministerkonferenz beschlossen, die Qualität des deutschen Schulsystems durch die Messung von Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler international vergleichen zu lassen (so genannter Konstanzer Beschluss der KMK vom 24.10.1997; vgl. KMK 1997). Im Ergebnis nahm Deutschland, wie gezeigt, in der vergangenen Dekade an den international vergleichenden Studien TIMSS, PISA und der „Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)“ teil.

Unabhängig davon, dass die Ergebnisse dahingehend eine Überraschung darstellten, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu denen anderer OECD-Länder nur im mittleren Leistungsbereich lagen, ging mit der Teilnahme Deutschlands an den Vergleichsstudien ein fundamentaler Wandel in Einstellungen und Werten einher. Es entstand erstmals ein Verständnis dafür, dass die Qualität eines Bildungssystems messbar ist, genauso wie dies für die Qualität von Produkten oder Dienstleistungen gilt. Damit einhergehend entstand auch die Vorstellung, dass Qualität durch Benchmarking, also durch den Vergleich mit festgelegten Standards, im Wettbewerb optimiert werden kann. Dieser Wandel in Einstellungen und Werten trug dazu bei, dass die KMK, beginnend im Dezember 2003, bundesweit geltende verbindliche Bildungsstandards – nach und nach für verschiedene Schulfächer und Schulabschlüsse – verabschiedet hat. Weiter trug der Wandel in Einstellungen und Werten

⁵ Die vielfältigen Werte, die Menschen verfolgen können, sind von verschiedenen Autoren auf unterschiedliche Weise in übergeordnete Kategorien von Werten oder Wertorientierungen zusammengefasst worden. So unterscheidet Inglehart (vgl. z. B. 1977) materialistische von postmaterialistischen Werten, Hofstede (vgl. z. B. 1980) individualistische von kollektivistischen Werten, Triandis (vgl. z. B. 1995) idiozentristische von allozentristischen Werten und Schwartz (vgl. z. B. 1992) die Wertorientierungen „Selbststärkung vs. Selbstüberwindung“ und „Offenheit gegenüber Neuem vs. der Bewahrung von Bestehendem“. Empirische Belege für den Wertewandel in Deutschland wurden durch regelmäßige Befragungen mit repräsentativen Stichproben erbracht, die entweder vom Institut für Demoskopie Allensbach unter der Leitung von Elisabeth Noelle-Neumann bzw. Nachfolgerin Renate Köcher oder aber von der Arbeitsgruppe um Helmut Klages an der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer durchgeführt wurden.

dazu bei, dass im Zuge der Föderalismusreform im Jahr 2006 die Bildungspolitik weitestgehend zur Ländersache gemacht wurde. Durch diese Neuerungen wurde ein Wettbewerb zwischen den Bildungssystemen der einzelnen Länder Deutschlands in Gang gebracht.

Die Einführung von PISA-E⁶, der nationalen Erweiterungsstudie der internationalen PISA-I-Studie, hatte das Ziel, die Ergebnisse nach Bundesländern und Schularten getrennt auswerten zu können und Unterschiede in den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler durch Unterschiede in den Schulsystemen der Bundesländer, in der Lehrplangestaltung, in der Zusammensetzung und in Merkmalen der Schülerschaft zu erklären. Die in den PISA-E-Ergebnissen deutlich werdenden starken Unterschiede in den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler verschiedener Bundesländer beförderten die Einsicht, dass die Qualität von Schule von bildungspolitischen Entscheidungen abhängig ist. Dies führte zunächst zu positiven Einstellungen gegenüber der Vorstellung, dass Bildung Ländersache sein sollte.

Im Zuge der Föderalismusreform vom 01.09.2006 wurde das Grundgesetz hinsichtlich der Beziehungen zwischen Bund und Ländern entsprechend geändert, die Bildungspolitik wurde weitestgehend in die Verantwortung der Länder gegeben. Bund und Länder wurden ermächtigt, „auf Grund von Vereinbarungen zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich und in diesbezüglichen Berichten und Empfehlungen“ zusammenzuwirken (vgl. Artikel 91b Abs. 2 GG).

Wird der Zeitraum zwischen der Einführung von PISA, PISA-E und der Föderalismusreform bis heute betrachtet, ist wiederum eine Veränderung in den Einstellungen – sowohl innerhalb der Politik als auch innerhalb der Bevölkerung – dahingehend zu konstatieren, dass die Föderalismusreform heute den Bundestag vermutlich nicht mehr passieren würde. So kritisierte die Bundesbildungsministerin Annette Schavan kürzlich das föderale Prinzip in der Bildungspolitik als „Kooperationsverbot“ und eine „Blockade, die niemandem nützt“ (2010), und es wurde das Scheitern der Bildungsreform zur sechsjährigen Primarschule in Hamburg von vielen als Ausdruck dessen begrüßt, dass die Bevölkerung wieder eine zentrale Steuerung des Bildungssystems wünsche.

Tatsächlich zeigen aktuelle Umfrageergebnisse ein abnehmendes Vertrauen der Bevölkerung in den Föderalismus und verstärkte Forderungen nach zentralistischer Steuerung im Bildungswesen. So ergibt sich aus Analysen des Instituts für Demoskopie Allensbach (IfD; für einen Überblick vgl. Köcher 2010), dass die Bevölkerung heute weniger als früher davon überzeugt ist, dass ihr das föderale System Vorteile bringt. Die große Mehrheit der Bevölkerung plädiert dafür, möglichst vieles in Deutschland einheitlich zu regeln. Selbst die Bürgerinnen und Bürger von Bayern und Baden-Württemberg, die im Ländervergleich besonders gut abschneiden und sich deshalb als Profiteure des Föderalismus sehen könnten, plädieren weit überwiegend für zentrale Regelungen. So antworteten beispielsweise in einer Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach aus dem Jahr 2007 60 Prozent der Deutschen (70 Prozent der Deutschen aus den neuen Bundesländern und 57 Prozent der Deutschen aus den alten Bundesländern), dass sie einheitliche Regelungen selbstständigen Regelungen durch die Länder vorziehen würden. Besonders hoch waren die Zustimmungquoten bei Fragen, die auf Bildungspolitik bezogen waren (z. B. 82 Prozent für zentrale Regelung von Schulab-

⁶ An den ca. 200 Schulen, die an PISA-I teilnehmen, wird PISA-E an einem darauffolgenden zweiten Testtag durchgeführt. Darüber hinaus wird PISA-E an ca. 1000 weiteren Schulen durchgeführt, die nicht an PISA-I teilnehmen. Die Schülerstichprobe ist bei PISA-E mit 50.000 ungefähr zehnmal so groß wie bei PISA-I.

schließen, 74 Prozent für zentrale Regelungen von Hochschulgesetzen und Richtlinien für Universitäten; vgl. Köcher 2010).

In ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse einer von der Vodafone Stiftung Deutschland beauftragten und im Jahr 2010 veröffentlichten Befragung von 2.262 Bürgerinnen und Bürgern sämtlicher deutscher Länder (vgl. Vodafone Stiftung 2010). 61 Prozent der Befragten favorisierten demnach ein Schulsystem, in dem die Bundesregierung die Verantwortung für die Bildungspolitik trägt. Diese Unterstützung für eine Zentralisierung war in den neuen Bundesländern mit Zustimmungquoten um die 80 Prozent am höchsten und in Bayern (51 Prozent) und Hessen (41 Prozent) am niedrigsten. Weiter erteilte die Bevölkerung in der Vodafone-Befragung der Länder-Schulpolitik mit der mittleren Note 3,6 (im Rahmen der üblichen Schulnotenskala) ein recht schlechtes Zeugnis. Auch die am besten bewerteten Bundesländer Bayern (3,3), Hessen und Sachsen (jeweils 3,4) kamen nur auf eine schwache Drei, während sich Berlin (3,9) und Schleswig-Holstein (4,2) am Ende der Notenskala wiederfanden.

Auch gegenüber konkreten bildungspolitischen Reformen dominierten in der Bevölkerung in den vergangenen Jahren negative Einstellungen. Besonders auffällig ist sicherlich die Verhinderung der Einführung einer sechsjährigen Primarschule durch ein Volksbegehren am 18.07.2010 in Hamburg. In die gleiche Richtung können Umfrageergebnisse gedeutet werden, nach denen lediglich ein Drittel der Deutschen damit rechnen, dass sich bei einer Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen die Bildungschancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern verbessern werden (vgl. Vodafone Stiftung 2010), und nach denen eine deutliche Mehrheit der Bevölkerung bezweifelt, dass der bisherige gymnasiale Lehrstoff auch bei einer verkürzten, achtjährigen Schulzeit (G8) bewältigt werden kann. Nur zwölf Prozent der Befragten halten die Umstellung von neun auf acht Jahre bei gleichbleibendem Unterrichtsstoff generell für richtig (vgl. Vodafone Stiftung 2010).

Als ein Ergebnis der Abkehr vom Wert eines föderalen Bildungssystems kann auch die Tatsache interpretiert werden, dass die PISA-E-Studie zwischenzeitlich aufgegeben wurde. Für das Jahr 2010 hatten die Kultusminister stattdessen die Überprüfung der Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss angeordnet. Die Ergebnisse der ersten zentralen Überprüfung des Erreichens der KMK-Bildungsstandards zeigen, in welchem Maße Schülerinnen und Schüler in den neunten Klassen die in den Bildungsstandards festgelegten Leistungsziele erreicht haben.⁷ Die Entscheidung der KMK, PISA-E abzuschaffen, kann so gedeutet werden, dass die Politik sich von internationalen Maßstäben im Ländervergleich verabschieden wollte und damit auch auf die zunehmend negativen Einstellungen gegenüber dem föderalen Bildungssystem in der Bevölkerung mit Informationsverzicht reagiert hat.⁸ In dieselbe Richtung kann die Tatsache gedeutet werden, dass über die Teilnahme von Deutschland an PISA 2012 in der KMK ein monatelanger Streit entbrannte. Auslöser für die Auseinandersetzung waren die Deutung der Ergebnisse von PISA 2006 (die deut-

⁷ Zu diesem Zweck wurden im Mai 2009 rund 41.000 Neuntklässler an 1.300 allgemein bildenden Schulen in Deutsch und der ersten Fremdsprache getestet.

⁸ Eine andere Sichtweise ist hingegen, dass genau wie auch in PISA bei der zentralen Überprüfung der Bildungsstandards das Können der Schülerinnen und Schüler in Form von Kompetenzstufen gemessen wird und dass die Ergebnisse so skaliert wurden, dass sie mit den Ergebnissen der bisherigen PISA-Studien direkt verglichen werden können (z. B. Kompetenzwert von 500 als Median).

sche Wissenschaft sah einen Fortschritt der Schülerinnen und Schüler gegenüber der Vorgängerstudie, die OECD hingegen bezeichnete die Studienergebnisse als nicht unmittelbar vergleichbar), die Vorabveröffentlichung von Einzelergebnissen – vor einer Information der Politik – und das Fehlen eines Finanzierungskonzepts für die PISA-2012-Studie (die nun schließlich in Kooperation zwischen der TUM School of Education der Technischen Universität München, dem Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) und dem DIPF durchgeführt werden wird).

Zusammenfassend ist also ein Trend zu konstatieren, nach dem in den letzten Jahren die Einstellungen in der Bevölkerung gegenüber dem föderalen Bildungssystem und Reformen im Bildungswesen zunehmend negativ wurden. Gleichzeitig können jedoch durchaus auch unterschiedliche Strömungen innerhalb der Bevölkerung ausgemacht werden, die sich in den Akzenten oder Prioritäten in Einstellungen zu Bildungsfragen voneinander unterscheiden und in Teilbereichen einander sogar zu widersprechen scheinen: Im politisch konservativen Spektrum werden die für Deutschland ungünstigen Ergebnisse der internationalen Schulvergleichsstudien auf die Bildungsreformen in der Folge der 68er-Studentenbewegung zurückgeführt, und es wird daraus die Notwendigkeit abgeleitet, dass Leistungsbereitschaft und Sekundärtugenden wie Fleiß und Disziplin als Voraussetzung erfolgreichen Lernens wieder stärker gefordert werden müssten. In einem politisch eher links orientierten Spektrum hingegen werden mit Hinweis auf die – trotz einiger Fortschritte – immer noch bestehenden Bildungsungerechtigkeiten und Undurchlässigkeiten des deutschen Bildungssystems vor allem Werte wie Gleichheit, Bildungsgerechtigkeit und Kompensation von Benachteiligungen propagiert (z. B. Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems, Zusammenfassung von Haupt- und Realschulen). In Umfrageergebnissen zeigen sich diese unterschiedlichen Strömungen in der Bevölkerung in der relativ stärkeren Gewichtung entweder des Werts der „Gleichheit“ oder des Werts der „Freiheit“ (vgl. IfD 2003).

Negative Einstellungen gegenüber der aktuellen Bildungspolitik oder dem föderalen Prinzip sind sicherlich auch Ausdruck davon, dass mit dem Bekanntwerden des schlechten Abschneidens des deutschen Bildungssystems in den internationalen Schulvergleichsstudien und den in vielen Bundesländern zur Regelmäßigkeit gewordenen Veröffentlichungen schlechter Ergebnisse in den Vergleichsarbeiten in weiten Teilen der Bevölkerung Verunsicherung darüber entstanden ist, inwiefern die nachwachsende Generation überhaupt noch angemessen für die Anforderungen der Zukunft ausgebildet wird. Diese Verunsicherungen sind vermutlich durch die derzeitige Finanz- und Wirtschaftskrise weiter verstärkt worden, die viele Menschen als Ausdruck eines Versagens der regulatorischen Verantwortung des Staates deuten.

Auch die Rezipienten von Bildung selbst sind sich nicht mehr sicher darüber, ob das Bildungssystem sie erfolgreich für die eigene Zukunft rüstet. So fand beispielsweise die Shell Jugendstudie⁹ bereits in der Befragung von 2006 wie auch in der letzten Befragung von 2010, dass die Jugendlichen sich verunsichert fühlen, weil anders als früher nicht mehr garantiert sei, dass eine gute Ausbildung zu einem guten Gehalt oder einer festen Anstellung

⁹ Die so genannte Shell Jugendstudie wird periodisch alle vier Jahre erstellt, die letzte, 16. Studie ist 2010 erschienen (vgl. Deutsche Shell Holding GmbH 2010) und bezieht sich – wie üblich – auf die Erhebung von Werten bei Jugendlichen; neue Fragen sind auf die Folgen der Wirtschafts- und Finanzkrise bezogen. Die Stichprobe besteht im Jahr 2010 aus 2.604 nach bestimmten Merkmalen repräsentativ ausgewählten Jugendlichen im Alter von zwölf bis 25 Jahren.

führe (vgl. Deutsche Shell Holding GmbH 2006, 2010). Im Vergleich zu den Ergebnissen der Shell Jugendstudie aus dem Jahr 2002 sind die Jugendlichen heute stärker von der Vorstellung belastet, keine adäquate Beschäftigung zu finden oder den Arbeitsplatz verlieren zu können.

Konsequenzen für das Bildungssystem. Mit der Einführung eines umfassenden Systems des Bildungsmonitorings entstand erstmals ein Verständnis dafür, dass Bildungsqualität messbar ist und durch den Vergleich mit festgelegten Standards optimiert werden kann. Der damit einhergehende Wandel in Einstellungen und Werten begünstigte zunächst die Einführung verbindlicher Bildungsstandards und die Delegation der Bildungspolitik in die Verantwortung der Länder. Das in den letzten Jahren beobachtbare abnehmende Vertrauen der Bevölkerung in den Föderalismus, die in jüngerer Zeit deutlich überwiegend negativen Einstellungen gegenüber konkreten bildungspolitischen Reformen, eine weit reichende Verunsicherung in der Bevölkerung zu der Frage, ob unsere Ausbildungssysteme angemessen vorbereitete Absolventinnen und Absolventen auf den Arbeitsmarkt entlassen, und verstärkte Forderungen nach zentralistischer Steuerung im Bildungswesen sind Ausdruck davon, dass es bis heute weder gelungen ist, Sinn und Zweck des Bildungsmonitorings in der Öffentlichkeit zu vermitteln, noch das Bildungsmonitoring mit ausreichenden Unterstützungsmaßnahmen zur Behebung der sichtbar gemachten Defizite zu flankieren. Die Herausforderungen für das kommende Jahrzehnt werden also darin bestehen, die Einstellungen gegenüber dem Bildungsmonitoring günstig zu beeinflussen und wirksame Hilfestellungen anzubieten, um den durch das Monitoring identifizierten Problemen auch zu begegnen.

Derzeit sind Tendenzen in der Politik zu erkennen, auf die Publikation von Schwächen in Bildungs-Outcomes zu reagieren, indem Einrichtungen des Bildungsmonitorings zurückgenommen werden oder aber das Niveau der Standards abgesenkt wird. Derzeit ist dies z. B. in Berlin und Brandenburg sichtbar, wo erwogen wird, die Vergleichsarbeiten – in denen die Lernenden beider Länder im letzten Schuljahr erneut sehr ungünstig abgeschnitten hatten – durch „selbstenwickelte“, nicht standardisierte Testverfahren (so genannte zentrale Klassenarbeiten) zu ersetzen. Hier wird deutlich, dass Bildungspolitikern und -politiker bestrebt sein können, ihr Handeln durch scheinbar gute Ergebnisse zu legitimieren, statt darauf zu setzen, tatsächlich die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems zu erhöhen.

Gerade vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung (vgl. Kapitel 1.1), als deren Ergebnis nicht mehr so sehr ein Arbeitsplatzmangel, sondern vielmehr ein Mangel an hochqualifizierten Fachkräften zu erwarten ist, und vor dem Hintergrund der veränderten und globalisierten Arbeitsmarktsituation (vgl. Kapitel 1.4), als deren Ergebnis die tatsächlich erworbenen Kompetenzen (und nicht so sehr die stets im sozialen Vergleich vergebenen Benotungen und Zertifikate) maßgeblich für den individuellen Arbeitsmarkterfolg werden, wird die Bildungspolitik in der kommenden Dekade ihre Anstrengungen verstärken müssen, in der Bevölkerung ein Verständnis dafür zu erwecken, dass das Absenken von Standards oder gar das Abschaffen von Maßnahmen des Bildungsmonitorings keine Lösungen darstellen können: Während in der Vergangenheit das schlechte Abschneiden Deutschlands in den Schulvergleichsstudien gewissermaßen ein „theoretisches Problem“ war, haben die Defizite in den Kompetenzen der Schulabgängerinnen und Schulabgänger zwischenzeitlich Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt. Wenn Stellen für Hochqualifizierte nicht mehr besetzt werden können, wenn das Kompetenzniveau der Bewerberinnen und Bewerber auch für weniger

anspruchsvolle Berufstätigkeiten nicht mehr hinreichend ist, wird der Druck auf die Qualität der Ausbildung weiter steigen und damit auch der Stellenwert von Bildungsmonitoring und Bildungsforschung.

Neben der Vermittlung dieser Zusammenhänge wird es aber auch verstärkt darum gehen müssen, auf die Eigenverantwortung der Abnehmer von Bildung zu verweisen: Die mit dem föderalen Prinzip sichtbar gemachten Unterschiede zwischen Schulen, Schultypen, Bundesländern und die sichtbar gemachten Abhängigkeiten zwischen Bildungs-Input und Bildungsergebnis haben sicher auch deshalb in der Bevölkerung viele negative Reaktionen ausgelöst, weil sie verdeutlichen, dass letztlich jeder Einzelne für seinen individuellen Bildungserfolg die Verantwortung trägt.

Ein Wiedererstarben des Vertrauens der Bevölkerung in das deutsche Bildungssystem im Allgemeinen und in die Sinnhaftigkeit des Bildungsmonitorings im Besonderen ist aber kaum zu erwarten, wenn nicht auf verschiedenen Ebenen die Anstrengungen zur Entwicklung effektiver Maßnahmen gesteigert werden, durch die tatsächlich das mittlere Kompetenzniveau erhöht und individuelle Förderung in denjenigen Gruppen verstärkt werden kann, die derzeit besonders ungünstige Bildungsergebnisse erzielen. Eine wichtige Schaltstelle für eine Verbesserung von Bildungsqualität wird in den kommenden Jahren die Ausbildung der Beschäftigten im Bildungswesen sein: Erziehungs- und Lehrpersonal sind die wesentlichen Multiplikatoren, über die eine Verbesserung des Ausbildungsangebots, gleichermaßen wie eine Optimierung individueller Förderung, erreicht werden kann. Ausbildungsmodelle, die hierbei in der Zukunft Nachahmung finden müssen, stellen einerseits berufsbegleitende akademische Weiterbildungsangebote für Erzieherinnen und Erzieher sowie Fortbildungen für pädagogisches Führungspersonal (vgl. z. B. Hochschule Osnabrück) oder Lehramtsausbildungsgänge dar, wie sie z. B. an der TUM School of Education¹⁰ angeboten werden. Hier werden den Studierenden von Anfang an praktische Erfahrungen im Klassenzimmer, einhergehend mit einer starken Forschungsorientierung des Studiums, geboten.

Ein besonderer Bedarf bei der Entwicklung von Unterstützungsangeboten wird in den vor uns liegenden Jahren zweifelsohne für Bildungsempfänger mit einem Migrationshintergrund (vgl. Kapitel 1.2) bestehen.

1.8 Generationenverhältnis

Auf politischer Ebene zeigte sich im vergangenen Jahrzehnt eine Veränderung im Generationenverhältnis dahingehend, dass das Prinzip der Nachhaltigkeit eine zunehmend starke Betonung erfährt. Eine nachhaltige Entwicklung bezeichnet eine Entwicklung, in der den Bedürfnissen der gegenwärtig lebenden Generationen entsprochen wird, ohne dass dadurch die Möglichkeiten nachfolgender Generationen auf Befriedigung ihrer Bedürfnisse eingeschränkt oder gefährdet werden. Nachdem das Prinzip der Nachhaltigkeit in der Politik lange Zeit fast nur im Zusammenhang mit dem Thema Umweltschutz diskutiert wurde, wird es zwischenzeitlich – im Zuge der zunehmenden Staatsverschuldung – auch auf andere gesellschaftspolitische Bereiche angewendet, unter anderem auch auf den Bereich der Bil-

¹⁰ Vgl. <http://www.edu.tum.de/>.

dung. Gemeint ist hierbei nun, dass die Staatsverschuldung nicht zu Lasten nachfolgender Generationen weiter erhöht werden soll (siehe z. B. die im Jahr 2009 in die Verfassung eingebaute „Schuldenbremse“¹¹) und die enorm große Bedeutung von Bildung für die Zukunft unserer Gesellschaft betont wird.

Wird das Generationenverhältnis auf der Ebene sozialer Beziehungen der Menschen zueinander betrachtet, so kann ein tief greifender Wandel im Verhältnis von Eltern zu ihren Kindern konstatiert werden, der mit deutlich veränderten Erziehungspraktiken einhergeht. Die Frage danach, welche Werte Eltern ihren Kindern vermitteln wollen, gilt in der Werteforschung als Hinweis auf grundlegende Werthaltungen und wird dafür genutzt, Veränderungen von Werten über den Generationenwechsel zu beschreiben.

In einer repräsentativen Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach der Bevölkerung ab 16 Jahren im Auftrag des Forums „Familie stark machen“ aus dem Jahre 2009 (vgl. IfD 2009) gaben 69 Prozent der Befragten an, dass sich ihr Verhältnis zu ihren Kindern sehr stark oder stark von demjenigen unterscheidet, das sie selbst zu ihren Eltern hatten. Kinder bilden heute mehr als früher den Mittelpunkt der Familie, erfahren deutlich mehr Zuwendung und Förderung und werden stärker als eigenständige Persönlichkeiten respektiert, denen größere Freiheitsspielräume gewährt werden, als dies in den Generationen ihrer Eltern und Großeltern der Fall gewesen war. Die Erziehung ist den Angaben der Befragten zufolge heute stärker darauf ausgerichtet, Fähigkeiten, Durchsetzungsvermögen, Willensstärke und den Ausdruck von Emotionen beim Kind zu fördern. Werte, von denen die Befragten umgekehrt angaben, sie seien ihnen selbst stärker vermittelt worden, als sie selbst sie an ihre Kinder weitergeben wollen, waren Pünktlichkeit, Sparsamkeit im Umgang mit Geld, Ordnung halten, Fleiß, Anpassungsbereitschaft und Bescheidenheit. Während die Bedeutsamkeit der Vermittlung dieser Werte in der Zeit von 1965 bis 1995 rückläufig war, hat sie allerdings seither wieder zugenommen. Mägdefrau (2008) spricht von einem Trend „zurück zur Erziehung“. Auch der Stil der Erziehung hat sich den Ergebnissen des Generationenbarometers zufolge tief greifend verändert: Autoritäres Elternverhalten und körperliche Strafen wurden durch Diskussionen, Überzeugungsarbeit und Suche nach Kompromissen abgelöst (vgl. IfD 2009).

Die Erziehung ist nach den Aussagen der Befragten auch weniger geschlechtsspezifisch ausgerichtet. 36 Prozent der über 60-Jährigen bezeichneten ihre Erziehung als geschlechtstypisiert: Frauen gaben an, dass ihre Eltern insbesondere auf Bescheidenheit und Zurückhaltung Wert gelegt haben, Männer hingegen, dass Durchsetzungsvermögen besonders von den Eltern gefordert wurde. Dieses galt nur für ein Fünftel der unter 30-Jährigen. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass die heute unter 45-jährigen Frauen angaben, ihre Eltern hätten in der Erziehung mehr Wert darauf gelegt, dass sie Freude am Lesen von Büchern entwickeln und eine gute vielseitige Bildung in Anspruch nehmen, mehr als dies die männlichen Befragten in dieser Kohorte taten (vgl. IfD 2009).

Erziehung wird heute von Eltern als bereichernd, aber auch als anstrengend empfunden. 47 Prozent der Eltern haben den Eindruck, dass es in den letzten Jahren schwieriger geworden ist, in dem heutigen gesellschaftlichen Umfeld Kinder zu erziehen. 62 Prozent der Eltern kritisieren, dass das, was Eltern heute bei der Erziehung ihrer Kinder leisten, gesellschaftlich

¹¹ Von der Föderalismuskommission Anfang 2009 vorgeschlagene und vom Deutschen Bundestag am 29.05.2009 beschlossene Regelung, nach der die strukturelle Nettokreditaufnahme des Bundes maximal 0,35 Prozent des Bruttoinlandproduktes betragen darf.

unzureichend anerkannt ist. So sagten im Generationenbarometer (vgl. IfD 2009) 51 Prozent der Befragten, die Schulen leisteten nicht genug für die Erziehung der Kinder; über die Kindergärten sagten dies 20 Prozent der Befragten. Die Herausforderungen und Probleme, die heute vor allem gesellschaftlich große Beachtung finden, sind der Medienkonsum von Kindern, der frühe Kontakt mit Alkohol und Zigaretten, der Bewegungsmangel, Übergewicht und Defizite bei der Vermittlung von Werten, Orientierungen und klaren Regeln. Trendanalysen belegen, dass die Gesellschaft hier zunehmend sensibilisiert wird und beispielsweise dem Alkoholkonsum von Kindern und Jugendlichen heute weitaus kritischer gegenübersteht als früher (vgl. IfD 2009).

Während das Generationenbarometer Eltern über die Beziehung zu ihren Kindern befragte, wurden umgekehrt in den Shell Jugendstudien die Kinder über die Beziehung zu ihren Eltern befragt. Auch hier sprechen die Ergebnisse für ein deutlich verändertes Eltern-Kind-Verhältnis. So ergab die 16. Shell Jugendstudie (vgl. Deutsche Shell Holding GmbH 2010), dass die Jugendlichen sehr lange im Elternhaus wohnen bleiben. Die Mehrheit der Jugendlichen ist mit der Erziehung durch ihre Eltern zufrieden – 73 Prozent der Jugendlichen würden ihre eigenen Kinder ungefähr so oder genau so erziehen – und haben ein gutes Verhältnis zu ihren Eltern. Etwa 90 Prozent kommen nach eigener Auskunft gut mit den Eltern zurecht (35 Prozent kommen bestens miteinander aus und weitere 56 Prozent „kommen klar“, auch wenn es gelegentlich Meinungsverschiedenheiten gibt). Auf ein schlechtes Verhältnis zu den Eltern verweisen nicht mehr als acht Prozent der Jugendlichen, wobei es sich hierbei überproportional häufig um Jugendliche aus unteren sozialen Schichten handelt.

Konsequenzen für das Bildungssystem. Als Ausdruck eines veränderten Generationenverhältnisses wurde das Prinzip der Nachhaltigkeit in den vergangenen Jahren auf viele gesellschaftspolitische Bereiche, so auch den Bildungsbereich, ausgedehnt. Trotz des hohen Werts, der Bildung damit zugeschrieben wird, bleibt festzuhalten, dass seit Mitte der 1990er Jahre der Anteil am Bruttoinlandsprodukt, der für den Bildungsbereich ausgegeben wird, weiter gesunken ist und sich immer noch unter dem Durchschnitt des entsprechenden Werts der OECD-Länder befindet. Mit Blick auf die kommende Dekade ist festzustellen, dass – mit dem Nachhaltigkeitsziel, die Staatsverschuldung nicht weiter zu erhöhen – Staatsaufgaben und Staatsausgaben identifiziert werden müssen, zu deren Lasten ein höherer Anteil der Investitionen in den Bildungsbereich fließen soll. Denn die Unterfinanzierung von Bildung wird erst dann grundlegend geändert werden, wenn nicht nur über den Wert von Bildung, sondern gleichzeitig auch über eine geringere Wertigkeit von anderen Finanzierungsaspekten befunden wird.

Auf sozialer Ebene zeigen sich Veränderungen im Generationenverhältnis in einem tief greifenden Wandel der Eltern-Kind-Beziehung, der mit deutlich anderen Erziehungspraktiken einhergeht. Wird diese Entwicklung auf das Bildungssystem bezogen, so kann angenommen werden, dass sich das Verhältnis von Eltern gegenüber den in Bildungsinstitutionen Tätigen verändert. Eltern verstehen sich heute stärker als früher als die „Anwälte ihrer Kinder“. Dies dürfte sich einerseits darin niederschlagen, dass Eltern ihren Kindern direkte Hilfe gewähren, z. B. bei der Anfertigung von Hausarbeiten (vgl. z. B. Segeritz/Stanat/Walter 2010). Andererseits kann die veränderte Rolle der Eltern aber auch dazu führen, dass im Konfliktfall die Erziehungs- oder Lehrpersonen eine Schwächung ihrer Position erfahren. Während Eltern zu früheren Zeitpunkten, zu denen sie ihre Erziehungsaufgabe vor allem in der Disziplinierung

des Kindes gesehen haben, Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrkräfte als „verlängerten Arm“ ihrer eigenen Erziehungspraxis wahrgenommen haben, dürften Eltern heute im Konfliktfall sich eher auf die Seite ihres Kindes stellen und dieses gegenüber dem Anspruch der Erziehungs- oder Lehrperson verteidigen bzw. die Erziehungsberechtigung der Erziehungs- oder Lehrperson in Frage stellen. Ein indirekter Beleg für diese Annahme besteht darin, dass Lehrpersonen auf die Frage, worin sie die Ursachen für das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei PISA sehen, das Fehlen von Werthaltungen anführten, die früher von Eltern stärker gefördert worden seien als heute – wie z. B. die Bereitschaft, sich anzustrengen (vgl. Kohler 2002).

Auch das Verhältnis des Empfängers von Bildung gegenüber den im Bildungssystem Tätigen hat sich im Zuge dieses generationalen Wandels vermutlich verändert: Schülerinnen und Schüler oder Studierende sehen die Lehrenden nicht unbedingt mehr als eine Instanz, die ohne hinterfragt zu werden Normen und Verhaltensmaßregeln setzen und durchsetzen darf. Vielmehr definieren die Lernenden selbst zunehmend Ansprüche an die Bildungsangebote und die Personen, die ihnen diese vermitteln. Dieser Trend dürfte zukünftig in dem Maße weiter verstärkt werden, wie die Inanspruchnahme von Bildung für den Rezipienten mit Kosten verbunden ist (z. B. private Schulen, Studienbeiträge) und sich damit beim Empfänger von Bildung eine „Kundenmentalität“ entwickelt.

Eine Herausforderung für das Bildungssystem im kommenden Jahrzehnt wird es somit sein, das Verhältnis, in dem Anbieter und Empfänger von Bildung zueinander stehen, neu zu definieren und dabei insbesondere die Frage in den Blick zu nehmen, ob im Bildungssystem Tätigen (noch) eine Erziehungsfunktion zukommt und wenn ja, wie diese genau aussieht.

1.9 Partizipation

In der vergangenen Dekade haben Konzepte von bürgerschaftlichem Engagement und Zivilgesellschaft in Politik, Öffentlichkeit und Wissenschaft große Aufmerksamkeit erfahren. Unter bürgerschaftlichem Engagement wird das freiwillige, nicht auf finanzielle Vorteile gerichtete, das Gemeinwohl fördernde, öffentliche und in der Regel gemeinschaftlich betriebene Engagement von Bürgerinnen und Bürgern zur Erreichung gemeinsamer Ziele verstanden (vgl. Deutscher Bundestag 2002).

Ursachen für die Konjunktur der Konzepte bürgerschaftlichen Engagements und der Zivilgesellschaft sind zu sehen in einem Trend zur Individualisierung, als dessen Folge Individuen ihr Schicksal selbst in die Hand nehmen wollen, in der schwindenden Bindekraft großer kollektiver Verbände als Foren der Meinungsäußerung und Interessenvertretung (z. B. Gewerkschaften, Parteien, Kirchen; vgl. Beck 1986), in sozialer Desintegration und dem Verlust sozialer Bindungen sowie in einem geringer werdenden Interesse an Politik, dem abnehmenden Einfluss der Religion und dem Schwinden der Leistungsfähigkeit traditioneller Sozialsysteme (vgl. Priller 2010).

Konsequenzen für das Bildungssystem. Welche Bedeutung kommt bürgerschaftlichem Engagement im Kontext der Diskussion um die Zukunft des Bildungssystems zu? Die Reformen von Schule und Hochschule im vergangenen Jahrzehnt folgten im Wesentlichen einem Utilitätsgedanken: Die Ausbildung an Schulen und Universitäten sollte auf die Anforderun-

gen des Arbeitsmarkts hin orientiert und entsprechend verschlankt werden. Studienzeiten sollten verkürzt, curriculare Inhalte auf den Erwerb von Kompetenzen zugespitzt werden, die einer erfolgreichen Bewältigung bestimmter beruflicher Anforderungen dienen. Bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt wurden entsprechend auch nur Messinstrumente zur Erfassung fachgebundener Kompetenzen entwickelt. Die Qualität der Ausbildungssysteme wird also derzeit ausschließlich danach bemessen, inwieweit sie diese Art kognitiver Kompetenzen vermitteln können.

Die Ideen des bürgerschaftlichen Engagements können in der nächsten Dekade genutzt werden, um dem Bildungssystem neue Impulse zu geben. Hinausgehend über die in formellen Bildungskontexten vermittelten fachgebundenen Kompetenzen kann bürgerschaftliches Engagement zur Förderung überfachlicher Kompetenzen beitragen. Bildungsinstitutionen sollten somit Wege zu bürgerschaftlichem Engagement in außerinstitutionellen Kontexten ebnen.

Eine Herausforderung für das kommende Jahrzehnt wird es also sein, Organisationen im Bildungswesen dahingehend zu reformieren, dass sie die hohe Bereitschaft in der Bevölkerung zu ehrenamtlicher Tätigkeit nutzen. Dabei können die Empfehlungen hilfreich sein, die die in der Legislaturperiode 1998 bis 2002 vom Deutschen Bundestag eingesetzte Enquete-Kommission zur „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“ (vgl. Deutscher Bundestag 2002) für eine entsprechende Reform von Organisationen vorgelegt hat: Entwicklung einer umfassenden Anerkennungskultur, „die zu einer nachhaltigen Wertschätzung, Ermutigung und öffentlichen Sichtbarkeit bürgerschaftlichen Engagements beiträgt“ (Deutscher Bundestag 2002, S. 6), die Weiterentwicklung bereits bestehender und der Ausbau zusätzlicher Angebote und Maßnahmen der Qualifizierung, nicht nur für die bürgerschaftlich Engagierten selbst, sondern ebenso für die hauptberuflich Tätigen und die Organisationen – also z. B. auch für Erziehende und Lehrende in Bildungsinstitutionen.

Bildungsinstitutionen sollten sich in der Zukunft aber auch verstärkt die positiven Auswirkungen freiwilligen Engagements im Bereich von Lernen – im Sinne von Wissens- und Fähigkeitserwerb – zu Nutze machen. Relevante Begriffe sind hier „Civic Education“, „Service Learning“ und das Lernen in informellen Kontexten. Freiwilligenengagement kann hierbei – in Ergänzung formeller Bildungsangebote – in besonderem Maße zur Entwicklung sozialer, personaler, fachlicher und organisatorischer Kompetenzen beitragen, da das Individuum Verantwortung für eine Aufgabe und damit auch für den eigenen Lernprozess übernimmt. So fördert Freiwilligenarbeit bei den freiwillig Tätigen solche Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften, die eng mit persönlichem Erfolg und Lebenszufriedenheit zusammenhängen (vgl. Priller 2010).

Eine Herausforderung für die Bildungsforschung in der kommenden Dekade stellt somit auch die Entwicklung von Kompetenzmodellen und Messinstrumenten zur Erfassung solcher überfachlichen Kompetenzen (z. B. emotionale und soziale Kompetenzen, Gesundheitskompetenzen) und langfristig zur Entwicklung von Bildungsstandards im Hinblick auf solche Kompetenzen dar.

Bürgerschaftliches Engagement kann auch einen Ansatzpunkte für die Frage bieten, wie gesellschaftliche Gruppen erfolgreich integriert werden können, die in formellen Bildungskontexten typischerweise besonders wenig gefördert werden (z. B. Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern, Migrantinnen und Migranten): Derzeit sind es genau jene Gruppen, die auch bürgerschaftlich weniger engagiert sind als andere Gruppen

in der Bevölkerung (vgl. Alscher u. a. 2009). Prinzipien der Freiwilligkeit können genutzt werden für die Förderung von Gefühlen der Zugehörigkeit zu Bildungsinstitutionen (wie z. B. einer positiven Identität als Mitglied der eigenen Schule oder Universität), die zu Engagement für das Wohlergehen der Institution – oder ihrer Mitglieder – unabhängig von persönlichen Gratifikationen oder Sanktionen beitragen und – vermittelt darüber – auch dem individuellen Lernerfolg zuträglich sein können (vgl. auch Youniss/Reinders 2010).

2 Frühe Kindheit

Die außerfamiliäre Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern vor dem Eintritt in die Grundschule hat im letzten Jahrzehnt eine erhebliche Dynamik erlebt, wobei der Beginn vieler Entwicklungen bereits in den 1990er Jahren – zum Teil auch früher – zu sehen ist. Rückblickend lassen sich vor allem drei Veränderungsanlässe unterscheiden, die zum Teil miteinander verbunden sind:

- Den ersten Anlass bilden Fragen der Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbstätigkeit, speziell für Mütter mit jungen Kindern. Dieses sind Folgen der demografischen Entwicklung (vgl. Kapitel 1.1), der veränderten Arbeitsmarktsituation (vgl. Kapitel 1.4) und der Geschlechterdifferenzen im Hinblick auf die Arbeitsmarktbeteiligung (vgl. Kapitel 1.6). Der Anteil der aktiv erwerbstätigen Frauen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren mit einem jüngsten Kind unter drei Jahren hat sich zwar nur geringfügig gesteigert (früheres Bundesgebiet ohne Berlin-West, 1996: 25,6 Prozent; 2000: 29,2 Prozent; 2008: 27,5 Prozent; neue Länder einschließlich Berlin, 1996: 32,5 Prozent; 2000: 37,8 Prozent; 2008: 33,3 Prozent) und ist in den neuen Bundesländern (einschließlich Berlin) bei einem jüngsten Kind im Alter von drei bis unter sechs Jahren ebenfalls relativ konstant geblieben (1996: 63,8 Prozent; 2000: 61,8 Prozent; 2008: 63,2 Prozent). Im früheren Bundesgebiet (ohne Berlin-West) stieg die Quote allerdings um über zehn Prozentpunkte an (1996: 46,9 Prozent; 2000: 54,6 Prozent; 2008: 57,5 Prozent).¹² Jenseits quantitativer Stabilitäten und Veränderungen wird aber von einem Einstellungswandel von jungen Frauen ausgegangen, der stärker als früher auf eine Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Erfüllung von Kinderwünschen gerichtet ist (vgl. z. B. Marold 2009). Angesichts weiterhin sehr niedriger Geburtenraten in Deutschland¹³ sind zudem in den letzten Jahren politische Zielsetzungen in den Vordergrund getreten, durch einen Ausbau des Angebots an außerfamiliären Betreuungsplätzen (Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege) den niedrigen Geburtenraten entgegenzuarbeiten. Ein Ausdruck dieser Bemühungen ist z. B. das am 16.12.2008 in Kraft getretene Kinderförderungsgesetz (KiföG). Bis zum Jahr 2013 soll es bundesweit im Durchschnitt für jedes dritte Kind unter drei Jahren einen Betreuungsplatz geben; im gleichen Jahr soll es dann für jedes Kind mit Vollendung des ersten Lebensjahres einen Rechtsanspruch auf Förderung in einer Kindertageseinrichtung oder in der Tagespflege geben. Dazu sollen bis zum 31.07.2013 nach dem Gesetz 750.000 neue Betreuungsplätze geschaffen werden. Der Bund beteiligt sich mit insgesamt vier Mrd. Euro an diesem Ausbau.
- Spätestens ab Mitte der 1990er Jahre und seitdem zunehmend wird zweitens in Deutschland über Qualität und Qualitätsentwicklung der frühpädagogischen Angebote als Aus-

¹² Angaben des Statistischen Bundesamts (29.07.2010): https://www-genesis.destatis.de/genesis/online;jsessionid=7D75C44C6481DF55C62DCCEA00B9097B.tomcat_GO_1_2?operation=previous&levelindex=2&levelid=1280391805346&step=2. Im früheren Bundesgebiet ist dabei in diesem Zeitraum der Anteil der Teilzeitbeschäftigten in beiden Altersgruppen auf rund 80 Prozent angestiegen; in den neuen Ländern ist der Anteil der Vollzeitbeschäftigten gesunken und liegt gegenwärtig in beiden Altersgruppen bei rund 50 Prozent.

¹³ 2008 betrug die zusammengefasste Geburtenziffer in Deutschland nur 1,38 Kinder pro Frau. Um den Bevölkerungsstand zu halten, werden etwa 2,1 Kinder pro Frau benötigt (mündliche Mitteilung des Statistischen Bundesamtes im August 2010; vgl. auch Kapitel 1.1).

druck veränderter Einstellungen zu Bildung und Bildungsreformen (vgl. Kapitel 1.7) diskutiert (vgl. z. B. Tietze 1998; Roßbach 2008; Diskowski 2009). Auslöser für diese Diskussion waren z. B. die Vereinigung der beiden deutschen Staaten, wodurch zwei unterschiedliche Früherziehungssysteme aufeinandertrafen und Qualitätsfragen aufgeworfen wurden. Hinzu kam der Ausbau des Kindergartensystems in den alten Bundesländern infolge des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz (ab 1996) ab dem vollendeten dritten Lebensjahr, verbunden mit der Gefahr, dass quantitative Probleme auf Kosten von Qualität gelöst werden könnten. Darüber hinaus kam eine allgemeine Unzufriedenheit der Fachwelt über die Stagnation und über Defizite im Feld der Kindertagesbetreuung auf. Neue, Output-orientierte Steuerungsmodelle (vgl. Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) 1994) bzw. sonstige betriebswirtschaftlich orientierte Optimierungsmodelle wie auch die Diskussion um neue Finanzierungsmodelle entstanden (vgl. vbw 2010b). Das Qualitätsniveau wurde nur im mittleren Bereich (Kindergarten) bzw. im unteren Bereich mittlerer Qualität bei einer hohen Spannweite festgestellt (vgl. Tietze 1998; Schlecht/Tietze 2002; Kuger/Kluczniok 2008) und es folgten Bemühungen um Standardsetzungen (vgl. vbw 2010b). Nicht zuletzt sind Forschungsergebnisse zu nennen, die die Bedeutung der Qualität, speziell einer hohen Qualität, für die Förderung der Kinder betonen (vgl. Roßbach/Kluczniok/Kuger 2008).

- Im Selbstverständnis von frühpädagogischen Einrichtungen spielt drittens „Bildung“ in der Einheit der drei Funktionen „Erziehung, Bildung und Betreuung“ schon seit langem eine wichtige Rolle (z. B. kodifiziert in § 22 Kinder- und Jugendhilfegesetz vom 26.06.1990). Infolge der Diskussionen um die Ergebnisse von internationalen Schulleistungsuntersuchungen – wie z. B. PISA und IGLU – hat sich allerdings seit Beginn der 2000er Jahre eine Akzentverschiebung insofern ergeben, als die Bildungsfunktion stärker in den Vordergrund gestellt wird. Dies ist gleichfalls ein Ergebnis sich wandelnder Einstellungen zu Bildung und der Reform des Systems. Frühpädagogische Einrichtungen sollen die Bildungsprozesse der Kinder fördern und sie auch besser auf die weitere Schullaufbahn vorbereiten. Die Erwartungen sind hoch: Die frühpädagogischen Einrichtungen sollen das Bildungsniveau für alle steigern, und sie sollen einen besonderen Beitrag zur Reduzierung sozial bedingter Ungleichheiten leisten (vgl. Grell/Roßbach 2010).

Die gesamte Altersspanne der Kinder von null Jahren bis zum Schulbeginn ist in diese Dynamik eingeschlossen. Bezogen sich die Diskussionen zunächst auf den Kindergartenbereich im Engeren, d. h. auf die klassische Institution für Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schulbeginn, so wird zunehmend auch der Krippenbereich, d. h. die klassische Institution für Kinder unter drei Jahren, mit berücksichtigt. Allerdings haben sich schon seit längerem die Grenzen zwischen Krippen und Kindergärten insofern etwas aufgelöst, als zum einen angesichts der sinkenden Kinderzahlen zunehmend auch jüngere Kinder in die klassischen Kindergärten aufgenommen werden und zum anderen aus pädagogischen Gründen oftmals Gruppen oder Einrichtungen mit einer größeren Altersstreuung bevorzugt werden.

Die folgenden Abschnitte zeichnen die Entwicklungen der letzten zehn Jahre in den Bereichen Professionalisierung des Fachpersonals, Qualitätssicherung und Bildungsbeteiligung nach.

2.1 Professionalisierung

Im Jahr 2002 waren in Kindertageseinrichtungen in Deutschland (ohne Horte für Kinder im Schulalter) 301.097 Personen als pädagogisches Personal beschäftigt.¹⁴ Diese Zahl des pädagogischen Personals stieg bis 2009 auf 359.454 Personen, was eine Steigerung um 19 Prozent bedeutet. Da viele Personen Teilzeit arbeiten, ist ein Blick auf die Vollzeitäquivalente interessant; hier stieg die Anzahl an Vollzeitstellen von 246.878 im Jahr 2002 auf 286.221 im Jahr 2009, was eine Steigerung um 16 Prozent bedeutet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 239). Die größte Gruppe bilden die an Fachschulen bzw. Fachakademien ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher (72,0 Prozent im Jahr 2009), gefolgt von an Berufsfachschulen ausgebildeten Kinderpflegerinnen und Kinderpflegern (14,5 Prozent). Weitere Ausbildungsabschlüsse sind: an Fachhochschulen oder Universitäten ausgebildete Diplomsozialpädagoginnen und -pädagogen sowie Diplompädagoginnen und -pädagogen (2,7 Prozent), sonstige Sozial- und Erziehungsberufe (1,1 Prozent), Gesundheitsberufe und andere Abschlüsse (3,7 Prozent) sowie Praktikantinnen und Praktikanten (2,4 Prozent) und Personen ohne Ausbildung (3,6 Prozent; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 240). Trotz der Diskussion um eine Akademisierung der Ausbildung stieg bisher der Anteil des Personals mit einer Hochschulausbildung nur geringfügig an, wie Tabelle 1 zeigt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Tabelle 1: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen 2002, 2006 und 2009 nach Kategorien der Ausbildungsabschlüsse* und Ländergruppen (Angaben in Prozent; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 241)

	Professionalisierungsgrad			Akademisierungsgrad			Verfachlichungsgrad		
	2002	2006	2009	2002	2006	2009	2002	2006	2009
Deutschland	1,9	2,3	2,7	2,2	2,8	3,2	71,6	73,7	74,6
Alte Bundesländer	2,2	2,5	2,7	2,5	3,0	3,3	65,8	68,6	70,2
Neue Bundesländer	0,8	1,7	2,5	1,1	2,1	3,1	92,2	92,0	91,4

* Professionalisierung: Dipl.-Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Dipl.-Sozialarbeiterinnen und -arbeiter, Dipl.-Pädagoginnen und -Pädagogen; Akademisierung: Professionalisierung zuzüglich Lehrerinnen und Lehrer sowie Personen mit sonstigen Hochschulabschlüssen; Verfachlichung: Erzieherinnen und Erzieher sowie Heilpädagoginnen und -pädagogen (Fachschule).

Der Anteil an Personen mit einer akademischen Ausbildung (Diplomsozialpädagoginnen und -pädagogen, Diplomsozialarbeiterinnen und -arbeiter, Diplompädagoginnen und -pädagogen, Lehrerinnen und Lehrer sowie sonstige Hochschulabschlüsse) stieg von 2,2 Prozent nur auf 3,2 Prozent.¹⁵ Allerdings können fast 78 Prozent des pädagogischen Personals in deutschen Kindertageseinrichtungen auf eine akademische oder auf eine mindestens dreijährige einschlägige Fachschulausbildung verweisen, also auf eine formal-fachliche

¹⁴ Da bis 2006 die Kinder- und Jugendhilfestatistik, auf der die obigen Angaben basieren, nur alle vier Jahre erhoben wurde, liegen im Berichtszeitraum die ersten Daten für 2002 vor.

¹⁵ Die Akademisierung des Personals in den Kindertageseinrichtungen fand in den letzten Jahren vor allem bei den Leitungskräften statt. Dabei gibt es große Unterschiede zwischen den Bundesländern (vgl. ausführlicher Fuchs-Rechlin 2009).

Qualifikation, die nicht alle pädagogischen Fachkräfte in den europäischen Ländern oder in den USA besitzen (vgl. Thole 2010).

Da der Anteil von akademisch ausgebildetem Personal bisher noch eher gering ist, hat die Diskussion um eine Anhebung des Ausbildungsniveaus der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in den letzten Jahren erheblich an Fahrt aufgenommen. Allerdings ist diese Forderung nicht neu; sie wurde bereits in den Bemühungen um eine Bildungsreform in den 1960er/1970er Jahren formuliert, war aber nicht erfolgreich. In den Jahren 2000 und 2002 verabschiedete die Kultusministerkonferenz Rahmenvereinbarungen zur Erzieherinnen- und Erzieherausbildung, die z. B. die bisherigen Fächer an Fachschulen in Lernbereiche umwidmeten und versuchten, die Vielfalt der Ausbildungen in den Ländern zu reduzieren. Sie hielten aber an dem Ausbildungsort Fachschule fest (vgl. KMK 2000, 2002a). Im Jahr 2000 wurde auch ein Modellversuch der Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Berlin für einen Studiengang für künftige Erzieherinnen und Erzieher durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) abgelehnt (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) 2008). Nicht zuletzt, befördert durch den Bologna-Prozess (vgl. v. Behr/Diller/Schelle 2009), gibt es seit 2004 eine rasante Entwicklung, in deren Folge frühpädagogische Bachelorstudiengänge in der Regel an (Fach-)Hochschulen eingerichtet wurden. Die Vielfalt in struktureller und inhaltlicher Hinsicht ist enorm. Viernickel (2008) zählt für März 2008 über 55 Standorte mit knapp 60 umgesetzten oder in Planung befindlichen Studiengängen im frühpädagogischen Bereich. Pasternack und Schulze (2010) zählen bereits 67 frühpädagogische Studienangebote. Werden frühpädagogisch affine und „Kita-Management“-Studiengänge hinzuaddiert, kommen die Autoren auf 78 Angebote. Die Begründungen für die Einrichtung der Bachelor- und auch Masterstudiengänge sind dabei ähnlich und letztlich nicht neu: Die Akademisierung ist erforderlich, weil sich durch die bisherige fachschulische Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern ein niedriger beruflicher Status der Fachkräfte ergibt, weil in dieser Ausbildung eine Auseinandersetzung mit theoretischem, abstraktem und wissenschaftlich generiertem Wissen fehlt bzw. zu gering ausgeprägt ist und weil die Komplexität der Erwartungen an frühkindliche Bildungsförderung bei zunehmend heterogenen Ausgangslagen der Kinder gestiegen ist und diese auf dem bisherigen Ausbildungsniveau nicht erfüllt werden können.

Die unkoordinierte Entwicklung drängt nach einer gewissen Vereinheitlichung der Studienangebote, die gegenwärtig aber bei weitem noch nicht erreicht ist (vgl. auch vbw 2010b). Dies gilt auch für die Berufsbezeichnung. Bisher wurden z. B. diskutiert: „Frühpädagogin/-pädagogin“, „Elementarpädagogin/-pädagogin“, „Kindheitspädagogin/-pädagogin“, „Entwicklungspädagogin/-pädagogin“ oder „Erzieherin/Erzieher mit Hochschulausbildung“. Entsprechende Verhandlungen sind auch für die Sitzung der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) im Jahr 2011 vorgesehen (vgl. JFMK 2010a, 2010b). In diesem Kontext sind zukünftig dringend zu klären (vgl. z. B. auch Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2007; v. Behr/Diller/Schelle 2009): Sollen die Studiengänge für verschiedene sozialpädagogische Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit qualifizieren („Breitbandausbildung“) oder sollen sie eine Spezialausbildung für den frühpädagogischen Bereich darstellen, auch wenn dadurch die Einsatzbreite der Absolventinnen und Absolventen eingeschränkt wird? Was ist das Kerncurriculum für die Studiengänge? Wie durchlässig sind die verschiedenen Ausbildungsgänge (z. B. Fachschulausbildung, Hochschulausbildung) zu gestalten? Wie kann die Hochschulausbildung zu einer (deutlichen) Verbesserung der Bezahlung führen? Welche

Rolle soll der Lernort Praxis spielen? Wie kann über weiter qualifizierende Master- und Promotionsstudiengänge das entsprechende Lehrpersonal für die Hochschulausbildung gewonnen werden? Eine Forschungsfrage lautet zudem, ob und wie das an den Hochschulen ausgebildete Personal im Praxisfeld Frühpädagogik ankommt.

Angesichts des Ausbaus für die unter Dreijährigen und des Personalbedarfs insgesamt (bis 2014 jährlich etwa 8.000 Fachkräfte) und jährlich nur etwa 2.200 Absolventinnen und Absolventen frühpädagogischer Studiengänge (vgl. Pasternack/Schulze 2010) ist zu erwarten, dass noch für eine längere Zeit die Ausbildung des Fachpersonals auf zwei Ebenen stattfinden wird: auf den Ebenen Fachschule und Hochschule. Dementsprechend wird auch über eine Reform der fachschulischen Ausbildung diskutiert. Gefordert werden – bei einem starken Plädoyer für eine Beibehaltung der bisherigen „Breitbandausbildung“ – u. a. bundesweite fachliche Mindeststandards der Ausbildung, curriculare Anpassungen der Ausbildungsinhalte an die neuen Anforderungen, die Fachhochschulreife als Eingangsvoraussetzung für die Ausbildung, eine Verzahnung von fachschulischen und hochschulischen Qualifikationswegen, verbindliche Qualifizierungsstandards für das Lehrpersonal an Fachschulen, eine Modularisierung der Ausbildung, um Anerkennungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Bildungsgängen und Qualifizierungseinrichtungen zu ermöglichen, Qualifizierungsverbünde, Einbindung der Fachschulen in die Hochschulen als „angegliederte Institutionen“ und eine Ermöglichung von Bachelorabschlüssen an Fachschulen. Längerfristig wird auch gefordert, die fachschulische Ausbildung als Mindestvoraussetzung für eine Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung zu etablieren, wodurch Kinderpflegerinnen und -pfleger keinen Eingang mehr in dieses Berufsfeld finden würden.

Auch wenn langfristig eine Akademisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen bzw. zumindest eine deutliche Steigerung dieses Anteils wünschenswert ist, wofür sich auch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft einsetzt (vgl. GEW 2008), so muss doch davon ausgegangen werden, dass im nächsten Jahrzehnt die Ausbildung des pädagogischen Personals sowohl auf Fachschul- als auch auf Hochschulebene stattfinden wird. Neben den schon angesprochenen Entwicklungsnotwendigkeiten auf beiden Ebenen besteht die Aufgabe darin, ein koordiniertes Gesamtausbildungskonzept zu etablieren, das das Verhältnis der verschiedenen Ausbildungsebenen sowie der dort vermittelten Kompetenzen zueinander klärt. Dazu gehört auch die Entwicklung eines Konzepts dafür, wie Personen mit unterschiedlichem Ausbildungsniveau in einem gemeinsamen Team ihre unterschiedlichen Kompetenzen fruchtbar verbinden können. Der Blick darf aber nicht nur auf die Ausbildung beschränkt werden, sondern muss ebenso die erforderliche berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung berücksichtigen (vgl. Kapitel 7). Da auch hier ein eher unübersichtliches Feld besteht, ist die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung zusammen mit der Robert Bosch Stiftung initiierte und 2009 gestartete „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)“ hilfreich.¹⁶ Neben einer Bestandsaufnahme der Fort- und Weiterbildungssituation in Deutschland geht es hier vor allem auch um die Entwicklung von qualitativen Standards für Weiterbildung und von Modellen der Anerkennung und Anschlussfähigkeit zwischen Aus-, Fort- und Weiterbildung.

¹⁶ Vgl. ausführlicher <http://www.weiterbildungsinitiative.de>.

Die verschiedenen Herausforderungen im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals bedürfen erheblicher Anstrengungen. Diller (2010) spricht hier von der Notwendigkeit einer länderübergreifenden konzertierten Aktion auf unterschiedlichen Strukturebenen, die nicht verordnet werden kann, sondern eine hohe Abstimmungsbereitschaft auf allen Ebenen erfordert.

2.2 Qualitätssicherung

Mit der aus verschiedenen Gründen zunehmenden Aufmerksamkeit auf den frühpädagogischen Bereich wurde in der letzten Dekade eine Vielzahl von Unternehmungen gestartet, die Qualität der Erziehung, Bildung und Betreuung in frühpädagogischen Einrichtungen zu verbessern.

Entwicklung und Einführung von Bildungsplänen. Die Veröffentlichung von internationalen Schulleistungsvergleichen, die Diskussion um die Beliebigkeit der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen und der internationale Vergleich mit z. B. England, Finnland, Neuseeland, Norwegen oder Schweden, die schon früher Rahmenvorgaben für die Arbeit in frühpädagogischen Einrichtungen einführten, haben in Deutschland eine Entwicklung zur Folge gehabt, die noch vor zehn Jahren undenkbar gewesen wäre: In dem kurzen Zeitraum zwischen Jahresende 2002 und Frühling 2006 wurden in allen Bundesländern Bildungs-, Erziehungs- oder Orientierungspläne – kurz: Bildungspläne – für Kindertageseinrichtungen entwickelt (vgl. Diskowski 2008, 2009), die sich an dem „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ der Jugendministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz von 2004 orientieren (vgl. Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz 2004). Diese Bildungspläne verstehen sich als verbindliche Orientierungshilfen für die Praxis. Grundsätzlich sind die Pläne offen für Anpassungen an die spezifischen Gegebenheiten eines Kindergartens vor Ort und bedürfen auch dieser Anpassungen. Normiert werden in den Bildungsplänen Bildungsprozesse in den Einrichtungen und nicht Standards, die ein Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erreichen hat.

Trotz der Orientierung an dem „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ unterscheiden sich die Bildungspläne der einzelnen Bundesländer in ihrem Umfang, von z. B. weniger als 20 Seiten in Nordrhein-Westfalen bis hin zu über 400 Seiten in Bayern. Ebenfalls unterschiedlich ist der Geltungsbereich. In einigen Ländern beziehen sich die Bildungspläne auf die Altersgruppe von drei Jahren bis Schulbeginn, in anderen auf die Zeitspanne von der Geburt bis Schulbeginn oder bis Ende der Grundschule bzw. bis zum Alter von 14 Jahren. Alle Bildungspläne machen Angaben zu verschiedenen Inhalts-, Förder- oder Bildungsbereichen, wobei sich zwischen den Bundesländern große Gemeinsamkeiten zeigen. Zentral werden zum Beispiel genannt: Sprache, Naturbegegnung, Sachwissen, Umgang mit Zahlen und Persönlichkeitsentwicklung. Betont wird in der Regel, dass es sich hier nicht um Fächer im Sinne von „Schulfächern“ handelt bzw. handeln soll. Jedoch sind – zumindest für eine Vielzahl der genannten Bereiche – die Verbindungslinien zu den späteren Schulfächern deutlich zu erkennen. Da tendenziell eine solche Orientierung auf einzelne Förderbereiche noch Jahre vorher abgelehnt wurde, überrascht, wie relativ problemlos die Bildungspläne eingeführt werden konnten (vgl. Diskowski 2008). Auch wird

Schulvorbereitung nicht mehr als „Unwort“ betrachtet; dabei ist aber zu berücksichtigen, dass die Bildungspläne in der Regel nicht die Schule als einzigen Bezugspunkt haben.

Ein zentrales Ziel der Bildungspläne ist es, zu mehr Verbindlichkeit in der pädagogischen Arbeit in frühpädagogischen Einrichtungen beizutragen. Allerdings gibt es noch offene Fragen, wie dies erreicht werden kann: durch Konsens oder einen Vertrag zwischen dem jeweiligen Land und den Dachorganisationen der Träger von Kindergärten oder dadurch, dass die Gewährung von öffentlichen Zuschüssen von der Erfüllung bestimmter Aufgaben abhängig gemacht wird? Letzteres bedeutet, finanzielle Unterstützung nur den Einrichtungen zukommen zu lassen, die den jeweiligen Bildungsplan des Landes umsetzen (vgl. ausführlicher vbw 2010b). Was Bildungspläne tatsächlich an verbessernden und normierenden Einflüssen auf die Praxis ausüben, bleibt abzuwarten. Die Erwartungen sollten aber nicht zu hoch sein, da solche Bildungspläne im Konzert von verschiedenen Steuerungsinstrumenten nur ein Element sind. In allen Bundesländern wird die Bedeutung der Weiterentwicklung und Überprüfung der Bildungspläne betont, aber konkrete empirische Evaluationsstudien, die über Befragungen von Fachkräften hinausgehen, sind bisher nicht bekannt geworden (vgl. Bock-Famulla/Große-Wöhrmann 2010).

Mit den vorliegenden Bildungsplänen ist bereits ein großer Fortschritt erreicht worden, der nach Diskowski (2008) in seiner Bedeutung für die Kindertagesbetreuung kaum zu überschätzen ist. Allerdings ist auch ein weiterer Reformbedarf nicht zu übersehen (vgl. z. B. Wehrmann 2007):

- Systematische Evaluationen der Umsetzung der Bildungspläne in der Praxis sind erforderlich, um zu überprüfen, inwieweit die Bildungspläne tatsächlich in der Praxis ankommen und welcher Weiterentwicklungsbedarf besteht.
- Bildungspläne sollten bildungsstufenübergreifend (z. B. von „null bis zehn“) angelegt oder abgestimmt werden, um die Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse zwischen den Bildungsstufen sicherzustellen.
- Um Unterschiede zwischen den Ländern zu vermeiden, sollte eine Vereinheitlichung der Bildungspläne über die Bundesländer hinweg erfolgen („bundeseinheitlicher Bildungsplan“).
- In diesem Zusammenhang sollten weitere länderübergreifende Standards für frühpädagogische Einrichtungen (z. B. im Hinblick auf Gruppengrößen, Erzieher-Kind-Relationen) umgesetzt werden. Gefordert werden solche schon länger; eine Umsetzung ist allerdings noch nicht zu erkennen (vgl. vbw 2010b).

Sprachstandserhebungen und Sprachförderprogramme. Die Förderung der deutschen Sprache nimmt in allen Bildungsplänen der Bundesländer einen hohen Stellenwert ein und stellt unstrittig einen wichtigen Beitrag zur Vorbereitung auf die künftige Schulkarriere dar. Dies gilt für Kinder mit Deutsch als Erstsprache, vor allem aber auch für Kinder mit einer nichtdeutschen Herkunftssprache. Nach Maßgabe der KMK (2009) soll insbesondere Kindern mit Migrationshintergrund oder aus besonders anregungsarmen Elternhäusern, die Defizite in der deutschen Sprache aufweisen, bereits vor oder direkt nach Schuleintritt Sprachförderung zukommen, die ihnen eine gleichberechtigte Teilnahme an Unterricht und Bildung ermöglicht. Durch gezielte Maßnahmen soll vermieden werden, dass mangelnde Sprachfähigkeiten, die bereits beim Übergang in die Grundschule auftreten, sich auch langfristig nachteilig auf die weitere Bildungskarriere auswirken.

Sprachförderung bedeutet zweierlei: Zum einen ist die Sprachförderung im Alltag von Kindertageseinrichtungen ein zentraler Bestandteil der allgemeinen pädagogischen Arbeit. Zum anderen kann Sprachförderung über spezifische Programme erfolgen, die sich nach einer entsprechenden Sprachstandserhebung an Kinder mit festgestellten Problemen in der deutschen Sprache wenden. Während gezielte und flächendeckende Sprachstandserhebungen und spezifische Förderprogramme in den Bundesländern zu Beginn der 2000er Jahre praktisch nicht vorgesehen waren, haben sich in beiden Hinsichten seit etwa Mitte der letzten Dekade weit reichende Entwicklungen ergeben (vgl. Lisker 2010).

Mittlerweile werden in fast allen Bundesländern (mit Ausnahme von Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern) Sprachstandserhebungen bei vier- bis sechsjährigen Kindern mittels unterschiedlicher standardisierter und nicht standardisierter Verfahren durchgeführt. Um diese rechtlich verbindlich gestalten zu können, müssen sie im schulischen Kontext stattfinden (in Schulgesetzen festgelegt). Sie finden deshalb in der Regel im Rahmen der Schulanmeldungen oder der Schuleingangsuntersuchungen statt, die vorverlegt wurden, damit noch genügend Zeit für den Besuch eines Sprachförderprogramms vor Schulbeginn zur Verfügung steht. Die von den Bundesländern genutzten Verfahren sind dabei sehr heterogen: Insgesamt existieren 17 unterschiedliche Diagnoseverfahren. Auch variiert das Zeitfenster, in dem Sprachstandserhebungen durchgeführt werden. Sie liegen zwischen 24 und neun Monate vor dem Einschulungstermin.

Neun Länder lassen alle Schülerinnen und Schüler entsprechende Verfahren durchlaufen, drei Länder wiederum erheben ausschließlich den Sprachstand von Kindern nichtdeutscher Herkunft oder von Kindern, die keine Kindertageseinrichtung besuchen. Unterschiede zwischen den Bundesländern bestehen weiterhin z. B. darin, welche Adressatengruppen einbezogen werden (alle Kinder mit und ohne Migrationshintergrund), wie verpflichtend die Teilnahme daran ist, wer die Sprachstandserhebung durchführt (Erzieherinnen und Erzieher, Grundschullehrerinnen und -lehrer, Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren, kinder- und jugendärztlicher Dienst der Gesundheitsämter), welches Verfahren zur Feststellung des Sprachstands benutzt wird und wie dieses theoretisch und empirisch abgesichert ist. Daneben gibt es in einigen Bundesländern weitere Verfahren zur permanenten Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung der Kinder. Nach Feststellung werden die als sprachförderbedürftig eingestuft Kinder in nahezu allen Ländern zur Teilnahme an zusätzlichen Sprachfördermaßnahmen verpflichtet.

Im November 2009 gab es in zehn Bundesländern verpflichtende Sprachförderprogramme, die mit den Sprachstandserhebungen verbunden sind. Auch hier unterscheiden sich die Maßnahmen zwischen den Bundesländern. Diese Unterschiede bestehen z. B. darin, ob sich die Sprachfördermaßnahmen auf alle Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen oder nur auf Kinder ohne Kindergartenbesuch beziehen, von wem die Fördermaßnahmen durchgeführt werden (Erzieherinnen und Erzieher, Grundschullehrerinnen und -lehrer, andere qualifizierte Personen wie z. B. Sprachtherapeutinnen und -therapeuten, Logopädinnen und Logopäden), wie umfangreich diese Personen für die Aufgaben geschult werden und wann und mit welchem Umfang sie durchgeführt werden (nur letztes Kindergartenjahr oder früher). Der zeitliche Umfang variiert beispielsweise zwischen den Bundesländern von zwei bis 15 Stunden pro Woche über einen Zeitraum von drei bis 18 Monaten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 57). Weitere Unterschiede bestehen dahingehend, ob der Erfolg der Sprachfördermaßnahmen explizit überprüft wird,

um gegebenenfalls noch weitere Sprachfördermaßnahmen anzuschließen. Im Hinblick auf nachhaltige Förderwirkungen sind solche Sprachfördermaßnahmen zu bevorzugen, die sich auf alle Kinder mit Problemen in der Beherrschung der deutschen Sprache beziehen, bei denen die Erhebung des Sprachstands möglichst früh stattfindet, bei denen diagnostisch abgesicherte und erprobte Verfahren zur Feststellung des Sprachstands benutzt werden, bei denen sich die Fördermaßnahmen über einen längeren Zeitraum mit einer substanziellen Stundenzahl erstrecken, bei denen die Teilnahme verpflichtend ist und bei denen der Erfolg der Maßnahmen sorgfältig überprüft wird.

Die seit ca. fünf Jahren mit Sprachstandserhebungen und gezielten Sprachfördermaßnahmen eingeleiteten Entwicklungen können als sehr bedeutsam beurteilt werden. Allerdings stellen sich auch einige Fragen wie z. B.: Sind die Förderprogramme spezifisch und intensiv genug für die diagnostizierten Probleme mit der deutschen Sprache bei Kindern mit deutschsprachiger und nicht deutschsprachiger Herkunft? Ist das jeweils eingesetzte Fachpersonal hinreichend ausgebildet für die durchzuführenden Sprachfördermaßnahmen? Beginnen solche Maßnahmen in vielen Fällen nicht zu spät, wenn implizite Sprachlernmechanismen in der frühen Kindheit und ein „Sprachbad in Deutsch“ in den ersten Lebensjahren nicht berücksichtigt werden (vgl. auch vbw 2008)? All diese Fragen verlangen nach systematischen Evaluationen der Effektivität der Sprachfördermaßnahmen und darauf abgestimmter Weiterentwicklungen. Zudem stellt sich die Frage, ob eine vorschulische Sprachförderung ausreicht oder ob nicht gegebenenfalls eine systematische Fortsetzung der Förderung im Grundschulbereich notwendig ist (so z. B. für die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund; vgl. Gogolin 2008). Hier besteht gegenwärtig somit noch ein deutlicher Forschungs- und Entwicklungsbedarf.

Qualitätsentwicklungsmaßnahmen und die Forderung nach einem Gütesiegel.

Die letzten zehn Jahre sind auch gekennzeichnet durch eine teilweise vehemente und kontroverse Diskussion um die Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Allerdings zeigt sich auch eine gewisse Unschärfe bezüglich der Frage, was konkret mit Qualität und Qualitätsentwicklungsmaßnahmen gemeint ist. Eine Vielzahl von Verfahren wurde entwickelt und vor allem wurden diese gegeneinander abgegrenzt. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien genannt: Qualitätsmanagementsysteme (z. B. nach DIN EN ISO 9000ff¹⁷), das vom so genannten Kronberger Kreis vorgelegte Modell einer „Qualitätsentwicklung im Dialog“, Qualitätswettbewerbe nach dem Muster „was ist der beste Kindergarten?“ (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2003/2004), eine in den Jahren 1999/2000 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gestartete „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“, die verschiedene Entwicklungs- und Forschungsprojekte gebündelt hat, Konsultationskindergärten als zu besuchende Beispiele guter Qualität, Qualitätsmessungen sowie die Entwicklung eines nationalen Gütesiegels für Kindertageseinrichtungen.

¹⁷ International gültige Normenreihe zum Aufbau und zur Bewertung von Qualitätsmanagementsystemen; DIN = Deutsches Institut für Normung; ISO = International Organization for Standardization.

Ein besonderer Streitpunkt war das Spannungsfeld zwischen interner und externer Qualitätsüberprüfung, wobei gerade im sozialpädagogischen Feld externe Überprüfungen auf eine weit verbreitete Ablehnung stoßen (vgl. Stöbe-Blossey/Mierau/Tietze 2008). Inzwischen scheinen sich die Auseinandersetzungen etwas beruhigt zu haben, und beide Vorgehensweisen werden zunehmend als sich ergänzend betrachtet (vgl. Diskowski 2009). Spezielle Qualitätsentwicklungsmaßnahmen werden als selbstverständlich angesehen, und auch eine externe Qualitätsmessung wird nicht mehr rundweg abgelehnt. Ein Streitpunkt ist gegenwärtig die Einführung eines Gütesiegels (zu den Auseinandersetzungen vgl. die Beiträge in Diller/Leu/Rauschenbach 2005). Das Gütesiegel soll von einer unabhängigen und vertrauenswürdigen Stelle verliehen werden und über einen Außenausweis gegebener pädagogischer Qualität ein Anreizsystem zur Qualitätsentwicklung schaffen (vgl. Spieß/Tietze 2002; Tietze/Förster 2005; vbw 2010b). Um Vergleichbarkeit zwischen verschiedenen Konzepten und Trägern herstellen zu können, soll ein solches Gütesiegel konzept- und trägerübergreifend ausgelegt sein. Zudem sollte es bundeseinheitlich anwendbar sein, um zu einer Vereinheitlichung zwischen den Bundesländern beizutragen. Tietze und Förster (2005, S. 33) nennen als Ziele der Entwicklung eines Gütesiegels, dass mit seiner Hilfe

- „die gegebene Qualität in Kindertageseinrichtungen zuverlässig festgestellt werden kann,
- verschiedene beteiligte Gruppen und Instanzen (Eltern, Träger, Mitarbeiter von Einrichtungen, Jugendbehörden, Fachpolitik und die Gesellschaft allgemein) über die vorhandene Qualität verlässlich informiert werden können,
- systematische Qualitätsverbesserungen eingeleitet werden können,
- eine auf Qualitätssicherung (und -verbesserung) bezogene Systemsteuerung erfolgen kann.“

Ein nationales Gütesiegel wurde bereits von „PädQuis gGmbH“ entwickelt und auch schon in Einrichtungen in Berlin, Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein vergeben.¹⁸ Eine weitere Verbreitung setzt einen (nationalen) Konsens hinsichtlich pädagogischer Qualitätsstandards voraus, dessen Herstellung letztlich auch von der Politik mit angestoßen und moderiert werden muss (vgl. vbw 2010b). Es ist eine Aufgabe für die nächsten Jahre, einen solchen Konsens und einen breiten Einsatz eines solchen Gütesiegels zu befördern.

Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Kinder- und Familienzentren.

Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass die Familie als primäre Sozialisationsinstanz einen größeren Einfluss auf Bildungs- und Sozialisationsergebnisse von Kindern hat als die besuchten Kindertageseinrichtungen – ein Effekt, der im Regelfall zwei- bis dreimal so groß ist (vgl. Tietze 2008). Dies legt den Gedanken nahe, dass es erfolversprechend(er) ist, über Familienförderprogramme und über Familienbildung kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse zu fördern. Allerdings zeigen Evaluationen, dass von nur familienbasierten Programmen kaum eine kognitive oder sprachliche Förderung der Kinder erwartet werden kann. Andererseits sind aber gerade jene Förderungsansätze besonders fruchtbar, die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozesse in Kindertageseinrichtungen mit einem in-

¹⁸ Vgl. http://www.paedquis.de/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=77.

tensiven Einbezug der Eltern, Familienförderung und Familienbildung verbinden (vgl. Stöbe-Blossey/Mierau/Tietze 2008; vbw 2010b). D. h., kombinierte Förderprogramme haben in kurzfristiger wie auch in längerfristiger Perspektive bessere Effekte auf den Schulerfolg und die spätere Lebensführung als Programme mit nur institutioneller oder nur familiärer Förderung. Dies trifft speziell für die Förderung von Kindern aus benachteiligten Familien zu.

Vor diesem Hintergrund liegt für eine Verbesserung der frühkindlichen Förderung nahe, die getrennten „Säulen“ Kindertageseinrichtungen und Familienunterstützung/Familienbildung stärker zusammenzuführen.¹⁹ Kindertageseinrichtungen sollen dabei eine Funktionserweiterung erhalten: Sie sollen über ihre klassischen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprogramme hinaus auch Angebote der Elternbildung und der Elternarbeit bereitstellen, von denen insbesondere Kinder aus benachteiligten Familien profitieren können. Dieser Gedanke ist allerdings nicht neu. Erste Ansätze wurden bereits in den 1980er Jahren als „Gemeinwesen orientierte Öffnung von Kindertageseinrichtungen“ diskutiert. Auch das Projekt „Orte für Kinder“ des Deutschen Jugendinstituts aus den 1990er Jahren kann als ein Vorläufer betrachtet werden (vgl. Ledig/Schneider/Zehnbauer 1996). Eine stärkere Fachdiskussion und entsprechende Praxisentwicklungen, die institutionelle Angebote mit einer expliziten Eltern- und Familienunterstützung verbinden, lassen sich aber erst in den letzten zehn Jahren beobachten. Recherchen durch das Deutsche Jugendinstitut in den Jahren 2004 bis 2006 fanden eine Vielzahl von lokalen Angeboten (vgl. z. B. Diller 2006), in denen ein institutionelles Betreuungsangebot mit familienunterstützenden Diensten verbunden wurde. Als ein Vorbild wird dabei oftmals auf die „Early Excellence Centres“ bzw. „Children’s Centres“ in England verwiesen (vgl. Diller 2006; Stöbe-Blossey/Mierau/Tietze 2008). In den vergangenen Jahren haben sich entsprechende Bemühungen verstärkt. So wurde z. B. von der Landesregierung in Nordrhein-Westfalen 2006 ein Pilotprogramm gestartet, in dem zunächst rund 250 Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren – als Knotenpunkte eines familienunterstützenden Netzwerks in den Kommunen – weiterentwickelt werden sollen. Bis 2012 sollen sich flächendeckend 3.000 der gut 9.000 Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen zu solchen Familienzentren entwickeln (vgl. Stöbe-Blossey/Mierau/Tietze 2008).

Die Initiativen zur Einrichtung von Familienzentren sind vielfältig. Sie reichen z. B. von lokalen Aktivitäten einzelner Kindertageseinrichtungen über Entwicklungen kommunaler Gesamtkonzepte bis hin zu landespolitischen Entscheidungen (vgl. Diller 2006). Als Begründung wird oftmals auf Auswirkungen gesellschaftlicher Veränderungen (z. B. sinkende Geburtenraten, sinkende Stabilitäten von Familienkonstellationen, Scheidungen und Zunahme von Alleinerziehenden, Erwerbstätigkeit beider Eltern, Arbeitslosigkeit und Armut, Zunahme von Kindern mit Migrationshintergrund, Veränderungen in Normen und Wertvorstellungen; vgl. Kapitel 1) auf die Lebensgestaltung von Kindern verwiesen, wodurch sich ein erhöhter Unterstützungsbedarf der Familien ergeben würde. Die Ziele sind die Schaffung einer familienfreundlichen Infrastruktur und eine Reduzierung von Zugangshürden zu familienunterstützenden Maßnahmen („niedrigschwellige“ Angebote). Die Bezeichnungen der Ansätze sind unterschiedlich (z. B. Familienzentrum, Kinder- und Familienzentrum, Eltern-Kind-Zentrum, Haus für Kinder und Eltern), die Zielsetzungen sind aber weit gehend die gleichen. Die Aus-

¹⁹ In der Regel wird hier von „Vernetzung“ der verschiedenen Angebote gesprochen. Böllert (2008) spricht hier kritisch von einer „Vernetzungseuphorie“ in der sozialen Arbeit.

gestaltung der Zentren unterscheidet sich, wobei aber immer die Kindertageseinrichtung im Mittelpunkt als Initiator der weiter gehenden Hilfe- und Unterstützungsleistungen steht, jedoch zuerst ein Ort für Kinder bleiben sollte (vgl. Böllert 2008). Es gibt Modelle, in denen „unter einem Dach“ Kinderbetreuung und familienunterstützende Maßnahmen angeboten werden, aber auch solche, in denen von einer oder mehreren Einrichtungen für die Familien unterstützende Maßnahmen organisiert bzw. vermittelt werden, die aber an anderen Orten stattfinden. Zugleich gibt es Mischmodelle (vgl. z. B. Diller 2006; Böllert 2008). Wichtig ist dabei auch eine Sozialraumorientierung, d. h. eine Abstimmung auf die Problemlagen und Bedürfnisse im jeweiligen lokalen Einzugsgebiet (speziell im Hinblick auf Familien in schwierigen Lebenslagen).

Die beschriebenen Funktionserweiterungen von Kindertageseinrichtungen, die in den letzten Jahren stattgefunden haben, sind zu begrüßen, speziell im Hinblick auf die Förderung von Kindern aus benachteiligten Familien bzw. solchen mit Migrationshintergrund. Kinder- und Familienzentren sollten auch in anderen Bundesländern flächendeckend wie in Nordrhein-Westfalen implementiert werden. Bei dem weiteren Ausbau sollten aber zumindest die folgenden Fragen berücksichtigt werden:

- Können die Kindertageseinrichtungen die beschriebenen Erweiterungen erfüllen, ohne dass dies zu Qualitätseinbußen im bisherigen „Kerngeschäft“ von Kindertageseinrichtungen führt? Dazu müssen politisch die Rahmenbedingungen für die Funktionserweiterung sichergestellt werden, wozu auch hinreichende zusätzliche finanzielle Ressourcen erforderlich sind.
- Entsteht wirklich etwas „Neues“ und findet die gewünschte Funktionserweiterung qualitativ hinreichend statt? Hierzu wird eine Begleitung der zukünftigen Entwicklungen durch systematische Evaluationen erforderlich. In Nordrhein-Westfalen wurde ein spezielles Gütesiegel entwickelt und in dem Entwicklungsprozess auch erfolgreich eingesetzt (vgl. Stöbe-Blossey/Mierau/Tietze 2008). Bei diesem Gütesiegel „Familienzentrum NRW“ geht es nicht um die Evaluierung einer Kindertageseinrichtung als Ganzes und ihrer allgemeinen pädagogischen Qualität, vielmehr wird geprüft, ob die im Konzept „Familienzentrum“ speziell enthaltenen Leistungen und Strukturen umgesetzt werden.
- Wie werden die Kinder- und Familienzentren auf den jeweiligen Sozialraum abgestimmt? Es wird davon ausgegangen, dass sich nicht zwingend jede Kindertageseinrichtung zu einem Kinder- und Familienzentrum entwickeln und dass das erweiterte Angebot bei allen Kinder- und Familienzentren das gleiche sein muss. Vielmehr bedarf es einer gezielten Abstimmung der Angebote auf die Bedürfnisse und Problemlagen der Kinder und Eltern im jeweiligen Einzugsgebiet.
- Zeigen sich die gewünschten Auswirkungen auf die bessere Entwicklung und Bildung der Kinder, speziell bei Kindern aus Problemgruppen? Hierzu werden Evaluationsstudien erforderlich, die nach einer zeitlich nicht zu knappen Implementationsphase der Kinder- und Familienzentren durchgeführt werden sollten (vgl. Stöbe-Blossey/Mierau/Tietze 2008).

2.3 Bildungsbeteiligung

Anders als im Schulbereich gibt es im frühpädagogischen Bereich derzeit keine national oder bundeslandspezifisch repräsentativen Erfassungen der kindlichen Kompetenzen in verschiedenen Entwicklungsbereichen und zu verschiedenen Zeitpunkten, so dass keinerlei Aussagen über Veränderungen oder Verbesserungen solcher kindlichen Kompetenzen seit 2000 möglich sind.²⁰ Ebenso gibt es keine international abgestimmten Kompetenzerhebungen. Nationale und internationale Forschungsergebnisse (vgl. Tietze 1998; Tietze/Roßbach/Grenner 2005; Roßbach/Kluczniok/Kuger 2008; Anders u. a. eingereicht) zeigen aber, dass der Besuch einer frühpädagogischen Einrichtung nicht schädlich für die kindliche Entwicklung ist, im Gegenteil: Die Belege häufen sich, dass ein früher Beginn (z. B. ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr) und eine hohe pädagogische Qualität der besuchten Einrichtung sich längerfristig positiv auf den Kompetenzerwerb auswirken und damit bedeutsam für den weiteren Bildungsverlauf sind. Sie zeigen auch, dass sich die positiven Auswirkungen für alle Kindergruppen ergeben. Das heißt, sowohl Kinder aus benachteiligten als auch aus privilegierten Familien profitieren vom Besuch einer qualitativ guten Kindertageseinrichtung. In einigen Untersuchungen wurden für Kinder aus benachteiligten Familien Benachteiligungen ausgleichende Effekte gefunden, in anderen nicht. Möglicherweise gehen kompensatorische Effekte nur von einem frühen Beginn des Besuchs einer Kindertageseinrichtung und einer hohen pädagogischen Qualität aus.

Vor diesem Hintergrund gewinnen Fragen der Nutzung von frühpädagogischen Einrichtungen und möglicher Nutzungsdisparitäten eine besondere Bedeutung. Obwohl weiterhin gewisse Ungleichheiten in der Nutzung bestehen, muss dennoch zunächst festgehalten werden, dass sich seit 2000 Nutzungsunterschiede reduziert haben. Der Vergleich der Bildungsbeteiligung in den letzten zehn Jahren wird dadurch erschwert, dass ab 2006 die Kinder- und Jugendhilfestatistik grundlegend verändert wurde und nun jährlich durchgeführt wird. Vorher wurde sie nur alle vier Jahre erhoben. Für frühere Jahre kann zum Teil auch auf Ergebnisse der Mikrozensuserhebungen zurückgegriffen werden. Unterschiedliche Erhebungsmodalitäten und unterschiedliche Datenquellen beeinträchtigen aber die Vergleichbarkeit der Angaben aus verschiedenen Jahren. Ab 2006 sind sehr differenzierte Vergleiche möglich. Die folgenden Daten stammen aus den nationalen Bildungsberichten 2006 und 2010 (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Tabelle 2 enthält die Angaben zur Bildungsbeteiligung in Kindertageseinrichtungen für Kinder verschiedener Altersgruppen.

²⁰ Mit der Einsetzung des Nationalen Bildungspanels NEPS wird dies zukünftig möglich sein (vgl. <http://www.uni-bamberg.de/neps/>; Blossfeld/Roßbach/v. Maurice im Erscheinen).

Tabelle 2: Bildungsbeteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen (Angaben in Prozent; vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 230; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 235)

		2000	2006	2009
Alte Bundesländer	Unter Einjährige	–*	0,8	0,9
	Ein- bis unter Zweijährige	–*	3,9	8,7
	Zwei- bis unter Dreijährige	–*	15,3	26,2
	Drei- bis unter Vierjährige	67,5	73,4	81,3
	Vier- bis unter Fünfjährige	87,2	91,4	94,2
	Fünf- bis unter Sechsjährige	90,0	93,0	97,2
	Unter Dreijährige mit mehr als sieben Stunden Betreuungszeit**	–*	32,5	35,2
	Kinder ab drei Jahren mit mehr als sieben Stunden Betreuungszeit**	–*	17,7	25,0
Neue Bundesländer und Berlin	Unter Einjährige	–*	4,6	3,7
	Ein- bis unter Zweijährige	–*	35,3	47,3
	Zwei- bis unter Dreijährige	–*	68,7	72,2
	Drei- bis unter Vierjährige	85,4	88,5	91,4
	Vier- bis unter Fünfjährige	88,5	92,2	94,5
	Fünf- bis unter Sechsjährige	87,2	93,0	97,3
	Unter Dreijährige mit mehr als sieben Stunden Betreuungszeit**	–*	61,7	66,7
	Kinder ab drei Jahren mit mehr als sieben Stunden Betreuungszeit**	–*	61,7	67,1

* Nicht berichtet.

** Bezug hier: alle Kinder in Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege.

Tabelle 2 weist folgende Tendenzen auf:

- Bei den Kindern unter drei Jahren wächst die Bildungsbeteiligung in den alten wie in den neuen Bundesländern mit dem Alter an und hat sich jeweils in dem Zeitraum von 2006 bis 2009 erhöht. Der Zuwachs fällt in den alten Bundesländern mit elf Prozent bei den Kindern im Alter von zwei bis unter drei Jahren besonders stark aus, während der größte Zuwachs sich in den neuen Bundesländern mit zwölf Prozent bei den Ein- bis unter Zweijährigen zeigt. Auffällig sind die erheblichen Unterschiede in den neuen und alten Bundesländern, die sich in diesem Zeitraum nicht reduziert haben. Während 2009 z. B. in den neuen Bundesländern fast drei Viertel aller Kinder im Alter von zwei bis unter drei Jahren eine Kindertageseinrichtung besuchen, trifft dies in den alten Bundesländern nur für ein gutes Viertel der Kinder zu. Bei den Kindern im Alter von ein bis unter zwei Jahren besucht in den alten Bundesländern etwa jedes elfte Kind eine Einrichtung, während dies in den neuen Bundesländern fast jedes zweite tut. Sowohl in den alten wie auch in den neuen Bundesländern hat sich der Anteil der Kinder, die eine ganztägige Betreuung erfahren, geringfügig erhöht (hier jeweils in Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege; mehr als sieben Stunden; in den alten Bundesländern um knapp drei Prozent, in den neuen Bundesländern um fünf Prozent). Allerdings liegt 2009 der Anteil in den alten Bun-

desländern bei einem guten Drittel, in den neuen Bundesländern aber bei zwei Dritteln. Die unterschiedliche Bildungsbeteiligung ist sicherlich auch ein Ausdruck des differierenden Platzangebots in den alten und den neuen Bundesländern. Wenn in den alten Bundesländern bis 2013 ein Platz in einer Kindertageseinrichtung für jedes dritte Kind unter drei Jahren zur Verfügung stehen soll, so sind noch erhebliche Ausbaubemühungen erforderlich.

- Bei den über dreijährigen Kindern kann der Zeitraum von 2000 bis 2009 betrachtet werden, obwohl – wie erwähnt – aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsmodalitäten der Vergleich mit Vorsicht betrachtet werden muss. In allen Altersgruppen hat in diesem Zeitraum die Bildungsbeteiligung zugenommen; am stärksten ist der Zuwachs mit 13,8 Prozent bei den drei bis unter vier Jahre alten Kindern in den alten Bundesländern. Bei den Kindern ab vier Jahren gibt es kaum Unterschiede zwischen den alten und den neuen Bundesländern, und im Jahr 2009 lag die Beteiligungsquote bei 95 Prozent und mehr. Unterschiede und eine etwas geringere Bildungsbeteiligung gibt es bei den Drei- bis unter Vierjährigen. Betrag der Unterschied 2000 noch 18 Prozent (67,5 Prozent in den alten und 85,4 Prozent in den neuen Bundesländern), wurde er 2009 auf zehn Prozent reduziert (81,3 Prozent in den alten und 91,4 Prozent in den neuen Bundesländern). Auch in den alten Bundesländern besuchen nun acht von zehn Kindern im Alter von drei bis unter vier Jahren eine Kindertageseinrichtung. Im Hinblick auf ganztägige Betreuungen hat sich der Anteil von 2006 bis 2009 in den alten wie in den neuen Bundesländern erhöht (in den alten Bundesländern um 7,3 Prozentpunkte, in den neuen Bundesländern um 5,4 Prozentpunkte). Ebenso wie bei den jüngeren Kindern zeigt sich wieder ein ausgeprägter Unterschied zwischen den alten und den neuen Bundesländern, der hier sogar noch deutlicher ausfällt: 2009 wird in den alten Bundesländern nur jedes vierte Kind ganztägig betreut, während dies in den neuen Bundesländern für zwei von drei Kindern zutrifft.

Insgesamt zeigt sich somit über die Jahre eine erfreuliche Zunahme der Bildungsbeteiligung in allen Altersgruppen. Große Beteiligungsunterschiede gibt es bei den jüngeren Kindern zwischen den alten und den neuen Bundesländern, die sich in dem Zeitraum von 2006 bis 2009 bei den unter dreijährigen Kindern nicht reduziert haben.

Die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. auch Kapitel 1.2) lässt sich über einen größeren Zeitraum nur schlecht vergleichen, da bis 2004 im Mikrozensus nur die Staatsangehörigkeit erfasst wurde, während in der neuen Kinder- und Jugendhilfestatistik ab 2006 der Migrationshintergrund (mindestens ein Elternteil des Kindes hat eine ausländische Herkunft) erhoben wird.²¹ Auf der Basis einer Sonderauswertung des Mikrozensus von 2004 findet sich bei deutschen Kindern im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt eine Beteiligungsquote von 83,8 Prozent (vgl. Roßbach 2008), während sie für ausländische Kinder 77,7 Prozent beträgt. Für 2009 berichtet die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010, S. 238) für Kinder im Alter von drei bis unter sechs Jahren eine Beteiligungsquote von 83,6 Prozent bei Vorliegen eines Migrationshintergrunds und 95,6 Prozent für Kinder ohne Migrationshintergrund. Die Beteiligungsquote bei Kindern mit

²¹ Seit 2004 wird im Mikrozensus das Merkmal „Kindergartenbesuch“ nicht mehr erfasst. Die Kinder- und Jugendhilfestatistik war vor 2006 eine Platzstatistik; Hintergrundmerkmale der Kinder, die einen Platz in Anspruch nahmen, wurden nicht erhoben.

Migrationshintergrund ist in den alten Bundesländern mit 84,7 Prozent deutlich höher als in den neuen Bundesländern mit 66,7 Prozent (neun Prozent zu 16,3 Prozent bei den unter Dreijährigen). Ein Problem der Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund muss besonders erwähnt werden: Ein Drittel aller Kinder mit einer nichtdeutschen Familiensprache befindet sich in den alten Bundesländern in Einrichtungen, in denen 50 Prozent und mehr der Kinder nicht Deutsch als Familiensprache haben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 239). Der Kontakt mit der deutschen Sprache und eine alltagsnahe Sprachförderung dürften hierdurch erheblich erschwert werden.

Tabelle 3 weist auf eine weitere Entwicklungstendenz der letzten Jahre hin: auf eine stärker integrative Betreuung von Kindern mit Behinderungen.

Tabelle 3: Anteile von Kindern mit Behinderungen* im Alter von unter 14 Jahren in Tageseinrichtungen nach Art der Einrichtung (Plätze (bis 2002), Kinder (ab 2006); Angaben in Prozent; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 237)

Einrichtungsart	1998	2006	2009
Integrative Tageseinrichtungen	55,7	68,0	70,9
Tageseinrichtungen für behinderte Kinder	34,2	20,5	19,2
Förderschulkindergärten	10,1	11,4	9,9

* Kinder, die Eingliederungshilfen für die Betreuung in Tageseinrichtungen oder Kindertagespflege in Trägerschaft der Jugendhilfe erhalten oder sich in Förderschulkindergärten befinden.

Im Zeitraum von 1998 bis 2009 ist der Anteil der Kinder mit Behinderungen, die in integrativen Tageseinrichtungen betreut werden (bezogen auf alle Kinder mit Behinderungen in Tageseinrichtungen), deutlich gestiegen. Wurden 1998 etwas über 50 Prozent der Kinder mit Behinderungen integrativ betreut, sind es 2009 (bereits) 70 Prozent. Entsprechend ist der Anteil der Kinder mit Behinderungen in speziellen Tageseinrichtungen für behinderte Kinder von einem guten Drittel auf knapp 20 Prozent gefallen. In diesen Zahlen drückt sich die starke gesellschaftliche Tendenz einer Integration von Menschen mit Behinderungen aus. Es ist zu vermuten, dass der Anteil der Kinder in den integrierten Tageseinrichtungen in den nächsten Jahren weiter steigen wird.

In verschiedenen Analysen wurde die Bildungsbeteiligung in Kindertageseinrichtungen gleichzeitig in Abhängigkeit von verschiedenen familialen und regionalen Bedingungen betrachtet (multivariate Analysen). In der Zusammenschau von verschiedenen Untersuchungen kann festgehalten werden (vgl. Roux u. a. in Druck): Bei den unter dreijährigen Kindern ist die Nutzung von frühpädagogischen Institutionen höher, insbesondere bei jenen Kindern, die älter sind, in den neuen Bundesländern leben, keinen Migrationshintergrund aufweisen, in städtischen Gebieten leben, eine Mutter mit einem höheren Bildungsniveau, eine erwerbstätige Mutter oder eine mit einer umfangreicheren wöchentlichen Arbeitszeit oder eine allein erziehende Mutter haben bzw. eine, die in nichtehelicher Lebensgemeinschaft lebt, oder deren Familien ein höheres Einkommen aufweisen. Der Effekt des Haushaltseinkommens scheint geringer als die anderen Einflussgrößen und zeigt sich auch nicht immer. Bei Kindern von drei Jahren bis zum Schulbeginn sind die Unterschiede deutlich geringer:

Die Nutzung eines Kindergartens steigt mit dem Alter der Kinder, wobei ab dem vollendeten vierten Lebensjahr etwa 95 Prozent und mehr Einrichtungen besuchen, und sie liegt in den neuen Bundesländern geringfügig höher als in den alten. Die Nutzung liegt ebenfalls höher bei Kindern erwerbstätiger Mütter und solchen mit einem höheren Bildungsniveau. Sie liegt tendenziell niedriger bei Kindern mit einer steigenden Geschwisterzahl und Kindern mit Migrationshintergrund. Die ökonomische Situation der Familie spielt keine bzw. kaum eine Rolle. Tendenziell liegt die Nutzung niedriger in größeren Städten. Die Gruppe der Nichtnutzer ist nicht zwingend einem benachteiligten Spektrum zuzuordnen, vielmehr finden sich bei den Nichtnutzern Eltern aus allen sozialen Schichten mit einem breiten Spektrum an Beweggründen (vgl. Hüskens u. a. 2008).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Bildungsbeteiligung der Kinder in Kindertageseinrichtungen in den letzten Jahren in allen Altersgruppen zugenommen hat und dass sich Nutzungsunterschiede und -disparitäten reduziert haben. Gleichwohl gibt es Gruppen von Kindern und Familien, die die Kindertageseinrichtungen nicht nutzen. Bei den unter dreijährigen Kindern und im Hinblick auf ganztägige Betreuungen in beiden Altersgruppen dürfte dies in den alten Bundesländern vor allem auch in Verbindung mit dem Ausbaustand der Einrichtungen stehen. Hier sind in den nächsten Jahren – nicht nur unter Betreuungs-, sondern auch unter Bildungsgesichtspunkten (speziell im Hinblick auf Kinder aus benachteiligten Familien) – noch erhebliche Ausbaustrebungen zu leisten, nicht zuletzt, um bis 2013 zu erreichen, dass für jedes dritte Kind unter drei Jahren ein Platz in einer Einrichtung (oder in Tagespflege) zur Verfügung steht. Generelles Ziel sollte auf jeden Fall sein, genügend Plätze vorzuhalten, damit Kindern ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr der Besuch einer qualitativ guten Kindertageseinrichtung ermöglicht wird. Unter dem Gesichtspunkt der Verbesserung von Bildungschancen von Kindern, speziell von Kindern mit Migrationshintergrund bzw. solchen aus benachteiligten Familien, durch eine frühzeitige Unterstützung in Kindertageseinrichtungen ist es wichtig, Eltern noch stärker zu motivieren und ihren Kindern den Besuch einer Kindertageseinrichtung möglichst früh zu ermöglichen. Hierzu werden auch besondere Werbemaßnahmen erforderlich.

2.4 Haupttrends

Werden die verschiedenen Entwicklungen in der frühen Kindheit zusammengefasst, so lassen sich zwei Haupttrends festhalten:

- Ab etwa 2000 ist es gelungen, mehr politisches Bewusstsein für vorschulische Einrichtungen als Bildungseinrichtungen zu schaffen. Nationale und internationale Untersuchungen unterstützen die Bedeutung einer qualitativ hochstehenden Kindertageseinrichtung für Kinder, spätestens ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr. Es vollzieht sich hier eine Verschiebung von einer „Betreuungseinrichtung“, in der zwar auch Bildung stattfindet, aber weniger in ihrer Funktionalität für Bildung und die spätere Schulkarriere, hin zu einer „Bildungseinrichtung“, in der in der Einheit von Erziehung, Bildung und Betreuung der Bildung in ihrer Bedeutung auch für die weitere Schulkarriere eine größere Rolle zukommt. Allerdings ist dieser Trend nicht neu: Bildung im Kindergarten und Schulvorbereitung wurden mit ähnlichen Begründungen auch schon in der Bildungsreform der 1960er/1970er Jahre betont – dort aber nur für Kindergartenkinder, während die Bildungsfunktion heute für die

gesamte Altersspanne vor dem Schulbeginn akzentuiert wird. Vor diesem Hintergrund ist von hoher Bedeutung, allen Kindern eine möglichst frühe Bildungsbeteiligung zu ermöglichen und Nutzungsdisparitäten, die sich in den letzten zehn Jahren reduziert haben, weiter zu vermindern. Allein ein quantitativer Ausbau von Plätzen reicht hier vermutlich nicht, und es muss nach weiteren Wegen gesucht werden, Gruppen von Nichtnutzern zur Nutzung zu motivieren. Es ist eine Herausforderung für die nächste Zeit, das aktuelle Interesse an der Bildungsfunktion von Kindertageseinrichtungen dauerhaft präsent zu halten.

- Im letzten Jahrzehnt hat weiterhin die Diskussion um eine Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbstätigkeit – speziell für Mütter – an Fahrt aufgenommen. Nicht zuletzt haben dabei auch Vergleiche mit der Situation in anderen Ländern beigetragen. Es ist eine selbstverständliche politische Aufgabe quer durch alle Parteien geworden, die entsprechenden Rahmenbedingungen für eine Vereinbarkeit zu schaffen. Dazu gehört im Besonderen ein ausreichendes Angebot an Betreuungsmöglichkeiten für Kinder. In diesem Zusammenhang ist es zu einem deutlichen Ausbau – speziell im Hinblick auf Angebote für unter dreijährige Kinder und auf Ganztagsangebote – gekommen. Diese Ausbauerfordernisse werden auch noch die nächsten Jahre bestimmen.

Der frühpädagogische Bereich ist in diesen Prozessen mit einem größeren Selbstbewusstsein ausgestattet worden. Er findet eine viel größere Aufmerksamkeit als vorher auf politischen Veranstaltungen und in den Medien. In den letzten zehn Jahren hat auch das Engagement von Stiftungen im frühpädagogischen Bereich erheblich zugenommen, das sich sowohl in programmatischen Entwicklungen wie auch in Ausbildungsfragen auf verschiedenen Ebenen äußert – auch im Hinblick auf den wissenschaftlichen Nachwuchs (vgl. z. B. das Forschungskolleg Frühkindliche Bildung der Robert Bosch Stiftung²²). Ebenfalls hat es einen Forschungsschub in der Frühpädagogik gegeben, auch befördert durch BMBF- und DFG-Programme. Dies zeigt sich z. B. auch darin, dass der frühpädagogische Bereich ein fester und selbstverständlicher Bestandteil im Nationalen Bildungspanel²³ geworden ist.

2.5 Künftige Reformen

Für die nächsten Jahre gilt es, die öffentliche und politische Aufmerksamkeit für den frühpädagogischen Bereich aufrechtzuerhalten, und zwar sowohl im Hinblick auf die breit verstandene und grundlegende Bildungsfunktion der frühpädagogischen Einrichtungen als auch im Hinblick auf die Unterstützungsleistungen für eine verbesserte Vereinbarkeit von Familien- und Berufstätigkeit. Notwendig dafür ist, Maßnahmen zu entwickeln, weiterzuentwickeln und abzusichern, die die hohen öffentlichen Erwartungen erfüllen können. In der letzten Dekade wurden politisch viele Initiativen zur Verbesserung der außerfamilialen Erziehung, Bildung und Betreuung vor Eintritt in die Grundschule gestartet. Für diese Initiativen waren und sind erhebliche Geldmittel erforderlich. Allerdings ist die empirisch abgesicherte

²² Vgl. <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/25076.asp>.

²³ Vgl. <http://www.uni-bamberg.de/neps/>.

Wissensbasis über die Realisierung solcher Initiativen und über ihre Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder – als letztendliches Ziel der pädagogischen Bemühungen – eher als schmal zu bezeichnen. Von daher ist es unumgänglich, in all den im Folgenden angesprochenen Bereichen stärker als bisher Reformbemühungen und Interventionen empirisch zu evaluieren – nicht zuletzt um angesichts knapper finanzieller Mittel ihren effektiven und zielgenauen Einsatz sicherzustellen.

Professionalisierung. Der Qualifizierung des Fachpersonals in frühpädagogischen Einrichtungen kommt eine besondere Bedeutung zu. Trotz der vehementen Diskussion um eine Akademisierung des frühpädagogischen Personals und der Vielfalt der seit 2004 eingerichteten frühpädagogischen Studiengänge an Hochschulen wird auf längere Zeit noch Personal benötigt, das an Fachschulen bzw. Fachakademien ausgebildet wird. Für die fachschulische Ausbildung wird es vor allem darum gehen, curriculare Anpassungen des Ausbildungsprogramms im Hinblick auf die gegenwärtigen (Bildungs-)Anforderungen an die Arbeit in frühpädagogischen Einrichtungen zu realisieren. Dies gilt auch dann, wenn grundsätzlich an der Breitbandausbildung festgehalten wird. Damit einhergehend sollten bundesweite fachliche Mindeststandards für die Ausbildung sowie verbindliche Qualifizierungsstandards für das Lehrpersonal an Fachschulen festgelegt werden. Angesichts der rasanten und unkoordinierten Entwicklung von frühpädagogischen Studiengängen an Hochschulen wird eine Zukunftsaufgabe darin bestehen, zu einer stärkeren Vereinheitlichung der Studiengänge zu kommen, speziell im Hinblick auf ein fachliches Kerncurriculum und die Rolle des Lernorts Praxis. Weiterhin müssen universitäre Master- und Promotionsstudiengänge verstärkt ausgebaut werden, um das entsprechende Lehrpersonal für die Hochschulausbildung zu qualifizieren. Insgesamt besteht das Erfordernis, ein koordiniertes Gesamtkonzept zu etablieren, das das Verhältnis der fachschulischen und hochschulischen Ausbildungsebenen und der dort vermittelten Kompetenzen zueinander klärt. Dabei sollten Wege von der fachschulischen zur hochschulischen Ausbildung systematisch geklärt und offen gehalten werden; unmittelbar in der Ausbildung, aber besonders auch nach einiger Zeit der Berufspraxis. Zu einem koordinierten Gesamtkonzept gehört auch, die Chancen einer berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung systematisch auszuloten und zu nutzen.

Die vielfältigen künftigen Reformerfordernisse im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung des frühpädagogischen Personals bedürfen einer länderübergreifenden konzentrierten Aktion, die sicherlich eine hohe Abstimmungsbereitschaft auf allen Ebenen voraussetzt. Nicht vergessen werden dürfen dabei Fragen der Bezahlung des hochschulisch, aber auch des fachschulisch ausgebildeten Personals, um hier ein attraktives Berufsfeld sicherzustellen. In großen und damit teuren Städten wie z. B. München wird es u. U. problematisch sein, genügend Fachpersonal zu rekrutieren.

Qualitätssicherung. Im Hinblick auf die Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität der frühpädagogischen Einrichtungen hat es in der letzten Dekade erfreuliche und weit reichende Entwicklungen gegeben. Auffällig ist dabei aber, dass es sich in vielen Fällen um unkoordinierte Entwicklungen gehandelt hat. So stellt sich zukünftig als übergreifende Aufgabe jene, die eine Vereinheitlichung zwischen den Bundesländern bzw. zwischen Trägern und Einrichtungen anstrebt.

Im Zeitraum zwischen 2002 und 2006 wurden in den Bundesländern Bildungs-, Erziehungs- oder Orientierungspläne für Kindertageseinrichtungen entwickelt und eingeführt, um den Einrichtungen Orientierungshilfen für die Praxis zu geben und zu mehr Verbindlichkeit beizutragen. Trotz der Orientierung an dem „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ der Jugendministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz von 2004 finden sich erhebliche Unterschiede in den Bildungsplänen zwischen den Bundesländern. Über die Aufgabe der Überprüfung und Weiterentwicklung der länderspezifischen Bildungspläne hinaus ergibt sich somit das Erfordernis, die Bildungspläne über die Bundesländer hinweg zu vereinheitlichen („bundeseinheitlicher Bildungsplan“). Um die Anschlussfähigkeit zwischen vorschulischem und schulischem Bereich zu verbessern, sollten – wie bereits in einigen Bundesländern geschehen – die Bildungspläne bildungsstufenübergreifend (z. B. von „null bis zehn“) weiterentwickelt werden, ohne die jeweiligen phasenspezifischen Anforderungen zu vernachlässigen. Im Rahmen der notwendigen Vereinheitlichungen sollten auch weitere länderübergreifende Standards (z. B. im Hinblick auf Gruppengrößen, Erzieher-Kind-Relation, Personaleinsatz) vereinbart und umgesetzt werden.

Sprachliche Kompetenzen – speziell in der deutschen Sprache – sind von erheblicher Bedeutung für die weitere Schullaufbahn der Kinder. Insofern sind die in den letzten Jahren eingeführten Sprachstandserhebungen und die Sprachförderprogramme angemessen. Aufgrund der erheblichen Unterschiede zwischen den Bundesländern sind auch hier zukünftig Weiterentwicklungen und Vereinheitlichungen erforderlich. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Sprachstandserhebungen möglichst früh durchgeführt werden und dass diagnostisch abgesicherte und erprobte Verfahren zum Einsatz kommen. Die Sprachfördermaßnahmen sollten sich auf alle Kinder mit Problemen in der deutschen Sprache beziehen und nicht nur auf jene mit Migrationshintergrund. Sie sollten sich zudem über einen längeren Zeitraum erstrecken, verbindlich sein, in ihrem Erfolg überprüft werden und gegebenenfalls eine Fortsetzung in der Grundschule finden. Insbesondere muss sichergestellt werden, dass Sprachstandserhebungen und Sprachfördermaßnahmen durchführende Personen hinreichend für die Aufgaben aus- bzw. weitergebildet werden.

In den letzten Jahren wurden vielfältige Qualitätsfeststellungs- und Qualitätsentwicklungsverfahren implementiert, wodurch eine unübersichtliche Situation entstanden ist. Vor diesem Hintergrund sollte die Entwicklung und Einsetzung eines konzept- und trägerübergreifenden Gütesiegels vorangetrieben werden, um eine Vergleichbarkeit der verschiedenen Angebote herstellen und zu einer Vereinheitlichung zwischen den Bundesländern beitragen zu können. Dafür ist allerdings ein nationaler Konsens erforderlich, dessen Herstellung nicht zuletzt auch von der Politik mit angestoßen und moderiert werden muss.

Begrüßenswert – speziell für die Förderung von Kindern aus benachteiligten Familien – sind auch Weiterentwicklungen von Kindertageseinrichtungen zu Kinder- und Familienzentren, in denen die bisherige Kernaufgabe der Einrichtungen (Erziehung, Bildung und Betreuung) um Familienbildung und Familienunterstützung erweitert wird. Ein flächendeckender Ausbau wie z. B. in Nordrhein-Westfalen ist zukünftig wünschenswert, ohne dass sich aber jede Einrichtung zu einem solchen Kinder- und Familienzentrum entwickeln muss. Vielmehr sind dabei gezielte Abstimmungen des Angebots auf die Bedürfnisse und Problemlagen der Kinder und Eltern im jeweiligen Sozialraum erforderlich. Damit eine solche Funktionserweiterung nicht zu Lasten des „Kerngeschäfts“ Erziehung, Bildung und Betreuung geschieht, müssen die Rahmenbedingungen für Kinder- und Familienzentren politisch sichergestellt werden.

Bildungsbeteiligung. Da sich der Besuch von qualitativ hochwertigen Kindertageseinrichtungen längerfristig positiv auf die kindliche Entwicklung in verschiedenen Bereichen auswirkt, ist es erfreulich, dass in der letzten Dekade Nutzungsdisparitäten deutlich abgebaut werden konnten. Dennoch bestehen weiterhin noch gewisse Ungleichheiten in der Nutzung wie z. B. eine geringere Nutzung bei Kindern mit Migrationshintergrund, bei Kindern von nicht oder geringer erwerbstätigen Müttern bzw. bei solchen mit einem niedrigeren Bildungsniveau. Dies gilt speziell für Kinder unter drei Jahren. Größere Beteiligungsunterschiede bestehen noch bei den unter dreijährigen Kindern zwischen den alten und den neuen Bundesländern. Die Nichtnutzung hängt auch mit dem jeweils verfügbaren Angebot zusammen. Besonders in den alten Bundesländern sind damit noch erhebliche Ausbaustrebungen zu leisten, um 2013 das Ziel zu erreichen, für jedes dritte Kind unter drei Jahren einen Platz in einer Einrichtung oder in Tagespflege zur Verfügung stellen zu können. Besonderes Augenmerk muss weiterhin auch auf den Ausbau von ganztägigen Angeboten gerichtet werden. Darüber hinaus ist es wichtig, Eltern über spezifische Werbemaßnahmen noch stärker zu motivieren, ihren Kindern möglichst früh den Besuch einer Kindertageseinrichtung zu ermöglichen.

3 Primarschule

Fand die Grundschule vor der Jahrtausendwende wenig bildungspolitische Beachtung, so wurde im vergangenen Jahrzehnt wieder zunehmendes Augenmerk auf das Lehren und Lernen in der Grundschule und in besonderem Maß auf Qualitätsmerkmale von Grundschulunterricht gelegt (vgl. Hellmich 2007). Die Impulse kamen dabei weniger aus der Grundschulpädagogik selbst, die verstärkt mit „inneren Reformen“, d. h. einer Optimierung von Unterrichtsmethodik, befasst war (vgl. Einsiedler/Martschinke/Kammermeyer 2008). Ausschlaggebend für die Reformbemühungen waren nach dem viel diskutierten „PISA-Schock“ die Veröffentlichungen der IGLU-Studie sowie ihrer nationalen Erweiterung (IGLU-E) im Jahr 2003 (vgl. Bos u. a. 2003, 2004; Bos u. a. 2005). Mit ihnen wurden insbesondere Details über Stärken und Schwächen der deutschen Grundschulen, sowohl im internationalen Vergleich als auch differenziert nach Bundesländern deutlich. Es zeigte sich, dass die deutschen Grundschülerinnen und Grundschüler in Bezug auf ihr mittleres Kompetenzniveau im internationalen Vergleich mithalten können, dass zwischen den deutschen Bundesländern allerdings erhebliche Diskrepanzen bestehen (vgl. Bos u. a. 2003, Bos u. a. 2004). Zudem mahnte ein differenzierter Blick auf die Ergebnisse in vielerlei Hinsicht Optimierungsbedarf an. So wiesen die Analysen aus, dass am Ende der vierten Jahrgangsstufe

- nicht alle vorhandenen Lehr-Lern-Bedingungen dem Standard anderer an der Studie beteiligter Staaten entsprachen,
- grundsätzlich für den Unterricht weniger Zeit zur Verfügung steht als in anderen europäischen Ländern,
- der Anteil der besonders leistungsstarken Kinder vergleichsweise gering ausfiel,
- der Anteil der besonders leistungsschwachen Kinder hingegen deutlich zu hoch ausfiel und das erreichte Leseniveau bei vielen Kindern als kaum ausreichend gelten konnte, um selbstständig weiterzulernen,
- Kinder, die bereits vorschulische Einrichtungen besucht hatten, über bessere schulische Leistungen verfügten,
- Kinder mit Migrationshintergrund oder Schülerinnen und Schüler aus sozial schwachen Familien in ihrer Kompetenzentwicklung im Verhältnis zu ihren Altersgenossen deutlich zurücklagen und von einer ausgeprägten Koppelung des sozioökonomischen Status der Elternhäuser an den Bildungserfolg ausgegangen werden konnte und
- die Zuweisung auf verschiedene Schulformen, gemessen am Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler, nur suboptimal gelingt (vgl. Bos u. a. 2003, Bos u. a. 2007a).

Insgesamt hielten die hohen Erwartungen, die über Jahrzehnte hinweg in fachdidaktischen Konzepten und Lehrplänen niedergelegt wurden, der empirischen Überprüfung mittels anwendungsorientierter Testansätze, die vor allem Potenziale für ein weiterführendes kumulatives Lernen in der Sekundarstufe erfassen, nicht stand.

Die nun folgende systematisch und umfassender eingenommene kritische Betrachtung der deutschen Grundschulen stützte die Feststellung, dass die deutsche Konzeption der Grundschule in mehrfacher Hinsicht eine Sonderform darstellt (vgl. Hörner 2005). Es zeigte sich einerseits, „dass Deutschland mit seiner strikten Trennung von Vorschulbereich (Kindergarten) und Grundschule, vor allem aber in seiner Besonderheit einer frühen Selektion meist

schon nach vier Jahren Grundschule in der Welt ziemlich einsam dasteht“ (Hörner 2008, S. 61). Wobei andererseits die Ergebnisse des Leistungsvergleichs verdeutlichten, dass eben diese „deutschen Besonderheiten“ nicht zu einer Leistungssteigerung beitragen, sondern eher soziale Selektion befördern (vgl. Bos u. a. 2004; Arnold u. a. 2007; Bonsen/Frey/Bos 2008). Ebenso in der Kritik stand der Unterricht, der zumeist frontal, wenig flexibel und kaum individualisiert gestaltet war, sowie die Erkenntnis, dass es sich bei dem erworbenen Wissen um vornehmlich „träges“ Wissen handelte.

Im Kontext der Herausforderungen von Globalisierung, nationalen Entwicklungen und den damit verbundenen sozialen und kulturellen Folgen ist die deutsche Grundschule jedoch mehr denn je gefordert, allen Schülerinnen und Schülern den Erwerb einer soliden, vielseitigen und vor allem anschlussfähigen Grundbildung sowie einer ebenso umfassenden Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen und damit die entscheidenden Grundsteine für die weitere Bildungsbiografie zu legen. Diese umfassen den Erwerb von fachbezogenem Wissen und Verständnis sowie fachübergreifenden Kompetenzen. Weiterhin sollen Schülerinnen und Schüler in der Schule zentrale soziale Kompetenzen, Persönlichkeitsmerkmale und Werthaltungen ausbilden, die für ein erfolgreiches gemeinschaftliches Zusammenleben in modernen trans- und multikulturell geprägten Demokratien unerlässlich sind (vgl. vbw 2008).

Vor diesem Hintergrund wurde im letzten Jahrzehnt eine Reihe von Reformmaßnahmen im Bildungssystem angestoßen, die auch die deutsche Grundschule betreffen. Dabei kann eine Reduzierung der festgestellten Leistungsdefizite und Chancenungleichheiten nur gelingen, wenn auch verstärkt die Bildungsprozesse in der Altersgruppe der Vier- bis Zehnjährigen in den Blick genommen werden. Die EU und die UN-Kommission, die 2006 das Bildungssystem im Hinblick auf benachteiligte Gruppen begutachtete, schlugen daher ein Umsteuern zu Gunsten früher Bildungsprozesse vor (vgl. UN 2006).

3.1 Strukturelle Veränderungen

Grundschulbezirke. In fast allen Bundesländern existieren verbindliche Schuleinzugsgebiete. Hinter dieser Umschreibung verbirgt sich die schulrechtlich geregelte Praxis, schulpflichtige Kinder an einer ihrem Wohnort zugeordneten Grundschule anmelden zu müssen. Nur in individuell zu begründenden Ausnahmefällen ist der Besuch einer öffentlichen Grundschule außerhalb des festgelegten Einzugsgebiets möglich. Die Forschungslage zur Bedeutung der Grundschulbezirke in Deutschland ist übersichtlich. Bisher gibt es kaum gesichertes Wissen darüber, welche vielfältigen Wirkungseffekte mit einer Veränderung verbunden wären. In ihrer originären Intention soll der Schuladministration eine effiziente Schulbedarfsplanung ermöglicht und Grundschulkindern sowie ihren Eltern nach dem Prinzip „kurze Beine – kurze Wege“ eine Beschulung in Wohnortnähe garantiert werden. Bei aller Kritik lässt das Festhalten vieler Bundesländer an der Regelung darauf schließen, dass sich das Prinzip in Bezug auf seine Intentionen weitestgehend bewährt hat. Jedoch zeigen Studien, die flächendeckend die soziale Zusammensetzung von Schülerschaften an Grundschulen²⁴ untersuchen, dass sich Grundschulen je nach sozialer Segregation der untersuchten Stadt oder Region bedeutsam

²⁴ In Bezug auf die bildungsrelevanten sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen ihrer Elternhäuser.

unterscheiden (vgl. Bensen u. a. 2010). Die Unterschiede zwischen den Grundschulen sind allerdings nicht so eklatant wie zwischen den Schulstufen der Sekundarstufe I (vgl. Bensen u. a. 2008). Dies ist bedeutsam, denn es ist davon auszugehen, dass sich Grundschulen nicht nur in ihrer Wirksamkeit unterscheiden (vgl. Bensen 2009), sondern auch durch ihre heterogenen Schülerschaften in sehr unterschiedlicher Weise pädagogisch herausgefordert sind, ihren Bildungsauftrag zu erfüllen. Befunde deuten darauf hin, dass die spezifischen Bedingungen einer Einzelschule, bei besonders günstiger oder ungünstiger Konstellation, das Schulleben (vgl. Opdenakker/van Damme 2001) und in geringem Maß auch die Leistungsentwicklung aller Schülerinnen und Schüler beeinflussen können (vgl. Tiedemann/Billmann-Mahecha 2004; Bellin 2009). Auch lassen sich Hinweise darauf finden, dass sowohl die soziale als auch leistungsmäßige Zusammensetzung einer Klasse einen – wenn auch geringen – Einfluss auf die Übergangsempfehlung, die Übergangsentscheidung und den später realisierten Übergang ausüben (vgl. Gröhlich/Guill 2009; Neumann u. a. 2010). Vor dem Hintergrund fehlender gesicherter Erkenntnisse, die sich auf das deutsche Bildungswesen beziehen, bleibt derzeit für einen sachlich informierten Standpunkt nur der Blick über die nationalen Grenzen hinaus. Internationale Erfahrungen und Forschungsergebnisse lassen vermuten, dass mit der Aufhebung von Schuleinzugsbezirken weniger eine „Durchmischung“, sondern eine zunehmende soziale Segregation erreicht wird (vgl. van Ackeren 2006). Dies sei insbesondere darauf zurückzuführen, dass Eltern unterschiedlicher Sozialschichten über unterschiedliche Bereitschaften, Fähigkeiten und finanzielle Möglichkeiten verfügen, Wahlmöglichkeiten tatsächlich auszuschöpfen. Studien aus dem angloamerikanischen Raum bestätigen, dass Wahlmöglichkeiten von Eltern aus der Mittel- und Oberschicht stärker genutzt werden. Vor dem Hintergrund dieser Befundlage scheint es derzeit weniger ratsam, über die Verschärfung wettbewerbsorientierter Elemente im Grundschulbereich nachzudenken. Stattdessen bietet es sich an, Grundschulen entsprechend ihrer Schülersozialtypologie finanziell, personell und in Bezug auf Schulentwicklungsprozesse bedarfsgerecht zu unterstützen, um bestehende soziale Asymmetrien aufzufangen. Ein bildungswissenschaftlich gestütztes und erprobtes Instrument zur schulgenauen Typisierung von Schulen liegt mit dem u. a. am Institut für Schulentwicklungsforschung der Technische Universität Dortmund entwickelten „Sozialindex“ vor (vgl. Bensen/Bos/Gröhlich 2007).

Integrierter Schulanfang. Traditionell verfügen Kindergärten²⁵ und Grundschulen im deutschen Bildungssystem über getrennte Bildungsstufen mit unterschiedlichen administrativen Zuordnungen, Ausbildungsstrukturen des Personals, curricularen Strukturen sowie pädagogischen Orientierungen und Traditionen. In den letzten Jahren hat eine Reihe von Bundesländern mit einer Neugestaltung des Schulanfangs begonnen. Hierzu gehören die nachfolgenden Maßnahmen, die eine stärkere Flexibilisierung der Einschulungen sowie eine individualisierte Gestaltung der Schuleingangsphase bei veränderter Schuleingangsdiagnostik vorsehen.

²⁵ Im Folgenden wird der Begriff Kindergarten als Oberbegriff für die verschiedenen Formen einer institutionellen Betreuung von Kindern ab etwa dem dritten Lebensjahr bis zum Übergang in die Grundschule benutzt.

Verzahnung von Kindergarten und Grundschule. Der Besuch des Elementarbereichs ist in Deutschland freiwillig. Er ist mittlerweile für fast 98 Prozent aller Kinder die Regel, wobei gut zwei Drittel mindestens drei Jahre in einer vorschulischen Einrichtung verbringen (vgl. Fried/Voss 2010). Seit der Novellierung des Kinderförderungsgesetzes im Jahr 2008 ist ein Rechtsanspruch auf einen Kindergartenbesuch vorgesehen (vgl. KMK 2009). Ein gelingender Übergang vom Kindergarten in die Grundschule setzt voraus, dass Kinder bereits vor dem Übergang solche Kompetenzen erworben haben, die es ihnen ermöglichen, die mit Schuleintritt einhergehenden neu auftretenden und vielfältigen Anforderungen zu meistern.

Die Gestaltung eines möglichst reibungslosen Übergangs sowie eine sinnvolle vorschulische, auf kumulatives Lernen setzende Förderung sind nur möglich, wenn vorschulische Einrichtungen und Grundschulen ihre Arbeit inhaltlich aufeinander abstimmen. Formale Grundlagen für intensivere Kooperationen wurden in den letzten Jahren in allen Bundesländern mit der Novellierung der Grundschullehrpläne, vor allem aber durch die Erarbeitung von Bildungsplänen für Kindertagesstätten im letzten Jahrzehnt geschaffen (vgl. Diskowski 2008). Neu ist in den Bildungsplänen für Kindertagesstätten die explizite Betonung schulnaher Bildungsbereiche wie des Schriftspracherwerbs, der Mathematik und der Naturwissenschaften (vgl. Einsiedler/Martschinke/Kammermeyer 2008, S. 337).

Einschulung. Bis 1997 war die Frage der Einschulung weit gehend bundeseinheitlich geregelt (vgl. Faust 2006). Seit 1964 galt nach dem so genannten Hamburger Abkommen eine bundeseinheitliche „Stichtagsregelung“, nach der Kinder für ein am 01.08. beginnendes Schuljahr als schulpflichtig galten, wenn sie bis zum 30.06. des gleichen Kalenderjahres das sechste Lebensjahr vollendet hatten. Neben der Stichtagsregelung boten die Schulgesetze der Bundesländer die Ausnahmeregelung, Kinder – je nach ihrer Schulreife – früher einzuschulen oder zurückzustellen, woraus sich über die Jahre hinweg erheblich abweichende Rückstellpraxen zwischen Bundesländern und Schulen entwickelten. Entsprechende Regelungen betrafen insbesondere Kinder, die nahe am Stichtag geboren waren. Die differenten Rückstellpraxen führten in Kombination mit einem Rückgang an vorzeitigen Einschulungen dazu, dass beispielsweise im Jahr 2000/2001 im Bundesdurchschnitt mehr als die Hälfte der neu eingeschulten Kinder sieben Jahre oder älter war (vgl. Bellenberg/Klemm 2005, S. 33).

Empirisch stellt sich die Situation wie folgt dar (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht-erstattung 2010, S. 244):

- Im Jahr 2000 gab es ein recht hohes Niveau von Zurückstellungen, besonders in den neuen Bundesländern. Vorzeitige Einschulungen erfolgten dagegen in den alten Bundesländern fast doppelt so häufig wie in den neuen.
- Nachdem das Niveau der verspäteten Einschulungen in den alten und in den neuen Bundesländern zwischenzeitlich etwas gesunken war, stieg es 2008 erneut auf etwa sechs Prozent an. Bei den vorzeitigen Einschulungen war in den alten Bundesländern zwischenzeitlich ein Anstieg zu verzeichnen, der 2008 jedoch wieder sank. In den neuen Bundesländern zeigte sich – allerdings auf einem niedrigeren Niveau – durchgängig ein leichter Rückgang. So wurde 2008 in den alten Bundesländern etwa jedes 16. Kind und in den neuen Bundesländern nur jedes 53. Kind vorzeitig eingeschult.
- In den alten Bundesländern liegt in den Ländern mit Stichtag 30.06. der Anteil der vorzeitig eingeschulten Kinder höher als in Ländern mit vorgezogenem Stichtag (im Jahr 2008 mehr als doppelt so hoch). Die Vorverlegung des Stichtags zeigt hier einen deutlichen Effekt.

Kaum ein Einfluss findet sich hingegen bei dem Anteil der verspätet eingeschulten Kinder. In den neuen Bundesländern ist ausschließlich 2008 ein Effekt nur im Hinblick auf die verspätet eingeschulten Kinder nachweisbar: In Ländern mit vorgezogenem Stichtag liegt der Anteil der verspäteten Einschulungen fast doppelt so hoch wie in Ländern mit Stichtag 30.06.

Im Jahr 1997 lösten die „Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum Schulanfang“ das Hamburger Abkommen mit dem Ziel ab, durch zweierlei Maßnahmen mehr Kinder eines Jahrgangs im jeweiligen Schuljahr einzuschulen und damit insgesamt das durchschnittliche Einschulungsalter zu senken. Zum einen sind nach dem Beschluss die Bundesländer dazu aufgefordert, die Möglichkeiten der vorzeitigen Einschulung, beispielsweise durch die Verschiebung des Stichtags, und eine ermutigende Elternarbeit auszuweiten. Sieben Bundesländer (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Thüringen) haben den Stichtag für den Beginn der Schulpflicht inzwischen so verlegt, dass ein Teil der Grundschülerinnen und Grundschüler bereits im Alter von fünf Jahren eingeschult wird (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 244). Zum anderen sind die Bundesländer aufgefordert, Zurückstellungen einzuschränken. Diese sollen nur noch in Ausnahmefällen erfolgen, und zwar dann, „wenn zu erwarten ist, dass eine Förderung im schulischen Rahmen keine für die Entwicklungen des Kindes günstigeren Voraussetzungen schafft“ (KMK 1997, S. 2).

Schuleingangsstufe. Reformen zur Schuleingangsstufe bündeln Maßnahmen, um insgesamt den Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule optimal zu gestalten. In der Regel sind Schulen mit neuen Schuleingangsstufenkonzepten programmatisch dadurch gekennzeichnet, dass sie auf eine auf Selektion ausgerichtete Feststellung der Schulfähigkeit verzichten. Hierfür wollen sie

- Kapazitäten bereithalten, um Grundschülerinnen und Grundschüler, die unter herkömmlichen Bedingungen zurückgestellt worden wären, im Optimalfall durch ein multiprofessionelles Team aus Lehrkräften (sozialpädagogisches und sonderpädagogisches Fachpersonal) integriert zu fördern, und
- jahrgangsübergreifende Lerngruppen einführen, die eine unterschiedliche Verweildauer zwischen einem und drei Jahren ermöglichen (vgl. Faust/Hanke/Dohe 2010).

Schulen mit neuer Schuleingangsstufe existieren in einigen Bundesländern seit 1992. Im Schuljahr 2005/2006 kamen Schulen mit neuer Schuleingangsstufe in elf Bundesländern vor. Mit der von Faust, Hanke und Dohe (2010) im Rahmen der IGLU-E 2006 durchgeführten Schulleitungsbefragung liegen Zahlen vor, die sich auf die Schulleistungsstufe beziehen. Demnach realisierte im Schuljahr 2005/2006 in fünf Bundesländern mehr als die Hälfte der an der Studie teilnehmenden Schulen eine flexible Schuleingangsphase nach dem Konzept „neue Schuleingangsstufe“. In weiteren vier Ländern lag der Anteil von Schulen zwischen einem Viertel und einem Fünftel. In Baden-Württemberg und Niedersachsen bestätigte nur ein geringer Anteil befragter Schulleitungen, nach einem entsprechenden Konzept zu arbeiten. Die meisten Schulen zeichnen sich in der Regel durch einen flexiblen Umgang mit dem Thema Schulfähigkeit aus. In Berlin, Nordrhein-Westfalen, Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern wird zudem eine flächendeckende Förderdiagnostik realisiert (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Anteile und Charakteristika von Schulen mit neuer Schuleingangsstufe in ausgewählten Bundesländern (Angaben in Prozent; vgl. Faust/Hanke/Dohe 2010, S. 233ff.; eigene Darstellung)

	Anteil insgesamt	Davon mit Förderdiagnostik	Davon mit Jahrgangsklassen	Davon mit jahrgangsübergreifenden Lerngruppen	Davon mit Jahrgangsklassen und jahrgangsübergreifenden Lerngruppen
Baden-Württemberg	7,7	–*	–*	–*	–*
Berlin	73,3	100,0	59,9	19,3	20,8
Brandenburg	22,3	100,0	–	82,2	17,8
Bremen	26,9	100,0	31,1	48,7	20,0
Mecklenburg-Vorpommern	18,8	100,0	100,0	–	–
Niedersachsen	2,3	–*	–*	–*	–*
Nordrhein-Westfalen	66,0	100,0	68,5	11,5	20,0
Sachsen	77,2	14,1	94,2	5,8	–
Sachsen-Anhalt	87,2	24,3	67,8	–	32,2
Schleswig-Holstein	25,8	53,5	100,0	–	–
Thüringen	61,5	11,8	84,2	5,4	10,4

* Aufgrund der sehr geringen Anzahl von Schulen mit neuer Schuleingangsstufe sind Baden-Württemberg und Niedersachsen in den weiteren Analysen nicht berücksichtigt.

In Bezug auf die Organisationsformen zeigt sich, dass in den meisten Bundesländern überwiegend Jahrgangsklassen mit Zusatzpersonal geführt werden. Lediglich in Bremen (mit einem Anteil von knapp 70 Prozent) und in Brandenburg (100 Prozent) werden überwiegend jahrgangsübergreifende Klassen, teilweise in Kombination mit Jahrgangsklassen mit Zusatzpersonal, geführt. Die jahrgangsübergreifenden Lerngruppen bestehen überwiegend aus den Klassenstufen eins und zwei (vgl. Faust/Hanke/Dohe 2010). Pädagogisch zeichnet sich ein Großteil der Schulen mit neuer Schuleingangsstufe durch eine Rhythmisierung des Schulvormittags aus. Dieses Konzept sieht eine Planung des Schulvormittags vor, bei der fachunterrichtliche Phasen sinnvoll durch alternative Lern- und Spielphasen unterbrochen und ergänzt werden. Auch Formen von äußerer Differenzierung – hier vor allem die Einrichtung von Förderunterricht, Lernstudios oder ein zusätzliches Lernangebot – sind ein entscheidendes Merkmal. Zu der Frage, inwieweit diese „neue Schuleingangsstufe“ die Verweildauer von Kindern an Grundschulen verkürzt oder verlängert hat, liegen derzeit keine abgesicherten Forschungsergebnisse vor. Nachbesserungsbedarf besteht in Bezug auf die bildungsstufenübergreifende Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule bzw. die Kooperation zwischen Grundschule und Hort, wobei sich die Kooperationen in den meisten Bundesländern als noch ausbaufähig erweisen (vgl. Faust/Hanke/Dohe 2010).

Disparitäten am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule stellt für einen Teil der Kinder eine problematische Veränderung dar. Aussagen wie z. B. die, dass in Deutschland der Anteil der Kinder mit Übergangsproblemen ein Drittel bis die Hälfte der Kinder ausmache, sind empirisch zurzeit jedoch nicht belegbar. Aus dem Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2010“ (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010) wird deutlich, dass die Zahl der verspäteten Einschulungen insgesamt abgenommen hat. Entsprechend ist zu vermuten, dass bildungspolitische Maßnahmen ihre Wirkung entfalten. Zwar ist der Anteil an Zurückstellungen eines Einschulungsjahrgangs – bei erheblichen Unterschieden zwischen den Bundesländern – etwas gesunken, allerdings beträgt er trotz der umfangreichen Maßnahmen immer noch rund fünf bis sechs Prozent. Als individuelle Ursachen bzw. Gründe für eine Zurückstellung spielen – neben individuellen Lernvoraussetzungen – verschiedene Faktoren eine Rolle: Jungen oder jüngere, d. h. nahe am Stichtag geborene, Kinder, werden häufiger zurückgestellt als Mädchen oder ältere Kinder. Weiterhin werden fehlende Förderung im Kindergarten, mangelndes häusliches Anregungsniveau, Migrationshintergrund, niedrige soziale Herkunft oder Berufstätigkeit der Mutter als Zurückstellungsgründe genannt (vgl. Roßbach 2001). Disparitäten in mathematischen sowie naturwissenschaftlichen Kompetenzen lassen sich in Abhängigkeit vom Einschulungsmodus auch noch am Ende der vierten Klasse anhand der Daten von TIMSS 2007 nachweisen. Es zeigt sich, dass sich vorzeitig und fristgerecht eingeschulte Kinder in Bezug auf ihre Kompetenzen am Ende der Grundschulzeit kaum unterscheiden. Für verspätet eingeschulte Kinder hingegen lässt sich im Durchschnitt eine um 35 Punkte geringere Mathematikkompetenz und eine um 33 Punkte geringere naturwissenschaftliche Kompetenz feststellen, was etwa dem Lernrückstand eines Schuljahres entspricht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 245). Analysen dieses Effekts zeigen jedoch, dass dieser (Lern-)Rückstand allein auf den häufig niedrigen sozioökonomischen Status und damit auf das oft wenig bildungsförderliche Elternhaus von verspätet Eingeschulten zurückzuführen ist. Er wirkt sich sowohl auf den Zeitpunkt der Einschulung als auch auf die späteren Schulleistungen aus. Hier finden sich Hinweise auf den besonderen Förderbedarf dieser Kinder, sowohl in Vorbereitung auf die Einschulung als auch in den ersten Schuljahren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 59).

Veränderungen von Schülerzahlen – demografischer Wandel. Im Schuljahr 2008/2009 gab es in Deutschland 16.391 Grundschulen, die von 2.997.074 Schülerinnen und Schülern besucht wurden. Hinzu kamen noch etwa 36.269 Schülerinnen und Schüler, die in der Primarstufe an Freien Waldorfschulen oder Integrierten Gesamtschulen lernten (vgl. Statistisches Bundesamt 2010c). In Folge der niedrigeren Geburtenraten (vgl. Kapitel 1.1) sind die deutschen Grundschulen insgesamt, mit regionalen und zeitlichen Schwankungen, von einem Rückgang der Schülerzahlen betroffen. Dies wird auch deutlich, wenn die Schülerzahlentwicklungen an deutschen Grundschulen für die Jahre 2000 bis 2008 vergleichend betrachtet werden: Im Jahr 2000 besuchten noch insgesamt 3.394.647 Schülerinnen und Schüler 17.275 Grundschulen, was im Vergleich zum Schuljahr 2008/2009 einem Rückgang von knapp elf Prozent entspricht. Auch in den nächsten Jahren ist mit einem weiteren Rückgang der Schülerzahlen zu rechnen. Nach Vorausberechnungen der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010, S. 171) wird der Rückgang im Primarbereich im Jahr 2025 schätzungsweise 15 Prozent der heutigen Schülerzahl betragen.

Lernrelevante Ausstattung von Schulen. Auf Grundlage der Ergebnisse der IGLU-Studie lässt sich für das Jahr 2006 im Vergleich zum Jahr 2001 eine etwas günstigere materielle Ausstattung der Schulen beobachten. In Bezug auf die Schulbibliotheken ist beispielsweise ein Zuwachs von 26 Prozent zu verzeichnen, so dass nun knapp drei Viertel aller Kinder an deutschen Grundschulen prinzipiell die Möglichkeit haben, Bücher an der Schule auszuleihen. Auch hinsichtlich der IT-Ausstattung an Grundschulen ist eine Zunahme zu verzeichnen. Zwischen 2001 und 2006 konnte ein Zuwachs von 24 Prozent festgestellt werden, so dass nun 85 Prozent aller Kinder einen Computer und 65 Prozent aller Kinder sogar das Internet (Zuwachs von 38 Prozent) nutzen können. Der nominelle Anstieg ist zwar erfreulich, allerdings erweisen sich deutsche Grundschulen im internationalen Vergleich weiterhin als relativ schlecht ausgestattet. Vor allem in Bezug auf die IT-Ausstattung bildet Deutschland im Vergleich zu anderen westeuropäischen Staaten immer noch das Schlusslicht. In den Niederlanden, England, Schottland und Schweden haben nahezu alle Kinder Zugang zu Computern und dem Internet. Die in Deutschland noch ungünstige Ausstattung hat auch Konsequenzen für den Unterricht. Schließlich erweist sich ein Schüler-Computer-Verhältnis von fünf zu eins als so ungünstig, dass die Technologie kaum effektiv in den Unterricht eingebunden werden kann (vgl. Hornberg u. a. 2007). Unverändert berichteten im Jahr 2006 mehr als die Hälfte der im Rahmen von IGLU befragten Schülerinnen und Schüler, nie oder fast nie mit digitalen Medien im Unterricht zu lernen. Dort, wo Computer genutzt werden, finden webbasierte Aktivitäten seltener Anwendung als beispielsweise die Nutzung von Lernsoftware (vgl. Schulz-Zander/Eickelmann/Goy 2010).

Klassengrößen. Im Schuljahr 2008/2009 lag die durchschnittliche Klassenfrequenz an Grundschulen bei 21,7 Schülerinnen und Schülern, wobei das Spektrum von 17,8 (Sachsen-Anhalt) bis 23,6 Personen (Hamburg) reichte (vgl. KMK 2010a, S. 38, S. 40). Diese erkennbaren Differenzen in den Klassengrößen im Grundschulbereich lassen sich sowohl mit unterschiedlichen Ressourcenausstattungen als auch mit unterschiedlichen Strategien beim Einsatz des Personals erklären. Eine Reihe von Bundesländern bildet große Klassen, erteilt in diesen aber verhältnismäßig mehr Unterrichtsstunden. In anderen Ländern hingegen werden kleinere Klassen gebildet und verhältnismäßig weniger Unterricht erteilt. Beispielsweise wurden die durchschnittlich 23,6 Schülerinnen und Schülern einer Grundschulklasse in Hamburg wöchentlich 32,4 Stunden unterrichtet. Das sind durchschnittlich fünf Wochenstunden mehr als in Sachsen-Anhalt (vgl. KMK 2010a, S. 52). Bundeslandübergreifend stellen sich im Jahr 2008 sowohl die durchschnittlichen Klassenfrequenzen (2000: 22,4; vgl. KMK 2010a, S. 38) als auch die durchschnittliche Zahl erteilter Unterrichtsstunden (2000: 26,9 vs. 2008: 29,1; vgl. KMK 2010a, S. 50) günstiger dar.

Ganztagsgrundschule. Seit Ende der 1980er Jahre werden in zahlreichen Bundesländern Maßnahmen getroffen, die darauf abzielen, für Schulkinder im Primarbereich nach Bedarf eine verlässliche Betreuung für den gesamten Schulfvormittag zu gewährleisten. Eine Reihe unterschiedlicher Modelle (vgl. Holtappels 1997, 2002) dieser erweiterten Betreuung wurde in allen Bundesländern erprobt (vgl. Bellenberg/Klemm 2005, S. 37). In den letzten Jahren haben Bund und Länder zudem erhebliche finanzielle Ressourcen bereitgestellt, um ganztägige Bildung und Betreuung an Grundschulen zu ermöglichen (vgl. BMBF 2008). In der Folge hat sich die Zahl der schulischen Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb seit

2002 mehr als verdoppelt, so dass mittlerweile jeder dritte Schulstandort in Deutschland ein Ganztagsangebot bereithält (vgl. KMK 2010b, S. 9). Ganztägige Bildung und Betreuung folgt dabei unterschiedlichen organisatorischen und inhaltlichen Konzepten in den Ländern. Die KMK unterscheidet drei Modelle mit einem je unterschiedlichen Grad an Verbindlichkeit der Teilnahme: Beim voll gebundenen Modell sind alle Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme verpflichtet, beim teilweise gebundenen Modell nur ein Teil (z. B. einzelne Klassen), und in der offenen Form nehmen einzelne Kinder auf Wunsch an den ganztägigen Angeboten teil (vgl. KMK 2010b).

Im Schuljahr 2008/2009 besuchte jede fünfte Grundschülerin bzw. jeder fünfte Grundschüler eine Grundschule mit Ganztagsangebot. Im Schuljahr 2004/2005 waren es im Vergleich nur 6,8 Prozent aller Grundschülerinnen und Grundschüler (vgl. KMK 2010b, S. 12).

Auch aus einer Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) wird deutlich, dass Ganztagschulen mitunter ein beachtliches Bildungsangebot in Umfang und Breite entwickelt haben und es im Zeitverlauf auch ausbauen (vgl. Holtappels/Rollett 2009). Die Zahlen der IGLU-Studie aus der Befragung der Schulleitungen machen deutlich, dass im Schuljahr 2006 mit einem Anteil von 87 Prozent der Großteil aller Ganztagsgrundschulen mittlerweile ein Ganztagsangebot über vier oder mehr Wochentage anbieten kann. Die Angebotspalette umfasst dabei sowohl Lernangebote mit Fachbezug als auch nicht fachspezifische Lern- oder Neigungsangebote. Allerdings dominieren Hausaufgabenhilfe und -betreuung sowie Freizeitangebote. Bei den Lernangeboten mit Fachbezug nehmen Sport-, Kunst- und Musikangebote nach Angaben der Schulleitungen die „Spitzenstellungen“ ein, wobei die kreativen Angebote überwiegend nur an einem bis zwei Wochentagen stattfinden. Fachliche Lernangebote mit Bezug zu den Kernfächern werden nur bei etwa einem Drittel der Kinder im Fach Deutsch und rund einem Viertel in den Fächern Mathematik und Sachunterricht aller Ganztagsgrundschulen an mehr als zwei Wochentagen bereitgestellt. Erweiterte Lernangebote in Fremdsprachen sind im Ganztags seltener verbreitet: Nur jede dritte Ganztagschule bietet diese in geringem Umfang an. Noch geringer sieht es bei Lernangeboten aus, die gezielt auf Sprachförderung in der von Deutsch differenten Muttersprache von Kindern ausgerichtet sind. Nur ein Sechstel der Schulen verfügt über ein solches Angebot (vgl. Holtappels u. a. 2010).

Angebots- und Nutzungsstruktur stehen derzeit noch in einem unausgewogenen Verhältnis. Zudem fallen Unterschiede zwischen Halb- und Ganztagsgrundschulen hinsichtlich des angebotenen und wahrgenommenen Bildungsangebots nicht so groß aus, wie allgemein angenommen wird. Das ist nicht verwunderlich, da schließlich das Ganztagsangebot an den meisten Schulen (81 Prozent) in offener Form existiert. In dieser Konzeption ist die Nutzung des Ganztagsangebots optional. Da auch Halbtagsgrundschulen extracurriculares Programm anbieten, ist vielerorts keine scharfe Unterscheidung zwischen Ganz- und Halbtagsgrundschulen möglich (Holtappels u. a. 2010, S. 193). Die IGLU-Zahlen zur Nutzung der Angebote zeigen, dass im Schuljahr 2006 zusätzliche Förder- und fachliche Angebote nur von jeweils einem Drittel der Lernenden an Schulen mit Ganztagsangebot in Anspruch genommen wurden. Auch an der Hausaufgabenhilfe – als Kernangebot – nahm an Ganztagsgrundschulen nur jedes zweite Grundschulkind teil (vgl. Holtappels u. a. 2010, S. 172). Trotz derzeitig noch ausbaufähigem Angebot wird deutlich, dass die Einrichtung von Ganztagschulen in die richtige Richtung weist. Die Ganztagsgrundschulen erreichen hinsichtlich der Teilnahme am Ganztagsbetrieb und an einzelnen Ganztagsangeboten in hohem Maß jenes Schülerklientel, das für ihre Lernentwicklung dringend schulische Unterstützung und

erweiterte Lernentwicklung benötigt. Die Maßgabe, Ganztagschulen an Standorten einzurichten, die durch überproportional hohe Anteile von Lernenden mit Migrationshintergrund und aus sozioökonomisch benachteiligten Familien geprägt sind, scheint erfolgreich zu sein.

Sechsjährige Grundschule. Insbesondere die politischen Initiativen der schwarz-grünen Koalition in Hamburg (bis 2010) und Initiativen der im Jahr 2010 gebildeten Koalition in Nordrhein-Westfalen haben im letzten Jahr die Dauerdebatte um die Vor- und Nachteile einer sechsjährigen Grundschule neu entfacht. Der Blick in die Bundesländer zeigt: Nur in Berlin und Brandenburg gibt es eine sechsjährige Grundschulzeit. In Mecklenburg-Vorpommern folgt auf die vierjährige Grundschulzeit eine zweijährige schulartunabhängige Orientierungsstufe. In Hamburg wurde im Juli 2010 das Vorhaben, eine sechsjährige Grundschule flächendeckend einzuführen, durch einen Volksentscheid verhindert. Das Saarland plant ab 2011/2012, die Primarstufe auf fünf Jahre zu verlängern.

Auf Grundlage bisheriger Befunde der empirischen Bildungsforschung lassen sich nur wenige stichhaltige Argumente für oder wider eine vier- bzw. sechsjährige Grundschulzeit finden.²⁶ Die vorliegenden Befunde sprechen eher dafür, dass Leistungsentwicklungen in Schulsystemen mit vier- oder sechsjährigen Grundschulen relativ ähnlich verlaufen. Folglich ist davon auszugehen, dass eine Verlängerung der Grundschulzeit auf sechs Jahre weder bei den leistungsschwachen noch bei den leistungsstarken Grundschulkindern zu bedeutsam positiven Leistungssteigerungen führen würde. Es ist aber auch ebenso wenig davon auszugehen, dass lernstarke Grundschulkinde von einer entsprechenden Reform in ihrer Leistungsentwicklung beeinträchtigt würden (vgl. Baumert u. a. 2009). Auch das Argument, eine sechsjährige Grundschule würde soziale Benachteiligung im Bildungswesen mildern, ist differenziert zu bewerten. Die Forschungslage liefert derzeit wenige Hinweise darauf, dass allein die Verlängerung der Grundschulzeit zu einem merklichen Abbau der sozialen Selektivität führen würde. Generell gilt die von Baumert und Artelt (2003, S. 190) genutzte Formel: „Je früher Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Bildungsgänge verteilt werden, desto kürzer wird das Zeitfenster, das für schulische Interventionen zum Ausgleich herkunftsbedingter Leistungsunterschiede zur Verfügung steht (...).“ Allerdings ist davon auszugehen, dass die in diesem Kapitel beschriebenen Prozesse der Übergangsauslese ohne nennenswerte Reforminitiativen, die u. a. darauf hinwirken, gezielt Fördermaßnahmen für benachteiligte Grundschülerinnen und Grundschüler zu verstärken und Übergangsverfahren grundlegend zu verändern, nach der sechsten Klasse ähnlich wie nach der vierten Klasse ablaufen würden (vgl. Tillmann 2009). Eine bloße Verlängerung der Grundschulzeit ohne umfassende Maßnahmen, die auf einen Abbau sozialer Benachteiligung zielen, würde vermutlich das Problem nur zeitlich verlagern, jedoch kaum lösen.²⁷

²⁶ Eine übersichtliche Zusammenfassung der Ergebnisse findet sich bei Tillmann (2009).

²⁷ Allerdings weisen Studien, die die schwedische Reform der 1950er Jahre und die finnische Reform der 1970er Jahre untersuchen, durchaus nach, dass das Herausschieben der schulischen Aufteilung langfristig die Ungleichheit am Arbeitsmarkt verringert hat (vgl. Meghir/Palme 2005; Pekkarinen/Uusitalo/Kerr 2009). Vergleichbare Befunde liefern auch mehrere Studien anhand der internationalen Schülerleistungstests bezüglich der Ungleichheit der Testleistungen (vgl. Wößmann 2009a für einen Überblick).

Übergang in die Sekundarstufe I. Sowohl in der Bildungsforschung als auch in der öffentlichen Wahrnehmung hat insbesondere diese Schnittstelle im Bildungswesen große Aufmerksamkeit erfahren. Auf Seiten der Eltern ist die Entscheidung bezüglich der weiteren Gestaltung des individuellen Bildungswegs ihres Kindes oft mit einer Reihe von Ängsten und Erwartungen verknüpft. Dies ist nicht verwunderlich, stellt der Übergang in die weiterführende Schule doch eine der wichtigsten Statuspassagen im Leben junger Menschen mit langfristigen Folgen für die weitere Bildungskarriere und den Lebenslauf dar. Dies gilt insbesondere, wenn Schülerinnen und Schüler bis zu ihrem Schulabschluss in jener Schulform verweilen, in die sie nach der Grundschule gewechselt sind (vgl. Bellenberg/Klemm 2000). Eine ganze Reihe von Studien verweist darauf, dass insbesondere der Empfehlung im Übergangsprozess eine sehr große Bedeutung, vor allem für die Vorhersage des tatsächlichen Übergangs, zukommt. Die Ergebnisse der IGLU-Studie (vgl. Bos u. a. 2007b) machen deutlich, dass ein Großteil der Eltern geneigt ist, der Übergangsempfehlung zu folgen. Insbesondere im Fall einer Gymnasialempfehlung liegt der Anteil an übereinstimmender Einschätzung bei etwas über 90 Prozent. Bei den Haupt- und Realschulempfehlungen hingegen liegen die Übereinstimmungsquoten etwa ein Drittel unter denen für das Gymnasium (vgl. Arnold u. a. 2007, S. 275f.).

In den Fokus der Aufmerksamkeit rückte der Übergang vor allem aufgrund der Vielzahl bildungswissenschaftlicher Forschungsergebnisse, die aufzeigen, dass an den Übergängen zwischen der Grundschule und der Sekundarstufe I Bildungsungleichheiten entstehen können, die mit sozialen Ausleseprozessen verbunden sind.

Formal ist der Übergang von der Grundschule in eine der weiterführenden Schularten landesrechtlich unterschiedlich geregelt. Die Bundesländer unterscheiden sich nicht nur in einer Vielzahl von Verfahren, sondern haben in den letzten zehn Jahren zudem Verfahren und Maßnahmen eingeführt oder verändert, die die Gestaltung des Übergangs betreffen (vgl. Arnold u. a. 2010, S. 15). Eine ausführliche Beschreibung der oben angedeuteten unterschiedlichen institutionellen Regelungen sowie umfassende Ergebnisse bieten Maaz u. a. (2010). Der Blick auf die Bundesländer zeigt, dass eine verbindliche Entscheidung über die Wahl der Schulart bzw. des Bildungsgangs innerhalb der Sekundarstufe I überwiegend in der vierten Jahrgangsstufe getroffen wird. In Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein fällt die Entscheidung im Rahmen der verschränkten Orientierungsstufe in der fünften und sechsten Jahrgangsstufe und in Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern am Ende der sechsten Jahrgangsstufe. Das klassische Modell, nach dem Schülerinnen und Schüler nach der Grundschule auf das Gymnasium, die Realschule oder die Hauptschule wechseln, besteht nur noch in den Bundesländern Bayern und Baden-Württemberg. Das Schulangebot der Mehrheit der Bundesländer zeichnete sich lange durch eine Vier- oder Fünfgliedrigkeit aus, bei der neben den klassischen Schultypen Gesamtschulen und/oder Gemeinschaftsschulen das Schulangebot erweiterten. Es ist davon auszugehen, dass die derzeit von einer Reihe von Bundesländern angeschobenen oder geplanten strukturellen Reformen hin zu einer Vereinfachung, d. h. zur Zweigliedrigkeit der Schulstruktur, das Schulangebot und damit auch die Übergangssituation verändern werden, da durch sie neue Möglichkeiten geschaffen werden, angestrebte Schulabschlüsse zu erwerben.

Disparitäten am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Der Befund, dass Schülerinnen und Schüler aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status auch

unter Kontrolle von Noten und Testleistungen eine nachweisbar geringere Chance haben, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten als Schülerinnen und Schüler aus sozial privilegierten Elternhäusern, wurde mittlerweile vielfach belegt (vgl. Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997; Bos u. a. 2004; Maaz/Baumert/Trautwein 2010).

Eine Reihe von Studien konnte zeigen, dass die individuelle Leistung beim Übergang eine viel zu geringe und die soziale Herkunft eine viel zu große Rolle spielt. Die Vergabe der Grundschulempfehlungen erfolgt hier also nicht ausschließlich nach leistungsbezogenen Kriterien. Die entstehenden Ungleichheiten lassen sich nach Maaz u. a. (2010) zwar vor allem durch eine differente Kompetenzentwicklung (beeinflusst durch die soziale Herkunft) von Schülerinnen und Schülern erklären, die sich in ihren Zensuren niederschlagen und die eine entscheidende Orientierungsgröße für die Übergangsempfehlungen und Schulformwahlen darstellen. Allerdings zeigen Analysen auch, dass Ungleichheiten durch ein sozial selektives Beratungs- und Empfehlungsverhalten von Lehrkräften, ein sozialschichtabhängiges Entscheidungsverhalten von Eltern sowie durch differente institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen verstärkt werden können. In Anlehnung an Pietsch und Stubbe (2007) sowie Arnold u. a. (2007) kann zudem von einer mehrfachen Benachteiligung dieser Kinder gesprochen werden. Grundschülerinnen und Grundschüler aus sozial weniger begünstigten Familien verfügen am Ende der Grundschulzeit im Vergleich zu Kindern aus sozial privilegierten Elternhäusern aufgrund ihrer sozialen Herkunft über niedrigere schulische Kompetenzen. Auch bei gleicher schulischer Leistung werden sie von Lehrkräften schlechter bewertet und haben darüber hinaus auch unter Kontrolle der Schulleistungen und Noten geringere Chancen, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Darüber hinaus werden sie von ihren Eltern auch unter Kontrolle der Leistungen seltener auf ein Gymnasium geschickt. Auch Kinder mit Migrationshintergrund müssen zu den Verlierern im deutschen Grundschulwesen gezählt werden (vgl. Bos/Wendt 2008). Die derzeitige Befundlage legt jedoch nahe, dass diese nicht explizit im Übergangsprozess benachteiligt werden, sondern dass ihre nachgewiesenen geringeren Chancen auf eine Gymnasialempfehlung vor allem auf den oft niedrigen sozioökonomischen Status der Familien zurückzuführen sind (vgl. Schwippert u. a. 2007). Sinnvoll scheint vor dem Hintergrund dieser Befunde, insbesondere die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften zu stärken. Bereits in der Vor- und Grundschulzeit sollten vermehrt gezielte Fördermaßnahmen greifen, um entsprechenden Kindern bessere Voraussetzungen für schulisches Lernen zu ermöglichen. Standardisierte Lernausgangslagenuntersuchungen könnten die Lehrkräfte in ihrer Einschätzung bezüglich des spezifischen Förderbedarfs eines jeden Kindes gezielt unterstützen. Zudem sind institutionalisierte Kooperationen zwischen Grundschulen und dem Sekundarbereich auch aus schulfachlichen Gründen zu intensivieren. Die in Kapitel 3.4 beschriebenen Leistungsdefizite eines großen Teils der Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit verdeutlichen die Notwendigkeit, Grundschularbeit in den ersten Jahren der Sekundarstufe weiterzuführen. Beispielsweise wäre es vor dem Hintergrund der IGLU-Ergebnisse, nach denen rund die Hälfte der Kinder in Deutschland am Ende der vierten Jahrgangsstufe noch nicht so gut liest, um selbstständig mit Texten arbeiten zu können, sinnvoll, in der Sekundarstufe auch basalen Leseunterricht weiterzuführen, so dass Defizite aufgearbeitet und nicht verfestigt würden. Auch der Übergang vom „Grundschulenglisch“ zum Englischunterricht im Sekundarbereich ist ein Beispiel für bisher an vielen Schulen noch unzureichend realisierte Kooperation.

3.2 Professionalisierung

Statistik Grundschullehrkräfte. Grundschullehrkräfte bilden innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte an allgemein bildenden Schulen mit rund 27,5 Prozent die größte Gruppe (vgl. KMK 2010a, S. 30). Im Schuljahr 2008/2009 wurden die rund drei Mio. Grundschulkinder in Deutschland von insgesamt 219.064 Primarschullehrkräften unterrichtet. Von ihnen waren 42,3 Prozent vollzeitbeschäftigt, weitere 44,6 Prozent arbeiteten als Teilzeitkräfte und die übrigen waren Lehrkräfte, die stundenweise unterrichteten (vgl. Statistisches Bundesamt 2010c, S. 344). In der Regel unterscheiden sich Grundschullehrkräfte von ihren Kolleginnen und Kollegen der Sekundarstufen, vor allem von Gymnasiallehrkräften, formal dahingehend, dass sie eine kürzere Ausbildungsphase durchlaufen haben, einer höheren Stundenverpflichtung unterliegen und eine niedrigere Besoldung erhalten (vgl. Klemm 2006).

Ein weiteres Charakteristikum von Grundschulkollegien ist, dass sie mit einem Anteil von insgesamt 76,2 Prozent überwiegend aus Frauen zusammengesetzt sind. Der Frauenanteil unter den Vollzeitbeschäftigten liegt bei 79,4 Prozent und ist bei den Teilzeitkräften mit 95,6 Prozent noch einmal höher (vgl. Statistisches Bundesamt 2010c, S. 344). In Folge demografischer Entwicklungen (vgl. z. B. Terhard 2005) zeigt sich die Altersstruktur der Grundschullehrkräfte als nicht optimal. Etwa 50 Prozent aller voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrenden waren im Schuljahr 2008/2009 50 Jahre oder älter, so dass davon auszugehen ist, dass sich Überalterungsprobleme auch auf den Schulalltag auswirken (vgl. Statistisches Bundesamt 2010c, S. 338f.).

Trotz fehlender statistischer Grundlagen (vgl. Rotter 2009) ist zu vermuten, dass die Gesamtheit der deutschen Grundschullehrkräfte in Bezug auf ihre sprachliche, kulturelle und soziale Herkunft homogen zusammengesetzt ist. Werden Lehrkräfte aller Schulformen betrachtet, liegt der Anteil von Lehrerinnen und Lehrern, die keinen deutschen Pass besitzen, nach amtlicher Statistik bei 0,9 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2010c, S. 350f.). Nach Zahlen der „Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M-Studie)“ (vgl. Blömeke/Kaiser/Lehmann 2010a) ist zu vermuten, dass der Anteil von Grundschullehrkräften mit Migrationsgeschichte nur unbedeutend höher sein dürfte. Von den an der Studie beteiligten angehenden Primarschullehrkräften gaben nur zwei Prozent an, eine andere Muttersprache als Deutsch zu sprechen (vgl. Blömeke/Buchholtz/Hacke 2010, S. 167). Die Daten deuten zudem an, dass ein großer Teil angehender Primarschullehrkräfte eher aus sozial privilegierten bildungsbürgerlichen Milieus stammt (vgl. Blömeke/Kaiser/Lehmann 2010b, S. 25), was auf eine starke Selektivität der Ausbildung selbst hindeutet.

In den kommenden Jahren wird der Bedarf an Grundschullehrkräften einerseits von hohen Zahlen jährlicher Pensionierungen und andererseits von den in Deutschland insgesamt sinkenden Zahlen der Grundschulkinder geprägt sein. Nach Berechnungen von Klemm (2010) werden im Zeitraum von 2007 bis 2020 die Grundschülerzahlen auf 88,5 Prozent und die Zahl der Lehrpersonen auf 40,9 Prozent des Ausgangsbestands zurückgehen. Im Zusammenspiel beider Faktoren ergibt sich nach Schätzungen von Klemm (2010), dass in den Jahren bis 2015 jährlich 7.026 und in den Jahren danach jährlich etwa 6.958 Lehrpersonen in den Schuldienst eingestellt werden müssten, um die Schüler-Lehrer-Relation konstant zu halten. Werden Zahlen auch in Relation zur Studierendenentwicklung betrachtet, lässt sich abschätzen, dass in den kommenden Jahren vermutlich zu wenig ausgebildete Primarschullehrkräfte für eine Einstellung zur Verfügung stehen werden (vgl. Klemm 2010).

Qualifikation. Mit der Anfang 2010 veröffentlichten TEDS-M-Studie wurden zum ersten Mal die Kompetenzen einer ausgewählten Gruppe angehender Primarschullehrkräfte und damit die Qualität der Lehrerausbildung in Deutschland in den Blick genommen (vgl. Blömeke/Kaiser/Lehmann 2010b). Insgesamt betrachtet, zeigen die Ergebnisse, dass nur etwa ein Drittel aller angehenden Primarschullehrkräfte optimal für einen Einsatz als Mathematiklehrkraft in der Grundschule vorbereitet ist und über flexibles mathematisches und didaktisches Wissen verfügt, um einen kognitiv anregenden, auf die Schülerklientel zugeschnittenen Mathematikunterricht zu gestalten. Differenzierter betrachtet, zeigen die Ergebnisse, dass deutsche Grundschullehrkräfte im internationalen Vergleich dann sehr gut bis gut abschneiden, wenn sie sich in ihrer Ausbildung für das Fach Mathematik entschieden haben. Die Stärken der Ausbildung liegen dabei eher im Bereich der Mathematik als in der Mathematikdidaktik (vgl. Blömeke/Kaiser/Lehmann 2010a). Besorgniserregend sind hier die Ergebnisse, die angehende Grundschullehrkräfte ohne eine Vertiefung im Fach Mathematik erzielen, da sie oft auch als Klassenlehrkräfte Mathematik unterrichten. Als besonders mangelhaft qualifiziert erweisen sich vor allem jene angehenden Lehrkräfte, die einen stufenübergreifenden Ausbildungsgang (z. B. Grund-, Haupt- und Realschullehramt) ohne mathematische Vertiefung gewählt haben. Von ihnen erreichen nur 15 Prozent das höchste Kompetenzniveau, während es bei den ausschließlich für den Grundschulbereich ausgebildeten Lehrkräften ohne mathematischen Schwerpunkt zumindest gut die Hälfte erreicht (vgl. Blömeke u. a. 2010, S. 222).

Die Bemühungen, für die unterschiedlichen Lehramtsausbildungsphasen ergebnisorientierte Standards festzulegen, gehen in die richtige Richtung (vgl. KMK 2004, KMK 2008a). Als Zielkriterium können die Standards zukünftig einerseits als transparenter Referenzpunkt für die Konzeption und Evaluation von berufsbegleitenden Fortbildungsmaßnahmen oder die Bemessung und Bewertung individueller, tatsächlich vorliegender Kompetenzen von Absolventen dienen (vgl. Oser/Oelkers 2001). Andererseits sind mit ihnen formal die inhaltlichen Grundlagen sowohl für eine abgestimmte Studien- und Ausbildungsplanung in Universitäten und Studienseminaren als auch für eine Akkreditierung der im Rahmen der Strukturreform neu geschaffenen Bachelor- und Master-Lehramtsstudiengänge geschaffen worden (vgl. Akkreditierungsrat 2007). Wie die Studie von Bellenberg (2009) zeigt, ist die Lehrerbildungslandschaft in Deutschland noch ein sehr diffuses Feld:

- Acht Bundesländer bieten derzeit Studiengänge an, die grundschulspezifisch qualifizieren. Die weiteren acht Bundesländer qualifizieren angehende Grundschullehrkräfte stufenübergreifend für „Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I“.
- Bis Ende 2008 hatten lediglich acht Bundesländer (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Schleswig-Holstein) eine Umstellung auf die neuen Studienstrukturen (Bachelor/Master) realisiert oder durch Gesetzesnovellen zur Umsetzung vorbereitet. Die anderen Bundesländer hatten sich bis dato entschieden, die Bachelor-/Master-Struktur optional anzubieten (Thüringen), die bisherigen grundständigen Studienstrukturen für die allgemein bildenden Schulformen zu erhalten (Baden-Württemberg, Hessen, Sachsen-Anhalt) oder aber unterhalb der neuen Studienstrukturen das alte Staatsexamen weiterzuführen (Bayern und Rheinland-Pfalz; vgl. Bellenberg 2009). Allerdings lassen sich in allen Bundesländern Strukturveränderungen unterschiedlicher Reichweite erkennen, die sich auf die inhaltliche Gliederung und Standardisierung der Studieninhalte und eine Veränderung der Prüfungspraxis für das Staatsexamen beziehen.

Beispielsweise haben bundesweit fast alle Hochschulen, die Lehrer ausbilden, ein Kerncurriculum entwickelt und die Studienphasen fachlich sinnvoll in parallel zu absolvierende und inhaltlich aufeinander aufbauende Studieneinheiten (Module) untergliedert.

- Damit ist das Studium in vielen Bundesländern, insbesondere in denen, die eine Bachelor-/Masterstruktur eingeführt haben, zwar ähnlich organisiert, allerdings zeigt der Blick in die Ausbildungskonzepte, dass bei der Ausgestaltung der neuen Abschlüsse weitestgehend standortspezifische Ausbildungstraditionen in neuen Strukturen fortleben. So unterscheiden sich die Ausbildungskonzepte der Länder und Universitäten sowohl hinsichtlich der Länge und des Umfangs des Masterstudiengangs für die Grundschullehrämter (zwischen zwei und vier Semestern) als auch hinsichtlich der zeitlichen Verteilung der Studienelemente (Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaften, Praktika) auf die unterschiedlichen Studienphasen sowie hinsichtlich ihrer Transparenz in Bezug auf eine Ausweisung aller Ausbildungselemente allgemein. Zudem sind mit dem Studium unterschiedliche Kosten verbunden (vgl. Bellenberg 2009).

Die sehr heterogene Ausgestaltung der Grundschullehrerausbildung steht damit, auch bei noch so liberaler Anerkennungspraxis vieler Standorte, derzeit dem Ziel der Mobilitätssteigerung entgegen. Damit bleiben die Länder weit hinter den hochgesteckten Zielen der Bologna-Reform zurück (vgl. Dicke 2007, S. 6f.). Positiv zu bewerten ist, dass das Studium angesichts des knappen Zeitrahmens eine hohe Verbindlichkeit an Studieninhalten vorsieht. Dies schafft für die nachfolgenden Ausbildungsphasen eine stärkere Verlässlichkeit und Orientierung. Vor dem Hintergrund der im vorherigen Abschnitt dargestellten TEDS-M-Ergebnisse ist zudem die hohe Verbindlichkeit mathematischer und sprachlicher fachdidaktischer Grundlagen hervorzuheben. Auch können die Initiativen verschiedener Hochschulen, Praxisphasen zu intensivieren und in hochschuldidaktische Konzepte einzubinden, als ein Schritt in die richtige Richtung betrachtet werden. Allerdings erweist sich die unterschiedliche Länge der Masterstudiengänge zwischen den Bundesländern wie auch zwischen den schulformspezifischen Abschlüssen vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit grundlegender Bildungsprozesse und den damit verbundenen komplexen Arbeitsanforderungen, mit denen sich Primarschullehrkräfte konfrontiert sehen, als problematisch und kaum nachvollziehbar. Es ist beklagenswert, dass es im Rahmen der Strukturreformen versäumt wurde, die starke Stratifikation der Lehramtsausbildung und damit die hierarchische Kategorisierung der unterschiedlichen Lehrämter nach Schulstufen aufzulösen.

Professionalisierung von Schulleitungen. Die Wirkung der Schulleitung als Einflussfaktor auf die Qualität von Schule ist empirisch gut belegt (vgl. Bonsen 2010). Schulleitungen arbeiten in den meisten Ländern nach eigenen Angaben zwischen 40 und 50 Zeitstunden in der Woche. Bereits in IGLU 2001 zeigte sich, dass Schulleitungen an Grundschulen in Deutschland im Vergleich zu vielen anderen Staaten deutlich mehr unterrichten und daneben vor allem Verwaltungsaufgaben erledigen. Abbildung 1 illustriert diesen Befund für die Daten aus IGLU 2006 (vgl. Hornberg u. a. 2007, S. 68f.).

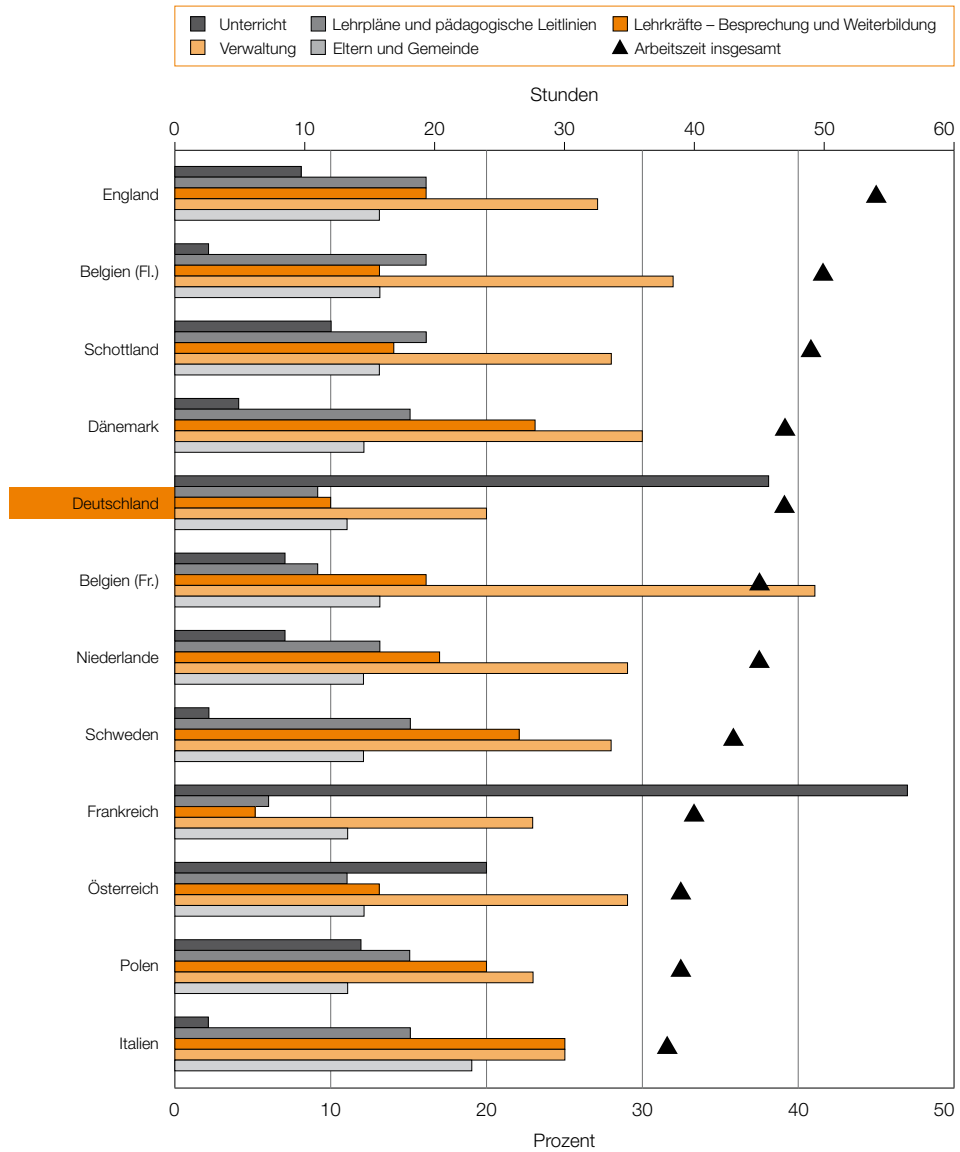


Abbildung 1: Von der Schulleitung für verschiedene Aufgaben aufgewendete Zeit (in Prozent der Gesamtarbeitszeit) im Vergleich zu ausgewählten IGLU-Teilnehmerstaaten sowie wöchentliche Arbeitszeit der Schulleitung (in Stunden), nach Angaben der Schulleitung (vgl. Hornberg u. a. 2007, S. 69)

Für Maßnahmen der Schulentwicklung, wie z. B. die Entwicklung von pädagogischen Konzepten, die Ausarbeitung von Lehrplänen oder die Personalführung und Personalentwicklung bleibt wenig Zeit. Daran hat sich auch 2006 nichts geändert. Der Unterrichtsanteil der Schulleitungen liegt immer noch bei rund 40 Prozent, der Anteil für Verwal-

tungsaufgaben bei etwa 20 Prozent und für Maßnahmen der Schulentwicklung werden 20 Prozent der Arbeitszeit aufgewendet (vgl. Hornberg u. a. 2007, S. 68).

Im Zuge der umfassenden Reformmaßnahmen im Bildungsbereich haben sich in den letzten Jahren auch die Ansprüche und Anforderungen an die pädagogischen Führungskräfte im Grundschulbereich, insbesondere an die Schulleitungen, verändert. Ihre tradierten Aufgaben und Pflichten, die sie lange zur „Lehrkraft mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben“ (Buchen/Rolf 2009, S. 9) machten, wurden in den letzten Jahren durch eine auf eine rechtliche Verselbstständigung der Schulen abzielende Veränderung von Schulgesetzgebungen und Dienstordnungen erweitert (vgl. KMK 2009, S. 61f.). Die „prima inter pares“ wird damit zunehmend zur verantwortlichen Leitung der Schule und die Funktion einer Schulleiterin oder eines Schulleiters zunehmend zu einem eigenständigen Beruf mit eigenständigem Berufsbild, Anforderungsprofil und Qualifizierungsbedarf. Diese Entwicklung folgt internationalen Trends und aktuellen Schulentwicklungsstudien, die die Relevanz von Schulleitungen insbesondere im Hinblick auf erfolgreich verlaufende Schulentwicklungsprozesse und Reformmaßnahmen betonen (vgl. Huber/Hiltmann 2009, S. 23). Derzeit können Schulleitungen allerdings ihre zugeordnete Rolle als „schulische Bildungsmanager“, die Gesamtverantwortung für die Einzelschule übernehmen, aufgrund noch eingeschränkter Kompetenzen in zentralen Personal-, Budget- und pädagogisch-organisatorischen Bereichen nicht vollends entfalten (vgl. vbw 2010b). Zudem erweisen sich Fortbildungen in den herkömmlichen Lehrerfortbildungsinstituten – mit ihrem Mix aus verpflichtendem und optionalem, jedoch in Qualität, Umfang, inhaltlicher Strukturierung und methodischer Umsetzung stark differierendem Angebot – zunehmend als nur bedingt geeignet, Schulleitungen flächendeckend qualitativ hochwertig auf ihre komplexe Rolle z. B. im Bereich Organisation und Personalentwicklung, Verwaltung und Organisation, Repräsentation, Vermittlung und Mediation, Finanzmanagement, Gebäudemanagement sowie als Lehrender bzw. Lernende wie auch als Lernender bzw. Lernende und als „Homo Politicus“ (vgl. Huber 2009) vorzubereiten oder weiterzuqualifizieren. Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, verstärkt Initiativen zu verfolgen, die auf die Etablierung von akkreditierten Weiterbildungsgängen an Universitäten oder die Gründung einer länderübergreifenden Akademie von Führungskräften abzielen (vgl. Huber 2004). Nur mit einer breiten Qualifizierungsinitiative wird es zukünftig nicht mehr dem Einzelfall überlassen sein, inwieweit Schulleitungen über das Repertoire an Kompetenzen und Wissen verfügen, das sie befähigt, ihre Grundschule unter sich wandelnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für ihre spezifische Schülerklientel zu fruchtbaren Lernorten werden zu lassen. Aus Sicht der staatlichen Ebene wird es dabei zukünftig notwendig sein, nicht nur auf Qualifizierung zu setzen, sondern durch Revision rechtlicher Grundlagen Personalauswahlstrategien und Kontrollkompetenzen sinnvoll anzupassen. In seinem Jahresgutachten 2010 hat der Aktionsrat Bildung bereits vorgeschlagen, dem Schulrat entscheidende Kompetenzen für die Auswahl von Schulleitungen zu übertragen und die derzeit beamtenrechtlich irreversiblen Berufungen von Schulleitungen durch ein Verfahren zu ersetzen, das durch zeitliche Berufung Qualität im Management mittels regelmäßiger Evaluation sicherstellt (vgl. vbw 2010b, S. 86). Konsequenz wäre es zudem, die neuen Anforderungen an Grundschulleitungen dahingehend anzuerkennen, dass ihr durch angemessene Unterrichtsentlastungen ausreichend Zeit und Freiraum eingeräumt wird. Auch in punkto Besoldung wäre es angemessen, Grundschulleitungen den Kolleginnen und Kollegen für andere Schulstufen gleichzustellen.

3.3 Qualitätssicherung

Die mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der internationalen Schulleistungsuntersuchungen ausgewiesenen Qualitätsdefizite waren unter anderem auch Auslöser für eine umfassende Diskussion über Bildung und Bildungsqualität in Deutschland, in deren Folge auch Bildungspolitik und -administration ihre Steuerungsstrategien für das staatliche Handeln auf allen Ebenen des deutschen Bildungssystems überdenken mussten. Im Zentrum der Diskussion stand die Frage, wie es gelingen kann, die Erträge von Bildungseinrichtungen zu steigern und Leistungsreserven zu aktivieren. Ratsam schien es vor dem Hintergrund internationaler Erfahrungen und nationaler Forschungsergebnisse, auf eine stärkere Deregulierung zu setzen (vgl. vbw 2010b). Ein Ansatz ist es, die Eigenverantwortlichkeit von Schulen zu stärken und Rahmenbedingungen für Entwicklungsmöglichkeiten, Partizipation, Transparenz und letztendlich auch eine gesteigerte Effektivität und Effizienz zu schaffen.

Das Jahresgutachten 2010 des Aktionsrats Bildung zeigt deutlich, dass es auch im Grundschulbereich zu vielschichtigen und vielfältigen Veränderungen gekommen ist. Neue Strategien, Verfahren und Instrumente der Steuerung von Schule wurden in allen Bundesländern eingeführt (vgl. van Ackeren/Bellenberg 2004; Döbert/Fuchs/Sroka 2007; Rürup 2007; vbw 2010b), mit dem Ziel, die Qualität von Schule, Unterricht und pädagogischer Arbeit zu verbessern. Als Trend formuliert, wird die Entwicklung oft in die allgemeine Formel des Wandels von einer Input-orientierten, lehrplanbezogenen zu einer stärker Output-orientierten und damit an den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler ausgerichteten Steuerung des Bildungswesens gekleidet (vgl. Bellenberg 2008; Böttcher 2008).

Um die Qualität im Bildungswesen nachhaltig zu verbessern, setzen Bildungspolitik und -administration auf ein neues Modell der Steuerung staatlichen Handelns, das auch von führenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Bildungsdebatten als zukunftsweisendes Modell favorisiert wird. Das neue Modell ist als ein integriertes Qualitätssicherungssystem zu verstehen, in dem die traditionell vorhandenen Steuerungsmechanismen der Input- und Prozesssteuerung systematisch um Elemente der Output-Steuerung ergänzt werden (vgl. Bos u. a. 2006). Als leitende Motive baut die „neue Steuerungsphilosophie“ auf Überzeugungen auf, nach denen die traditionellen Instrumente bildungspolitischer Input-Steuerung (wie Stundentafel, Curricula etc.) nur greifen, wenn zugleich, an Bildungsstandards gemessen, die Lernerträge (Outputs) sowie die Resultate professionellen schulischen Handelns (Prozesse) betrachtet werden. Aus dieser Perspektive besteht ein umfassendes Qualitätsmanagement darin, die schulische Arbeit dauerhaft auf den Prüfstand zu stellen, notwendige Entscheidungen auf möglichst rationaler Ebene empirisch gestützt zu treffen und zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit beizutragen (vgl. Bosen 2005).

Ausdrückliches primäres Ziel ist die Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler und somit die Unterrichtsqualität. Von der Einsicht ausgehend, dass sich nicht nur die Qualität des Unterrichts selbst, sondern auch bedeutende Faktoren der inneren Schulkultur, wie beispielsweise das soziale Klima, die pädagogischen Normen und Werte und die kollegialen Arbeitsformen oder Führungsstile, einem unmittelbar gestaltendem Zugriff durch höhere Steuerungsebenen entziehen (vgl. Klieme u. a. 2003), werden zentrale Aspekte von Steuerung auf die Ebene der Einzelschule verlagert.

Als eine zentrale Schwierigkeit des „neuen Steuerungsmodells“ erweist sich die Aufgabe, die richtige Balance zwischen schulischer Autonomie und staatlicher Kontrolle zu ent-

wickeln (vgl. Scheerens/Glas/Thomas 2003, S. 321f.). Nicht an allen Schulen scheint eine ausreichende Bereitschaft für derartige selbstverantwortete Entwicklungen zu bestehen (vgl. Wenzel 2008). Zudem scheinen Schulen über unterschiedliche Umsetzungspotenziale zu verfügen (vgl. Bos u. a. 2006).

Das inhaltliche Herzstück bilden die in Anlehnung an internationale Vorbilder entwickelten Bildungsstandards (vgl. Oelkers/Reusser 2008), die für den Grundschulbereich seit Ende 2004 für die Kernfächer Deutsch und Mathematik vorliegen. Sie beinhalten als Leistungsstandards definierte Qualitätsvorstellungen und Normen für zukünftige Unterrichts- und Schulentwicklungen und konkretisieren damit den Bildungsauftrag, den Schulen zu erfüllen haben (vgl. Klieme u. a. 2003). Sie legen allgemeine Bildungsziele fest und benennen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der vierten Jahrgangsstufe an zentralen Inhalten in bestimmten Lernbereichen erworben haben sollen. Abgelöst werden damit die klassischen Lehrpläne, die den Lehrkräften und Lernenden umfassend und detailliert abzuarbeitende Inhalte und Lernwege vorgegeben hatten.

Die Implementierung der Standards erfolgt in einem raschen Tempo und ist bereits weitestgehend gesetzlich verankert. Die entsprechenden Standards haben in allen Bundesländern Gültigkeit, werden weiter evaluiert und ihre Einführung wird durch umfassende Fortbildungsangebote und Fachliteratur begleitet sowie wissenschaftlich erforscht. Während die Standards für Deutsch und Mathematik bundeseinheitlich gelten, stellt die KMK es den Bundesländern frei, Standards für weitere Fächer in die länderspezifische schulische Qualitätsentwicklung einzubeziehen. Fast alle Bundesländer haben mittlerweile auch für die weiteren Fächer die curricularen Vorgaben dahingehend geändert, dass neben Themen und Inhaltsbereichen auch Kompetenzerwartungen als verbindliche Anforderungen formuliert werden. Hervorzuheben ist die Initiative der Bundesländer Berlin, Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern, die durch ihre länderübergreifende Kooperation eine gemeinsame curriculare Struktur entwickelt haben. Damit gelten erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland einheitliche Rahmenlehrpläne in vier Bundesländern.

Eine vermehrt zugestandene Teilautonomie soll den Einzelschulen die nötigen Gestaltungsfreiräume in der Selbstorganisation bieten, die für die Schulentwicklung sowie die Ausbildung und Sicherung effektiver Förderkonzepte unter Berücksichtigung ihrer besonderen Konstellationen vor Ort, z. B. hinsichtlich ihres sozialen Umfeldes, Personals oder ihrer Schülerschaft, notwendig sind. Fast alle Bundesländer verpflichten die Schulen oder fordern sie zumindest auf, ein eigenes Schul- und Unterrichtsprofil zu entwickeln, um so eigenständige pädagogische Entwicklungsperspektiven aufzuzeigen und kooperative, partizipative Schulentwicklungsprozesse anzustoßen. Analysen zu Schulprogrammentwicklungen an Grundschulen zeigen allerdings, dass noch Nachbesserungsbedarf besteht (vgl. vbw 2010b, S. 60).

Länderübergreifende Verfahren zum Bildungsmonitoring, die sich auf die leistungsbedingten Kernaufgaben von Grundschulen beziehen, die als Voraussetzungen für ein erfolgreiches Weiterlernen gelten, umfassen auf Grundschulebene zum einen die Weiterführung der international vergleichenden Schulleistungsstudien TIMSS und IGLU am Ende der vierten Jahrgangsstufe und zum anderen die Durchführung von Lernstandserhebungen bzw. einheitlichen Vergleichsarbeiten (VERA) am Ende der dritten Jahrgangsstufe. Beide Verfahrensgruppen sind mit jeweils unterschiedlicher Ausrichtung (internationaler Vergleich vs. Einzelschule im Fokus) darauf ausgelegt zu ermitteln, wie gut es der Primarschule gelingt, den Schülerinnen und Schülern die Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift,

das Lesen und grundlegende Kenntnisse der Mathematik (und der Naturwissenschaften) zu vermitteln. Die Teilnahme an den internationalen Schulleistungsstudien IGLU alle vier und TIMSS alle fünf Jahre erlaubt eine vergleichende Standortbestimmung der deutschen Grundschulen, vor allem in Bezug zu denen anderer europäischer und außereuropäischer Industrienationen. Die Ergebnisse der Studien richten sich primär an bildungspolitische Entscheidungsträger, da sie keine direkten Schlussfolgerungen für einzelne Schulen erlauben. Liegt bei diesen Verfahren der Fokus auf der Leistungsfähigkeit des Primarschulsystems insgesamt, so sollen die jährlich durchgeführten Vergleichsarbeiten sowohl der Bildungsadministration als auch den Schulleitungen, den Lehrkräften und den Eltern zusätzliche Informationen bieten, die Leistungsstände einzelner Kinder, Klassen und Schulen einzuschätzen (vgl. KMK/IQB 2006).

Seit 2008 werden Vergleichsarbeiten, die bereits von einigen Bundesländern seit 2004 durchgeführt wurden, nun im Rahmen eines länderübergreifenden Projekts gemeinsam vorbereitet und in allen 16 Bundesländern angewendet. Die einheitlich an den Bildungsstandards orientierten Vergleichsarbeiten ermöglichen jeder Schule eine differenzierte Standortbestimmung mit relativen Stärken oder Schwächen der Schülerinnen und Schüler und sollen so einen Anlass zur Reflexion der Wirksamkeit der eigenen Arbeit darstellen. Die Verortung der Kompetenzstände der Schülerinnen und Schüler an den Bildungsstandards soll den Lehrkräften die Möglichkeit bieten, die eigenen diagnostischen Kompetenzen weiterzuentwickeln und sowohl durch innerschulischen fachdidaktischen Austausch als auch durch die Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen gezielte Impulse für die Unterrichtsentwicklung und die gezielte Förderung von Schülerinnen und Schüler zu setzen. Trotz einer bislang knappen Forschungslage lassen Studien zur Nutzung und Rezeption von Daten aus externen Schulleistungsmessungen vermuten, dass die Praxis noch hinter den ambitionierten Zielen zurückbleibt (vgl. zur Übersicht Altrichter 2010). Es lassen sich erst wenige Antwortversuche auf die Frage finden, inwiefern intendierte Wirkungen auch erreicht werden. Befragte Lehrkräfte (und noch viel stärker Schulleitungen) geben zwar häufig positive Einstellungen zu externen Leistungsmessungen an und äußern generell die Bereitschaft, sich mit Ergebnissen auseinanderzusetzen (vgl. v. d. Gathen 2006; Bonsen/v. d. Gathen 2004; Maier 2006; Altrichter 2009), allerdings scheint es ihnen nicht leicht zu fallen, die Informationen über die Leistungsstände ihrer Schülerinnen und Schüler zu verarbeiten und konstruktiv umzusetzen (vgl. Hosenfeld 2005; Altrichter 2010, S. 235). Initiativen wie im Rahmen des in elf Ländern laufenden Projekts „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts (SINUS) an Grundschulen“, die sich das Ziel setzten, Lehrkräfte explizit im Bereich der Nutzung von Ergebnissen aus Vergleichsarbeiten zu professionalisieren, gehen in die richtige Richtung, müssten jedoch ausgebaut werden, um ihre Wirkung über Handreichungen und einzelne Multiplikatoren hinaus zu entfalten.

In der Lehr-Lern-Forschung besteht ein breiter Konsens darüber, wie Lernprozesse gelingen können. Voraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht ist die Professionalität einer jeden Grundschullehrkraft in unterschiedlichen fachlichen und methodischen Arrangements, um einen auf die eigene Schülerklientel zugeschnittenen, kognitiv anregenden Unterricht flexibel gestalten zu können. Der Unterricht an deutschen Grundschulen, insbesondere der Deutschunterricht, erweist sich, wie die IGLU-Daten aus den Jahren 2001 und 2006 zeigen, diesbezüglich allerdings noch als verbesserungswürdig. Wie schon die Befunde zu IGLU 2001 indizierten, zeigte sich auch im Jahr 2006, dass die meisten Lehrkräfte nach eigenen Angaben einen Unterricht gestalten, in dem Phasen des eigenständigen Lernens

zu kurz kommen. Auch anspruchsvolle Problemlöseprozesse und anregende Phasen des Umgangs mit Lernmaterialien sind immer noch eine Seltenheit. Vorrangig herrscht nach Angaben der befragten Lehrkräfte ein Unterricht vor, in dem Kinder über didaktische Materialien angeleitet und/oder frontal unterwiesen werden (vgl. Lankes/Carstensen 2010). Es ist zu hoffen, dass die nun seit 2004 auch für den Grundschulbereich vorliegenden Bildungsstandards positive Entwicklungen hin zu einem stärker kompetenzorientierten und individuell unterstützenden Unterricht befördern. Formal schafft die Reformierung der curricularen Vorgaben mit der Verabschiedung von eng definierten Lernzielen einen neuen Rahmen, der auch die Verabschiedung von einem eng geführten Klassenunterricht bedeuten kann. Nun ist es an den Lehrkräften und Schulen, ihre Unterrichtsgestaltung vor dem Hintergrund der neuen Vorgaben dahingehend kritisch zu reflektieren, inwieweit sie Kompetenzen wie die „Fähigkeit zu handeln“ als neues Lernziel sowie individuelle Förderung und Forderung als zentrale Methode in den Mittelpunkt rückt. Hier sind verschiedene Akteure wie Lehrerausbildnerinnen und -ausbildner sowie Lehrerfortbildnerinnen und -fortbildner durch ein verändertes Angebot gefragt sowie Schulleitungen und Kollegien durch Hospitationen, Fachgruppengespräche, Kooperation und Veränderungen in der Organisation von Schule dahingehend gefordert, Lehrerinnen und Lehrer bei der Ausbildung von Kompetenzen dabei zu unterstützen, ihre veränderte Rolle als „Lernbegleiter“ bestmöglich auszufüllen.

3.4 Bildungsergebnisse

Wissenschaftlich solide und differenziertere Aussagen über die Leistungsentwicklungen deutscher Grundschul Kinder in den letzten zehn Jahren lassen derzeit insbesondere eine vergleichende Betrachtung der IGLU-Ergebnisse von 2001 und 2006 zu (vgl. Bos u. a. 2003; Bos u. a. 2007b). Werden die nominellen Veränderungen der Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland betrachtet, lässt sich insgesamt ein positiver Trend beobachten (vgl. Bos u. a. 2007a). Es ist zu vermuten, dass die Modernisierungsversuche im Grundschulbereich, denen zufolge teilweise auch ausgemachte Defizite und Verbesserungsmöglichkeiten erkannt und aufgearbeitet wurden, ihren Beitrag zu dieser positiven Entwicklung geleistet haben. Ein solch vorsichtiger Schluss würde sich auch mit internationalen Erfahrungen zum regelmäßigen Systemmonitoring decken (vgl. Döbert/Klieme/Sroka 2004). Wie bereits angedeutet, zeigt sich in Bezug auf die Leistungsentwicklung ein insgesamt positives Bild:

- Sowohl die mittlere Leseleistung insgesamt als auch die Leistungsverteilung erwiesen sich für den im Jahr 2006 untersuchten Jahrgang im Vergleich zum Jahr 2001 als etwas besser. Im internationalen Vergleich erweist sich die deutsche Grundschule damit als verhältnismäßig gut aufgestellt, schließlich gelingt es ihr, nicht nur Kinder auf ein hohes Niveau zu bringen, sondern auch eine, in Bezug auf die Leseleistung, verhältnismäßig homogene Schülerschaft an die Sekundarstufe I abzugeben.
- Positiv hervorzuheben ist vor allem, dass der Anteil an so genannten Risikokindern, d. h. der Schülerinnen und Schüler, die eine sehr schwache Leseleistung aufweisen, für das Jahr 2006 geringer ausfällt. Befanden sich 2001 noch 16,9 Prozent aller Grundschul Kinder auf der sehr niedrigen Kompetenzstufe II, waren es 2006 nur noch 13,2 Prozent.

- Zudem hat sich der Anteil an starken Lesern erhöht. Erreichten im Jahr 2001 nur 8,6 Prozent aller Schülerinnen und Schüler die sehr hohe Kompetenzstufe VI, waren es im Jahr 2006 schon zehn Prozent.
- Auch die untersuchten lernrelevanten Persönlichkeitsmerkmale stellten sich für die im Jahr 2006 untersuchten Kinder günstiger dar als für die fünf Jahre zuvor getestete Alterskohorte (vgl. Bos u. a. 2007b).

Sachlich betrachtet, lassen die auf den ersten Blick positiven Ergebnisse keine Untätigkeit zu:

- Der Anteil von Spitzenlesern ist mit zehn Prozent im Jahr 2006 noch ausbaufähig.
- Zudem ist der Anteil von leseschwachen Grundschulkindern (unter Kompetenzstufe III), der 2006 immer noch bei knapp der Hälfte eines Jahrgangs lag, weiterhin zu hoch.
- Eine differenzierte Betrachtung der Lesestärken und -schwächen zeigt, dass deutsche Grundschülerinnen und Grundschüler zwar sehr hohe Kompetenzwerte in Bezug auf textimmanente Verstehensleistungen aufweisen, ihnen jedoch die Ausbildung von wissensbasierten Verstehensleistungen noch verhältnismäßig schlecht gelingt. Hier besteht die wichtige Herausforderung, beispielsweise durch eine bessere Curriculumplanung und Lehrerfortbildung, diese Diskrepanzen zu überwinden.
- Große Unterschiede in der mittleren Lesekompetenz lassen sich zudem auch – wie die Ergebnisse des zweiten IGLU-Bandes differenziert ausweisen (IGLU-E; vgl. Bos u. a. 2008a) – zwischen einzelnen Bundesländern feststellen. Im Vergleich der Ergebnisse von IGLU 2001 und IGLU 2006 hat sich die Lesekompetenz der Viertklässlerinnen und Viertklässler nur in Bayern signifikant verbessert. Für die meisten anderen Bundesländer können zwar auch nominell höhere mittlere Leistungswerte beobachtet werden, allerdings lassen sich diese Unterschiede nicht statistisch signifikant absichern. Zudem ist die Spanne der Leistungsergebnisse zwischen den Bundesländern sehr groß (vgl. Valtin u. a. 2008).

Darüber hinaus bestehen erhebliche Disparitäten im Kompetenzerwerb:

- Mit Blick auf den sozioökonomischen Status zeigt sich, dass der Leistungsvorsprung von Kindern aus Familien der so genannten oberen Dienstklasse im Vergleich zu Kindern, deren Eltern der Gruppe der un- und angelernten Arbeiter zugeordnet werden, im Jahr 2006 ca. ein Lernjahr ausmachte. Er war damit im Vergleich zu 2001 weiter unverändert hoch.
- Kinder mit Migrationshintergrund erreichten 2001 und 2006 im Lesen wie auch in den Kompetenzdomänen Mathematik und Naturwissenschaften (vgl. Bos u. a. 2008b) unverändert eklatant schlechtere Leistungsergebnisse als ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund (vgl. Schwippert/Hornberg/Goy 2008). Dieser Unterschied entsprach 2006 im Lesen etwa einem Lernjahr.
- Generell erreichen Mädchen höhere Kompetenzwerte im Lesen, Jungen hingegen in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften. Die Unterschiede im Lesen sind allerdings zwischen 2001 und 2006 deutlich geringer geworden. Die IGLU-Ergebnisse (2006) deuten dabei darauf hin, dass sich die zahlreichen Bemühungen von Lehrkräften, das Lesen und die Lesekompetenz von Jungen besonders zu fördern, auszahlen. Hingegen gelingt es dem deutschen Bildungswesen offenbar noch nicht in ausreichender Weise, die mathematische und insbesondere die naturwissenschaftliche Kompetenzentwicklung von Mädchen gezielt zu fördern (vgl. Bos u. a. 2008b).

Entsprechende Disparitäten sind stets auch das Ergebnis einer längeren Vorgeschichte von Erfahrungen und bildungsförderlichen Konstellationen in Elternhaus, Kindergarten und Grundschule. Die komplexen Zusammenhänge aufzuklären, die Disparitäten im Kompetenzerwerb am Ende der Grundschulzeit erzeugen, ist seit einigen Jahren ein Hauptanliegen der empirischen Bildungsforschung.²⁸ Als wesentlichster Erklärungsfaktor gilt dabei der sozio-ökonomisch, kulturell, sozial sowie ethnisch-kulturell geprägte familiäre Hintergrund eines Kindes. Es ist keine neue Erkenntnis, dass sich Familien teilweise erheblich in Bezug auf bildungsrelevante Charakteristika (wie Sprachkultur, Wertschätzung von Lernen und Bildung, Vermittlung von effektiven Lernstrategien) unterscheiden und damit direkt auch bereits vor Beginn der Schullaufbahn Fähigkeiten, Wissen, Interessen und Motivationen und damit die Sozialisations- und Bildungsgeschichte ihrer Kinder beeinflussen. Die Familie übt einen weiteren bedeutsamen Einfluss auf die Sozialisations- und Bildungsgeschichte aus, indem sie oft in Abhängigkeit von der eigenen sozialen Stellung und im Zusammenhang mit den familiären Bildungsvorstellungen, der Lebensplanung und den Wünschen für das Kind bildungsrelevante Entscheidungen trifft. Hierzu gehören beispielsweise Fragen nach Art und Umfang des Kindergartenbesuchs, der Wahrnehmung außerschulischer Bildungsprogramme sowie Entscheidungen im Zusammenhang mit dem Übergang in die Sekundarstufe I. Dieses komplexe Wirkungsgefüge ist insbesondere bei der Interpretation der schlechten Bildungsergebnisse von Kindern mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen. Sie erzielen meist vor allem deshalb schlechte Ergebnisse, weil sie aus Familien mit einem sehr niedrigen sozioökonomischen Status stammen. Migrantenfamilien den gesellschaftlichen Aufstieg zu ermöglichen, ist allerdings ein gesellschaftspolitisches Unterfangen, das zur Vermeidung soziokultureller Konflikte zwar notwendig, aber von der Schule allein nicht zu leisten ist. Die aus entsprechenden herkunftsrelevanten und damit gesellschaftlich geprägten Merkmalen resultierenden Disparitäten auszugleichen, kann und wird auch einem optimal gestalteten Grundschulsystem nie vollends gelingen. Allerdings ist es die Aufgabe von Grundschulen, dafür Sorge zu tragen, dass jedes Kind, unabhängig von seinen individuellen Voraussetzungen, in der Grundschule ein ausreichendes Niveau an Grundbildung erfährt, um die Anforderungen der Sekundarstufe I meistern zu können. Gleichzeitig gilt es auch im Blick zu behalten, dass leistungsstarke Lernende in ihren individuellen Entwicklungen nicht gebremst werden. Für entsprechende Erfolge bzw. Misserfolge kann das Bildungssystem zwar nicht allein verantwortlich gemacht werden, allerdings muss es sich daran messen lassen, wie gut ihm diese Aufgaben gelingt. Ergebnisse von IGLU und TIMSS zeigen deutlich, dass dies noch nicht für alle Grundschülerinnen und Grundschüler gelingt.

²⁸ Für eine ausführliche Darstellung theoretischer Ansätze und empirischer Forschungsergebnisse wird auf die Jahresgutachten 2007 und 2009 des Aktionsrats Bildung verwiesen (vgl. vbw 2007, 2009).

3.5 Haupttrends

Bei der Bewertung der von der Bildungspolitik und -administration in den letzten Jahren proklamierten und initiierten Reformmaßnahmen lassen sich zwei Haupttrends erkennen.

Übergänge. Es lässt sich eine Reihe von Maßnahmen identifizieren, die insbesondere auf eine optimierte Gestaltung der Übergänge zu den angrenzenden Institutionen, sowohl von vorschulischen als auch hin zu weiterführenden Einrichtungen, ausgerichtet sind. Ziel ist es, sowohl eine bessere Anschlussfähigkeit herzustellen als auch durch frühzeitige Förderung die Schulanfangssituation zu verbessern. Diese Schwerpunktsetzung ist sinnvoll, da eine Reihe wissenschaftlicher Untersuchungen zeigt, dass Kompetenzerwerb im Lebenslauf bereits durch Bildungsentscheidungen beeinflusst wird, die vor dem Grundschuleintritt liegen, vor allem aber durch die institutionelle Weichenstellung und die Bildungsentscheidungen am Ende der Grundschule (vgl. z. B. Bos u. a. 2003; Bos u. a. 2008a; Baumert u. a. 2010).

Mit der Formulierung von Bildungsplänen für die Kindertagesstätten und für die Grundschulen wurden die traditionell getrennten Bildungsstufen Kindergarten und Grundschule immer stärker miteinander verzahnt. Mit Maßnahmen wie der Einführung der „neuen Schuleingangsstufe“ und neuen institutionellen Vorgaben, die eine Zurückstellung vom Schuleintritt nur noch in Ausnahmefällen vorsehen, wurde die Schulanfangsphase insgesamt flexibler gestaltet. Als Trend zeichnet sich hier ein Umdenken ab: Nicht die Kinder müssen schulfähig sein, sondern die Grundschule kindfähig. Maßnahmen wie die Einführung einer flächendeckenden Sprach- und Förderdiagnostik erweisen sich hier als sinnvoll, um Lehrkräfte dahingehend zu unterstützen, den Förderbedarf auch rechtzeitig zu erkennen. Wird das Ziel verfolgt, die bestehenden sozialen Ungleichheiten am Ende der Grundschulzeit zu reduzieren, kann dies nur gelingen, wenn verstärkt zu Gunsten einer möglichst frühen Unterstützung umgesteuert wird. Der Sachverhalt, dass die traditionellen Problemgruppen (Kinder mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Familien) nach Befunden von IGLU zwischen 2001 und 2006 keine signifikanten Leistungszuwächse aufweisen, lässt vermuten, dass ihnen im Unterricht noch nicht ausreichend erhöhte Aufmerksamkeit zukommt. Dies kann und wird, wie auch eine dringend notwendige Verbesserung der diagnostischen Kompetenz von Grundschullehrkräften, jedoch nur mit einer entsprechend ausgerichteten Professionalisierung von Lehrkräften gelingen. Vor diesem Hintergrund ist es bedauernd, dass es im Rahmen der Umgestaltung der Lehrerbildung weit gehend versäumt wurde, die Grundschullehrerbildung aufzuwerten. Es bleibt deshalb zu hoffen, dass den Grundschullehrkräften mit den Bildungsstandards ein ausreichendes Referenzsystem für ihr professionelles Handeln und die Möglichkeit zur Verbesserung ihrer diagnostischen Kompetenz bereitgestellt wird, das ihnen ermöglicht, anhand klarer Bewertungskriterien Übergangsentscheidungen stärker zu vermeiden. Auch der bemerkenswert voranschreitende Ausbau von Ganztagschulen ist sichtbar; allerdings besteht hier insofern noch erheblicher Nachbesserungsbedarf, als nicht nur Hausaufgabenbetreuung und Freizeitangebote realisiert, sondern insbesondere lern- und förderrelevante Elemente angeboten werden müssen.

Qualitätssicherung und Standardorientierung. Als zweiter Trend lässt sich eine Veränderung der Steuerungsmodalitäten beobachten, die sich als ein Wandel von einer stark Input-orientierten, lehrplanbezogenen zu einer auch Output-orientierten, an den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler orientierten Steuerung des Bildungswesens beschreiben lässt. Es zeigt sich, dass die traditionell vorfindbaren Steuerungsmechanismen der Input- und Prozesssteuerung um entscheidende Elemente der Output-Steuerung ergänzt wurden, die darauf abzielen, die Qualität einzelner Bildungseinrichtungen und den Lernerfolg von Individuen erfassbar zu machen, um Bildungsprozesse wirksamer lenken zu können. In diesem Zuge sind auch die Verantwortung und die Pflicht zur Rechenschaftslegung für jede einzelne Schule und jede einzelne Lehrperson deutlich verstärkt worden. Allerdings zeigt der internationale Vergleich, dass die Maßnahmen hinter denen anderer Länder (z. B. England, USA) deutlich zurückbleiben. Hier sind Schulen sehr viel stärker rechenschaftspflichtig, da das Nichterreichen bestimmter Mindeststandards definierte Maßnahmen (z. B. Sanktionen für die Schulen, Förderinterventionen für die Lernenden) nach sich zieht. Derzeit treffen Schritte zur Qualitätssicherung in Deutschland insbesondere bei Lehrerinnen und Lehrern auf eine geringe Akzeptanz – entsprechend wird es Aufgabe der Politik sein, das Lehrpersonal für qualitätsförderliche Maßnahmen zu gewinnen.

Inhaltlich wurden mit den verabschiedeten Bildungsstandards Kompetenzen zum zentralen Konzept. Mit ihnen stehen nun nicht mehr fachliche Kenntnisse, sondern vor allem die Fähigkeit zum selbstregulierten Handeln und damit der Erwerb von anschlussfähigem Wissen für unterschiedliche, neue und komplexe Situationen und Kontexte im Zentrum aller schulischen und unterrichtlichen Bildungsbemühungen. Hier wurde ein Wandel von der Inhalts- zur Standardorientierung vollzogen.

3.6 Künftige Reformen

Strukturelle Veränderungen. Vor dem Hintergrund der anhaltenden Diskussionen um Chancengerechtigkeit sowie des Wissens um die Bedeutsamkeit frühkindlicher Bildungsprozesse und der Sicherung von Grundbildung ist es an der Zeit, über einen sinnvolleren und effektiveren Einsatz von Finanzmitteln nachzudenken, um insbesondere soziale Asymmetrien frühzeitig abzumildern. Hierzu gehören sowohl eine verstärkte Investition in frühkindliche Bildungsprozesse als auch eine bedarfsgerechtere Ressourcenzuweisung im Sinne einer nach Schülersozialtypologie gewichteten Finanz-, Personal- und Schulentwicklungsplanung. Zudem scheint ein weiterer Ausbau des Ganztagschulangebots sinnvoll. Hier ist es jedoch notwendig, stärker Angebote und Nutzung in den Blick zu nehmen und nicht nur Hausaufgabenbetreuung und Freizeitangebote zu realisieren, sondern verstärkt klientelspezifische lern- und förderrelevante Elemente anzubieten. Gleichzeitig ist es wichtig, Aspekte der internationalen Anschlussfähigkeit nicht aus dem Blick zu verlieren. Deutsche Grundschulen erweisen sich im internationalen Vergleich, insbesondere in Bezug auf die lernrelevante Ausstattung, weiterhin als relativ schlecht ausgestattet. Hier besteht Investitionsbedarf – schließlich gilt eine ausreichende Grundausstattung als Voraussetzung dafür, zeitgemäße Materialien und Technologien effektiv in den Unterricht einzubinden.

Professionalisierung. Aus der Unterrichtsforschung ist inzwischen viel dazu bekannt, wie guter Unterricht funktionieren kann. Entsprechend sind Lehrerausbildung und -weiterbildung an diesen Erkenntnissen auszurichten. Die Verabschiedung von Standards und ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Lehrerbildung erweist sich dabei als Schritt in die richtige Richtung. Um entscheidenden Anteilen auch in der grundständigen Grundschullehrerausbildung gerecht werden zu können, sind im Rahmen der strukturellen und inhaltlichen Reformierung der Lehrerausbildung die implementierten Maßnahmen nachzubessern. Die sehr heterogene Ausgestaltung der Grundschullehrerausbildung steht derzeit nicht nur den zentralen Aspekten der mit der Bologna-Reform verfolgten Ziele entgegen. Auch die konkrete Umsetzung von Standards an den einzelnen Universitäten wird den konzeptuellen Vorstellungen und den zukünftigen Anforderungen an den Lehrerberuf oft nur in Ansätzen gerecht. Die Initiativen verschiedener Hochschulen, Praxisphasen zu intensivieren und diese in hochschuldidaktische Konzepte einzubinden, um theoretische und praktische Wissensbestände stärker zu integrieren, kann als ein Schritt in die richtige Richtung betrachtet werden. Allerdings sind diese Konzepte weiter auszubauen. Formel ist es vor dem Hintergrund der strategischen Bedeutsamkeit der Grundschullehrkräfte bedauernd, dass es im Rahmen der Strukturreformen versäumt wurde, die starke Stratifikation der Lehramtsausbildung und damit die hierarchische Kategorisierung der unterschiedlichen Lehrämter nach Schulstufen aufzulösen und letztendlich die Profession „Grundschullehrkraft“ aufzuwerten.

Im Zuge der umfassenden Reformmaßnahmen im Bildungsbereich haben sich in den letzten Jahren auch die Ansprüche und Anforderungen an die Grundschullehrkräfte verändert. Jede Grundschullehrkraft sollte in der Lage sein, flexibel in unterschiedlichen fachlichen und methodischen Arrangements einen auf die eigene Schülerklientel zugeschnittenen, kognitiv anregenden Unterricht zu gestalten. Insbesondere ein individualisierter Unterricht ist, wie Studien zeigen, an deutschen Grundschulen noch nicht die Regel. Darüber hinaus ist jede Lehrerin und jeder Lehrer bei der Ausbildung von Kompetenzen zu unterstützen, die es ihnen ermöglichen, ihre veränderte Rolle als „Lernbegleiter“ bestmöglich auszufüllen. Auch Administration und Verwaltung sollten entsprechende Maßnahmen und Initiativen stärker einfordern und unterstützen. Studien geben keine Hinweise darauf, dass eine Reduzierung von Klassengrößen in besonderem Maß unterstützend wirken könnte. Internationale Erfahrungen lassen aber auf einen positiven Einfluss gezielter „Co-Teacher“-Einsätze schließen.

Auch die Ansprüche und Anforderungen an die pädagogischen Führungskräfte, im Grundschulbereich insbesondere an die Schulleitungen, haben sich in den letzten Jahren verändert. Diese werden zukünftig ihrer bedeutsamen Rolle nur gerecht werden können, wenn ihnen durch angemessene Unterrichtsentlastungen ausreichend Zeit und Freiraum und im Rahmen spezieller akkreditierter Aus- und Weiterbildungsgänge die Möglichkeit eingeräumt wird, das notwendige Repertoire an Kompetenzen und Wissen zu erwerben. Eine Anerkennung der neuen Anforderungen würde darüber hinaus bedeuten, dass die Besoldung von Grundschulleitungen jener der Kollegen anderer Schulstufen gleichzustellen wäre. Gleichzeitig wäre es aus Sicht der staatlichen Ebene zukünftig notwendig, nicht nur auf Qualifizierung zu setzen, sondern durch die Revision rechtlicher Grundlagen die Personalwahlstrategien und Kontrollkompetenzen sinnvoll anzupassen und die derzeit beamtenrechtlich irreversiblen Berufungen von Schulleitungen durch ein Verfahren zu ersetzen, das mittels zeitlicher Berufung die Qualität im Management durch regelmäßige Evaluation gewährleistet.

Qualitätssicherung. Im Bereich der Qualitätssicherung sind in der letzten Dekade viele Erfolg versprechende Maßnahmen eingeleitet worden. Bezogen sich die Reformmaßnahmen des letzten Jahrzehnts vor allem auf den äußeren Rahmen von Schule, wird es in den nächsten Jahren wieder notwendig sein, auch die inneren Prozesse von Schule stärker und vor allem differenzierter in den Blick zu nehmen. Zweifelsohne steht hier der Unterricht selbst im Zentrum. Professionalisierungsprojekte, die sich gezielt der Nutzung und Rezeption von Ergebnissen externer wie interner Evaluationsergebnisse zuwenden, gehen in die richtige Richtung. Allerdings müssten Unterstützungssysteme ausgebaut werden, um ihre Wirkung über Handreichungen und einzelne Multiplikatoren hinaus zu entfalten.

Ein zentrales Thema wird auch in den nächsten Jahren die Gestaltung von Übergängen und die Sicherung von Anschlussfähigkeit darstellen. Grundbildung beginnt nicht erst in der Grundschule und endet auch nicht mit ihr. Sollte an der derzeitigen vierjährigen Primarschule festgehalten werden, sind die Übergänge zu den angrenzenden Bildungsstufen optimaler zu gestalten. Eine umfassende Einführung von standardisierten Lernausgangslagentests an den Übergängen scheint aus vielerlei Gründen sinnvoll. Wissen um Stärken und Schwächen jedes einzelnen Kindes schafft für jede Lehrkraft eine zentrale Grundlage, den Unterricht angemessen auszurichten. Zudem lassen sich positive Effekte im Sinne einer Stärkung von diagnostischen Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte vermuten. Mit den dargelegten Bildungsplänen wurden zwar erste formale Grundlagen für eine Verzahnung geschaffen, diese müssen allerdings auch in den pädagogischen Alltag Einzug finden. Sinnvoll erscheint es hier, die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule sowie Grundschule und Sekundarbereich stärker zu institutionalisieren. Hierzu gehören beispielsweise verstärkte Kooperationen im Sinne eines tageweisen Austauschs. Vor dem Hintergrund eines noch immer zu großen Anteils lernschwacher Kinder am Übergang in die Sekundarstufe I ist es insbesondere sinnvoll, Grundschularbeit auch in den ersten Jahrgängen des Sekundarbereichs weiterzuführen. Ein entscheidender Lernbereich wäre beispielsweise der Leseunterricht.

4 Sekundarbereich

Im Anschluss an die von einer einzigen Schulform geprägte Primarstufe wird das Lernen im Sekundarbereich in Deutschland in vielgestaltigen organisatorischen Strukturen fortgesetzt. Deshalb kann nicht von „der“ Sekundarschule gesprochen werden. Eine gewisse Vereinheitlichung erfolgt durch die Abschlüsse der Sekundarstufen. Allerdings erfährt bereits der „mittlere Abschluss“, der neben dem Hauptschulabschluss am Ende der Sekundarstufe I erworben wird, unterschiedliche Bezeichnungen in den einzelnen Bundesländern (z. B. mittlere Reife, Sekundarabschluss, Realschulabschluss). Auf der Ebene der Sekundarstufe II wird die Vielfalt der Schulformen durch die stark diversifizierten Ausbildungsgänge an berufsbildenden Schulen noch weiter verstärkt. Die Sekundarstufe II kann am Gymnasium nach acht oder neun Jahren mit dem Abitur abgeschlossen werden; im Bereich berufsbildender Schulen ist ein breites Spektrum von Abschlussmöglichkeiten zu finden, die z. B. auch die mittlere Reife und das Abitur einschließen.

In den Sekundarstufen sind die kumulativen Erträge eines langjährigen Schulbesuchs zu beobachten, die auch als Ergebnisse von differentiellen Lernbiografien in unterschiedlich konstruierten schulischen Settings betrachtet werden können. Besondere Relevanz erhält das Lernen im Sekundarbereich durch die näher rückenden Übergänge in Studien- oder Ausbildungsgänge, die für den weiteren Lebensweg entscheidend werden und mit beträchtlichen Entscheidungsproblemen verbunden sind.

Die Sekundarstufe I ist sehr stark in den Blickpunkt internationaler Vergleichsstudien (wie PISA) gerückt, weil hier weltweit die Pflichtschulzeit endet und kumulativ erzielte Bildungsergebnisse mit Blick auf die weitere Biografie recht gut verglichen werden können. Aus diesen Gründen stand der Sekundarbereich in den letzten Jahren immer wieder im Rampenlicht der öffentlichen Bildungsdiskussion und im Blickpunkt bildungspolitischer Überlegungen und Maßnahmen.

4.1 Professionalisierung

Eines der sieben vordringlichen Handlungsfelder, die von der KMK als Reaktion auf PISA beschrieben wurden, betrifft die Professionalität der Lehrertätigkeit. Insbesondere soll die diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung verstärkt werden (vgl. KMK 2002b). Die in dem Papier dargestellten Maßnahmen schließen an die Empfehlungen der von der KMK eingesetzten gemischten Kommission Lehrerbildung an (vgl. Terhart 2000). Es wird deshalb eine stärkere Verzahnung von Studium, Referendariat und Lehrerfortbildung angestrebt und eine Stärkung des Berufsfeld- und Praxisbezugs gefordert. Außerdem sollen Standards und Evaluationsmaßnahmen für die Studienseminare eingeführt werden. Thematische Schwerpunkte sollen in der Förderung von Lese- und Sprachkompetenz, der didaktischen Differenzierung sowie in der Qualitätssicherung und Personalentwicklung auf Schulebene liegen.

Werden die angesprochenen drei Phasen der Lehrerbildung betrachtet, dann sind im Zeitraum von 2000 bis 2010 die stärksten Veränderungen im Bereich der universitären Lehrerbildung festzustellen. Diese sind aber eher auf die Umstellung von Lehramtsstudien

in Richtung konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge zurückzuführen, die der Wissenschaftsrat (2001a) in einem Gutachten empfohlen hatte.

Die KMK selbst hat zur Weiterentwicklung der universitären Lehrerbildung zwei wichtige inhaltliche Schritte auf den Weg gebracht. Sie hat, vorbereitet durch Expertengruppen, Standards für die Lehrerbildung im Bereich der Bildungswissenschaften verabschiedet (vgl. KMK 2004), und sie hat „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ definiert (vgl. KMK 2008a). Für beide Konzeptionen gilt, dass sie wesentliche Grundgedanken einer kompetenzorientierten, wissenschaftlich fundierten und an Herausforderungen des Berufsfelds ausgerichteten Lehrerbildung aufgreifen. Die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen sind so gehalten, dass sie einen verbindlichen Rahmen für die universitäre Lehrerbildung skizzieren, der Spielräume für eine stärker an professionellen Aufgaben orientierte Lehrerbildung schafft (gegenüber einer weit gehend vom Fachwissen und disziplinären Denken bestimmten Ausbildungstradition der Universitäten).

Auf konzeptioneller Ebene können der KMK während der vergangenen zehn Jahre beträchtliche Anstrengungen und Fortschritte zur Verbesserung der universitären Lehrerbildung bescheinigt werden. Die angekündigten Standards für die zweite Phase der Lehrerbildung inklusive Evaluationskonzeptionen sind dagegen noch nicht in Sicht, abgesehen von Rahmenvorgaben in einigen Ländern und lokalen Standardentwicklungen in vereinzelten Studienseminaren.

Für die Bilanzierung entscheidend ist die Frage, inwieweit die konzeptionellen Vorgaben die Ausgestaltung der Lehramtsstudiengänge im Rahmen der Umgestaltung auf Bachelor- und Masterstudiengänge vor Ort konstruktiv beeinflusst oder gar geprägt haben.

Hier ist zunächst festzustellen, dass die Umstellung auf konsekutive Studiengänge in den verschiedenen Ländern sowie in einzelnen Universitäten derzeit immer noch unterschiedlich weit fortgeschritten ist. Schon bei einem ersten Blick auf Studienkonzeptionen zeichnen sich sehr unterschiedliche Ausbildungsmodelle ab, die insbesondere davon bestimmt werden, ob und wie polyvalent ein Lehramtsstudium angelegt ist (vgl. Bauer u. a. 2010). Die Frage der Polyvalenz ist allerdings im Hinblick auf Bemühungen, ein Studium auf professionelle Anforderungen des Lehrerberufs auszurichten, durchaus kritisch zu diskutieren. An vielen Universitäten dient Polyvalenz als Argument, um Synergien mit den Fachstudiengängen zu nutzen. Für die Realisierung eines berufsfeldbezogenen und adressatengerechten Lehramtsstudiums im Sinne der KMK-Vorstellungen kann dies ein großes Hindernis sein. Wie die Konzeptionen konkret umgesetzt werden, untersucht das „Panel zum Lehramtsstudium“ (vgl. Bauer u. a. 2010) an einer Stichprobe von Universitäten auch durch inhaltsanalytische Auswertungen von Studienkonzeptionen.

Beispielhaft zeigt bereits eine detaillierte Analyse von Terhart/Lohmann/Seidel (2010) für das Bundesland Nordrhein-Westfalen (mit speziellem Blick auf die bildungswissenschaftlichen Studien), dass die KMK-Standards an den einzelnen Universitäten des Landes auf sehr unterschiedliche Weise umgesetzt wurden. Neuere, an Kompetenzen und aktuellen Entwicklungen in der Didaktik und Unterrichtspsychologie orientierte Vorstellungen scheinen nur in Ansätzen im Studium realisiert zu werden. Die konzeptionellen Perspektiven einer zukunftsfähigen Lehrerbildung – auch im Sinne von Standards und ländergemeinsamen Anforderungen – werden offensichtlich schon auf der curricularen Ebene der Studienordnungen in den einzelnen Universitäten kaum und zu wenig ausgeschöpft.

Völlig unzureichend ist derzeit die Datenlage über die Beiträge der zweiten Phase zur Professionalität von Lehrkräften. Weder liegen übergreifende Konzepte für die zweite Ausbildungsphase der Sekundarstufenlehrkräfte vor, noch finden sich Ergebnisse aus systematischen Evaluationen oder begleitenden Forschungsprojekten. Damit fehlt aber auch ein entscheidender Orientierungsrahmen für die Planung der universitären Lehrerbildung, die ja mit der nachfolgenden Phase abgestimmt sein muss. Die fehlende Explikation von Zielen und die unzureichende Transparenz von Prozessen und Ergebnissen begründen erhebliche Zweifel, ob in dieser Phase der Lehrerbildung – so wie von der KMK erwartet – die Professionalität von zukünftigen Lehrkräften wirklich gestärkt wird.

Für den Bereich der Lehrerfortbildung liegen aus fast allen Ländern Statistiken über das Veranstaltungsangebot und dessen Wahrnehmung durch Lehrkräfte vor; allerdings fehlen Studien und Befunde über die Effekte auf das Handeln im Alltag. Während der letzten zehn Jahre lassen die Angebote eine Verbreiterung in Richtung regionale Fortbildung und schulinterne Fortbildung erkennen. Es gibt auch Hinweise, dass die Einrichtungen der Lehrerfortbildungen auf Problemlagen reagieren und innovative Ansätze wahrnehmen. So konnte z. B. bei Untersuchungen zur Verbreitung des SINUS-Programms (vgl. Prenzel/Friedrich/Stadler 2009) festgestellt werden, dass insbesondere in der Lehrerfortbildung Ideen und Ansätze dieses Programms zur Weiterentwicklung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts aufgegriffen und in Angeboten umgesetzt wurden (vgl. Jäger 2006). Generell waren alle wichtigen Modellinitiativen der letzten Jahre (z. B. zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund, zum naturwissenschaftlichen Unterricht, zur Medienutzung oder zur Qualitätssicherung an Schulen) als Professionalisierungsprogramme angelegt, die maßgeblich auf die Zusammenarbeit innerhalb und zwischen Schulen setzten und eine aktive Beteiligung von Lehrkräften bei der Unterrichtsentwicklung als entscheidende Voraussetzung für nachhaltige Praxiswirkungen vorsahen (vgl. Gräsel 2010; Nickolaus/Gönnenwein/Petsch 2010). Eine breite Umsetzung dieser Erfahrungen in moderierte, flächendeckende Programme zur Umsetzung und Weiterentwicklung von Unterrichts- und Schulkonzepten (z. B. zur Lese- und Schreibförderung oder zu individualisierenden Aufgabekonzepten) als aussichtsreicher Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften wurde bisher noch nicht vorgenommen.

4.2 Strukturelle Veränderungen

Für Veränderungen von Schulstrukturen sind zehn Jahre im Grunde genommen ein kurzer Zeitraum. Tatsächlich hat sich die Bildungslandschaft in der letzten Dekade in den Ländern Deutschlands beträchtlich verändert. Der größte Teil der strukturellen Änderungen betraf die Sekundarstufe. Die Aussage, Deutschland habe ein dreigliedriges Schulsystem, mag noch vor zehn Jahren gültig gewesen sein. Heute trifft sie nicht mehr zu. Aber es gibt daneben eine Reihe weiterer bemerkenswerter Entwicklungen in der Organisation des Lehrens und Lernens im Sekundarbereich.

Strukturdebatten zum Schulsystem in Deutschland wurden seit den 1960er Jahren immer wieder und mit unterschiedlicher Heftigkeit geführt. Die früheren Debatten kreisten um die Integrierte Gesamtschule als Alternative zum dreigliedrigen Schulsystem. Mit den Befunden von PISA wurden die Debatten wiederbelebt, aber auch neu akzentuiert:

Auf der einen Seite standen Bildungsergebnisse einer Reihe von Staaten mit integrierten Schulsystemen, die international durch ein hohes Leistungsniveau und geringe soziale Disparitäten beeindruckten. Auf der anderen, der nationalen Seite, stellte sich das Bild deutlich anders dar: Das Leistungsniveau der Integrierten Gesamtschulen war niedrig (d. h. schwächer als das der Realschulen) und Bundesländer mit großen Gesamtschulzahlen wiesen die deutschlandweit höchsten Koppelungen von Leistung und sozialer Herkunft auf. Aber es gab weitere Befunde, die veranlassten, über Strukturfragen nachzudenken. Bundesländer mit hohen Gesamtschulanteilen (vor allem die Stadtstaaten) zeichneten sich durch eine geringe Bildungsbeteiligung in den Hauptschulen aus – mit Anteilen, die bis auf zehn Prozent hinabreichten. Damit und mit den so genannten Kompositionseffekten verbunden war ein extrem niedriges Leistungsniveau in dieser Schulart mit großen Anteilen von Jugendlichen auf und unterhalb der niedrigsten Kompetenzstufe. Ein weiterer Impuls für Diskussionen um die Schulstruktur resultierte schließlich aus den Ergebnissen einiger östlicher Bundesländer, die mit einem zweigliedrigen Schulmodell sehr gute Ergebnisse erzielen konnten.

Wesentliche Veränderungen der Schulstruktur erfolgten während der vergangenen zehn Jahre im Hauptschulbereich. Noch im Jahr 2000 waren es drei der neuen Bundesländer, die keine Hauptschulen eingerichtet hatten (Brandenburg, Sachsen, Thüringen). Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt hatten zu dieser Zeit noch sehr kleine Zahlen an Hauptschulen, stellten dann aber ihr System um. Hauptschulen wurden auch im Saarland und in Bremen mit der Realschule zusammengeführt. Derzeit befinden sich Hamburg, Berlin und Schleswig-Holstein am Ende dieses Umbauprozesses. Baden-Württemberg führt die Werkrealschule als Weiterentwicklung der Hauptschule ein. Auch in Rheinland-Pfalz wird über die Integration in eine „Realschule plus“ nachgedacht.

Mit diesen Veränderungen ist eine Vielfalt von Bezeichnungen für die Neukonstruktionen (z. B. Regel-, Sekundar-, Mittel-, Regional- oder erweiterte Realschule) eingetreten, denn jedes Bundesland scheint über ein eigenes Etikett für die jeweils besondere Schulart verfügen zu wollen. Tatsächlich unterscheiden sich die Schulkonstruktionen in den Ländern dahingehend, ob, wie und wann abgrenzbare Bildungsgänge mit dem Ziel „Hauptschulabschluss“ und mit dem Ziel „mittlerer Abschluss“ innerhalb der jeweiligen Schulart differenziert werden. Insgesamt erhöht die beschriebene Entwicklung die Durchlässigkeit in diesen Schulsegmenten und trägt – in Anbetracht des demografischen Wandels – zur Sicherstellung einer wohnortnahen Schulversorgung bei. Attraktiv wirkten die Mittelschulen in Sachsen und Thüringen, die – wie die seit PISA 2003 durchgeführten Ländervergleiche unter Berücksichtigung der Schularten zeigten – sehr gute durchschnittliche Leistungen, geringe Anteile auf den untersten Kompetenzstufen und eine relativ geringe Koppelung mit der sozialen Herkunft erkennen ließen. Die pragmatische und erfolgreiche Entscheidung dieser Länder, sich auf zwei Schularten zu konzentrieren, trug zur Lockerung der zeitweise ideologisch verhärteten Schulstrukturdebatte bei und lud ein, diesem Beispiel zu folgen. In den einzelnen Ländern wurde dennoch versucht, eigene Lösungen zu entwickeln, die unter anderem auch mit der Frage verbunden waren, wie zukünftig mit der Schulart „Gesamtschule“ umgegangen werden sollte und wie langfristig die Weiterentwicklung des gesamten Schulsystems eines Landes vorstellbar sei.

Die Veränderungen im Hauptschulbereich tangierten ebenfalls die Realschulen beziehungsweise schlossen diese in die Umgestaltung mit ein. Im Jahr 2000 gab es nur zwei

Bundesländer (Sachsen und Thüringen), die über keine Realschulen verfügten; im Jahr 2010 vergrößerte sich die Zahl der Länder, die das Etikett Realschule nicht mehr führen, auf elf. Erhalten bleibt freilich das strukturierende curriculare Konzept des „mittleren Abschlusses“ und der damit verbundene charakteristische Bildungsgang „Realschule“.

Bei den Schulstrukturen zeigte das letzte Jahrzehnt also beträchtliche Veränderungen in den Schularten Hauptschule, Realschule und Gesamtschule. Da das Gymnasium von solchen Umstrukturierungsplanungen weniger betroffen war, zeichnete sich eine Tendenz in Richtung zweigliedriges Schulsystem ab, das einerseits das Gymnasium und andererseits eine Haupt- und Realschule zusammenfassende „Mittelschule“ (oder eine anders bezeichnete Sekundarschule) umfasst. Ob die Umgestaltungen der Bundesländer in den letzten Jahren tatsächlich in diese gemeinsame Richtung verlaufen (und damit eine größere Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit ermöglichen werden), wird sich in der Zukunft herausstellen.

Allerdings war das Gymnasium während der letzten zehn Jahre durchaus Objekt von substanziellen schulorganisatorischen Planungen. Diese setzten jedoch an einem anderen Punkt an, nämlich an der Dauer der gymnasialen Schulzeit, und dies aus zwei Perspektiven. Zum einen gab (und gibt) es in einigen Ländern Überlegungen, die Grundschulzeit auf sechs Jahre zu verlängern und damit das Gymnasium erst mit der siebten Jahrgangsstufe beginnen zu lassen. Da Brandenburg und Berlin bereits seit Jahren sechsjährige Grundschulen betreiben, fanden entsprechende Überlegungen existierende Bezugspunkte. Allerdings fehlte – zumindest aus den PISA-Ländervergleichen – die erhoffte empirische Evidenz für eine dadurch erreichbare höhere Bildungsgerechtigkeit.

Sehr viel mehr Wirkung (und wohl auch Nebenwirkungen) erreichte eine andere Bewegung, die darauf abzielte, die Dauer der Gymnasialzeit um ein Jahr zu verkürzen (G8). Auch hier können Sachsen und Thüringen als Vorreiter bezeichnet werden, denn diese Bundesländer starteten von Beginn an mit einer achtjährigen Gymnasialdauer und erzielten – etwa bei PISA – sehr gute Leistungen. Gründe für eine Verkürzung der Gymnasialzeit konnten ebenfalls in internationalen Vergleichen gefunden werden. Bezogen auf ihr Lebensalter waren Schülerinnen und Schüler in Deutschland auf relativ niedrigen Klassenstufen anzutreffen, unter anderem verstärkt durch ausgeprägte Tendenzen zur Zurückstellung bei der Einschulung und einer hohen Grundrate an Klassenwiederholungen. Inzwischen haben viele Länder die Gymnasialdauer verkürzt (alle Länder sehen zumindest die Option dafür vor oder haben entsprechende Modelle gestartet). Die ersten „doppelten“ Abiturjahrgänge beginnen nun ein Studium und es wird in Kürze in großer Breite festzustellen sein, inwieweit die Umstellung zu Qualitätseinbußen oder zu den vom Lehrpersonal und von Elternseite befürchteten Nebenwirkungen (z. B. Vernachlässigung eines vielseitigen Allgemeinbildungsanspruchs, Erhöhung von Stress) führt. Da die KMK-Vorgaben für die Anerkennung des gymnasialen Bildungsgangs nicht an der Dauer, sondern an einem absoluten Wochenstundenpensum festgemacht sind, führte die Umstellung von G9 auf G8 zu einer spürbaren Erhöhung der Wochenstundenzahl. Deren Nebenwirkungen (Mittagspause mit Verpflegung, Ausbau von Betreuungs- und Ganztagsangeboten, flexiblere Stundentafeln etc.) waren beträchtlich und oft nicht vorhergesehen worden. Für die Gymnasien ergaben sich damit plötzlich starke Impulse, Nachmittags- und Ganztagsangebote vorzusehen und auszubauen.

Das Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung für Baumaßnahmen und Ausstattungen für Ganztagsangebote bewirkte seit 2003 ebenfalls beträchtliche Änderungen in der Konzeption und Organisation von Schule. Hintergründe des

Programms sind zum einen Bemühungen zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, zum anderen aber auch Überlegungen, durch Ganztagsangebote Schülerinnen und Schülern anregungsreiche Tätigkeits- und Erfahrungsräume sowie Lernunterstützungen in der Schule anzubieten, die auch zur Verringerung sozialer Disparitäten beitragen. Im Zeitraum von 2002 bis 2008 sind bei den Schulen des Sekundarbereichs Zuwächse von Ganztagschulen in Größenordnungen bis 244 Prozent (z. B. bei den Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen) zu verzeichnen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 255). Im Jahr 2008 beträgt der Ausbaustand von Ganztagschulen in Relation zum jeweiligen Gesamtbestand bei den Hauptschulen 39,3 Prozent, bei den Realschulen 24,5 Prozent, bei den Integrierten Gesamtschulen 82 Prozent und bei den Gymnasien 34,4 Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 73). Dabei sind Anteile gebundener Ganztagsangebote gegenüber offenen Angeboten in den Hauptschulen und in den Integrierten Gesamtschulen deutlich höher als in Realschulen und Gymnasien. Auswertungen der Schulbefragungen im Rahmen von PISA 2006 zeigten ein differenziertes Bild bei den Fragen nach schriftlich ausgearbeiteten Konzeptionen für Nachmittags- und Ganztagsangebote: Mehr als 70 Prozent der Schulen verfügten über keine schriftlichen Konzeptionen für ihr Angebot (vgl. Hertel u. a. 2008). Dabei zeichnete sich ab, dass Schulen mit expliziten Konzeptionen häufig ein erweitertes Angebot vorhielten, das häufiger von Schülerinnen und Schülern mit schwächeren Kompetenzen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund genutzt wurde.

Im Hinblick auf die Innovationsbereitschaft und Vielfalt im Schulsystem werden von Schulen mit freier Trägerschaft immer wieder Impulse erwartet (vgl. vbw 2010b). Im internationalen Vergleich (vgl. OECD 2007) war der Anteil von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern, die Schulen in privater Trägerschaft besuchen, mit 4,1 Prozent etwas niedriger als in der OECD mit sechs Prozent (vgl. z. B. OECD 2007). Allerdings hat – gerade im Sekundarbereich – in den letzten Jahren der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die Schulen in privater Trägerschaft besuchen, deutlich zugenommen (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5: Veränderungen in der Anzahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer für die Sekundarstufen I und II zwischen 1995/1996 und 2008/2009 nach Art der Trägerschaft (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 35)

	Öffentliche Bildungseinrichtungen		Einrichtungen in freier Trägerschaft	
	1995/1996	2008/2009	1995/1996	2008/2009
Sekundarstufe I	4.951.231	4.492.890	328.604	449.116
Sekundarstufe II	2.822.485	3.137.848	158.354	232.056

Dem jüngsten Bildungsbericht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010) kann entnommen werden, dass seit 1995/1996 die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die in der Sekundarstufe Schulen in privater Trägerschaft besuchen, um mehr als ein Drittel gestiegen ist. Im letzten Jahrzehnt hat die Tendenz, Privatschulen zu gründen und Kinder dorthin zu schicken, deutlich zugenommen.

4.3 Qualitätssicherung

Die im Jahr 1997 veröffentlichten Ergebnisse der TIMS-Studie lösten in Deutschland nicht nur eine erste Debatte über die Qualität des Schulwesens aus, sondern zugleich über verschiedene Anstrengungen zur Qualitätssicherung. Von strategischer Bedeutung war dabei der so genannte Konstanzer Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997. In den Ländern sollten Instrumente zur Evaluation entwickelt und erprobt werden. Vor allem wurden regelmäßige länderübergreifende Vergleichsuntersuchungen zum Lern- und Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern ausgewählter Jahrgangsstufen beschlossen. Diese sollten zunächst ihren Schwerpunkt auf die Sekundarstufe I legen. Mit diesem Beschluss war die Basis für verschiedene weitere Initiativen zur Qualitätssicherung begründet.

Der Versuch, die verschiedenen Maßnahmen zur Qualitätssicherung zu ordnen, die in Deutschland im Verlauf der letzten zehn Jahre eingeführt wurden, macht mehrere Schwerpunkte deutlich. Hohe Sichtbarkeit erreichten die internationalen Vergleichsstudien, die für die Sekundarstufe I seit 2000 durch PISA vorgenommen werden. Ein zweiter Schwerpunkt ergab sich durch die Einführung von nationalen Bildungsstandards. Diese wurden im Laufe der Zeit mit zwei Instrumenten verknüpft. Seit 2009 erfolgen die Vergleiche des Leistungsstands in den Ländern bezogen auf die Bildungsstandards (für den mittleren Abschluss). Die Bildungsstandards sind auch Bezugspunkt für Vergleichsarbeiten auf der achten Jahrgangsstufe (VERA 8), die insbesondere Informationen für die Lehrkräfte zur Einordnung und Weiterentwicklung ihres Unterrichts liefern sollen. Als dritte Komponente des länderübergreifenden Qualitätssicherungssystems kann auch die regelmäßige Bildungsberichterstattung angesehen werden, die in vielen Ländern durch landesbezogene Bildungsberichte ergänzt wird. Außerdem können Verfahren der Schulevaluation und Schulinspektion, die in vielen Ländern eingerichtet wurden, als weiterer Strang der Qualitätssicherung verstanden werden.

Im Bereich der internationalen Vergleichsstudien nimmt Deutschland seit 2000 alle drei Jahre an PISA teil. Diese Studie untersucht den Leistungsstand 15-Jähriger in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Neben den Funktionen des Monitorings und Benchmarkings gewinnen die Trendinformationen besondere Bedeutung für die politische Steuerung, denn es kann mit ihrer Hilfe abgeschätzt werden, inwieweit Maßnahmen kurz- und längerfristig gegriffen haben. Die Teilnahme an den nächsten Zyklen bis 2015 sind bereits beschlossen und die Studien in Vorbereitung. Die ersten drei PISA-Erhebungen waren mit Ländervergleichen innerhalb Deutschlands verbunden, die eine internationale Einordnung der in den Ländern erzielten Ergebnisse erlaubten. Während bei PISA 2000 nur die Ergebnisse der Gymnasien im Ländervergleich berichtet werden konnten, brachten PISA 2003 und PISA 2006 durch die Darstellung der Ergebnisse aller Schularten in den einzelnen Ländern differenziertere Informationen über die dortigen Problemlagen und wichtige Impulse für gezielte Maßnahmen (siehe oben). Die 2006 beschlossene Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (vgl. KMK 2006) brachte hier allerdings einen Wechsel: Mit PISA 2009 und den folgenden Studien wird kein Ländervergleich mehr innerhalb Deutschlands verbunden. Stattdessen erfolgen seitdem Ländervergleiche bezogen auf die nationalen Bildungsstandards (vgl. Köller/Knigge/Tesch 2010). Damit wurde der Testentwicklung zur Überprüfung der Bildungsstandards eine zusätzliche Funktion zugeordnet; die auch für Ländervergleiche verfügbaren PISA-Aufgaben bleiben ungenutzt.

Im Bereich der Sekundarstufe II hat Deutschland in der letzten Dekade auf Vergleichsuntersuchungen verzichtet. In der TIMS-Studie der „International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)“ von 1995 hatte Deutschland an den Oberstufenerhebungen teilgenommen und durchaus interessante und relevante Ergebnisse gefunden (vgl. Baumert/Bos/Lehmann 2000). Die Möglichkeit einer Fortführung solcher Vergleiche in der „Trends in Mathematics and Science Study“ wurde nicht aufgegriffen, obwohl gerade mit Blick auf die Verkürzung der Gymnasialdauer oder auch auf Veränderungen des Kursystems solche Studien wertvolle Erkenntnisse versprochen hätten.

Ein wesentlicher Schritt für die länderübergreifende Qualitätssicherung war im letzten Jahrzehnt die Einführung von so genannten nationalen Bildungsstandards. Diese Einführung war eine Reaktion insbesondere auf die PISA-Ergebnisse Deutschlands, die darlegten, dass sehr große Anteile der Schülerinnen und Schüler in ihrer Kompetenzentwicklung weit von den Lehrplananforderungen entfernt waren und sehr schlechte Chancen auf gesellschaftliche Partizipation hatten. Ein anderer Grund waren die zum Teil riesigen Leistungsunterschiede zwischen den Ländern Deutschlands, die Zweifel an der Vergleichbarkeit der Abschlüsse und der Lebenschancen ließen. Konzeptionell wurde die Einführung der Bildungsstandards durch eine Expertise vorbereitet (vgl. Klieme u. a. 2003), die sich darum bemühte, den aktuellen Forschungsstand, internationale Erfahrungen und Besonderheiten der Schullandschaft in Deutschland zu berücksichtigen. Es wurden dann ab 2003 in sehr kurzen Zeitabständen Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss (erste Fremdsprache, Mathematik, Deutsch, Biologie, Chemie, Physik) ausgearbeitet und von der KMK beschlossen. Die Kompetenzmodelle und Beispielaufgaben wurden durch fachdidaktisch ausgewiesene Arbeitsgruppen mit großer Zielstrebigkeit und einem hohen Arbeitstempo entwickelt. Auch zur Entwicklung von Aufgaben, mit denen das Erreichen der Bildungsstandards überprüft werden sollte, wurden Arbeitsgruppen aus Lehrkräften mit fachdidaktischer und testtheoretischer Unterstützung eingerichtet. Mit der Gründung des von den Ländern finanzierten Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen in Berlin übernahm dieses ab Ende 2004 die Koordination und Betreuung der Aufgabenentwicklung, Unterstützungsfunktionen für die Umsetzung und weitere Aufgaben des Bildungsmonitorings. Auch diese Institutsgründung war ein wichtiger Schritt hin zu einer wissenschaftlich fundierten und professionellen Einführung von Bildungsstandards.

In der Gesamtstrategie der KMK (2006) war bereits vorgesehen, dass zur Unterstützung der Unterrichtsentwicklung regelmäßig und flächendeckend Vergleichsarbeiten in den achten Klassenstufen (VERA 8) durchgeführt werden sollten. Eine aktuelle und ausführlichere Darlegung dieser Absichten und Maßnahmen erfolgte vor kurzem (vgl. KMK 2010c). Dieser Schritt war dringend notwendig, denn viele Lehrkräfte nahmen und nehmen bis heute Bildungsstandards nicht als Hilfe für die Qualitätssicherung und Unterrichtsentwicklung auf Klassen- und Schulebene wahr, sondern in erste Linie als Test- und Kontrollinstrument (vgl. Maier 2008, 2010). Auch die zum Teil sehr gut und überzeugend konzipierten Handreichungen zur Nutzung von Bildungsstandards reichen für Wirkungen in der Fläche nicht aus. Die Implementation ist das Schlüsselproblem bei der Einführung von standardbezogenen Qualitätssicherungsmaßnahmen, allerdings nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen Staaten (vgl. Oelkers/Reusser 2008).

Ebenfalls im Betrachtungszeitraum fest eingerichtet wurde ein weiteres Qualitätssicherungsinstrument: die Bildungsberichterstattung. Seit 2004 wird alle zwei Jahre ein

Bildungsbericht für Deutschland vorgelegt, der mit einem definierten Indikatorensystem das Bildungssystem in Deutschland abbildet. Die Berichterstattung basiert auf einer Gesamtkonzeption eines wissenschaftlichen Konsortiums. Die Konzeption schließt ebenfalls relevante Indikatoren für den Sekundarschulbereich ein (z. B. Bildungsbeteiligung, Abschlüsse, Kompetenzen), die regelmäßig berichtet werden. Auf diese Weise trägt der Bildungsbericht zur Transparenz über Schlüsselbereiche des Schul- und gesamten Bildungssystems bei und stellt, auch in Verbindung mit den regelmäßigen Befunden aus internationalen und nationalen Vergleichsstudien, relevante Bezugsdaten für die Steuerung bereit.

Ein weiterer wichtiger Schritt in Richtung Qualitätssicherung wurde mit der Veranlassung und Verpflichtung der Schulen zu interner Evaluation unternommen. Für die Wirksamkeit relevant ist die Verbindung mit einer regelmäßigen externen Evaluation. Konzeptionell folgten viele Länder internationalen Beispielen (insbesondere der Niederlande) und richteten so genannte Schulinspektionen ein. In einigen Ländern wird hier von „Schulevaluation“ oder „Qualitätsanalyse“ gesprochen. Die Schulinspektionen sind institutionell unterschiedlich verankert. Sie sind zum Teil den Landesinstituten, manchmal auch den Ministerien zugeordnet; teilweise wurden eigene Einrichtungen gegründet oder externe Institute beauftragt. Die externe Evaluation durch Schulinspektionen o. Ä. folgt Kriterienkatalogen, die länderübergreifend zahlreiche Gemeinsamkeiten aufweisen. Mit der Einrichtung von Schulinspektionen ist ein wichtiger Schritt zur Unterrichts- und Schulentwicklung vollzogen. Es gibt allerdings ein Bundesland (Schleswig-Holstein), das nach dem letzten Regierungswechsel beschlossen hat, die dort durchaus wirksame Schulinspektion „Evaluation im Team (EVIT)“ wieder einzustellen. Entsprechende politische Entscheidungen stellen die Glaubwürdigkeit von Strategien und Anstrengungen im Hinblick auf eine systematische Qualitätssicherung an den Schulen in Frage.

4.4 Bildungsbeteiligung

Der Besuch von Bildungseinrichtungen mit unterschiedlichen Anschlussmöglichkeiten zeigt an, wie „Bildungsströme“ kanalisiert und wie auf sie Anteile von Alters- und Herkunftsgruppen verteilt werden. Entsprechend kann von der Bildungsbeteiligung an unterschiedlich qualifizierenden Einrichtungen auf (primäre und sekundäre) Disparitäten geschlossen werden. Die Befunde der ersten Runde von PISA zeigten, dass die soziale Herkunft in Deutschland (im internationalen Vergleich) eng mit der Bildungsbeteiligung an den verschiedenen Schularten verknüpft war, auch wenn Unterschiede im Können und Leistungsvermögen statistisch kontrolliert wurden.

Die beschriebenen Veränderungen in der Schullandschaft erschweren einfache Vergleiche zwischen den Beteiligungsquoten an den verschiedenen Schularten. Die Zusammenführung von Haupt- und Realschulen, die in vielen Ländern bis heute erfolgte, hat neue Schularten mit anderen Anteilen und Mischungen geschaffen, die nicht ohne Weiteres mit der Konstellation des Jahres 2000 verglichen werden können.

In Tabelle 6 werden die Veränderungen in der Bildungsbeteiligung der 15-Jährigen von 2000 bis 2009 nach Schularten dargestellt.

Tabelle 6: Verteilung der 15-Jährigen nach Schularten in PISA 2000 und PISA 2009 (Klieme u. a. 2010b, S.286)

Schulart	2000	2009
Hauptschule	19,6	16,8
Schule mit mehreren Bildungsgängen	8,7	6,6
Realschule	25,9	26,8
Integrierte Gesamtschule	8,8	8,7
Gymnasium	28,3	33,5
Berufliche Schule	5,3	4,0
Förder- und Sonderschule	3,5	3,7

Wie Tabelle 6 zeigt, hat der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Hauptschule besuchen, von 2000 bis 2009 abgenommen, wohingegen die Bildungsbeteiligung am Gymnasium um mehr als fünf Prozent gestiegen ist. Im Jahr 2009 besuchten etwas weniger 15-Jährige eine berufliche Schule. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule besuchen, ist zwar geringfügig gewachsen; es sind aber keine Tendenzen zu erkennen, vermehrt Schülerinnen und Schüler auf Förderschulen „abzuschieben“. Betrachtet man die Veränderungen auf der Ebene von Bildungsgängen, dann findet sich ein ähnliches Bild (vgl. Ehmke/Jude 2010, S. 248). Der Anteil von Jugendlichen, die einen Hauptschulabschluss anstreben, hat signifikant abgenommen. Der Anteil von Jugendlichen, die einen Realschulabschluss anstreben, ist etwa gleich groß geblieben (ca. 31 Prozent). Deutlich zugenommen hat jedoch der Gymnasialanteil eines Altersjahrgangs.

Im Hinblick auf Geschlechterdifferenzen (vgl. vbw 2009) kann zum Beispiel geklärt werden, inwieweit sich die Bildungsbeteiligung von Mädchen und Jungen geändert hat. Vor dem Hintergrund der oben angeführten Gründe lassen sich die Anteile von Jungen und Mädchen, die ein Gymnasium besuchen, über die Zeit gut vergleichen. Auch wenn die Hauptschulen von 2009 nicht mehr exakt mit den Hauptschulen von 2000 verglichen werden können, geben die Zahlen doch grobe Hinweise darauf, ob sich die relativen Anteile der Geschlechter weiter so verschoben haben, dass zunehmend mehr Mädchen ein Gymnasium und zunehmend mehr Jungen Hauptschulen besuchen. Entsprechende Daten aus PISA 2000, 2006 und 2009 sind in Tabelle 7 einander gegenübergestellt.

Tabelle 7: Bildungsbeteiligung von 15-jährigen Mädchen und Jungen in Hauptschulen und Gymnasien (Angaben in Prozent; vgl. Stanat/Kunter 2003; Prenzel u. a. 2007; Klieme u. a. 2010a; eigene Berechnungen)

	2000		2006		2009	
	Hauptschule	Gymnasium	Hauptschule	Gymnasium	Hauptschule	Gymnasium
Mädchen	23,4	36,4	18,8	35,8	17,2	35,7
Jungen	30,2	29,9	22,8	31,0	20,9	31,4

Tabelle 7 gibt keine Hinweise auf eine weiter zunehmende Bildungsbeteiligung der Jungen in den Gymnasien. Zwar besucht nach wie vor ein größerer Anteil der 15-jährigen Mädchen das Gymnasium, aber der Anteil der Jungen ist es, der seit 2000 gestiegen ist. Die Anteile der Jugendlichen, die eine Hauptschule besuchen, sind für beide Geschlechter zwischen 2000 und 2009 gesunken. Auch hier zeichnet sich tendenziell eine höhere Abnahme bei den Jungen ab.

Im Hinblick auf ein erfolgreiches Durchlaufen der Schularten kann untersucht werden, ob eher die Bildungskarrieren von Jungen oder von Mädchen durch Klassenwiederholungen verzögert werden. Tabelle 8 stellt dar, wie sich die Klassenwiederholungen von Mädchen und Jungen von 2000 bis 2006 in einzelnen Schularten verändert haben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Die Tabelle lässt zunächst erkennen, dass in den letzten Jahren die (in Deutschland auffallend) hohen Wiederholungsquoten gesunken sind. Allerdings bestehen nach wie vor beträchtliche Unterschiede zwischen den Ländern in der Größenordnung des „Sitzenbleibens“ (vgl. Prenzel u. a. 2008). Wie Tabelle 8 belegt, sind tatsächlich nach wie vor Jungen häufiger davon betroffen, und dies in allen Schularten. Vom Rückgang der Klassenwiederholungen während der letzten Jahre haben Jungen tendenziell mehr profitiert als Mädchen.

Tabelle 8: Wiederholerquoten 2000/2001 und 2006/2007 (Sekundarstufe) nach Schulart und Geschlecht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 259)

		Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gymnasium (Sekundarstufe II)
2000/2001	Mädchen	3,5	5,1	2,5	2,5
	Jungen	4,8	6,9	4,0	4,1
	Insgesamt	4,3	6,0	3,2	3,2
2006/2007	Mädchen	3,6	4,5	1,7	2,1
	Jungen	4,5	5,8	2,9	3,6
	Insgesamt	4,1	5,2	2,3	2,7

Wie hat sich nun die Bildungsbeteiligung am Gymnasium in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft in den letzten Jahren verändert? Ehmke und Baumert (2007) hatten die relativen Chancen eines Gymnasialbesuchs in Abhängigkeit von der Sozialschichtzugehörigkeit (den so genannten EGP- oder Dienstklassen; vgl. Erikson/Goldthorpe/Portocarero 1979) für die PISA-Stichproben der Jahre 2000 und 2006 verglichen. Sie stellten dabei fest, dass Jugendliche aus den höheren Dienstklassen immer noch größere Chancen auf den Gymnasialbesuch haben, auch bei Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten und Lesekompetenz. Doch waren die Disparitäten der Bildungsbeteiligung in den sechs Jahren seit der ersten PISA-Erhebung geringer geworden.

Tabelle 9 stellt mit aktuelleren Zahlen die prozentualen Anteile der 15-Jährigen auf den Bildungsgängen nach Sozialschichtzugehörigkeit (EGP-Klassen) für PISA 2000 und PISA 2009 dar (vgl. Ehmke/Jude 2010, S. 248).

Tabelle 9: Prozentuale Anteile der Bildungsgänge, differenziert nach Sozialschichtzugehörigkeit, im Vergleich zwischen PISA 2000 und PISA 2009 (vgl. Ehkme/Jude 2010, S. 248)

	PISA 2000					PISA 2009				
	HS	RS	GYM	IGS	Andere	HS	RS	GYM	IGS	Andere
Obere Dienstklasse (I)	8	29	52	4	6	9	26	55	7	2
Untere Dienstklasse (II)	12	32	45	9	2	12	29	43	11	5
Routinedienstleistungen, Handel und Verwaltung (III)	22	32	24	12	10	17	35	31	8	8
Selbstständige (IV)	23	34	26	8	9	22	30	32*	8	7
Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktion (V, VI)	29	37	16	9	9	25	35	20	9	11
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	33	30	11	11	15	30	33	15*	9	13
Gesamt	22	32	28	9	9	19*	31	33*	9	8

* p < 0,05.

HS = Hauptschule, RS = Realschule, GYM = Gymnasium, IGS = Integrierte Gesamtschule, Andere = Sonder- und Förderschulen sowie berufsbildende Schulen.

Tabelle 9 lässt erkennen, dass die Zunahme in der Bildungsbeteiligung am Gymnasium seit PISA 2000 vor allem auf einen (signifikant) verstärkten Gymnasialbesuch von Jugendlichen aus den EGP-Klassen IV (Selbstständige) und VII (un- und angelernte Arbeiter) zurückzuführen ist.

Im Hinblick auf Disparitäten ist schließlich zu fragen, wie sich die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund darstellt und entwickelt hat. Auch hier zeigte insbesondere PISA 2000, dass die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an Gymnasien unterrepräsentiert (Beteiligungsquote von ca. 15 Prozent) und an den Hauptschulen überrepräsentiert (knapp 50 Prozent) waren (vgl. Baumert/Schümer 2001). Bei PISA 2009 beträgt der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Hauptschulen 38,5 Prozent und an Gymnasien 19,2 Prozent. Damit zeichnet sich auch hier eine positive Entwicklung ab, auch wenn die relativen Chancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund, ein Gymnasium zu besuchen, immer noch deutlich geringer sind im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (vgl. Walter/Taskinen 2008).

Werden allerdings der Sprachgebrauch im Alltag und die soziale Herkunft kontrolliert, dann verringern sich die Unterschiede in den relativen Chancen und sind statistisch nicht mehr gegen den Zufall abzusichern. Das bedeutet, dass sich insbesondere die (in Deutschland häufige) Kombination von Migrationshintergrund und bildungsferner sozialer Herkunft sehr ungünstig auf die Chancen auswirkt, ein Gymnasium zu besuchen.

4.5 Bildungsergebnisse

Am Ende zählen die Bildungsergebnisse. Deutschland hat sehr spät begonnen, sich ernsthaft zu vergewissern, wie viel und was Schülerinnen und Schüler am Ende der Pflichtschulzeit gelernt haben und ob dieses Wissen gut verfügbar und anschlussfähig für ein Weiterlernen – sei es in der Ausbildung oder im Beruf – ist. Inzwischen, das belegen auch die hier angeführten Anstrengungen zur Qualitätssicherung, ist das Bewusstsein für die Ergebnisse gestiegen, für deren Qualität und Niveau, aber auch für die Bandbreite von Unterschieden oder die Heterogenität in den Leistungen, die etwa bei Tests nach längeren Lernzeiträumen vorzufinden sind.

PISA 2000 zeichnete ein ernüchterndes Bild vom Wissen und Können der Jugendlichen in Deutschland gegen Ende der ersten Sekundarstufe. In allen drei untersuchten Kompetenzbereichen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) lagen die Schülerinnen und Schüler Deutschlands signifikant unter dem Durchschnitt der OECD-Staaten. In allen diesen Kompetenzbereichen ließ fast ein Viertel der Jugendlichen basale Schwächen erkennen, die nur eine sehr ungünstige Prognose für ihre weitere Laufbahn (z. B. Ausbildungsplatz und -abschluss) zuließen. Nicht zuletzt zeichnete sich eine sehr enge Koppelung zwischen sozialer Herkunft sowie Migrationsstatus und Kompetenz ab.

Eine (oberflächliche) Zusammenschau der Ergebnisse der letzten vier PISA-Runden zeigt bemerkenswerte Veränderungen (siehe Tabelle 10).

Tabelle 10: Kompetenzen im OECD-Vergleich: Punkte und Rangplätze bei PISA 2000, 2003, 2006 und 2009 (vgl. Baumert u. a. 2001, S. 107, S. 173, S. 229; Prenzel u. a. 2004, S. 70, S. 99, S. 118; Prenzel u. a. 2007, S. 81, S. 229, S. 259; Klieme u. a. 2010b, S. 35, S. 164, S. 184)

	Lesen			Mathematik			Naturwissenschaften		
	Punkte	OECD-Durchschnitt	Rang	Punkte	OECD-Durchschnitt	Rang	Punkte	OECD-Durchschnitt	Rang
PISA 2000	484	Unter	21	490	Unter	20	487	Unter	20
PISA 2003	491	Gleich	18	503	Gleich	16	502	Gleich	15
PISA 2006	495	Gleich	14	504	Gleich	14	516	Über	8
PISA 2009	497	Gleich	15	513	Über	10	520	Über	9

Auf den ersten Blick lässt Tabelle 10 erkennen, dass sich Deutschland von 2000 bis 2009 in Relation zum Leistungsstand der OECD-Staaten deutlich verbessern konnte. Die Ergebnisse der Kompetenzmessungen liegen seit PISA 2003 alle im Bereich des OECD-Durchschnitts, in den Naturwissenschaften ab PISA 2006 und in der Mathematik bei PISA 2009 signifikant darüber.

Aufgrund von Eigenheiten der Testkonstruktion können die Punktwerte im Bereich Lesen über die vier Erhebungszeitpunkte im Sinne einer gemeinsamen (inhaltlich kriteriumsbezogenen) Skala interpretiert werden. Auf gleiche Weise können die Veränderungen in der Mathematik von PISA 2003 zu PISA 2006 gelesen werden. Für die Naturwissenschaften ist der Sachverhalt etwas komplizierter (vgl. Carstensen/Prenzel/Baumert 2008). Doch konnte auch hier für die Tests in Deutschland gezeigt werden, dass substantielle kriterienbezogene Kompetenz-

entwicklungen (Effektstärke $d = 0,17$) seit PISA 2000 stattgefunden haben. Die Schülerinnen und Schüler können in allen Inhaltsbereichen im Jahr 2009 tatsächlich mehr als ihre Altersgenossen im Jahr 2000 (vgl. Klieme u. a. 2010b).

Schlaglichtartig seien einige weitere Entwicklungen genannt (vgl. Prenzel u. a. 2008; Klieme u. a. 2010b; Köller/Knigge/Tesch 2010):

- Die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind weiterhin beträchtlich, obwohl alle Länder ihr Leistungsniveau verbessern konnten.
- Die Leistungsunterschiede (Streuungen) innerhalb Deutschlands haben sich seit PISA 2000 deutlich verringert.
- Die Anteile von Schülerinnen und Schülern auf oder unter der ersten Kompetenzstufe („Risikogruppen“) konnten in allen Bereichen verringert werden (nun maximal 18,6 Prozent).
- Die Spitzengruppen in Deutschland (auch aus den Gymnasien) sind noch von der internationalen Spitze entfernt.
- Die Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Mädchen und Jungen haben sich nicht verringert. Das Leseverhalten und die Lesemotivation haben sich verbessert.
- Deutschland ist eines der Länder, in denen die Geschlechterunterschiede in der mathematischen Kompetenz nach wie vor am größten sind. Die Geschlechterdifferenzen in den Naturwissenschaften sind in Deutschland nicht signifikant verschieden; allerdings finden sich beträchtliche Differenzen in Teilbereichen.

Etwas mehr Raum soll hier den Veränderungen im Zusammenhang von Herkunft und Kompetenz gewidmet werden. Wie bereits erwähnt, waren die Zusammenhänge in Deutschland bei PISA 2000 stark ausgeprägt. Bereits bei PISA 2006 war eine signifikante Abnahme bei der Koppelung zwischen Herkunft und Kompetenz in allen Bereichen zu beobachten (vgl. Ehmke/Baumert 2007; OECD 2007, S. 128, 130, 132).

Bei PISA 2009 unterscheidet sich der soziale Gradient der Lesekompetenz (bezogen auf den höchsten sozioökonomischen Status in der Familie) in Deutschland nicht mehr vom OECD-Durchschnitt (vgl. Ehmke/Jude 2010). Der Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und sozialer Herkunft liegt nun in Staaten wie Österreich, Neuseeland, Belgien oder Ungarn signifikant über dem OECD-Mittel.

Tabelle 11 zeigt differenzierte Analysen der Veränderungen im Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft (EGP-/Dienstklassen) und Lesekompetenz zwischen PISA 2000 und PISA 2009 (vgl. Ehmke/Jude 2010). Der Tabelle kann detailliert entnommen werden, dass von PISA 2000 bis PISA 2009 insbesondere Jugendliche aus den Dienstklassen III (Routinedienstleistungen) und VII (un- und angelernte Arbeiter) ihre Lesekompetenz deutlich verbessern konnten (nicht aber etwa Jugendliche aus den Dienstklassen I und II). Insbesondere die Verringerung der Zahl von besonders leseschwachen Schülerinnen und Schülern könnte zu einer Entkoppelung zwischen Herkunft und Kompetenz beigetragen haben. In diesem Befund spiegelt sich auch wider, dass gerade im Bereich der Gymnasien von 2000 bis 2009 keine Verbesserung der Lesekompetenz zu beobachten ist.

Tabelle 11: Vergleich der PISA-Lesekompetenz 2000 und 2009 nach sozialer Herkunft (EGP-Klassen; vgl. Ehmke/Jude 2010, S. 246)

	PISA 2000			PISA 2009			Differenz 2009 – 2000	
	M	(SE)	SD	M	(SE)	SD	M	d
Obere Dienstklasse (I)	538	(3,4)	94	534	(3,7)	90	-4	-0,05
Untere Dienstklasse (II)	531	(4,0)	93	519	(3,3)	87	-12	-0,13
Routinedienstleistungen, Handel und Verwaltung (III)	470	(6,4)	109	508	(5,3)	89	38*	0,38
Selbstständige (IV)	480	(5,2)	94	490	(5,2)	95	10	0,11
Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktion (V, VI)	459	(4,4)	104	475	(4,1)	91	16	0,17
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	432	(3,9)	111	459	(4,3)	91	27*	0,27

* $p < 0,05$.

M = Mittelwert, SE = Standardschätzfehler, SD = Standardabweichung, d = Differenz.

4.6 Haupttrends

Für die Schulen wie auch für die zuständigen Administrationen und die politischen Verantwortlichen waren die letzten zehn Jahre von sehr vielen Veränderungen gekennzeichnet. Die öffentliche Aufmerksamkeit für Bildungsfragen ist aus guten Gründen sehr hoch, denn unsere Zukunftschancen hängen von der Qualität der Schulen ab. Gerade im Jugendalter und in den Sekundarstufen werden entscheidende Weichen für die Zukunft gestellt. Eine Abnahme des öffentlichen Interesses an der Schule – und speziell am Sekundarbereich – ist derzeit nicht zu erkennen. Damit wird vermutlich die Beobachtung des Geschehens im Sekundarbereich und die Diskussion über die Schulstrukturen, die Lehrkräfte und die Unterrichtsqualität fortgesetzt werden. Für die Weiterentwicklung der Schulen ist dies durchaus ein bedeutsamer Faktor.

Die bildungspolitischen Haupttrends der letzten Dekade können fast durchgehend als Reaktionen auf die Ergebnisse von Vergleichsstudien verstanden werden. Allerdings boten einige Befunde Gelegenheit, noch einmal die Debatten um Schulstrukturen aufzugreifen und neu zu beleben. Die hier stattgefundenen Veränderungen ordnen die Relation von Haupt- und Realschulen neu. Die „Schule mit mehreren Bildungsgängen“ (oder wie sie auch immer bezeichnet wird) erhöht die Flexibilität und Durchlässigkeit in einem Segment, das wohl die Hälfte der Schülerschaft in Zukunft bedienen wird. Der Trend geht in Richtung eines zweigliedrigen Schulsystems.

Alle Schularten haben begonnen, sich bewusster mit der Frage der Schulzeiten zu befassen. Die Diskussion um das achtjährige Gymnasium (G8) oder die Misere mit den häufigen Klassenwiederholungen weist darauf hin, dass das Umgehen mit Lebenszeit ein kritisches Thema für Schulen bleiben wird. Damit verbindet sich die Frage nach der Qualität der an der Schule nicht nur im Unterricht, sondern auch im Ganztagsbetrieb gestalteten Zeit. Der Anteil von Schulen mit Ganztagsangeboten wird weiter wachsen, aber es wird darauf ankommen,

in Zukunft die Qualität der Angebote professionell auszuarbeiten.

Sehr weit reichende Veränderungen der letzten Dekade fanden im Bereich der Qualitätssicherung statt. In den letzten Jahren wurden wichtige Pflöcke eingeschlagen, die den Aufbau eines Qualitätssicherungssystems mit Eigenverantwortung, aber professionellen Rückmeldungen von außen erlauben. Die Bildungsstandards sind ein wichtiges und geeignetes Bezugssystem, Vergleichsarbeiten ein adäquates Instrument. Entscheidend wird es sein, durch Unterstützung die Umsetzung der Standards im Sinne von Hilfsmitteln zur Unterrichtsentwicklung an den Schulen einzuführen. Damit dieser vernünftige Trend zu einer systematischen Qualitätssicherung nicht wieder gebremst wird, muss die Qualität der Umsetzung stimmen.

Zu diesem Zweck sind konzeptionell innovative und weit reichende Anstrengungen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich gefragt. Schulstrukturänderungen setzen zum Beispiel voraus, dass Lehrkräfte mit heterogenen Lerngruppen erfolgreich arbeiten können. Unterrichtsentwicklung im Schulfach setzt fachliche und fachdidaktische Expertise voraus. Seit einiger Zeit jedenfalls sind Lehrerkompetenzen und die Lehrerbildung in den Blickpunkt der Forschung gerückt. Nun wird sich zeigen müssen, inwieweit im Bereich der Lehrerbildung in allen Phasen mit gleicher Konsequenz nach Ergebnisqualität und Qualitätssicherung gefragt werden wird, gleichsam dem Sekundarbereich.

Empirisch solide beschrieben werden können erfreuliche Trends zu höherer Leistung und zu einer Verringerung der Anteile sehr schwacher Schülerinnen und Schüler. Ebenso erfreulich ist der Trend hin zu einer Reduktion der Disparitäten nach sozialer Herkunft.

Im Hintergrund vieler Entwicklungen steht eine Veränderung des Verständnisses von Bildungspolitik: Sie kommt heute nicht umhin, sich mit empirischen Befunden auseinanderzusetzen, so hart dies auch sein mag. Auch für die Forschung ist es schwierig, die Ursachen bestimmter Befunde aufzuklären und evidenzbasierte Empfehlungen für Maßnahmen zu geben. Das letzte Jahrzehnt jedenfalls zeigt einen Trend, die empirische Betrachtung von Unterricht zu Schule auch in der Politik zumindest wahrzunehmen.

4.7 Künftige Reformen

Professionalisierung. Insgesamt betrachtet ist in der letzten Dekade eine ganze Reihe bildungspolitischer Initiativen und Anstrengungen zur Stärkung der Professionalität von Lehrkräften in den Sekundarstufen I und II festzustellen. Bei der Konzipierung von Richtlinien und Modellen für eine moderne Lehrerbildung wurde häufig auf einschlägige fachliche Expertise zurückgegriffen. Die Verabschiedung von Standards und ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Lehrerbildung kann als Meilenstein betrachtet werden. Allerdings werden die Umsetzungen an den einzelnen Universitäten – auch im Kontext der Umstellung auf konsekutive Studiengänge – den konzeptuellen Vorstellungen und den zukünftigen Anforderungen an den Lehrerberuf nur in Ansätzen gerecht.

Möglichkeiten der Einflussnahme von Seiten der Kultusministerien auf diese Prozesse sind begrenzt. Mehr Problembewusstsein und Engagement für die Lehrerbildung muss von Seiten der Universitäten aufgebracht werden. Der strategische Stellenwert der Lehrerbildung für die Sicherung des Nachwuchses (inklusive der Qualität seiner Kompetenzen)

wird an zahlreichen Hochschulen nicht erkannt oder ist nicht handlungsleitend. Eine politische Steuerungsmöglichkeit besteht in der Definition von Anforderungen als Abnehmer von Lehrkräften. Die bisherigen Verfahren der Qualitätssicherung durch Prüfungsordnungen und Staatsexamina bringen jedoch nicht die erwünschten Effekte, solange sie nicht den anspruchsvollen Ausbildungskonzepten inhaltlich und formal (z. B. durch konsequente Kompetenzorientierung) gerecht werden. Der größte Handlungsbedarf in Richtung Professionalität besteht in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Für diesen Bereich fehlen nach wie vor übergreifende Konzepte, Zielbeschreibungen, Standards und Evaluationsverfahren. Herausforderungen für die weitere Entwicklung der Lehrerfortbildung werden durch Hinweise auf effektive Bedingungen beschrieben (vgl. Garet u. a. 2001; Timperly 2008). Dementsprechend wären die Orientierung an den Erfahrungen und Problemwahrnehmungen der Lehrkräfte, die fachdidaktische Fundierung und Verbindung zu Lehrplänen und Standards sowie die Schulnähe und die Nutzung von Kooperationen in Zukunft weiter auszubauen.

Strukturelle Veränderungen. Werden die Schulstrukturen betrachtet, dann ist in Deutschland sehr viel in Bewegung geraten. Anders ausgedrückt, es sind rege Umbauaktivitäten an den Strukturen der Schulen in den Ländern zu beobachten. Allerdings werden offensichtlich recht unterschiedliche Vorstellungen verfolgt. Auch ist festzustellen, dass wichtige Fragen der Gestaltung von Schulsystemen politisch entschieden werden müssen, denn die empirische Evidenz für Vorteile dieser oder jener Art von Schulstruktur ist nicht immer konsistent und sie ist nicht immer geeignet, technologische Schlüsse abzuleiten. Werden etwa die Befunde der letzten drei PISA-Runden herangezogen, dann finden sich Beispiele für integrierte Schulsysteme, die sehr gut abschneiden und sich stabil oder gar positiv entwickeln. Es finden sich aber auch entsprechend angelegte Schulsysteme, die schlecht abschneiden oder sich negativ entwickeln. Das gilt zum Beispiel auch für die nordischen Länder, die in deutschen Diskussionen oft als leuchtende Beispiele dienen (vgl. Kobarg/Prenzel 2009). Aus wissenschaftlicher Sicht gibt es keine Garantie, dass sich durch die umfassende Neugestaltung eines Schulsystems tatsächlich alle Probleme lösen (und „finnische Verhältnisse“ herstellen) lassen, denn zahlreiche weitere Faktorengruppen beeinflussen die Qualität von Bildungsprozessen und -ergebnissen.

Andererseits zeigte eine ganze Reihe von Befunden, dass bestimmte Schulstrukturen nicht mehr sinnvoll so beibehalten werden konnten. Am deutlichsten war dies bei den Hauptschulen in den Stadtstaaten der Fall, die in Anbetracht vielgestaltiger konkurrierender Schulangebote (auch durch Gesamtschulen) von immer weniger Schülerinnen und Schülern besucht wurden. Mit einer Beteiligungsquote von zehn Prozent eines Altersjahrgangs versammelten sich dort vermehrt leistungsschwache Schülerinnen und Schüler, insbesondere aus bildungsfernen Schichten und Einwanderungsfamilien. Die Ländervergleiche bei PISA zeigten seit 2003, dass Hauptschulen in Bayern und Baden-Württemberg mit Beteiligungsquoten bis zu einem Drittel eines Altersjahrgangs in einer anderen Liga spielten (vgl. Prenzel u. a. 2005; Prenzel u. a. 2008). Die Befunde der letzten Jahre (vgl. Klieme u. a. 2010b) zeigen auch, dass die Bildungsbeteiligung an Gymnasien steigt (und in Anbetracht demografischer Veränderungen steigen muss, wenn die technologische und wirtschaftliche Produktivität erhalten werden soll). Eine steigende Bildungsbeteiligung an Gymnasien beeinflusst die Beteiligungsquoten für andere Schularten, wiederum mit Einflüssen auf die Komposition der Schülerschaft. Das verlangt möglicherweise Anpassungen. Auch andere

Gründe für Strukturreformen hängen mit demografischen Veränderungen zusammen, etwa die Aufrechterhaltung der Schulversorgung in ländlichen Räumen.

Insgesamt ist für das letzte Jahrzehnt die politische Bereitschaft zu erkennen, sich mit Strukturfragen ernsthaft auseinanderzusetzen. Die Diskussionen betrafen häufig die Frage der Reichweite von Eingriffen in die Schulstruktur. Die oben genannten Beispiele zeigen, dass Eingriffe in die Struktur eher fokussiert erfolgten. Eine wichtige Grundlinie zielte auf eine Zusammenführung von Haupt- und Realschulen mit der Perspektive eines zweigliedrigen Schulsystems. Diese Perspektive wurde und wird in vielen Ländern verfolgt, auch wenn landesspezifische Bezeichnungen und Eigenkonstruktionen einem länderübergreifenden Schritt in ein zweigliedriges System entgegenstehen. In Ländern mit einer langen Gesamtschultradition wird zum Teil über andere Varianten nachgedacht, in denen diese Schulart zuzätzlich erhalten bleibt oder eine neue Rolle (z. B. als „Gemeinschaftsschule“) zugesprochen bekommt. Wünschenswert wäre auf jeden Fall eine länderübergreifende Anstrengung, um in den kommenden Jahren die Grundlinie umzusetzen und übersichtliche, begrifflich übereinstimmende Schulstrukturen im Sekundarbereich zu schaffen.

So erfreulich die erkennbare Innovationsbereitschaft der Länder zu bewerten ist, der Entwicklungsprozess und der aktuelle Entwicklungsstand sind bis jetzt noch nicht zufriedenstellend. Die partikularistischen, durch Wahlkämpfe forcierten Tendenzen, jeweils länder-eigene Schulsysteme zu entwickeln und (bis zum nächsten Regierungswechsel) umzusetzen, produzieren uneinheitliche bis verwirrende Schulsysteme und vermitteln weder Lehrkräften noch Eltern den Eindruck von Berechenbarkeit. Veränderte Strukturen ziehen meist sehr aufwändige Probleme der konkreten Ausgestaltung, der curricularen Anpassung oder der Lehrerfortbildung nach sich, die für längere Zeiträume auch wieder stabile Bedingungen benötigen. Bemühungen um Schulstrukturveränderungen in den Ländern haben in den letzten Jahren nicht immer eine durchdachte Strategie erkennen lassen, die systemische Wechselwirkungen berücksichtigt und sich ausreichend um die Vorbereitung, die Akzeptanzsicherung und die Implementierung bemüht.

Diese Forderung gilt gleichermaßen für die Bemühungen, die Dauer der Gymnasialzeit zu verkürzen. Für das Ziel einer Verkürzung der Gymnasialzeit können gewichtige Argumente vorgebracht werden. Allerdings setzt eine solche Zielsetzung auch eine sehr gründliche Auseinandersetzung mit den Lehrplänen voraus. Hier kann aus wissenschaftlicher Sicht durchaus hervorgehoben werden, dass Streichungen mancher Inhalte am Ende keine Auswirkungen auf die Qualität der Ergebnisse haben werden (vgl. auch Städtler 2010). Möglicherweise tragen gezielte, fachdidaktisch begründete Auswahlprozesse dazu bei, dass das konzeptuelle Verständnis der Schülerinnen und Schüler (gegenüber einem oberflächlichen Fakten- oder Algorithmenlernen) verbessert werden kann. Dieses Beispiel unterstreicht wiederum, dass Veränderungen an der Struktur und Organisation von Unterricht mit tief greifenden Auswirkungen auf andere Teilsysteme von Schule verbunden sind.

Qualitätssicherung. Im Bereich der Qualitätssicherung sind im letzten Jahrzehnt viele wichtige Schritte unternommen worden: Es wurden systematische Beobachtungssysteme eingeführt, die wissenschaftlich fundiert und international ausgerichtet sind. Der Entschluss, nationale Bildungsstandards einzuführen, setzte bedeutsame curriculare Impulse. Bildungsstandards verlangen eine kritische Klärung der Relevanz des Unterrichtsstoffs, zum einen für das weiterführende Lernen, zum anderen für die Nutzung in Anwendungszusammenhängen.

Bildungsstandards veranschaulichen Anforderungen durch Aufgabenbeispiele, die in Kompetenzmodellen eingeordnet sind. Die Konzeption der Standards ist in Deutschland so angelegt, dass kompetenzorientiertes Denken im Hinblick auf die Diagnose von Lernständen und Lernfortschritten an die Lehrkräfte herangetragen wird. Die Standards in Deutschland können helfen, Unterrichtsanstrengungen auf das Wesentliche zu fokussieren. Sie stellen entscheidende Kriterien bereit, um Bildungsergebnisse auf unterschiedlichen Ebenen zu beurteilen (Klasse, Schule, Land) und Herausforderungen für Unterrichts- und Schulentwicklung zu identifizieren. Die vorliegenden Bildungsstandards können außerdem als Rahmen für die Entwicklung von Kerncurricula oder von schulspezifischen Lehrplänen dienen. Das Potenzial der nationalen Bildungsstandards für die Weiterentwicklung – und nicht allein die Sicherung – der Qualität an Schulen ist somit sehr groß.

Die Einführung von Bildungsstandards für den mittleren Abschluss zusammen mit der zügigen inhaltlichen Modellierung und der Entwicklung von Testaufgaben kann als beeindruckender Fortschritt verbucht werden. Allerdings ist mit der so weit erfolgreichen institutionellen Einführung das Potenzial der Bildungsstandards erst ansatzweise genutzt. Das größte Hindernis für die Wirkungsentfaltung ist die verbreitete, noch sehr enge und einseitige Wahrnehmung von Lehrkräften, die Bildungsstandards oft nur als Kontrollinstrument begreifen. Die Verwendung von Bildungsstandards für die Leistungsvergleiche zwischen den Ländern dürfte den Eindruck verstärken, dass die Standards und die darauf bezogenen Tests in erster Linie zur Überprüfung der Arbeit von Schulen dienen. Die konzeptionelle Verankerung in Kompetenzmodellen und Aufgabenbeispielen wird so kaum zur Kenntnis genommen und es unterbleibt, was erhofft wird: dass die Modelle, Aufgaben und Ergebnisse an jeder Schule in kollegialer Zusammenarbeit durchdrungen und in Diagnose- und Förderkonzepten oder Unterrichtsideen umgesetzt werden.

Deshalb werden auch die Vergleichsarbeiten, die ebenfalls systematisch auf die Standards bezogen sind, noch zu selten fachmännisch und konsequent für die Klärung und Kalibrierung des Leistungsstandes und für das Erkennen von Stärken und Schwächen in den Klassen und Schulen genutzt. Es gibt seit einiger Zeit vorbildliche Handreichungen für die Nutzung von Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung (vgl. z. B. Blum u. a. 2006), die allein kaum ausreichen dürften, um Lehrkräfte in der Fläche mit den konstruktiven Möglichkeiten eines standardbezogenen Unterrichts vertraut zu machen. Benötigt werden flächendeckende Initiativen im Sinne von z. B. SINUS-Transfer (vgl. Stäudel/Rottmann 2009) oder „SINUS an Grundschulen“²⁹, in denen Lehrerkollegien lernen, wie sie Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten produktiv umsetzen und interpretieren können. Hier besteht in den Ländern nach wie vor großer Handlungsbedarf. Unter anderem muss auch darüber nachgedacht werden, inwieweit herkömmliche Unterstützungsstrukturen (Landes- und Fortbildungsinstitute) für Aufgaben der Implementation von Innovationen adäquat vorbereitet und aufgestellt sind. Die Bildungsstandards könnten in Deutschland zu einem Kristallisationspunkt für die schulischen Bemühungen um Qualität werden. An diesem Beispiel könnten Schulen Routinen für regelmäßige interne Evaluationen entwickeln.

²⁹ Vgl. <http://www.sinus-an-grundschulen.de>.

Auch die Einführung von Schulinspektionen ist ein wichtiger Schritt hin zum Aufbau einer produktiven Evaluations- und Reflexionskultur. Den Ländern kann bescheinigt werden, dass sie sich bei der Festlegung von Kriterien meist an international üblichen Gesichtspunkten für die Beurteilung der Schulqualität orientieren. Die Auswahl und die Zusammensetzung von Evaluationsteams entsprechen fast immer den Vorstellungen einer Peer-Evaluation. Die Länder und die ausführenden Institutionen haben große Anstrengungen unternommen, dieses neue Rückmeldeverfahren fair und sensibel einzusetzen. Die Wirkungen der externen Schulevaluation hängen aber auch von den Konsequenzen ab, die mit einem Inspektionsbesuch verbunden sind. Nicht nur Zielvereinbarungen, sondern auch Anreizsysteme könnten dazu beitragen, dass die Bereitschaft wächst, aus externen Evaluationen zu lernen und den Blick für interne Evaluationen zu schärfen. Auch hier gilt, dass Schulen gegebenenfalls Beratung und Unterstützung benötigen, um sich aus einer schwierigen Lage zu befreien.

Bildungsbeteiligung. Wird die Ausgangslage von vor zehn Jahren betrachtet, dann kann auch bei der Bildungsbeteiligung von bemerkenswerten Fortschritten gesprochen werden. Insgesamt zeichnet sich ab, dass größere Anteile eines Altersjahrgangs anspruchsvolle und weiterführende Schularten besuchen. So hat z. B. die Bildungsbeteiligung am Gymnasium zugenommen. Nicht nur die so genannten Schulen mit mehreren Bildungsgängen, sondern auch herkömmliche Hauptschulen bieten heute die Möglichkeit für mittlere Abschlüsse. In Anbetracht der Herausforderungen des demografischen Wandels, der Wissensgesellschaft, globaler wirtschaftlicher und ökologischer Herausforderungen (vgl. Kapitel 1) wird Deutschland in Zukunft noch mehr Anstrengungen unternehmen müssen, um junge Menschen vielseitig und auf einem hohen Niveau zu qualifizieren.

Ein sehr kritischer Punkt, der insbesondere durch internationale Vergleiche sichtbar wurde, betrifft Disparitäten in der Bildungsbeteiligung. Die Chancen, anspruchsvolle und in vielerlei Hinsicht weiterführende Bildungsgänge an den Schulen zu besuchen, hängen in Deutschland stark davon ab, in welcher Region Kinder aufwachsen, welches Geschlecht sie besitzen, welche materiellen und kulturellen Besitztümer und Bildungsanregungen ihre Elternhäuser bieten sowie welche Muttersprache sie sprechen und welcher Herkunftskultur sie angehören. Ein gegliedertes Schulsystem kann zwar für sich in Anspruch nehmen, differenziert unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen Rechnung zu tragen. Eine entscheidende Frage aber bleibt, wie durchlässig ein solches Schulsystem ist und ob es tatsächlich Schülerinnen und Schüler (nur) nach Leistungskriterien zuordnet.

Bei PISA 2000 wurde sichtbar, dass Schülerinnen und Schüler aus bestimmten sozialen Milieus schlechtere Chancen haben, ein Gymnasium zu besuchen, und dies auch dann, wenn sie über vergleichbare kognitive Grundfähigkeiten verfügen und in den Tests eine hohe Leistungsfähigkeit erkennen lassen. Die zuletzt bei PISA 2006 untersuchten 15-Jährigen waren zum Zeitpunkt der ersten PISA-Erhebung 2000 neun Jahre alt. Ihre Bildungskarriere in der ersten Sekundarstufe stand zwar im Licht der ersten heftigen PISA-Diskussionen, doch stellt sich die Frage, wie viele neue und veränderte Einflüsse zu einer Entkopplung von Herkunft und Bildungsbeteiligung beitragen konnten. Immerhin lassen die Zahlen von PISA 2006 eine insgesamt positive Entwicklung in diese Richtung erkennen. Die Chancen von Kindern aus unteren Dienstklassen und mit Migrationshintergrund, ein Gymnasium zu besuchen, haben sich in den letzten Jahren verbessert, aber sie sind immer noch nicht gleich und fair. Die Herausforderung, gerade auch auf der Sekundarstufe (und insbesondere

an den Übergängen zu ihr) für mehr Bildungsgerechtigkeit zu sorgen (vgl. vbw 2007), bleibt also weiter bestehen.

Immer wieder wird die Frage diskutiert, wie lange es braucht, um in einem Schulsystem wirksame und spürbare Veränderungen zu erzielen. Ein gutes Beispiel für relativ kurzfristige Verbesserungsmöglichkeiten sind die Klassenwiederholungen. PISA hatte in allen Runden gezeigt, dass die Länder in Deutschland sehr unterschiedliche Gewohnheiten entwickelt haben, Schülerinnen und Schüler Klassenstufen wiederholen zu lassen. Die Befunde zeigten auch, dass schärfere Prozeduren keineswegs mit besseren Ergebnissen verbunden waren. Die Wiederholungsquoten sind in den letzten Jahren in fast allen Ländern deutlich verringert worden (obwohl sie insgesamt immer noch zu hoch sind). Die Entscheidung, Schülerinnen und Schüler eine Klasse wiederholen zu lassen, kann vor dem Hintergrund von Vergleichsstudien in einem anderen Licht betrachtet werden. Die Schulleitungen können ein Auge darauf haben, die Schulaufsicht oder die Ministerien können Kennzahlen (und gegebenenfalls Begründungen) anfordern, Schulen und Lehrkräfte können sich mehr um die Prävention von Versagen kümmern, Nachhilfeangebote einrichten etc. Das Beispiel zeigt, dass in einem überschaubaren Zeitraum an Schulen tatsächlich viel verändert werden kann. Bei den Klassenwiederholungen handelt es sich im Übrigen um eine Maßnahme, die sehr eng mit der Bildungsbeteiligung und mit herkunftsbedingten Disparitäten zusammenhängt.

Bildungsergebnisse. Für den Zeitraum von 2000 bis 2009 finden wir Belege für deutliche Fortschritte in der Sekundarstufe I. Sie betreffen die durch anspruchsvolle Tests gemessenen Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Diese Bereiche decken bei Weitem nicht alle Lernfelder des Sekundarbereichs ab, doch dürften sie durchaus exemplarisch die Qualität der im Verlauf der Schulzeit entwickelten Kompetenzen abbilden. Die Fortschritte in Deutschland werden sichtbar am Vergleich mit anderen Staaten, aber auch im Hinblick auf inhaltliche Bezugskriterien. Es fällt auf, dass in den Naturwissenschaften und in der Mathematik bisher größere Fortschritte erzielt werden konnten als im Lesen. Gründe dafür mögen im „Vorsprung“ des mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereichs liegen: Hier sind seit den TIMSS-Veröffentlichungen die Schwächen bekannt, hier gibt es aber auch eine international und national gut entwickelte fachdidaktische Forschung. Im Bereich Lesen hingegen verteilt sich die Zuständigkeit auf viele Fächer, denn es geht bei PISA (aus guten Gründen) nicht nur um das Lesen literarischer Texte, sondern vor allem auch um Sachtexte aus unterschiedlichen Inhaltsgebieten. Gerade aufgrund der vielseitigen Relevanz von Lesekompetenz wird es in Zukunft darauf ankommen, diese in allen Fächern systematisch zu fördern.

Mindestens ebenso wichtig und positiv sind die Abnahmen bei den Leistungsstreuungen und bei den Anteilen von Jugendlichen mit sehr schlechten Voraussetzungen für das Weiterlernen. Dennoch sind in Deutschland die Anteile von Schülerinnen und Schülern auf oder unter der ersten Kompetenzstufe mit Blick auf die Zukunft und die Folgekosten (Wößmann/Piopiunik 2009) immer noch zu hoch.

Studien wie PISA legen den Hauptschwerpunkt der Messungen auf kognitive Kompetenzen. Doch werden zunehmend andere Facetten von Kompetenzen erfasst, die zum Beispiel im Bereich motivationaler Orientierungen liegen. Werden die Ergebnisse zu diesen Bereichen betrachtet, dann zeigt sich z. B., dass oft auch sehr leistungsstarke Schülerinnen und Schüler wenig Interesse für die Inhalte ihrer Fächer entwickeln konnten. Dieser

Befund steht ebenso wenig in Einklang mit den Bildungszielen der Sekundarstufe wie der Hinweis, dass beträchtliche Anteile der (insbesondere) Schülerinnen und Schüler Angst vor Mathematik empfinden. Die Entscheidungen für Ausbildungsrichtungen und die Bereitschaft, sich über die Lebensspanne lernend auf wichtige Sachverhalte einzulassen, hängen stark von motivationalen Orientierungen ab, die im Schulalter entwickelt werden. Eine große Herausforderung der Zukunft wird darin bestehen, nicht nur Leistungsziele, sondern multidimensionale Bildungsziele zu verfolgen. Diese bestimmen gleichermaßen den Auftrag der Sekundarstufen.

Wichtige Fortschritte sind ebenfalls bei den Disparitäten zu erkennen. Dies gilt insbesondere für Disparitäten, die mit der sozialen Herkunft verbunden sind. Auch wenn die Abschwächungen in den Zusammenhängen zwischen Kompetenz und Herkunft gering ausfallen, sie sind messbar und gegen den Zufall abzusichern. Die Zahlen unterstützen gewissermaßen auch die Motivation, sich weiter und verstärkt um die Verbesserung der Qualität des Unterrichts zu bemühen.

5 Berufsausbildung

Nach wie vor ist das Berufsausbildungssystem in Deutschland die prozentual häufigste Anlaufstelle für Jugendliche nach der allgemein bildenden Schule, wobei der größte Teil dieser Jugendlichen eine Ausbildung im dualen System beginnt. Die Entwicklung der rechnerischen Einmündungsquoten zeigt, dass seit Anfang der 1990er Jahre deutliche Strukturverschiebungen zwischen den drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems, dem dualen System, dem Schulberufssystem und dem Übergangssystem, stattfanden (siehe Abbildung 2).

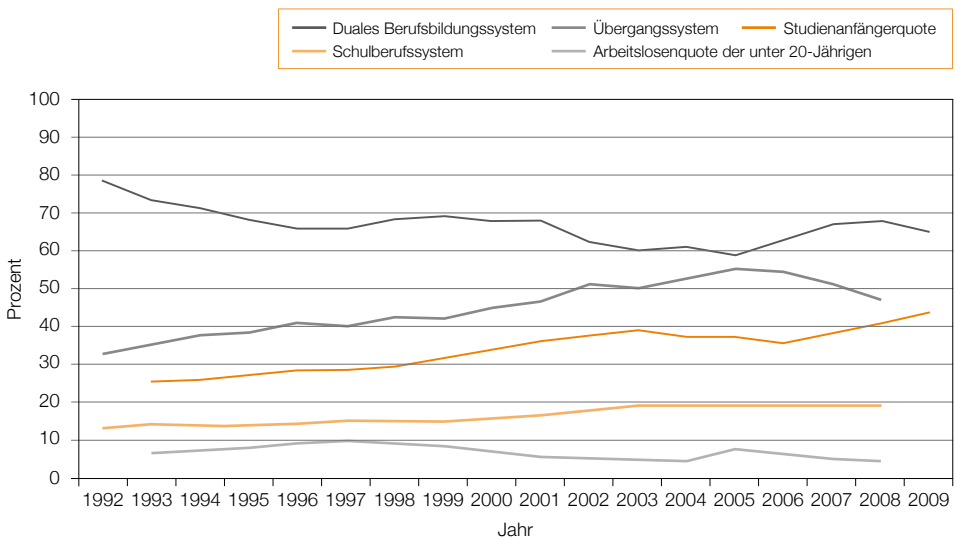


Abbildung 2: Entwicklung der rechnerischen Einmündungsquoten in die duale Ausbildung und in alternative Bildungsgänge (vgl. BMBF 2010, S. 25)

Anmerkung: Basis der Quotenberechnung mit Ausnahme der Studienanfängerquote (Jahrgangsstärken) und der Arbeitslosenquoten (Erwerbspersonen) ist die Zahl der Schulabgängerinnen und Schulabgänger aus allgemein bildenden Schulen.

Das so genannte Übergangssystem bezeichnet dabei „(Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemein bildenden Schulabschlusses ermöglichen“ (Konsortium Bildungsberichtserstattung 2006, S. 79).

Die kontinuierliche Ausweitung des Übergangssystems wurde begleitet von einem rückläufigen Ausbildungsangebot und -volumen des dualen Systems. Erst Mitte des letzten Jahrzehnts erreichte diese Entwicklung ihren Höhepunkt und ist seitdem grundsätzlich durch gegenläufige Tendenzen gekennzeichnet.

Gleichzeitig sind die Übergangsprozesse von der allgemein bildenden Schule in eine Berufsausbildung schwieriger, komplexer und häufig auch langwieriger geworden. Dies gilt

vor allem für leistungsschwächere Jugendliche und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die den Übergang in die Berufsausbildung häufig nur auf Umwegen meistern (vgl. Seibert/Kleinert 2009).

Trotz der jüngsten Annäherung von Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage steht die duale Berufsausbildung weiterhin vor Problemen, deren Lösung durch die aktuelle Wirtschaftskrise wie durch neue Herausforderungen angesichts demografischer, wirtschaftlicher und technologischer Veränderungen (vgl. Kapitel 1) erschwert wird. Reformbedarf besteht nach Ansicht des BMBF (2010, S. 3) in den nächsten Jahren in Bezug auf die Fachkräftesicherung und die weitere Attraktivitätserhöhung, Modernisierung und Durchlässigkeit der beruflichen Bildung sowie hinsichtlich der Systematisierung der Übergänge in der Berufsausbildung.

5.1 Ausbildungsmarktsituation

Insgesamt wurde die Ausbildungsmarktsituation im letzten Jahrzehnt durch große Ungleichgewichte zwischen einem zu geringen Angebot einerseits und einer hohen Nachfrage andererseits geprägt, die in jüngster Zeit demografisch bedingt zurückgingen.

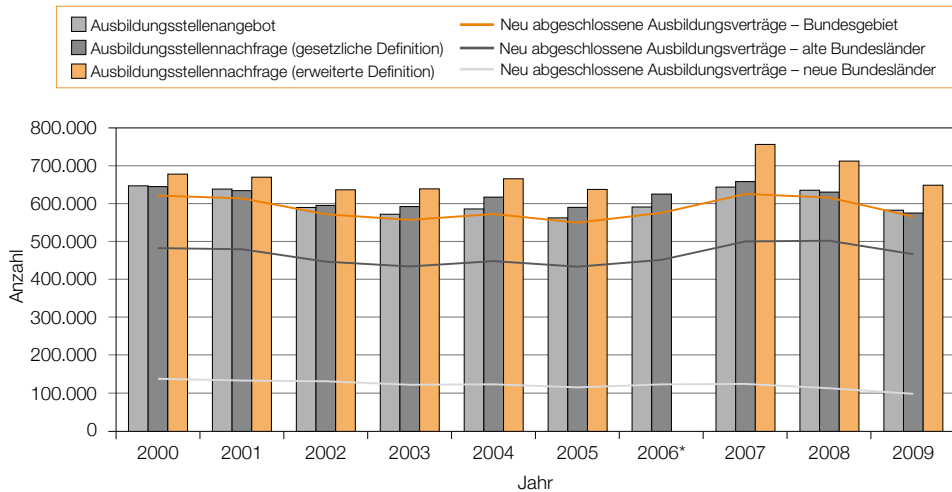
Der rechnerische Anteil unter den Jugendlichen in der Wohnbevölkerung, der einen Ausbildungsvertrag neu abschließt, ist von 67,2 Prozent im Jahr 2000 auf 64,6 Prozent im Jahr 2008 zurückgegangen und unterlag in diesem Zeitraum größeren Schwankungen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2010a, S. 181). Dementsprechend ist auch die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im Zeitraum 2000 bis 2009 um ca. neun Prozent gesunken. Insbesondere in den neuen Bundesländern nahm die Zahl stark ab und sank im Jahr 2009 auf den niedrigsten Stand seit der Wiedervereinigung. Aufgrund der Wirtschaftskrise kam es zu einem weiteren Einbruch im Bundesgebiet. Im Vergleich zum Vorjahr wurden 2009 bundesweit ca. acht Prozent weniger neue Ausbildungsverträge abgeschlossen.³⁰ Abbildung 3 zeigt wesentliche Entwicklungen auf dem Ausbildungsstellenmarkt auf.

Das Verhältnis von Angebot³¹ an und Nachfrage³² nach Ausbildungsplätzen lässt zum einen Aussagen darüber zu, wie die Chancen von Jugendlichen sind, eine qualifizierte Ausbildung (in einem Beruf ihrer Wahl) zu finden, und zum anderen darüber, wie viele Jugendliche den Unternehmen und anderen Ausbildungseinrichtungen zur Verfügung stehen. In der ersten Hälfte des letzten Jahrzehnts stand wegen eines chronisch starken Unterangebots an Ausbildungsplätzen in Relation zur Nachfrage vor allem der Aspekt „die Chancen von Jugendlichen auf eine Ausbildung“ im Vordergrund der öffentlichen Diskussion. Auch wenn sich die Lücke zwischen Angebot und Nachfrage in den Jahren 2006 und 2007 aufgrund der Ausweitung des Ausbildungsplatzangebots etwas verringert hat, bleibt diese Perspektive weiterhin aktuell (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 101ff.).

³⁰ Im Zeitraum vom 01.10.2008 bis 30.09.2009 wurden bundesweit 566.004 neue Berufsausbildungsverträge abgeschlossen – im Zeitraum vom 01.10.1999 bis 30.09.2000 waren es 621.693 (vgl. BIBB 2010a, S. 36).

³¹ Neuverträge und bis 30.09. unbesetzt gebliebene, bei der Bundesagentur für Arbeit (BA) gemeldete Stellen.

³² Zugrunde gelegt wird hier nicht die gesetzliche Nachfragedefinition (Neuverträge und unvermittelte, bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldete Bewerber), sondern die erweiterte Nachfragedefinition (Neuverträge, unvermittelte Bewerberinnen und Bewerber mit alternativer Einmündung bei aufrechterhaltenem Vermittlungswunsch).



* Keine Daten für die Ausbildungsstellennachfrage (erweiterte Definition) verfügbar.

Abbildung 3: Ausbildungsstellenangebot, -nachfrage und abgeschlossene Ausbildungsverträge im dualen System von 2000 bis 2009 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 273; BIBB 2010a, S. 36ff.)

Obwohl das betriebliche Ausbildungsplatzangebot im Jahr 2008 leicht und im Jahr 2009 – unter dem Einfluss der Wirtschaftskrise – erheblich zurückging (minus zehn Prozent gegenüber 2007), setzte sich die beschriebene Annäherung von Angebot und Nachfrage fort. Da im gleichen Zeitraum die Nachfrage nach Ausbildungsstellen demografisch bedingt um 14 Prozent abnahm, verschärfte die jüngste Wirtschaftskrise die bundesweite Lehrstellenbilanz gegenüber den Vorjahren nicht. Trotzdem blieb 2009 eine Ausbildungsplatzlücke von gut 60.000 Plätzen bzw. zehn Prozent bestehen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 101f.). Betroffen davon waren neben den 9.603 unversorgten Bewerbern auch 73.456 weiter suchende Ausbildungsplatzbewerber mit alternativer Einmündung (vgl. BIBB 2010a, S. 13).³³

Die angespannte Situation auf dem Ausbildungsmarkt im vergangenen Jahrzehnt hat zu steigenden Anteilen von Bewerbern geführt, die statt in eine duale Ausbildung in alternative Bildungs- und Qualifizierungswege (z. B. Schulberufssystem, Übergangssystem) münden.

Personen, denen ein direkter Einstieg in die berufliche Ausbildung nicht gelingt und die auf alternative Bildungs- und Qualifizierungswege ausweichen, halten dennoch ihren Wunsch nach einer Ausbildung im dualen System zu großen Teilen aufrecht und konkurrieren mit den aktuellen Schulabgängerinnen und -abgängern um die Ausbildungsstellen. Der Anteil dieser „Altbewerber“ an allen Bewerbern ist im letzten Jahrzehnt deutlich angestiegen³⁴

³³ Unversorgte Bewerber: Bewerber, für die bis 30.09. noch keine Berufsausbildung oder Alternative gefunden worden war. Ausbildungsplatzbewerber mit alternativer Einmündung, z. B. erneuter Schulbesuch, Erwerbstätigkeit, Jobben, Berufsvorbereitung. Nur Meldungen bei Agenturen und ARGEen.

³⁴ BA-Statistik: 2000 = 40,0 Prozent; 2007 = 52,4 Prozent (in der BA-Statistik werden „Altbewerber“ wie folgt definiert: bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldete Ausbildungsstellenbewerber, die die Schule bereits vor dem Ausbildungsjahr verließen); BIBB 2009, S. 37.

und bewegt sich in jüngster Zeit auf konstant hohem Niveau (vgl. BIBB 2010a). Nach der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2008³⁵ machte die Gruppe der Altbewerber unter allen Bewerbern im Jahr 2007/2008 40 Prozent aus. Obwohl ihr schulisches Vorbildungsniveau insgesamt mit dem der sonstigen Bewerber vergleichbar ist, haben sie bei einer erneuten Bewerbung schlechtere Chancen auf eine Vermittlung in eine Ausbildungsstelle. Nur knapp der Hälfte von ihnen mit maximal Hauptschul- oder mittlerem Abschluss gelingt der Schritt in die Ausbildung. Häufiger als sonstige Bewerber nehmen sie eine Ausbildung an, die nicht ihrem Ausbildungswunsch entspricht (vgl. BIBB 2009, S. 87; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 97).

Gleichzeitig haben Betriebe in den letzten Jahren zunehmend Probleme, ihre Ausbildungsplätze zu besetzen. Nach einer aktuellen Studie des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK) stieg der Anteil der Betriebe mit Besetzungsproblemen zwischen 2005 und 2009 deutlich an. Demnach konnten 2009 21 Prozent der Betriebe nicht alle angebotenen Ausbildungsplätze besetzen, 2005 waren es noch zwölf Prozent (vgl. DIHK 2010, S. 17). Als Hauptursache für unbesetzte Ausbildungsstellen wird in Betriebsumfragen meist der Mangel an geeigneten Bewerbern genannt (vgl. DIHK 2010). Zunehmende Bedeutung gewinnt in diesem Zusammenhang der demografiebedingte Bewerberrückgang, denn bei sinkenden Bewerberzahlen verringern sich auch die Auswahlmöglichkeiten der Betriebe, was sich insbesondere in den neuen Bundesländern zeigt (vgl. DIHK 2010). Nach den Ergebnissen des BIBB-Ausbildungsmonitors 2008 machten die unbesetzten Ausbildungsplätze im Jahr 2008 10,5 Prozent des betrieblichen Angebots aus (vgl. BMBF 2010, S. 25).

Ein Indikator für die Kontinuität des Verbleibs im dualen Ausbildungssystem ist die Vertragslösungsquote. Diese gibt an, wie viele Ausbildungsverträge in der gesamten Ausbildungszeit in der dualen Ausbildung gelöst werden. Ihre Höhe und ihre Entwicklung geben Aufschluss über Diskontinuitäten in der Berufsausbildung, sind aber nicht mit einem Abbruch der Ausbildung gleichzusetzen. Vertragsauflösungen haben vielfältige Ursachen wie z. B. Berufswechsel der Auszubildenden, Insolvenz und Schließung des Betriebs oder Ausbildungsabbruch und können zu einem Berufs- oder Betriebswechsel oder auch zum Start einer alternativen Bildungskarriere führen. Nach Schätzung des BIBB ist rund die Hälfte derer, die einen Ausbildungsvertrag lösen, so genannte Umsteiger, die ihre duale Ausbildung in einem neuen Beruf und/oder Betrieb fortführen (vgl. BMBF 2010, S. 29). Die Quote der aufgelösten Ausbildungsverträge variiert im Zeitverlauf, nach Ausbildungsbereichen, -berufen, Regionen und personenbezogenen Merkmalen. Dabei ist sowohl das Niveau als auch das sektorale Verteilungsmuster der aufgelösten Ausbildungsverträge im letzten Jahrzehnt relativ stabil geblieben. Die Auflösungsquote insgesamt bewegte sich seit 2000 (23,7 Prozent) um bzw. etwas über 20 Prozent, erhöhte sich 2008 leicht auf 21,5 Prozent und betraf damit ca. 140.000 Auszubildende. Regionale Unterschiede zeigen sich in einer höheren Auflösungsquote in den neuen Bundesländern; handwerkliche Ausbildungsverhältnisse sind häufiger als andere Sektoren betroffen. Zudem gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Auflösungsquoten nach verschiedenen Ausbildungsberufen, die aber im Zeitverlauf sehr stabil sind (Hotel- und Gaststättengewerbe überdurchschnittlich stark betroffen; vgl. BIBB 2010a, S. 174ff.).

³⁵ Weitere Informationen zur Studie finden sich unter <http://www.bibb.de/de/wlk30081.htm>.

Die Entwicklung des Angebots an Ausbildungsstellen in den kommenden Jahren ist abhängig von der wirtschaftlichen Entwicklung. Sollte sich der von PROSIMA³⁶ angenommene deutliche Wirtschaftsaufschwung für 2011 bestätigen, würde dies eine deutliche Zunahme des Angebotspotenzials nach sich ziehen (vgl. BIBB 2010a, S. 75f.). Die Nachfrage würde künftig, aufgrund sinkender Absolventenzahlen allgemein bildender Schulen, weiter erheblich zurückgehen, da nun die geburtenschwachen Kohorten die Schule verlassen. Aktuelle Probleme, die Betriebe bei der Besetzung ihrer Ausbildungsplätze haben, würden sich dadurch weiter verschärfen. Auch trotz doppelter Abiturientenjahrgänge wären keine wesentlichen Verbesserungen bezüglich der Akquisitionschancen der Betriebe zu erwarten, da die Nachfrage der Abiturienten nach einer dualen Ausbildung relativ gering ausfällt (vgl. BIBB 2010a, S. 75f.). Die demografische Entwicklung, die momentan zu einer Entlastung am Ausbildungsmarkt und im Übergangssystem führt, könnte somit in den kommenden Jahren zu einem ernsthaften Nachwuchs- und Fachkräfteengpass führen.

In den letzten Jahren sind mit dem Wandel der Arbeitswelt auch die Anforderungen an die berufliche Ausbildung kontinuierlich gestiegen und werden vermutlich noch weiter steigen (vgl. Kapitel 1.4; Seibert/Kleinert 2009). Die künftige Ausbildungsmarktsituation wird demnach durch zwei scheinbar widersprüchliche Entwicklungen gekennzeichnet sein: von einer wachsenden Zahl von Betrieben, die ihre Auszubildenden aus einer stetig geringeren Zahl an Bewerbern auswählen muss, und von einer weiterhin beachtlichen Zahl von Jugendlichen mit Problemen beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Diese benachteiligten Jugendlichen werden trotz einer verbesserten Angebots-Nachfrage-Relation weiterhin geringe Einstellungschancen haben. Dies gilt umso mehr, als die Zusammensetzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an berufsvorbereitenden Maßnahmen durch die demografische Entspannung vermutlich im negativen Sinne „homogener“ werden würde. Eine mögliche Abnahme des quantitativen Umfangs des Übergangssystems würde dementsprechend begleitet durch eine zunehmende Orientierung auf leistungsschwache „Problemgruppen des Ausbildungssystems“; Teilnehmerinnen und Teilnehmer an derartigen Maßnahmen wären bei der Ausbildungsplatzsuche entsprechend eher „stigmatisiert“.

Neben dem Ausbildungsstellenmangel werden dementsprechend künftig weitere Herausforderungen mehr Aufmerksamkeit erhalten müssen wie Ausbildungsreife, Berufsorientierung und Integration.

5.2 Bildungsbeteiligung

Neben der generellen Ausweitung des Ausbildungsplatzangebots war die besondere Förderung benachteiligter Gruppen ein zentrales Thema im letzten Jahrzehnt und wurde im Berufsbildungsbericht 2000 als notwendiger, „integraler Bestandteil der Berufsausbildung“ formuliert (vgl. BMBF 2000, S. 12). Nichtsdestotrotz erweist sich das beobachtbare Muster der Verteilung der Neuzugänge in die Berufsausbildung nach sozialstrukturellen Merkmalen über das letzte Jahrzehnt hinweg in seiner Grundstruktur als relativ stabil (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 99). Wie damals sind es auch heute vor allem Gering-

³⁶ Ökonometrisches Prognose- und Simulationsmodell des Ausbildungssystems, das auf Initiative des BIBB in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für quantitative Analysen der Universität Bochum entwickelt wurde.

qualifizierte, Jugendliche mit Migrationshintergrund und Frauen, vor allem in Bezug auf ihr Berufswahlverhalten, die im Fokus bildungspolitischer Maßnahmen stehen. Geringqualifizierte und Jugendliche mit Migrationshintergrund stellen gleichzeitig eine wesentliche Zielgruppe des Übergangssystems dar, deren Einstiegschancen in eine berufliche Ausbildung durch die Teilnahme an ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen verbessert werden sollten.

Schulische Vorbildung. Den schulischen Voraussetzungen kommt beim Übergang in die berufliche Ausbildung eine besondere Bedeutung zu. Nach den Ergebnissen der BIBB-Übergangsstudie (vgl. Beicht/Ulrich 2008) unterscheiden sich Dauer und Wahrscheinlichkeit des Übergangs deutlich nach der Höhe des erreichten Schulabschlusses am Ende der allgemein bildenden Schulzeit. Dabei wirken sich gute schulische Voraussetzungen grundsätzlich förderlich aus.

In den letzten Jahren (2004 bis 2008) hat sich die Konstellation der unterschiedlichen Abschlussarten nicht wesentlich verändert. Mit Ausnahme der allgemeinen Hochschulreife werden diese im Betrachtungszeitraum zu ähnlichen Teilen erworben. Allerdings zeigt sich zunehmend, dass Schulabschlüsse nicht mehr an den Besuch einer bestimmten Schulart gebunden sind. Schülerinnen und Schüler nutzen vermehrt die Chance, an beruflichen Schulen einen im allgemein bildenden Schulwesen nicht erreichten bzw. einen höheren Schulabschluss nachzuholen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 89f.).

Es bleibt weiterhin problematisch, dass viele Jugendliche die allgemein bildende Schule ohne Abschluss verlassen (2008 waren es 7,5 Prozent der 15- bis unter 17-Jährigen). Diese Gruppe erreichte 2008 zu gut einem Fünftel einen dualen Ausbildungsplatz, was eine leichte Verbesserung gegenüber 2006 bedeutet (fast sechs Prozentpunkte mehr als 2006; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 90, S. 99).

Jugendliche mit Hauptschulabschluss mündeten 2008 zur Hälfte in eine vollqualifizierende Ausbildung des Schulberufssystems (ca. neun Prozent) oder des dualen Systems (ca. 41 Prozent) ein. Der Übergang gelang Absolventinnen und Absolventen mit einem mittleren Schulabschluss erheblich besser (28 Prozent in das Schulberufssystem; 54 Prozent in das duale System). Trotz eines vor allem demografisch bedingt etwas entspannteren Ausbildungsmarkts mündeten die Hälfte der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss und mehr als drei Viertel von denen ohne Hauptschulabschluss in das Übergangssystem (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 99). Im Zeitverlauf haben sich die Zugangschancen von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss in eine duale Berufsausbildung insgesamt verringert. Abgängerinnen und Abgänger aus Hauptschulen benötigen in den letzten Jahren immer länger, um einen regulären Ausbildungsplatz zu finden, und durchlaufen davor häufiger Berufsvorbereitungsmaßnahmen (vgl. Beicht/Ulrich 2008). Insbesondere diese Gruppe von Jugendlichen erweist sich zudem als besonders gefährdet im Hinblick auf längerfristige „Maßnahmenkarrieren“ (vgl. BIBB 2010a).

Infolge des – trotz einer entspannten demografischen Situation – unzureichenden „Matchings“ zwischen Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage werden aber heute selbst prinzipiell „ausbildungsreife“ Jugendliche auf einen der Bildungsgänge des Übergangssystems verwiesen (vgl. Ulrich 2008). Beispielsweise belief sich im Jahr 2006 der Anteil der Jugendlichen mit Realschulabschluss, die keinen vollqualifizierenden Platz im dualen oder schulischen Ausbildungssystem fanden, auf immerhin 28 Prozent (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2008, S. 158).

Migrationshintergrund. Ebenfalls benachteiligt sind Jugendliche mit Migrationshintergrund. Diese auch in ihren schulischen Voraussetzungen sehr heterogene Gruppe hat geringere Chancen beim Erwerb eines allgemein bildenden Schulabschlusses und damit auch für den weiteren Bildungsweg. So verlassen Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund mehr als doppelt so häufig die Schule ohne Hauptschulabschluss als jene ohne Migrationshintergrund, die dreimal häufiger die allgemeine Hochschulreife erwerben. Positive Entwicklungen im Sinne einer Steigerung des Anteils mit allgemeiner Hochschulreife und einem rückläufigen Anteil ohne Hauptschulabschluss können zwischen 2004 und 2008 für beide Gruppen verzeichnet werden (vgl. Kapitel 1.2, 4.4; Autorengruppe Bildungsbericht-erstattung 2010, S. 92).

Obwohl sie ein ebenso hohes Interesse an einer Berufsausbildung nach Beendigung der allgemein bildenden Schule haben wie einheimische Jugendliche (vgl. Beicht/Ulrich 2008), ist der Anteil der Auszubildenden mit ausländischem Pass an allen Auszubildenden seit 1995 (7,7 Prozent) stark zurückgegangen und verblieb in den letzten Jahren recht konstant auf niedrigem Niveau (2000: 5,7 Prozent; 2008: 4,5 Prozent).³⁷ Verhältnismäßig überproportional fällt der Anteil heute lediglich bei den freien Berufen aus, 2008 lag er bundesweit bei 8,1 Prozent aller Auszubildenden des Bereichs und unterlag im letzten Jahrzehnt nur geringen Schwankungen. Dagegen ist der Ausländeranteil mit Ausnahme des Bereichs Hauswirtschaft in allen anderen Bereichen längerfristig zurückgegangen (vgl. BIBB 2010a, S. 124). Darüber, ob die Allokation ausländischer Jugendlicher in der dualen Ausbildung im vergangenen Jahrzehnt Fortschritte gemacht hat, gibt die Ausbildungsbeteiligungsquote³⁸ Aufschluss. So schlossen unter der deutschen Wohnbevölkerung im ausbildungsrelevanten Alter im Jahr 2008 68,2 Prozent einen Ausbildungsvertrag ab, unter der ausländischen Wohnbevölkerung waren es lediglich 32,2 Prozent. Gegenüber dem Vorjahr bedeutet das für die Gruppe der ausländischen Jugendlichen einen Anstieg von 6,6 Prozent, wobei ausländische Frauen davon etwas stärker profitierten (7,8 Prozent). Dahingegen hat sich die Ausbildungsbeteiligungsquote der deutschen Jugendlichen nur geringfügig verändert. Ob diese positive Entwicklung Erfolge von Aktivitäten zur Verbesserung der Integration zuzurechnen ist oder möglicherweise Effekte einer demografisch bedingten Entlastung auf dem Ausbildungsstellenmarkt in Erscheinung treten, muss sich noch zeigen. Eine vergleichende Betrachtung der Entwicklung der Quote bestätigt, dass die Ausbildungs-beteiligung von Jugendlichen mit ausländischem Pass in den letzten zehn Jahren in nicht unerheblichem Umfang zurückgegangen ist (vgl. BIBB 2010a, S. 181f.).³⁹

Gute schulische Voraussetzungen wirken sich bei den Schulabgängerinnen und -abgängern mit Migrationshintergrund zwar ebenso wie bei einheimischen grundsätzlich förderlich auf die Dauer und die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in eine Berufsausbildung aus (vgl. BIBB 2010a, S. 188), allerdings nicht in gleichem Maße. Werden die Einmündungsprozesse in die Berufsausbildung nach Staatsangehörigkeit und schulischer Vorbildung

³⁷ Die hier zugrunde liegende Berufsbildungsstatistik erfasst lediglich die Staatsangehörigkeit und nicht einen Migrationshintergrund. Teilweise ist der Rückgang des Ausländeranteils durch Einbürgerungen bedingt.

³⁸ Anteil der (ausländischen) Jugendlichen mit Neuabschluss an der entsprechenden Wohnbevölkerung.

³⁹ Eine exaktere Berechnung der Ausbildungsbeteiligungsquote nach Staatsangehörigkeit ist aufgrund der bis 2006 fehlenden Erfassung des Alters der verschiedenen Personengruppen unter den Auszubildenden nicht möglich, so dass auf eine näherungsweise Berechnung zurückgegriffen wurde.

betrachtet, so zeigt sich insgesamt, insbesondere aber bei den Neuzugängen mit maximal Hauptschulabschluss, eine erhebliche Benachteiligung der jungen Ausländerinnen und Ausländer (siehe Abbildung 4).

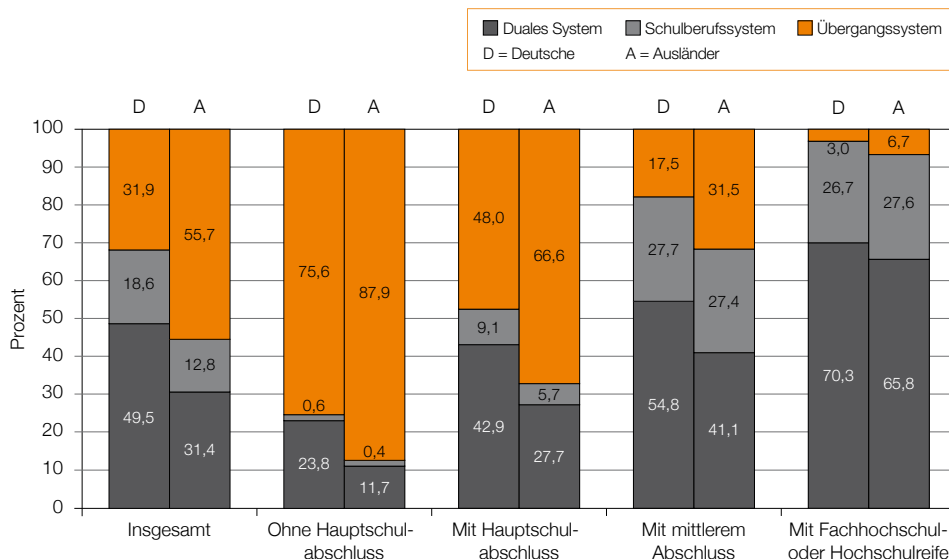


Abbildung 4: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2008 nach schulischer Vorbildung (teilweise erstes Schuljahr; ohne Neuzugänge mit Abschluss unbekannt oder sonstigen Abschlüssen) und Staatsangehörigkeit (Angaben in Prozent; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 99)

Die geringeren Chancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in eine vollqualifizierende Ausbildung einzumünden, lassen sich allerdings nicht ausschließlich mit schlechteren schulischen Voraussetzungen erklären. Vielmehr zeigt sich, dass es vor allem junge Migrantinnen und Migranten mit (relativ) guten Schulzeugnissen sind (Notendurchschnitt bis 2,9), denen die Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung seltener gelingt als den einheimischen Jugendlichen mit vergleichbaren schulischen Leistungen, unabhängig davon, ob sie einen Hauptschul- oder einen mittleren Abschluss besitzen. Zudem werden Schulabsolventinnen und -absolventen mit Migrationshintergrund nur halb so oft in ihrem „Wunschberuf“ ausgebildet. Insgesamt bleibt auch unter zusätzlicher Berücksichtigung von Schulnoten, Bildung und Erwerbstätigkeit der Eltern ein eigenständiger Einfluss des Migrationshintergrunds bestehen (vgl. BIBB 2010a, S. 189ff.).

In der Folge finden sich Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger in berufsvorbereitenden Maßnahmen bzw. im Übergangssystem wieder (vgl. Beicht/Ulrich 2008; Beicht 2009). Ihnen gelingt jedoch auch hier vergleichsweise weniger schnell bzw. weniger häufig ein Übergang von derartigen kompensatorischen Maßnahmen in die berufliche Ausbildung (vgl. Beicht 2009).

Langfristig zeigt sich ein enger Zusammenhang zwischen der generellen Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt und der Ausbildungsbeteiligung der ausländischen Jugendlichen, demzufolge diese zum Teil als „Ausbildungsreserve“ fungieren. „So treten in Zeiten, in

denen sich relativ viele Jugendliche um ein knappes Ausbildungsplatzangebot bewerben, Verdrängungstendenzen ausländischer Jugendlicher auf. Gehen die Bewerberzahlen aber insgesamt zurück, scheinen Betriebe auch wieder stärker auf das Bewerberangebot von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zurückzugreifen“ (vgl. BIBB 2010a, S. 182). Die großen Differenzen zwischen der Ausbildungsbeteiligung ausländischer Frauen und Männer zu Beginn der 1990er Jahre haben sich insbesondere aufgrund einer sinkenden Ausbildungsbeteiligung ausländischer Männer verkleinert. Insgesamt betrachtet gelingt jedoch die Integration ausländischer Jugendlicher in das duale System nach wie vor nicht.

Geschlechtsspezifische Differenzen. An den geschlechtsspezifischen Verteilungsrelationen der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems hat sich auch im jüngsten Betrachtungszeitraum gegenüber 2000 nichts verändert. Nach wie vor dominieren männliche Jugendliche im dualen System (56 Prozent im Jahr 2000, 58 Prozent im Jahr 2008) und junge Frauen im Schulberufssystem (74 Prozent im Jahr 2000, 72 Prozent im Jahr 2008; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 99, S. 271). Seit 2000 lag der Frauenanteil an allen Auszubildenden konstant zwischen 39 und 41 Prozent (vgl. BIBB 2010a, S. 122). 2009 wurden mit jungen Frauen bundesweit 42,9 Prozent aller Ausbildungsverträge geschlossen. Damit hat sich der Anteil der jungen Frauen unter den neuen Auszubildenden weiter erhöht (Vorjahr 42 Prozent), liegt aber immer noch unter dem Anteil der Männer mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag von 57,1 Prozent (vgl. BMBF 2010, S. 18). Der Anstieg resultiert vor allem daraus, dass die Frauen vom Gesamtrückgang der Ausbildungsverträge weniger betroffen waren als die jungen Männer (minus 6,3 Prozent vs. minus 9,5 Prozent; vgl. BIBB 2010a, S. 18). Zudem verlief die Vertragsentwicklung zwischen 2007 und 2009 für die Frauen insbesondere in den bislang männertypischen Berufen positiver als für die jungen Männer. Dennoch konzentrieren sich Frauen wie bereits im Jahr 2000 auf weniger Ausbildungsberufe als Männer. 25 Prozent aller neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge entfallen bei den weiblichen Auszubildenden auf lediglich vier Ausbildungsberufe, bei den männlichen Auszubildenden sind es sieben Berufe. Unter den 25 von weiblichen Auszubildenden am stärksten besetzten Berufen sind dabei 21 (95 Prozent) Dienstleistungsberufe. In den technischen Berufen sind junge Frauen nach wie vor unterrepräsentiert (vgl. Kapitel 1.6; BIBB 2010a, S. 21; Kroll 2010, S. 8).

Weniger häufig nahmen Frauen im Jahr 2008 an berufsvorbereitenden Maßnahmen des Übergangssystems teil, während Männer weiterhin größere Übergangsschwierigkeiten hatten: So befanden sich 224.180 und damit 56 Prozent männliche Teilnehmer im Übergangssystem, während 173.079 Frauen anteilig 44 Prozent ausmachten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 99, S. 271). Vor allem erweisen sich die damit verbundenen geringeren Verdienst- sowie Karrieremöglichkeiten für die Frauen als nachteilig. Darüber hinaus geht vorhandenes Potenzial für viele Berufsbereiche verloren. Bildungspolitische Maßnahmen zur Berufsorientierung wurden vor allem ab 2007/2008 initiiert.

Vom Übergangssystem in die Berufsausbildung. Bislang gelingt es den existierenden Maßnahmen zur Verbesserung der Situation benachteiligter Gruppen am Ausbildungsmarkt nur bedingt, diese erfolgreich in eine berufliche Ausbildung einzugliedern. Dennoch kann das Übergangssystem durchaus Erfolge bei der Unterstützung des Übergangs in eine vollqualifizierende Ausbildung vorweisen.

Gemäß einer Analyse des BIBB gelingt etwa der Hälfte (47 Prozent) der im Übergangssystem befindlichen Jugendlichen ein schneller Übergang in die berufliche Ausbildung. Etwa einem weiteren Viertel (23 Prozent) glückt die Aufnahme in eine schulische Ausbildung (nach Berufsbildungsgesetz bzw. Handwerksordnung mit begleitendem Berufsschulunterricht) rasch bzw. nach einer kurzen Suchdauer. Insbesondere in den neuen Bundesländern erweisen sich dabei außerbetriebliche Angebote als effiziente funktionale Alternative zur betrieblichen Ausbildung. Die Übergangsdefizite teilnehmender Jugendlicher werden somit durch die im Übergangssystem angebotenen Qualifizierungsoptionen durchaus verbessert. Gleichwohl gelingt nach wie vor etwa einem Drittel (31 Prozent) aller Schulabgängerinnen und -abgänger auch zwei Jahre nach Absolvierung der Übergangsmaßnahmen nicht der Schritt in eine vollqualifizierende Ausbildung (vgl. Beicht 2009). Dies ist umso problematischer, als die Zugehörigkeit zu den drei skizzierten „Übergangstypen“ maßgeblich von verschiedenen sozialen Hintergrundfaktoren abhängt, die sich bereits im Rahmen der allgemeinen beruflichen Ausbildung als Determinanten einer sozialen Benachteiligung erwiesen haben.

Während die Ergebnisse im Aggregat somit durchaus auf positive Effekte bezüglich der Ausbildungseingliederung verweisen, scheinen die bereits beim Zugang zur Berufsausbildung existierenden sozialen Unterschiede durch die berufsvorbereitenden Maßnahmen nur bedingt verringert zu werden. Personen mit geringem Bildungsabschluss oder Jugendliche mit Migrationshintergrund zählen auch nach Durchlaufen der verschiedenen Übergangsmaßnahmen zu den „Verlierern“ im Bereich der beruflichen Ausbildung. Darüber hinaus dürfen auch die persistenten Strukturprobleme des Übergangssystems nicht übersehen werden (vgl. vbw 2010b). Die Tatsache, dass die Maßnahmen des Übergangssystems an sich keine vollqualifizierende und nur bedingt eine überregional anerkannte Ausbildung bzw. standardisierte Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln, führt nach wie vor dazu, dass vielen benachteiligten Jugendlichen mit geringen Bildungsabschlüssen der Übergang in eine Ausbildung nur schwer gelingt.

Insgesamt besteht also weiterhin deutlicher Reformbedarf, weshalb die bildungspolitischen Maßnahmen intensiviert werden sollten, wobei ein Fokus auf die Integration von Geringqualifizierten und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu richten ist. Angesichts fortbestehender Veränderungen der Arbeitswelt (vgl. Kapitel 1.4) werden die Probleme leistungsschwächerer Gruppen beim Übergang von der Schule in das Ausbildungssystem auch in den kommenden Jahren bestehen bleiben oder sich sogar verschärfen.

Gerade bei einer zu erwartenden Entspannung der demografischen Lage ist jedoch davon auszugehen, dass die Stigmatisierung der im Übergangssystem verbleibenden Jugendlichen höher ausfallen wird als in Zeiten eines demografischen „Übergewichts“ an Ausbildungsplatzbewerbern. Insbesondere die Gruppe dieser „schwer vermittelbaren Jugendlichen“ weist damit ein hohes Risiko auf, langfristig im Ausbildungssystem bzw. am Arbeitsmarkt weiterhin strukturell benachteiligt zu werden. Zukünftig müssen somit Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen dieser Zielgruppe auch in späteren Phasen ihres Bildungs- und Erwerbsverlaufs Möglichkeiten zur individuellen Weiterqualifikation anbieten, um eine langfristige Benachteiligung am Arbeitsmarkt zu vermeiden.

Eine Möglichkeit zur Verbesserung des „Informationswerts“ von Abschlüssen im Rahmen des Übergangssystems – sowohl für Absolventen als auch für potenzielle Ausbildungsbetriebe – stellt das vom BMBF geförderte und im April 2009 eingeführte Programm „Jobstarter Connect“ dar, das mittels Strukturreformen der bisherigen Maßnahmen des

Übergangssystem das Ziel verfolgt, die regional unterschiedlichen Maßnahmenpakete zu vereinheitlichen und mit standardisierten Kriterien zu verknüpfen. Es muss sich jedoch in den Folgejahren zeigen, inwiefern diese grundlegend positive strukturelle Reform auch auf Akzeptanz bei den beteiligten Arbeitsmarktpartnern, insbesondere bei den Arbeitgebern, trifft.

Da sich die in der Vergangenheit gewachsene Bedeutung des Übergangssystems nicht nur aus dem Ausbildungsplatzmangel, sondern auch aus einem „Mismatch“ zwischen den von Arbeitgebern nachgefragten und durch das Schulsystem vermittelten Qualifikationen ergibt, gilt es zudem zu prüfen, inwiefern nicht auch vorgelagerte Bildungsinstitutionen einen Beitrag dazu leisten können, den Bedarf an Maßnahmen des Übergangssystems weiter zu senken. Laut Ergebnissen der PISA-Studie verlässt nach wie vor eine hohe Anzahl von Jugendlichen die Schule ohne qualifizierenden Abschluss. Eine Möglichkeit zur Verbesserung der Situation derartiger Problemgruppen bietet hier die vom BMBF geförderte „Bildungsketten-Initiative“, die die Vermeidung von Schulabbrüchen, die Verbesserung des Übergangs in duale Ausbildung und die Fachkräftesicherung zum Ziel hat.

5.3 Strukturelle Veränderungen

Zukunftsorientierte und praxisnahe Ausbildungsberufe verlangen nach Ausbildungsstrukturen und Prüfungskonzepten, die Transparenz und Durchlässigkeit ermöglichen, um der zunehmend erforderlichen beruflichen Flexibilität und Mobilität der Beschäftigten auf dem Arbeitsmarkt gerecht zu werden (vgl. Kapitel 1.4; vbw 2008). Die große Berufevielfalt und die daraus resultierende Unübersichtlichkeit, die fehlende Anerkennung beruflicher Vorqualifikationen sowie die mangelnde Anschlussfähigkeit an weiterführende Berufsgänge stellen gravierende Hemmnisse des dualen Ausbildungssystems dar, die in enger Relation zur mangelhaften Transparenz der erworbenen Kompetenzen stehen und nicht zuletzt auch Schwierigkeiten in der Beschulung bewirken. Diese Defizite bilden den Hintergrund für den strukturellen Innovations- und Reformbedarf der Ausbildungsberufe in Deutschland, der neben der Schaffung einer modernisierten Ausbildungskultur auch neue Qualifikationsanforderungen an seine Bewerber beinhaltet.

Wenngleich es in den vergangenen Jahren durchaus Veränderungen in der Ausbildungsstruktur gab, so sind diese in ihrer Wirkung bislang nicht tief greifend genug für einen nachhaltigen Strukturwandel in der betrieblichen Bildung: Während sich die Anzahl anerkannter Ausbildungsberufe nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) im Zeitabschnitt von 1998 bis 2005 zunächst leicht reduzierte, stieg sie in den Jahren 2006 bis 2009 von 343 auf 349 erneut an. Im Bereich der Monoberufe⁴⁰ spiegelten sich die strukturellen Veränderungen in den Jahren 1998 bis 2001 zunächst im sinkenden Anteil an der Gesamtzahl der anerkannten Ausbildungsberufe wider – allerdings ließ sich seit 2002 ein wiederholter Anstieg von 239 auf 256 Ausbildungsberufe im Jahr 2009 verzeich-

⁴⁰ Monoberufe beschreiben in sich geschlossene Ausbildungsgänge; ihr Qualitätsprofil weist formal keine Spezialisierung auf, so dass für alle Auszubildenden die Ausbildungsinhalte identisch sind (vgl. BIBB 2010a).

nen. Die Anzahl der Ausbildungsberufe mit Binnendifferenzierung⁴¹ ist hingegen von 1998 bis 2009 kontinuierlich gesunken. Ihr Anteil an der Gesamtheit der Ausbildungsberufe lag 1998 bei 24 Prozent und verringerte sich auf 19 Prozent im Jahr 2009. Der Anteil an Ausbildungsberufen mit Wahlqualifikationen⁴² betrug zum Zeitpunkt der Erlassung im Jahr 2000 fünf Ausbildungsberufe und vervierfachte sich in den Folgejahren auf 20 (vgl. BIBB 2010a, S. 107). Im Vergleich mit anderen Ländern, wie beispielsweise der Schweiz, die bereits eine deutlich umfangreichere Verringerung der Binnendifferenzierung umsetzte, ist der aktuelle Abbau der Differenzierung der Berufsausbildung in Deutschland allerdings noch als ungenügend zu bewerten (vbw 2008).

Grundsätzlich sollte die im BBiG und in der HwO vorgegebene Ausbildungsdauer von mindestens zwei und maximal drei Jahren eingehalten und Tendenzen zur Verlängerung auf dreieinhalb Jahre eingeschränkt werden (vgl. § 5 Abs. 1 Satz 2 BBiG). Insbesondere zweijährige Ausbildungsberufe mit Übergangsmöglichkeiten in dreijährige Berufe ermöglichen auch leistungsschwächeren Jugendlichen den Einstieg in eine qualifizierte Berufsausbildung. Im Jahr 2008 schlossen 8,8 Prozent der Jugendlichen einen zweijährigen Ausbildungsvertrag ab, von denen sich die Mehrheit (94 Prozent) in einem Beruf wiederfindet, der die Möglichkeit der Anrechnung auf weiterführende Berufsausbildungen von drei- bzw. dreieinhalbjähriger Dauer bietet (vgl. BIBB 2010a, S. 114). Seit 1998 hat sich die Zahl der Ausbildungsberufe mit Anrechnungsmöglichkeit mehr als verdoppelt und betrug 2009 bereits 56 Ausbildungsberufe (vgl. BIBB 2010a, S. 109). Gleichwohl ist der Grad an Integration vor- bzw. nachgelagerter und paralleler Bildungsgänge in das duale Ausbildungssystem insgesamt noch zu gering.

Berufsgruppen. Ein weiterer Baustein für die zukunftsgerichtete Weiterentwicklung der Berufsausbildungsstrukturen ist die inhaltliche Verknüpfung mehrerer anerkannter Erwerbs- oder Ausbildungsberufe aufgrund gemeinsamer fachlicher Qualifikationen und Kompetenzen. Zielvorgabe ist hierbei die Verbesserung von Transparenz, Durchlässigkeit und Umsetzbarkeit der beruflichen Ausbildung (vgl. Bretschneider/Grunwald/Zinke 2010). Gemäß den Empfehlungen des 2006 vom BMBF ins Leben gerufenen Innovationskreises berufliche Bildung (IKBB) zur Stärkung des Berufsprinzips und zur Ausweitung der Flexibilisierung zählen zu den Gestaltungsgrundsätzen u. a. die Vermittlung der Inhalte eines möglichst breiten und arbeitsmarktrelevanten Berufsbilds, die Möglichkeit des Erwerbs von Zusatzqualifikationen sowie die Offenheit neugeordneter Berufe für eine enge Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung (vgl. BMBF 2007).

Bereichert wird die aktuelle Strukturdebatte durch das Papier „Kriterien für die Bildung von Berufsgruppen“ des BMBF und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (BMWi) aus dem Jahr 2009. Demnach sollen Ausbildungsinhalte mehrerer Ausbildungsberufe über fachlich identische oder zumindest fachlich entsprechende Ausbildungsinhalte verfügen, die für alle Berufe wesentlich und typisch sind und im Umfang mindestens zwölf

⁴¹ Ausbildungsberufe mit Binnendifferenzierung sind Ausbildungsgänge mit besonderen Ausbildungsinhalten für einzelne Aufgabenbereiche oder Tätigkeitsfelder; eine Spezialisierung erfolgt vor allem in Form von Schwerpunkten und Fachrichtungen (vgl. BIBB 2010a).

⁴² Wahlqualifikationen treffen vor allem für hochspezialisierte Bereiche zu, in denen jeder Betrieb ein anderes Spektrum in den Mittelpunkt stellt und eine fachrichtungsübergreifende Spezialisierung notwendig ist (vgl. BIBB 2010a).

Monate betragen. Im Anschluss ist die Verkürzung einer weiteren Berufsausbildung in einem anderen zur Berufsgruppe gehörenden Beruf um ein Jahr aufgrund der gemeinsamen Fachinhalte möglich, für die eine entsprechende gemeinsame Beschulung anzustreben ist (vgl. Bretschneider/Grundwald/Zinke 2010, S. 18).

Für die Option der Verkürzung der Ausbildungsdauer hält der vorhandene Rechtsrahmen nach BBiG und HwO bereits Spielräume bereit, d. h., die Ausbildung der Jugendlichen mit schlechten Startchancen kann verlängert werden, während sich den besonders leistungsfähigen Jugendlichen die Chance auf eine kürzere Ausbildungszeit eröffnet.

Gemäß einer aktuellen Analyse des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) weisen von den 350 Ausbildungsberufen bislang 167 Berufsgruppenstrukturen auf. Dazu gehören 28 Berufsgruppen bzw. Anrechnungsmodelle mit insgesamt 100 Berufen, neun große Branchenquerschnittsberufe und 58 Berufe mit gemeinsamem Rahmenlehrplan im ersten Ausbildungsjahr. In diesen Berufen befinden sich nahezu 81 Prozent der Auszubildenden, wobei in vielen Berufen im ersten Jahr eine gemeinsame Beschulung erfolgt; weitere Berufsgruppen sind in Planung (z. B. zweijährige Berufe des Metallsektors; vgl. KWB 2009; Pilz 2009, S. 41).

In den Jahren 2000 bis 2008 wurden von den insgesamt 162 Neuordnungen 82 als Monoberufe – wie in früheren Jahren bis auf wenige Ausnahmen üblich – geordnet (siehe Tabelle 12).

Tabelle 12: Neuordnungen von Ausbildungsberufen 2000 bis 2008: Häufigkeit von Strukturkonzepten (Mehrfachnennungen möglich; vgl. Pilz 2009, S. 38)

Jahr	Insgesamt	Monoberufe	Einsatzgebiete	Schwerpunkte	Wahlqualifikation	Fachrichtungen	Anrechnungen	Berufsgruppen
2008	10	2	1	1	2	0	5	1
2007	10	4	0	0	1	1	3	2
2006	20	12	1	2	1	4	1	1
2005	24	18	1	1	1	3	3	2
2004	30	13	5	3	3	6	5	3
2003	26	10	7	2	–	7	1	2
2002	19	10	2	5	1	1	–	1
2001	11	7	–	–	2	2	–	1
2000	12	6	–	–	5	2	–	1
Insgesamt	162	82	17	14	16	26	18	14

Zudem wurden Strukturierungen u. a. nach Schwerpunkten, Fachrichtungen und Berufsgruppen vorgenommen.

Ganz allgemein können die Neuordnung alter sowie die Schaffung neuer Berufe wie auch die Spezialisierungen innerhalb einzelner Berufe als ein Schritt in die richtige Richtung zur Beantwortung der aktuellen Anforderungen des Beschäftigungssystems gewertet werden, allerdings ist diese Entwicklung nach wie vor durch eine mangelnde Stringenz gekennzeichnet.

Auf der Grundlage der Entwicklung eines neuen Strukturkonzepts nach dem Berufsgruppenprinzip ist bereits eine Reihe moderner Berufe entstanden, z. B. in der Metall- und Elektroindustrie wie auch in der Informations- und Telekommunikationstechnik (vgl. Hollmann

u. a. 2010). Allerdings implizieren die oben angeführten Zahlen zur strukturellen Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems insgesamt eine unzureichende Flexibilisierung der Ausbildungsstruktur und damit verbunden eine weiterhin mangelhafte Durchlässigkeit.

Dabei unterstreicht der Beschluss der Bundesregierung im Rahmen der Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ aus dem Jahr 2008, die 350 Ausbildungsberufe in Berufsgruppen zu bündeln (vgl. BMBF 2009a), die Bedeutsamkeit der Modernisierung der betrieblichen Ausbildungsstrukturen. Zukünftig sollen Sozialpartner bei der Neuordnung eines Einzelberufs die Zusammenführung mit anderen Berufen in Berufsgruppen prüfen. Hierzu steht eine Reihe verschiedener Modelle zur Verfügung, wie z. B. das Strukturmodell „2 plus x“ (vgl. Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) 2007), „Dual mit Wahl“ – ein Modell der IHK-Organisation zur Reform der betrieblichen Ausbildung (vgl. DIHK 2007) – oder „Ganzheitlich – passgenau – anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk“ (vgl. Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) 2007). Allen Modellen ist gemein, dass die Erstausbildung in mindestens zwei Abschnitte unterteilt wird: eine gemeinsame Grund- und Kernqualifizierung der Berufsgruppe sowie die Differenzierungsmöglichkeiten eines Berufs. Die neuen Strukturmodelle bringen den Vorteil mit sich, neben der Reduktion der Ausbildungsberufe auch die Flexibilisierung der Ausbildungswege sowie die individuelle Anpassung an das Leistungspotenzial der Auszubildenden voranzutreiben.

Mit der Bündelung mehrerer Berufe auf Basis gemeinsamer (Kern-)Qualifikationen zu Berufsgruppen ist die Bestrebung verbunden, mehr Transparenz und internationale Vergleichbarkeit zwischen den Berufen zu schaffen, die berufliche Mobilität der Absolventinnen und Absolventen zu erhöhen und mehr Flexibilität in die duale Ausbildung zu bringen (vgl. Pilz 2009). Gleichzeitig werden durch die Reduktion der Ausbildungsberufe nach dem Berufsgruppenprinzip berufliche Entwicklungsmöglichkeiten erweitert, eine breite Fachkarriere unterstützt (vgl. BMBF 2010) sowie eine Systematisierung des fließenden Übergangs in Weiterbildung und Hochschule vereinfacht (vgl. Euler/Severing 2006). Nicht zuletzt unterstützt eine gemeinsame Beschulung die Bestrebungen der Berufsschulen, ihre Ausbildungsinhalte besser zu differenzieren und individuell auszurichten.

Wünschenswert ist eine verstärkte Zusammenarbeit von Arbeitgebern, Gewerkschaften und den staatlichen Berufsschulen mit dem Ziel, die entsprechenden Möglichkeiten und Verfahren der Ordnungsarbeit besser ausloten zu können und den bislang hohen Abstimmungs- und Zeitaufwand zu Gunsten einer erhöhten Flexibilität zu verringern. Auch im Hinblick auf die steigende Abschreibungsrate beruflicher Ausbildungsinhalte und der damit verbundenen Problematik wachsender Arbeitslosigkeit in späteren Altersstufen ist eine deutliche Reduktion der Ausbildungsberufe nach dem Berufsgruppenprinzip zu forcieren.

Modularisierung. Ein weiterer Fokus von Reformen im letzten Jahrzehnt lag auf der mangelnden Durchlässigkeit innerhalb sowie zwischen beruflicher Ausbildung und vor-, parallel- sowie nachgelagerten Bildungsgängen. In der dualen Ausbildung findet bereits im Übergangssystem Erlerntes meist keine Anerkennung. Darüber hinaus sind Zwischeneinstiege schwierig und vorzeitige Ausstiege führen nicht zu einer Anerkennung der erworbenen Qualifikation. Definierte Übertrittspunkte zwischen parallelen Bildungsgängen (z. B. zwischen vollzeitschulischen und betrieblichen Ausbildungen) fehlen und ein Wechsel der Lernorte ist schwer möglich (vgl. Euler/Severing 2006; vbw 2008).

Weiterhin wurde und wird das duale System von verschiedenen Seiten aus als zu wenig flexibel kritisiert, neue Qualifikationsanforderungen der Wirtschaft werden nicht schnell genug umgesetzt und die Ausbildungsmöglichkeiten der Betriebe nicht adäquat genutzt (vgl. Pilz 2009).

Diese beiden Hauptproblematiken regten im letzten Jahrzehnt eine Strukturdebatte an und führten zu einem wachsenden Interesse an Konzepten zur Modularisierung der beruflichen Ausbildung, d. h. einer Umstellung von der bestehenden Ausbildungsstruktur auf Ausbildungsbausteine, die als Möglichkeit zur Flexibilisierung und Erhöhung der Durchlässigkeit gesehen werden. Einer Umfrage in Unternehmen der Metall- und Elektroindustrie zufolge sprechen sich 83 Prozent der befragten Unternehmen sehr positiv oder positiv für eine Flexibilisierung der Ausbildungsstrukturen in Form von Ausbildungsbausteinen aus (vgl. Gesamtmetall 2008).

An der Modularisierungsdiskussion in der Berufsausbildung sind neben dem BMBF Repräsentanten von Verbänden und Kammern, Unternehmen und Gewerkschaften sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Bildungspolitikerinnen und -politiker und andere beteiligt (vgl. Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) 2010a). Des Weiteren liegen einige Konzepte zur konkreten Umsetzung vor (vgl. z. B. Euler/Severing 2006; BDA 2007; DIHK 2007). Die Konzepte verstehen Ausbildungsbausteine als abgegrenzte und bundesweit standardisierte Einheiten innerhalb der Gesamtstruktur des Ausbildungsberufsbilds. Sie können eigenständig zertifiziert und nach erfolgreicher Absolvierung als Ausbildungsteilleistung angerechnet werden. Bei Ausbildungsabbruch werden bereits erworbene Kompetenzen zertifiziert und dokumentiert und somit wird dem Auszubildenden ein Anschluss erleichtert. Darüber hinaus können sie zu einer zeitlichen und individuellen Flexibilisierung, einer höheren Transparenz über die Inhalte und Kompetenzen der Bildungsgänge (z. B. mithilfe von Standards) und einer höheren horizontalen und vertikalen Durchlässigkeit beitragen (vgl. Euler/Severing 2006; Pilz 2009). Weiterhin kann eine Kostenersparnis erreicht werden, da Module in verschiedenen Ausbildungsgängen zum Einsatz kommen und erzielte Teilleistungen anerkannt werden können. Schließlich ermöglicht Modularisierung auch, einzelne Ausbildungsgänge in Teilen sehr schnell an die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts anzupassen und eine EU-Kompatibilität durch eine Einordnung in den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) herzustellen (vgl. Pilz 2009).

Die Ausführungen zeigen, dass von vielen Seiten aus eine Modularisierung der beruflichen Ausbildung in den letzten zehn Jahren diskutiert und vorangetrieben wurde. Dabei stehen sich jedoch auch verschiedene partikulare Interessen gegenüber und eine konkrete Umsetzung ist noch immer nicht weit fortgeschritten. Von 2000 bis 2006 wurden diverse Angebote und Modellversuche im Kontext von Weiterbildung, Nachqualifizierung und Zusatzqualifizierung entwickelt und implementiert. Die gesamte Berufsausbildung betreffende Modelle wurden jedoch nicht weiter berücksichtigt (vgl. Pilz 2009). Ab 2006 wurde das Thema aufgrund der abnehmenden Zahl von Jugendlichen in der Ausbildung bei einer gleichzeitigen Zunahme von Maßnahmen zur außerbetrieblichen Ausbildung wieder aufgegriffen (vgl. Pilz 2009).

Eine praktische Umsetzung und Erprobung von Modularisierungskonzepten finden erst seit etwa 2008 vor allem im Rahmen von Modellprojekten statt. Das vom BMBF initiierte Programm „Jobstarter Connect“ beispielsweise verfolgt den Ansatz, das Übergangssystem durch den Einsatz bundeseinheitlicher Ausbildungsbausteine stärker auf die duale Ausbildung auszurichten. Es umfasst folgende Anwendungsbereiche: die Qualifizierung von

Altbewerberinnen und Altbewerbern, die Schnittstelle Benachteiligtenförderung – betriebliche Ausbildung, die Schnittstelle schulische – duale Ausbildung sowie eine Nachqualifizierung von jungen Erwachsenen. Das Programm, dessen Laufzeit von 2008 bis 2015 angesetzt ist, verfolgt im Wesentlichen drei Ziele: die Erprobung bundeseinheitlicher Ausbildungsbausteine, eine Verkürzung der Übergangszeiten von der Schule in die berufliche Ausbildung und eine Strukturierung bestehender Maßnahmen mithilfe von Ausbildungsbausteinen. Für acht Berufe aus dem Bereich Industrie und Handel (z. B. Kaufmann/-frau im Einzelhandel, Verkäufer/-in, Chemikant/-in) und sechs Berufe aus dem Handwerk (z. B. Kraftfahrzeugmechatroniker/-in, Maler/-in und Lackierer/-in) wurden durch das BIBB bereits kompetenzbasierte, lernergebnisorientierte Ausbildungsbausteine zur Erprobung entwickelt. Dabei wurden ausgehend vom Ausbildungsrahmenplan der jeweiligen Ausbildungsordnung berufstypische Arbeitsprozesse bestimmt, die Grundlage der Ausbildungsbausteine darstellen sollen, und die sachlogische Zuordnung und Abfolge dieser Bausteine für den gesamten Ausbildungsprozess festgelegt. Schließlich wurden für die einzelnen Ausbildungsbausteine die zu vermittelnden Fach-, Personal- und Sozialkompetenzen genauer beschrieben (vgl. Programmstelle beim BIBB 2010).

Die Vorteile der Modularisierung im Sinne einer Verbesserung der Flexibilität und der Durchlässigkeit des Berufsausbildungssystems werden seit etwa zehn Jahren thematisiert und mit Konzepten gestärkt. Eine tatsächliche Umsetzung ist bisher noch nicht erfolgt. Größer angelegte Modellprojekte wie „Jobstarter Connect“, die weit in das kommende Jahrzehnt hinein durchgeführt werden, sind positiv zu bewerten und tragen dazu bei, die Modularisierungskonzepte stärker in die Praxis zu tragen. Eine Ausbildung über eigens entwickelte Ausbildungsbausteine erfolgt bisher ausschließlich im Rahmen von landesspezifischen Sondermaßnahmen für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Modellprojekte beziehen sich daher hauptsächlich auf Jugendliche im Übergangssystem und greifen daher zu kurz, da sie eine fundierte Evaluation einer generell auf Ausbildungsbausteinen basierenden Struktur der dualen Ausbildung nicht ermöglichen und somit eine Übertragung auf das gesamte Berufsausbildungssystem nicht weiter fortschreitet. Eine Umstellung auf Ausbildungsbausteine sollte stattdessen auf breiter Ebene für mehrere Ausbildungsberufe und für alle interessierten Betriebe erprobt und im kommenden Jahrzehnt eingeführt werden.

5.4 Beruflicher Unterricht

Bildungsziele und Kompetenzentwicklung. Grundlage für eine anerkannte Berufsausbildung nach den Bestimmungen des BBiG sind für die betriebliche Seite bundesweit einheitliche Ausbildungsordnungen mit den enthaltenen Ausbildungsrahmenplänen. Für die Berufsschule gelten landesspezifische Lehrpläne. Sie basieren auf den Vorgaben der KMK in Form von Rahmenlehrplänen.

Die KMK hat ab 1996 einen veränderten curricularen Rahmen für die Berufsschule gesteckt. Für Letztere vollzieht sich damit ein Wandel von der stärker betonten Wissensorientierung in den früheren curricularen Lehrplänen hin zur Kompetenzorientierung des Unterrichts. Zielformulierungen beschreiben nun den Outcome von Bildungsbemühungen. Lehrpläne für den beruflichen Unterricht der Berufsschule sind nach Lernfeldern gegliedert. Beruflicher Unterricht orientiert sich nach den Intentionen des Lernfeldkonzepts eng an

berufsrelevanten Handlungssituationen, aus denen Lernfelder abgeleitet sind. Die leitende didaktische Konzeptvorstellung solcher Lehrpläne ist die Handlungsorientierung des Unterrichts. Dies begünstigt die Umsetzung einer konstruktivistischen Lernauffassung mit hohen Anteilen an selbstgesteuertem Lernen (vgl. Riedl/Schelten 2010).

Gegenüber den Rahmenlehrplanvorgaben der KMK mit ihren kompetenzorientierten Ziel- und Inhaltsvorgaben sind Ausbildungsrahmenpläne und die dort festgeschriebenen Ausbildungsinhalte mit den zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnissen sowie der Ausbildungsverlauf vorwiegend noch an fachsystematischen Ordnungskriterien ausgerichtet. Die Berufsschule verfügt mit den lernfeldorientierten Lehrplanrichtlinien über eine moderne und innovative curriculare Grundlage für ihre Bildungsarbeit.

Die lernfeldorientierten Lehrpläne sind mit ihren sehr offenen Zielbeschreibungen und Inhaltsvorgaben in einem weiten Rahmen interpretierbar. Gegenüber den davor existierenden curricularen Rahmenbedingungen mit detailliert vorgegebenen Lernzielbeschreibungen und Unterrichtsinhalten kann dies als gegenläufiger Pendelschlag gesehen werden. Gleichzeitig impliziert diese Entwicklung einen Wandel von der Input-Steuerung des Unterrichts durch ein detailliert vorgegebenes Curriculum hin zu einer Outcome-Orientierung, bei der lediglich die formulierten Kompetenzbeschreibungen leitend für den Unterricht sein sollen. Durch diese grundlegende Veränderung der Lehrplanstruktur und ihre breite Einführung seit ca. 2000 sind für die Berufsschulen mit ihren Lehrkräften zusätzliche curriculare Aufgaben entstanden. Ihnen kommt die Entwicklung von mehrstündigen Lernsituationen zu, in denen Schülerinnen und Schüler möglichst auch selbstgesteuert lernen und arbeiten können. Dafür geeignete berufstypische Situationen müssen hinreichend komplex, weit gehend authentisch und möglichst in vollständigen Lernhandlungen bearbeitbar sein. Dies ist zum einen eine Herausforderung, gleichzeitig aber auch eine große Chance für die Weiterentwicklung der Berufsschule (vgl. Riedl 2010).

Die konzeptionelle Umsetzung lernfeldorientierter Lehrpläne erfolgt bisher an den Schulen unterschiedlich konsequent und divergiert an einer Schule oft auch zwischen den einzelnen Fachabteilungen. Verschiedene Einflussgrößen wirken begünstigend oder hemmend. Positiv sind z. B. infrastrukturelle Rahmenbedingungen wie vorhandene integrierte Fachunterrichtsräume, die berufspraktische Handlungen begleitend zu theoretischen Lerninhalten ermöglichen. Organisatorische Barrieren behindern die konsequente Lernfeldumsetzung. Zu nennen wären hier z. B. zu starre Zeitvorgaben in einem rigiden 45-Minuten-Takt, Abstimmungsprobleme zwischen Lehrkräften und Schwierigkeiten bei Teilungsstunden und Teamteaching oder nicht vorhandene Verfügungsstunden zur Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements. Unterricht in Lernfeldern erfordert die kollegiale Zusammenarbeit, Abstimmung und langfristige Unterrichtsplanung von mehreren Lehrkräften im Team. Das für einen Ausbildungsgang verantwortliche Team benötigt Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheiten in seinem Verantwortungsbereich. Für die Qualität der Bildungsarbeit in einem Fachbereich steht der Fachbetreuer an einer entscheidenden Schnittstelle, an der er zwar eine hohe Verantwortung trägt, die sich in seiner rechtlichen Position mit übertragenen Führungsaufgaben derzeit aber nicht widerspiegelt.

Neben den veränderten Lehrplänen (Top-down-Ansatz) sind unabhängig davon Veränderungsbewegungen des Unterrichts mit einer verstärkten Betonung der Handlungsorientierung und des selbstgesteuerten Lernens entstanden (Bottom-up-Bewegung). Veränderte berufliche Anforderungen kommen hinzu und führen insgesamt für die beiden

dualen Lernorte zu einer Konvergenz der Bildungsinhalte und -formen. Die vereinfachende und heute nicht mehr zutreffende Annahme, die berufspraktische Ausbildung erfolge im Betrieb und die berufstheoretische in der Berufsschule, bedarf einer Neubestimmung. Für die dualen Ausbildungsberufe gilt, dass sie ausnahmslos theoretisch anspruchsvoller geworden sind. Der Kompetenzerwerb im Betrieb ist zunehmend nur mit einer entsprechenden theoretischen Durchdringung beruflicher Anforderungen möglich. Umgekehrt bedarf eine komplexer werdende Theorie in der Berufsschule der unmittelbaren handlungsmäßigen Umsetzung, um vermittelbar zu bleiben. Die berufspraktische Ausbildung im Betrieb und die berufstheoretische in der Berufsschule überlappen einander. Damit konvergieren Bildungsinhalte und -formen zwischen Betrieb und Berufsschule, da komplexe Aufgaben im Betrieb nicht ohne theoretische Bezüge ausgebildet werden können, wie umgekehrt komplexe Theorie in der Berufsschule nicht ohne Praxis vermittelt werden kann. Je größer die Konvergenz der Bildungsinhalte und -formen zwischen Betrieb und Berufsschule ist, desto dringender stellt sich die Frage nach dem besonderen Bildungsauftrag des Betriebs und hier der Berufsschule.

Moderner beruflicher Unterricht muss bei der Realisierung von Lernen innerhalb eines lernfeldorientierten Curriculums konkrete berufliche Handlungsbezüge abstrahieren, auf Unterricht hin transformieren und sie theoretisch gehaltvoll unterlegen. Begründungszusammenhänge für berufliche Handlungssituationen spielen hierbei die zentrale Rolle. Die fachwissenschaftliche Systematik ist für eine fundierte Wissensbasis für berufliches Handeln unerlässlich. Somit liegt der Beitrag der Berufsschule zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in der theoriegeleiteten Reflexion beruflichen Handelns durch die Aufarbeitung fachwissenschaftlicher Bezüge (vgl. Riedl/Schelten 2010). Das lernförderliche Zusammenwirken von Fach- und Handlungssystematik und ihre jeweilige Betonung sind von verschiedenen Bedingungskonstellationen abhängig. Determinanten können eher grundlagenorientierte oder stärker anwendungsbezogene und prozessorientierte Lerninhalte sein. Die Einführung in einen Themenbereich tendiert oft zu stärker theoretisch ausgerichteten Wissensgrundlagen. Begrifflichkeiten und Begründungszusammenhänge sind dafür systematisch und strukturiert anzulegen. Vorwiegend prozessbezogene, anwendungs- und transferorientierte Lerninhalte drängen zu einem situativen Lernen. Im Zuge einer Konvergenz der Bildungsinhalte und -formen zwischen Berufsschule und Betrieb ist es erforderlich, dass Gleiches mit klar unterschiedlicher Akzentuierung für die Lernenden in Schule und Betrieb gefördert wird. Erst dadurch ergibt sich für den Auszubildenden ein ganzheitlicher Bildungsprozess. Hierbei übernimmt die Berufsschule die theoriegeleitete und systematische Aufarbeitung berufspraktischer Handlungsbezüge. Sie verfügt über das wissenschaftlich qualifizierte Personal, das sich dem professionell zuwenden kann (vgl. Riedl 2010).

Zum Bildungsauftrag der Berufsschule zählt neben der berufstheoretischen Ausbildung die Fortführung des allgemein bildenden Unterrichts mit seiner Verstärkungs- und Kompensationsfunktion (vgl. Schelten 2010). Für eine ganzheitliche berufliche Bildung, die mehr als eine funktionalistische Ertüchtigung für spezifische betriebliche Aufgaben sein will, ist der allgemein bildende Unterricht unverzichtbar. Die allgemein bildenden Fächer wie Deutsch oder Sozialkunde tragen wie der berufsbezogene Bereich zur Menschenbildung bei. Dabei sind Überlappungsbereiche möglich, die mit der Berufsqualifizierung eng verbunden sind, wenn z. B. der Englischunterricht im Rahmen des berufsbezogenen Unterrichts erfolgt oder die moralische Urteilsfähigkeit bei beruflichen Entscheidungen durch den Religionsunterricht gestützt wird.

Organisatorische Entwicklungslinien. Die Bildungsarbeit an der Berufsschule ist eng mit dem Lernfeldansatz verbunden. Darüber hinaus sind seit ca. 2000 weitere Entwicklungslinien erkennbar, die den Lernort Berufsschule betreffen (vgl. Riedl 2010).

Ca. 2000 setzte eine Entwicklung zu regionalen beruflichen Kompetenzzentren ein. Berufsschulen haben damit die Möglichkeit, ihr standorteigenes Profil zu schärfen. Ziel ist, auch außerhalb der Ballungszentren Berufe oder Berufsgruppen an einer Schule zusammenzufassen, damit möglichst mehrzügige Klassen in einem Ausbildungsberuf an einer Schule vorhanden sind. Dies führt für einzelne Schulen zu einer fachlichen Spezialisierung durch besondere Schwerpunktsetzungen für bestimmte Ausbildungsberufe, was die vertiefte fachliche Spezialisierung einzelner Lehrkräfte begünstigt sowie eine effizientere Nutzung kostenintensiver Fachraumausstattungen ermöglicht. Besonders gewinnbringend ist dabei, wenn ein solches Kompetenzzentrum der Kern in einem regionalen Bildungsnetzwerk wird, das eng verzahnt mit anderen, auch weiterführenden beruflichen Schulen die horizontale und vertikale Durchlässigkeit des beruflichen Schulwesens befördert.

Nachteilig kann sich auswirken, dass auf die Auszubildenden längere Fahrwege zukommen, da Kompetenzzentren zu weniger Berufsschulstandorten führen, die einen bestimmten Beruf unterrichten. Zur Idee der Kompetenzzentrenbildung stellt der sich abzeichnende demografische Wandel mit einem starken Rückgang auf der Nachfrageseite für Ausbildungsplätze eine kontraproduktive Entwicklung dar, da sich dann die intendierten mehrzügigen Klassen nicht mehr bilden lassen. Fragen der Standortsicherung von Berufsschulen vor allem in strukturschwachen Gebieten kommen hinzu, da Klassengrößen vermehrt eine kritische Grenze unterschreiten.

Das Problem zu kleiner Klassen existiert bereits für weniger nachgefragte oder kaum angebotene Ausbildungsberufe (so genannte Splitterberufe wie z. B. der Automatenfachmann oder Seiler) und wird sich ausweiten. Bundesländer wie z. B. Sachsen oder Bayern arbeiten daran, wie eine mögliche Reaktion auf die zu erwartende Entwicklung aussehen kann. Überlegungen auch von Seiten des BIBB gehen in die Richtung, Berufsgruppen oder Berufsfamilien auszuweisen, denen mehrere Splitterberufe zugeordnet werden. In Berufsgruppen wäre in einer Phase der Grundqualifizierung die längere gemeinsame Beschulung möglich. Auch ein Wechsel während der Ausbildung in derselben Berufsgruppe oder spätere Tätigkeiten in angrenzenden Aufgabenbereichen würden vereinfacht (vgl. Kapitel 5.3). Allerdings stehen dem Befürchtungen wie der Rückgang beruflicher Fachlichkeit der Ausbildung entgegen. Die berufliche Fachlichkeit hat bisher eine zentrale Bedeutung in der Berufsausbildung in Deutschland. Sie muss nach wie vor leitend bleiben. Für die Berufsschule ist dies durch die momentan für die meisten Ausbildungsberufe individuell vorliegenden lernfeldorientierten Lehrpläne mit der engen Orientierung an konkreten Berufsbezügen gegeben. Ihre konsequente Umsetzung mit der Orientierung an berufstypischen Handlungssituationen würde erschwert. Weiter können bestehende Interessen der handelnden Sozialpartner Hürden für die Ausweisung von Berufsfamilien sein. Sie dürfen allerdings nicht eine berufsgruppenorientierte Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung behindern, wenn sich dadurch die abzeichnenden Probleme des zu erwartenden Rückgangs von Schülerinnen und Schülern, die in eine Berufsausbildung eintreten, etwas auffangen lassen. Ebenso können Überlegungen zu jahrgangübergreifendem Unterricht als weiterer Lösungsansatz dienen.

Berufsschulen haben eine hohe Affinität zur Wirtschafts- und Arbeitswelt. Sie sind an deren hohe Veränderungsdynamik gekoppelt. Dies bezieht sich sowohl auf die technische und infrastrukturelle Ausstattung als auch auf eine entsprechende Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung. Berufsschulen können nur dann schnell handeln, wenn die Eigenverantwortung und Selbstständigkeit dieser Schulart weiter erhöht wird. Ein kameralistisches Haushaltsrecht wirkt der eingeforderten Dynamik beispielsweise bei Sach- und Personalausstattung entgegen. Gefordert ist eine möglichst große Eigenständigkeit in finanziellen, administrativen, personalpolitischen und pädagogischen Fragen. Die Verpflichtung einer Schule für Rechenschaftslegung und externe Kontrolle ist weiter erforderlich. Insgesamt zeichnen sich hier erste Entwicklungen ab.

Mit Gestaltungsspielräumen für eine Einzelschule muss ein Qualitätsmanagement verbunden sein, das die Teilbereiche Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung umfasst. Zentral muss der Kernprozess Unterricht sein. Basis für eine systematische Qualitätsentwicklung ist ein Leitbild, das eine Schule in kollegialer Abstimmung entwickelt. Zunächst werden solche Zielvereinbarungen schulintern evaluiert. Danach folgt eine externe Evaluation, um die Stichhaltigkeit von Qualitätsfeststellungen nach innen und außen zu verbessern. Qualitätsmanagement, das Schulen zu großen Teilen selbst verantworten, ist ein systemverändernder Prozess, wofür neue rechtliche Rahmenbedingungen erforderlich sind.

Qualitätsmanagementprozesse im Bereich der Unterrichtsentwicklung bedingen eine Teamarbeit des Lehrpersonals. Die dafür erforderlichen Ressourcen z. B. für Teamsitzungen und die Möglichkeit zur gemeinsamen Unterrichtsentwicklung und -vorbereitung existieren momentan noch kaum. Teamentwicklungsprozesse verlaufen selten linear und reibungslos. Sie bedürfen einer hohen Kontinuität auf der Basis organisatorischer wie materialer Freiräume. Ein Qualitätsmanagement mit dem Schwerpunkt im Bereich der Unterrichtsentwicklung ist für die Berufsschulen ein unumgänglicher Weg, ihre besonderen Kompetenzen hervortreten zu lassen. Bisherige Erfahrungen zeigen, dass sich die Organisations- und Personalentwicklung leichter realisieren lässt, Unterrichtsentwicklung jedoch deutlich schwieriger erscheint und daher der besonderen Zuwendung bedarf.

Lehrerprofessionalisierung. Die Kultusministerkonferenz hat 2004 Standards für die Lehrerbildung im Bereich der Bildungswissenschaften festgelegt. Differenziert und umfangreich festgelegte Kompetenzen in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren bilden die Grundlage für die theoretische und praktische Ausbildung. Die Professionalisierung der Lehrkräfte an beruflichen Schulen erfolgt in drei voneinander abgegrenzten Phasen. Der wissenschaftlichen Ausbildung an einer Universität folgt der Vorbereitungsdienst im Studienseminar. Die Lehrtätigkeit an den Schulen begleiten verpflichtende Lehrerfortbildungen, bei denen die Lehrkraft inhaltliche Wahlmöglichkeiten hat.

Die Umstellung der Studiengänge für das Lehramt an beruflichen Schulen auf Bachelor- und Masterstudiengänge ist weit gehend vollzogen. Einer dreijährigen Bachelorphase folgt eine zweijährige Masterphase. Für die Bachelorphase steht das Studium der beruflichen Fachrichtung im Vordergrund. In der Masterphase erfolgt verstärkt das Studium des unterrichtlichen Zweifachs. Die Masterphase fokussiert die eigentliche Lehrerbildung in der Berufspädagogik und in der Fachdidaktik der beruflichen Fachrichtung sowie des unterrichtlichen Zweifachs. Das Lehramtsstudium verlängert sich auf fünf Jahre und führt zu Verkürzungsmodellen für den Vorbereitungsdienst. Dies geht aber nur dann, wenn das

Masterstudium neben dem wissensbasierten auch erfahrungsbasiertes Lernen enthält, das in Kooperation mit dem Studienseminar des Vorbereitungsdienstes gestaltet ist.

Die Umstellung des Studiums auf Bachelor/Master ist eine grundsätzliche politische Entscheidung, die nicht hinterfragt, inwieweit eine solche Studienstruktur für die Lehrerbildung geeignet ist. Die Universitäten sind oft gezwungen, eine erhebliche Veränderung der Prüfungskultur vorzunehmen. Vermehrte und oft isolierte Einzelprüfungen sind die Folge, bei denen Zusammenhangswissen weniger gefragt ist und als Folge davon über das Studium weniger aufgebaut wird. Ein positiver Effekt zeichnet sich für schulpraktische Studien in den umgestalteten Bachelorstudiengängen ab, die dort meist eine stärkere Betonung erfahren.

Eine bessere Verzahnung von Universitäten und ausbildenden Schulen lässt sich erreichen, wenn Teilbereiche von Schulen mit ihren Lehrkräften in Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zu schulpraktischen Fragestellungen aus der Berufspädagogik und Fachdidaktik eingebunden sind. Studierende arbeiten zusammen mit Vertretern der Universität und der Schule an innovativen Themen. Sie können besonders von diesem frühen und intensiven Kontakt mit den Schulen durch vertiefte und reflektierte Einblicke in die Gestaltung von Schulpraxis profitieren. Solche Forschungs- und Entwicklungsarbeiten ermöglichen aber auch hohe Vorteilsleistungen für die Schulen und ihre Lehrkräfte, woraus eine Effektivitätssteigerung der Lehrerbildung und Schulentwicklung hervorgeht. Schulen erfahren mit ihren Fachdidaktikern und Betreuungslehrkräften Qualitätszuwächse z. B. durch entstandene Unterrichtskonzepte oder implizite Fortbildungen, die aus der engen Kooperation mit der Wissenschaft resultieren.

An den beruflichen Schulen hat seit längerem ein Generationswechsel von Lehrkräften in einem größeren Ausmaß begonnen. Zugleich stehen in einer Reihe von beruflichen Fachrichtungen zu wenig ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung. Insbesondere in den technischen beruflichen Bereichen ist die Gewinnung des Lehrkräftenachwuchses ein drängendes Problem. Vermehrt kommt es dabei zu einer Einstellung von Bildungspersonal über Sondermaßnahmen (z. B. von Diplomingenieurinnen und -ingenieuren und Diplomkauffeuten), die nicht über Lehramtsstudiengänge in den Lehrberuf gelangen und über Traineeprogramme mit pädagogischen und fachdidaktischen Grundlagen ausgestattet werden sollen. Dies höhlt die grundständige Lehrerbildung aus. Eine weitere ungeklärte Frage ist, inwieweit künftige Lehramtsstudierende bereits nach dem Bachelorabschluss Zugang zum Lehramt erhalten sollen. Gerade in Mangelfächern dürfte dies für Schulen eine lockende Alternative gegenüber unbesetzten Lehrpersonalstellen sein. Eine Kurzlehrerbildung wäre damit geschaffen. Hiermit droht jedoch sehr stark eine Deprofessionalisierung der Lehrerbildung.

Der Vorbereitungsdienst greift gezielt unterrichtspraktische Fragen auf. Die Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums an der Universität und die im Vorbereitungsdienst z. B. in Seminarsitzungen bearbeiteten Themen können durch eine verbesserte Abstimmung für Studierende und Studienreferendare erheblich an Qualität gewinnen. Hier sollte klarer als bisher herausgestellt werden, wie und mit welchem Stellenwert die jeweilige Phase der Lehrerbildung Thematiken aufgreift. Für eine noch bessere Verzahnung sind Abstimmungsprozesse zwischen Hochschul- und Seminarlehrkräften erforderlich.

Die dritte Phase, die Lehrerfortbildung, nimmt für die Berufsschule mittlerweile einen unverzichtbaren Stellenwert ein. Fortbildungsbedarf und -inhalte resultieren aus der hohen Dynamik von vielen, sich ständig verändernden Unterrichtsinhalten ebenso wie veränderten pädagogischen Konzepten mit einer Betonung konstruktivistischen Lernens. Mittlerweile bestehen Fortbildungsverpflichtungen für Lehrkräfte und die Ausweisungspflicht von

Fortbildungsplänen für Schulen. Schulinterne Fortbildungen, staatlich getragene Fortbildungsstellen sowie Wirtschaftsunternehmen leisten dafür einen Beitrag. Hohe fachliche Veränderungsraten erfordern inhaltspezifische Fortbildungen. Bei ihnen und bei Fortbildungen zu aktuellen pädagogischen und fachdidaktischen Entwicklungen können sich insbesondere Universitäten beteiligen.

Anforderungen an die Professionalisierung der Lehrkräfte leiten sich aus Kompetenzanforderungen ab (vgl. Schelten 2010), wie sie die eingeführten Standards für die Lehrerbildung als Maximalkatalog beschreiben. Hinzu kommen die mit den lernfeldorientierten Lehrplänen verknüpften Bildungsziele (vgl. Riedl/Schelten 2010) einschließlich der dazu erforderlichen Schul- und Unterrichtsorganisation, die eine Teamarbeit des Lehrpersonals mit gemeinsamer Konzeptentwicklung für Unterricht nahelegt. Zusammen mit der Leitbildentwicklung für den Beruf der Lehrkraft an beruflichen Schulen mit ihren Kernkompetenzen sind dies die zentralen Konzepte.

5.5 Anschlussfähigkeit der beruflichen Ausbildung

Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt. Nicht allen Ausbildungsabgängerinnen und -abgängern gelingt im Anschluss an die berufliche Ausbildung ein sofortiger Übergang in den Arbeitsmarkt. So war nach erfolgreich abgeschlossener dualer Ausbildung im Jahr 2005 mehr als ein Drittel aller Ausbildungsabgängerinnen und -abgänger (35,6 Prozent) arbeitslos gemeldet. Diese Entwicklung markiert den Gipfelpunkt eines graduellen Anstiegs der Arbeitslosenquote von zunächst 27,3 Prozent im Jahr 2003. Bemerkenswerte Unterschiede zeigen sich dabei zwischen den alten und neuen Bundesländern. Während in den alten Bundesländern 2005 etwa ein Drittel aller Berufsschulabgängerinnen und -abgänger (32,2 Prozent) unmittelbar arbeitslos war, traf dies fast auf die Hälfte aller Absolventinnen und Absolventen aus den neuen Bundesländern (47,2 Prozent) zu (vgl. BMBF 2007). Im Zeitverlauf gelingt jedoch einem großen Teil der Ausbildungsabsolventen im Zuge der folgenden zwölf Monate ein erfolgreicher Einstieg in den Arbeitsmarkt. Die Arbeitslosenquote dieser Zielgruppe nähert sich damit schrittweise der durchschnittlichen Quote aller Erwerbspersonen an (vgl. BMBF 2009b). Gelingt der Einstieg in den Arbeitsmarkt, so ist der überwiegende Teil aller Absolventen (84,3 Prozent) in einer ausbildungsadäquaten Beschäftigung tätig. Insbesondere Männern und Personen mit höheren Bildungsabschlüssen gelingt dabei der Einstieg eher in einer ihrer Ausbildung angemessenen Tätigkeit (vgl. BMBF 2007).

Die Qualität der ersten aufgenommenen Erwerbstätigkeit hat allgemein abgenommen und die „Flexibilisierung“ der Arbeitsverträge junger Arbeitsmarkteinsteiger zugenommen (vgl. Buchholz 2008). Eine Politik der selektiven Deregulierung von Beschäftigung seit Mitte der 1980er Jahre hat in Deutschland dazu geführt, dass der Anteil flexibler, nämlich befristeter Beschäftigung beim Berufseinstieg mit zunehmender Suchdauer sowie im frühen Erwerbsleben drastisch gestiegen ist. Zwischen 1985 und 2007 ist bei unter 30-Jährigen der Anteil befristeter Beschäftigung um 60 Prozent gestiegen. Im Jahr 2007 belief sich der Anteil befristeter Beschäftigter bei den unter 30-Jährigen auf über 26 Prozent; damit war mehr als jeder Vierte in dieser Altersgruppe mit einem unsicheren Arbeitsvertrag konfrontiert. Bei Personen über 30 Jahren sind hingegen knapp 93 Prozent – also die überwiegende Mehrheit – in einem

unbefristeten Arbeitsverhältnis tätig (vgl. Buchholz/Blossfeld im Erscheinen). Die Integration in das Erwerbsleben gelingt somit Ausbildungsabgängerinnen und -abgängern heute vielfach nur unter Inkaufnahme von zunehmender Beschäftigungsunsicherheit.

Ähnlich wie in den vorangegangenen Kapiteln 5.1 und 5.2 zeigt sich auch bei der Betrachtung des Berufseinstiegs, dass Chancen und Risiken innerhalb der Gruppe der Berufsabgängerinnen und -abgänger sozial ungleich verteilt sind. Von zentraler Bedeutung für den Übergang in den Beruf erweisen sich insbesondere Geschlecht, Alter, Region, Migrations- und Bildungsstatus (vgl. BMBF 2007): Ein höherer Schulabschluss senkt allgemein die Risiken beim Übergang von der Ausbildung in den Beruf. So zeigt sich, dass die Bedeutung eines höheren Bildungsabschlusses unter der angespannten Arbeitsmarktlage der 2000er Jahre signifikant zugenommen hat und insbesondere schlecht(er) qualifizierte Jugendliche und junge Erwachsene mit wachsenden Problemen konfrontiert waren (vgl. Buchholz 2008). Mit zunehmender Dauer der Berufssuche gleichen sich jedoch die bildungsspezifischen Einstiegsrisiken wieder etwas aneinander an: Während etwa ein Hauptschulabsolvent in den drei Jahren nach Berufsabschluss ein um den Faktor 3,5 höheres Arbeitslosigkeitsrisiko aufweist als eine Absolventin bzw. ein Absolvent mit (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung, sinkt dieses Risiko in den folgenden sieben Jahren auf einen Faktor von 2,8 (vgl. BMBF 2007).

Unterschiede bei der Berufseinmündung zeigen sich auch hinsichtlich des Geschlechts: Frauen treten deutlich häufiger nach dem Abschluss einer beruflichen Ausbildung direkt in die Erwerbslosigkeit ein (sechs bis 20 Prozent je nach Ausbildung und Alter im Vergleich zu zwei Prozent bei Männern); ein Muster, das sich zu großen Anteilen durch die parallel stattfindende Familiengründung erklären lässt. Bemerkenswerterweise gelingt es Männern im Anschluss an die Ausbildung deutlich häufiger, in ein dauerhaftes, vollwertiges Erwerbsverhältnis einzumünden, während Frauen weit häufiger von ausbildungsinadäquater Beschäftigung betroffen sind (vgl. BMBF 2007).

Schließlich zeigen sich auch bezüglich des Berufseinstiegs deutliche Unterschiede zwischen den alten und den neuen Bundesländern: Jungen Berufseinsteigern in den alten Bundesländern gelingt es häufiger und schneller, in ein dauerhaftes, ausbildungsadäquates „Normalarbeitsverhältnis“ einzumünden als ihren Pendanten in den neuen Bundesländern (vgl. BMBF 2007).

Langfristig ist davon auszugehen, dass sich die skizzierten demografischen Entspannungstendenzen am Ausbildungsmarkt (vgl. Kapitel 1.1, 5.1) auch positiv auf den Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt niederschlagen werden. So ist die Arbeitslosenquote von Absolventen (außer)betrieblicher Ausbildungen seit 2005 leicht rückläufig (vgl. BMBF 2009b), nachdem sie zu Beginn dieses Jahrzehntes kontinuierlich angestiegen war. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die demografische Entspannungstendenz beim Übergang in das Erwerbsleben auch in den Folgejahren fortsetzen wird.

In den vergangenen zwei Jahrzehnten hat das Ausmaß an Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland von etwa fünf bis zehn Prozent in den 1990ern auf etwa zehn bis 15 Prozent seit der Jahrtausendwende kontinuierlich zugenommen. Die Jugendarbeitslosigkeit hat sich dabei gleichzeitig zunehmend von der Gesamtarbeitslosigkeit entkoppelt, die sie momentan mit einem Faktor von etwa 1,5 übersteigt (eigene Berechnungen auf Basis von OECD 2010b; vgl. Hofäcker/Blossfeld im Erscheinen). Zudem wird durch die „Auffangfunktion“ des Übergangssystems die deutsche Jugendarbeitslosigkeit nicht unwesentlich unterschätzt.

Gleichwohl liegt Deutschland im internationalen Vergleich sowohl im Hinblick auf das Ausmaß der Jugendarbeitslosigkeit als auch im Hinblick auf die überproportionale Betroffenheit junger Ausbildungsabsolventen weiterhin unterhalb des europäischen Durchschnitts. Trotz der erkennbaren Krisentendenzen lässt sich das deutsche duale System der beruflichen Ausbildung im internationalen Vergleich weiterhin als ein vergleichsweise effizientes Modell zur Integration von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt beschreiben. Der hohe Informationsgehalt standardisierter Berufsabschlüsse stellte lange sicher, dass der Übergang vom beruflichen Bildungssystem in die Erwerbstätigkeit aus kurz- bis mittelfristiger Perspektive vergleichsweise reibungslos verlief (vgl. vbw 2010b).

Als problematisch erweist sich primär die Situation einzelner Randgruppen, denen es nicht oder nur teilweise gelingt, einen erfolgreichen Einstieg in das Erwerbsleben zu vollziehen. Hierzu zählen insbesondere Ausbildungsabgängerinnen und -abgänger mit geringerem Schulabschluss sowie Personen mit Migrationshintergrund. Auch Frauen werden im Zuge des Berufseinstiegs benachteiligt. Familienbezogene Erwerbsunterbrechungen ziehen meist eine höhere Betroffenheit durch flexible Beschäftigung und weniger ausbildungsadäquate Tätigkeiten nach sich (vgl. BMBF 2007, 2009b). Politische Maßnahmen zur Verbesserung der relativen Arbeitsmarktsituation von „Problemgruppen“ müssen entsprechend auch nach erfolgreichem Abschluss der Ausbildung dazu beitragen, Marginalisierungen zu vermeiden.

Eine besondere Bedeutung kommt hierbei Maßnahmen des lebenslangen Lernens zu. Insbesondere für die Absolventengeneration, die im Zuge des Ausbildungsplatzmangels der letzten 15 Jahre nicht oder nur mit großen Schwierigkeiten eine berufliche Ausbildung erfolgreich absolvieren konnte, müssen geeignete Maßnahmen zur Weiterqualifikation in späteren Phasen der Bildungs- bzw. Erwerbskarriere geschaffen werden.

Eine letzte spezifische Problemgruppe des beruflichen Bildungssystems stellen schließlich Ungelernte dar, d. h. Personen, die keine erfolgreich zertifizierte Teilnahme an formalen staatlichen Bildungsgängen aufweisen können. Seit Mitte dieses Jahrzehntes liegt der Anteil Ungelernter bei den 20- bis 29-Jährigen mit 15,2 Prozent relativ hoch, wobei er bei Frauen (15,4 Prozent), insbesondere bei Frauen mit einem Kind, etwas höher ausfällt als bei Männern (14,9 Prozent; vgl. BIBB 2010a).⁴³ Nahezu alle Ungelernten in dieser Altersgruppe bleiben auch langfristig ohne einen Bildungsabschluss. Jugendliche mit ausländischer Staatsbürgerschaft sind innerhalb der Gruppe der Ungelernten deutlich überrepräsentiert (38,4 Prozent; vgl. BMBF 2009b). Das Fehlen eines formal qualifizierten Bildungsabschlusses schlägt sich anschließend auch in einer strukturellen Benachteiligung am Arbeitsmarkt nieder. Im Vergleich zu Personen mit formalen Bildungsabschlüssen finden sich Ungelernte deutlich häufiger in (prekärer) Selbstständigkeit oder in geringfügiger Beschäftigung. Entsprechend liegt ihr Armutsrisiko selbst bei Erwerbstätigkeit über dem Durchschnitt (vgl. Strengmann-Kuhn 2003). Darüber hinaus erhalten Ungelernte im Rahmen ihrer Tätigkeit kaum Möglichkeiten zur beruflichen Weiterbildung bzw. nehmen diese nicht wahr; ihre benachteiligte Situation am Arbeitsmarkt verfestigt sich somit (vgl. BIBB 2010a, S. 269ff.).

⁴³ Aufgrund von Veränderungen in der statistischen Erfassung von Ungelernten lassen sich nur sehr bedingt Zeitreihenvergleiche des Anteils Ungelernter im deutschen Bildungssystem anstellen.

Durchlässigkeit von der beruflichen Ausbildung zur Hochschule. Neben der direkten Eingliederung in den Arbeitsmarkt muss im Sinne einer Anpassung an steigende Qualifikationsbedarfe auch die Möglichkeit zur Erweiterung von in der Berufsausbildung erworbenen Kenntnissen, etwa im Rahmen einer anschließenden Hochschulausbildung oder eines dualen Studiums, gewährleistet sein. Eine Reihe jüngerer Reformvorhaben verfolgt dementsprechend das Ziel, die Durchlässigkeit des beruflichen Ausbildungssystems insbesondere im Hinblick auf eine spätere Teilnahme an tertiärer Bildung zu erhöhen. So soll etwa die BMBF-Förderinitiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“ die Transferierbarkeit beruflich erworbener Abschlüsse in den Hochschulbereich erhöhen. Gemäß jüngerer Beschlüsse der KMK sollen hierfür „Äquivalenzen“ zwischen beruflicher und Hochschulbildung festgestellt und formalisiert werden (vgl. Müskens 2006; Stamm-Riemer u. a. 2008; Hartmann/Loroff/Stamm-Riemer 2009). Hierdurch wird etwa Meistern, Technikern und Fachwirten die Möglichkeit zum Übergang in ein Hochschulstudium gegeben (vgl. BMBF 2009b). Durch die Steigerung der Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen sollen berufliche Abschlüsse – bildlich gesprochen – somit einen Wandel „von der Sackgasse zur Durchgangsstraße“ (vgl. Diller 2010) vollziehen.

In der praktischen Anwendung derartiger Konzepte zeigen sich jedoch noch einige Probleme. Fachstudien sprechen von einer „große[n] Diskrepanz zwischen allgemeiner politischer Willenserklärung und realer Umsetzung innerhalb der Bildungsinfrastruktur“ (Diller 2010, S. 10). Insbesondere die Feststellung von Äquivalenzen zwischen beruflichen Abschlüssen und Hochschulqualifikationen gestaltet sich angesichts der unterschiedlichen Curricula der beteiligten Bildungsinstitutionen als ausgesprochen schwierig und langwierig (vgl. Diller 2010). Zwischen den einzelnen Bundesländern existieren zudem große Unterschiede in der konkreten Definition „ähnlich Qualifizierter“ (vgl. Nickel/Leusing 2009). Darüber hinaus nimmt auch im Anschluss an die Festlegung von Äquivalenzen die Schaffung belastbarer rechtlicher Rahmenbedingungen für den tatsächlichen Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung oftmals einiges an Zeit in Anspruch (vgl. Bonse-Rohmann u. a. 2007).

Im Rahmen derartiger Anrechnungsverfahren existieren zudem Befürchtungen hinsichtlich einer „Entwertung akademischer Bildung“ durch die Verknüpfung mit beruflichen Abschlüssen (vgl. Deutscher Verband Technisch-Wissenschaftlicher Vereine (DVT) 2008, S. 2). In diesem Zusammenhang stellt sich zudem die Frage, wie sich die Öffnung für berufsschulische Abschlüsse auf die Profilbildung einer Hochschule auswirkt. Bislang gehen die Meinungen auseinander, ob nur einzelne Hochschulen derartige Öffnungen vornehmen oder ob es sich hierbei um ein flächendeckendes Angebot prinzipiell aller Hochschulen handeln soll (vgl. Nickel/Leusing 2009).

5.6 Haupttrends

Die Berufsausbildung wurde im letzten Jahrzehnt durchzogen von mehreren Reformvorhaben, die jeweils einzelne Bereiche betreffen, nur teilweise in Form von regionalen Modellprojekten getestet und insgesamt weder flächendeckend noch ganzheitlich umgesetzt wurden. Insgesamt zeichnen sich im Betrachtungszeitraum eher träge Reformentwicklungen ab:

- Ein zunehmender Anteil an Jugendlichen wird in den einzelnen Maßnahmen des Übergangssystems aufgefangen, die keine Möglichkeit eines vollqualifizierenden Abschlusses

bieten. Obgleich gerade diejenigen Gruppen eher langfristige „Maßnahmenkarrieren“ aufweisen, denen das Übergangssystem bei der Integration helfen sollte, zeichnete sich im letzten Jahrzehnt bis heute kein Einlenken bzw. Umdenken in Richtung einer Neukonzeption des Übergangssystems ab.

- Die Integration von benachteiligten Gruppen in die berufliche Ausbildung ist im letzten Jahrzehnt nicht gelungen. Nach wie vor gestalten sich die Übergangsprozesse in eine Ausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund und Geringqualifizierte vergleichsweise schwierig und langwierig. Zwar standen sie über das vergangene Jahrzehnt hinweg im Fokus politischer Reformbemühungen, dennoch mangelt es bislang an speziell auf diese „Problemgruppen“ ausgerichteten bildungspolitischen Maßnahmen. Es lässt sich vermuten, dass die Lösung dieses Problems im Übergangssystem selbst gesucht wurde, in das diese Gruppen überproportional einmünden. Auch hier gelang es jedoch im letzten Jahrzehnt nur bedingt, benachteiligte Gruppen in die Berufsausbildung einzugliedern.
- Bemühungen einer strukturellen Veränderung der Ausbildungswege hin zu mehr Flexibilität und Durchlässigkeit waren bereits im Jahr 2000 erkennbar. Die tatsächliche Umsetzung, d. h. die Bündelung von Ausbildungsberufen in Berufsgruppen sowie die Modularisierung der beruflichen Ausbildung, steht allerdings noch aus. Noch immer existiert eine ausgesprochen große Anzahl an verschiedenen Berufen, die sich größtenteils zur Zusammenfassung in Berufsgruppen eignen würden. Auch hier stehen die Umsetzungen erst in den Anfängen. Eine Ausbildung über eigens entwickelte Ausbildungsbausteine erfolgt bisher ausschließlich im Rahmen von landesspezifischen Modellprojekten. Insgesamt ist die Berufsausbildung auch 2010 noch durch eine unzureichende Flexibilisierung der Ausbildungsstruktur und eine weiterhin mangelhafte Durchlässigkeit gekennzeichnet.
- Beim beruflichen Unterricht vollzieht sich ein Wandel von der stärker betonten Wissensorientierung in den früheren curricularen Lehrplänen hin zur Kompetenzorientierung. Demgegenüber sind Ausbildungsrahmenpläne und die dort festgeschriebenen Ausbildungsinhalte mit den zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnissen sowie der Ausbildungsverlauf vorwiegend noch an fachsystematischen Ordnungskriterien ausgerichtet. Einer Professionalisierung der Lehrkräfte an beruflichen Schulen sollte durch die Einführung von Standards für die Lehrerbildung, die die KMK 2004 erlassen hat, Rechnung getragen werden. Zudem erfolgt eine Professionalisierung des Personals an beruflichen Schulen in drei voneinander abgegrenzten Phasen. Da jedoch in einer Reihe von beruflichen Fachrichtungen zu wenig ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung stehen, kommt es dort vermehrt zu Einstellungen von Lehrpersonal über Sondermaßnahmen, womit die grundständige Lehrerbildung ausgehöhlt wird.
- Ebenso verschlechterte sich für viele Ausbildungsabsolventen die Integration in das Erwerbsleben. Hiervon sind wiederum vor allem die benachteiligten Gruppen betroffen. Die Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland hat sich von etwa fünf bis zehn Prozent in den 1990er Jahren auf etwa zehn bis 15 Prozent seit der Jahrtausendwende erhöht. Neben der direkten Eingliederung in den Arbeitsmarkt sollten auch die Möglichkeiten einer anschließenden Hochschulausbildung oder eines dualen Studiums verbessert und jüngere Reformmaßnahmen in diesem Bereich forciert werden.

5.7 Künftige Reformen

Angesichts der demografischen Entwicklung ist künftig mit einer zunehmenden Verschiebung des Verhältnisses von Ausbildungsangebot (duales System und Schulberufssystem) und Jahrgangsstärke im typischen Übergangsalter von der allgemein bildenden Schule in die Berufsausbildung zu rechnen. Nach Vorausberechnungen der Autorengruppe Bildungsberichterstattung würde das Ausbildungsangebot je typischen Altersjahrgang 2010 erstmals 100 Prozent überschreiten (101,5 Prozent). 2020 läge das Verhältnis bei 115,5 Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 326ff.).

Diese Entwicklung dürfte zu einer Beschleunigung der Reformbemühungen in den betroffenen Bereichen führen. So wird es zukünftig vor allem darum gehen, bislang unzureichend in Berufsausbildung integrierte Jugendliche zu fördern.

Bildungsbeteiligung. Insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund und Geringqualifizierte weisen langfristig – trotz demografisch günstiger Entwicklungen – ein hohes Risiko auf, im Ausbildungssystem bzw. am Arbeitsmarkt weiterhin strukturell benachteiligt zu werden. Die wohl größte Herausforderung, die das deutsche Berufsausbildungssystem in Zukunft zu bewältigen hat, besteht in der Integration dieser Gruppen. Um hier Fortschritte zu erzielen, muss eine grundlegende Strukturreform des Übergangssystems erfolgen: Die Vielzahl an Maßnahmen müsste beispielsweise reduziert und der Erwerb standardisierter Fähigkeiten und Kenntnisse ermöglicht werden. Reformen zur Verbesserung der Integration benachteiligter Gruppen müssen jedoch auch bereits bei den vorgelagerten Bildungsinstitutionen ansetzen.

Zudem sollten Ausbildungsmöglichkeiten auch für andere Personengruppen angeboten werden, um einer durch demografische Alterung bedingten deutlichen Verknappung der verfügbaren Arbeitskräfte entgegenzuwirken. Allein mit nachwachsenden Jahrgängen von Schulabsolventinnen und -absolventen wird diese Entwicklung nicht aufzuhalten sein, da sich das berufliche Ausbildungssystem in Deutschland in seiner bisherigen Organisation nur an Personen in einer ganz spezifischen Altersphase und Lebenssituation richtet (nämlich junge Schulabsolventinnen und -absolventen). So könnte eine Ausweitung des beruflichen Ausbildungsangebots beispielsweise auf Mütter und Frauen nach einer (längeren) Familienunterbrechung oder auch auf ältere Menschen eine viel versprechende Lösung sein, den Mangel an qualifizierten Arbeitskräften aufzufangen. Dazu müssten jedoch neue Formen der Berufsausbildung aufgebaut werden, die auch diesen Personengruppen unter ihren jeweiligen Lebenssituationen den Einstieg in eine anerkannte und vollqualifizierende Berufsausbildung ermöglichen. Aus den Problemen des Übergangssystems lässt sich jedoch ganz klar schließen, dass dieses Ausbildungssystem eng an das etablierte duale und schulische Berufsausbildungssystem angeschlossen sein muss und kein „unabhängiges Parallelsystem“ sein darf.

Strukturelle Veränderungen. Die aufgezeigten Entwicklungen im letzten Jahrzehnt haben verdeutlicht, dass in diesem Bereich zwar viele Konzepte und Modellversuche ins Leben gerufen wurden, eine tatsächliche Umsetzung auf das gesamte Berufsausbildungssystem jedoch ausblieb. Im Fokus der Reformen des kommenden Jahrzehnts sollte eine Komprimierung nach dem Berufsgruppenprinzip stehen und eine Umstellung der Ausbildung auf Ausbildungsbausteine – über Modellprojekte hinausgehend – fortgeführt werden.

Beruflicher Unterricht. Auch die schulische Seite der Berufsausbildung bedarf zukünftig einer weiteren Reformierung. Den Berufsschulen muss mehr Eigenverantwortung und Selbstständigkeit in finanziellen, administrativen, personalpolitischen und pädagogischen Fragen zugestanden werden und gleichzeitig müssen eine Verpflichtung zur Rechenschaftslegung sowie eine externe Kontrolle eingeführt werden. Qualitätsmanagementprozesse im Bereich der Unterrichtsentwicklung bedingen beispielsweise eine Teamarbeit des Lehrpersonals. Die dafür erforderlichen Ressourcen müssen geschaffen werden. Schließlich sollte auch die Qualität der Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums und der im Vorbereitungsdienst bearbeiteten Themen beispielsweise dadurch gesteigert werden, dass eine bessere Verzahnung der Abstimmungsprozesse zwischen Hochschul- und Seminarlehrkräften vorangetrieben wird.

Anschlussfähigkeit der beruflichen Ausbildung. Politische Maßnahmen zur Verbesserung der relativen Arbeitsmarktsituation der „Problemgruppen“, vor allem der Ungelernten, müssen verstärkt und geeignete Maßnahmen zur Weiterqualifikation dieser Personengruppen in späteren Phasen der Bildungs- und Erwerbskarriere geschaffen werden.

Weiterer Reformbedarf besteht im kommenden Jahrzehnt zudem in der Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Ausbildung und Hochschule. Anrechnungsverfahren, die in der beruflichen Ausbildung erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten berücksichtigen, müssen geschaffen und somit eine Transferierbarkeit beruflich erworbener Abschlüsse in den Hochschulbereich erreicht werden.

6 Hochschule

Das deutsche Hochschulsystem wies zur Jahrtausendwende gravierende Funktionsdefizite und einen kritischen Modernisierungsrückstand auf (vgl. Mayer 2003). Die Funktionsdefizite in Forschung und Lehre waren bereits in den 1970er Jahren erkennbar. So bezweifelte der Wissenschaftsrat in seinen „Empfehlungen zur Forschung und zum Mitteleinsatz in den Hochschulen“ vom 06.07.1979, dass der wissenschaftliche Ertrag und die Qualität der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland entsprechend der materiellen Ausstattung und der Zahl der an den Hochschulen tätigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gewachsen sei (vgl. Wissenschaftsrat 1979). Nach Auffassung des damaligen Präsidenten der Deutschen Forschungsgemeinschaft bestand ein großes Defizit an sehr guter Forschung (vgl. Maier-Leibnitz 1979). Im Aufgabenbereich Lehre und Studium wurden sehr lange Studienzeiten sowie hohe Fachwechsler-, Hochschulwechsler- und Studienabbrecherquoten als Indizien für eine mangelhafte Qualität der Lehre an deutschen Hochschulen angeführt (vgl. Wissenschaftsrat 2001b). In einer Umfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach unter deutschen Führungspersönlichkeiten wurden die Universitäten in den 1990er Jahren äußerst negativ beurteilt: Während über 80 Prozent der befragten Führungskräfte der Meinung waren, dass an den Fachhochschulen im Allgemeinen eher gute Arbeit geleistet würde, hatten nur 28 Prozent der Befragten einen positiven Eindruck von den Universitäten (vgl. Piel 1995, S. 5). Nicht wenige Führungskräfte teilten seinerzeit offenbar die Meinung von Altbundeskanzler Helmut Schmidt, dass „an der viel zu langen Studiendauer (...) doch weniger die Studenten schuld [sind] als vielmehr die Hochschulorganisation“ (1996, S. 3).

Neben der unzureichenden Qualität von Forschung und Lehre wurden die geringe internationale Ausrichtung der Studiengänge, die schichtspezifischen Rekrutierungsmuster von Fachhochschulen und Universitäten, die Unterrepräsentation von Frauen im Hochschulsystem und die prekäre Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses kritisiert (vgl. Mayer 2003).

Zu den im internationalen Vergleich monierten Auffälligkeiten des deutschen Hochschulwesens zählten darüber hinaus die dominante Rolle des Staates und unterentwickelte Steuerungsmöglichkeiten der Hochschulen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006). Eine lähmende Staatsbürokratie und eine fehlende Reformbereitschaft seitens der Hochschulen ließen Anfang der 1990er Jahre den damaligen Vorsitzenden des Wissenschaftsrats urteilen, dass die Universitäten im Kern verrottet seien (vgl. Simon 1991).

Neben Leistungsdefiziten und einer nicht mehr adäquaten inneren und äußeren Organisation der Hochschule haben am Ende des 20. Jahrhunderts vier gesellschaftliche Entwicklungen den Reformdruck weiter erhöht (vgl. Kapitel 1; Mayer 2008):

- steigende Studiennachfrage,
- Verknappung der öffentlichen Finanzzuschüsse und die dadurch bedingte Unterfinanzierung der Grundausrüstung der Hochschulen,
- veränderte Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigkeiten bzw. veränderte Qualifikationsansprüche des Staates und der Wirtschaft an Hochschulabsolventinnen und -absolventen,
- zunehmende Europäisierung und Internationalisierung.

Die Studienanfängerzahl ist nach dem gemeinsam von Bund und Ländern in Auftrag gegebenen Bericht „Bildung in Deutschland 2010“ zwischen 1995 und 2000 kontinuierlich von 261.427 auf 314.539 angestiegen und erreichte im Jahr 2009 mit 422.705⁴⁴ einen neuen Höchststand (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 291). Gemäß den neuesten Prognosedaten der Bildungsvorausberechnung 2010 werden die Studienanfängerzahlen von 397.000 im Jahr 2008 auf 441.000 im Jahr 2013 stark ansteigen und erst ab 2020 wieder die Höhe von 2008 erreichen (siehe Tabelle 13).

Tabelle 13: Studienanfängerinnen und -anfänger (im ersten Hochschulsesemester), Studierende, Erstabsolventinnen und -absolventen 2008 bis 2025 nach Hochschulart (Angaben in Tsd.; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 329)

Jahr	Studienanfänger			Studierende			Erstabsolventen		
	Ins-gesamt	Univer-sitäten*	Fachhoch-schulen**	Ins-gesamt	Univer-sitäten*	Fachhoch-schulen**	Ins-gesamt	Univer-sitäten*	Fachhoch-schulen**
2008	396,8	244,2	152,6	2.036,1	1.397,5	638,6	254,2	157,9	96,3
2009	423,4	257,2	165,5	2.119,5	1.447,8	671,7	258,9	163,8	95,1
2010	419,3	254,6	164,7	2.104,0	1.398,0	705,9	269,2	171,3	97,9
2011	429,9	264,2	165,8	2.135,1	1.396,1	739,0	274,8	173,3	101,5
2012	428,3	263,8	164,4	2.159,6	1.393,4	766,1	276,6	170,7	105,9
2013	441,1	273,2	167,9	2.190,8	1.401,2	789,5	278,8	168,8	110,0
2014	420,8	258,1	162,7	2.190,8	1.390,0	800,8	282,8	170,5	112,3
2015	409,1	249,5	159,6	2.174,5	1.370,2	804,3	287,6	173,7	113,9
2016	413,2	252,7	160,4	2.161,5	1.356,0	805,4	287,1	171,8	115,3
2017	409,0	250,3	158,8	2.146,4	1.342,4	804,0	279,7	164,8	114,9
2018	402,6	246,4	156,2	2.128,6	1.328,8	799,8	270,6	157,5	113,1
2019	397,2	143,2	154,0	2.107,9	1.314,8	793,1	266,5	154,4	112,1
2020	389,0	238,0	151,0	2.082,6	1.298,6	784,0	265,2	153,5	111,7
2021	381,9	233,5	148,4	2.054,6	1.281,2	773,4	262,5	151,8	110,7
2022	374,4	228,6	145,8	2.023,6	1.262,0	761,6	258,8	149,5	109,3
2023	369,8	225,8	144,1	1.993,1	1.243,2	749,9	254,4	146,8	107,6
2024	366,6	223,8	142,8	1.964,7	1.225,7	738,9	249,7	144,0	105,7
2025	363,8	222,2	141,6	1.938,9	1.210,0	728,9	244,9	141,2	103,7

* Universitäten, Kunsthochschulen, theologische und pädagogische Hochschulen.

** Fachhochschulen, Verwaltungsfachhochschulen, Duale Hochschule, Berufsakademien.

Der Wandel in der Qualifikationsstruktur der Beschäftigten zeigt sich u. a. darin, dass vor 50 Jahren nur rund drei Prozent der Erwerbstätigen insgesamt über einen Hochschulabschluss verfügten. Der Anteil der Erwerbstätigen mit einem Hochschulabschluss hat sich

⁴⁴ Vorläufige Zahl.

seit 1960 alle zehn Jahre nahezu verdoppelt und betrug im Jahr 2004 28 Prozent (vgl. Mayer 2008). Die vorliegenden Prognosen sehen aufgrund demografischer und struktureller Veränderungen (vgl. Kapitel 1.1, 1.3) einen fortgesetzten Bedarf an Hochschulabsolventinnen und -absolventen voraus (siehe Abbildung 5). Nach Berechnungen des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW) stieg die Zahl der beschäftigten Akademikerinnen und Akademiker zwischen 1998 und 2008 von knapp 5,4 Mio. auf gut 6,5 Mio. an. Zwischen 2010 und 2014 werden in Deutschland voraussichtlich 1,3 Mio. Hochschulabsolventinnen und -absolventen benötigt. In den beiden darauf folgenden Fünf-Jahres-Perioden wird der Bedarf sogar auf jeweils 1,4 Mio. Akademikerinnen und Akademiker ansteigen (vgl. IW 2010b).

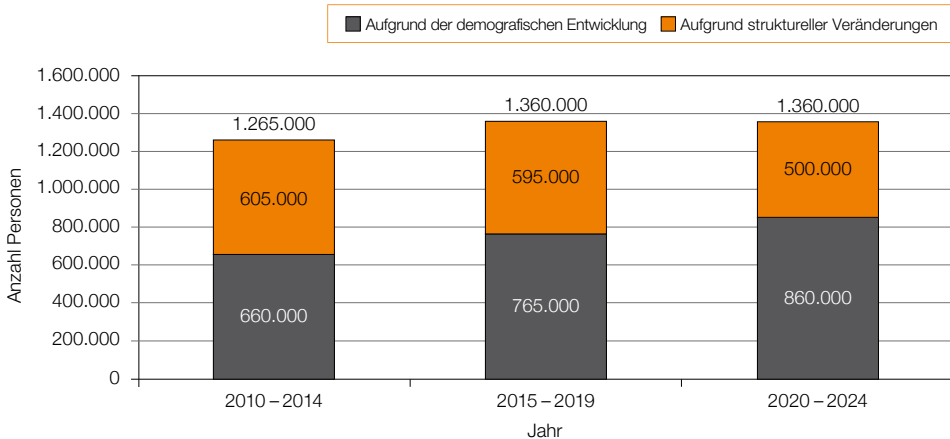


Abbildung 5: Zukünftiger Bedarf an Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Deutschland (vgl. IW 2010b, S. 1)

Anmerkung: IW-Prognose; strukturelle Veränderungen: langfristige Expansion, Trend zur Höherqualifizierung, Nachfrageverschiebung; Datenquelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder.

Die zunehmende Europäisierung und Internationalisierung des Hochschulwesens (vgl. Kapitel 1.5) ist u. a. eine Folge der am 16.06.1999 unterzeichneten Bologna-Erklärung durch die Bildungsminister aus 30 europäischen Ländern. Der Bologna-Prozess ist ein auf einen längeren Zeitraum angelegter Reformprozess, der die Bildung eines Europäischen Hochschulraums und eine Anpassung der nationalen Hochschulsysteme an europaweit vereinbarte Grundstrukturen anstrebt. Die Umstellung der Studiengänge auf das zweistufige Bachelor-/Masterstudienystem (BA/MA) ist das bekannteste Ergebnis der Bologna-Reformen. Zum Wintersemester 2008/2009 waren 75 Prozent aller Studiengänge (9.200 von insgesamt 12.300 Studiengängen) an deutschen Hochschulen auf BA/MA umgestellt.⁴⁵

⁴⁵ Ausführliche Informationen zum Bologna-Prozess und zum aktuellen Stand der Umsetzung der Bologna-Reformen in Deutschland sind auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter <http://www.bmbf.de/de/3336.php> verfügbar.

Nach einem etwa zwei Jahrzehnte dauernden Reformstau ist es seit der Jahrtausendwende zu grundlegenden Reformen im deutschen Hochschulsystem gekommen. Die wichtigsten Veränderungen der letzten zehn Jahre in den Bereichen „Organisation“, „Qualitätssicherung“, „Internationalität und Internationalisierung“ und „Bildungsbeteiligung“ werden im Folgenden näher beschrieben und daraufhin analysiert, ob weiterer Reformbedarf besteht.

6.1 Organisation

Die Hochschulen in Deutschland waren in den 1980er und 1990er Jahren in ein Netz von Regeln, Verfahren und Abhängigkeiten eingebunden, das einen notwendigen Wandel nur unzureichend ermöglichte. Zentrale Aspekte der wissenschaftlichen Leistungserbringung wurden staatlich reguliert, insbesondere die Zulassung zum Hochschulstudium, das Studienangebot und die Berufung von Professoren. Für die Ausübung der Leitungsfunktion standen den Rektorinnen bzw. Rektoren oder Präsidentinnen bzw. Präsidenten weder Personal noch Budget zur Verfügung (vgl. Brinckmann 1998).

Gegen dieses Modell der bürokratischen Hochschulsteuerung entstand Anfang der 1990er Jahre eine Reformbewegung, die eine Deregulierung des Hochschulwesens propagierte (vgl. Alewell 1993). Die VolkswagenStiftung und der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft unterstützten die Strukturreform innerhalb der Hochschulen durch ihre Förderprogramme „Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung“ und „Hochschulen im Wettbewerb“. Dem im Jahr 1994 von der Bertelsmann Stiftung und der Stiftung zur Förderung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) gegründeten Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) diente die Idee einer „entfesselten Hochschule“ als Leitmotiv für die Initiierung von Organisationsentwicklungsprojekten (vgl. Müller-Böling 2000), die die Hochschulen dabei unterstützen sollten, ihre Ressourcen, ihr Personal, ihre Organisation und ihre Leitungsstruktur autonom zu entwickeln und zu professionalisieren.

Mit einer Novelle zum Hochschulrahmengesetz (HRG) machte der Bund im Jahr 1998 den Weg frei für eine Deregulierung der Landeshochschulgesetze. Mit dem Verzicht auf Vorgaben für Organisation und Leitung der Hochschulen eröffnete der Bund den Ländern die Möglichkeit, mit weniger gesetzlichen Regulierungen die Freiräume für die Hochschulen zur selbstverantwortlichen Steuerung und Profilbildung deutlich zu stärken und damit den notwendigen Hochschulreformen in Deutschland zum Durchbruch zu verhelfen.

In der Folge der HRG-Novelle haben die Bundesländer (mit Ausnahme von Berlin) ihre Landeshochschulgesetze geändert. Um festzustellen, in welchen Bereichen den Hochschulen die größten Handlungsspielräume eingeräumt werden, hat der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft auf Anregung der HRK einen Vergleich der zwischen 1998 und 2001 novellierten Landeshochschulgesetze vorgenommen und im Jahr 2002 unter dem Titel „Qualität durch Wettbewerb und Autonomie“ publiziert (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2002).

Der Vergleich der novellierten Landeshochschulgesetze zeigte, dass einige Bundesländer die Deregulierung rascher eingeleitet haben als andere. Insbesondere Niedersachsen, Hessen, Hamburg, Bremen und Baden-Württemberg haben ihren Hochschulen nach der HRG-Novelle von 1998 mehr Autonomie und Selbststeuerung eingeräumt. Es zeigte sich jedoch auch, dass die Regelungen fast aller Gesetze deutlich vom Leitbild einer deregulierten

und autonomen Hochschule abwichen, weil bundesgesetzliche Regelungen eine weitergehende Autonomie der Hochschulen verhinderten (vgl. Erhardt/Meyer-Guckel/Winde 2008).

Bundestag und Bundesrat nahmen im Jahr 2003 Beratungen über die Modernisierung der bundesstaatlichen Ordnung auf. Nach den Wahlen im September 2005 fand eine Verständigung auf eine neue Kompetenzverteilung im Bereich der Bildungs- und Hochschulpolitik (Föderalismusreform) statt. Es wurde eine Verlagerung der Entscheidungskompetenz auf die Länder vereinbart und die Rahmengesetzgebung des Bundes im Bereich Hochschulpolitik entfiel. Sämtliche Regelungsbereiche der Hochschulpolitik fallen seither in die konkurrierende Gesetzgebung der Länder mit zwei Ausnahmen: Hochschulzugang und Hochschulabschlüsse können bundesweit geregelt werden. Allerdings haben die Länder auch in diesen beiden Bereichen ein Abweichungsrecht. Wenn sie mit einer Regelung des Bundes nicht einverstanden sind, können sie eigenes Landesrecht schaffen. Viele Länder haben die durch die Stärkung der eigenen Kompetenz gegebene Möglichkeit einer eigenen hochschulpolitischen Profilierung genutzt und neue Hochschulgesetze erlassen.

Um den aktuellen Stand der Deregulierung in den einzelnen Bundesländern zu erheben, wurde für das Jahresgutachten 2010 des Aktionsrats Bildung im Sommer 2009 eine Befragung der Rektorinnen bzw. Rektoren und Präsidentinnen bzw. Präsidenten der staatlichen Universitäten in Deutschland durchgeführt (vgl. vbw 2010b, S. 107ff.).

Die Ergebnisse der Erhebung, an der sich die Hälfte der Universitäten beteiligt hat, zeigen, dass der Autonomiegrad der Universitäten vor allem durch Deregulierung in den folgenden Bereichen stark bzw. sehr stark erhöht wurde:

- Haushaltswirtschaft,
- Personal- und Berufungswesen,
- Organisations-, Leitungs- und Entscheidungsstrukturen,
- Zusammenwirken von Staat und Hochschule.

Das Zusammenwirken von Staat und Hochschule sowie die Organisations-, Leitungs- und Entscheidungsstrukturen der Hochschulen haben sich in den letzten zehn Jahren sehr stark verändert. Nahezu jede Universität hat heute einen Universitätsrat (oder ein vergleichbares Leitungsorgan), dem Entscheidungsbefugnisse zu Lasten des Ministeriums übertragen wurden. Die Universitätsleitung ist in der Regel für die Stellen- und Mittelzuteilung zuständig und für alle operativen Entscheidungen verantwortlich. In der Universitätsleitung verfügen Rektorinnen bzw. Rektoren respektive Präsidentinnen bzw. Präsidenten über eine Richtlinienkompetenz.

Ebenfalls tief greifende Veränderungen sind im Bereich der Finanzen zu verzeichnen. Drei von vier Universitäten gaben an, dass das neue Gesetz eine globale Mittelzuweisung vorsieht. An nahezu allen Universitäten ist die gegenseitige Deckungsfähigkeit zwischen Ausgabenarten inzwischen gewährleistet, Haushaltsmittel können in das nächste Jahr übertragen und Rücklagen gebildet werden. Das Rechnungs- und Berichtswesen ist in fast allen Fällen so gestaltet, dass es Informationen zur Kontrolle und Steuerung bietet. Nahezu alle Universitäten erschließen sich neue Finanzierungsquellen durch Forschungs- und Wissenstransfer, Einwerbung von Spenden und Sponsoringmitteln und/oder wirtschaftliche Aktivitäten.

Im Bereich des Personal- und Berufungswesens verfügen die Universitäten heute über eine hohe Autonomie. In aller Regel liegt die Verantwortung für Berufungen bei einem

Leitungsorgan der Universität (Universitätsleitung oder Universitätsrat). Bei 80 Prozent der Universitäten legt die Universitätsleitung das Anfangsgehalt der Professoren selbst fest und alle Universitäten, die sich an der Erhebung zur Hochschulautonomie beteiligt haben, verhandeln mit diesen leistungs- bzw. erfolgsbezogene Gehaltsbestandteile. An zwei von drei Universitäten sind die Rektorinnen bzw. Rektoren respektive Präsidentinnen bzw. Präsidenten Dienstvorgesetzte des gesamten Personals (einschließlich der Professoren).

Alles in allem sind die institutionellen Steuerungsmöglichkeiten in den letzten zehn Jahren deutlich gestärkt worden. Personal und Budget dürften heute von den meisten Rektorinnen und Rektoren bzw. Präsidentinnen und Präsidenten nicht mehr als „fremdgesteuerte Begrenzung“ erfahren werden (Brinckmann 1998, S. 59).

An den deutschen Universitäten wurden durch Deregulierung zahlreiche positive Effekte erzielt. Neun von zehn Rektorinnen und Rektoren bzw. Präsidentinnen und Präsidenten berichteten in der Erhebung zur Hochschulautonomie von beschleunigten Entscheidungsprozessen (insbesondere bei Berufungsverfahren) und einer größeren Flexibilität, Wissenschaftsnähe und Sachgerechtigkeit bei finanziellen, personellen und organisatorischen Entscheidungen. Dies habe sich nach Meinung von 75 Prozent aller Befragten positiv auf die Profilentwicklung, den universitätsinternen Wettbewerb und die interuniversitäre Wettbewerbsfähigkeit ausgewirkt.

6.2 Qualitätssicherung

Die Qualität der Aufgabenerfüllung in der Hochschule hängt wesentlich von der Qualifikation und dem Engagement ihrer Mitglieder ab. Die Personal- und Berufungspolitik der Hochschule ist deshalb für die Qualitätssteuerung von zentraler Bedeutung. Im Aufgabenbereich von Lehre und Studium erfolgte die Qualitätssteuerung in der Vergangenheit darüber hinaus vor allem durch Rahmenprüfungsordnungen.

Bis zum Jahr 2002 gewährleisteten in Deutschland die Länder im Zusammenwirken mit den Hochschulen und der Berufspraxis die Qualität und Gleichwertigkeit der Studiengänge und Abschlüsse. Die Wahrnehmung dieser Aufgabe erfolgte durch ein System der Koordinierung der Ordnung von Studium und Prüfungen. Die so genannten Rahmenprüfungsordnungen enthielten studiengangspezifische, fachlich-inhaltliche Vorgaben zur Regelstudienzeit, zur Gliederung des Studiengangs, zur Anzahl der Semesterwochenstunden, zu den Fachprüfungen und gegebenenfalls zu berufspraktischen Studienzeiten. Darüber hinaus wurden im allgemeinen Teil der Rahmenordnungen keine fachspezifischen Vorgaben zum Prüfungsrecht und zum Prüfungsverfahren (z. B. Fristen, Zulassungsvoraussetzungen, Arten der Prüfungsleistungen, Benotung und Wiederholung) festgelegt (vgl. KMK 2002c).

Im Zuge der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen nach der HRG-Novelle von 1998 wurde das bisherige System der Qualitätssicherung durch ein Akkreditierungssystem abgelöst. Die HRK und verschiedene Länder hatten das Verfahren für die Koordinierung der Ordnung von Studium und Prüfungen als zeitaufwendig, innovationshemmend und modernen internationalen Anforderungen nicht genügend kritisiert. Aufgabe der Akkreditierung sind die Gewährleistung fachlich-inhaltlicher Mindeststandards und die Überprüfung der Berufsrelevanz der Abschlüsse (vgl. KMK 2002c). Die Akkreditierung ist heute zentraler Bestandteil eines umfassenden Systems der Qualitätssicherung und ein Instrument

für die Modernisierung des Hochschulsystems nicht nur in Deutschland, sondern im gesamten Europäischen Hochschulraum (vgl. European Commission 2010).

Neben dem Streben nach einer europäischen Standardisierung von Studienabschlüssen und Leistungsnachweisen (Credits) haben der erhöhte Legitimierungsbedarf der in ihrer Autonomie gestärkten Hochschulen gegenüber ihrem staatlichen Geldgeber und der verstärkte internationale Wettbewerb in den letzten zehn Jahren dazu beigetragen, dass die Hochschulen neben den „klassischen“ zahlreiche neue Qualitätssicherungsverfahren eingeführt haben. Heute stehen die Hochschulen vor der Herausforderung, als weit gehend autonome Akteure ein Qualitätsmanagementsystem aufzubauen, das den Erfordernissen internationaler Standardisierung, externer Rechenschaftslegung und interner Leistungsverbesserung genügt.

Zu den Zielen der am 19.06.1999 unterzeichneten Bologna-Erklärung (vgl. BMBF 1999) zählt auch die europäische Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung. Neben der Einführung eines Systems vergleichbarer Abschlüsse (Bachelor und Master), der Einbeziehung der Promotionsphase als dritte Stufe in den Bologna-Prozess, der Definition eines Rahmens vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse auf nationaler und europäischer Ebene (Qualifikationsrahmen), der Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS) sowie der Förderung der Mobilität und der Verbesserung der Anerkennung von Abschlüssen und Studienleistungen durch die Einführung von Transparenzinstrumenten wie ECTS und Diploma Supplement ist die Förderung der Qualitätssicherung auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene ein Kernziel des Bologna-Prozesses. Auf der Nachfolgekonzferenz in Bergen (vgl. BMBF 2005b) beschlossen die Teilnehmerstaaten im Jahr 2005 die Umsetzung der von der „European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)“⁴⁶ vorgeschlagenen Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung (vgl. ENQA 2005, 2006).

Die europäischen Standards zur Qualitätssicherung im Hochschulbereich setzen sich aus drei Teilen zusammen: der internen Qualitätssicherung der Hochschulen, der externen Qualitätssicherung der Hochschulbildung und der Qualitätssicherung der externen Qualitätssicherungsagenturen (vgl. ENQA 2006). Die europäischen Standards zur internen Qualitätssicherung sehen u. a. vor, dass die Hochschulen über ein Verfahren zur Sicherung der Qualität ihrer Studienprogramme und -abschlüsse verfügen. Sie sollten ferner über Verfahren der Überprüfung der Qualifikation und Kompetenz ihrer Lehrkräfte verfügen, und sie sollten sicherstellen, dass die den Studierenden zur Verfügung stehende Ausstattung und Betreuung für jedes einzelne Studienprogramm angemessen und geeignet ist. Darüber hinaus wird von den Hochschulen erwartet, dass sie regelmäßig aktuelle, unparteiische und objektive Informationen über die von ihnen angebotenen Studienprogramme und -abschlüsse veröffentlichen. Mit der externen Qualitätssicherung im Hochschulbereich soll vor allem die Wirksamkeit der internen Qualitätssicherung periodisch überprüft werden. Das Verfahren der externen Qualitätssicherung ist mehrstufig und beinhaltet eine Selbstbewertung, eine Vor-Ort-Begehung durch eine Expertengruppe, einen öffentlich zugänglichen Bericht und ein Follow-up-Verfahren zur Vereinbarung von Maßnahmen zur Sicherung und Entwicklung der Qualität von Studienprogrammen und -abschlüssen. Die externe Qualitätssicherung im

⁴⁶ Vgl. <http://www.enqa.eu>.

Europäischen Hochschulraum obliegt Agenturen, die über eine gesicherte rechtliche Grundlage verfügen und den Anforderungen der jeweiligen Rechtssysteme entsprechen, in denen sie tätig sind. Auf Beschluss der Kultusministerkonferenz wurde im Jahr 1998 ein nationaler Akkreditierungsrat⁴⁷ eingerichtet, der für die Qualitätssicherung der externen Qualitätssicherungsagenturen zuständig ist. Dieser Rat akkreditiert und überwacht Agenturen, die Studiengangakkreditierungen durchführen. Auf europäischer Ebene wird die Qualitätssicherung der externen Qualitätssicherungsagenturen seit 2008 durch die Einrichtung eines „Europäischen Qualitätsregisters (EQAR)“⁴⁸ unterstützt, in das Qualitätssicherungsagenturen auf Antrag aufgenommen werden, die nach den Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum arbeiten.

In Deutschland begann die systematische Qualitätssicherung auf institutioneller Ebene im Jahr 1994. Mit der Beteiligung am EU-Pilotprojekt „Qualitätsbewertung im Bereich der Hochschulen“ wurde das Instrumentarium der mehrstufigen Evaluation – bestehend aus interner Selbstbewertung, externer Begutachtung (Peer Review), Berichtslegung und Maßnahmenvereinbarung und -umsetzung (Follow-up) – erstmals für Lehre und Studium erprobt (vgl. Mittag/Bornmann/Daniel 2003). Der Wissenschaftsrat hatte bereits 1993 in seinen „10 Thesen zur Hochschulpolitik“ die Notwendigkeit von internen und externen Verfahren der Evaluation betont (vgl. Wissenschaftsrat 1993).

Seit 1999 führt die HRK Umfragen zum Stand der Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen durch. Die Umfragen richteten sich zunächst nur an die Fachbereiche, seit 2005 auch an die Hochschulleitungen. Die erste Umfrage der HRK im Sommer 1999 zeigte, dass sich zahlreiche Fachbereiche auf den Weg gemacht hatten, die Qualität der Lehre kontinuierlich zu überprüfen und zu verbessern (vgl. HRK 2000, S. 11). Die Umfrage ergab jedoch auch, dass es sehr heterogene Zugänge zur Qualitätssicherung und -entwicklung gibt. Neben den bereits oben erwähnten Akkreditierungen und mehrstufigen Evaluationsverfahren gaben die Fachbereiche u. a. an, studentische Lehrveranstaltungsbeurteilungen und Absolventenbefragungen durchzuführen.

Anfang 2010 führte die Hochschulrektorenkonferenz eine weitere Umfrage zur Qualitätssicherung an Hochschulen durch (vgl. HRK 2010a). Von den 258 Mitgliedshochschulen der HRK beteiligten sich 182 an der Umfrage. Die Rücklaufquote war mit 71 Prozent deutlich höher als bei den früheren Erhebungen in den Jahren 2005 und 2007. In der Umfrage 2010 gaben 86,6 Prozent der Hochschulen an, dass es bei ihnen eine hochschulweite Ansprechstelle für Qualitätssicherung gibt. Indessen geht der Trend, solche zentralen Strukturen zu schaffen, weiter. Die Werte lagen 2005 bei 74,6 Prozent der teilnehmenden Hochschulen und 2007 bei 81,1 Prozent. Der Anteil der Hochschulen, die über hochschulweite Konzepte der Qualitätssicherung (und nicht nur über Datenerhebungsverfahren) verfügen, ist auf 56 Prozent gestiegen. 2007 lag der Wert noch bei 51,4 Prozent. Die bereits vorliegenden Konzepte beziehen sich zu über 98 Prozent auf den Bereich Studium und Lehre. Bei 47,7 Prozent der Hochschulen ist der Bereich „Forschung“ und bei 49,5 Prozent auch die Verwaltung mit in das Konzept der Qualitätssicherung einbezogen worden. 21,6 Prozent der Hochschulen gaben an, auch andere Bereiche – wie „Gleichstellung“ oder „Wissenstransfer“ – in ihr Konzept der Qualitätssicherung einzubeziehen.

⁴⁷ Vgl. <http://www.akkreditierungsrat.de>.

⁴⁸ Vgl. <http://www.eqar.eu>.

Die HRK-Umfrage 2010 zeigt, dass für den Bereich „Lehre und Studium“ inzwischen ein ganzer Werkzeugkasten erprobter Instrumente und Verfahren der Qualitätssicherung existiert. Die einzelnen Qualitätssicherungsverfahren werden von den Hochschulleitungen hinsichtlich ihres Nutzens für die Hochschulsteuerung jedoch sehr unterschiedlich eingeschätzt. Während etwa zwei Drittel der antwortenden Hochschulleitungen studentische Lehrveranstaltungsbeurteilungen, interne Evaluationsberichte und Ergebnisse aus Akkreditierungsverfahren für die Steuerung der Hochschule als wichtig oder sehr wichtig erachten, sind dies bei den Lehrberichten nur etwa ein Drittel der Antwortenden (siehe Abbildung 6).

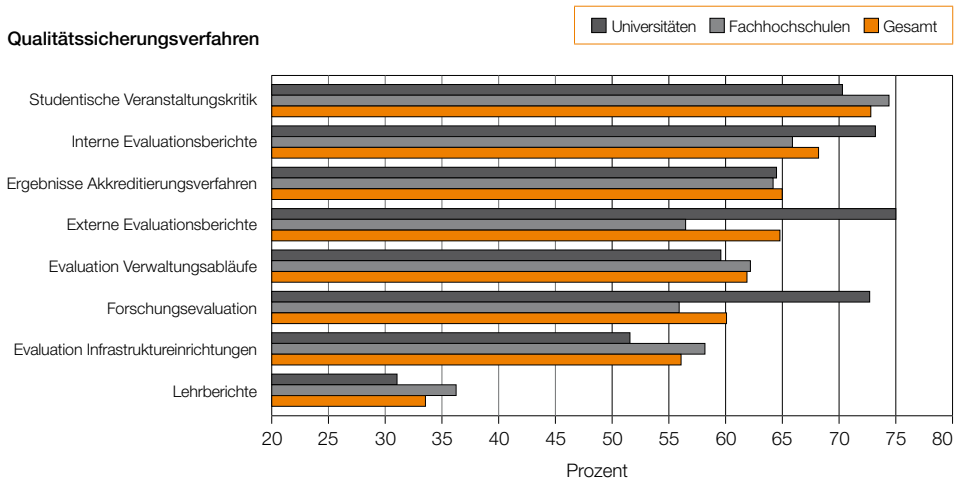


Abbildung 6: Zustimmung zu den jeweiligen Fragen „Welche Qualitätssicherungsverfahren halten Sie für die Steuerung an Ihrer Hochschule für wichtig oder sehr wichtig?“ (Angaben in Prozent; vgl. HRK 2010a, S. 17)

Nach den Ergebnissen der HRK-Umfrage 2010 zum Stand der Qualitätssicherung an Hochschulen ist die Anzahl der Fachbereiche, die jedes Semester ihre Lehrveranstaltungen von den Studierenden bewerten lassen, zwischen 2002 und 2007 von 54 auf 75,5 Prozent angestiegen und 2010 auf 64,9 Prozent zurückgegangen (vgl. HRK 2010a, S. 30). 57,7 Prozent der antwortenden Fachbereiche gaben an, weiter gehende Evaluationen (insbesondere Selbstevaluationen und Evaluationen mit Beteiligung externer Akteure) im Bereich Lehre und Studium durchzuführen. Dieser Wert entspricht in etwa den Werten, die 2005 und 2007 ermittelt wurden. Seit der Einführung von Akkreditierungsverfahren für Studiengänge im Jahr 1999 haben diese eine enorme Bedeutung innerhalb der Hochschulen erlangt. Sie werden inzwischen an ca. 86 Prozent der Fachbereiche durchgeführt. Bezüglich des Verfahrens ist die Akkreditierung der mehrstufigen Evaluation sehr ähnlich, allerdings mit einem gravierenden Unterschied: Während bei Evaluationen die Qualitätsentwicklung das Ziel ist, geht es bei Akkreditierungen um die Entscheidung, ob ein Studienprogramm den Vorgaben der Kultusministerkonferenz und des Akkreditierungsrats entspricht. Die Bedeutung von Lehrberichten hat im Zuge der stärkeren Autonomisierung der Hochschulen seit 1999 abgenommen. Während 1999 noch 69 Prozent der an der Umfrage teilnehmenden Fachbereiche angab, derartige Berichte zu erstellen, sank die Zahl bis 2005 auf 58 Prozent

und betrug 2007 noch 50 Prozent. In der aktuellen Erhebung gaben 54,9 Prozent der Antwortenden an, Lehrberichte anzufertigen. Sehr wenige der antwortenden Fachbereiche nutzen Benchmarking-Verfahren, „Total-Quality-Management-Modelle“, Prozessdokumentationen nach DIN EN ISO 9000 ff. oder spezielle Berichtsverfahren wie „Balanced Scorecards“.

Werden die Ergebnisse der HRK-Umfrage unter den Hochschulleitungen im Zeitvergleich betrachtet, so ist zunächst die Ausweitung zentraler Strukturen bemerkenswert, die mit einem starken Personalzuwachs einhergeht. Die durchschnittliche Stellenausstattung von hochschulweiten Einrichtungen für Qualitätssicherung ist an Universitäten von 1,6 Stellen im Jahr 2007 auf 2,6 Stellen im Jahr 2010 und an Fachhochschulen von 0,7 auf 1,1 Stellen angestiegen (vgl. HRK 2010a, S. 70).

Auf Ebene der Fachbereiche und Fakultäten wird inzwischen eine Vielzahl verschiedener Instrumente und Methoden der Qualitätssicherung im Bereich von Lehre und Studium angewendet. Studentische Lehrveranstaltungsbeurteilungen, Absolventen- und Erstsemesterbefragungen, Programmakkreditierungen und Studiengangsevaluationen sind die zurzeit am häufigsten eingesetzten Qualitätssicherungsinstrumente (vgl. HRK 2010a). Formalisierte Qualitätsmanagementsysteme mit externer Zertifizierung wie beispielsweise Prozessdokumentationen nach DIN EN ISO 9000 ff. konnten sich bislang im Hochschulbereich nicht durchsetzen.

In den letzten Jahren sind Akkreditierungsverfahren zu einer Hauptaufgabe der Hochschulen im Bereich der Qualitätssicherung geworden. Die Anzahl der Fachbereiche ohne Programmakkreditierungen hat in den letzten Jahren rapide abgenommen. Trotz seiner großen Verbreitung wird der Nutzen von Akkreditierungsverfahren häufig in Frage gestellt. Ein Viertel der befragten Fachbereiche schätzt das System als generell negativ ein und ist der Meinung, dass es nicht zur Verbesserung der Studiengänge beiträgt. Allerdings bewertet ebenfalls ein Viertel das Akkreditierungssystem generell positiv und sieht darin ein sinnvolles Instrument der Qualitätssicherung (die Hälfte der antwortenden Fachbereiche kommt angesichts unterschiedlicher Erfahrungen zu keiner klaren Einschätzung). Moniert wird von den Fachbereichen vor allem der unangemessen hohe Verwaltungsaufwand für die Verfahren sowie die Gutachtergruppen und das Begutachtungsverfahren. Bei den Begutachtungen läge das Hauptaugenmerk auf den formalen Aspekten des Studiengangs ohne eine vertiefte Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten. Zudem seien die Gutachterinnen und Gutachter häufig mangelhaft vorbereitet und wenig qualifiziert.

Wegen der verbreiteten Unzufriedenheit mit dem Verfahren der Akkreditierung von Studiengängen wurde 2007 zusätzlich zur Programmakkreditierung die Systemakkreditierung eingeführt. Mit ihr wird das interne Qualitätssicherungssystem einer Hochschule überprüft. Dahinter steht die Erwartung, dass ein leistungsfähiges Qualitätssicherungssystem die Gewähr dafür bietet, dass alle im Rahmen dieses Systems eingerichteten Studiengänge den Anforderungen der Programmakkreditierung genügen. Die Einführung der Systemakkreditierung folgt dem in vielen europäischen Ländern zu beobachtenden Trend zu stärker institutionell ausgerichteten Ansätzen der Qualitätssicherung in Lehre und Studium. Für eine Beurteilung des Verfahrens der Systemakkreditierung ist es noch zu früh, da bis Ende 2010 nur sehr wenige Hochschulen einen Antrag auf Systemakkreditierung bei einer Agentur gestellt haben und bisher⁴⁹ keines der eröffneten Verfahren abgeschlossen ist. Um den

⁴⁹ Stand November 2010.

Zugang zur Systemakkreditierung zu erleichtern, hat der Akkreditierungsrat (2010) im Dezember 2010 drei Änderungen an den Verfahrensregeln beschlossen. Ab sofort müssen Hochschulen nicht mehr eine bestimmte Anzahl akkreditierter Studiengänge vorweisen können, um zum Verfahren der Systemakkreditierung zugelassen zu werden. Zudem wird die Programmstichprobe auf drei Studiengänge beschränkt und Akkreditierungen sind auch unter Auflagen möglich.

Das bisherige Akkreditierungssystem in Deutschland muss nichtsdestoweniger grundlegend verändert werden. Die HRK (2010b) beispielsweise schlägt ein institutionelles Audit vor, in dem begutachtet wird, ob die Strukturen und Prozesse einer Hochschule geeignet sind, die von ihr selbst gewählten Qualitätsziele in Lehre und Studium zu erreichen. Die von der HRK vorgeschlagene institutionelle Auditierung ähnelt dem „Audit of Quality Assurance Systems“ in Finnland⁵⁰ (vgl. Finnish Higher Education Evaluation Council 2008), dem „Quality Audit“ in der Schweiz⁵¹ und den „Institutional Audits“ in Südafrika⁵². In diesen Ländern sind die Auditverfahren – im Unterschied zur Systemakkreditierung in Deutschland – allerdings nicht auf den Leistungsbereich Lehre und Studium beschränkt, sondern prüfen das Qualitätsmanagementsystem in allen Leistungsbereichen einer Hochschule.

6.3 Internationalität und Internationalisierung

Nach Teichler (2000) haben sich in den Hochschulsystemen des westlichen Europa in den 1980er und 1990er Jahren vor allem zwei große Veränderungen vollzogen:

- Die einzelnen Hochschulen – und zwar ihre Leitungen bzw. ihr „Management“ – sind zu bedeutsamen Akteuren geworden.
- Es ist eine Reihe von Veränderungen eingetreten, die sich unter dem Stichwort „Internationalisierung“ zusammenfassen lässt.

Der erste Haupttrend, die Professionalisierung der inneren und äußeren Hochschulorganisation (einschließlich der operativen und strategischen Leitungs- und Entscheidungsstrukturen, der Finanzierung und der Qualitätssicherung der Hochschulen), absorbierte in den letzten Jahrzehnten in Europa mehr hochschulpolitische Aufmerksamkeit als jedes andere Thema. Deutschland – als Nachzügler in dieser Diskussion – erlebte allerdings den Höhepunkt dieser Reformdebatte erst in den 1990er Jahren.

Der zweite Haupttrend betrifft die Internationalisierung der Hochschulen. Im Laufe der letzten zwei Jahrzehnte ist es zu einer grundlegenden Veränderung des Verständnisses von der „Internationalisierung der Hochschulen“ gekommen. Während die Bedeutung internationaler Beziehungen nach Teichler (2000) bis in die jüngste Vergangenheit hinein bestenfalls dekorativ, häufig kurzlebig und für die Hochschule insgesamt marginal war (da keine Querverbindungen innerhalb der Hochschule existierten), zeichnen sich heute zwei Trends ab, die unser Verständnis von Internationalisierung grundlegend verändern. Zum einen ist ein Trend zunehmender grenzüberschreitender Aktivitäten zu konstatieren,

⁵⁰ Vgl. http://www.kka.fi/files/147/KKA_1007.pdf.

⁵¹ Vgl. http://www.oaq.ch/pub/de/QualityAudit07_08.php.

⁵² Vgl. <http://www.che.ac.za/auditing/manual>.

d. h. eine Zunahme der Mobilität von Studierenden, der temporären Wissenschaftlermobilität, der Anstellung von Hochschullehrerinnen und -lehrern ausländischer Nationalität sowie eine Zunahme von internationalen Forschungskoperationen. Die Förderung der Mobilität von Studierenden, Dozierenden und Mitarbeitenden der Hochschulverwaltungen im Rahmen des 1987 beschlossenen ERASMUS-Programms der Europäischen Union (einschließlich der Begleitmaßnahmen) war die international sichtbarste Maßnahme zur Förderung der Internationalisierung der Hochschulen. Die Internationalisierung hat im Jahr 1999 durch die Bologna-Deklaration der europäischen Bildungsminister einen weiteren starken Schub erfahren (vgl. Kapitel 1.5). Zum anderen ist ein Trend feststellbar, der nicht notwendigerweise mit grenzüberschreitender Aktivität verbunden ist und der von Teichler (2000, S. 171) als „Internationalisierung des Kerns des Hochschulwesens“ bezeichnet wird. Gemeint ist eine zunehmend internationale Dimension von Studienangeboten und Forschungsaktivitäten. Hierzu zählen beispielsweise internationale Studiengänge (z. B. Europäisches Wirtschaftsrecht, Internationale Beziehungen), gemeinsame oder doppelte Studienabschlüsse und die Förderung des interkulturellen Lernens durch Konfrontation mit dem Verschiedenartigen in Lern- und Forschungsgruppen an der Heimatinstitution.

Zu den qualitativen Veränderungen der Internationalisierung der Hochschulen gehören auch die folgenden: Das früher vorwiegend vertikal geprägte Muster der internationalen Kooperation und Mobilität (häufig finanziert aus dem Budget für Entwicklungszusammenarbeit) wird abgelöst durch eine internationale Hochschulkoooperation zwischen qualitativ mehr oder weniger gleichen Partnern. Des Weiteren wird es ersetzt durch einen Rückbau von Hochschulkoooperationen, die auf Initiative einzelner Personen vereinbart wurden, zu Gunsten von Kooperationen in Übereinstimmung mit der Internationalisierungsstrategie und dem besonderen Profil der jeweiligen Hochschule.

In den letzten zwei Jahrzehnten haben viele Hochschulen ihre internationalen Aktivitäten institutionalisiert und stärker systematisiert, indem die internationalen Beziehungen zu einer Hauptaufgabe von Prorektorin bzw. Prorektor oder Vizepräsidentin bzw. Vizepräsident gemacht, internationale Ausschüsse auf zentraler Leitungsebene geschaffen, Sprachenzentren, akademische Auslandsämter und Begegnungszentren eingerichtet wurden.

Die seit 2001 vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (vgl. DAAD 2001, 2010a) vorgelegte Studie „Wissenschaft weltoffen“ berichtet statistische Kennzahlen, die eine Einschätzung der Internationalität des Hochschulstandorts Deutschland und der Internationalisierung der deutschen Hochschulen erlauben (vgl. auch DAAD 2010b). Ein Vergleich der Studien aus den Jahren 2001 und 2010 deutet auf folgende Entwicklungstrends hin.

Internationale Studierendenmobilität. In der letzten Dekade ist die Zahl der ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen um 69 Prozent angestiegen, von 165.994 im Jahr 1999 auf 239.143 im Jahr 2009 (vgl. DAAD 2010a). Während die Zahl der ausländischen Studierenden (und insbesondere der Bildungsausländer) bis 2004 von Jahr zu Jahr stark angestiegen ist, stagnierten die Zahlen zwischen 2005 und 2007. Im Jahr 2008 schrieben sich etwas weniger ausländische Studierende an deutschen Hochschulen ein als in den Jahren zwischen 2004 und 2007. Im Jahr 2009 hat sich die Zahl im Vergleich zum Vorjahr wieder leicht erhöht. Der prozentuale Anteil der ausländischen Studierenden an allen Studierenden ist seit 2006 rückläufig. Er betrug in den Jahren 2005 und 2006 jeweils 12,5 Prozent und ist seither kontinuierlich auf 11,8 Prozent gesunken.

Im Jahr 2008 haben 69.809 ausländische Studierende in Deutschland ein Studium begonnen. Die Anzahl ausländischer Studienanfängerinnen und -anfänger stieg bis 2003 kontinuierlich an, war zwischen 2004 und 2006 leicht rückläufig und hat sich 2008 dem Höchststand von 2003 wieder angenähert. Der prozentuale Anteil der ausländischen Studienanfängerinnen und -anfänger an allen Studienanfängerinnen und -anfängern ist jedoch seit 2004 rückläufig. Er betrug 2004 19 Prozent und ist seither kontinuierlich auf 17,6 Prozent gesunken (vgl. DAAD 2010a).

25.651 Bildungsausländerinnen und -ausländer haben 2008 an einer deutschen Hochschule ein Examen erworben. Die Zahl hat sich seit 2000 von Jahr zu Jahr stark erhöht und seither fast verdreifacht (2000: 8.731 Absolventinnen und Absolventen, 2008: 25.651 Absolventinnen und Absolventen).

Im Studienjahr 2008/2009 realisierten 27.894 deutsche Studierende einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt oder ein Praktikum mithilfe des ERASMUS-Programms. Die Zahl der deutschen Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist zwischen 2001 und 2006 insgesamt deutlich angestiegen und stagniert seither (vgl. DAAD 2010a).

Im Studienjahr 2009 waren 17.856 ausländische Doktorandinnen und Doktoranden (Bildungsausländer) an deutschen Hochschulen eingeschrieben. Damit hat sich ihre Zahl seit dem Jahr 2000 kontinuierlich erhöht und zwischen 2000 und 2009 mehr als verdoppelt. Im selben Zeitraum hat sich die Zahl der deutschen Promovierenden lediglich um 18 Prozent erhöht. Bildungsausländer stellen inzwischen rund 20 Prozent aller Promovierenden. Die Zahl der Bildungsausländer, die ihre Promotion in Deutschland mit Erfolg abgeschlossen haben, hat sich in den letzten Jahren nur geringfügig erhöht und steht in einem auffälligen Gegensatz zur Entwicklung der Anzahl der eingeschriebenen ausländischen Doktorandinnen und Doktoranden (vgl. DAAD 2010a).

Internationale Wissenschaftlermobilität. Im Jahr 2008 arbeiteten 26.107 wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit ausländischer Staatsbürgerschaft an deutschen Hochschulen. Dies entsprach elf Prozent aller Mitarbeitenden. Die Zahl der ausländischen Mitarbeitenden hat sich seit 2006 um fünf Prozent erhöht. Der Anteil der Professorinnen und Professoren unter dem Hochschulpersonal mit ausländischer Staatsangehörigkeit beträgt 8,5 Prozent. Außer den Professorinnen und Professoren sind weitere 62 Prozent der ausländischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hauptberuflich und 30 Prozent nebenberuflich tätig (vgl. DAAD 2010a, S. 72).

Die Zahl der ausländischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Deutschland ist seit 2001 stetig von 18.947 auf 26.293 im Jahr 2008 gestiegen (vgl. DAAD 2010a, S. 76). Im Jahr 2008 unterstützten Förderorganisationen den Aufenthalt von 5.984 deutschen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Ausland. Das ist die höchste Zahl an Förderungen, die der DAAD im Rahmen seiner Erhebung seit 2001 registrieren konnte (vgl. DAAD 2010a, S. 84).

Die deutschen Hochschulen sind in den letzten 20 Jahren zweifellos internationaler geworden. Die Zahl ausländischer Studierender sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler hat absolut gesehen stark zugenommen. Hingegen weisen ihre prozentualen Anteile an der Gesamtzahl der Studierenden bzw. der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an deutschen Hochschulen auf rückläufige Entwicklungen, zumindest auf Stagnation hin. Sorge bereiten muss der Befund, dass die Zahl der Bildungsausländer, die ihre Promotion in Deutschland mit Erfolg abschließen, in einem auffälligen Gegensatz zur Zahl der eingeschriebenen

ausländischen Doktorandinnen und Doktoranden steht. Deren Promotionsquote ist ausgesprochen niedrig. Der Anteil ausländischer Dozentinnen und Dozenten an deutschen Hochschulen ist mit derzeit 8,5 Prozent (Professorinnen und Professoren) bzw. elf Prozent (alle wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter) im internationalen Vergleich ebenfalls sehr niedrig (vgl. DAAD 2010a, S. 72). Dass dieser Anteil erhöht werden kann, zeigt nicht zuletzt die Exzellenzinitiative. In den geförderten Projekten beträgt der Anteil der aus dem Ausland rekrutierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler etwa 25 Prozent (vgl. Quennet-Thielen 2010, S. 3).

Um den Status quo der Internationalisierungsbemühungen der deutschen Hochschulen zu erheben, hat CHE Consult 2008 eine empirische Studie durchgeführt, an der sich 91 der angefragten 338 Hochschulen beteiligt haben (vgl. Brandenburg/Knothe 2008). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Hochschulen den Stand der Internationalität mithilfe quantitativer Indikatoren beschreiben. Zum einen sind dies quantitative Strukturindikatoren (Studierendenmobilität, Kooperationsverträge, Auslandsaufenthalte von Professorinnen und Professoren, Mitgliedschaft in internationalen Netzwerken, Angebot an englischsprachigen Lehrveranstaltungen), zum anderen Leistungsindikatoren (Forschungsdrittmittel aus dem Ausland, internationale Forschungserfolge, Anzahl der Absolventinnen und Absolventen mit Doppelabschluss). Nur ein Teil von ihnen verfügt jedoch über eine Internationalisierungsstrategie, die es erlauben würde, die vielfältigen Aktivitäten zu strukturieren und zu systematisieren. Zwar haben 46 Prozent der an der Studie teilnehmenden Hochschulen bereits eine Internationalisierungsstrategie nebst einem Maßnahmenprogramm entwickelt. Der Prozentanteil muss jedoch stark relativiert werden, da in der Gruppe der teilnehmenden Hochschulen die international aktiven Hochschulen stark überproportional vertreten sind.

Bei den Hochschulen, die bereits eine strategische Ausrichtung für die Internationalisierung entwickelt und Ziele definiert haben, steht die Lehre im Vordergrund, obwohl zahlreiche Aspekte der Internationalisierung auf der Ebene der gesamten Hochschule anzusiedeln sind. Nach der Studie von CHE Consult beschließen nicht wenige Hochschulen internationale Aktivitäten, ohne zuvor Internationalisierungsziele formuliert zu haben.

6.4 Bildungsbeteiligung

Die Steigerung der Studienanfängerzahl und eine Erhöhung der Studienanfängerquote sind seit den 1960er Jahren hochschulpolitische Ziele. 1964 hatte Picht in seiner Schrift „Die deutsche Bildungskatastrophe“ das Bildungswesen der Nachkriegsjahre analysiert und vor einem wirtschaftlichen Notstand gewarnt, falls es nicht gelingen sollte, die Zahl der Bürgerinnen und Bürger mit höherer Bildung drastisch zu erhöhen (vgl. Picht 1964).

Der in den 1970er und 1980er Jahren erfolgte Ausbau der Hochschulen und die verbesserten finanziellen Rahmenbedingungen für das Studium (z. B. die Einführung des Bundesausbildungsförderungsgesetzes im Jahr 1971) führten zu einem drastischen Anstieg der Studienanfängerquote. In Deutschland ist der Anteil der Personen, die ein Studium im Tertiärbereich (Universitäten und Fachhochschulen) aufnimmt, von 26 Prozent im Jahr 1995 auf 30 Prozent im Jahr 2000 und auf 36 Prozent im Jahr 2008 gestiegen (vgl. OECD 2010d). Nach den Berechnungen der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010, S. 7) lag die Studienanfängerquote im Jahr 2009 bei 43,3 Prozent und überschritt erstmals den hochschulpolitisch angestrebten Zielwert von 40 Prozent.

Seit den 1960er Jahren lässt sich ein nahezu kontinuierlicher Trend zur Erhöhung der Studienanfängerzahlen und der Studienanfängerquote verzeichnen. Von der Bildungsexpansion haben vor allem die Mädchen und jungen Frauen profitiert. Einer der sichtbarsten Trends ist die stetige Feminisierung der Studiennachfrage. Der Anteil der Frauen an den Studienanfängerinnen und Studienanfängern lag an den Universitäten und Fachhochschulen im Jahr 1995 deutlich unter 50 bzw. 40 Prozent. Im Jahr 2000 lag der Frauenanteil bereits bei 50 bzw. 40 Prozent und heute bei deutlich über 50 bzw. 40 Prozent (vgl. Wolter/Kerst 2006, S. 203). Mit Ausnahme der Ingenieur- und Naturwissenschaften stellen die Frauen heute in nahezu allen Fächern eine deutliche Mehrheit.

Von der Bildungsexpansion kaum profitiert haben Studierende, die ihre Studienberechtigung nach einer Berufsausbildung und Berufstätigkeit erworben haben. Sie spielen bisher quantitativ kaum eine Rolle. Insgesamt gesehen ist in Deutschland die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bildungsbereichen – insbesondere zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung – noch sehr gering. Die mangelnde Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung begrenzt die Hochschulexpansion, die in vielen anderen Ländern schon längst stattgefunden hat (vgl. Powell/Solga 2010, 2011). Für Deutschland muss weiterhin konstatiert werden, dass die weit gehende Trennung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung noch immer nicht aufgehoben werden konnte. Es ist angesichts der Widerstände einer Reihe von Hochschulakteuren⁵³ derzeit noch offen, ob der am 10.11.2010 verabschiedete Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen⁵⁴ für lebenslanges Lernen die Durchlässigkeit zwischen den Bildungssektoren (berufliche Bildung, Hochschulbildung, Weiterbildung) erhöhen wird.

In fast allen OECD-Ländern hat in den vergangenen Jahren eine deutliche Ausweitung bei der tertiären Bildung stattgefunden. Im OECD-Durchschnitt verlief die Expansion jedoch dynamischer und auf einem höheren Niveau. Die Studienanfängerquote in Deutschland ist innerhalb der OECD eine der niedrigsten. Lediglich in der Türkei, Belgien und Mexiko ist die Quote noch niedriger. Im OECD-Durchschnitt nahmen im Jahr 2007 56 Prozent einer Alterskohorte ein Studium auf (vgl. OECD 2010d). Auch bei der Absolventenquote, dem Anteil eines Jahrgangs, der bis zu einem erfolgreichen Hochschulabschluss studiert, liegt Deutschland zurück. Im Jahr 2007 schlossen 23 Prozent eines Altersjahrgangs ein Hoch- oder Fachhochschulstudium ab – 1995 betrug der Anteil lediglich 14 Prozent. In den Mitgliedsländern der OECD hat sich im selben Zeitraum die Quote der erfolgreichen Studierenden von 18 auf 36 Prozent erhöht (vgl. OECD 2010d).

Trotz der gestiegenen Studienanfängerquote bleibt die Mobilisierung von Studierenden aus Elternhäusern ohne akademische Bildungstradition eine große Herausforderung. Die Bildungsbeteiligungsquote, die angibt, wie viele Arbeiter-, Angestellten-, Selbständigen- und Beamtenkinder, bezogen auf je 100 Kinder der jeweiligen Alterskohorte, ein Studium aufnehmen, variiert nach wie vor sehr stark nach der sozialen Herkunft. Die Bildungsbeteiligungsquote im Jahr 2006 ist für Kinder von Selbständigen und Beamten mit 64 bzw. 52 Prozent am höchsten. Sie beträgt für Arbeiterkinder lediglich 18 Prozent (vgl. Maas 2009, S. 27).

⁵³ Vgl. beispielsweise <http://bildungsklick.de/pm/72682/dhv-lehnt-plaene-fuer-umsetzung-eines-europaeischen-qualifikationsrahmens-ab/>.

⁵⁴ Vgl. <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/>.

Auch die Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund an der Hochschulbildung fällt deutlich geringer aus als die von deutschen Bürgerinnen und Bürgern ohne Migrationshintergrund. Von den 20- bis unter 25-Jährigen ohne Migrationshintergrund studierten im Jahr 2008 23 Prozent, von derselben Altersgruppe mit Migrationshintergrund nur 16 Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 124).

Das deutsche Hochschulsystem ist weiterhin sozial sehr selektiv. Nach den Ergebnissen der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks hängt die Aufnahme eines Studiums noch immer vor allem davon ab, ob ein Elternteil einen Hochschulabschluss hat. Die soziale Selektion ist sehr stabil, auch wenn für 2009 gegenüber 2003 und 2005 ein leichter Rückgang zu verzeichnen ist. Nach den Daten von 2007 studieren von 100 Akademikerkindern 71, von 100 Kindern aus Nichtakademikerfamilien dagegen nur 24, wie Abbildung 7 verdeutlicht. 2005 war das Verhältnis 83 zu 23 und 2003 83 zu 26 (Angaben in Prozent; vgl. Isserstedt u. a. 2010, S. 104ff.).

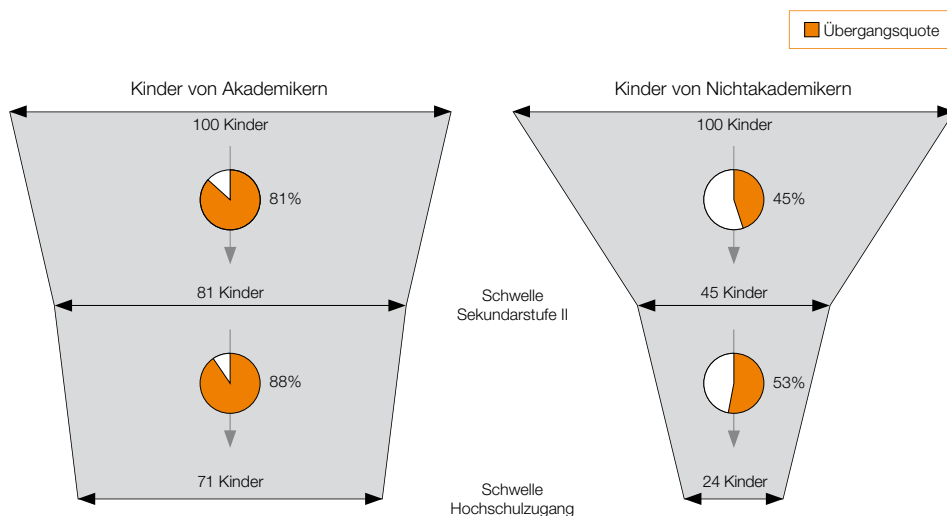


Abbildung 7: Bildungstrichter 2007: schematische Darstellung sozialer Selektion – Bildungsbeteiligung von Kindern nach Hochschulabschluss des Vaters (vgl. Isserstedt u. a. 2010, S. 104)

6.5 Haupttrends

In den Bereichen Organisation, Qualitätssicherung, Internationalität und Internationalisierung sowie Bildungsbeteiligung zeichnen sich im deutschen Hochschulsystem folgende Haupttrends ab:

Die Politik der Autonomisierung der Hochschulen war bisher sehr erfolgreich und sollte von Bund und Ländern fortgeführt werden. Um noch bestehende Leistungs- und Funktionsdefizite beheben zu können, müssen die Hochschulen insbesondere ihre Finanzierungsbasis verbreitern und ihr administratives Personal professionalisieren. Das schließt die Flexibilisierung von Stellenplänen und Maßnahmen zur Personalentwicklung (beispielsweise in den Bereichen

Administration und zentrale Dienste, Lehrtätigkeit und Projektmanagement) ein.

In den nächsten Jahren stehen die Hochschulen vor der Herausforderung, als weitgehend autonome Akteure ein Qualitätsmanagementsystem aufzubauen, das den Erfordernissen internationaler Standardisierung, externer Rechenschaftslegung und interner Leistungsverbesserung genügt. Das Qualitätsmanagement der Hochschule wird neben Lehre und Studium auch den Leistungsbereich Forschung und Nachwuchsförderung sowie die zentralen Dienstleistungsbereiche (z. B. Bibliothek), die Leitung und Administration einbeziehen. Die Wirksamkeit des Qualitätsmanagementsystems einer Hochschule wird im Rahmen einer institutionellen Auditierung nach internationalem Vorbild überprüft werden.

Die Internationalität und Internationalisierung der deutschen Hochschulen ist in den letzten Jahrzehnten vorangekommen. Es bedarf jedoch weiterhin großer Anstrengungen, um eine sich in den letzten Jahren abzeichnende Stagnation zu überwinden. Dabei wird indessen gleichzeitig intensiv darauf zu achten sein, dass Maßnahmen der Qualitätssicherung nicht den akademischen Charakter einer wissenschaftlichen Einrichtung dadurch gefährden, dass wissenschaftsfremde Erwartungen an Lehre und Forschung gerichtet werden. Auf der Ebene der einzelnen Hochschule müssen die Internationalisierungsziele definiert und eine Internationalisierungsstrategie entwickelt werden, die zum jeweiligen Hochschulprofil passt.

Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung in Deutschland zeichnet sich ein gravierender Akademikermangel ab. Der sich in den letzten Jahren abzeichnende Trend zu höheren Studienanfänger- und Absolventenquoten muss verstärkt werden, indem insbesondere Jugendliche aus Elternhäusern ohne akademische Bildungstradition und/oder mit Migrationshintergrund für ein Hochschulstudium gewonnen werden. Darüber hinaus muss es in der nächsten Dekade gelingen, die weit gehende Trennung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung aufzuheben. Damit Deutschland für ausländische Studierende, Promovierende und hoch qualifizierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auch in Zukunft attraktiv bleibt, müssen ihre beruflichen Perspektiven verbessert werden.

6.6 Künftige Reformen

Das Hochschulwesen in Deutschland wurde in den letzten zehn Jahren grundlegend reformiert. In den Bereichen Organisation, Qualitätssicherung, Internationalität und Internationalisierung sowie Bildungsbeteiligung, die in diesem Kapitel näher betrachtet wurden, besteht auch in Zukunft weiterer Reformbedarf, um bestehende Leistungs- und Funktionsdefizite zu beheben.

Organisation. Die Hochschulautonomie muss auch im Bereich des Bau- und Immobilienmanagements erhöht werden. Nur vereinzelt ist die Hochschule heute Eigentümerin ihrer Liegenschaften und übt die Bauherrenverantwortung aus. Ihre finanziellen Spielräume müssen erhöht werden, beispielsweise durch den Verkauf von Immobilien oder die Aufnahme von Krediten. Auch sollte die Hochschule über die Erhebung oder Nichterhebung von Studienbeiträgen autonom entscheiden können. Alle Hochschulen sollten in Zukunft Dienstherr und Arbeitgeber des gesamten Personals sein und die Stellenpläne selbst festlegen können. Über die Einführung neuer Studiengänge sollte die Hochschule ohne Zustimmung des Ministeriums entscheiden können. Die Lehreistung sollte sie durch Gesamtdeputate individuell festlegen können.

Die erweiterten Handlungsspielräume, die den Hochschulen in den letzten Jahren eingeräumt wurden, werden in den dezentralen Einrichtungen oft (noch) nicht genutzt, weil es an Motivation (Eingruppierung nach Stellenplan) und an den erforderlichen Kompetenzen und Personalentwicklungsmaßnahmen mangelt. Vor diesem Hintergrund muss das Management an Hochschulen sehr viel stärker als bisher professionalisiert werden. Seit etwa zehn Jahren wird eine Reihe von Fort- und Weiterbildungsprogrammen entwickelt, die die Hochschulen dabei unterstützen, ihr Management und ihre Verwaltung zu professionalisieren. Das Fort- und Weiterbildungsangebot ist sehr vielfältig und umfasst beispielsweise Kurse zum akademischen Personalmanagement, zum Immobilienmanagement und zum Qualitätsmanagement. Neben dem Management und der Verwaltung muss auch die Lehrtätigkeit stärker professionalisiert werden. Der Wissenschaftsrat (2008) hat hierzu eine Reihe von Maßnahmen vorgeschlagen. Er empfiehlt u. a. die Einrichtung bzw. den Ausbau von hochschulischen Fortbildungseinrichtungen zur Entwicklung von Lehrkompetenzen an allen Hochschulen sowie ergänzend dazu die Etablierung von überregional arbeitenden Fachzentren für Hochschullehre.

Qualitätssicherung. Nach den Ergebnissen der HRK-Umfrage 2010 betrachten die Hochschulleitungen die nachhaltige Etablierung eines Qualitätsmanagementsystems, bei dem der bürokratische und finanzielle Aufwand sich in Grenzen hält, als größte Herausforderung. Die Einbeziehung weiterer Leistungsbereiche wie z. B. Forschung, Nachwuchsförderung, Verwaltung und Infrastruktur in das Qualitätsmanagementsystem der Hochschule ist ebenfalls ein verbreitetes Anliegen. Das Qualitätssicherungssystem der Zukunft muss so gestaltet sein, dass es intern der Optimierung des Kerngeschäfts der Hochschule und extern der Rechenschaftslegung über die effiziente und effektive Verwendung öffentlicher Gelder dient (vgl. Weder 2009). Vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses und der fortgeschrittenen Deregulierung im Hochschulbereich werden die Hochschulen in Zukunft als weitgehend autonome Akteure agieren, die die Qualitätssteuerung selbst zu verantworten haben. Für die Überprüfung des Qualitätsmanagementsystems einer Hochschule bietet sich ein institutionelles Audit nach dem Vorbild von Finnland, Südafrika und der Schweiz an.

Internationalität und Internationalisierung. Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen ist in den letzten zehn Jahren vorangekommen. Es bleibt jedoch immer noch viel zu tun. Insbesondere müssen die Hochschulen ihre internationalen Aktivitäten vor dem Hintergrund ihres jeweils besonderen Profils und ihrer Internationalisierungsstrategie weiter systematisieren und strukturieren und nicht länger nur der Initiative einzelner Personen überlassen. Noch herrscht eine eher punktuelle Internationalisierung vor. Das Ziel muss eine umfassende Internationalisierung sein, die alle Bereiche der Hochschule einbezieht. Die Trennung zwischen grenzüberschreitenden Aktivitäten einerseits und internationalen Dimensionen im Kern der Hochschulaktivitäten andererseits muss im Sinne einer integrierten Internationalität überwunden werden.

Zu einer integrierten Internationalität zählt das Bundesministerium für Bildung und Forschung folgende Meilensteine (vgl. Quennet-Thielen 2010):

- internationale Qualifizierung der deutschen Studierenden: Es wird erwartet, dass in zwei bis drei Jahrzehnten die Hälfte aller deutschen Studierenden während des Studiums einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt absolviert hat,
- integrierte Studiengänge mit gemeinsamen oder doppelten Abschlüssen,

- internationalisierte Lehre, die neben einem fremdsprachigen Lehrangebot auch die Entwicklung eines Sprachenkonzepts für die Vermittlung der deutschen Sprache an internationale Gäste umfasst,
- internationale Lehre durch Erhöhung des Anteils von ausländischen Dozierenden von derzeit rund neun Prozent auf 20 oder 25 Prozent,
- Forschungsk Kooperationen mit exzellenten Partnern weltweit sowie Erfolg bei der Einwerbung internationaler Fördermittel und Vor-Ort-Präsenz in anderen Ländern,
- Internationalität und interkulturelles Know-how für alle Bereiche der Hochschule (einschließlich des Service- und Verwaltungspersonals),
- Willkommenskultur und attraktive Rahmenbedingungen: Dies schließt eine Vereinfachung der Bürokratie, Hilfestellungen im Alltag, Beschäftigungsperspektiven und Bleibemöglichkeiten für hoch qualifizierte Hochschulabsolventinnen und -absolventen und Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler ein.

Bildungsbeteiligung. Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung muss die Bildungsbeteiligung von Kindern aus Nichtakademikerfamilien und aus gesellschaftlichen Gruppen, die bislang keinen Zugang zu akademischer Bildung haben, verbessert werden. Insbesondere zählen hierzu Studienberechtigte aus eher bildungsfernen Familien einschließlich derjenigen mit Migrationshintergrund sowie Studieninteressierte mit beruflicher Qualifikation und Erfahrung, aber ohne herkömmliche schulische Studienberechtigung (vgl. KMK 2008b). Die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung muss erhöht werden. In den Ingenieur- und Naturwissenschaften müssen die Anstrengungen verstärkt werden, Frauen für ein entsprechendes Studium zu gewinnen.

Neben der Erhöhung der Studienanfängerquote muss die Absolventenquote erhöht werden. In Deutschland schließt lediglich die Hälfte der Personen mit einer Hochschulzugangsberechtigung auch tatsächlich ein Hochschulstudium erfolgreich ab (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 44). Es reicht deshalb nicht aus, nur die Studierbereitschaft zu fördern, sondern es muss auch die Studienorganisation verbessert werden, damit ein begonnenes Studium in Zukunft häufiger erfolgreich abgeschlossen wird.

Nach der „European Lifelong Learning Indicators (ELLI)-Studie“⁵⁵ ist die Zahl der Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Deutschland deutlich zu niedrig. Der Mangel an Hochschulabsolventinnen und -absolventen droht die Innovationsfähigkeit und das Fortschrittspotenzial der Gesellschaft zu beeinträchtigen. Das Problem wird sich ohne weitere Reformen verschärfen, weil nach den Ergebnissen der Bevölkerungsvorausberechnung die für die Hochschulen relevante Altersgruppe der unter 30-Jährigen bis 2025 von derzeit 25,5 Mio. auf 21,3 Mio. zurückgehen wird. Auch werden die ausländischen Hochschulabsolventinnen und -absolventen nach der bisherigen Migrationspolitik dem deutschen Arbeitsmarkt nicht dauerhaft zur Verfügung stehen. Nach Berechnungen des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (2010b) wird der Akademikermangel bereits in den nächsten Jahren zu Engpässen im Beschäftigungssystem führen.

⁵⁵ Vgl. <http://www.elli.org>.

7 Weiterbildung

In der Weiterbildung lassen sich Trends aufzeigen, die zum Teil seit über zehn Jahren empirisch kontinuierlich beobachtbare und weitgehend stabile Entwicklungen darstellen. Zum Teil werden aber auch sich andeutende Trendwenden oder Trendbrüche sichtbar, deren weiterer Verlauf schwer vorhersehbar ist. Die Weiterbildung gehört zu den am wenigsten staatlich regulierten und am stärksten marktwirtschaftlich agierenden Bildungsbereichen. Dennoch sind die Rolle der öffentlichen Hand und die Möglichkeit staatlicher Steuerung nicht zu unterschätzen, wenngleich letztere primär indirekt durch Bezuschussung von Bildungsaktivitäten, -angeboten und -institutionen erfolgt. Insofern sind manche der neueren Entwicklungen auch als Folgen bildungspolitischer Interventionen zu verstehen oder verweisen auf noch ungenutzte Steuerungsmöglichkeiten. Im beruflichen Weiterbildungsbereich sind neben bildungspolitischen Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen vor allem die Betriebe, die Wirtschaftsorganisationen und die Kammern äußerst einflussreiche Akteure. Nicht nur – aber insbesondere – durch die Initiierung und Finanzierung von Bildungsangeboten bzw. -aktivitäten tragen Wirtschaft und Betriebe maßgeblich zur Weiterentwicklung von Angebotsstrukturen bei und nehmen aufgrund der sich permanent wandelnden Qualifikationsanforderungen durch technische Veränderungen, Produktinnovationen und neue Formen betrieblicher Arbeitsteilung fortwährend indirekten und direkten Einfluss auf die Weiterbildungsmotivation und -nachfrage der Erwerbsbevölkerung.

Für die Analyse des Weiterbildungsbereichs stehen unterschiedliche Datenquellen zur Verfügung. Insbesondere die Perspektive der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurde durch große – teilweise auch international vergleichende – Repräsentativstudien gut erfasst. Durch regelmäßig durchgeführte Betriebsbefragungen und diverse – wenn auch uneinheitliche – Trägerstatistiken liegen auch Daten der Weiterbildungsanbieter vor, die für dieses Kapitel herangezogen wurden. Allerdings differieren die Bezugsjahre der unterschiedlichen Erhebungen und nicht alle Befragungen werden in regelmäßigen Abständen durchgeführt, so dass die Entwicklungen interpretiert werden müssen, um nachvollziehbar zu sein. Insgesamt hat sich die Datenlage in der Weiterbildung in den letzten Jahren zum Positiven entwickelt, so dass sich einige Haupttrends im Weiterbildungssektor empirisch klar identifizieren lassen.

7.1 Bildungsbeteiligung

Sowohl aus bildungspolitischer Perspektive als auch aus Sicht der Bildungsforschung werden Teilnehmerverhalten und Bildungsaktivitäten im Weiterbildungssektor als zentrale Indikatoren für die Teilhabe am lebenslangen Lernen gesehen und daher besonders intensiv diskutiert (vgl. Schmidt 2009a). Dabei stellt sich einerseits die Frage nach der Weiterbildungspartizipation insgesamt und andererseits nach der Teilhabe verschiedener sozialer Gruppen bzw. daran erkennbarer strukturell sehr unterschiedlicher Beteiligungen im quartären Bildungsbereich. Die diesbezüglichen Entwicklungen wurden in den letzten Jahren und Jahrzehnten insbesondere durch das in Deutschland etablierte „Berichtssystem Weiterbildung“ und den 2007 OECD-weit neu durchgeführten „Adult Education Survey (AES)“ sehr differenziert abgebildet (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008b).

Generelle Bildungsbeteiligung. In den letzten Jahren ist wieder – erstmals seit 1998 – eine leicht ansteigende Weiterbildungsbeteiligung zu verzeichnen. Die im Jahr 2007 parallel durchgeführten Erhebungen des Berichtssystems Weiterbildung und des AES in Deutschland belegen eine seit 1998 erstmals leicht steigende Tendenz der Weiterbildungsquote (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008b). Nach spürbar rückläufigen Weiterbildungsquoten zwischen 1998 und 2004 wäre es allerdings noch verfrüht, von einer generellen Trendwende und einer Rückkehr zu den expansiven Tendenzen der 1980er und 1990er Jahre in Bezug auf die Weiterbildungsteilnahme zu sprechen (siehe Abbildung 8).

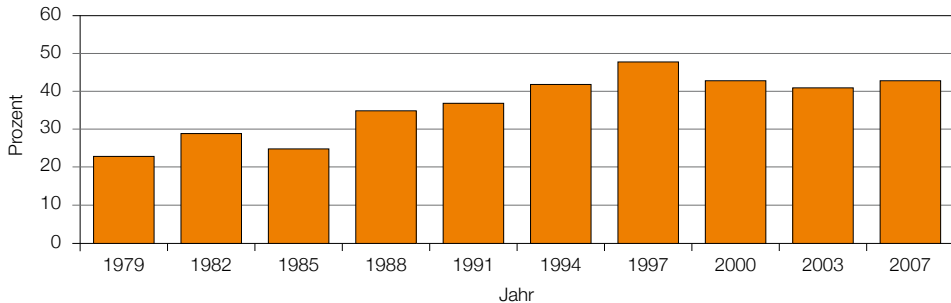


Abbildung 8: Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung von 19 bis 64 Jahren (Angaben in Prozent; vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008b, S. 226)

Für die künftige Entwicklung lassen verschiedene Indikatoren eine positive Entwicklung der Weiterbildungsaktivitäten bis 2020 erwarten. Zu nennen ist erstens eine aufgeschlossenenpositive Grundstimmung in der Bevölkerung hinsichtlich der Idee des lebenslangen Lernens, wie sie sich in zahlreichen Studien, u. a. in einer auf Europaebene vergleichenden Studie, zeigt (vgl. Chisholm/Larson/Mossoux 2005). Zweitens werden die Wirkungen der schulischen Bildungsexpansion mehr und mehr auch in der Weiterbildung spürbar. Zu den mittlerweile vielfach replizierten Befunden der Weiterbildungsforschung gehört, dass Personen mit höheren Schulabschlüssen mit weit höherer Wahrscheinlichkeit an Weiterbildung partizipieren als Personen mit einfachen Schulabschlüssen (vgl. z. B. Barz/Tippelt 2004a). Der Anteil eines Jahrgangs, der die Schule mit Hochschul- oder Fachhochschulreife verlässt, ist im Zuge der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre deutlich angewachsen, so dass die heute erwerbstätigen Kohorten ganz überwiegend schon zu den Profiteuren dieses Ausbaus des Bildungssystems gehören und entsprechend stärker an Weiterbildung partizipieren (siehe Abbildung 9). Die heute in der Nacherwerbsphase stehenden Kohorten dagegen haben noch überwiegend einfache Schulabschlüsse. Es ist durch die nachkommenden Generationen von Älteren eine weitere Zunahme in der Weiterbildungsbeteiligung sowohl der älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer als auch der über 65-Jährigen und somit auch der Weiterbildungsbeteiligung insgesamt zu erwarten. Neben der Gruppe der Älteren deutet sich darüber hinaus auch für andere bisher weiterbildungsferne Gruppen eine allmähliche Aufholbewegung an.

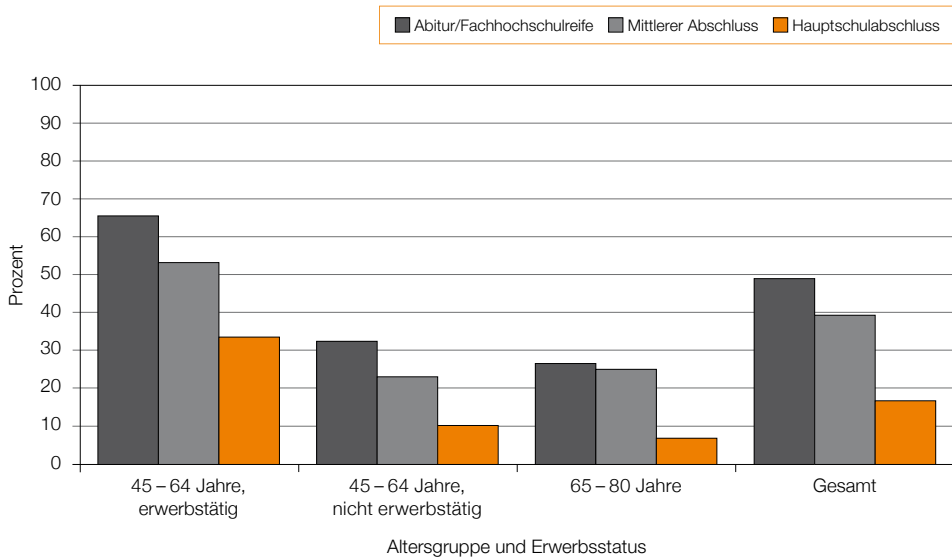


Abbildung 9: Weiterbildungsbeteiligung nach Alter und Erwerbsstatus im Jahr 2006/2007
(N = 4.909; Angaben in Prozent; vgl. Tippelt u. a. 2009, S. 39)

Bildungsbeteiligung Älterer und von Personen mit Migrationshintergrund. Insgesamt zeichnet sich eine zunehmende Weiterbildungsbeteiligung von älteren Erwachsenen und von Personen mit Migrationshintergrund ab. In der kontinuierlichen Erhebung von Teilnahmequoten auf Ebene der OECD und auch in Deutschland wird bislang nur das Weiterbildungsverhalten von Personen im Erwerbsalter regelmäßig erfasst. Für die älteste Gruppe innerhalb der im Berichtssystem Weiterbildung befragten 19- bis 64-Jährigen ist eine langfristig positive Entwicklung der Weiterbildungspartizipation zu verzeichnen (siehe Abbildung 10) sowie ein allmählicher Rückgang der Differenz zu jüngeren Altersgruppen. Diese Entwicklung dürfte sich, aufgrund der steigenden Erwerbsbeteiligung der 50- bis 64-Jährigen, durch verlängerte Lebensarbeitszeiten sowie grundsätzlich durch die Effekte der demografischen Entwicklung (vgl. Kapitel 1.1), die den Erhalt des Innovationspotenzials älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zum zentralen Zukunftsthema macht, auch bis 2020 und darüber hinaus fortsetzen. Bisher nur querschnittlich betrachtet wurde das Bildungsverhalten der 65- bis 80-Jährigen für Deutschland in der repräsentativen Studie „Bildungsverhalten und -interessen Älterer (EdAge)“, die eine Weiterbildungsquote von zwölf Prozent bei den 65- bis 80-Jährigen ausweist (vgl. Tippelt u. a. 2009). Besonders stark beeinflussen der Erwerbsstatus und das Bildungsniveau die Bildungsaktivitäten der Älteren.

Für die Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund liegen für Deutschland erst Daten von zwei Erhebungszeitpunkten (2003 und 2007) vor. Für diesen kurzen Zeitraum zeichnet sich nicht nur eine steigende Teilnahmequote für diese Zielgruppe ab, sondern auch ein Aufholen der durchschnittlichen Weiterbildungsbeteiligung gegenüber der Gesamtbevölkerung (siehe Abbildung 10).

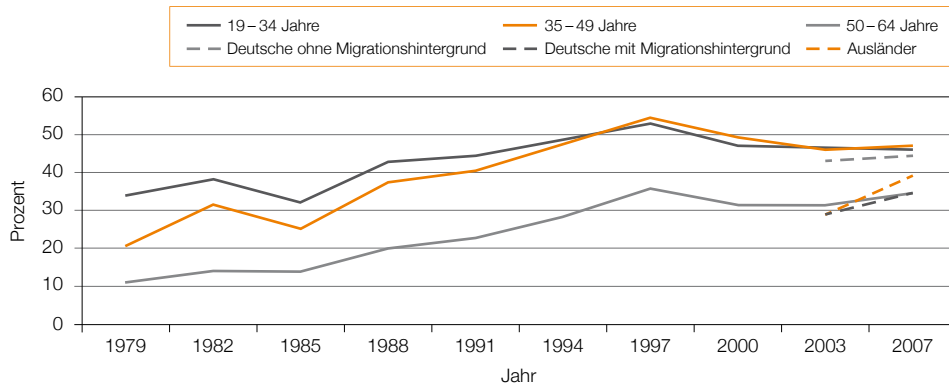


Abbildung 10: Weiterbildungsbeteiligung nach Altersgruppen und Migrationsstatus (Angaben in Prozent; vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008b, S. 227, S. 232)

Diese kurzfristig positive Entwicklung darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Bildungspartizipation von Personen mit Migrationshintergrund auch im quartären Bildungssektor nach wie vor deutlich geringer ist als bei Personen ohne Migrationshintergrund. Die Tendenz des Weiterbildungssektors, bestehende Bildungsunterschiede durch das bildungsbiografisch geprägte Weiterbildungsverhalten nicht schnell zu kompensieren, lässt angesichts einer weiter bestehenden Bildungsbenachteiligung von Migrantinnen und Migranten in der schulischen und beruflichen Erstausbildung keine schnelle und tief greifende Veränderung dieser Disparitäten im Weiterbildungsbereich erwarten. Allerdings müsste die angesprochene kurzfristig positive Entwicklung differenzierend analysiert werden, denn es fehlen bislang für eine fundierte Prognose nicht nur verlässliche Längsschnittdaten, sondern insbesondere differenzierte Studien, die der Heterogenität der Bevölkerung mit Migrationshintergrund gerecht werden. Davon ausgehend, dass ein bloßes Nationalitätskonzept unzulänglich ist, müssten komplexere multivariate Analysen für die Personen mit Migrationshintergrund eingefordert werden, die auf durch Faktoren wie Bildung, Schicht, Alter, Religion, Berufsstatus und Gender bewirkte Unterschiede bei den Migrantinnen und Migranten eingehen. Für die Altersgruppe der 45- bis 80-Jährigen konnte einerseits aufgezeigt werden, dass der Migrationsstatus mit dem Bildungsniveau konfundiert und daher eine geringere Weiterbildungspartizipation der Migrantinnen und Migranten gegeben ist und dass andererseits aber doch ein starker Einfluss des Herkunftslandes gegeben ist, der die Regressionsgewichte schulischer und beruflicher Abschlüsse eher reduziert (vgl. Tippelt u. a. 2009). Die Befunde verweisen also darauf, dass die geringere Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund einerseits auf ein durchschnittlich geringeres Schul- und Berufsbildungsniveau zurückzuführen ist, andererseits aber auch Migrantinnen und Migranten mit höheren Bildungsabschlüssen seltener an Erwachsenenbildung teilnehmen als in Deutschland geborene Personen mit den gleichen Voraussetzungen.

Staatlich geförderte oder durch gesetzliche Grundlagen obligatorische Sprachkurse für Migrantinnen und Migranten haben zu einer Erhöhung der Weiterbildungquote beigetragen bzw. werden in Zukunft dazu beitragen. Diese Effekte einzelner Gesetzes- oder Förderinitiativen müssten in einem zukünftigen Weiterbildungsmonitoring stark berücksichtigt werden.

Bildungsbeteiligung von Frauen. Frauen nehmen verstärkt auch an beruflicher Weiterbildung teil. Das von 1979 bis 2007 fortgeschriebene „Berichtssystem Weiterbildung“ belegt eine allmähliche Angleichung der Weiterbildungsteilnahme von Frauen und Männern. Die Weiterbildungsquote der Männer liegt nach den jüngsten Zahlen noch immer zwei Prozent über der der Frauen (siehe Abbildung 11), was primär auf den Erwerbsstatus zurückzuführen ist (vgl. auch Kapitel 1.4 und 1.6). Durch die gewachsene und voraussichtlich weiter ansteigende Erwerbsquote der Frauen wächst auch deren Partizipation an beruflicher Weiterbildung. Bei gleichem Erwerbsstatus sind bereits heute kaum mehr geschlechtsspezifische Differenzen der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung zu erkennen, während in der außerberuflichen Weiterbildung Frauen traditionell aktiver sind (vgl. z. B. Eckert/Schmidt 2007; Schmidt 2009b). In den kommenden Jahren und Jahrzehnten dürfte sich hier das höhere Bildungsniveau der Frauen in den jüngeren Kohorten bemerkbar machen. Bereits seit einigen Jahren erreichen mehr Frauen als Männer höhere Schulabschlüsse und langsam zeichnet sich eine entsprechende Trendwende auch in den Hochschulen ab. Nachdem das schulische Grundbildungsniveau nach wie vor einen wichtigen Prädiktor für Weiterbildungsverhalten darstellt, ist davon auszugehen, dass das höhere Schulbildungsniveau der Frauen auch zu einer überdurchschnittlichen Weiterbildungsbeteiligung beiträgt (vgl. Feinstein u. a. 2008).

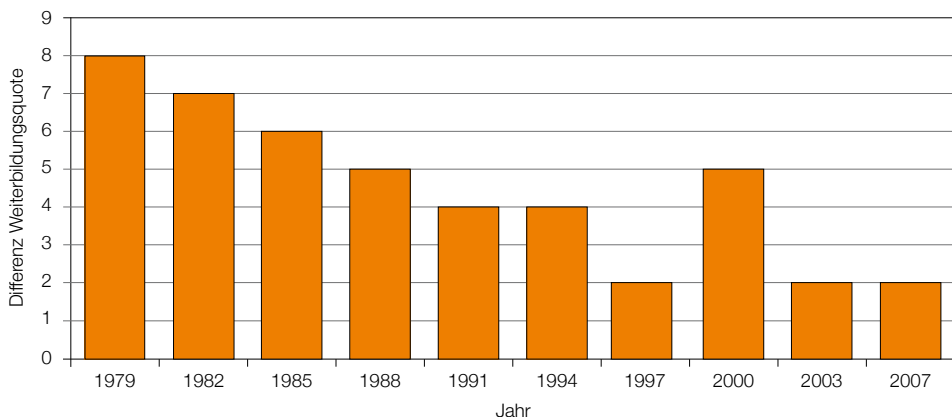


Abbildung 11: Differenz zwischen männlicher und weiblicher Weiterbildungsquote
(Angaben in Prozent; vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008b, S. 229)

Die Bedeutung des Geschlechts für die Teilnahme an Weiterbildung insgesamt wird offensichtlich zunehmend geringer. Geschlechtsspezifische Differenzen hinsichtlich der Weiterbildungsformen und -themen sowie hinsichtlich Bildungsmotiven und -barrieren bestehen dagegen weiterhin (vgl. Schiersmann 2006; Faulstich-Wieland 2010). Repräsentativstudien sind noch nicht hinreichend systematisch nach Genderaspekten ausgewertet worden. In einer sekundäranalytischen Auswertung der EdAge-Daten (eigene Berechnungen) zeigt sich ein sehr starker Einfluss familiärer Verpflichtungen auf das Weiterbildungsverhalten bei Frauen, während für Männer kaum entsprechende Zusammenhänge auszumachen sind.

Die Weiterbildungsbeteiligung ist außer von den angesprochenen Einflüssen auch von den Finanzierungsstrukturen abhängig.

7.2 Professionalisierung

Im Weiterbildungssektor sind traditionell hohe Anteile von ehrenamtlichen und freiberuflichen Mitarbeitern neben dem hauptamtlichen Personal aktiv. Hinzu kommt zunehmend administratives Personal, das auch pädagogische Aufgaben (z. B. Beratung) wahrnimmt. Das hauptamtliche Personal gestaltet den Ausbau von Angebotsstrukturen zunehmend professioneller, aber derzeit ohne personelle Aufstockung (siehe Abbildung 12), so dass die Arbeitsverdichtung und -belastung dementsprechend zunimmt (Daten nur für Volkshochschulen). Insbesondere der Anteil von freiberuflich Tätigen in teilweise prekären Beschäftigungsverhältnissen ist in den letzten zehn Jahren weiter gestiegen. Dies lässt sich beispielsweise für die Volkshochschulen an einer gestiegenen Anzahl von Kursen bei gleichzeitig rückläufiger Zahl hauptamtlicher Mitarbeiter ablesen. Darüber hinaus ist der Anteil von Teilzeitbeschäftigten innerhalb des hauptamtlichen Personals seit Ende der 1990er Jahre unverändert hoch. Außerhalb der Leitungsebene liegt die Quote von Teilzeitmitarbeitern an den Volkshochschulen zwischen 40 und 50 Prozent. Diese Personalstruktur in der Weiterbildung bremst die in Gang gekommenen Professionalisierungsbestrebungen im Erwachsenenbildungsbereich. Für eine weiterhin nachhaltige Professionalisierung des Weiterbildungspersonals ist eine Erhöhung der Zahl hauptamtlicher Mitarbeiter ebenso wesentlich wie deren regelmäßige Fortbildung. Hier sind künftig nicht nur die Träger, sondern auch die Hochschulen gefordert.

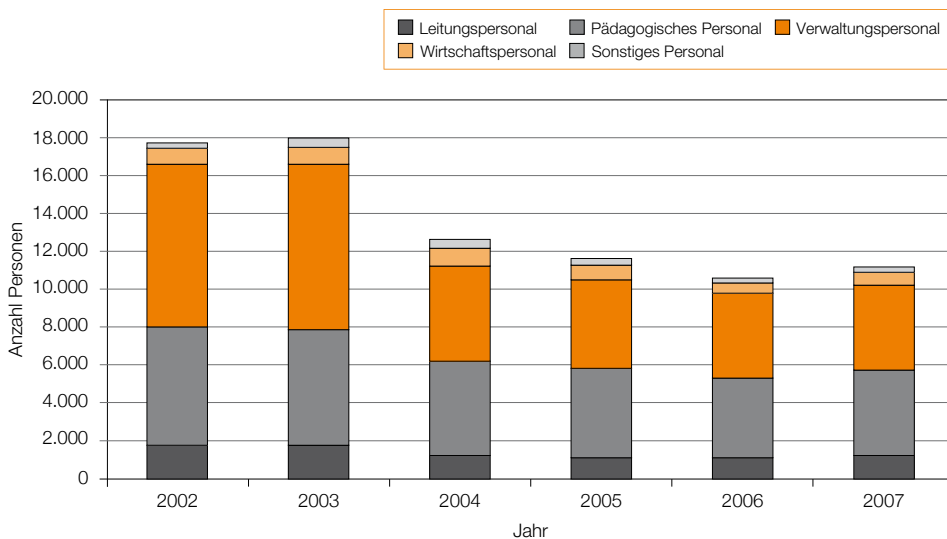


Abbildung 12: Umfang des hauptberuflichen Personals in der Erwachsenenbildung (vgl. Weiland/Weiß 2009, S. 19)

Obwohl für die Träger und Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung keine entsprechenden Daten vorliegen, scheint dort aktuell ein höherer Anteil von hauptamtlichen Fachkräften beschäftigt zu sein. Dennoch entfallen auch in der beruflichen Weiterbildung durchschnittlich vier Honorarkräfte und ehrenamtliche Mitarbeiter auf eine hauptamtliche Kraft und auch der erwartete Ausbau des Angebots soll primär mit Honorarkräften bewältigt werden (vgl. BIBB 2010a, S. 299f.).

Aus Sicht des hauptamtlichen Personals sind in den letzten Jahren Fragen der Zielgruppenorientierung und des Marketings zentrale Fortbildungsthemen geworden (vgl. v. Hippel/Tippelt 2009). Hintergrund hierfür sind einerseits sich fortsetzende gesellschaftliche Differenzierungs- und Pluralisierungstrends und andererseits der dargelegte Trend zur verstärkten Finanzierung der Weiterbildung durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst.

7.3 Organisation

Zur Analyse struktureller Veränderungen in der Weiterbildungslandschaft sind primär die Träger und Einrichtungen in den Blick zu nehmen. Die sich bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts andeutende und seit den 1950er Jahren beschleunigt fortsetzende Pluralisierung und Ausdifferenzierung der Trägerstrukturen in der Weiterbildung ist ebenso wenig als ein aktueller Trend zu bezeichnen wie die in den vergangenen Jahrzehnten kontinuierlich gewachsene Bedeutung betrieblicher Träger im Bereich der beruflichen Weiterbildung. Diese beiden Entwicklungen prägen seit Jahrzehnten die Weiterbildungsstrukturen, sind aber auch heute weiterhin nachhaltig. Ebenso wirken die in den Weiterbildungsgesetzen der Länder verankerten Verpflichtungen der Träger und Akteure im quartären Bildungssektor zur Kooperation und Vernetzung seit Jahrzehnten (vgl. Grotlüschen 2010), was sich bis zur Jahrtausendwende aber überwiegend auf gemeinsame Interessenvertretungen auf Landesebene (Kuratorien) und einzelne lokale Kooperationsprojekte beschränkte. Hier lässt sich – initiiert durch das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ – von einem spürbaren Entwicklungsschub im vergangenen Jahrzehnt sprechen, dessen Nachhaltigkeit sich zwar erst noch erweisen muss, sich in vielen Regionen aber bereits abzeichnet.

Netzwerke. Die horizontale und vertikale Vernetzung von Weiterbildungsinstitutionen ist gewachsen, die Nachhaltigkeit dieser interorganisationalen Kooperationsstrukturen zu sichern, ist eine wichtige Zukunftsaufgabe. Die Bedeutung der Vernetzung der Weiterbildungsinstitutionen untereinander sowie mit anderen Akteuren leitet sich nicht nur (und nicht primär) aus Gesetzesnormen ab, sondern ergibt sich aus den Herausforderungen eines dynamischen, sich rasch wandelnden offenen Weiterbildungsmarkts. Die Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen und regionalen Akteuren eröffnet Synergiepotenziale, z. B. bei der gemeinsamen Nutzung von Räumen und dem Austausch von Dozenten, bei der Ermittlung von Nachfrageentwicklungen und des konkreten regionalen Weiterbildungsbedarfs, bei der Initiierung trägerübergreifender Bildungsberatungseinrichtungen oder gemeinsamer Marketinginitiativen.

Mit dem vom BMBF und dem Europäischen Sozialfonds (ESF) geförderten Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ wurde im vergangenen Jahrzehnt gezielt

und in bisher kaum gekanntem Umfang der Aufbau von regionalen Netzwerken gefördert, mit dem Ziel einer nachhaltigen Verbesserung des regionalen Bildungsangebots, insbesondere im Sinne einer besseren Abstimmung von Angebot und Nachfrage sowie durch die Mobilisierung von Synergiepotenzialen. Die wissenschaftliche Evaluation des Programms verweist auf die mit der Vernetzung und Kooperation verbundenen Chancen für einen Ausbau von Weiterbildungsangeboten, eine Erhöhung der Bildungsbeteiligung und eine nachhaltige Regionalentwicklung (vgl. Emminghaus/Tippelt 2009). Für die Weiterbildungsanbieter spielt dabei der Aufbau von Kooperationsbeziehungen zwischen verschiedenen Trägern ebenso eine wichtige Rolle wie die Vernetzung mit Betrieben, anderen Bildungsbereichen (insbesondere Schulen) und kommunalen Akteuren aus den Bereichen Politik, Kultur und Verwaltung. Obwohl bisher in vielen Regionen durch die Vernetzung positive Effekte auch für die Weiterbildungsanbieter gegeben sind, muss sich die Nachhaltigkeit der so geförderten Netzwerke in den kommenden Jahren noch weiter unter Beweis stellen. Als wesentliche Erfolgsfaktoren für die verschiedenen in den Netzwerken initiierten Projekte haben sich u. a. ein professionelles und stabiles Netzwerkmanagement, der Einbezug möglichst aller relevanten Akteure sowie eine gesicherte finanzielle Basis erwiesen (vgl. Emminghaus/Tippelt 2009).

Mit dem Programm „Lernen vor Ort“ wird derzeit eine neue Initiative zur Förderung regionaler Bildungsk Kooperationen durchgeführt, die neben Bildungsträgern, Betrieben, öffentlicher Verwaltung und kommunalpolitischen Akteuren nun auch gezielt Stiftungen einbezieht. Anders als in den „Lernenden Regionen“ geht es nicht primär um eine Vernetzung verschiedener Bildungsanbieter, sondern um den Aufbau langfristiger regionaler Netzwerke, die unter starker Einbeziehung der Kommunen die Regionalentwicklung fördern sollen. Bei diesem mit über 60 Mio. Euro vom BMBF und dem ESF geförderten Projekt stehen u. a. ein verbessertes Übergangsmanagement im Bildungssystem, die Förderung trägerübergreifender Bildungsberatung und der Aufbau eines professionellen regionalen Bildungsmonitorings zur besseren Steuerung der Bildungsentwicklung im System des lebenslangen Lernens im Zentrum des Interesses.

In Abbildung 13 wird die Zunahme kooperativer Angebote am Beispiel der Volkshochschulen – als dem größten Träger außerberuflicher Weiterbildung – sichtbar. Die Daten unterstreichen einen Trend hin zu einer Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen und einem wachsenden interorganisationalen Bildungsmanagement.

Die Potenziale von Kooperationsstrukturen in der Weiterbildung zeigen sich nicht nur bei den erweiterten Möglichkeiten der Gestaltung von Bildungsangeboten, sondern auch in der trägerunabhängigen Bildungsberatung und dem regionalen Übergangsmanagement. Die Bewältigung von Transitionsprozessen – insbesondere der Übergang vom allgemein bildenden Schulsystem in eine berufliche Ausbildung – erfordert eine verstärkte Kooperation aller beteiligten Akteure im und außerhalb des Bildungssystems. Auch die Weiterbildung kann – wie sich in den „lernenden Regionen“ gezeigt hat – hierbei eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Tippelt/Schmidt 2007). Darüber hinaus kann die regionale Vernetzung von Bildungsträgern die Schaffung passgenauer Angebote für spezifische Zielgruppen erleichtern, z. B. durch eine verstärkte Marktsegmentierung. Die Entwicklung spezifischer Bildungsangebote für verschiedene Zielgruppen gehört dabei zu den wesentlichen Trends des letzten Jahrzehnts.

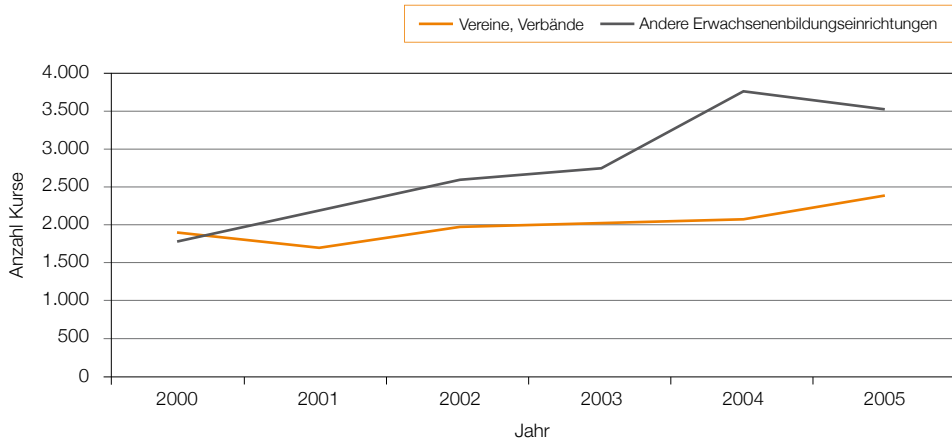


Abbildung 13: Anzahl der Volkshochschulkurse in Kooperation mit anderen Einrichtungen und Verbänden (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) 2008, S. 64)

Zielgruppen. Das Prinzip der Zielgruppenorientierung setzt sich in der Angebotsentwicklung zunehmend durch. Zu den langfristig zentralen Trends im Weiterbildungssektor gehört die Ausrichtung von Angeboten an Adressaten und Zielgruppen. Zwar unterscheiden sich Träger und Einrichtungen hinsichtlich der Breite und Vielfalt von anvisierten Zielgruppen, für die einzelnen Angebote ist aber eine zunehmende Orientierung an den Interessen spezifischer sozialer Gruppen und Milieus erkennbar, die die sehr unterschiedlichen Anforderungen und Barrieren von Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie Adressaten bei der Konzipierung berücksichtigt. Zur Differenzierung von Zielgruppen wird dabei auf klassische soziodemografische Indikatoren zurückgegriffen (Angebote für Frauen, Ältere, Jugendliche, Personen mit Migrationshintergrund etc.), aber auch auf komplexere Modelle der Sozialstrukturanalyse wie beispielsweise der sozialen Milieuanalyse.

Das Konzept der Zielgruppenorientierung gehört inzwischen zu den zentralen Prinzipien erwachsenendidaktischen Handelns und ist fester Bestandteil der Angebotsentwicklung. Allerdings stehen nicht für alle Zielgruppen ausreichend differenzierte Informationen über Bildungsverhalten, -interessen, -barrieren und Lerngewohnheiten zur Verfügung, um eine optimale Ausrichtung von Angebotsstrukturen an diesen Adressatenmerkmalen zu ermöglichen. Auf der Basis mehrerer repräsentativer Forschungsprojekte zu sozialen Milieus in der Weiterbildung wurden in den letzten Jahren Handreichungen zur milieuorientierten Angebotsentwicklung und entsprechende Implementationsstudien vorgelegt (vgl. Barz/Tippelt 2004a, 2004b; Tippelt u. a. 2008). Dagegen liegen zu den Bildungsinteressen von Migrantinnen und Migranten bislang nur wenige repräsentative Daten vor, die dann oft keine weitere Differenzierung dieser sehr heterogenen Gruppe zulassen. Studien zu spezifischen Gruppen innerhalb der Migrantenpopulation sind oft aussagekräftiger.

Gerade für Migrantinnen und Migranten, deren im Ausland erworbene Kompetenzen und Bildungsabschlüsse in Deutschland oft nur zum Teil anerkannt werden, bieten Wege der Zertifizierung informell erworbener beruflicher Kompetenzen neue Möglichkeiten, ihr – oft in langjähriger Berufserfahrung erworbenes – Wissen auf dem Arbeitsmarkt verwertbar zu machen.

Zertifizierung. Die Zertifizierung informell erworbener beruflicher Kompetenzen ist zu einem wichtigen Thema insbesondere der beruflichen Weiterbildung geworden und wird weiter an Bedeutung gewinnen. Die Erfassung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen ist schon seit den 1990er Jahren ein Thema vor allem auf europäischer Ebene. Im Rahmen zahlreicher Modellprojekte und Initiativen wurden in Europa und auch in Deutschland Instrumente zur Erfassung und Dokumentation von Kompetenzen entwickelt, die informell erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten der Individuen auch auf dem Arbeitsmarkt verwertbar machen sollen. In Deutschland standen hier zunächst Verfahren im Mittelpunkt, die sich stark auf Portfolios und/oder Selbstberichte stützten und – auch wegen einer rasch wachsenden Vielfalt von Zertifikaten – nur wenig zu den gewünschten Erträgen auf dem Arbeitsmarkt führten.

Einige andere europäische Länder waren hier einen anderen Weg gegangen, der vor allem auf der Öffnung staatlich anerkannter Abschlussprüfungen für Personen ohne entsprechende formale Voraussetzungen basierte. Trotz unterschiedlicher Erfahrungen, z. B. in England oder Portugal, scheint das Modell, berufliche Abschlussprüfungen auch für Personen zu öffnen, die keine formale Ausbildung durchlaufen haben, auch künftig weiterentwickelt zu werden, insbesondere im Hinblick auf den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR). Parallel dazu könnten Weiterbildungspässe und andere Zertifikate eine ergänzende Funktion übernehmen (vgl. auch Zürcher 2007), indem sie den Betroffenen selbst die Möglichkeit geben, sich der eigenen Kompetenzen bewusst zu werden und an den individuellen Wissensstand anknüpfende Weiterbildungsangebote auszuwählen.

Für die Erfassung auch informell erworbener Kompetenzen bedarf es zuverlässiger und erprobter Testverfahren, die bislang noch nicht in ausreichendem Umfang zur Verfügung stehen. Mit Einführung des EQR und dem daran anknüpfenden Nationalen Qualifikationsrahmen (DQR) wurde international eine Orientierung an Lernergebnissen (Output) – unabhängig von Lernformen und -wegen – manifestiert (vgl. European Commission 2008), die einen erheblichen Bedarf an validen Kompetenzfeststellungsverfahren schafft. Dadurch dürfte die Weiterentwicklung und Etablierung von Verfahren zur Feststellung und Zertifizierung beruflicher Kompetenzen auch in den kommenden Jahren ein Thema mit starker Bedeutung im Weiterbildungssektor bleiben. Gleichzeitig bringt der EQR auch eine – wie sich jüngst abzeichnete – deutliche Orientierung von Bildungsangeboten an Zertifikaten mit sich, die für die Zuordnung zu den dort festgelegten (acht) Niveaustufen letztlich verantwortlich sind.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, die Transparenz von Zielen und Zwecken sicherzustellen, die mit der Erfassung und Dokumentation von Kompetenzen verbunden sind. Durch die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, die einerseits angestrebt wird, die andererseits aber äußerst schwer valide zu etablieren ist, würden informelle Lerngelegenheiten eine strategische Bedeutung für berufsbezogene Allokations- oder Selektionsprozesse gewinnen, dabei aber u. U. die ihnen eigene Spontaneität und Offenheit verlieren, wenn Lernresultate avisiert werden, die auf einem abgesteckten Spektrum zertifizierbarer Kompetenzen zu verorten sind (vgl. auch Hungerland/Overwien 2004). Darüber hinaus führen ungleiche Gelegenheitsstrukturen informellen Lernens zu sozialen Chancenungleichheiten, die aufgrund der unterschiedlichen Arbeitsplatz- und Lebensbedingungen als solche nur schwer zu diagnostizieren und zu problematisieren sind.

Diesen Risiken stehen die Chancen eines Outcome-orientierten Bildungs- und Berechtigungswesens gegenüber. Diese kommen insbesondere dann zum Tragen, wenn nicht die

Bewertung oder Beurteilung von Personen und Programmen im Vordergrund steht, sondern die Erweiterung, Ergänzung und Optimierung von Lerngelegenheiten sowie die individuelle Förderung von Kompetenzentwicklungsprozessen.

7.4 Qualitätssicherung

Die Diskussion um die Übertragbarkeit der – vor allem im industriellen Sektor auf eine lange Tradition zurückblickenden – Qualitätsdebatte auf den Weiterbildungssektor scheint inzwischen weit gehend beendet, und verschiedene Modelle der Qualitätssicherung wurden erprobt und können teilweise als etabliert bezeichnet werden. Diese Modelle haben unterschiedliche Vorstellungen über das Wesen von Qualität, auch wenn ein allgemeiner Qualitätsbegriff aus der ISO 9000 als „Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt“ (Zollondz 2002, S. 152), zunächst problemlos anschlussfähig für verschiedene Bildungsbereiche erscheint. Solange diese Merkmale nicht weiter spezifiziert werden, bleibt offen, ob Qualität als eine Ausnahmeerscheinung, als Perfektion, als Zweckmäßigkeit im Sinne von Kundenzufriedenheit, als „adäquater Gegenwert“ oder als Transformationsleistung bei der individuellen Weiterentwicklung der Lernenden zu verstehen ist (vgl. Harvey/Green 2000). Letztgenanntes Qualitätsverständnis berücksichtigt die individuellen Voraussetzungen, die Erwachsene in Bildungsprozesse einbringen und an die Erwachsenenbildung anknüpfen muss, und ist daher sehr gut anschlussfähig an den Weiterbildungssektor. Dennoch wird gerade in einem von Angebot und Nachfrage bestimmten Weiterbildungsmarkt die Kundenzufriedenheit als Qualitätsmerkmal stets eine bedeutende Rolle spielen.

Die systematische Auseinandersetzung mit der Frage von Qualität im Weiterbildungsbereich sowie mit Fragen der Qualitätsentwicklung und -sicherung innerhalb der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung (vgl. z. B. Hartz/Meisel 2006; Wiesner 2006; Behrmann 2008) hat in den vergangenen Jahren zu einer deutlichen Sensibilisierung von Weiterbildungsträgern für diese Thematik geführt sowie zu einer (Weiter-)Entwicklung von Systemen kontinuierlichen Qualitätsmanagements.

Qualitätsmanagement. Qualitätsmanagementsysteme sind im gesamten Weiterbildungssektor inzwischen weit verbreitet und werden zunehmend selbstverständlich. Es wurden zunächst Qualitätsmanagementsysteme aus anderen Bereichen adaptiert und später spezifische Systeme für den Weiterbildungssektor entwickelt. In den vergangenen zehn Jahren haben sich Qualitätsmanagementsysteme bei Trägern der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung zunehmend verbreitet und sie gehören heute weithin zu einem wichtigen und selbstverständlichen Instrument organisationaler Entwicklung. Darüber hinaus werden Qualitätsmanagementsysteme als Marketinginstrument für die Außendarstellung von Weiterbildungsanbietern genutzt. Parallel dazu haben sich verschiedene Gütesiegel im Weiterbildungssektor etabliert, wie z. B. die Bewertungen der Stiftung Bildungstest. Die weitere Entwicklung hier ist schwer abzusehen. Mit Blick auf die Qualitätsmanagementsysteme ist es kaum denkbar, hinter den aktuellen Stand zurückzufallen, allerdings kommt aufgrund der Fragmentierung und Pluralisierung des Weiterbildungsmarkts eine Vielzahl von Qualitätsmodellen und -zertifikaten zum Einsatz. Ob sich die Pluralität der Zertifizierungen noch steigert oder ob eine Konzentration auf wenige, bereits heute sehr verbreitete Modelle

stattfindet, ist noch offen. Wesentlich für die weitere Entwicklung dürfte auch die internationale Diskussion um Qualität und Qualitätssicherung in der (beruflichen) Weiterbildung sein. Nicht erst mit der Einführung des EQR – aber gerade durch diesen – erhält die Frage der Zertifizierung bzw. Akkreditierung von Weiterbildungseinrichtungen auf europäischer Ebene besondere Aufmerksamkeit (vgl. Rosendahl 2009) und wird im „Programm für lebenslanges Lernen“ der Europäischen Kommission (2010) als ein wesentliches Ziel für die Weiterbildung formuliert. Von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern wie von Bildungspolitikerinnen und -politikern wird hier mehr Transparenz durch gemeinsame Richtlinien der Qualitätssicherung gefordert, die sich bislang weder national noch international auf einheitliche Standards stützt (vgl. Franz 2004). Auch die außerberufliche Weiterbildung wird sich diesem europäischen Diskurs nicht verschließen können.

Die in der Weiterbildung verbreiteten Qualitätsmanagementsysteme umfassen verschiedene Formen der Fremd- und Selbstevaluation und nehmen vor allem organisationale Prozesse und Strukturen, die Qualifizierung des Personals sowie die Ressourcen der Einrichtung in den Blick. Die Lernenden selbst oder die konkrete Unterrichtsqualität liegen – zumindest bei den außerhalb der Weiterbildung entwickelten Qualitätsmanagementsystemen – kaum im Zentrum der Aufmerksamkeit.

In einer ersten Phase der Einführung von Qualitätsmanagementmodellen im Weiterbildungsbereich war zunächst die Adaption etablierter Modelle aus Arbeitssektoren außerhalb des Bildungssystems zentral. Das in der industriellen Produktion etablierte und bewährte Qualitätsmanagementsystem ISO 9000 wurde insbesondere von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung aufgegriffen, während andere Weiterbildungsträger – allen voran die Volkshochschulen – das Modell der „European Foundation for Quality Management (EFQM)“ für sich entdeckten. Auch wenn die Wirkungen, die diese Qualitätsmanagementsysteme im Weiterbildungsbereich entfalten, bislang noch zu wenig untersucht sind, so wird deren Einsatz für Erwachsenenbildungseinrichtungen doch als insgesamt empfehlenswert angesehen (vgl. z. B. Stiftung Warentest 2008). Beide Modelle, ISO 9000 wie EFQM, geben lediglich strukturelle Maßnahmen zur Qualitätssicherung vor, ohne genauer darauf einzugehen, welche Faktoren Qualität im jeweiligen Bereich bestimmen. Dadurch, dass in diesen Systemen primär Maßnahmen der internen und externen Evaluation bezogen auf Prozesse, Strukturen, Personal und Management auf einer sehr allgemeinen Ebene geregelt sind, lassen sich diese auf ganz unterschiedliche Wirtschaftsbereiche und auch auf den Bildungsbereich anwenden.

Erst mit der wachsenden Bedeutung von Qualitätsmanagement im Weiterbildungsbereich wuchs die Zahl von Initiativen und Projekten, die die Entwicklung spezifischer Qualitätsmanagementsysteme für den Weiterbildungsbereich zum Ziel hatten. So entstanden auf Landes-, regionaler oder Trägerebene zahlreiche Qualitätsmodelle (vgl. Meisel 2008). Zu den bekanntesten und überregional verbreiteten Ansätzen gehört z. B. die „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)“. Darüber hinaus wurden von Landesinitiativen und regionalen Verbänden weitere Modelle konzipiert, die teilweise völlige Neuentwicklungen darstellen, teilweise an die etablierten Systeme EFQM und ISO 9000 ansetzen. Im Zentrum steht die Spezifität des Weiterbildungsbereichs gegenüber anderen Bildungs- oder auch Wirtschaftsbereichen, die in den neuen Qualitätsmanagementmodellen stärker berücksichtigt werden sollen.

Qualitätsmanagement ist ein wesentlicher Beitrag zu einer nachhaltigen Qualitätsentwicklung auf der Ebene der Weiterbildungsträger und -einrichtungen. Qualitätssicherung spielt aber auch eine wesentliche Rolle, um den Weiterbildungssektor auf Systemebene weiterzuentwickeln. Internationale Vergleichsstudien zu den Bildungsbedarfen, dem Bildungsverhalten und den Bildungseffekten Erwachsener liefern wichtige Hintergrundinformationen zur bildungspolitischen Steuerung und Förderung lebenslangen Lernens (vgl. v. Rosenblatt 2009; Schmidt 2009a).

Weiterbildungsforschung. Deutschland nimmt an internationalen Vergleichsstudien teil, beispielsweise zur vergleichenden Feststellung der Weiterbildungsbeteiligung (AES), aber auch zur Diagnose von Kompetenzprofilen im Erwachsenenalter (PIAAC). Wesentliche Impulse für die Qualitätsdebatte sowie für den Weiterbildungssektor insgesamt können von dem derzeit erstmals durchgeführten „Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)“ ausgehen (vgl. OECD 2008b). Die Erhebung von Kompetenzprofilen Erwachsener (16- bis 64-Jähriger und in Deutschland durch „Competencies in Later Life (CiLL)“ auch für die 65- bis 80-Jährigen) sowie die Analyse des Bildungsverhaltens und der sozialen und beruflichen Lage lassen Rückschlüsse auf Weiterbildungsbedarfe zu und bieten neue Möglichkeiten einer zielgruppenorientierten Angebotsentwicklung. Darüber hinaus könnten diese Systeme der Kompetenzerfassung, die sich aktuell auf drei Kompetenzbereiche beschränken, auch im Weiterbildungssektor eine stärkere Output-Orientierung fördern.

Die Ermittlung von Grundkompetenzen Erwachsener im Bereich Mathematik, Lesen und Internetnutzung kann in zukünftigen Studien auf weitere Domänen ausgedehnt werden, wie z. B. auf Fremdsprachen, Gesundheit oder staatsbürgerschaftliches Grundwissen. Damit würde nicht nur der gesamte Weiterbildungsbedarf in bestimmten Bereichen sichtbar, sondern Informationen über den Kenntnisstand spezifischer Zielgruppen in einzelnen Wissensdomänen würden verfügbar, was eine noch genauere Ausrichtung von Angebotsstrukturen auf die Nachfrage und die Bedarfe bestimmter Zielgruppen ermöglicht. Bislang kann im Rahmen einer adressatenorientierten Angebotsentwicklung vor allem auf Informationen über methodisch-didaktische Präferenzen von Zielgruppen zurückgegriffen werden, aber kaum auf verlässliche Daten zu deren Vorwissensstand.

Interessant sind die Daten aus den Kompetenztests insbesondere im Abgleich mit dem Bildungsverhalten der Erwachsenen, für das seit 2007 mit dem AES ebenfalls international vergleichbare Daten vorliegen (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008b). Der AES löst das seit 1979 in dreijährigem Turnus durchgeführte Berichtssystem Weiterbildung ab und integriert das nationale Weiterbildungsmonitoring damit in eine internationale Vergleichsstudie, die zukünftig ebenfalls alle drei Jahre in zahlreichen europäischen Ländern durchgeführt wird. Wurde die Weiterbildungsquote Deutschlands in den zurückliegenden, wenig strukturierten OECD-Vergleichen im hinteren Mittelfeld eingestuft, so zeigt sich jetzt auf der Basis vergleichbarer Daten und Stichproben, dass Deutschland hinter den skandinavischen Ländern im vorderen Drittel zu platzieren ist.

7.5 Haupttrends

In den letzten Jahren hat sich nach der starken Expansion in den 1970er, 1980er Jahren und 1990er Jahren und nach anschließender längerer Stagnation die Weiterbildungsbeteiligung – erstmals seit 1998 – wieder erhöht. Es zeichnet sich eine zunehmende Weiterbildungsbeteiligung von bislang wenig partizipierenden Zielgruppen ab, so z. B. von älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern und älteren Erwachsenen in der Nacherwerbsphase sowie in jüngster Zeit auch von Migrantinnen und Migranten. Diese Trends stehen in engem Zusammenhang mit dem in Kapitel 1 beschriebenen Strukturwandel. Frauen nehmen bei voller Erwerbstätigkeit ebenso häufig an beruflicher Weiterbildung teil wie erwerbstätige Männer. Die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt gleicht sich quantitativ an, es bleiben aber klare Unterschiede bei den Inhalten.

Die Weiterbildungsfinanzierung hat sich stark verändert: Die direkten Teilnehmerbeiträge wachsen, die Ausgaben der öffentlichen Hand für Weiterbildung sind rückläufig.

Die Arbeitsbelastung des hauptamtlichen pädagogischen und des administrativen Personals erhöht sich, die traditionell hohen Anteile von ehrenamtlichen und freiberuflichen Mitarbeitern sind zur Bewältigung der wieder steigenden Weiterbildungsnachfrage dringend notwendig.

Die horizontale und vertikale Vernetzung von Weiterbildungsinstitutionen nimmt zu und die interorganisationale Kooperation wurde zur Bewältigung der Aufgaben wichtiger.

Das Prinzip der Zielgruppen- und Adressatenorientierung setzt sich in der Angebotsentwicklung zunehmend durch, d. h. auch, dass sich Weiterbildungseinrichtungen regional profilieren.

Die Zertifizierung informell erworbener beruflicher Kompetenzen wurde zu einem wichtigen Thema insbesondere der beruflichen Weiterbildung, allerdings blieb die Praxis hinter den Erwartungen des wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurses zurück. Wesentliche Impulsgeber für die Zukunft leiten sich aus der Einführung des „European Qualification Framework“ ab.

Qualitätsmanagementsysteme haben sich im Bildungssektor veralltäglicht und sind selbstverständlich geworden. Es wurden zunächst Qualitätsmanagementsysteme aus anderen Bereichen adaptiert und später spezifische Systeme für den Bildungssektor entwickelt.

Deutschland nimmt an internationalen Vergleichsstudien teil, beispielsweise zur vergleichenden Feststellung der Weiterbildungsbeteiligung (AES), aber auch zur Diagnose von Kompetenzprofilen im Erwachsenenalter (PIAAC).

7.6 Künftige Reformen

Es werden Erfolge der – auch politisch gestützten – Bemühungen um mehr Professionalität und Qualität im Bildungssektor sichtbar sowie Fortschritte im Bereich der Vernetzung und Kooperation von Bildungsträgern. Außerdem zeichnet sich eine leichte Aufholbewegung bisher unterrepräsentierter Gruppen in der Weiterbildung ab; hier haben auch Adressaten- und Zielgruppenorientierung sowie die bewusste Ansprache bildungsferner Gruppen Wirkungen gezeigt. Schließlich werden auch Defizite sichtbar, die insbesondere aus einer Unterfinan-

zierung des Weiterbildungssektors und aus anteilig am Bruttoinlandsprodukt rückläufigen öffentlichen Mitteln für die Weiterbildung resultieren. Handlungsbedarf ergibt sich hier insbesondere in Bezug auf sozialschwache Bevölkerungsgruppen und hinsichtlich einer Erhöhung des Anteils des hauptberuflichen pädagogischen Personals im Sinne einer weiteren Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Bildungsbeteiligung. In einer Wissensgesellschaft ist die Erhöhung der Weiterbildungsquote ein nach wie vor unabdingbares Ziel für die nächsten Jahre. In Deutschland sind Anstrengungen auf bildungspolitischer und institutioneller Ebene weiterhin dringend gefordert, insbesondere auch, um das kompensatorische Potenzial von Weiterbildung besser zu entfalten. Weiterbildungszertifikate müssen bei der Einstufung von Kompetenzen im Rahmen des EQR bzw. des DQR eine Rolle spielen.

Die öffentliche Verantwortung und Finanzierung der Weiterbildung durch die Länder und Kommunen sowie in den Bereichen von innovativen und international anschlussfähigen Modellvorhaben auch des Bundes sind wichtige Ergänzungen des Subsidiaritätsprinzips, garantieren qualitativ hochwertige institutionelle Grundlagen und werden u. a. zur Sicherung der Weiterbildungsangebote für sozial benachteiligte Schichten und Milieus dauerhaft notwendig sein.

Weiterbildungseinrichtungen müssen sich auf öffentliche Förderung, auf Teilnehmergebühren und auf Drittmittel aus europäischen Programmen sowie aus Bundesprogrammen stützen.

Professionalisierung. Die weitere Professionalisierung und Fortbildung des Weiterbildungspersonals dient der Qualitätssicherung und bedarf künftig der engen Kooperation der verschiedenen Weiterbildungsträger sowie eines verstärkten Engagements der Hochschulen.

Aus pädagogischer Sicht kann sich Erwachsenen- und Weiterbildung dann professionell weiterentwickeln, wenn bei der Planung und Gestaltung verschiedener pädagogischer Handlungsfelder auch die pluralen Interessen und Erwartungen der jeweiligen sozialen Gruppen berücksichtigt werden. Einerseits sind Empathie und Rollenübernahmefähigkeiten auf Seiten der Planer und Dozenten erforderlich, um Chancen ausgleichen zu können, andererseits müssen das Profil und das Image der eigenen anbietenden Einrichtung realistisch verortet werden und es müssen verstärkt systematische Bedarfsanalysen im regionalen Raum durchgeführt werden.

Organisation. In einer „Gesellschaft des langen Lebens“ ist die Arbeit an den Selbst- und Fremdbildern der verschiedenen Bevölkerungsgruppen ein Beispiel dafür, wie Weiterbildungsangebot und -nachfrage im Interesse arbeitsbezogener Qualifikationsanforderungen, aber auch gesundheitsbezogener Belange der Individuen in Einklang gebracht werden. Intergenerative und interkulturelle Bildungsangebote werden im Sinne gesellschaftlicher Integration und sozialer Inklusion immer wichtiger.

Vor dem Hintergrund demografischer Veränderungen, einer wachsenden Weiterbildungsbeteiligung älterer Erwachsener und der erwiesenen präventiven Wirkung von Bildung sollte darauf hingewirkt werden, dass die Bildungsanliegen Älterer künftig grundsätzlich stark berücksichtigt werden. Vernetzte Bildungsangebote und kooperative Strukturen zwischen Akteuren innerhalb und außerhalb des Weiterbildungssektors könnten dazu beitragen, gerade für diese Zielgruppe Angebotsstrukturen zu schaffen, die die Trennung von Bildung,

Engagement, kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe sowie gesundheitspräventiven und -unterstützenden Angeboten aufheben. In Zusammenarbeit mit Akteuren des Gesundheits- und Pflegewesens könnten schließlich auch Personen im so genannten vierten Lebensalter für Bildungsmaßnahmen gewonnen werden.

Qualitätssicherung. Nach einer Phase der Einführung und zunehmenden Verbreitung verschiedener Systeme der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements müssen diese nun hinsichtlich ihrer Tauglichkeit und ihrer Effekte im Weiterbildungssektor überprüft werden. Bislang gibt es keine Anhaltspunkte für eine generelle nachhaltige Qualitätssteigerung durch die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen. Zu prüfen wären nun also die unmittelbaren und mittelbaren Wirkungen dieser Systeme auf die Qualität von Bildungsangeboten und insbesondere die Relevanz der verschiedenen in diesen Modellen angesprochenen Qualitätskriterien für den Lernerfolg der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Zur Klärung dieser Fragen bedarf es einer Reihe von Untersuchungen in verschiedenen Bereichen des quartären Bildungssektors und unter Berücksichtigung verschiedener Angebotsformen, Inhalte und Zielgruppen. Entsprechende Forschungsprojekte benötigen hier aber nicht nur die finanziellen Ressourcen, sondern auch die Einbettung in ein koordiniertes Forschungsprogramm, um die Wirksamkeit von Qualitätssicherung und die Bedeutung einzelner Faktoren in verschiedenen Weiterbildungsbereichen zu untersuchen und die Ergebnisse wieder sinnvoll aufeinander zu beziehen.

8 Finanzierung

Ein alle Bildungsphasen umspannendes Thema ist die Frage der Finanzierung. So sind Trends in den Bildungsausgaben ein wichtiger Indikator für Veränderungen im Bildungssystem über die Zeit, weil sie Veränderungen des finanziellen Inputs in den Bildungsprozess wiedergeben. Gleichzeitig ist zu betonen, dass eine Betrachtung der Inputs allein nicht ausreichend ist. Letztlich muss es um den erzielten Output gehen, für den neben den finanziellen Inputs auch die Prozesse und ihre institutionellen Rahmenbedingungen ausschlaggebend sind. Gleichwohl ist eine zielgerichtete Ausgestaltung sowohl des Niveaus als auch der Struktur der Bildungsausgaben eine wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches Bildungssystem.

In Bezug auf das Ausgabenniveau steht regelmäßig die Forderung weiterer finanzieller Mittel für den Bildungsbereich im Raum. So haben die Bundeskanzlerin und die Ministerpräsidenten der Länder beim Bildungsgipfel 2008 das bekannte Ziel formuliert, bis 2015 die Aufwendungen für Bildung und Forschung gesamtstaatlich auf zehn Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP) zu steigern. Das Finanzkonzept zum Reformentwurf „Bildung neu denken!“ errechnete etwa einen zusätzlichen Finanzbedarf von 26,7 Mrd. Euro oder rund 25 Prozent der bisherigen jährlichen Bildungsausgaben (vgl. vbw 2004, S. 163ff.). Ein grundlegender Trend, der die Situation in diesem Bereich wesentlich beeinflusst, ist der demografische Wandel. Durch die Verkleinerung der Geburtenjahrgänge (vgl. Kapitel 1.1) entsteht in der Bildungsfinanzierung ein „Demografiegewinn“, der im Bildungssystem neue Perspektiven ermöglicht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Gleichzeitig sind die Finanzfragen bei den zurückliegenden Bildungsgipfeln trotz weit reichender Ankündigungen wiederholt ohne konkretes Ergebnis geblieben. Dies steht auch im Zusammenhang mit der föderalen Struktur der Bildungsfinanzierung in Deutschland, die den Bundesländern das Hauptgewicht gibt und eine Umsetzung nationaler Reformen aufgrund des verfassungsmäßigen Kooperationsverbots zwischen Bund und Ländern erschwert. Auch werden im Zuge der Sparzwänge der öffentlichen Haushalte in Folge der Finanzkrise aktuell Einsparungen im Bildungsbereich kontrovers diskutiert. Es stellt sich die Frage, ob Bildungsausgaben in dieser Situation tabu sein sollten oder nicht.

Dabei muss in Erinnerung gerufen werden, dass unzureichende Bildungsergebnisse horrende volkswirtschaftliche Folgekosten nach sich ziehen können (vgl. Wößmann/Piopiunik 2009; Hanushek/Wößmann 2010). In dem Maße, in dem verringerte Bildungsausgaben zu schlechteren Bildungsergebnissen führen, können sich Einsparungen in diesem Bereich langfristig als Pyrrhussieg der Finanzpolitik erweisen. Allerdings ist auch zu bedenken, dass der Zusammenhang zwischen Ausgaben und Ergebnissen oft unklar ist (vgl. z. B. Wößmann 2007) – aber nur auf Letztere kommt es an. Deshalb sind neben den finanziellen Inputs auch immer die institutionellen Rahmenbedingungen und Strukturen zu bedenken (vgl. z. B. Wößmann u. a. 2009), ohne die zusätzliche Bildungsausgaben auch leicht wirkungslos verpuffen können.

In Bezug auf die Struktur der Bildungsausgaben hat in der bildungsökonomischen Forschung der letzten Jahre die Erkenntnis Einfluss gewonnen, dass es einen Lebenszyklus der Bildungsfinanzierung gibt (vgl. auch vbw 2007). Allen voran betont Ökonomie-Nobelpreisträger James J. Heckman (2006; vgl. auch Cunha u. a. 2006), dass die Erträge von

Bildungsinvestitionen umso höher sind, je eher sie ansetzen. Weil frühes Lernen weiteres Lernen erleichtert und vielfach eine Voraussetzung dafür ist, sind bei der derzeitigen Ausgabenstruktur zusätzliche Ausgaben im frühkindlichen und Grundschulbereich – gerade bei Kindern aus sozial benachteiligten Schichten – besonders wirkungsvoll. Da im internationalen Vergleich die öffentlichen Bildungsinvestitionen in Deutschland im frühkindlichen und Grundschulbereich relativ gering sind, würden weitere öffentliche Bildungsausgaben in die frühen Phasen des Bildungslebenszyklus die deutsche Bildungsfinanzierung sowohl gerechter als auch effizienter machen (vgl. vbw 2007; Wößmann 2008, 2009b).

8.1 Entwicklung von Umfang und Struktur der Bildungsausgaben insgesamt

Zur Beurteilung der Trends in der Bildungsfinanzierung ist zunächst die Entwicklung von Umfang und Struktur der Ausgaben für das deutsche Bildungswesen seit 2000 von Bedeutung. Die umfassendste Berechnung der Bildungsausgaben für Deutschland liegt in der Berechnung des Bildungsbudgets des Statistischen Bundesamts vor. Das Bildungsbudget berücksichtigt neben den in internationalen Abgrenzungen üblicherweise betrachteten Ausgaben für Angebote des formalen Bildungswesens auch die Ausgaben für sonstige non-formale Angebote wie betriebliche Weiterbildung, Volkshochschulen, Jugendarbeit und Kinderbetreuung in Krippen und Horten (vgl. Statistisches Bundesamt 2009f; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; Statistisches Bundesamt 2010d).

Abbildung 14 stellt das Niveau der Bildungsausgaben nach Bildungsstufen für die Jahre 2000 und 2007 dar.⁵⁶ Im Jahr 2000 beliefen sich die gesamten Bildungsausgaben in Deutschland in der Abgrenzung des Bildungsbudgets auf 127,2 Mrd. Euro. Im Jahr 2007 waren sie auf 137,9 Mrd. Euro angewachsen, was einem Anstieg von 8,4 Prozent entspricht. Im Jahr 2008, für das noch keine Aufteilung nach Bildungsstufen vorliegt, sind sie nach vorläufigen Berechnungen um weitere 7,2 Mrd. Euro angestiegen, also weit überproportional im Vergleich zu den Vorjahren oder zur Veränderung des BIP. Allerdings müssen diese Zahlen für einen sinnvollen Vergleich über die Zeit noch inflationsbereinigt werden. Dazu wird – in Anlehnung an Vorgehensweisen im Bildungsfinanzbericht des Statistischen Bundesamts (2009f, S. 84) – der Deflator des BIP genutzt. Nach einer solchen Inflationsbereinigung sind die Gesamtausgaben im Bildungsbereich zwischen 2000 und 2007 nur von 127,2 Mrd. Euro auf 127,5 Mrd. Euro (gemessen in Preisen von 2000) oder um 0,3 Prozent gestiegen.

Werden die einzelnen Bildungsstufen betrachtet, so haben sich allerdings erhebliche Verschiebungen ergeben. Insbesondere die Finanzierung im Elementarbereich, die Kindergärten, Vorschulklassen und Schulkindergärten umfasst, ist preisbereinigt von 9,6 auf 11,7 Mrd. Euro angestiegen. Das entspricht einem Anstieg von 21,5 Prozent. Gleichwohl machen die Ausgaben in diesem Bereich weiterhin weniger als zehn Prozent der gesamten deutschen Bildungsausgaben aus.

⁵⁶ Auf jährlicher Basis liegt leider keine konsistente Berechnung der Zeitreihe der Daten des Bildungsbudgets vor.

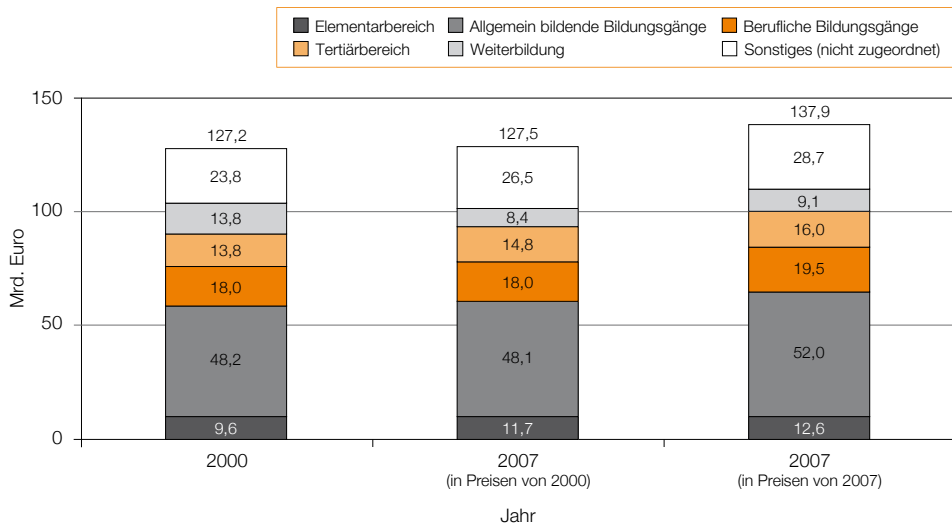


Abbildung 14: Entwicklung der Bildungsausgaben seit 2000 (Angaben in Mrd. Euro; Datenquelle: Statistisches Bundesamt 2010d; eigene Berechnungen)

Anmerkung: Öffentliche und private Bildungsausgaben (ohne Ausgaben für Forschung und Entwicklung an Hochschulen) in Mrd. Euro, in Abgrenzung des Bildungsbudgets des Statistischen Bundesamts. Ausgaben für berufliche Bildungsgänge beinhalten die betriebliche Ausbildung im dualen System. Ausgaben für Weiterbildung beinhalten die betriebliche Weiterbildung sowie die staatliche Förderung von Teilnehmenden an Weiterbildung. Sonstige Ausgaben beinhalten die nicht den einzelnen Bildungsgängen zugeordneten Ausgaben im schulnahen Bereich, die keiner der International Standard Classification of Education (ISCED)-Stufe zugeordneten Ausgaben für Bildungseinrichtungen, übrige Ausgaben in internationaler Abgrenzung sowie Ausgaben für weitere Bildungsangebote wie Krippen und Horte in öffentlicher Trägerschaft, Einrichtungen der Jugendarbeit, Lehrerfortbildung, Volkshochschulen und Bildungseinrichtungen der Tarifparteien, Kammern und Verbände.

Die Gesamtausgaben in den allgemein bildenden Bildungsgängen haben sich dagegen nicht nennenswert verändert. Sie lagen im Jahr 2007 bei 48,1 Mrd. Euro (in Preisen von 2000) oder 37,7 Prozent der gesamten Bildungsausgaben und somit sowohl absolut als auch anteilmäßig sehr nah am Wert aus dem Jahr 2000. Das Gleiche gilt für die beruflichen Bildungsgänge, die in den Jahren 2000 wie 2007 bei 18,0 Mrd. Euro (in Preisen von 2000) oder 14,2 Prozent der gesamten Bildungsausgaben lagen.

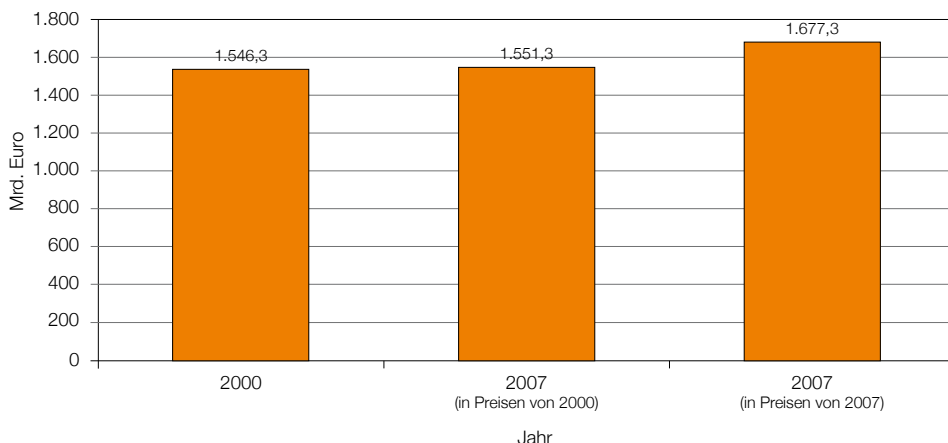
Anders sieht es im Tertiärbereich aus, wo sich die Ausgaben zwischen 2000 und 2007 um 7,2 Prozent (von 13,8 auf 14,8 Mrd. Euro) ausgeweitet haben. Während der Tertiärbereich demnach 2000 noch 10,8 Prozent der Gesamtausgaben ausmachte, waren es 2007 11,6 Prozent.

Ganz anders ist die Entwicklung im Weiterbildungsbereich. Hier sind die Ausgaben um 39,0 Prozent (von 13,8 auf 8,4 Mrd. Euro) gesunken. Anteilmäßig machten sie damit 2007 nur mehr 6,6 Prozent der Gesamtausgaben aus, im Vergleich zu 10,8 Prozent im Jahr 2000. Dieser Rückgang ist insbesondere auf eine weit gehende Rückführung der Zahlungen der Bundesagentur für Arbeit an Teilnehmende der beruflichen Weiterbildung zurückzuführen.

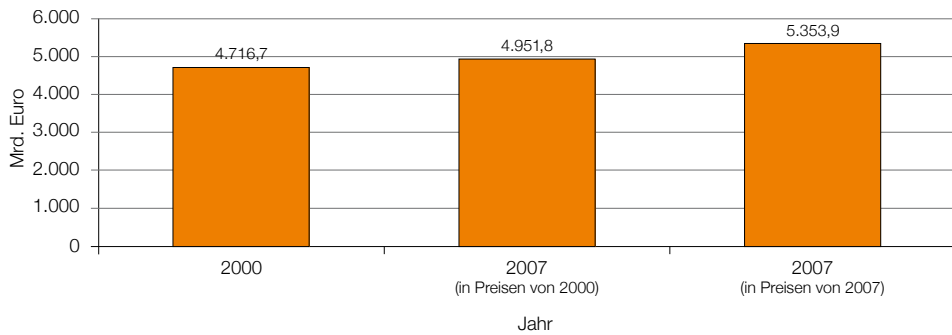
Insofern ist in der Struktur der Bildungsausgaben nach Bildungsstufen eine gewisse Verschiebung aus dem Weiterbildungsbereich in den Elementar- und, in geringerem Maße, in den Tertiärbereich festzustellen. In den allgemein bildenden und beruflichen Bildungsgängen hat sich kaum etwas getan. Die Verschiebung von Weiterbildungs- zu Elementarausgaben lässt eine gewisse Verlagerung zu jüngeren Lebensaltern erkennen, wobei der Trend der Tertiärausgaben dem entgegenwirkt. Leider liegt eine Rückberechnung der stufenspezifischen Ausgaben im Jahr 2000 nach Finanzierungsträgern – Bund, Länder, Gemeinden und privater Bereich – nicht vor, die eine gezieltere Aufteilung der stufenspezifischen Trends insbesondere nach öffentlichen und privaten Quellen erlauben würde.

Die bisherige Betrachtungsweise berücksichtigt noch nicht, dass neben dem Niveau der gesamten Bildungsausgaben auch die relevante Bevölkerungsgröße zeitlichen Veränderungen unterliegt. Die Einschätzung der Bildungsausgaben verändert sich nur wenig, wenn diese in Relation zur Gesamtbevölkerung betrachtet werden, da Letztere lediglich um 0,1 Prozent gesunken ist (siehe Abbildung 15a). Da der größte Teil der Bildungsausgaben aber auf Bildungseinrichtungen entfällt, die in erster Linie von jungen Menschen besucht werden, wählte das Statistische Bundesamt (2009f) zur Betrachtung der Bildungsausgaben im Verhältnis zum potenziellen Nachfragevolumen auch eine Betrachtungsweise mit den unter 30-Jährigen als primärer Zielgruppe, für die das Bildungssystem die entsprechenden Angebote bereitzustellen hat. Diese Altersgruppe ist im Verlauf des letzten Jahrzehnts durch den Geburtenrückgang deutlich geschrumpft (um 4,5 Prozent zwischen 2000 und 2007; vgl. auch Kapitel 1.1). Infolgedessen sind die Bildungsausgaben in Relation zur Population der bis unter 30-Jährigen preisbereinigt um fünf Prozent (ohne Preisbereinigung sogar um 13,5 Prozent) gestiegen (siehe Abbildung 15b). Insofern ergibt sich – allein aufgrund des Demografiegewinns – ein durchaus relevanter Anstieg der verfügbaren Ressourcen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer.

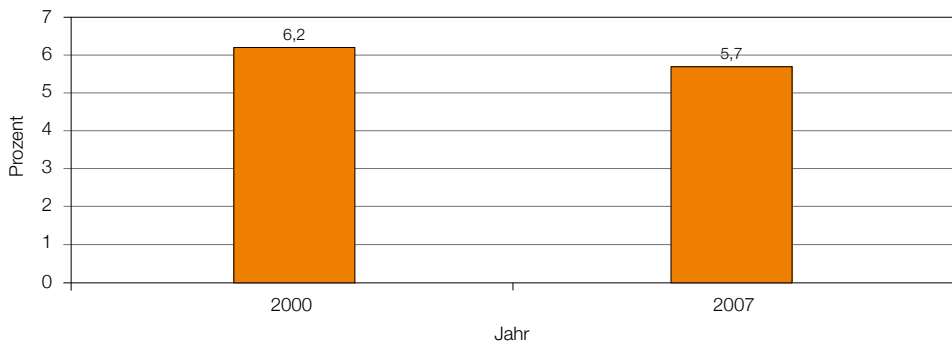
a) Je Einwohner



b) Je Person unter 30 Jahren



c) In Prozent des BIP



d) In Prozent des öffentlichen Gesamthaushalts

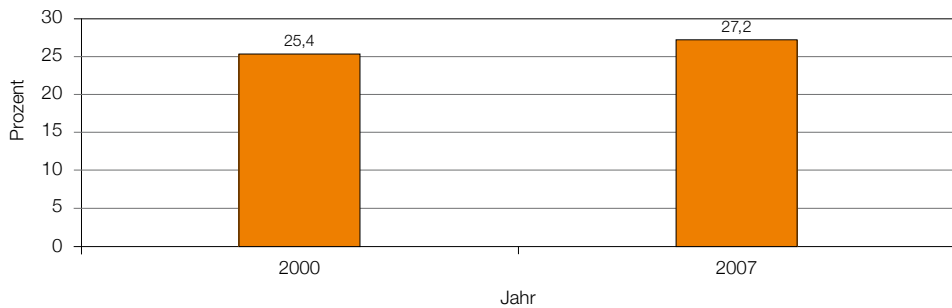


Abbildung 15: Entwicklung der Bildungsausgaben in diversen Relationen

(Datenquelle: Statistisches Bundesamt 2010d; eigene Berechnungen)

Anmerkungen: Öffentliche und private Bildungsausgaben (ohne Ausgaben für Forschung und Entwicklung an Hochschulen) in Mrd. Euro, in Abgrenzung des Bildungsbudgets des Statistischen Bundesamts. Siehe Anmerkungen zu Abbildung 14 für Details.

Schließlich lassen sich die Bildungsausgaben auch in Relation zum BIP und zu den Gesamtausgaben der öffentlichen Haushalte betrachten. Als Anteil der gesamten Wirtschaftsleistung des Landes sind die im Bildungsbudget erfassten Bildungsausgaben leicht von 6,2 Prozent auf 5,7 Prozent zurückgegangen (siehe Abbildung 15c). Im Vergleich zu den unmittelbaren Ausgaben des öffentlichen Gesamthaushalts sind sie demgegenüber von 25,4 Prozent auf 27,2 Prozent angestiegen (siehe Abbildung 15d). Somit ergibt sich bei Betrachtung relativ zur Wirtschaftskraft und zur Schwerpunktlegung in den öffentlichen Finanzen ein leicht unterschiedliches Bild.

Abschließend lässt sich die Struktur der Bildungsausgaben noch in der Finanzierungs-betrachtung darstellen, die die Quellen der Finanzierung wiedergibt. Wie aus Abbildung 16 ersichtlich, entfallen 79,1 Prozent der gesamten Bildungsausgaben (in Abgrenzung des Bildungsbudgets) auf öffentliche Träger und 20,9 Prozent auf den privaten Bereich. Bei Letzterem handelt es sich vor allem um Ausgaben der Betriebe für Aus- und Weiterbildung, aber auch um Ausgaben privater Haushalte für Bildungsgüter und -dienste außerhalb von Bildungseinrichtungen sowie um private Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Elementar- und Tertiärbereich. Innerhalb des öffentlichen Sektors machen die Länder bei Weitem den größten Anteil aus. In der Abgrenzung des Bildungsbudgets – die im Gegensatz zur Finanzstatistik der Körperschaften vor allem auch unterstellte Sozialbeiträge und Beihilfezahlungen für die Beamtenversorgung im Bildungsbereich, Kindergeld für volljährige Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer sowie Bildungsausgaben der Bundesagentur für Arbeit und des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales berücksichtigt – liegt der Anteil der Länder an den öffentlichen Bildungsausgaben bei 66,2 Prozent, der Kommunen bei 21,0 Prozent und des Bundes bei 12,8 Prozent.

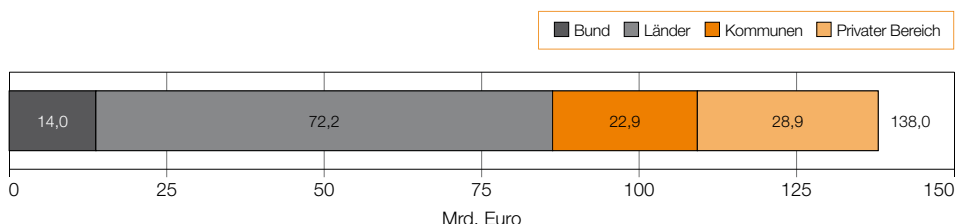


Abbildung 16: Bildungsausgaben nach Körperschaftsgruppen und privatem Bereich im Jahr 2007 (Angaben in Mrd. Euro; Datenquelle: Statistisches Bundesamt 2010d; eigene Berechnungen)

Anmerkung: Öffentliche und private Bildungsausgaben (ohne Ausgaben für Forschung und Entwicklung an Hochschulen) in Mrd. Euro, in Abgrenzung des Bildungsbudgets des Statistischen Bundesamts (Initial Funds). Siehe Anmerkung zu Abbildung 14 für Details.

Leider wurde eine entsprechende Finanzierungsrechnung nicht rückwirkend für frühere Jahre durchgeführt, so dass die Berechnung eines konsistenten Trends nicht möglich ist. Allerdings erlaubt es die Finanzstatistik, einen Trend in den öffentlichen Bildungsausgaben von Bund, Ländern und Gemeinden in der so genannten Grundmittelabgrenzung darzustellen (vgl. Statistisches Bundesamt 2009f, S. 32f.). In dieser Betrachtung, die in Abbildung 17 wiedergegeben ist, zeigt sich, dass die öffentlichen Bildungsausgaben insgesamt zwischen 2000 und 2008 um 16,6 Prozent (preisbereinigt um 7,9 Prozent) zugenommen haben. Dabei ist der Anteil des Bundes an den öffentlichen Bildungsausgaben leicht angestiegen, von 3,8 Prozent auf 5,5 Prozent in der Abgrenzung der Finanzstatistik. Im Jahr 2007 ist darüber hinaus ein tem-

porärer Ausgabenanstieg durch Zuführung von 2,2 Mrd. Euro zum „Sondervermögen Kinderbetreuungsausbaue“ erkennbar. Dies ist anteilmäßig weit gehend auf Kosten der Länder gegangen, die ihre Ausgaben allerdings absolut noch weit stärker ausgeweitet haben als der Bund und in dieser Abgrenzung weiterhin für rund drei Viertel der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben verantwortlich zeichnen. Insgesamt lassen sich aber keine wesentlichen Verschiebungen feststellen, die eine grundsätzliche Änderung der Finanzierungsstruktur hervorgerufen hätten.

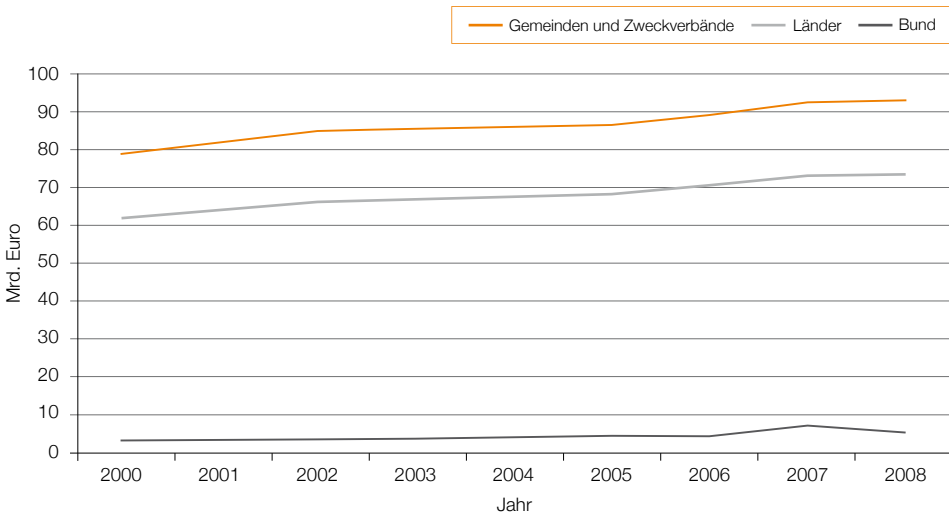
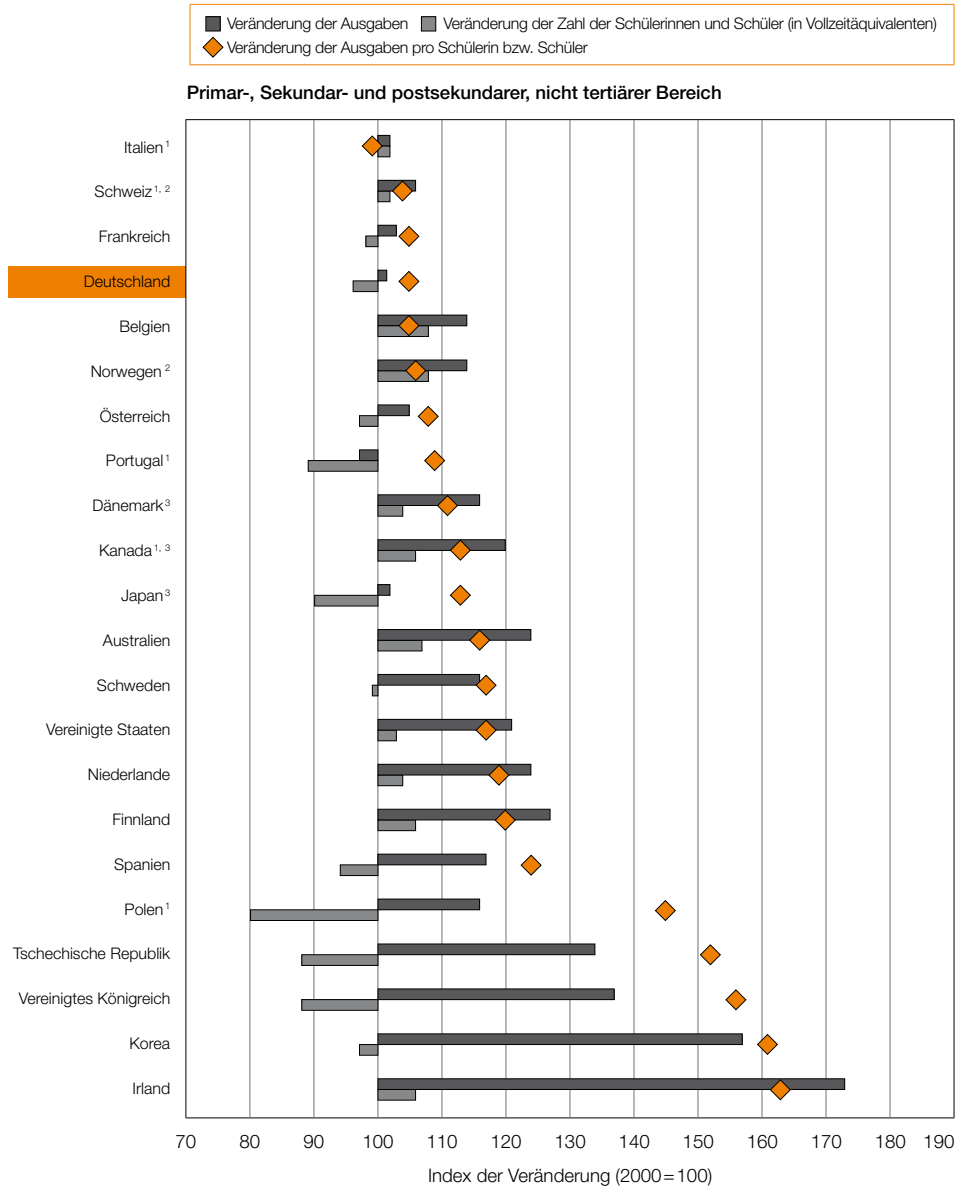


Abbildung 17: Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben seit 2000 nach Körperschaftsgruppen (Angaben in Mrd. Euro; Datenquelle: Statistisches Bundesamt 2009f; eigene Berechnungen)

Anmerkung: Öffentliche Bildungsausgaben in Mrd. Euro, in Abgrenzung der Finanzstatistik (gestapelte Darstellung). Angaben für 2007 und 2008 sind vorläufige Ist-Werte. Ausgaben (Grundmittel) der öffentlichen Haushalte für das gesamte Bildungswesen (einschließlich Jugendarbeit und Tageseinrichtungen für Kinder).

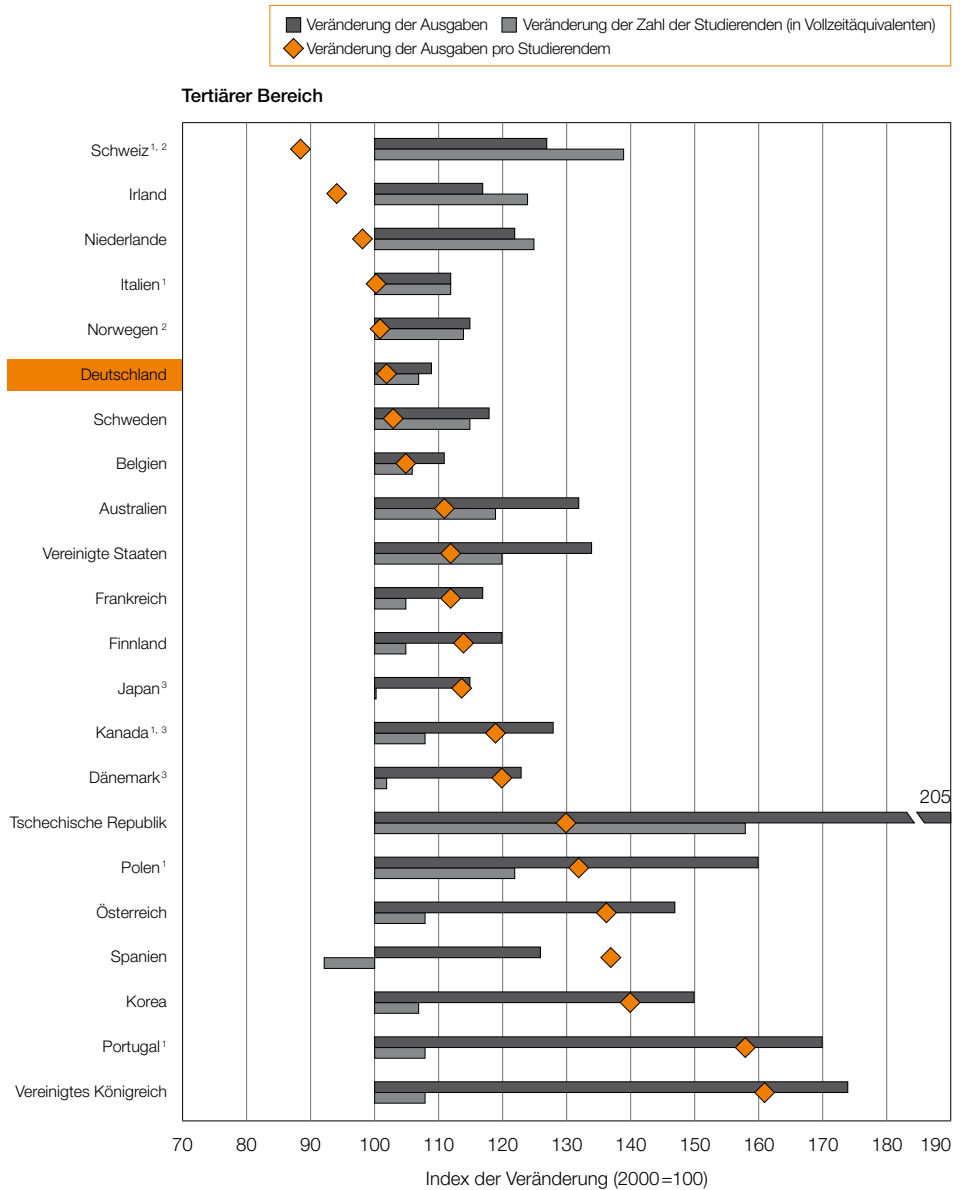
Zur Beurteilung der Ausgabentrends ist weiterhin ein Vergleich mit anderen Industrienationen hilfreich, wie er von der OECD (2010d) bereitgestellt wird. Auch wenn die internationale Abgrenzung der Ausgaben etwas von der nationalen abweicht, lässt sich hier – bei Betrachtung der preisbereinigten Ausgaben je Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer – für Deutschland eine relative Konstanz feststellen. Im Primar- und Sekundarbereich ergibt sich zwischen 2000 und 2007 durch einen Schüllerrückgang bei gleichzeitig konstanten Ausgaben ein leichter Anstieg der Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler um 4,7 Prozent (siehe Abbildung 18a). Auch im Tertiärbereich ist ein leichter Anstieg der Ausgaben je Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer um 1,8 Prozent festzustellen, der sich aus einem Anstieg der Studierendenzahl bei noch leicht stärkerem Ausgabenanstieg ergibt (siehe Abbildung 18b). Mit diesen geringen Ausgabenanstiegen liegt Deutschland aber sowohl im Bereich der Primar- und Sekundar- als auch der Tertiärbildung am unteren Ende der Industrienationen. Im Durchschnitt aller OECD-Länder sind die Ausgaben je Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Sekundarbereich um 25,3 Prozent und im Tertiärbereich um 13,7 Prozent (absolut gesehen sogar um 36,3 Prozent) gestiegen, im Durchschnitt der EU-Länder sogar noch stärker.



¹ Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (für Kanada nur Tertiärbereich, für Italien in allen Bildungsbereichen außer Tertiärbereich).
² Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.
³ Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten.

Abbildung 18a: Veränderung der Zahl der Schülerinnen/Schüler und der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schülerin/Schüler, nach Bildungsbereich, von 2000 bis 2007 im internationalen Vergleich (Angaben in Prozent; vgl. OECD 2010d, S. 226)

Anmerkung: Index der Veränderung zwischen 2000 und 2007 (2000 = 100, zu konstanten Preisen von 2007); Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Veränderung der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler.



¹ Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (für Kanada nur Tertiärbereich, für Italien in allen Bildungsbereichen außer Tertiärbereich).
² Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.
³ Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten.

Abbildung 18b: Veränderung der Zahl der Studierenden und der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Studierenden, nach Bildungsbereich, von 2000 bis 2007 im internationalen Vergleich (Angaben in Prozent; vgl. OECD 2010d, S. 226)

Anmerkung: Index der Veränderung zwischen 2000 und 2007 (2000=100, zu konstanten Preisen von 2007); Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Veränderung der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Studierenden.

8.2 Entwicklungen in den einzelnen Bildungsstufen

Über die allgemeinen Trends hinsichtlich Niveau und Struktur der Bildungsausgaben hinaus sind weitere Entwicklungen in den einzelnen Bildungsstufen zu konstatieren.

Frühe Kindheit. Im Elementarbereich kann im Vergleich zum Sekundarbereich von einer Unterfinanzierung gesprochen werden. Nach OECD-Statistiken werden z. B. für Kinder im Elementarbereich (dreijährig und älter) im deutschen Durchschnitt jährlich nur 5.683 US-Dollar pro Kind im Vergleich zu 7.548 US-Dollar pro Kind im Sekundarbereich ausgegeben (vgl. vbw 2010b). Der Anteil der Nettoausgaben für den vorschulischen Bereich an den gesamten Ausgaben öffentlicher Haushalte schwankt zwischen den Bundesländern von z. B. 3,1 Prozent in Bremen bis sieben Prozent in Sachsen (Stand 2007); insgesamt ist er in den letzten Jahren gestiegen (für den Zeitraum 2003 bis 2007 von 4,9 Prozent auf 5,9 Prozent in den neuen Bundesländern und von 3,2 Prozent auf 3,5 Prozent in den alten Bundesländern, jeweils ohne Berlin; vgl. Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme⁵⁷).

Kindertageseinrichtungen werden durch vier Quellen finanziert: Bundesländer, Kommunen, freie Träger und Eltern, wobei sich die Anteile von Bundesland zu Bundesland teilweise erheblich unterscheiden. Der Anteil der Kommunen variiert zwischen (unter) 50 Prozent und 67 Prozent, der Länderanteil zwischen sieben Prozent und 36 Prozent (ohne Stadtstaaten). Der Anteil, den die Eltern aufbringen, liegt z. B. mit 28 Prozent in Schleswig-Holstein besonders hoch, während er mit 13 Prozent in Nordrhein-Westfalen deutlich niedriger liegt. Der Anteil der freien Träger liegt insgesamt niedriger, in einigen Bundesländern praktisch bei null, in anderen bei etwa zehn Prozent (jeweils bezogen auf das Jahr 2006; vgl. Bock-Famulla/Große-Wöhrmann 2010). Der Bund war bisher nicht an der Finanzierung der Kindertageseinrichtungen beteiligt. Dies änderte sich 2009 mit dem Kinderförderungsgesetz – KiföG (vgl. ausführlicher vbw 2010b). Die Mittel, die der Bund im Rahmen des Sondervermögens zur Unterstützung der Investitionskosten ausgibt, sind zweckgebunden, die anderen Bundesmittel zur Unterstützung des Ausbaus der Betreuung für unter dreijährige Kinder hingegen nicht. Dabei handelt es sich um eine implizite Unterstützung im Bereich der Betriebskosten, die den Ländern im Rahmen einer geänderten Umsatzsteuerverteilung zugute kommt und die – sofern die Länder die Mittel entsprechend verwenden – letztlich in die Finanzierungsanteile der Länder und Kommunen mit einfließt. Die Bundesmittel sind gegenwärtig nicht nachhaltig über das Jahr 2013 hinaus gesichert. In den letzten Jahren haben einige Bundesländer begonnen, die Elternbeiträge für das letzte Kindergartenjahr abzuschaffen. War dies 2008 in fünf der 16 Bundesländer der Fall, sind es 2010 (Stand Juni 2010) bereits sieben Länder (vgl. Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme⁵⁸). Darüber hinaus sind in Berlin die letzten beiden Kindergartenjahre für die Eltern gebührenfrei (ab 2013 die letzten drei Jahre), und in Rheinland-Pfalz haben alle Kinder ab August 2010 ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf einen gebührenfreien Kindergartenplatz.

⁵⁷ Vgl. <http://www.laendermonitor.de/>, Internettabelle 22.

⁵⁸ Vgl. <http://www.laendermonitor.de/>, Internettabelle 37.

Eine weitere Veränderung zeigt sich in den letzten Jahren in Tendenzen von einer Objektförderung hin zu einer Subjektförderung. Während in der Vergangenheit bei der so genannten Objektförderung den freien Trägern öffentliche Fördermittel zukamen, ohne dass diese einen direkten „Subjektbezug“ hatten, wurde diese Art der Förderung in vielen Ländern durch eine subjektbezogene Komponente erweitert, indem nur belegte Plätze in Kindertageseinrichtungen gefördert wurden. Gegenwärtig findet in zwei Bundesländern (Berlin und Hamburg) eine direkte Subjektförderung statt, d. h., die öffentliche Förderung erfolgt über zweckgebundene Transfers direkt an die Familien. Andere Bundesländer haben Mischmodelle implementiert, die eine starke Subjektorientierung aufweisen. Über solche Förderinstrumente ist es grundsätzlich möglich, sich stärker an den Präferenzen der Nachfrager bzw. dem Bedarf der Familien, d. h. der Kinder und ihrer Eltern, zu orientieren. Eine solche Subjektförderung könnte auch ein Weg sein, längerfristig eine Beteiligung des Bundes sicherzustellen und Bundesmittel zweckgebunden – z. B. über Bildungsgutscheine – den Nachfragern einer frühkindlichen Förderung, d. h. den Eltern, zukommen zu lassen (vgl. ausführlicher vbw 2010b). Es darf auch nicht übersehen werden, dass Länder und Kommunen noch erhebliche Ausbauleistungen schultern müssen, um ab 2013 den Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr erfüllen zu können, wobei eine längerfristige Beteiligung des Bundes sehr hilfreich wäre. Schließlich muss auch berücksichtigt werden, dass das Personal in Kindertagesstätten relativ niedrige Einkommen bezieht. Dies führt – außer zu vermutenden negativen Selektionseffekten – auch zu dem Problem, dass in einigen Großstädten wie z. B. München eine Erzieherin oder ein Erzieher kaum noch von ihrem Verdienst leben kann. Hier zeigen sich Schwierigkeiten, den entsprechenden Personalbedarf zu erfüllen. Eine bessere Entlohnung der Fachkräfte muss auch im Kontext der Akademisierungsbemühungen diskutiert werden, weil sonst die Gefahr besteht, dass das akademisch ausgebildete Personal in andere Bereiche strömt, die besser entlohnt werden.

Primarschule und Sekundarbereich. Die Ausgaben für Schulen (allgemein bildende Bildungsgänge) sind im Zeitraum von 1995 bis 2007 von 45,9 Mrd. Euro auf 52,0 Mrd. Euro angestiegen. Allerdings sind sie in Relation zum BIP prozentual von 2,5 Prozent im Jahr 1995 auf 2,1 Prozent im Jahr 2007 gesunken (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Die Differenzierung der Ausgaben nach Kostenbereichen zeigt, dass sich die jährlich pro Schülerin bzw. Schüler entstehenden Kosten in sämtlichen Bundesländern weit gehend einheitlich verteilen: zu gut 80 Prozent auf Personalkosten, zu rund elf Prozent auf laufende Sachaufwendungen und zu sechs bis sieben Prozent auf Investitionen. In absoluten Zahlen betragen die Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler im bundesweiten Durchschnitt über sämtliche allgemein bildende Schulformen hinweg rund 5.100 Euro. Allerdings differieren die Werte zwischen den einzelnen Bundesländern und Schulträgern deutlich (vgl. Brückner/Böhm-Kasper 2010). Auch zeigen sich deutliche Ausgabenunterschiede nach Schularten. Fallen pro Primarschülerin bzw. -schüler an öffentlichen Schulen durchschnittlich jährlich 4.000 Euro an öffentlichen Ausgaben an, verursachen Sekundarschülerinnen bzw. -schüler signifikant höhere Kosten: an Gymnasien 5.400 Euro, an Realschulen 4.500 Euro, an Hauptschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen 5.600 Euro, an Gesamtschulen 5.700 Euro und an personalintensiven Schulformen der Förderbeschulung 12.300 Euro (vgl. Statistisches Bundesamt 2008, S. 87).

Die international vergleichende Betrachtung von Bildungsausgaben verdeutlicht hier noch einmal die Auffälligkeit der Bildungsausgabenstruktur nach Bildungsgängen. Es zeigt sich, dass Deutschland vor allem in Bezug auf die Bildungsausgaben für die ersten Schuljahre deutlich unter dem OECD-Mittel zurückbleibt (vgl. OECD 2009). Bei gleichzeitig im internationalen Vergleich hohen Lehrergehältern führt dies im Verhältnis zu den höheren Schuljahren und in Bezug auf den Tertiärbereich zu relativ größeren Klassen und reduzierter Unterrichtszeit für Primarschülerinnen und -schüler (vgl. Schleicher 2010, S. 366). Ein ebenso zu denken gebender Befund ist, dass im Elementarbereich in Deutschland mehr als ein Drittel der Ausgaben privat finanziert werden (vgl. OECD 2009). Vor dem Hintergrund der jüngsten Diskussionen um Chancengerechtigkeit sowie des Wissens um die Bedeutsamkeit frühkindlicher Bildungsprozesse und der Sicherung von Grundbildung ist es an der Zeit, hier über einen sinnvolleren und effektiveren Einsatz von Finanzmitteln nachzudenken.

Berufsausbildung. Im Vergleich zum Schulbereich sind an der Finanzierung der beruflichen Bildung neben der öffentlichen Hand auch private Haushalte und Unternehmen traditionell stärker beteiligt, wobei die Aufwendungen der Unternehmen den größten Teil ausmachen. Die staatlichen Bildungsausgaben für die beruflichen Bildungsgänge haben sich zwischen 2000 und 2007 nur unwesentlich verändert (siehe oben). Daran machen die Ausgaben der Länder den größten Teil aus, die zusammen mit den Kommunen vornehmlich die Berufsschulen finanzieren. Der überwiegende Teil der Aufwendungen umfasst die Personalkosten der Lehrer an beruflichen Schulen. Hinzu kommen der Bereich der Berufsvorbereitung und das Berufsgrundschuljahr sowie zahlreiche Förderprogramme (vgl. IW 2006, S. 205).

Der Beitrag der ausbildenden Betriebe in Privatwirtschaft und öffentlichem Dienst ist nur sehr schwer quantifizierbar, und die Aufwendungen der Betriebe sind nicht direkt vergleichbar. Sie werden traditionell durch das Bundesinstitut für Berufsbildung geschätzt; die letzte repräsentative Erhebung liegt für das Jahr 2007 vor. Die Gesamtbruttokosten der Wirtschaft für die duale Ausbildung, d. h. die Ausbildungskosten ohne Berücksichtigung der Ausbildungserträge, beliefen sich nach den Ergebnissen der vierten BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung im Jahr 2007 auf 23,8 Mrd. Euro (vgl. BIBB 2010b). Mehr als die Hälfte der gesamten Bruttokosten (62 Prozent) machen die Personalkosten der Auszubildenden, bestehend aus den Ausbildungsvergütungen sowie den gesetzlichen, tariflichen und freiwilligen Sozialleistungen, aus. Hinzu kommen die Personalkosten der haupt- und nebenberuflichen sowie externen Ausbilder (22 Prozent), die Anlage- und Sachkosten (vier Prozent) sowie sonstige Kosten (zwölf Prozent; vgl. BIBB 2010b, S. 43ff.) Unter Berücksichtigung der Erträge, d. h. der produktiven Leistungen der Auszubildenden, machten die Nettokosten mit 5,6 Mrd. Euro für das Jahr 2007 weniger als ein Viertel der Bruttokosten aus. Durch eine deutliche Steigerung der Erträge der betrieblichen Ausbildung sind die Nettokosten zwischen 2000 und 2007 im Vergleich zu den Bruttokosten drastisch gesunken. Diese Verschiebung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses kann dem produktiveren Einsatz der Jugendlichen in den Betrieben zugerechnet werden (vgl. BIBB 2010a, S. 280).

Daten zu den privaten Bildungsausgaben der Auszubildenden sind vergleichsweise lückenhaft; im Wesentlichen basieren die Angaben auf Stichprobenerhebungen und können damit nur näherungsweise Aufschluss über die Bildungsausgaben geben. Diese Ausgaben machen nur einen geringen Teil der Gesamtausgaben für die berufliche Bildung aus und

umfassen beispielsweise Teilnahme- und Prüfungsgebühren für die schulische Ausbildung (vgl. IW 2006, S. 205f.).

Die Finanzierung der beruflichen Ausbildung muss den unterschiedlichen Bedürfnissen der verschiedenen Akteure gerecht werden und die sich wandelnden Anforderungen der Wirtschaft berücksichtigen. In der Berufsausbildung lassen die vorausberechneten Teilnehmerzahlen bei sonst gleichen Bedingungen einen stetig zurückgehenden Finanzbedarf erwarten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 157). Die demografisch bedingt frei werdenden Mittel (vgl. Kapitel 5.7) könnte die öffentliche Hand u. a. zur Sicherung von Qualität und Modernität der beruflichen Ausbildung nutzen (vgl. BMBF 2010, S. 8). Darüber hinaus muss die Aus- und Weiterbildungsbeteiligung zum Teil deutlich erhöht werden, wobei auch an gezielte Förderungen von benachteiligten Gruppen zu denken ist (vgl. BMBF 2010, S. 8).

Hochschule. Inklusive der Ausgaben für Forschung und Entwicklung an Hochschulen ist das Bildungsbudget für den Tertiärbereich im Zeitraum von 1995 bis 2007 nominell von 20,5 Mrd. Euro auf 25,9 Mrd. Euro angestiegen. Werden die Bildungsausgaben jedoch in Relation zum BIP betrachtet, dann zeigt sich, dass die Ausgaben nach wie vor lediglich 1,1 Prozent des BIP betragen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 223). Im internationalen Vergleich investiert Deutschland, als Anteil am BIP gerechnet, insgesamt deutlich weniger Geld in die tertiäre Bildung als andere Industrienationen. Während Deutschland 1,1 Prozent des BIP für die tertiäre Bildung aufwendet, sind es in der OECD im Durchschnitt 1,5 Prozent (vgl. OECD 2010d, S. 217). Im Vergleich zu Deutschland wenden nur Italien, Ungarn und die Slowakei einen noch geringeren Prozentanteil des BIP für die tertiäre Bildung auf. Dabei liegen die öffentlichen Ausgaben im Tertiärbereich als Anteil am BIP etwa im OECD-Durchschnitt (0,9 Prozent in Deutschland vs. 1,0 Prozent in der OECD), wohingegen vor allem die privaten Ausgaben hinter dem OECD-Durchschnitt zurückbleiben (0,2 Prozent vs. 0,5 Prozent; vgl. OECD 2010d, S. 220). Bereits seit den 1990er Jahren verharrt Deutschland bei den Ausgaben für den Tertiärbereich auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau (vgl. BLK 2003, S. 15).

Vom Bildungsbudget des Tertiärbereichs in Höhe von 25,9 Mrd. Euro entfielen 2007 19,3 Mrd. Euro auf den Hochschulbereich (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 221). Zwischen 1995 und 2000 stiegen die öffentlichen Ausgaben für Hochschulen von etwa 16,5 Mrd. auf 18,0 Mrd. Euro leicht an (vgl. BLK 2003, S. 15). Von 1995 bis 2007 erhöhten sich die Bildungsausgaben für den Hochschulbereich somit nominell (d. h. ohne Inflationsbereinigung) nur um 17 Prozent. Die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger nahm im selben Zeitraum um 38 Prozent zu, von 261.427 im Jahr 1995 auf 361.360 im Jahr 2007 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 291). Wird lediglich der Anteil der Ausgaben betrachtet, der abzüglich der Ausgaben für Forschung unmittelbar für die Lehre zur Verfügung steht, dann zeigt sich, dass Deutschland für eigentliche Bildungsdienstleistungen pro Studierendem jährlich deutlich weniger Mittel aufwendet als alle relevanten Vergleichsländer in der OECD (vgl. Wissenschaftsrat 2008, S. 48). Die statistischen Ämter des Bundes und der Länder prognostizieren, dass die absoluten Bildungsausgaben für den Hochschulbereich zwischen 2007 (23,1 Mrd. Euro) und 2020 (23,0 Mrd. Euro) stagnieren werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 317).

Der Hochschulbereich hat seit Abschluss der Ausbauphase, die sich in den 1960er und frühen 1970er Jahren vollzog, keine nennenswerten Budgetzuwächse mehr erfahren. Dies hat über die Jahre nach Ansicht vieler Beteiligten zu einer chronischen Unterfinanzierung des Hochschulbereichs geführt. Zur Sicherung und Steigerung der Qualität von Lehre und Studium hält der Wissenschaftsrat (2008) zusätzliche Mittel für unabdingbar. Zwar haben Bund und Länder einen Hochschulpakt verabredet, der den Hochschulen zwischen 2007 und 2020 mehrere Mrd. Euro gewährt. Diese Mittel sind jedoch für den Ausbau von Studienplatzkapazitäten bestimmt und werden an der Unterfinanzierung des Hochschulbereichs grundsätzlich nichts ändern. Den zusätzlichen Finanzbedarf für Qualitätsverbesserungen von Studium und Lehre veranschlagt der Wissenschaftsrat (2008, S. 102) auf über eine Mrd. Euro pro Jahr.

Das System der Hochschulfinanzierung in Deutschland bedarf einer grundlegenden Reform. Insbesondere muss die Finanzierungsbasis für die Hochschulen verbreitert werden und die Mittelverteilung sollte sich stärker an den Aufgaben und Leistungen der Hochschulen orientieren.

Weiterbildung. Die Weiterbildungsfinanzierung basiert auf drei zentralen Säulen. Die erste Säule bildet die öffentliche Hand, die über die Bezuschussung von Veranstaltungen, Programmen und auch Einrichtungen aus Mitteln der Kommunen, der Länder oder des Bundes ihrer Verantwortung für den quartären Bildungssektor nachkommt. Eine zentrale Rolle spielte dabei bislang die Bildungsförderung durch die Bundesagentur für Arbeit. Die zweite Säule bilden die Betriebe, die sich in der Vergangenheit und auch aktuell stark in der beruflichen Weiterbildung engagieren und dort einen ganz wesentlichen Anteil der entstehenden Kosten tragen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst können durch die aus privaten Mitteln aufgebrauchten Teilnehmerbeiträge schließlich als die dritte, zunehmend wichtiger werdende Säule der Weiterbildungsfinanzierung gelten. Ergänzend ist darauf hinzuweisen, dass in der folgenden Darstellung stets nur direkte Kosten von Weiterbildung betrachtet werden, während die von Arbeitgebern und Arbeitnehmern getragenen indirekten Kosten (Zeitaufwand, Vernachlässigung anderer Aufgaben, Freistellungen etc.) hier nicht berücksichtigt werden können, da diese in den einschlägigen Statistiken bislang nur unzureichend erfasst werden.⁵⁹

Der Anteil der Teilnehmerbeiträge an der gesamten Weiterbildungsfinanzierung wächst, während die Ausgaben der öffentlichen Hand für Weiterbildung, insbesondere der Bundesagentur für Arbeit, deutlich rückläufig sind. Sowohl das Volumen der Ausgaben privater Haushalte für Weiterbildung als auch deren prozentualer Anteil an den gesamten Weiterbildungskosten ist in den vergangenen zehn Jahren kontinuierlich gestiegen (siehe Abbildung 19). Von 1996 bis 2006 sind die Ausgaben privater Haushalte für Weiterbildung um ca. 20 Prozent gewachsen, was primär auf gestiegene Teilnehmergebühren zurückzuführen ist. Die Anzahl und der Umfang der Weiterbildungsaktivitäten haben in diesem Zeitraum nicht nennenswert zugenommen. Der Anstieg der privaten Weiterbildungsausgaben erklärt sich praktisch vollständig durch gestiegene Teilnehmerbeiträge (Kosten pro Unterrichtsstunde je

⁵⁹ Mehr zu den indirekten Weiterbildungskosten von Teilnehmerinnen und Teilnehmern findet sich in einer Studie von Brödel und Yendell (2008).

Teilnehmerin bzw. Teilnehmer) und durch den massiven Rückgang staatlicher Weiterbildungsförderung. Angesichts der aktuell wieder steigenden Weiterbildungsteilnahme (vgl. Kapitel 7.1) ist zu erwarten, dass zumindest das Gesamtvolumen privater Bildungsausgaben weiter wachsen wird.

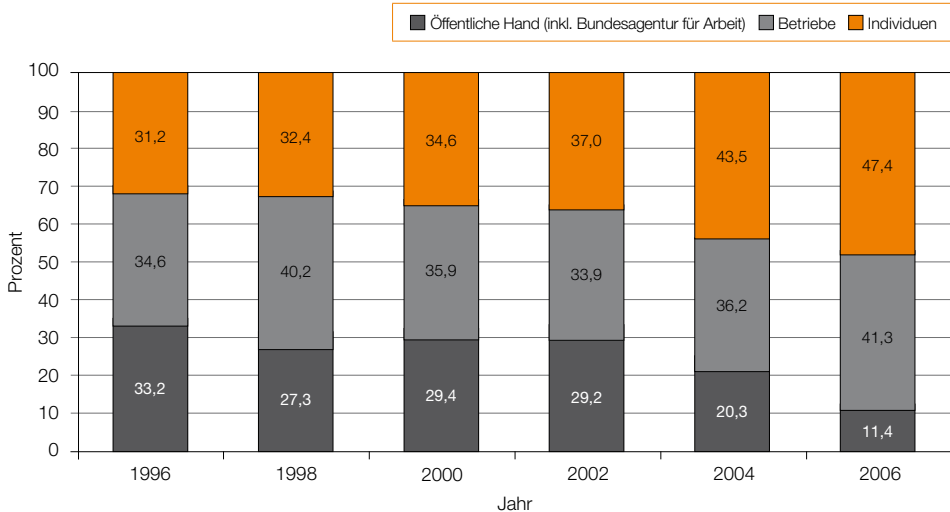


Abbildung 19: Entwicklung der Anteile an der Weiterbildungsfinanzierung
(Angaben in Prozent; vgl. DIE 2008, S. 100)

Während sich der betriebliche Anteil an der Weiterbildungsfinanzierung – auch bedingt durch konjunkturelle Schwankungen – zwischen 33 und 42 Prozent bewegt und im letzten Erhebungsjahr 2006 einen Höchststand erreicht hat, ist der Anteil der öffentlichen Hand an der Weiterbildungsfinanzierung zwischen 1996 und 2006 von 33 Prozent auf elf Prozent zurückgegangen. Ausschlaggebend hierfür war die starke Reduktion der Ausgaben für Weiterbildungsmaßnahmen durch die Bundesagentur für Arbeit. Während andere öffentliche Mittel für Weiterbildung im genannten Zeitraum relativ konstant geblieben sind, ist der Anteil der Bundesagentur für Arbeit von 28 Prozent auf unter sechs Prozent zurückgegangen (vgl. auch Nuissl/Brandt 2008). Die jüngsten Zahlen aus dem Berufsbildungsbericht 2010 verweisen zunächst auf eine Konstanz der öffentlichen Ausgaben für Weiterbildung auf dem niedrigen Niveau von 2006. Allerdings zeichnet sich für das letzte Erhebungsjahr 2009 eine leicht positive Entwicklung der Weiterbildungsförderung durch die Bundesagentur für Arbeit ab (vgl. BIBB 2010a, S. 338), wobei aber noch nicht abzuschätzen ist, inwieweit es sich um eine kurzfristige Erholung oder einen längerfristigen Trend handelt. Eine Fortschreibung dieses Trends könnte zu einem weit gehenden Rückzug des Staates aus der Weiterbildungsfinanzierung führen, was sich insbesondere auf die Weiterbildungspartizipation benachteiligter Bevölkerungsgruppen im Bereich der außerberuflichen Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung für Erwerbslose negativ auswirken könnte.

8.3 Haupttrends

Auf Basis der dargestellten Statistiken lassen sich folgende Haupttrends der Finanzierung des deutschen Bildungswesens konstatieren:

- Zunächst einmal lässt sich feststellen, dass sich im Laufe des vergangenen Jahrzehnts weder beim Niveau noch bei der Struktur der deutschen Bildungsausgaben insgesamt grundlegende Veränderungen abgezeichnet haben.
- Während sich beim Niveau der inflationsbereinigten Bildungsausgaben insgesamt kaum etwas geändert hat, stehen aufgrund der „Demografierendite“ pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer durchschnittlich etwas mehr finanzielle Ressourcen zur Verfügung.
- Bei der Struktur der Bildungsausgaben nach Bildungsstufen zeigt sich ein deutlicher Anstieg im Elementarbereich und ein deutlicher Rückgang der Weiterbildungsförderung, wohingegen allgemein bildende und berufliche Bildungsgänge absolut gesehen kaum Veränderungen und der Tertiärbereich nur einen leichten Anstieg zu verzeichnen haben.
- Auch wenn sich die Anteile nicht wesentlich verschoben haben, ist bei der Bildungsfinanzierung ein leichter Anstieg des Anteils der Finanzen des Bundes erkennbar, auch wenn die Länder weiterhin den größten Anteil der Mittel aufbringen.
- Da die meisten anderen OECD-Staaten wesentliche Anstiege im Bereich der Bildungsausgaben verzeichnen, liegt Deutschland mit dem relativ konstanten Ausgabeniveau im internationalen Vergleich sowohl im allgemein bildenden als auch im Tertiärbereich weit hinten in Bezug auf die positive Veränderung der Bildungsausgaben.

8.4 Künftige Reformen

Es lässt sich konstatieren, dass zwar leichte Ausgabenausweitungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer und eine leichte Verlagerung der Bildungsausgaben hin zu jüngeren Lernern erkennbar sind, dass aber im Laufe des vergangenen Jahrzehnts nicht von grundlegenden Trendveränderungen im Bereich der öffentlichen Bildungsfinanzierung gesprochen werden kann. Dabei sind die beobachteten Finanzierungsveränderungen vor allem auf den demografischen Wandel (Demografiegewinne) zurückzuführen und weniger auf umfassende politische Steuerungsentscheidungen. Bisher wurden die Demografiegewinne zwar durchaus im Bildungsbudget belassen. Von finanziellen Kraftanstrengungen im Bildungssystem kann aber hierzulande – gerade im Vergleich mit anderen führenden Industrienationen – nicht die Rede sein.

Aufgrund der vorauszu sehenden demografischen Entwicklung werden sich die Demografiegewinne auch in Zukunft ausweiten. Projektionen der deutschen Bildungsberichterstattung zufolge eröffnet der demografische Wandel – ausgehend von einer Status-quo-Vorausberechnung mit konstanten Relationen zwischen der Zahl der Bildungsteilnehmerinnen bzw. -teilnehmer und dem Finanzbedarf innerhalb der Bildungsbereiche – bis zum Jahr 2025 ein weiteres Gestaltungspotenzial von 19,6 Mrd. Euro oder gut 13 Prozent der derzeitigen Ausgaben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Dabei bleibt es eine offene, aber entscheidende Frage, ob die (bisherigen und zukünftigen) zusätzlichen Finanzmittel auch gezielt zur Verbesserung der Bildungsergebnisse eingesetzt werden. Dazu bedarf es weiterer struktureller und institutioneller Reformen, die einen ergeb-

nisgerichteten Einsatz der – aufgrund des rückläufigen Finanzbedarfs pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer – zusätzlich verfügbaren Mittel sicherstellen. Neben institutionellen Rahmenbedingungen, die Anreize für einen ergebnisgeleiteten Einsatz der finanziellen Mittel setzen, ist dabei vor dem Hintergrund des Lebenszyklus der Bildungsfinanzierung auch eine entschiedenere Ausweitung gerade der öffentlichen Mittel im Bereich der jungen Lerner angezeigt.

9 Bilanz und Perspektive

Die vor zehn Jahren in der Studienreihe „Bildung neu denken!“ als makroempirische Rahmenbedingungen vorausgesagten Entwicklungen und Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem haben sich bestätigt (vgl. vbw 2003, S. 63ff.) und sich teilweise in ihrer Dramatik verschärft. Weitere Entwicklungen sind hinzugetreten und bedürfen besonderer Aufmerksamkeit.

9.1 Gegenwärtige und künftige Herausforderungen für das Bildungssystem

Demografische Entwicklung. Die langfristig sinkenden Fertilitätsraten der zurückliegenden Jahrzehnte in Verbindung mit der weiterhin steigenden Lebenserwartung lassen eine deutliche Verschiebung in der Altersstruktur der deutschen Gesellschaft erwarten. Diese demografische Entwicklung wird sich bei unverändertem Rentenalter und konstanter Einwanderung langfristig in einem abnehmenden Potenzial an Erwerbspersonen widerspiegeln. Vor diesem Hintergrund erwächst zunächst für das allgemein bildende Schulsystem trotz sinkender Schülerzahlen die Notwendigkeit, die infrastrukturelle Versorgung flächendeckend zu gewährleisten, um dem deutschen Arbeitsmarkt auch weiterhin hoch qualifizierte Arbeitskräfte zur Verfügung stellen zu können. Darüber hinaus darf die kontinuierliche Fort- und Weiterbildung der Erwerbstätigen aller Altersgruppen nicht vernachlässigt werden.

Migration. Junge Menschen mit Migrationshintergrund sind weniger erfolgreich in ihrer Teilhabe an höheren Bildungs- bzw. Qualifikationsstufen des deutschen Bildungssystems als Personen ohne Migrationshintergrund. Die Schwierigkeiten in der weiterführenden Schullaufbahn manifestieren sich in einem erschwerten Zugang zur beruflichen Ausbildung bzw. in das Erwerbsleben. Gelingt allerdings der Übergang in die Hochschule, liegt die Übertrittsquote für Migrantinnen und Migranten sogar höher als für Personen ohne Migrationshintergrund. Allerdings muss diese Personengruppe aufgrund der offenkundigen Auswahl in den vorausgehenden Bildungsstufen als hoch selektiv verstanden werden. Im Hinblick auf die demografische Entwicklung in Deutschland werden Personen mit Migrationshintergrund für die Politik langfristig an Bedeutung gewinnen und bedürfen einer besonderen Förderung, die auch die frühkindliche Bildung, das Übergangssystem zwischen Schule und Berufsausbildung und den Bereich der beruflichen Weiterbildung einschließt. Insoweit wird die Hauptaufgabe für die deutsche Bildungspolitik im Hinblick auf das Migrationsgeschehen die Schaffung besserer Integrationsbedingungen für Personen mit Migrationshintergrund in allen Bildungsphasen sein.

Technologischer Wandel. Dem allgemeinen internationalen Trend folgend hat die Verbreitung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien auch in Deutschland im vergangenen Jahrzehnt im privaten wie im wirtschaftlichen Bereich eine maßgebliche Beschleunigung erfahren. In Anbetracht des rapiden Wandels dieser modernen Techno-

logien ist auf allen Ebenen des deutschen Bildungssystems dafür Sorge zu tragen, dass die Vermittlung von notwendigen Qualifikationen kontinuierlich über den gesamten Lebens- und Erwerbsverlauf hinweg erfolgt, um einer Verbreiterung des „digitalen Grabens“ in Abhängigkeit von Bildung, Alter und regionaler Herkunft entgegenzuwirken. Nur so kann die Marginalisierung ganzer Bevölkerungsgruppen, unabhängig vom Lebensalter, verhindert werden.

Arbeitsmarktsituation. Zunehmende Globalisierungsprozesse sind geknüpft an technologische und berufsstrukturelle Veränderungen, die allen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern entsprechende Flexibilität und Anpassungsfähigkeit abverlangen. Insbesondere junge Menschen sehen sich von zeitlich befristeten Beschäftigungsverhältnissen bedroht. Ältere Erwerbspersonen scheiden nicht selten aufgrund geringer Bildungsabschlüsse oder fehlender Weiterbildung im Sinne des lebenslangen Lernens vorzeitig aus dem Erwerbsleben aus. Nur wenn es gelingt, prekäre Beschäftigungsformen zurückzudrängen und insbesondere älteren Arbeitskräften einen Zugang zu neuen beruflichen Anforderungen zu verschaffen, kann die Teilhabe möglichst großer Anteile der Bevölkerung am gesellschaftlichen Gesamtgeschehen einschließlich des Arbeitsmarkts gesichert werden.

Globalisierung und Regionalisierung. Seit Ende der 1990er Jahre kann eine Internationalisierung der Bildungspolitik festgestellt werden, die für nationale Problemlagen verstärkt nach europäischen bzw. internationalen Lösungsansätzen sucht. Internationale Schulleistungsstudien wie IGLU, TIMSS und die PISA-Studie wie auch der Bologna-Prozess sind maßgebende Beispiele für internationale Benchmarks, die eine Vereinheitlichung der Bildungssysteme unterstützen, während sich die regionale Ausgestaltung unterschiedlich darstellt. Im Falle der PISA-Studie sollen die Länder in ihren Bemühungen um eine Verbesserung der Schulsysteme Unterstützung finden und es soll dazu beigetragen werden, junge Menschen auf die wachsenden Anforderungen im Kontext der Globalisierungsprozesse adäquat vorzubereiten. Hingegen ist der Bologna-Prozess darauf ausgerichtet, einen einheitlichen Europäischen Hochschulraum zu schaffen und Mobilitätshemmnisse abzubauen. In den vergangenen Jahren haben die auf PISA und Bologna beruhenden Veränderungen bei Lehrenden und Lernenden in Schule und Hochschule zu Widerständen geführt, die eine „Reform der Reformen“ erforderlich machen. Dazu gehören eine Abkehr von einer ausschließlichen Output- und Kompetenzorientierung sowie die Bekämpfung von Bürokratisierungstendenzen in Form eines Überwachungs- und Kontrollsystems, das der Grundintention von Bildung zuwiderläuft.

Geschlechterdifferenz. Die Benachteiligung von Mädchen und Frauen im deutschen Bildungssystem bis in die 1970er Jahre hinein ist im Zuge der Bildungsexpansion einer weitgehenden Angleichung der Bildungschancen von Frauen und Männern gewichen. Allerdings lassen sich nach wie vor deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede in der Berufs-, Ausbildungs- und Studienfachwahl konstatieren. Trotz einer Reihe von Initiativen zur Förderung geschlechtsunabhängiger Berufs- bzw. Studienfachwahlen sind kaum Veränderungen eingetreten, so dass sich weiterhin Unterschiede in den Präferenzen zwischen Männern und Frauen zeigen. Auch bestehen weiterhin Geschlechtsunterschiede hinsichtlich des Erwerbsumfangs und der Entlohnung, die auf eine mangelhafte Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie auf eine geschlechtertypische Berufsfindung zurückgehen. Vor

diesem Hintergrund muss es sich die Bildungspolitik zur Aufgabe machen, systemisch bedingte Geschlechterungleichheiten in Bildungssystem und Arbeitsmarkt durch zielgerichtete Maßnahmen nachhaltig zu reduzieren, indem bereits in frühen Stufen des Bildungssystems die geschlechterneutrale Wahl von Bildungs- und Berufswegen angeregt wird. Zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist in Zusammenarbeit mit der Familienpolitik der Ausbau der Kinderbetreuung weiterhin voranzutreiben, um die Berufschancen von Frauen zu verbessern. Ergänzend sollten Angebote zur beruflichen Weiterbildung drohenden Qualifikationseinbußen aufgrund familienbedingter Beschäftigungsausfälle entgegenwirken.

Einstellungen und Werte. Der Stellenwert von Bildungsmonitoring und Bildungsforschung rückte mit der Teilnahme Deutschlands an internationalen Schulvergleichsstudien sowie mit der Föderalismusreform im Jahr 2006 verstärkt in das Bewusstsein der gesamten Bevölkerung. Die daran geknüpften veränderten Einstellungen und Werte begünstigten die Einführung verbindlicher Bildungsstandards sowie den Wettbewerb zwischen den Bildungssystemen der einzelnen Bundesländer. Allerdings können in jüngerer Zeit aufgrund der nur mittelmäßigen Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich ein abnehmendes Vertrauen der Allgemeinheit in den Föderalismus und verstärkte Forderungen nach zentralistischer Steuerung im Bildungswesen beobachtet werden. In Anbetracht der demografischen Entwicklung sowie der veränderten Arbeitsmarktsituation im Rahmen der fortschreitenden Globalisierung gilt es zukünftig, das Vertrauen der Bevölkerung in die Berechtigung des Bildungsmonitorings wiederherzustellen und dem einzelnen Bildungsempfänger seine Verantwortung für den individuellen Bildungserfolg bewusst zu machen. Eine Verbesserung der Bildungsqualität führt in erster Linie über berufsbegleitende akademische Weiterbildungsangebote für das Erziehungs- und Lehrpersonal, das – als primärer Multiplikator – neben einer grundlegenden Verbesserung des Ausbildungsangebots auch die Optimierung der individuellen Förderung vorantreiben kann. Da ein Bildungsmonitoring kein Ersatz für ein bundeszentral gesteuertes Bildungssystem sein kann und will, bleibt es eine Aufgabe der Politik, das mit der jüngsten Föderalismusreform eingetretene „Kooperationsverbot“ einer Überprüfung zu unterziehen, auch vor dem Hintergrund, dass die Bevölkerung fast aller Bundesländer ein einheitlicheres Bildungssystem bevorzugen würde.

Generationenverhältnis. Auf der politischen Ebene kann die in den vergangenen Jahren zu beobachtende Ausweitung des Prinzips der Nachhaltigkeit u. a. auf den Bildungsbereich als Ausdruck eines veränderten Generationenverhältnisses gewertet werden. Auf eine weitere Staatsverschuldung zu Lasten der nachfolgenden Generationen wäre demnach zu verzichten und stattdessen eine Umschichtung von Staatsaufgaben und -ausgaben einzuleiten, die eine Erhöhung des Anteils der Investitionen in den Bildungsbereich ermöglicht. Auf sozialer Ebene spiegeln sich die Veränderungen im Generationenverhältnis in einem grundlegenden Wandel der Eltern-Kind-Beziehung wider. Bezogen auf das Bildungssystem zeigt sich dieser Wandel u. a. darin, dass Eltern sich heute vermehrt als Beistand ihrer Kinder verstehen und im schulischen Bereich den Kindern nicht nur direkte Unterstützung bei der Aufgabenerfüllung bieten, sondern in Konfliktfällen häufiger als in früheren Zeiten die Erziehungsberechtigung der Erziehungs- oder Lehrpersonen in Frage stellen. Hingegen führt das Lehrpersonal die fehlende Vermittlung von Arbeitstugenden und Werten durch die Eltern als eine Ursache des mangelhaften Abschneidens deutscher Schülerinnen und

Schüler in Schulvergleichsstudien wie PISA an. Zusätzlich besteht der Trend, dass die Lernenden selbst verstärkt Anforderungen an die Bildungsangebote und das Lehrpersonal formulieren. Unter Berücksichtigung dieser Entwicklungen wird in Zukunft das Verhältnis der Lehrenden und Lernenden zueinander neu zu definieren sein. Wenn Bildungsmotivation und -bereitschaft nur aus Gründen der ergonomischen Reproduktionsfähigkeit der Gesellschaft erhalten bleiben sollen und zudem noch private Beiträge erwartet werden, kann das staatlich beschäftigte pädagogische Personal sich nicht länger als subsidiärer Vertreter der Staatsmacht definieren, sondern vielmehr als Dienstleister.

Partizipation. Im Zuge eines wachsenden Trends hin zur Individualisierung haben Konzepte bürgerlichen Engagements und der Zivilgesellschaft in der zurückliegenden Dekade merkbar an Beachtung gewonnen. In der Diskussion um die Zukunft des Bildungssystems greift für die Reformen in Schule und Hochschule oftmals ein Utilitätsgedanke, dem zufolge erwartet wird, dass die Ausbildungssysteme ihre Absolventinnen und Absolventen auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts vorbereiten sollen. Eine solche Funktionalisierung gefährdet u. U. die Bereitschaft der Bürger zum freiwilligen Engagement. Da bürgerliches Engagement die Vermittlung fachübergreifender Kompetenzen fördern kann, sollten Bildungseinrichtungen in außerinstitutionellen Kontexten Möglichkeiten hierfür bereitstellen. Eine Herausforderung der nahen Zukunft stellt somit die Reform von Organisationen im Bildungswesen dar, mit dem Ziel, die große Bereitschaft der Bevölkerung zu ehrenamtlicher Tätigkeit für ihre Zwecke zu nutzen. Neben formellen Bildungsangeboten kann Freiwilligenengagement darüber hinaus die Entwicklung sozialer, personaler, fachlicher und organisatorischer Kompetenzen anregen und Persönlichkeitsmerkmale fördern, die eng an persönlichen Erfolg und Lebenszufriedenheit geknüpft sind. Die größte Bedeutung werden allerdings alle Anstrengungen erhalten, die schon in der Direktive des Alliierten Kontrollrats von 1947 geforderte Beteiligung der Bevölkerung an Bildungsreform und Bildungspolitik endlich sicherzustellen und dementsprechend die Determinationskraft von Berufspolitikern zurückzudrängen.

9.2 Der künftige Reformbedarf in den einzelnen Bildungsphasen

Frühe Kindheit. In der letzten Dekade wurden politisch zahlreiche Initiativen zur Verbesserung der außerfamilialen Erziehung, Bildung und Betreuung vor Eintritt in die Grundschule gestartet. Da die empirisch abgesicherte Wissensbasis über die Realisierung solcher Initiativen und über ihre Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder eher als schmal zu bezeichnen ist, müssen in den nachfolgend angesprochenen Bereichen stärker als bisher Reformbemühungen und Interventionen empirisch evaluiert werden, nicht zuletzt um angesichts knapper finanzieller Mittel ihren effektiven und zielgenauen Einsatz sicherzustellen.

Für eine adäquate **Qualifizierung des Fachpersonals** wird es im Rahmen der fachschulischen Ausbildung vor allem darum gehen, das Ausbildungsprogramm an die gegenwärtigen (Bildungs-)Anforderungen der Arbeit in frühpädagogischen Einrichtungen curricular anzupassen. Damit einhergehend sollten bundesweite **fachliche Mindeststandards** für die Ausbildung wie auch **verbindliche Qualifizierungsstandards** für das Lehrpersonal an Fachschulen

festgelegt werden. Angesichts der rasanten und unkoordinierten Entwicklung von frühpädagogischen Studiengängen an Hochschulen wird eine Zukunftsaufgabe darin bestehen, zu einer stärkeren **Vereinheitlichung der Studiengänge** zu kommen, speziell im Hinblick auf ein **fachliches Kerncurriculum** und die Rolle des Lernorts „Praxis“. Weiterhin müssen universitäre Master- und Promotionsstudiengänge verstärkt ausgebaut werden, um das entsprechende Lehrpersonal für die Hochschulausbildung zu qualifizieren. Insgesamt besteht das Erfordernis, ein koordiniertes Gesamtkonzept zu etablieren, das das Verhältnis der fach- und hochschulischen Ausbildungsebenen und der dort vermittelten Kompetenzen zueinander klärt.

Die in der letzten Dekade im Hinblick auf die Sicherung und **Weiterentwicklung der Qualität frühpädagogischer Einrichtungen** forcierten weit reichenden Entwicklungen sind häufig als unkoordiniert zu bezeichnen. Über die Aufgabe der Überprüfung und Weiterentwicklung der länderspezifischen Bildungspläne hinaus ergibt sich somit das Erfordernis, die **Bildungspläne über die Bundesländer hinweg zu vereinheitlichen**. Um die Anschlussfähigkeit zwischen dem vorschulischen und dem schulischen Bereich zu verbessern, sollten die Bildungspläne in allen Bundesländern bildungsstufenübergreifend weiterentwickelt werden. Auch hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzen, die eine erhebliche Bedeutung für die weitere Schullaufbahn der Kinder haben, sind zukünftig Weiterentwicklungen und Vereinheitlichungen erforderlich. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die **Sprachstandserhebungen verbindlich** sind, **möglichst früh** und über einen **längeren Zeitraum** durchgeführt werden und sich auf alle Kinder mit Problemen in der deutschen Sprache beziehen. Insbesondere muss die hinreichende Qualifizierung und Weiterbildung derjenigen Personen sichergestellt werden, die die Sprachfördermaßnahmen durchführen. Um eine Vergleichbarkeit und eine Vereinheitlichung der in den letzten Jahren implementierten Qualitätsfeststellungs- und Qualitätsentwicklungsverfahren zu erreichen, sollten die Entwicklung und der Einsatz eines **konzept- und trägerübergreifenden Gütesiegels** zukünftig vorangetrieben werden. Dafür muss allerdings ein nationaler Konsens hergestellt werden, ein Prozess, der durch die Politik angestoßen und moderiert werden muss.

Da sich der Besuch von qualitativ hochwertigen Kindertageseinrichtungen positiv auf die kindliche Entwicklung in verschiedenen Bereichen auswirkt, sollten **Nutzungsdisparitäten** weiterhin **konsequent abgebaut** werden. Ungleichheiten in der Nutzung bestehen z. B. bei Kindern mit Migrationshintergrund oder Kindern von nicht oder geringer erwerbstätigen Müttern bzw. solchen mit einem niedrigeren Bildungsniveau, sie hängen aber auch mit dem jeweils verfügbaren Angebot zusammen. Besonders in den alten Bundesländern sind noch erhebliche Ausbauanstrengungen zu leisten, um 2013 das Ziel zu erreichen, für jedes dritte Kind unter drei Jahren einen Platz in einer Einrichtung oder in Tagespflege zur Verfügung stellen zu können. Besonderes Augenmerk muss weiterhin auch auf den **Ausbau von ganztägigen Betreuungsangeboten** gerichtet werden.

Primarschule. Im Primarbereich wurden im letzten Jahrzehnt einige Reformmaßnahmen initiiert bzw. umgesetzt. Diese bezogen sich z. B. auf eine optimierte Gestaltung der Übergänge und die Flexibilisierung der Schulanfangsphase durch die „neue Schuleingangsstufe“. Richteten sich die Reformmaßnahmen des letzten Jahrzehnts vor allem auf den äußeren Rahmen von Schule, wird es in den nächsten Jahren wieder notwendig sein, die inneren Prozesse von Schule (vor allem den Unterricht) stärker und vor allem differenzierter in den Blick zu nehmen.

Was **strukturelle Verbesserungen** betrifft, besteht zukünftiger Reformbedarf beispielsweise in einer **bedarfsgerechten Ressourcenzuweisung** im Sinne einer nach Schülersozialtypologie gewichteten Finanz-, Personal- und Schulentwicklungsplanung. Weiterhin sollte der bereits vorangeschrittene **Ausbau eines Ganztags schulangebots** vor allem mit lern- und förderrelevanten Elementen, statt Hausaufgabenbetreuung und Freizeitangeboten, vorangetrieben werden. Primarschulleitungen müssen strukturell noch deutlicher in die Lage versetzt werden, echte Vorgesetztenfunktionen ausüben zu können.

Die **Lehrerbildung und -weiterbildung** sollten stärker an den Erkenntnissen der Unterrichtsforschung ausgerichtet werden und eine Nachbesserung der im Rahmen der strukturellen und inhaltlichen Reformierung der Lehrerbildung implementierten Maßnahmen erfolgen. Die Initiativen verschiedener Hochschulen, **Praxisphasen zu intensivieren** und diese in hochschuldidaktische Konzepte einzubauen, sollten weiterverfolgt und ausgebaut werden. Um einen individualisierten Unterricht an deutschen Grundschulen leisten zu können, muss jede Lehrerin und jeder Lehrer bei der Ausbildung von Kompetenzen gefördert werden, die es ihnen ermöglichen, ihre veränderte Rolle als „Lernbegleiter“ bestmöglich auszufüllen. Auch die Anforderungen an die **Grundschulleitungen** haben sich verändert, so dass ihnen die Zeit für **akkreditierte Aus- und Weiterbildungsgänge** eingeräumt werden muss, um ein notwendiges Repertoire an Kompetenzen und Wissen zu erwerben.

Zentrale Themen im Bereich der **Qualitätssicherung** werden in den nächsten Jahren die Gestaltung von Übergängen und die Sicherung von Anschlussfähigkeit sein. Sollte an der derzeitigen vierjährigen Primarschule festgehalten werden, sind die Übergänge zu den angrenzenden Bildungsstufen noch optimaler zu gestalten, z. B. durch die **Einführung standardisierter Lernausgangslagentests an den Übergängen**, die für jede Lehrkraft eine zentrale Grundlage bilden, um den Unterricht entsprechend auszurichten. Mit den dargelegten Bildungsplänen wurden zwar erste formale Grundlagen für eine Verzahnung geschaffen, allerdings müsste die **Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule sowie Grundschule und Sekundarbereich stärker institutionalisiert** werden, z. B. durch verstärkte Kooperationen im Sinne eines tageweisen Austauschs. Vor dem Hintergrund eines noch zu großen Anteils lernschwacher Kinder am Übergang in die Sekundarstufe I muss Grundschularbeit, z. B. der Leseunterricht, auch in den ersten Jahrgängen des Sekundarbereichs weitergeführt werden.

Sekundarbereich. Im Sekundarbereich waren die letzten zehn Jahre durch sehr viele Veränderungen gekennzeichnet. Die bildungspolitischen Haupttrends sind dabei fast durchgehend Reaktionen auf die Ergebnisse von Vergleichsstudien, die auch eine Veränderung des Verständnisses von Bildungspolitik mit sich brachten, die sich zunehmend mit empirischen Befunden auseinandersetzen muss.

Für das kommende Jahrzehnt besteht weiterhin Reformbedarf in einigen Bereichen. So stimmen die zur Stärkung der **Professionalität des Lehrpersonals** in der letzten Dekade hervorgebrachten bildungspolitischen Initiativen und Anstrengungen in ihrer Realisierung nur ansatzweise mit den konzeptuellen Erwartungen und zukünftigen Erfordernissen an den Lehrerberuf überein. Die bisherigen Verfahren der Qualitätssicherung durch Prüfungsordnungen und Staatsexamina erzielen in diesem Zusammenhang nicht die erwünschten Effekte, solange sie inhaltlich und formal nicht den anspruchsvollen Ausbildungskonzepten entsprechen. Der größte Handlungsbedarf in Bezug auf Professionalität besteht in der

zweiten Phase der Lehrerbildung, da für diesen Bereich nach wie vor **übergreifende Konzepte, Zielbeschreibungen, Standards und Evaluationsverfahren** ausstehen. Veränderungen an der Struktur und der Organisation von Unterricht bringen stets auch nachhaltige Auswirkungen auf andere Teilsysteme von Schule mit sich. Zur Umsetzung einer Grundlinie und zur Schaffung übersichtlicher, begrifflich übereinstimmender Schulstrukturen in der Sekundarstufe in den kommenden Jahren wäre zur Angleichung bislang noch unterschiedlicher Vorstellungen eine länderübergreifende Anstrengung wünschenswert.

Schulstrukturveränderungen insgesamt sollten eine durchdachte Strategie erkennen lassen, die systemische Wechselwirkungen beachtet und darüber hinaus neben Vorbereitung und Akzeptanzsicherung auch die Implementierung angemessen anstrebt. Diese Forderung greift u. a. für die Bemühungen zur Verkürzung der Gymnasialzeit, die wiederum eine sehr gründliche Auseinandersetzung mit den Lehrplänen zur Bedingung hat.

Im Bereich der **Qualitätssicherung** steht der Wirkungsentfaltung umgesetzter Maßnahmen – wie der Einführung von nationalen Bildungsstandards sowie von Bildungsstandards für den mittleren Abschluss – als größtes Hindernis die bislang sehr enge und einseitige Wahrnehmung des Lehrpersonals entgegen, das Bildungsstandards häufig nur als Kontrollinstrument versteht. Damit das Potenzial der Bildungsstandards tatsächlich genutzt wird, sind die Lehrkräfte mit den konstruktiven Möglichkeiten eines standardbezogenen Unterrichts vertraut zu machen. Deutlicher Handlungsbedarf besteht in den Ländern nach wie vor an **flächendeckenden Initiativen zur Weiterbildung der Lehrerkollegien** hinsichtlich der Frage, wie sie **Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten produktiv nutzen und interpretieren** können. Für den Aufbau einer produktiven Evaluations- und Reflexionskultur ist die Einführung von **Schulinspektionen** ein wesentlicher Schritt. Zwar haben die Länder und die ausführenden Institutionen bereits große Anstrengungen unternommen, neue Rückmeldeverfahren fair und sensibel einzusetzen, jedoch hängen die Wirkungen der externen Schulevaluation von den Konsequenzen ab, die mit einem Inspektionsbesuch verbunden sind. **Zielvereinbarungen und Anreizsysteme** könnten die Bereitschaft von Schulen fördern, aus externen Evaluationen zu lernen und den Blick für interne Evaluationen zu schärfen.

Trotz beachtlicher Fortschritte bei der **Bildungsbeteiligung** in den letzten zehn Jahren bleibt die Herausforderung bestehen, insbesondere in der Sekundarstufe (und insbesondere an den Übergängen zu ihr) mehr **Bildungsgerechtigkeit** zu schaffen, allem voran durch die Entkoppelung von Herkunft und Bildungsbeteiligung. Im Hinblick auf Bildungsergebnisse lassen sich deutliche Fortschritte feststellen. Dennoch wird es aufgrund der besonderen Relevanz von **Lesekompetenz** in Zukunft darauf ankommen, diese in allen Fächern systematisch zu **fördern**. Eine große Herausforderung besteht darin, **nicht nur Leistungsziele, sondern multidimensionale Bildungsziele** zu verfolgen, die gleichermaßen den Auftrag der Sekundarstufen bestimmen. Insbesondere muss weiter an dem Ziel gearbeitet werden, die Zusammenhänge zwischen Kompetenz und sozialer Herkunft abzuschwächen.

Berufsausbildung. Eher träge waren die Reformentwicklungen im letzten Jahrzehnt im Bereich der beruflichen Ausbildung: Zwar wurden viele Ansätze diskutiert und initiiert und teilweise in Form von regionalen Modellprojekten getestet, insgesamt aber weder flächendeckend noch ganzheitlich umgesetzt. Im Fokus der Reformen des kommenden Jahrzehnts stehen daher grundsätzliche und ganzheitlich gedachte Weichenstellungen.

Eine zentrale Herausforderung, die das deutsche Berufsausbildungssystem zu bewältigen hat, besteht in der **Integration benachteiligter Gruppen**. Um hier Fortschritte zu erzielen, muss eine **grundlegende Strukturreform des Übergangssystems** erfolgen, d. h. die Vielzahl der Maßnahmen reduziert und der Erwerb standardisierter Fähigkeiten und Kenntnisse ermöglicht werden. Politische Maßnahmen zur Verbesserung der relativen Arbeitsmarktsituation der benachteiligten Gruppen, vor allem der Ungelernten, müssen verstärkt und geeignete Maßnahmen zur Weiterqualifikation dieser Personengruppen in späteren Phasen der Bildungs- und Erwerbskarriere geschaffen werden. Vor dem Hintergrund der demografisch bedingten Verknappung nachwachsender Schuljahrgänge sollte die **Schaffung spezifischer Ausbildungsformen und -möglichkeiten für andere Personengruppen**, wie z. B. Mütter nach einer (längeren) Unterbrechung der Erwerbstätigkeit, in die Überlegungen mit einbezogen werden.

Auf **struktureller Ebene** sollte eine **Komprimierung der Berufe** nach dem Berufsgruppenprinzip angestrebt und die **Umstellung der Ausbildung auf Ausbildungsbausteine** – über Modellprojekte hinausgehend – fortgeführt werden.

Auch die **schulische Seite der Berufsausbildung** bedarf zukünftig weiterer Reformierung. Den Berufsschulen muss **mehr Eigenverantwortung und Selbstständigkeit** in finanziellen, administrativen, personalpolitischen und pädagogischen Fragen zugestanden und gleichzeitig eine **Verpflichtung zur Rechenschaftslegung sowie externen Kontrolle** eingeführt werden. **Qualitätsmanagementprozesse** im Bereich der Unterrichtsentwicklung **müssen vorangetrieben** und die dafür erforderlichen Ressourcen geschaffen werden. Schließlich sollte auch die Qualität der Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums und der im Vorbereitungsdienst bearbeiteten Themen dadurch gesteigert werden, dass eine bessere Verzahnung der Abstimmungsprozesse zwischen Hochschul- und Seminarlehrkräften stattfindet.

Weiterer Reformbedarf besteht zudem in der **Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Ausbildung und Hochschule**. Anrechnungsverfahren, die in der beruflichen Ausbildung erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten berücksichtigen, müssen geschaffen und somit eine **Transferierbarkeit beruflich erworbener Abschlüsse in den Hochschulbereich** erreicht werden.

Hochschule. Die umfassendsten Reformen fanden im vergangenen Jahrzehnt im Hochschulwesen statt. Insbesondere die Bereiche „Organisation“, „Qualitätssicherung“ und „Internationalisierung und Internationalität“ haben hiervon profitiert; dennoch besteht weiterer Reformbedarf, um bestehende Leistungs- und Funktionsdefizite zu beheben.

Im Bereich **Organisation** gehört hierzu beispielsweise, die **Autonomie der Hochschulen** in einzelnen Bereichen (z. B. Bau- und Immobilienmanagement, Finanzen, Personal) zu **erhöhen**. Des Weiteren sollten die Universitäten bestärkt werden, ihre neu gewonnenen Handlungsspielräume auch tatsächlich zu nutzen; als möglicher und notwendiger Schritt ist die **verstärkte Professionalisierung des Managements sowie der Lehrtätigkeit** zu nennen.

Im Bereich der **Qualitätssicherung** besteht die große Herausforderung darin, die Vielzahl stattgefundener Veränderungen kritisch zu hinterfragen und realisierbare und effektive Lösungen für die Hochschulen zu finden. Das **Qualitätsmanagementsystem der Zukunft** muss so gestaltet sein, dass es intern der Optimierung des Kerngeschäfts und extern der Rechenschaftslegung über die effiziente und effektive Verwendung der öffentlichen Gelder dient. Ein Bestandteil könnte ein **institutionelles Audit** sein, in dem begutachtet wird, ob die

Strukturen und Prozesse einer Hochschule geeignet sind, die von ihr selbst gewählten Qualitätsziele in Lehre und Studium zu erreichen. Hier sollten zudem weitere Leistungsbereiche, wie z. B. Forschung und Verwaltung, mit einbezogen werden.

Trotz nach wie vor prozentual geringer Anteile ausländischer Studierender sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an deutschen Universitäten sind für einen großen Teil der Hochschulen bislang nur punktuelle Internationalisierungsbemühungen festzustellen. Bei den Hochschulen, die bereits eine strategische Ausrichtung für die Internationalisierung entwickelt und Ziele definiert haben, steht die Lehre im Vordergrund, obwohl zahlreiche Aspekte der Internationalisierung auf der Ebene der gesamten Hochschule anzusiedeln wären. **Ganzheitliche Internationalisierungsstrategien** würden es erlauben, die vielfältigen Aktivitäten zu strukturieren und zu systematisieren.

Weiterbildung. In den letzten Jahren wurden Erfolge der – auch politisch gestützten – Reformbemühungen im Weiterbildungsbereich sichtbar, die es nun zu intensivieren bzw. zu optimieren gilt.

So darf die in den letzten Jahren wieder leicht ansteigende **Weiterbildungsbeteiligung** nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich Ältere sowie Personen mit Migrationshintergrund nach wie vor vergleichsweise selten an Weiterbildung beteiligen. **Anstrengungen auf bildungspolitischer und institutioneller Ebene** sind daher weiterhin dringend gefordert, insbesondere auch um das kompensatorische Potenzial von Weiterbildung besser zu entfalten.

Die **Professionalisierung und Fortbildung des Weiterbildungspersonals** dient der Qualitätssicherung und bedarf künftig der **engen Kooperation der verschiedenen Weiterbildungsträger** und eines verstärkten Engagements der Hochschulen. Für eine weiterhin nachhaltige Professionalisierung des Weiterbildungspersonals ist eine **Erhöhung der Zahl hauptamtlicher Mitarbeiter** ebenso wesentlich wie deren **regelmäßige Fortbildung**.

Im vergangenen Jahrzehnt haben sich die **Strukturen im Weiterbildungsbereich** verändert, so dass sich deren Nachhaltigkeit erst abzuzeichnen beginnt. Zunehmend vernetzte Bildungsangebote und kooperative Strukturen zwischen Akteuren innerhalb und außerhalb des Weiterbildungssektors heben die Trennung zwischen Bildung, Engagement, kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe sowie gesundheitspräventiven und -unterstützenden Angeboten auf und tragen u. a. dazu bei, für bislang wenig erreichte Zielgruppen Angebotsstrukturen zu schaffen. Das **Prinzip der Zielgruppenorientierung in der Angebotsentwicklung** gehört inzwischen zu den zentralen Prinzipien der Erwachsenenendidaktik. Allerdings stehen nicht für alle Zielgruppen ausreichend differenzierte Informationen über Bildungsverhalten, -interessen, -barrieren und Lerngewohnheiten zur Verfügung, um eine optimale Ausrichtung von Angebotsstrukturen an diesen Adressatenmerkmalen zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang ist die **Zertifizierung informell erworbener beruflicher Kompetenzen** zu einem wichtigen Thema, insbesondere in der beruflichen Weiterbildung, geworden und wird weiter an Bedeutung gewinnen. Für die Erfassung auch informell erworbener Kompetenzen bedarf es zuverlässiger und erprobter Testverfahren, die bislang noch nicht in ausreichendem Umfang zur Verfügung stehen. In der Einführung des „Europäischen Qualifikationsrahmens“ und dem daran anknüpfenden „Nationalen Qualifikationsrahmen“ (z. B. DQR) manifestiert sich international eine **Orientierung an Lernergebnissen (Output)** – unabhängig von Lernformen und -wegen –, die einen erheblichen Bedarf an validen Kompetenzfeststellungsverfahren nach sich zieht. Dadurch dürfte die Weiterentwicklung und Etablierung von Verfahren zur

Feststellung und Zertifizierung beruflicher Kompetenzen auch in den kommenden Jahren ein Thema mit starker Bedeutung im Weiterbildungssektor bleiben.

Auch die eingeführten und zunehmend verbreiteten verschiedenen **Systeme der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements** müssen nun hinsichtlich ihrer Tauglichkeit und ihrer unmittelbaren und mittelbaren Effekte im Weiterbildungssektor unter Berücksichtigung verschiedener Angebotsformen, Inhalte und Zielgruppen überprüft werden, da es bislang keine Anhaltspunkte für eine generelle nachhaltige Qualitätssteigerung durch ihre Einführung gibt.

Finanzierung. Die vor allem auf den demografischen Wandel und weniger auf umfassende politische Steuerungsentscheidungen zurückzuführenden, leichten Ausgaben- ausweitungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer und die leichte Verlagerung der Bildungsausgaben hin zu jüngeren Lernern im vergangenen Jahrzehnt sind – gerade im Vergleich mit anderen führenden Industrienationen – als geringfügig zu bezeichnen. Aufgrund der weiterhin bestehenden Unterfinanzierung des Bildungssystems ist es unabdingbar, die sich auch in Zukunft ausweitenden **Demografiegewinne im Bildungsbudget zu belassen**. Dabei bleibt es eine offene, aber entscheidende Frage, ob die (bisherigen und zukünftigen) zusätzlichen Finanzmittel auch **gezielt zur Verbesserung der Bildungsergebnisse** eingesetzt werden. Dazu bedarf es weiterer struktureller und institutioneller Reformen, die einen ergebnisgerichteten Einsatz der – aufgrund des rückläufigen Finanzbedarfs pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer – zusätzlich verfügbaren Mittel sicherstellen. Neben institutionellen Rahmenbedingungen, die Anreize für einen ergebnisgeleiteten Einsatz der finanziellen Mittel setzen, ist vor dem Hintergrund des Lebenszyklus der Bildungsfinanzierung auch eine **entschiedene Ausweitung gerade der öffentlichen Mittel im Bereich der jungen Lernerinnen und Lerner** angezeigt.

9.3 Perspektiven bis 2020

Die Studie „Bildung neu denken!“ ging seinerzeit davon aus, eine grundlegende Reform des deutschen Bildungssystems bis 2020 zu realisieren. Dieses Grundkonzept wie auch die Studien und Jahresgutachten des Aktionsrats Bildung haben sehr detailliert versucht, Reformanregungen und -forderungen auf empirischer Basis zu formulieren und Umsetzungswege aufzuzeigen. Gleiches ist auch in den einzelnen Kapiteln des vorliegenden Gutachtens geschehen. Tritt man zum Zweck der Aufzeichnung großer Linien für die vergangene wie die zukünftige Entwicklung von diesen Einzelheiten zurück und versucht, gewissermaßen die Megatrends, rückwärts und vorwärts betrachtet, zu identifizieren, dann ergibt sich ein übersichtliches Bild.

Herausforderungen und Erwartungen im Hinblick auf das Bildungssystem. Seit den frühen Zeiten der funktionalen Differenzierung in der modernen Gesellschaft, also bereits seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert, gibt es die Tendenz, politisch schwer lösbare Probleme der unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereiche dem Bildungssystem zur Lösung zuzuweisen und es auch ggf. für die Nichtlösung verantwortlich zu machen, ohne das System gleichzeitig mit den erforderlichen Ressourcen auszustatten.

Herausforderungen wie ein Rückgang der Reproduktionsbereitschaft in Deutschland, wie Integrationsprobleme von Zuwanderern, wie neue Kommunikationsnetze, wie Finanz- und Beschäftigungskrisen, wie die schwindende Bedeutung von Nationalstaaten, wie Auseinandersetzungen über Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern, wie ein Vertrauensverlust der Bevölkerung gegenüber der Politik oder wie steigende Lebenserwartungen und wie der wachsende Wunsch von Bürgern, ihre Lebensverhältnisse selbst zu bestimmen, bringen die Politik in immer neue kritische Situationen. Diese Herausforderungen haben mit dem Bildungssystem zunächst einmal nichts zu tun. Gleichwohl werden ihm die Probleme zugeschoben, die nicht selten auf Politikversagen zurückzuführen sind, wie eine unterlassene Bevölkerungspolitik, wie Ignoranz gegenüber dem Einwanderungsgeschehen über viele Jahrzehnte, wie die Ausblendung von neuen Technologien aus dem politischen Bewusstsein, wie eine verfehlte Arbeitsmarktpolitik etc. Es wird darauf ankommen, klar zu kommunizieren, dass das Bildungssystem nicht alle Probleme lösen kann, die in anderen Sektoren der Gesellschaft durch Politikversagen erzeugt worden sind. Gleichwohl ist das Bildungssystem mit den Folgen dieses Versagens konfrontiert und muss darauf bestehen, die Instrumente und Ressourcen in die Hand zu bekommen, die es ihm erlauben, ein verantwortbares Bildungs- und Ausbildungsgeschehen in Deutschland aufrechtzuerhalten. Insofern muss aus dem Bildungssystem heraus weiterhin auf Qualität, Professionalisierung und auskömmlichen Ressourcen bestanden werden.

In den zurückliegenden zehn Jahren ist es gelungen, ein Einverständnis zwischen der Bevölkerung, der Politik und der Wissenschaft darüber zu erzielen, dass der Bildung in der frühen Kindheit eine erheblich größere Bedeutung zukommen muss. Damit wurde u. a. reagiert auf die gewachsene Bildungs- und Erziehungsenthaltsamkeit in vielen Elternhäusern und auf ein bildungsabstinentes Selbstverständnis des Kindergartenbereichs und des dort tätigen Personals. Der Weg zu Professionalität, mehr Qualität, einer Vergewisserung über den Entwicklungsstand der Kinder, einer institutionellen Entwicklung des Kindergartenbereichs bis hin zu einer Wahrnehmung des Anspruchs auf einen Kindergartenplatz ist geöffnet. Gleichwohl besteht das Erfordernis einer konzentrierten Entwicklung des Bereichs anstelle von blindem Aktionismus ohne empirisch gesättigtes Wissen. Im Kindergartenbereich besteht ein Bedarf an geordneten und durchdachten weiteren Reformschritten auf dem eingeschlagenen Weg.

Einen ähnlichen Aufmerksamkeitszuwachs kann der Grundschulbereich für sich beanspruchen. Im Hinblick auf diesen Bereich wurde ein Verständnis dafür entwickelt, dass Kindergarten und Grundschule als Zusammenhang gesehen werden müssen, dass Kinder gleichen Alters unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit sich bringen, dass ganztägige Grundschulen Entwicklungsvorteile für die Kinder mit sich bringen können, dass Kinder mit Migrationshintergrund systematische Nachteile erfahren, dass es einen erheblichen Professionalisierungsbedarf für das pädagogische Personal gibt, dass der Übergang in das Sekundarschulsystem alles andere als gerecht und leistungsorientiert stattfindet und dass das Schlüsselstück für eine Verbesserung des Grundschulbereichs die Verbesserung der Unterrichtsqualität darstellt. Ohne die zahlreichen zum Teil internationalen Leistungsvergleichsstudien mit ihren alarmierenden Ergebnissen wären diese Einsichten nicht verallgemeinerungsfähig gewesen. Die damit verbundene Erschütterung des Selbstverständnisses des pädagogischen Personals war grundlegend und ist für die weitere Grundschulreform nicht ungefährlich. Aus ihr erfolgt nicht gleichsam automatisch eine Verbesserung der pro-

fessionellen Leistungen des Personals, sondern nicht selten auch „innere Emigration“, Somatisierung oder sogar offener Widerstand, etwa im Hinblick auf die flexible Eingangsstufe, mit der Konsequenz, dass Politiker teilweise ihre Reformen wieder zurücknehmen. Es wird darauf ankommen, das pädagogische Personal mit den Erwartungen an seine neue professionelle Rolle zu versöhnen und es in Lehrerbildung und -fortbildung zuallererst in den Stand zu versetzen, diese Erwartungen zu erfüllen. Das Schlüsselstück für die künftige Grundschulreform wird deshalb ein wertschätzender, vertrauensvoller, nicht nur fordernder, sondern auch ermöglichender Umgang mit dem pädagogischen Personal sein.

Dieses gilt in ähnlicher Weise auch für den Sekundarbereich, der, ebenso wie der Grundschulbereich, durch die deplorablen Ergebnisse von Leistungsvergleichsuntersuchungen im zurückliegenden Jahrzehnt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit des bildungspolitischen Diskurses gelangt ist. Für kaum eine Bildungsphase sind die Reformanstrengungen so intensiv und weit reichend gewesen wie für den Sekundarbereich. Eine besondere Aufmerksamkeit erfuhren dabei schulstrukturelle Veränderungen, wie die Entwicklung des dreigliedrigen Schulsystems in Richtung eines zweigliedrigen, die Verkürzung der gegliederten Schulzeit oder die Einführung von zentralisierten Leistungsüberprüfungen. Diese Anstrengungen sind, wie die jüngsten PISA-Ergebnisse belegen, durchaus mit besseren Ergebnissen belohnt worden. Gleichwohl bleiben insbesondere im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit die Übergangsprobleme aus dem Grundschulbereich in den Sekundarbereich sowie aus dem Sekundarbereich in den tertiären Bereich als Kernprobleme erhalten. Die Beseitigung von Benachteiligungen bei der Bildungsbeteiligung wird deshalb im Zentrum der weiteren Reformentwicklung stehen müssen. Im Hinblick auf die unbeabsichtigten Nebenfolgen des Reformgeschehens muss ähnlich wie für den Grundschulbereich auf die Risiken hingewiesen werden, die eine mentale „Verabschiedung“ von nennenswerten Teilen des pädagogischen Personals aus dem Reformgeschehen mit sich bringen würde. Hinzu tritt eine weitere Gefahr durch die ausschließliche Konzentration auf die Verbesserung messbarer Kompetenzen im kognitiven Bereich. Es wird deshalb darauf ankommen, einer möglichen Vereinseitigung des Bildungsverständnisses künftig entgegenzuwirken und Dimensionen von Ästhetik, Emotionalität, „Well-Being“, Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Fähigkeiten gleichfalls Beachtung zu verschaffen.

Eine „Überkognitivierung“ der Ausbildungsinhalte bis hin zu teilweise extremen Formen der Theoretisierung simpler Berufsvollzüge im Berufsschulbereich ist auch ein Problem der beruflichen Ausbildung. Insgesamt ist diese Bildungsphase in den zurückliegenden zehn Jahren durch die geringste Veränderungsbereitschaft und -fähigkeit gekennzeichnet. Die Verharrungskräfte inner- und außerhalb dieses Teils des Bildungssystems sind dafür verantwortlich, dass Personen auf unteren Kompetenzstufen zunehmend in das Übergangssystem abgeschoben wurden, um so die faktische Jugendarbeitslosigkeit zu kaschieren. Gleichfalls ist es nicht gelungen, die dringend erforderliche Reduktion der übergroßen Zahl anerkannter Ausbildungsberufe voranzutreiben und diese zu Berufsgruppen zusammenzufassen sowie ein modularisiertes Berufsausbildungssystem zu entwickeln. Insoweit ist der Zustand des Berufsausbildungssystems durchaus verbesserungswürdig. Zur Qualitätsverbesserung trägt die umstandslose Übernahme von Akademikerinnen und Akademikern ohne pädagogische Ausbildung im Berufsbildungsbereich nicht bei. Eine Integration benachteiligter Gruppen auch aus dem Migrationsbereich ist nicht gelungen. Von einem musterhaften Modellcharakter des dualen Systems in Deutschland kann keine Rede sein. Für die Zukunft

wird es deshalb darauf ankommen, die zahlreichen und diffusen Entscheidungsträger des dualen Systems nachdrücklich zu mehr Reformbereitschaft zu veranlassen. Eine besondere Aufmerksamkeit wird dem Übergang von Berufstätigen mit beruflicher Erfahrung, aber ohne Hochschulzugangsberechtigung, in den akademischen Bereich zukommen. Schon wegen der demografischen Entwicklung wird es erforderlich sein, die Anerkennungsregelungen innerhalb des Hochschulbereichs für diese Personengruppe erheblich zu liberalisieren und die materiellen Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Berufstätige ein verspätetes praxisorientiertes Studium aufnehmen können.

Ebenso wie der Grundschul- und der Sekundarbereich hat der Sektor Hochschule mit den unerwünschten Nebenfolgen der massiven Reformen zu kämpfen. Bemerkenswert für diesen Bereich sind der erhebliche Zuwachs an Autonomie, die kompromisslose, zum Teil allerdings inzwischen bürokratisch monströse Etablierung von Qualitätssicherungssystemen, allen voran das Akkreditierungskonzept, sowie – durchgängig positiv zu beurteilen – die gewachsene Internationalisierung des deutschen Hochschulbereichs. Jedoch ist das Bild diesbezüglich uneinheitlich. Während die Attraktivität deutscher Hochschulen für ausländische Studierende zunächst wuchs, stagniert sie inzwischen. Ebenso ist die Mobilitätsbereitschaft und -fähigkeit der deutschen Studierenden erweiterungsfähig. Die Bildungsbeteiligung von Angehörigen bildungsferner Schichten ist weiterhin unterdurchschnittlich, wenngleich die Studienanfängerquote und die Erfolge von weiblichen Studierenden erhebliche Wachstumsraten aufweisen.

Die deutlichen Reformfortschritte des Hochschulbereichs wurden im Wesentlichen kostenneutral durchgeführt und ausschließlich durch die erhöhte Arbeits- und Einsatzbereitschaft des wissenschaftlichen Personals realisiert. Dieses Personal weist jedoch inzwischen erhebliche Burnout-Symptomatiken auf. Die durch kontinuierlichen Evaluationsdruck und Wettbewerbskämpfe um Forschungsmittel erforderlich gewordenen Anstrengungen haben ihre Grenze erreicht. Lehrende wie Studierende der Universitäten beklagen eine Veränderung der akademischen Institution – weg vom Ziel der Bildung durch Wissenschaft hin zum Ziel einer Berufsbildung –, die sich strukturell von einer praktischen Ausbildungsinstitution kaum mehr unterscheidet. Der daraus resultierende Widerstand wird zunehmen, sollte sich in Zukunft herausstellen, dass Bachelorabsolventen keine adäquaten Beschäftigungsverhältnisse finden und das gesamte Bologna-System mit seinem Versprechen eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses in Frage gestellt wird. Zu den Zukunftsfragen des deutschen Universitätssystems gehört deshalb eine Reform der Reform, sowohl hinsichtlich einer Reakademisierung der Bachelor-Curricula als auch im Hinblick auf den freien Übergang in Masterstudiengänge. In gleicher Weise wird die Bereitschaft des wissenschaftlichen Personals zum maximalen Kräfteinsatz ebenso wie die Attraktivität des Wissenschaftlerberufs im Hochschulbereich davon abhängen, ob eine entschlossene Entbürokratisierung von notwendigen Qualitätssicherungsmaßnahmen gelingt.

Um unerwünschte Nebenfolgen von Reformen muss sich der Weiterbildungssektor keine Gedanken machen. Das Reformgeschehen in diesem Bereich kann eher als übersichtlich bezeichnet werden. So ist die generelle Bildungsbeteiligung nahezu zehn Jahre rückläufig gewesen und zeigt in den letzten Jahren nur eine leicht steigende Tendenz auf. Ältere Lernende und weiterbildungsferne Gruppen holen allmählich auf, Frauen sind bei voller Erwerbstätigkeit gleich den Männern am Weiterbildungsgeschehen beteiligt. Insofern kann von einem wachsenden positiven Verständnis für die Idee des lebenslangen Lernens in

der Bevölkerung ausgegangen werden. Dieser Bereitschaft entspricht der Zustand des Weiterbildungssystems noch keineswegs. Es besteht ein erheblicher Bedarf an der Beschäftigung professionellen Personals, an zuverlässigen Zertifizierungssystemen unter öffentlicher Aufsicht und an einer staatlichen Finanzierungsbeteiligung. Es wird darauf ankommen, dass die stattgehabte Erreichung eines Beteiligungsplatzes im Weiterbildungssektor im vorderen Drittel direkt hinter den skandinavischen Ländern auch einer Wertschätzung dieses Bildungsbereichs in der politischen Wahrnehmung entspricht. Ohne finanzielle Aufwendungen wird diese Entwicklung nicht zu realisieren sein.

Vor dem Hintergrund der stattgefundenen Reformen ist es besonders interessant, die Frage zu stellen, ob die vor zehn Jahren konstatierten zehn Grundmängel des deutschen Bildungssystems (vgl. vbw 2003, S. 49ff.) behoben werden konnten oder weiterbestehen.

Mangel Nr. 1: Das deutsche Bildungssystem hat die Macht des Staates nicht begrenzt, sondern stabilisiert. In einzelnen Bildungsphasen hat sich eine deutliche Reduktion der Macht des Staates ergeben, insofern eine Output-Steuerung an die Stelle der Detailsteuerung durch den Staat getreten ist, z. B. im Hochschulbereich. Diese Tendenz zeigt sich aber noch nicht in allen Bildungsphasen.

Mangel Nr. 2: Das deutsche Bildungssystem hat organisierte Verantwortungslosigkeit an die Stelle individueller Verantwortungsübernahme gesetzt. Diese negative Entwicklung der Jahrzehnte vor der dritten Bildungsreform konnte gestoppt und teilweise umgekehrt werden. Die Erwartungen an die individuelle Verantwortung des pädagogischen Personals sind erheblich gestiegen, wenngleich noch nicht überall akzeptiert.

Mangel Nr. 3: Das Bildungssystem hat die Leistungsorientierung von Lernenden und Lehrenden schleichend zerstört. Diese Diagnose hält heute einer Prüfung nicht mehr stand. Die Anstrengungen im Anschluss an die Leistungsvergleichsstudien etwa im Hinblick auf Standardisierung und Leistungsförderung haben eine nennenswert positive Entwicklung genommen. Heute besteht eher das Risiko, dass eine Selbstüberforderung durch die Fokussierung auf reproduzierbares Wissen stattfindet.

Mangel Nr. 4: Die Bildungsbeteiligung im Bildungssystem ist unzureichend. Diese Diagnose gilt weiterhin, wenngleich die Beteiligung bildungsferner Schichten geringfügig verbessert wurde. Die teilweise sehr aufwändigen Bemühungen um eine Verbesserung der Bildungsbeteiligung können ihre Resultate voraussichtlich erst im nächsten Jahrzehnt zeitigen. Die Benachteiligung männlicher Lerner hat zugenommen. Der Anteil der erfolgreich Studierenden ist weiterhin zu gering.

Mangel Nr. 5: Das Bildungssystem ist modernisierungsbedürftig. Sowohl im Hinblick auf Lehrpläne, Unterrichtsmethoden als auch Unterrichtspersonal sind zahlreiche Professionalisierungsschritte sowie Modernisierungsbemühungen als erfolgreich zu verzeichnen. Das Bewusstsein für eine Modernisierungsbedürftigkeit hat durchschlagende, wenngleich noch nicht immer messbare Wirkungen gehabt.

Mangel Nr. 6: Der Bildungsbegriff des deutschen Bildungssystems ist revisionsbedürftig. Die seinerzeit beklagte Berufsferne des allgemein bildenden Qualifizierungssystems ist zurückgedrängt worden. Dieses ist, etwa im Berufsbildungssektor oder im Hochschulbereich, allerdings nicht ohne Nebenfolgen geblieben, sodass teilweise eine „Überkognitivierung“ bzw. ein Verlust allgemeiner Bildungselemente beklagt wird, wodurch das seinerzeit bereits diagnostizierte Vakuum an Werten und Verbindlichkeiten nicht gefüllt werden konnte.

Mangel Nr. 7: Das deutsche Bildungssystem diskriminiert zu Unrecht einen ökonomischen Umgang mit Ressourcen. Von einer Ressourcenverschwendung, sowohl im Hinblick auf Finanzen als auch auf Bildungszeit, kann keineswegs mehr die Rede sein. Die Politik hat durch erhebliche Lernzeitverkürzungen eine Kostenreduzierung, im Hochschulbereich z. B. um 25 Prozent, erzeugt, die mit der seinerzeitigen Reformforderung nicht verbunden war. Hier muss von einem Missbrauch des Reformgeschehens für die Sanierung des Staatshaushalts gesprochen werden.

Mangel Nr. 8: Die Bildungsfinanzierung ist unzureichend. Dieser Mangel gilt – mit wenigen Abstrichen – weiterhin und ist durch das Kooperationsverbot im Rahmen der Föderalismusreform verschärft worden. Die Bildungsfinanzierung in Deutschland ist weiterhin unterdurchschnittlich. Viele erreichte Reformen und Verbesserungen sind nur auf den erhöhten Arbeitseinsatz des Bildungspersonals zurückzuführen.

Mangel Nr. 9: Das Bildungssystem wird politisch und öffentlich in seiner Bedeutung falsch eingeschätzt. Die Zuweisung ungelöster gesellschaftlicher Probleme an das Bildungssystem hat sich eher verstärkt als minimalisiert. Dieses gilt auch für politisches Versagen im wirtschaftlichen Bereich. Insofern wurde das Bildungssystem abweichend von den vorangehenden Jahrzehnten weniger funktionalisiert als Instrument der Diffamierung des Wirtschaftsgeschehens als nunmehr umgekehrt verantwortlich für eine erfolgreiche Volkswirtschaft. Beide Funktionalisierungen bleiben Gegenstand der Kritik. Bildung entzieht sich einer einseitigen Zwecksetzung.

Mangel Nr. 10: Das Bildungssystem ist aus sich heraus reformunfähig. Diese Diagnose muss heute revidiert werden. Ohne dass das politische System die erforderlichen Ressourcen zur Verfügung gestellt hat, sind viele Reformfolge auf den Einsatz der Mitglieder des Bildungssystems zurückzuführen. Dieser wurde allerdings dadurch möglich, dass mehr Autonomie bei gleichzeitiger Fixierung von Zielen die Einsatzmöglichkeiten und die Bereitschaft des Bildungspersonals erhöht hat. Wenn abschließend die Frage gestellt werden soll, ob nach zehn Jahren Bildungsreform nunmehr „Bildung neu gedacht“ wurde, dann lautet die Antwort ohne Abstriche: ja – wenngleich auch noch nicht in allen Teilbereichen. Und wenn gefragt wird, was in der kommenden Dekade bis 2020 erforderlich sein wird, dann könnte die Antwort vielleicht heißen: Bildung neu gestalten – nachdrücklich, nachhaltig und nachdenklich.

Literatur

- Ackeren, I. van (2006): Freie Wahl der Grundschule? Zur Aufhebung fester Schulbezirke und deren Folgen. In: Die Deutsche Schule, 98. Jg., H. 3, S. 301–310.
- Ackeren, I. van/Bellenberg, G. (2004): Parallelarbeiten, Vergleichsarbeiten und Zentrale Abschlussprüfungen. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Holtappels, H. G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Rolf, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. – Bd. 13: Daten, Beispiele und Perspektiven. – Weinheim: Juventa, S. 125–159.
- Adelman, C. (2008): Learning accountability from Bologna: A higher education policy primer, Washington, D. C.: Institute for Higher Education Policy. – URL: <http://www.ihep.org/assets/files/learningaccountabilityfrombologna.pdf> – Download vom 15.11.2010.
- Adelman, C. (2009): The Bologna Process for US eyes: Re-learning higher education in the age of convergence. Report for the Institute for Higher Education Policy with the support of the Lumina Foundation. – Washington, D. C.: Institute for Higher Education Policy.
- Akkreditierungsrat (2007): Akkreditierung von Masterstudiengängen, mit denen die Voraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (Drs. AR 96/2007). – URL: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/07.10.08_Lehramts_master.pdf – Download vom 22.08.2010.
- Akkreditierungsrat (2010): Akkreditierungsrat erleichtert Zugang zur Systemakkreditierung. Pressemitteilung 02/2010, Bonn. – URL: <http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Veroeffentlichungen/Mitteilungen/2010-02.pdf> – Download vom 20.12.2010.
- Alewell, K. (1993): Autonomie mit Augenmaß. Vorschläge für eine Stärkung der Eigenverantwortung der Universitäten. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Alscher u. a. 2009 = Alscher, M./Dathe, D./Priller, E./Speth, R. (2009): Bericht zur Lage und zu den Perspektiven des bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland. – Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Altrichter, H. (2009): Datenfeedback und Unterrichtsentwicklung. Probleme eines Kernelements im „neuen Steuerungsmodell“ für das Schulwesen. In: Dicke, J. N./Ziegler, H./Böttcher, W. (Hrsg.): Evidenzbasierte Bildung. – Münster: Waxmann, S. 211–226.
- Altrichter, H. (2010): Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In: Altrichter, H./Maag-Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219–254.

- Anders u. a. (eingereicht) = Anders, Y./Roßbach, H.-G./Weinert, S./Ebert, S./Kuger, S./Schmidt, S./von Maurice, J. (eingereicht): Learning environments at home and at preschool and their relationship to the development of early numeracy skills.
- Arlt, A./Dietz, D./Walwei, U. (2009): Besserung für Ältere am Arbeitsmarkt: Nicht alles ist Konjunktur. IAB-Kurzbericht, H. 16, Nürnberg. – URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2009/kb1609.pdf> – Download vom 30.10.2010.
- Arnold u. a. 2007 = Arnold, K.-H./Bos, W./Richert, P./Stubbe, T. (2007): Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 271–298.
- Arnold u. a. 2010 = Arnold, K.-H./Bos, W./Richert, P./Stubbe, T. (2010): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe: Schullaufbahnpräferenzen von Lehrkräften und Eltern im Ländervergleich. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Tarelli, I./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. – Münster: Waxmann, S. 13–31.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Barnett, M. N./Finnemore, M. (2004): Rules for the world. International organizations in global politics. – Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004a): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. – Bd. 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004b): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. – Bd. 1: Praxishandbuch Milieumarketing. – Bielefeld: Bertelsmann.

- Bauer u. a. 2010 = Bauer, J./Drechsel, B./Retelsdorf, J./Sporer, T./Rösler, L./Prenzel, M./Möller, J. (2010): Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 32. Jg., H. 2, S. 34–55.
- Baumert, J./Artelt, C. (2003): Bildungsgang und Schulstruktur – Einheitlichkeit und Individualisierung. In: Pädagogische Führung, 13. Jg., H. 4, S. 188–192.
- Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.) (2000): TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. – Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen: Leske + Budrich, S. 323–407.
- Baumert u. a. 2001 = Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert u. a. 2009 = Baumert, J./Becker, M./Neumann, M./Nikolova, R. (2009): Frühübergang in ein grundständiges Gymnasium: Übergang in ein privilegiertes Entwicklungsmilieu? Ein Vergleich von Regressionsanalyse und Propensity Score Matching. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12. Jg., H. 2, S. 189–215.
- Baumert u. a. 2010 = Baumert, J./Maaz, K./Gresch, C./McElvany, N./Anders, Y./Jonkmann, K./Neumann, M./Watermann, R. (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Zusammenfassung der zentralen Befunde. In: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. – Bonn: BMBF, S. 5–22.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Behr, A. v./Diller, A./Schelle, R. (2009): Die Ausbildung der Erzieherinnen – aktuelle Entwicklungen und Herausforderung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberziehung, 57. Jg., H. 1, S. 146–158.
- Behrmann, D. (2008): Organisationsentwicklung durch Qualitätsmanagement. Ergebnisse von Fallstudien in Weiterbildungseinrichtungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., H. 5, S. 650–662.

- Beicht, U. (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule-Berufsausbildung. BIBB Report, H. 11, Bonn. – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_11.pdf – Download vom 15.10.2010.
- Beicht, U./Ulrich, J. G. (2008): Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie. In: Beicht, U./Friedrich, M./Ulrich, J. G. (Hrsg.): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. – Bielefeld: Bertelsmann, S. 101–292.
- Bellenberg, G. (2008): Entwicklung der Bildungsplanung in der Bundesrepublik. In: Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. – Reinbek: Rowohlt, S. 307–325.
- Bellenberg, G. (2009): Bachelor- und Masterstudiengänge in der LehrerInnenbildung im Jahr 2008. Ein Vergleich der Ausbildungskonzepte in den Bundesländern. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.): Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa. – Frankfurt am Main: GEW, S. 15–30.
- Bellenberg, G./Klemm, K. (2000): Scheitern im System, Scheitern des Systems? Ein etwas anderer Blick auf Schulqualität. In: Rolf, H.-G./Bos, W./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. – Bd. 11: Daten, Beispiele und Perspektiven. – Weinheim: Juventa, S. 51–75.
- Bellenberg, G./Klemm, K. (2005): Die Grundschule im deutschen Schulsystem. In: Einsiedler, W./Götz, M./Hacker, H. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 30–37.
- Bellin, N. (2009): Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung: Mehrebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschulern. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bertelsmann Stiftung (2009): Demographischer Wandel setzt Schulsystem unter Druck. Pressemeldung vom 06.11.2009, Gütersloh. – URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-CD34C779-E06B1A9B/bst/hs.xml/nachrichten_98435.htm – Download vom 28.06.2010.
- Bieber, T. (2010): Schweiz – PISA als Wegbereiter von Reformen. In: Knodel, P./Martens, K./Olano, D. de/Popp, M. (Hrsg.): Das PISA-Echo. Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie. – Frankfurt am Main: Campus, S. 91–114.

- Blömeke, S./Buchholtz, C./Hacke, S. (2010): Demographischer Hintergrund und Berufsmotivation angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. In: Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (Hrsg.): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 131–169.
- Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (Hrsg.) (2010a): TEDS-M 2008 Primarstufe: Ziele, Untersuchungsanlage und zentrale Ergebnisse. In: Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (Hrsg.): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 11–38.
- Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (Hrsg.) (2010b): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann.
- Blömeke u. a. 2010 = Blömeke, S./Kaiser, G./Döhrmann, M./Suhl, U./Lehmann, R. (2010): Mathematisches und mathematikdidaktisches Wissen angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. In: Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (Hrsg.): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 195–252.
- Blossfeld, H.-P./Buchholz, S./Hofäcker, D. (Eds.) (2006): Globalization, uncertainty and late careers in society. – London/New York: Routledge.
- Blossfeld, H. P./Roßbach, H.-G./Maurice, J. v. (Eds.) (im Erscheinen): Education as a lifelong process. The German National Education Panel Study (NEPS). In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blossfeld u. a. 2005 = Blossfeld, H.-P./Klijzing, E./Mills, M./Kurz, K. (Eds.) (2005): Globalization, uncertainty and youth in society. – London/New York: Routledge.
- Blossfeld u. a. 2008 = Blossfeld, H.-P./Buchholz, S./Bukodi, E./Kurz, K. (Eds.) (2008): Young workers, globalization and the labor market: Comparing early working life in eleven countries. – Cheltenham, UK/Northampton, MA: Edward Elgar.
- Blum u. a. 2006 = Blum, W./Drüke-Noe, C./Hartung, R./Köller, O. (Hrsg.) (2006): Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsarrangements, Fortbildungsideen. – Berlin: Cornelsen.
- Bock-Famulla, K./Große-Wöhrmann, K. (2010): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2009. Transparenz schaffen – Governance stärken. – Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Böllert, K. (2008): Zauberwort Vernetzung? Strukturelle Rahmenbedingungen von Familienzentren. In: Rietmann, S./Hensen, G. (Hrsg.): Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59–68.

- Böttcher, A./Krieger, S./Kolvenbach, F.-J. (2010): Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung. In: *Wirtschaft und Statistik*, H. 2, S. 158–164.
- Böttcher, W. (2008): Planung und Steuerung von Bildungsorganisationen. In: Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs.* – Reinbek: Rowohlt, S. 216–236.
- Bogdandy, A. v./Goldmann, M. (2008): The exercise of international public authority through national policy assessment. The OECD's PISA policy as a paradigm for a new international standard instrument. In: *International Organizations Law Review*, Vol. 5, pp. 241–298.
- Bohner, G./Dickel, N. (2011): Attitudes and attitude change. In: *Annual Review of Psychology*, Vol. 62, pp. 391–417.
- Bonsen, M. (2005): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Schule. In: Diller, A./Leu, H. R./Rauschenbach, T. (Hrsg.): *Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen.* – München: Deutsches Jugendinstitut, S. 135–160.
- Bonsen, M. (2009): Der Beitrag der Einzelschule zur Verbesserung von Schülerleistungen. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.): *Handbuch Schule.* – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 563–566.
- Bonsen, M. (2010): Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung.* – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 199–203.
- Bonsen, M./Bos, W./Gröhlich, C. (2007): Die Relevanz von Kontextmerkmalen bei der Evaluation der Effektivität von Schulen. In: *Zeitschrift für Evaluation*, H. 1, S. 165–174.
- Bonsen, M./Frey, K. A./Bos, W. (2008): Soziale Herkunft. In: Bos, W./Bonsen, M./Baumert, J./Prenzel, M./Selter, C./Walther, G. (Hrsg.): *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* – Münster: Waxmann, S. 141–156.
- Bonsen, M./Gathen, J. v. d. (2004): Schulentwicklung und Testdaten. Die innerschulische Verarbeitung von Leistungsrückmeldungen. In: Holtappels, H. G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung.* – Bd. 13: Daten, Beispiele und Perspektiven. – Weinheim: Juventa, S. 225–252.
- Bonsen u. a. 2008 = Bonsen, M./Bos, W./Gröhlich, C./Wendt, H. (2008): Bildungsrelevante Ressourcen im Elternhaus: Indikatoren der sozialen Komposition der Schülerschaften an Dortmunder Schulen. In: *Stadt Dortmund, der Oberbürgermeister (Hrsg.): Erster kommunaler Bildungsbericht für die Schulstadt Dortmund.* – Münster: Waxmann, S. 125–149.

- Bonsen u. a. 2010 = Bonsen, M./Bos, W./Gröhlich, C./Wendt, H. (2010): Der Index zur Erfassung der sozialen Komposition von Einzelschulen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung. Reihe Bildungsforschung. Bd. 13. – Berlin: BMBF, S. 15–30.
- Bonse-Rohmann u. a. 2007 = Bonse-Rohmann, M./Evers, T./Burchert, H./Hüntelmann, I. (2007): Kooperation von beruflicher und hochschulischer Bildung: Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge zur Sicherung der Zukunftsfähigkeit. In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36. Jg., H. 5, S. 50–55.
- Bos u. a. 2003 = Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann.
- Bos u. a. 2004 = Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.) (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann.
- Bos u. a. 2005 = Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.) (2005): IGLU. Vertiefende Analyse zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. – Münster: Waxmann.
- Bos u. a. 2006 = Bos, W./Pietsch, M./Gröhlich, C./Janke, N. (2006): Ein Belastungsindex für Schulen als Grundlage der Ressourcenzuweisung am Beispiel von KESS 4. In: Bos, W./Holtappels, H. G./Pfeiffer, H./Rolf, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. – Bd. 14: Daten, Beispiele und Perspektiven. – Weinheim: Juventa, S. 149–160.
- Bos u. a. 2007a = Bos, W./Valtin, R./Hornberg, S./Buddeberg, I./Goy, M./Voss, A. (2007a): Internationaler Vergleich 2006: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 109–157.
- Bos u. a. 2007b = Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-V./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.) (2007b): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann.
- Bos u. a. 2008a = Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.) (2008a): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann.

- Bos u. a. 2008b = Bos, W./Bonsen, M./Baumert, J./Prenzel, M./Selter, C./Walther, G. (Hrsg.) (2008b): TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann.
- Bos, W./Wendt, H. (2008): Bildungsungerechtigkeit in Deutschland: Zur Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Integration braucht faire Bildungschancen. – Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 47–65.
- Brandenburg, U./Knothe, S. (2008). Institutionalisation von Internationalisierungsstrategien an deutschen Hochschulen. Arbeitspapier Nr. 116. – Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung.
- Bransford, J. D./Brown, A. L./Cocking, R. R. (2000): How people learn. Brain, mind, experience, and school. – Washington, D. C.: National Academy Press.
- Bretschneider, M./Grunwald, J.-G./Zinke, G. (2010): Entwicklung eines möglichen Strukturkonzepts für die Bildung von Berufsgruppen. Abschlussbericht des Entwicklungsprojektes 4.0.895, Bonn. – URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6214> – Download vom 15.10.2010.
- Brinckmann, H. (1998): Die neue Freiheit der Universität. Operative Autonomie für Lehre und Forschung an Hochschulen. – Berlin: edition sigma.
- Brödel, R./Yendell, A. (2008): Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen. NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Brückner, Y./Böhm-Kasper, C. (2010): Finanzierung des allgemeinbildenden Schulwesens. In: Barz, H. (Hrsg.): Handbuch Bildungsfinanzierung. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201–212.
- Buchen, H./Rolf, H.-G. (2009): Vorwort. In: Buchen, H./Rolf, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. – 2. Aufl. – Weinheim: Beltz, S. 9–10.
- Buchholz, S. (2008): Die Flexibilisierung des Erwerbsverlaufs. Eine Analyse von Einstiegs- und Ausstiegsprozessen in Ost- und Westdeutschland. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buchholz, S./Blossfeld, H.-P. (im Erscheinen): Jugend und Arbeit. In: Heitmeyer, W./Mansel, J. (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. – Weinheim: Juventa.

- Buchholz, S./Kurz, K. (2008): A new mobility regime in Germany? Young people's labour market entry and phase of establishment since the mid-1980s. In: Blossfeld, H.-P./Buchholz, S./Bukodi, E./Kurz, K. (Eds.): *Young Workers, Globalization and the Labor Market. Comparing Early Working Life in Eleven Countries.* – Cheltenham, UK/Northampton, MA: Edward Elgar, pp. 51–75.
- Buchholz u. a. 2009 = Buchholz, S./Hofäcker, D./Blossfeld, H.-P./Mills, M./Kurz, K./Hofmeister, H. (2009): Life courses in the globalization process: the development of social inequalities in modern societies. In: *European Sociological Review*, Vol. 25, No. 1, pp. 53–71.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2009): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung.* – Bonn.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2010a): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung.* – Bonn.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2010b): *Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe. Ergebnisse der vierten BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung.* – Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (1999): *Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister.* 19.06.1999, Bologna. – URL: http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf – Download vom 29.11.2010.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2000): *Berufsbildungsbericht 2000.* – Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn, Berlin.* – URL: http://www.studentenwerke.de/se/2004/Hauptbericht_soc_17.pdf – Download vom 15.10.2010.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005a): *Frauen im Studium. Langzeitstudie 1983–2004.* – Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005b): *Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.–20.05.2005.* – URL: http://www.bmbf.de/pub/bergen_kommunique_dt.pdf – Download vom 29.11.2010.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration.* – Bielefeld: Bertelsmann.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007): Berufsbildungsbericht 2007. – Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2008): Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“. Ganztagschulen. Zeit für mehr, Bonn. – URL: http://www.bmbf.de/pub/ganztagschulen-zeit_fuer_mehr.pdf – Download vom 22.08.2010.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2009a): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. – Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2009b): Berufsbildungsbericht 2009. – Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): Berufsbildungsbericht 2010. – Bonn.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (2007): Neue Strukturen in der dualen Ausbildung. Beschluss des BDA-Ausschusses Bildung/Berufliche Bildung und des BDA-Arbeitskreises. – Berlin.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2003): Bildungsfinanzbericht 2001/2002. Die aktuelle Entwicklung. – Bonn.
- Carstensen, C. H./Prenzel, M./Baumert, J. (2008): Trendanalysen: Wie haben sich die Kompetenzen in Deutschland zwischen PISA 2000 und PISA 2006 entwickelt? In: Prenzel, M./Baumert, J. (Hrsg.): Vertiefende Analysen zu PISA 2006. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 10). – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–34.
- Castells, M. (2001): Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. – Opladen: Leske + Budrich.
- Castles, F. G. (2003): The world turned upside down: Below replacement fertility, changing preferences and family-friendly public policy in 21 OECD countries. In: Journal of European Social Policy, Vol. 13, No. 3, pp. 209–227.
- Chisholm, L./Larson, A./Mossoux, A.-F. (2005): Lebenslanges Lernen: Die Einstellungen der Bürger in Nahaufnahme. Ergebnisse einer Eurobarometer-Umfrage. – Luxemburg: Europäische Kommission.
- Cornelißen, W. (Hrsg.) (2005): Gender-Datenreport: 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. – München.
- Cunha u. a. 2006 = Cunha, F./Heckman, J. J./Lochner, L./Masterov, D. V. (2006): Interpreting the evidence on life cycle skill formation. In: Hanushek, E. A./Welch, F. (Eds.): Handbook of the Economics of Education. – Vol. 1 – Amsterdam: North-Holland, pp. 697–812.

- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2001): Wissenschaft weltoffen. Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. – Bonn.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2010a): Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. – Bonn.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2010b): Internationalität an deutschen Hochschulen – Konzeption und Erhebung von Profildaten. – Bonn.
- Deutscher Bundestag (2002): Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“. Drucksache 14/8900. – URL: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/14/089/1408900.pdf> – Download vom 15.10.2010.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (2007): „Dual mit Wahl“. Ein Modell der IHK-Organisation zur Reform der betrieblichen Bildung. – URL: <http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungspolitik/positionen/dual-mit-wahl> – Download vom 04.08.2010.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (2010): Ausbildung 2010. Ergebnisse einer IHK-Unternehmensbefragung, Berlin/Brüssel. – URL: http://www.ihk-berlin.de/linkableblob/810602/data/Ausbildungsumfrage_2010_-_Bundesergebnisse-data.pdf – Download vom 04.08.2010.
- Deutscher Verband Technisch-Wissenschaftlicher Vereine (DVT) (2008): Stellungnahme und Empfehlung zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – die vom BMBF ins Leben gerufenen Förderinitiative ANKOM, Berlin. – URL: http://www.dvt-net.de/fileadmin/downloads/Publikat/Stellungnahme_ANKOM_110708fo.pdf – Download vom 10.08.2010.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2007): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zur qualitativen, rechtlichen und finanziellen Ausgestaltung der Kindertagespflege – Ergänzung der Empfehlungen von 2005, Berlin. – URL: http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/empfehlungen2007/pdf/DV%2010-07.pdf – Download vom 01.07.2010.
- Deutsche Shell Holding GmbH (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie: Eine pragmatische Generation unter Druck. – Frankfurt am Main: Fischer.
- Deutsche Shell Holding GmbH (Hrsg.) (2010): Jugend 2010. 16. Shell Jugendstudie: Eine pragmatische Generation behauptet sich. – Frankfurt am Main: Fischer.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2008): Trends in der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. – Bielefeld: Bertelsmann.

- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (2010): PISA 2009. – URL: <http://www.dipf.de/de/projekte/programme-for-international-student-assessment-2009> – Download vom 01.07.2010.
- Dicke, K. (2007): Bologna als Marke für Qualität. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Reform als Chance. Das Staatsexamen im Umbruch. – Bonn: HRK, S. 6–7.
- Diller, A. (2006): Eltern-Kind-Zentren. Grundlagen und Rechercheergebnisse. – München: Deutsches Jugendinstitut.
- Diller, A. (2010): Von der Sackgasse zur Durchfahrtsstraße. Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit im Bildungssystem. – München: Deutsches Jugendinstitut.
- Diller, A./Leu, H. R./Rauschenbach T. (Hrsg.) (2005): Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen. – München: Deutsches Jugendinstitut.
- Diskowski, D. (2008): Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In: Roßbach, H.-G./Blossfeld, H.-G. (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 11). – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47–61.
- Diskowski, D. (2009). Zur Entwicklung der Kindertagesbetreuung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugenderziehung, 57. Jg., H. 1, S. 93–113.
- Dobbins, M./Martens, K. (2010): A contrasting case – the USA and its weak response to internationalization processes in education policy. In: Martens, K./Nagel, A.-K./Windzio, M./Weymann, A. (Eds.): Transformation of Education Policy. – Baskingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 179–198.
- Döbert, H./Fuchs, H.-W./Sroka, W. (2007): Zentrale Merkmale der Schulsystemsteuerung in den kanadischen Provinzen und den deutschen Ländern. In: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.): Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 229–338.
- Döbert, H./Klieme, K./Sroka, W. (Eds.) (2004): Conditions of school performance in seven countries. A quest for understanding the international variation of PISA results. – Münster: Waxmann.
- Döhrmann, M./Kaiser, G./Blömeke, S. (2010): Messung des mathematischen und mathematikdidaktischen Wissens: Theoretischer Rahmen und Teststruktur. In: Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (Hrsg.): TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 169–194.

- Eckert, T./Schmidt, B. (2007): Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. – URL: http://www.ratswd.de/download/workingpapers2007/06_07.pdf – Download vom 15.08.2010.
- Ehmke, T./Baumert, J. (2007): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In: Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. – Münster: Waxmann, S. 309–335.
- Ehmke, T./Jude, N. (2010): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. – Münster: Waxmann, S. 231–253.
- Einsiedler, W./Martschinke, S./Kammermeyer, G. (2008): Die Grundschule zwischen Heterogenität und gemeinsamer Bildung. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. – Reinbek: Rowohlt, S. 325–374.
- Emminghaus, C./Tippelt, R. (Hrsg.) (2009): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Engelbrech, G./Nagel, G. (2002): Einkommen von Männern und Frauen beim Berufseintritt: Betriebliche Ausbildung und geschlechtsspezifische berufliche Segregation in den 90er Jahren, Nürnberg. – URL: <http://doku.iab.de/werkber/2002/wb1702.pdf> – Download vom 08.08.2010.
- Erhardt, M./Meyer-Guckel, V./Winde, M. (Hrsg.) (2008): Leitlinien für die deregulierte Hochschule, Essen. – URL: http://www.fu-berlin.de/praesidium/qm/media/Leitlinien_deregulierte_Hochschule.pdf – Download vom 10.08.2010.
- Erikson, R./Goldthorpe, J. H./Portocarero, L. (1979): Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden. In: British Journal of Sociology, Vol. 30, No. 4, pp. 415–441.
- Euler, D./Severing, E. (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung, Nürnberg/St. Gallen. – URL: http://www.anti-bertelsmann.de/berufsbildung/Studie_Flexible_Ausbildungswege_in_der_Berufsbildung.pdf – Download vom 15.08.2010.
- Europäische Kommission (2010): Programm für Lebenslanges Lernen. Allgemeine Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen 2008–2010. Aktualisierte Fassung 2010 – Strategische Prioritäten. – URL: http://ec.europa.eu/education/llp/doc/call10/prior_de.pdf – Download vom 15.10.2010.

- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2005): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, Helsinki. – URL: <http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf> – Download vom 15.10.2010.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2006). Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum. Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2006, Bonn. – URL: <http://www.enqa.eu/files/ESG%20in%20German.pdf> – Download vom 15.10.2010.
- European Commission (2008): Recommendation of the European Parliament and of the Council. – URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF> – Download vom 15.11.2010.
- European Commission (2010): The higher education modernisation agenda. – URL: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1320_en.htm – Download vom 29.11.2010.
- Faulstich-Wieland, H. (2010): Sozialisation, Habitus, Geschlecht. In: Liesner, A./Lohmann, I. (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. – Stuttgart: Kohlhammer, S. 19–30.
- Faust, G. (2006): Zum Stand der Einschulung und der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 3, S. 328–347.
- Faust, G./Hanke, P./Dohe, C. (2010): Merkmale und Akzeptanz der neuen Schuleingangsstufe im Bundesländervergleich. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Tarelli, I./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. – Münster: Waxmann, S. 231–251.
- Feinstein u. a. 2008 = Feinstein, L./Budge, D./Vorhaus, J./Duckworth, K. (Eds.) (2008): The social and personal benefits of learning: A summary of key research findings. – London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London.
- Finnish Higher Education Evaluation Council (2008): Audits of Quality Assurance Systems of Finnish Higher Education Institutions – Audit Manual for 2008 – 2011. – Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Franz, H. W. (2004): „Nur systematisch muss es sein ...?“ Ein Plädoyer für mehr Einheit in der Vielfalt der Qualitätsansätze. In: Balli, C./Krekel, E. M./Sauter, E. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? – Bielefeld: Bertelsmann, S. 107–122.

- Frejka, T./Sobotka, T. (2008): Fertility in Europe: Diverse, delayed and below replacement. In: Demographic Research, Vol. 19, No. 3, pp. 15–46.
- Fried, L./Voss, A. (2010): Der vorschulische Bereich im internationalen und nationalen Vergleich. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Tarelli, I./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. – Münster: Waxmann, S. 165–195.
- Fuchs, J./Dörfler, K. (2005): Demographische Effekte sind nicht mehr zu bremsen. Den Betrieben stehen langfristig immer weniger und immer ältere Arbeitskräfte zur Verfügung – Die Zahl der Jungen sinkt dramatisch. IAB-Kurzbericht, H. 11, Nürnberg. – URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2005/kb1105.pdf> – Download vom 29.11.2010.
- Fuchs-Rechlin, K. (2009): Akademisierung in Kindertageseinrichtungen – Schein oder Sein? In: KomDat Jugendhilfe, 12. Jg., H. 1, S. 18–19.
- Garet u. a. 2001 = Garet, M. S./Porter, A. C./Desimore, L./Birman, B. F./Yoon, K. S. (2001): What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. In: American Educational Research Journal , Vol. 38, No. 4, pp. 915–945.
- Gathen, J. v. d. (2006): Grenzen der innerschulischen Rezeption von Rückmeldungen aus Large-Scale-Assessments. In: Journal für Schulentwicklung, 10. Jg., H. 4, S. 13–19.
- Gesamtmetall (2008): Duale Berufsausbildung in der Metall- und Elektroindustrie – Bedarf und Anforderungen der Unternehmen. Ergebnisse einer Firmenbefragung, Berlin. – URL: [http://www.gesamtmetall.de/gesamtmetall/meonline.nsf/id/DE_7KWKC3>Weiterentwicklung_Duale_Berufsausbildung/\\$file/BroschuereDualeAusbildung.pdf](http://www.gesamtmetall.de/gesamtmetall/meonline.nsf/id/DE_7KWKC3>Weiterentwicklung_Duale_Berufsausbildung/$file/BroschuereDualeAusbildung.pdf) – Download vom 18.10.2010.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.) (2008): Erzieherinnenausbildung in der Hochschule. Studienmodelle im Überblick, Frankfurt am Main. – URL: <http://www.plattform-educare.org/INTERIMSORDNER%20F%C3%9CR%20PDF-DATEIEN/Stand%20Akademisierung%20Deutschland%202008.pdf> – Download vom 19.11.2010.
- Gogolin, I. (2008): Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. In: Roßbach, H.-G./Blossfeld, H.-P. (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 11). – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 79–90.
- Gräsel, C. (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13. Jg., H. 7, S. 7–20.
- Grek, S. (2009): Governing by numbers: The PISA effect in Europe. In: Journal of Education Policy, Vol. 24, No. 1, pp. 23–37.

- Grell, F./Roßbach, H.-G. (2010): (Überhöhte?) Erwartungen an die Frühpädagogik. Zur Einleitung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg., H. 2, S. 151–153.
- Gröhlich, C./Guill, K. (2009): How Stable are Reference Group Effects of Secondary School Track Recommendations? In: Journal for Educational Research Online, Vol. 1, No. 1, pp. 154–171.
- Grotlüschen, A. (2010): Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hanushek, E. A./Wößmann, L. (2010): The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes. – Paris: OECD.
- Hartmann, E. A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I. (2009): Generalisierung der entwickelten Anrechnungsmodelle. – URL: <http://www.ankom-fachtagung.de/archiv-ankom-fachtagung-2009/prasentationen-der-vortrage/generalisierung.pdf> – Download vom 10.08.2010.
- Hartz, S./Meisel, K. (2006): Qualitätsmanagement. – 2. überarb. Aufl. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Harvey, L./Green, D. (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft). – Weinheim: Beltz, S. 17–40.
- Heckman, J. J. (2006): Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. In: Science, Vol. 312, pp. 1900–1902.
- Hellmich, F. (Hrsg.) (2007): Perspektiven für das Lehren und Lernen in der Grundschule. Theorie und Praxis der Grundschule. – Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hertel u. a. 2008 = Hertel, S./Klieme, E./Radisch, F./Steinert, B. (2008): Nachmittagsangebote im Sekundarbereich und ihre Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler. In: Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. – Münster: Waxmann, S. 297–318.
- Hippel, A. v./Tippelt, R. (Hrsg.) (2009): Fortbildung der Weiterbildner/innen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. – Weinheim: Beltz.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2000): Hochschulreform zwischen Eigenverantwortung und bürokratischen Interventionen. Bericht über das Jahr 1999, Bonn. – URL: http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_303.php – Download vom 15.09.2010.

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2010a): Wegweiser 2010. Qualitätssicherung an Hochschulen. Projekt Qualitätsmanagement. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2010, Bonn. – URL: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beitr8-2010_Wegweiser_2010.pdf – Download vom 15.09.2010.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2010b). Grundlegend neue Strukturen für die Akkreditierung: HRK fordert „Institutionelles Audit“ für Hochschulen. Pressemitteilung vom 19.07.2010, Bonn. – URL: http://www.hrk.de/de/presse/95_5650.php – Download vom 15.09.2010.
- Höpfinger, F. (1997): Bevölkerungssoziologie. Eine Einführung in bevölkerungssoziologische Ansätze und demographische Prozesse. – Berlin: Juventa.
- Hörner, W. (2005): Grundschule in Europa. In: Einsiedler, W./Götz, M./Hacker, H./Kahlert, J./Keck, R. W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 38–49.
- Hörner, W. (2008): Internationale Entwicklungen. In: Jürgens, E./Standop, J. (Hrsg.): Taschenbuch Grundschule. 1. Grundschule als Institution. – Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 50–62.
- Hofäcker, D. (2010): Older workers under globalization: An international comparison of retirement and late-career patterns among older workers in western industrialized countries. – Cheltenham, UK/Northampton, MA: Edward Elgar.
- Hofäcker, D./Blossfeld, H.-P. (im Erscheinen): Globalisation, uncertainty and its effects on early family and employment lives – An Introduction. In: Blossfeld, H.-P./Hofäcker, D./Bertolini, S. (Eds.): Youth on Globalised Labour Markets: Rising Uncertainty and its Effects on Early Employment and Family Lives in Europe. – Opladen: Barbara Budrich.
- Hollmann u. a. 2010 = Hollmann, C./Neumann, M./Schmidt, J./Werner, D. (2010): Perspektiven der dualen Berufsausbildung. Höhere Qualität und Effizienz durch mehr Flexibilisierung und Durchlässigkeit. – Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln.
- Holtappels, H. G. (1997): Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. – Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2002): Die Halbtagsgrundschule. Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen. – Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G./Rollett, W. (2009): Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots. In: Helsper, W./Fatke, R. (Hrsg.): Ganztägige Bildung und Betreuung. (Zeitschrift für Pädagogik, 54. Beiheft). – Weinheim: Beltz, S. 18–39.

- Holtappels u. a. 2010 = Holtappels, H. G./Radisch, F./Rollett, W./Kowoll, M. E. (2010): Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztagsgrundschulen. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Tarelli, I./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. – Münster: Waxmann, S. 165–198.
- Hornberg u. a. 2007 = Hornberg, S./Faust, G./Holtappels, H. G./Lankes, E.-M./Schulz-Zander, R. (2007): Lehr- und Lernbedingungen in den Teilnehmerstaaten. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 47–79.
- Hosenfeld, I. (2005): Rezeption – Reflexion – Aktion. Wie lassen sich Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten pädagogisch nutzen? In: Becker, G./Bremerich-Vos, A./Demmer, M./Maag Merki, K./Priebe, B./Schwippert, K./Stäudel, L./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Standards. Friedrich Jahresheft 2005. – Seelze: Friedrich, S. 112–114.
- Huber, S. (2004): Schulleiterqualifizierung: Die Angebote im Ausland sind umfangreich – in Deutschland besteht Nachholbedarf. In: Schulverwaltung. Bayern. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht, 27. Jg., H. 3, S. 98–101.
- Huber, S. (2009): Schulleitung – Anforderungen und Professionalisierung aus internationaler Perspektive. In: Lehren und Lernen, 35. Jg., H. 8–9, S. 12–21.
- Huber, S./Hiltmann, M. (2009): Personalmanagement im Schulwesen im Wandel – pädagogische Führungskräfte rücken in den Fokus. In: Lehren und Lernen, 35. Jg., H. 8–9, S. 21–28.
- Hüsken u. a. 2008 = Hüsken, K./Seitz, K./Tautorat, P./Walter, M./Wolf, K. (2008): Kinderbetreuung in der Familie. Abschlussbericht Mai 2008. – München: Deutsches Jugendinstitut.
- Hungerland, B./Overwien, B. (2004): Kompetenzerwerb außerhalb etablierter Lernstrukturen. In: Hungerland, B./Overwien, B. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–19.
- Hurrelmann u. a. 2008 = Hurrelmann, A./Leibfried, S./Martens, K./Mayer, P. (2008): Die Zersäuerung des Nationalstaates: Ein analytischer Rahmen. In: Hurrelmann, A./Leibfried, S./Martens, K./Mayer, P. (Hrsg.): Zersäuert der Nationalstaat? Die Internationalisierung politischer Verantwortung. – Frankfurt am Main: Campus, S. 21–52.
- Inglehart, R. (1977): The silent revolution: Changing values and political styles among western publics. – Princeton: Princeton University Press.

- Initiative D21 (2010a): Digitale Gesellschaft: Die digitale Gesellschaft in Deutschland – Sechs Nutzertypen im Vergleich, Berlin. – URL: www.initiated21.de/wp-content/uploads/2010/03/Digitale-Gesellschaft_Endfassung.pdf – Download vom 15.10.2010.
- Initiative D21 (2010b): (N)ONLINER Atlas: Eine Topographie des digitalen Grabens durch Deutschland, Berlin. – URL: <http://www.initiated21.de/wp-content/uploads/2010/06/NONLINER2010.pdf> – Download vom 15.10.2010.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) (2006): Bildungsfinanzierung und Bildungsregulierung in Deutschland. – Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) (2010a): Perspektiven der dualen Berufsausbildung. Höhere Qualität und Effizienz durch mehr Flexibilisierung und Durchlässigkeit. – Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) (2010b): Akademikermangel: Kluge Köpfe braucht das Land. Anlage zu Pressemitteilung Nr. 30/2010 des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln. – URL: http://www.iwkoeln.de/Portals/0/pdf/pm30_10iwd.pdf – Download vom 15.10.2010.
- Institut für Demoskopie (IfD) (2003): Der Wert der Freiheit. Ergebnisse einer Grundlagenstudie zum Freiheitsverständnis der Deutschen, Allensbach. – URL: http://www.ifd-allensbach.de/pdf/akt_0406.pdf – Download vom 15.10.2010.
- Institut für Demoskopie (IfD) (2009): Generationenbarometer. Eine Repräsentativbefragung des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag des Forums Familie stark machen. – Allensbach.
- Isserstedt u. a. 2010 = Isserstedt, W./Middendorff, E./Kandulla, M./Borchert, L./Leszczensky, M. (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Berlin. – URL: http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz19_Haupt_Internet_A5.pdf – Download vom 30.10.2010.
- Jäger, M. (2006): Ist-Analyse der schulischen Unterstützungssysteme. Zwei Studien zur Verbreitung von SINUS-Transfer in den am Programm beteiligten Ländern. – Kiel: IPN-Materialien.
- Jakobi, A. P./Martens, K./Wolf, K. D. (Eds.) (2010): Education in political science – discovering a neglected field. – London/New York: Routledge.

- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf – Download vom 15.08.2010.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2010a): Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung. Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 17./18.06.2010, Schwerin. – URL: http://www.jfmk2010.de/cms2/JFMK_prod/JFMK/de/bes/JFMK_-_17._und_18._Juni_2010_in_Schwerin/TOP_5.2_Bachelorabschlusse.pdf – Download vom 15.08.2010.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2010b): Zwischenbericht zu den Bachelorstudiengängen im Bereich der Kindertagesbetreuung sowie ihrer berufsrechtlichen und berufspolitischen Implikationen zur Vorlage in der AGJF/JFMK 2010. – URL: http://www.mbjs.brandenburg.de/media_fast/5527/TOP%205.2%20-%20Anlage.pdf – Download vom 15.08.2010.
- Klemm, K. (2006): Neue Arbeitszeitmodelle. In: Buchen, H./Rolf, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. – Weinheim: Beltz, S. 711 – 727.
- Klemm, K. (2010): Zur Entwicklung des Lehrerinnen- Lehrerberarfs in Deutschland. In: Die Deutsche Schule, H. 1, S. 52 – 59.
- Klieme u. a. 2003 = Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H. J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. – Bonn: BMBF.
- Klieme u. a. 2010a = Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.) (2010a): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. – Münster: Waxmann.
- Klieme u. a. 2010b = Klieme, E./Jude, N./Baumert, J./Prenzel, M. (2010b): PISA 2000 – 2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. – Münster: Waxmann, S. 277 – 300.
- Knill, C./Dobbins, M. (2009): Hochschulpolitik in Mittel- und Osteuropa: Konvergenz zu einem gemeinsamen Modell? In: Politische Vierteljahresschrift, 50. Jg., H. 2, S. 226 – 252.
- Kobarg, M./Prenzel, M. (2009): Der Mythos der nordischen Bildungssysteme. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12. Jg., H. 4, S. 597 – 615.

- Köcher, R. (2010): Vorstellung des 12. Allensbacher Jahrbuchs der Demoskopie am 03.03.2010. – URL: http://www.demoskopie.de/pdf/JB_2009_RK.pdf – Download vom 15.08.2010.
- Köller, O./Knigge, M./Tesch, B. (Hrsg.) (2010): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. – Münster: Waxmann.
- Kohler, B. (2002): Zur Rezeption von TIMSS durch Lehrerinnen und Lehrer. In: Unterrichtswissenschaft, 30. Jg., H. 2, S. 158–188.
- Kohler, H.-P./Billari, F. C./Ortega, J. A. (2006): Low fertility in Europe: Causes, implications and policy options. In: Harris, F. R. (Eds.): The Baby Bust: Who will do the Work? Who Will Pay the Taxes? – Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, pp. 48–109.
- Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGST) (1994): Outputorientierte Steuerung in der Jugendhilfe. Bericht 9/1994. – Köln.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Kreyenfeld, M./Geisler, E. (2006): Müttererwerbstätigkeit in Ost- und Westdeutschland. Eine Analyse mit den Mikrozensus 1991–2002. In: Zeitschrift für Familienforschung, 18. Jg., H. 2, S. 333–357.
- Kroll, S.: Ausbildungsverträge 2009: Nur wenige Berufe dominieren. In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 39. Jg., H. 1, S. 8–9.
- Kuger, S./Kluczniok, K. (2008): Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In: Roßbach, H.-G./Blossfeld, H.-P. (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 11). – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–178.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1997): Empfehlungen zum Schulanfang. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997, Konstanz. – URL: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm1997/280plenarsitzung.html> – Download vom 15.08.2010.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2000): Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.01.2000. – URL: <http://www.dbsh.de/Erzieherinnen.pdf> – Download vom 15.08.2010.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002a): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 03.03.2010. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf – Download vom 15.08.2010.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002b): PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern (Stand: 07.10.2002). Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002. – URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/massnahmen.pdf> – Download vom 16.08.2010.
- Kultusministerkonferenz (2002c): Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.03.2002. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_03_01-Qualitaetssicherung-laender-hochschuluebergreifend.pdf – Download vom 16.08.2010.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. – URL: http://www.lehrerpreis.de/documents/Standards_Lehrerbildung_Bildungswissenschaften_16_12_04.pdf – Download vom 16.08.2010.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. – München: Wolters Kluwer Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2008a): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.12.2008. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile.pdf – Download vom 16.08.2010.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2008b): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf – Download vom 16.08.2010.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2008. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_dt_ebook.pdf – Download vom 22.08.2010.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2010a): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1999 bis 2008. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 188, Bonn. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/SKL_2008_Dok_Nr_188.pdf – Download vom 22.08.2010.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2010b): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2004 bis 2008 –, Berlin. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2008.pdf – Download vom 22.08.2010.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2010c): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. – München: Wolters Kluwer Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (KMK)/Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (Hrsg.) (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. – München: Wolters Kluwer Deutschland.
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) (2009): Ausbildungsberufe 2007/2008 – Strukturen – Beschulung – Ausbildungsplätze. – URL: http://www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2009_Berufsgruppen_Zuordnung.pdf – Download vom 28.02.2009.
- Lankes, E.-M./Carstensen, C. H. (2010): Kann man große Klassen erfolgreich unterrichten? In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Tarelli, I./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. – Münster: Waxmann.
- Ledig, M./Schneider, K./Zehnbauer, A. (1996): Orte für Kinder: Pluralisierung von Betreuungsformen. Öffnen von Institutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., H. 3, S. 347–364.
- Lehmann, R. H./Peek, R./Gänsfuß, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. – Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.
- Lisker, A. (2010): Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. – München: Deutsches Jugendinstitut.
- Maas, P. H. M. (2009): Gebührenfinanzierte Hochschulen vor dem Hintergrund schichten-spezifischer Bildungsbeteiligung. Inauguraldissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie im Fachbereich Gesellschaftswissenschaften. – Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.

- Maaz, K./Baumert, J./Trautwein, U. (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. – Bonn: BMBF, S. 27–64.
- Maaz u. a. 2010 = Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.) (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. – Bonn: BMBF, S. 229–252.
- Mägdefrau, J. (2008): Welche Werte haben zukünftige Lehrer/innen? Lehramtsstudierende und Studierende nicht-pädagogischer Fachrichtungen im Vergleich. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28. Jg., H. 1, S. 36–55.
- Maier, U. (2006): Können Vergleichsarbeiten einen Beitrag zur Schulentwicklung leisten? In: Journal für Schulentwicklung, 10. Jg., H. 4, S. 20–28.
- Maier, U. (2008): Vergleichsarbeiten im Vergleich – Akzeptanz und wahrgenommener Nutzen standardbasierter Leistungsmessungen in Baden-Württemberg und Thüringen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11. Jg., H. 3, S. 453–474.
- Maier, U. (2010): Effekte testbasierter Rechenschaftslegung auf Schule und Unterricht. Ist die internationale Befundlage auf Vergleichsarbeiten im deutschsprachigen Raum übertragbar? In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg., H. 1, S. 112–128.
- Maier-Leibnitz, H. (1979): Doppelt soviel Spitzenforschung an den deutschen Hochschulen? In: Maier-Leibnitz, H.: Zwischen Wissenschaft und Politik. Ausgewählte Reden und Aufsätze 1974–1979. – Boppard: Harald Boldt, S. 126–137.
- Marold, J. (2009): Mütter im Spannungsfeld zwischen Kind und Beruf. Der Weg vom Ernährer zum Zweiverdienermodell im Spiegel familienpolitischer und geschlechterkultureller Entwicklungen in Deutschland, Dänemark und den Niederlanden. In: Zeitschrift für Familienforschung, 21. Jg., H. 1, S. 54–85.
- Martens, K. (2010): USA – Wie man PISA auch ignorieren kann. In: Knodel, P./Martens, K./Olano, D. de/Popp, M. (Hrsg.): Das PISA-Echo. Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie. – Frankfurt am Main: Campus, S. 235–250.
- Martens, K./Rusconi, A./Leuze, K. (Eds.) (2007): New arenas of education governance – the impact of international organisations and markets on education policy making. – Basingstoke: Palgrave.
- Martens, K./Wolf, K. D. (2006): Paradoxien der neuen Staatsräson. Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD. In: Zeitschrift für Internationale Beziehungen, 13. Jg., H. 2, S. 145–176.

- Martens, K./Wolf, K. D. (2009): PISA als Trojanisches Pferd. Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der OECD. In: Botzem, S./Hofmann, J./Quack, S./Schuppert, G. F./Strassheim, H. (Hrsg.): Governance als Prozess. Koordinationsformen im Wandel. Baden-Baden: Nomos, S. 357–376.
- Mayer, K. U. (2003): Das Hochschulwesen. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. – Reinbek: Rowohlt, S. 581–624.
- Mayer, K. U. (2008): Das Hochschulwesen. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. – Reinbek: Rowohlt, S. 599–645.
- McDonald, P. (2006): Low fertility and the state: The efficacy of policy. In: Population and Development Review, Vol. 32, No. 3, pp. 485–510.
- Meghir, C./Palme, M. (2005): Educational reform, ability, and family background. In: American Economic Review, Vol. 95, No. 1, pp. 414–424.
- Meisel, K. (2008): Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: Klieme, E./Tippelt, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen (Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft). – Weinheim: Beltz, S. 108–121.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2003/2004): Brandenburger Kita-Qualitätswettbewerb 2003/2004. – URL: http://www.mbjs.brandenburg.de/media_fast/4113/Dokumentation_Teil_1.pdf – Download vom 15.09.2010.
- Mittag, S./Bornmann, L./Daniel, H.-D. (2003): Evaluation von Lehre und Studium an Hochschulen. Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren. – Münster: Waxmann.
- Müller-Böling, D. (2000): Die entfesselte Hochschule. – Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Müskens, W. (2006): Pauschale und individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – das Oldenburger Modell. In: Hochschule & Weiterbildung, H. 1, S. 23–30.
- Neumann u. a. 2010 = Neumann, M./Milek, A./Maaz, K./Gresch, C. (2010): Zum Einfluss der Klassenzusammensetzung auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. In: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. – Bonn: BMBF, S. 229–252.

- Nickel, S./Leusing, B. (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. Arbeitspapier 123. – Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung.
- Nickolaus, R./Gönnenwein, A./Petsch, C. (2010): Die Transferproblematik im Kontext von Modellversuchen und Modellversuchsprogrammen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13. JG., H. 1, S. 39–58.
- Niemann, D. (2010): Deutschland – Im Zentrum des PISA-Sturms. In: Knodel, P./Martens, K./Olano, D. de/Popp, M. (Hrsg.): Das PISA-Echo. Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie. – Frankfurt am Main: Campus, S. 59–90.
- Nuissl, E./Brandt, P. (2008): Porträt Weiterbildung Deutschland. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Oelkers, J./Reusser, K. (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Eine Expertise. – Berlin: BMBF.
- Öztürk, H. (2009): Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 5, S. 24–29.
- Olano, D. de (2010): Gewinner, Verlierer und Exoten – PISA in sieben weiteren Staaten. In: Knodel, P./Martens, K./Olano, D. de/Popp, M. (Hrsg.): Das PISA-Echo. Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie. – Frankfurt am Main: Campus, S. 251–300.
- Olano u. a. 2010 = Olano, D. de/Knodel, P./Martens, K./Popp, M. (2010): Das PISA-Echo – Resonanzen und Erklärungsansätze. In: Knodel, P./Martens, K./Olano, D. de/Popp, M. (Hrsg.): Das PISA-Echo. Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie. – Frankfurt am Main: Campus, S. 9–26.
- Opdenakker, M.-C./Damme, J. van (2001): Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement. In: British Educational Research Journal, Vol. 27, No. 4, pp. 407–432.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. – Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2007): PISA 2006. Volume 2: Data/Données. – Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2008a): Information technology outlook: Highlights. – Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2008b): The OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). – Paris.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2009): Bildung auf einen Blick 2009. OECD-Indikatoren. – Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2010a): Fertility rates. – URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/37/59/40192107.pdf> – Download vom 01.08.2010.
- Organisation for Economic Co-operation and Development OECD (2010b): OECD Statistics. – URL: <http://stats.oecd.org/Index.aspx> – Download vom 01.08.2010.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2010c): The high cost of low educational performance. The long-run economic impact of improving PISA outcomes. – Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2010d): Bildung auf einen Blick 2010. OECD-Indikatoren. – Paris.
- Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. – Chur: Rüegger.
- Pasternack, R./Schulze, H. (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung. HoF-Arbeitsberichte, H. 2. – Wittenberg: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Pekkarinen, T./Uusitalo, R./Kerr, S. (2009): School tracking and intergenerational income mobility: Evidence from the Finnish comprehensive school reform. In: Journal of Public Economics, Vol. 93, No. 7–8, pp. 965–973.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. – Freiburg im Breisgau: Walter.
- Piel, E. (1995): Über das Unbehagen an unserem Bildungssystem. Ergebnisse einer Umfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach. In: Forschung & Lehre, 2. Jg., H. 2, S. 5–7.
- Pietsch, M./Stubbe, T. C. (2007): Inequality in the transition from primary to secondary school: School choices and educational disparities in Germany. In: European Educational Research Journal, Vol. 6, No. 4, pp. 424–445.
- Pilz, M. (2009): Modularisierungsansätze in der Berufsausbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Popp, M. (2010a): Viel Lärm um PISA. Eine qualitativ-vergleichende Presseanalyse zu den Reaktionen auf die PISA-Studie in Deutschland, Österreich, Spanien und Mexiko. TranState Working Paper 134, Bremen. – URL: <http://econstor.eu/bitstream/10419/41584/1/635775441.pdf> – Download vom 30.11.2010.

- Popp, M. (2010b): Mexiko – Das Schlusslicht orientiert sich an der Politik der Besten. In: Knodel, P./Martens, K./Olano, D. de/Popp, M. (Hrsg.): Das PISA-Echo. Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie. – Frankfurt am Main: Campus, S. 189–208.
- Popp u. a. 2010 = Popp, M./Knodel, P./Martens, K./Olano, D. de (2010): Bilanz – Was PISA im Bildungsbereich verändert hat. In: Knodel, P./Martens, K./Olano, D. de/Popp, M. (Hrsg.): Das PISA-Echo. Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie. – Frankfurt am Main: Campus, S. 301–314.
- Powell, J. J. W./Solga, H. (2010): Analyzing the nexus of higher education and vocational training in Europe: A comparative-institutional framework. In: Studies in Higher Education, Vol. 35, No. 6, pp. 705–721.
- Powell, J. J. W./Solga, H. (2011): Why are higher education participation rates in Germany so low? Institutional barriers to higher education expansion. In: Journal of Education and Work, Vol. 24, No. 1, pp. 49–68.
- Prenzel, M./Friedrich, A./Stadler, M. (Hrsg.) (2009): Von SINUS lernen – Wie Unterrichtsentwicklung gelingt. – Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Prenzel u. a. 2004 = Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolf, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. – Münster: Waxmann.
- Prenzel u. a. 2005 = Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.) (2005): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? – Münster: Waxmann.
- Prenzel u. a. 2007 = Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.) (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. – Münster: Waxmann.
- Prenzel u. a. 2008 = Prenzel, M./Schütte, K./Rönnebeck, S./Senkbeil, M./Schöps, K./Carsensen, C. H. (2008): Der Blick in die Länder. In: Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. – Münster: Waxmann, S. 149–264.
- Priller, E. (2010): Stichwort: Vom Ehrenamt zum zivilgesellschaftlichen Engagement. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13. Jg., H. 2, S. 195–213.
- Programmstelle beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2010): JOBSTARTER CONNECT. Ausbildungsbausteine in der Praxis, Bonn. – URL: http://www.bmbf.de/pub/jobstarter_connect_praxis.pdf – Download vom 15.10.2010.

- Quennet-Thielen, C. (2010): Internationalisierung der deutschen Hochschulen – Herausforderungen und Perspektiven. Rede der Staatssekretärin im Bundesministerium für Bildung und Forschung bei der Abschlusskonferenz der Pilotphase des HRK-Audits „Internationalisierung der Hochschulen“ am 30.09.2010 im Umweltforum Berlin. – URL: http://www.hrk.de/de/projekte_und_initiativen/5198_5730.php – Download vom 15.11.2010.
- Riedl, A. (2010): Berufliche Bildung im Wandel: Entwicklungslinien und Zukunftsperspektiven. In: Die berufsbildende Schule, 62. Jg., H. 4, S. 110–113.
- Riedl, A./Schelten, A. (2010): Bildungsziele im berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule. In: Nickolaus, R./Pätzold, G./Reinisch, H./Tramm, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 179–188.
- Rinne, R./Kallo, J./Hokka, S. (2004): Too eager to comply? OECD education policies and the Finnish response. In: European Educational Research Journal, Vol. 3, No. 2, pp. 454–484.
- Rokeach, M. (1973): The nature of human values. – New York: The Free Press.
- Rosenblatt, B. v. (2009): Vom „Berichtssystem Weiterbildung“ zum „Adult Education Survey“ – Aussagekräftige Indikatoren in der Weiterbildung? In: Tippelt, R. (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. – Opladen: Barbara Budrich, S. 105–117.
- Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2008a): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland: Eckdaten zum BSW-AES 2007. – München.
- Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2008b): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. – Bd. 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Rosendahl, A. (2009): Vergleich der Qualitätssicherung in der (beruflichen) Weiterbildung im europäischen Betrachtungswinkel. Eine Fallstudie zur Methodik in Deutschland und England. – 1. Aufl. – Kaarst: Conbook-Medien.
- Roßbach, H.-G. (2001): Die Einschulung in Bundesländern. In: Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. – Frankfurt am Main: Arbeitskreise Grundschule, S. 145–174.
- Roßbach, H.-G. (2008): Vorschulische Erziehung. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. – Reinbek: Rowohlt, S. 283–323.

- Roßbach, H.-G./Kluczniok, K./Kuger, S. (2008): Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In: Roßbach, H.-G./Blossfeld, H.-P. (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 11). – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139–158.
- Rotter, C. (2009): Lehrer mit Zuwanderungsgeschichte an Schulen in der BRD: Rekrutierung und pädagogischer Einsatz. In: *Tertium Comparationis*, Vol. 15, No. 1, pp. 3–20.
- Roux u. a. in Druck = Roux, S./Fried, L./Kammermeyer, G./Roßbach, H.-G./Tietze, W./Wolf, B. (in Druck): Elementarbereich. In: Jäger, R. S./Nenniger, P./Petillon, H./Schwarz, B./Wolf, B. (Hrsg.): *Empirische Pädagogik 1990–2010* (2 Bände). – Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Rürup, M. (2007): *Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich.* – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schavan, A. (2010): „Bund und Länder sollen Bildungsqualität gemeinsam sicherstellen.“ Interview der Süddeutschen Zeitung vom 20.07.2010 mit Annette Schavan. – URL: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Interview/2010/07/2010-07-20-schavansz.html> – Download vom 18.11.2010.
- Scheerens, J./Glas, C./Thomas, S. M. (2003): *Educational evaluation, assessment, and monitoring – a systematic approach.* – Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schelten, A. (2010): *Einführung in die Berufspädagogik.* – Stuttgart: Steiner.
- Scherer, S. (2004): Stepping-stones or traps? The consequences of labour market entry positions on future careers in West Germany, Great Britain and Italy. In: *Work, Employment & Society*, Vol. 18, No. 2, pp. 369–394.
- Schiersmann, C. (2006): *Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung.* – Bielefeld: Bertelsmann.
- Schlecht, D./Tietze, W. (2002): *Pädagogische Qualität in Brandenburger Kindertageseinrichtungen.* In: Land Brandenburg – Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) (Hrsg.): *KitaDebatte 1/202.* – Brandenburg, S. 34–45.
- Schleicher, A. (2010): *Bildungsinvestitionen im internationalen Vergleich.* In: Barz, H. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsfinanzierung.* – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 355–367.

- Schmidt, B. (2009a): Indikatoren für die Weiterbildung. Diskussionsbeitrag. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren!? Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. – Opladen: Barbara Budrich, S. 119–125.
- Schmidt, B. (2009b): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer: Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, H. (1996): Rezepte gegen die deutsche Krankheit. In: DIE ZEIT, 51. Jg., H. 3, S. 3.
- Schulz-Zander, R./Eickelmann, B./Goy, M. (2010): Mediennutzung, Medieneinsatz und Lesekompetenz. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Tarelli, I./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. – Münster: Waxmann, S. 91–119.
- Schwartz, S. (1992): Universals in the content and structure of values. Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 25, pp. 1–65.
- Schwippert, K./Hornberg, S./Goy, M (2008): Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im nationalen Vergleich. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 111–125.
- Schwippert u. a. 2007 = Schwippert, K./Hornberg, S./Freiberg, M./Stubbe, T. C. (2007): Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, F./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 249–269.
- Seigeritz, M./Stanat, P./Walter, O. (2010): Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund. In Allemann-Ghionda, C./Stanat, P./Göbel, K./Röhner, C. (Hrsg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. (Zeitschrift für Pädagogik, 55. Beiheft). – Weinheim: Beltz, S. 165–186.
- Seibert, H./Kleinert, C. (2009): Duale Berufsausbildung. Ungelöste Probleme trotz Entspannung. IAB-Kurzbericht, H. 10, Nürnberg. – URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2009/kb1009.pdf> – Download vom 10.08.2010.
- Simon, D. (1991): „Ihr habt viele niedergemäht.“ Spiegelgespräch mit dem Vorsitzenden des Wissenschaftsrates Dieter Simon. In: Der Spiegel, Nr. 27, S. 40–47.

- Sozialpolitik aktuell (2010): Erwerbsquoten und Erwerbstätigenquoten nach Geschlecht 1960–2008. – URL: http://www.sozialpolitik-aktuell.de/tl_files/sozialpolitik-aktuell/_Politikfelder/Arbeitsmarkt/Datensammlung/PDF-Dateien/tabIV31.pdf – Download vom 15.09.2010.
- Spieß, C. K./Tietze, W. (2002): Qualitätssicherung in Kindertagesstätten. Gründe, Anforderungen und Umsetzungsüberlegungen für ein Gütesiegel. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jg., H. 1, S. 139–162.
- Spitz-Oener, A. (2006): Technical change, job tasks, and rising educational demands: Looking outside the wage structure. In: Journal of Labor Economics, Vol. 24, No. 2, pp. 235–270.
- Städler, T. (2010): Die Bildungshochstapler. Warum unsere Lehrpläne um 90% gekürzt werden müssen. – Heidelberg: Spektrum.
- Stäudel, L./Rottmann, S. (2009): Von SINUS zur Arbeit mit den Bildungsstandards. In: Prenzel, M./Friedrich, A./Stadler, M. (Hrsg.): Von SINUS lernen – Wie Unterrichtsentwicklung gelingt. – Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, S. 200–208.
- Stamm-Riemer u. a. 2008 = Stamm-Riemer, I./Loroff, C./Minks, K.-H./Freitag, W. (Hrsg.) (2008): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotentialen von beruflicher und hochschulischer Bildung. HIS: Forum Hochschule, H. 13. – URL: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200813.pdf – Download vom 15.09.2010.
- Stanat, P./Kunter, M. (2003): Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich. In: Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. – Opladen: Leske + Budrich, S. 211–242.
- Statistisches Bundesamt (2008): Bildungsfinanzbericht 2008. – Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2009a): Bevölkerung Deutschlands bis 2060. 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. – Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2009b): Mikrozensus 2005: Bevölkerung mit Migrationshintergrund. – Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2009c): Statistisches Jahrbuch 2009. – Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2009d): Erwerbsbeteiligung älterer Arbeitnehmer. In: STATMagazin vom 13.01.2009. – URL: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/STATmagazin/Arbeitsmarkt/2009__01/2009__01_Erwerbsbeteiligung,templateld=renderPrint.psm1#Link1 – Download vom 15.10.2010.

- Statistisches Bundesamt (2009e): Frauenanteil bei Promotionen steigt auf 42% Pressemitteilung Nr. 266 vom 16.07.2009. – URL: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2009/07/PD09__266__213,templateId=renderPrint.psml – Download vom 15.10.2010.
- Statistisches Bundesamt (2009f): Bildungsfinanzbericht 2009. – Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2010a): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2008. – Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2010b): Frauenanteil in Professorenschaft steigt weiter auf über 18%. Pressemitteilung Nr. 235 vom 06.07.2010. – URL: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/07/PD10__235__213,templateId=renderPrint.psml – Download vom 15.10.2010.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2010c): Allgemein bildende Schulen. Schuljahr 2008/2009. Fachserie 11, Reihe 1, Wiesbaden. – URL: <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1024588> – Download vom 15.10.2010.
- Statistisches Bundesamt (2010d): Bildungsausgaben: Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2007/2008. – Wiesbaden.
- Stein, N. (2001): Wissen und Wirtschaften. Die gesellschaftlichen Grundlagen der modernen Ökonomie. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2002): Qualität durch Wettbewerb und Autonomie. Landeshochschulgesetze im Vergleich. – Essen.
- Stiftung Warentest (2008): Transparenz ist nicht in Sicht. [test.de/2008](http://www.test.de/themen/bildung-soziales/weiterbildung/test/Qualitaetsmanagement-Transparenz-ist-nicht-in-Sicht-1531451-1531454/). – URL: <http://www.test.de/themen/bildung-soziales/weiterbildung/test/Qualitaetsmanagement-Transparenz-ist-nicht-in-Sicht-1531451-1531454/> – Download vom 15.10.2010.
- Stöbe-Blossey, S./Mierau, S./Tietze, W. (2008): Von der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum – Konzeption, Entwicklungen und Erprobung des Gütesiegels „Familienzentrum NRW“. In: Roßbach, H.-G./Blossfeld, H.-P. (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 11). – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105–122.
- Strengmann-Kuhn, W. (2003): Armut trotz Erwerbstätigkeit. Analysen und sozialpolitische Konsequenzen. Frankfurter Beiträge zu Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. – Frankfurt am Main: Campus.

- Teichler, U. (2000): Internationalisierung als Aufgabe der Hochschulen in Europa. In: Joerden, J. C./Schwarz, A./Wagener, H.-J. (Hrsg.): Universitäten im 21. Jahrhundert. – Berlin: Springer, S. 169–183.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. – Weinheim: Beltz.
- Terhart, E./Lohmann, V./Seidel, V. (2010): Die bildungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerbildung. Eine Analyse aktueller Studienordnungen und Modulhandbücher an Universitäten in Nordrhein-Westfalen. – Münster: Universität Münster.
- Thole, W. (2010): Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung in Kindertageseinrichtungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg., H. 2, S. 206–222.
- Tiedemann, J./Billmann-Mahecha, E. (2004): Kontextfaktoren der Schulleistung im Grundschulalter. Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 18. Jg., H. 2, S. 113–124.
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. – Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W. (2008): Sozialisation in Krippe und Kindergarten. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. – 7. vollst. überarb. Aufl. – Weinheim: Beltz, S. 274–289.
- Tietze, W./Förster, C. (2005): Allgemeines pädagogisches Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen. In: Diller, A./Leu, H. R./Rauschenbach T. (Hrsg.): Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen. – München: Deutsches Jugendinstitut, S. 31–66.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G./Grenner, K. (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. – Weinheim: Beltz.
- Tillmann, K.-J. (2009): Sechsjährige Primarschule in Hamburg. Empirische Befunde und pädagogische Bewertungen. In: Hamburg macht Schule, 21. Jg., Sonderheft 2009, S. 10–29.
- Timperley, H. (2008): Teacher professional learning and development. – Brüssel: International Academy of Education (IAE) & International Bureau of Education (IBE).
- Tippelt, R./Schmidt, B. (2007): Pädagogische Netzwerkarbeit im Kontext Lernender Regionen und Metropolen – Herausforderungen bei „Übergängen“. In: Böhm-Kasper, O./Schuchart, C. (Hrsg.): Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung. – Münster: Waxmann, S. 159–176.

- Tippelt u. a. 2008 = Tippelt, R./Reich, J./Hippel, A. v./Barz, H./Baum, D. (2008): Weiterbildung und soziale Milieus. – Bd. 3: Milieumarketing implementieren. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Tippelt u. a. 2009 = Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (Hrsg.) (2009): Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Triandis, H. (1995). Individualism and collectivism. – New York: McGraw Hill.
- Ulrich, J. G. (2008): Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme, Bonn. – URL: http://www.bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich_ws12-ht2008_spezial4.pdf – Download vom 15.10.2010.
- United Nations (UN) (2006): Implementation of General Assembly Resolution 60/251 of 15 March 2006 entitled „Human Rights Council“. Report of the special rapporteur on the right to education, Vernor Munoz: Mission to Germany. – URL: http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/A.RES.60.251_En.pdf – Download vom 15.08.2010.
- United Nations (UN) (2010): Fertility, family and households. – Statistical Database. – URL: http://213.174.196.125/pxweb/database/STAT/30-GE/02-Families_households/?lang=1 – Download vom 08.12.2010.
- Valtin u. a. 2008 = Valtin, R./Bos, W./Buddeberg, I./Goy, M./Potthoff, B. (2008): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe im nationalen und internationalen Vergleich. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 51 – 102.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2003): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2004): Bildung neu denken! Das Finanzkonzept. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2005): Bildung neu denken! Das juristische Konzept. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2007): Bildungsgerechtigkeit: Jahresgutachten 2007. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2008): Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess. Jahresgutachten 2008. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2010a): Arbeitslandschaft 2030: Die Auswirkungen der Wirtschaftskrise auf Deutschland. Eine Studie der Prognos AG. – URL: http://www.vbw-bayern.de/agv/vbw-Themen-Brennpunkt-Arbeitslandschaft_2030-Arbeitslandschaft_2030_Die_Auswirkungen_der_Wirtschaftskrise_auf_Deutschland-29737,ArticleID__8609.htm – Download vom 15.12.2010.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2010b): Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. Jahresgutachten 2010. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Viernickel, S. (2008): Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. In: Roßbach, H.-G./Blossfeld, H.-P. (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 11). – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123–138.
- Vodafone Stiftung (2010): Aktuelle Fragen der Schulpolitik und das Bild des Lehrers in Deutschland. Eine Studie des Instituts für Demoskopie im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. – URL: <http://www.vodafone-stiftung.de/content/index.html> – Download vom 15.09.2010.
- Vögtle, E. (2010): Beyond Bologna. The Bologna process as a global template for higher education reform efforts. TranState Working Paper 129, Bremen. – URL: <http://econstor.eu/bitstream/10419/41591/1/635581515.pdf> – Download vom 15.09.2010.
- Walter, O./Taskinen, P. (2008): Der Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den deutschen Ländern. In: Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. – Münster: Waxmann, S. 343–374.
- Weder, H. (2009). Vorwort. In: Kaufmann, B.: Qualitätssicherungssysteme an Hochschulen – Maßnahmen und Effekte. Eine empirische Studie. – Bonn: S. 4.
- Wehrmann, I. (2007): Eignen sich Bildungspläne als Steuerungsinstrumente für die frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung? Vortrag bei der DIDACTA-Fachmesse in Köln, 01.03.2007. – URL: <http://www.ilse-wehrmann.de/cms/070301-Bildungsplaene-IW.pdf> – Download vom 10.09.2010.
- Weiland, M./Weiß, C. (2009): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2007 – Kompakt. – Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

- Wenzel, H. (2008): Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In: Helsper, W./ Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 423–447.
- Wiesner, G. (2006): Qualität in der Weiterbildung. Qualitätssicherung und -entwicklung als permanente und arbeitsbegleitende Aufgabe von Weiterbildungseinrichtungen. In: Ludwig, J./Zeunert, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990–2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten – Weinheim: Juventa, S. 169–183.
- Wissenschaftsrat (1979): Empfehlungen zur Forschung und zum Mitteleinsatz in den Hochschulen. – Köln.
- Wissenschaftsrat (1993): 10 Thesen zur Hochschulpolitik. – Köln.
- Wissenschaftsrat (2001a): Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung. – Köln.
- Wissenschaftsrat (2001b): Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten von 1990 bis 1998. – Köln.
- Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. – Köln.
- Witte, J. (2006): Change of degrees and degrees of change. Comparing adaptations of European higher education systems in the context of the Bologna process. Dissertation. – Enschede: Universität Trente.
- Wößmann, L. (2007): Letzte Chance für gute Schulen. Die 12 großen Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen. – München: ZS Verlag Zabert Sandmann.
- Wößmann, L. (2008): Die Bildungsfinanzierung in Deutschland im Licht der Lebenszyklusperspektive: Gerechtigkeit im Widerstreit mit Effizienz? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11. Jg., H. 2, S. 214–233.
- Wößmann, L. (2009a): Beeinflusst Bildungsselektion Bildungsergebnisse und Ungleichheit? Internationale und nationale Evidenz. In: Held, M./Kubon-Gilke, G./Sturn, R. (Hrsg.): Jahrbuch. Normative und institutionelle Grundfragen der Ökonomik. – Bd. 8: Bildungsökonomie in der Wissensgesellschaft. – Marburg: Metropolis, S. 147–167.
- Wößmann, L. (2009b): Aufstieg durch Bildung: Bildungspolitik für den Zugang zur gesellschaftlichen Mitte. – Bad Homburg: Herbert Quandt-Stiftung.
- Wößmann, L./Piopiunik, M. (2009): Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. – Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Wößmann u. a. 2009 = Wößmann, L./Lüdemann, E./Schütz, G./West, M. (2009): School accountability, autonomy and choice around the world. – Cheltenham: Edward Elgar.
- Wolter, A./Kerst, C. (2006): Hochschule und Hochschulentwicklung in der nationalen und internationalen Bildungsberichterstattung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., Beiheft 6, S. 186–206.
- Youniss, J./Reinders, H. (2010): Youth and community service. A review of U.S. research, a theoretical perspective, and implications for policy in Germany. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13. Jg., H. 2, S. 233–248.
- Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) (2007): Ganzheitlich – passgenau – anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk. – URL: http://www.zdh.de/fileadmin/user_upload/themen/Bildung/Rundschreiben_2008/080305Berufslaufbahnkonzept.pdf – Download vom 20.11.2010.
- Zollondz, H.-D. (2002): Grundlagen Qualitätsmanagement. Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte. – München: Oldenbourg.
- Zürcher, R. (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Materialien zur Erwachsenenbildung 2007/2. – Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Von der Schulleitung für verschiedene Aufgaben aufgewendete Zeit (in Prozent der Gesamtarbeitszeit) im Vergleich zu ausgewählten IGLU-Teilnehmerstaaten sowie wöchentliche Arbeitszeit der Schulleitung (in Stunden), nach Angaben der Schulleitung	78
Abbildung 2:	Entwicklung der rechnerischen Einmündungsquoten in die duale Ausbildung und in alternative Bildungsgänge	113
Abbildung 3:	Ausbildungsstellenangebot, -nachfrage und abgeschlossene Ausbildungsverträge im dualen System von 2000 bis 2009	115
Abbildung 4:	Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2008 nach schulischer Vorbildung (teilweise erstes Schuljahr; ohne Neuzugänge mit Abschluss unbekannt oder sonstigen Abschlüssen) und Staatsangehörigkeit (Angaben in Prozent)	120
Abbildung 5:	Zukünftiger Bedarf an Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Deutschland	143
Abbildung 6:	Zustimmung zu den jeweiligen Fragen „Welche Qualitätssicherungsverfahren halten Sie für die Steuerung an Ihrer Hochschule für wichtig oder sehr wichtig?“ (Angaben in Prozent)	149
Abbildung 7:	Bildungstrichter 2007: schematische Darstellung sozialer Selektion – Bildungsbeteiligung von Kindern nach Hochschulabschluss des Vaters	156
Abbildung 8:	Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung von 19 bis 64 Jahren (Angaben in Prozent)	162
Abbildung 9:	Weiterbildungsbeteiligung nach Alter und Erwerbsstatus im Jahr 2006/2007 (N = 4.909; Angaben in Prozent)	163
Abbildung 10:	Weiterbildungsbeteiligung nach Altersgruppen und Migrationsstatus (Angaben in Prozent)	164
Abbildung 11:	Differenz zwischen männlicher und weiblicher Weiterbildungsquote (Angaben in Prozent)	165
Abbildung 12:	Umfang des hauptberuflichen Personals in der Erwachsenenbildung	166
Abbildung 13:	Anzahl der Volkshochschulkurse in Kooperation mit anderen Einrichtungen und Verbänden	169
Abbildung 14:	Entwicklung der Bildungsausgaben seit 2000 (Angaben in Mrd. Euro)	179
Abbildung 15:	Entwicklung der Bildungsausgaben in diversen Relationen	180
Abbildung 16:	Bildungsausgaben nach Körperschaftsgruppen und privatem Bereich im Jahr 2007 (Angaben in Mrd. Euro)	182
Abbildung 17:	Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben seit 2000 nach Körperschaftsgruppen (Angaben in Mrd. Euro)	183
Abbildung 18a:	Veränderung der Zahl der Schülerinnen/Schüler und der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schülerin/Schüler, nach Bildungsbereich, von 2000 bis 2007 im internationalen Vergleich (Angaben in Prozent)	184

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 18b: Veränderung der Zahl der Studierenden und der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Studierendem, nach Bildungsbereich, von 2000 bis 2007 im internationalen Vergleich (Angaben in Prozent)	185
Abbildung 19: Entwicklung der Anteile an der Weiterbildungsfinanzierung (Angaben in Prozent)	191

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen 2002, 2006 und 2009 nach Kategorien der Ausbildungsabschlüsse und Ländergruppen (Angaben in Prozent)	43
Tabelle 2: Bildungsbeteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen (Angaben in Prozent)	54
Tabelle 3: Anteile von Kindern mit Behinderungen im Alter von unter 14 Jahren in Tageseinrichtungen nach Art der Einrichtung (Plätze (bis 2002), Kinder (ab 2006); Angaben in Prozent)	56
Tabelle 4: Anteile und Charakteristika von Schulen mit neuer Schuleingangsstufe in ausgewählten Bundesländern (Angaben in Prozent)	68
Tabelle 5: Veränderungen in der Anzahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer für die Sekundarstufen I und II zwischen 1995/1996 und 2008/2009 nach Art der Trägerschaft	96
Tabelle 6: Verteilung der 15-Jährigen nach Schularten in PISA 2000 und PISA 2009	100
Tabelle 7: Bildungsbeteiligung von 15-jährigen Mädchen und Jungen in Hauptschulen und Gymnasien (Angaben in Prozent)	100
Tabelle 8: Wiederholerquoten 2000/2001 und 2006/2007 (Sekundarstufe) nach Schulart und Geschlecht	101
Tabelle 9: Prozentuale Anteile der Bildungsgänge, differenziert nach Sozialschichtzugehörigkeit, im Vergleich zwischen PISA 2000 und PISA 2009	102
Tabelle 10: Kompetenzen im OECD-Vergleich: Punkte und Rangplätze bei PISA 2000, 2003, 2006 und 2009	103
Tabelle 11: Vergleich der PISA-Lesekompetenz 2000 und 2009 nach sozialer Herkunft (EGP-Klassen)	105
Tabelle 12: Neuordnungen von Ausbildungsberufen 2000 bis 2008: Häufigkeit von Strukturkonzepten	125
Tabelle 13: Studienanfängerinnen und -anfänger (im ersten Hochschulsemester), Studierende, Erstabsolventinnen und -absolventen 2008 bis 2025 nach Hochschulart (Angaben in Tsd.)	142

Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATSBILDUNG

Blossfeld, Hans-Peter, Prof. Dr. rer. pol. Dr. h. c., geb. 1954, Inhaber des Lehrstuhls für Soziologie I an der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Leiter des Staatsinstituts für Familienforschung, geschäftsführender Direktor des Instituts für bildungswissenschaftliche Längsschnittforschung (INBIL), Leiter des Nationalen Bildungspanels (NEPS), Mitglied der interdisziplinären DFG-Forschergruppe „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter (BiKS)“.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Globalisierungsforschung, Soziologie des internationalen Vergleichs, Sozialstrukturanalyse, Soziologie der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung, Familiensoziologie, Soziologie des Arbeitsmarkts, Längsschnittmethoden.

Bos, Wilfried, Prof. Dr. phil., geb. 1953, Universitätsprofessor für Bildungsforschung und Qualitätssicherung an der Technischen Universität Dortmund im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie, Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS), nationaler Projektmanager für IGLU/PIRLS 2001 und 2006, TIMSS 2007, PIRLS/TIMSS 2011, wissenschaftlicher Leiter von KESS.

Arbeitsschwerpunkte: empirische Forschungsmethoden, Qualitätssicherung im Bildungswesen, internationale Bildungsforschung, Evaluation, pädagogische Chinaforschung.

Daniel, Hans-Dieter, Prof. Dr. rer. soc., geb. 1955, Universitätsprofessor für Sozialpsychologie und Hochschulforschung an der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich und Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich, Vorsitzender des Kuratoriums des Zentrums für Wissenschaftsmanagement e. V. Speyer und des „Scientific Evaluation Board“ der Universität Wien, Mitglied der ASIIN-Akkreditierungskommission für Qualitätssicherungssysteme/Qualitätsmanagement und der Akkreditierungskommission der Evaluationsagentur Baden-Württemberg (evalag), Mitglied des Beraterkreises der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA) und des internationalen Beraterkreises der Hochschulrektorenkonferenz (Bonn) für das Audit „Internationalisierung der Hochschulen“.

Arbeitsschwerpunkte: Wissenschafts- und Hochschulforschung, Evaluationsforschung, Methoden der empirischen Sozialforschung.

Hannover, Bettina, Prof. Dr. phil., geb. 1959, Universitätsprofessorin für Schul- und Unterrichtsforschung an der Freien Universität Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Selbst und Identität, Geschlecht, Migration, Kulturvergleich.

Lenzen, Dieter, Prof. Dr. phil., geb. 1947, Präsident der Universität Hamburg, von 2003 bis 2010 Präsident der Freien Universität Berlin, seit 2007 Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz, Vorsitzender des AKTIONSRATSBILDUNG, Universitätsprofessor für Philosophie der Erziehung an der Freien Universität Berlin.
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Bildungspolitik.

Prenzel, Manfred, Prof. Dr. phil., geb. 1952, Inhaber des Susanne Klatten-Stiftungslehrstuhls für Empirische Bildungsforschung und Dekan der School of Education der Technischen Universität München, bis 2009 Direktor des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), nationaler Projektmanager für PISA 2003, 2006 und 2012, Mitglied der internationalen PISA Science Expert Group.
Arbeitsschwerpunkte: Lehr-Lern-Forschung mit den Schwerpunkten Unterrichtsmuster, Lernprozesse, Kompetenz- und Interessenentwicklung, Bildungsmonitoring und internationale Leistungsvergleiche, Qualitätsentwicklung und Lehrerprofessionalität.

Wößmann, Ludger, Prof. Dr. sc. pol., geb. 1973, Universitätsprofessor für Bildungsökonomie an der volkswirtschaftlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München, Bereichsleiter Humankapital und Innovation am ifo Institut für Wirtschaftsforschung, Koordinator des Europäischen Expertennetzwerks Bildungsökonomik (EENEE), National Fellow 2010 an der Hoover Institution der Stanford University.
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsökonomik, insbesondere mikroökonomische Analysen von Effizienz und Chancengleichheit im Schulsystem anhand verschiedener internationaler Schülerleistungstests.

Verzeichnis der externen Experten

Martens, Kerstin, Prof. Dr. sc. pol., geb. 1974, Universitätsprofessorin für Internationale Beziehungen und Weltgesellschaft am Institut für Politikwissenschaft der Universität Bremen, Sonderforschungsbereich „Staatlichkeit im Wandel“; ausgewählte aktuell laufende Projekte: Internationalisierung von Bildungspolitik.

Arbeitsschwerpunkte: internationale Organisationen (insbesondere Vereinte Nationen und OECD), Nichtregierungsorganisationen, internationale Bildungspolitik, qualitative Methoden (insbesondere Experteninterviews).

Riedl, Alfred, PD Dr. phil., geb. 1960, Privatdozent am Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München, Akademischer Direktor.

Arbeitsschwerpunkte: Berufsbildungsforschung, Unterrichtsforschung, komplexe Lehr-Lern-Umgebungen, Didaktik der beruflichen Bildung.

Roßbach, Hans-Günther, Prof. Dr. phil., geb. 1951, Inhaber des Lehrstuhls für Elementar- und Familienpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Sprecher der DFG-Forschergruppe „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter (BIKS)“, wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs „Kindergarten der Zukunft in Bayern – KiDZ“, Mitglied im Konsortium für das Nationale Bildungspanel (NEPS).

Arbeitsschwerpunkte: Qualitätsfeststellung in Institutionen der Früherziehung, Curricular-entwicklung/Bildungsfragen im Kindergarten, Übergang vom Elementar- in den Primarbereich, Längsschnittanalysen der Auswirkungen frühkindlicher Betreuungen, internationale Vergleichsuntersuchungen.

Schelten, Andreas, Prof. Dr. phil., geb. 1948, Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik an der Technischen Universität München mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik, Schriftleiter der Zeitschrift „Die berufsbildende Schule“, Zeitschrift des Bundesverbands der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen.

Arbeitsschwerpunkte: Berufsbildungsforschung, Unterrichtsforschung, Theorie der beruflichen Bildung.

Schmidt-Hertha, Bernhard, PD Dr. phil., geb. 1973, Vertretung der Professur für Weiterbildung und Medien an der Technischen Universität Braunschweig, stellvertretende wissenschaftliche Leitung des Kompetenzzentrums Hochschuldidaktik für Niedersachsen, seit 2006 gewähltes Mitglied des Steering Committee der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA); ausgewählte aktuell laufende Projekte: Bildungsverhalten und -interessen Älterer (EdAge), Competencies in Later Life (CiLL, ergänzend zu PIAAC), Früherkennung von Qualifikationsanforderungen im Kontext von Web 2.0 (web2skills), Medienkompetenzerwerb durch informelle intergenerative Lernprozesse (IGEL-Media).

Arbeitsschwerpunkte: Weiterbildung und Lernen im Alter, Hochschuldidaktik und Hochschulforschung, Bildungsprozesse über die Lebensspanne, Entwicklung von Medienkompetenz, Medieneinsatz in Lehr-Lern-Arrangements.

Tippelt, Rudolf, Prof. Dr. phil., geb. 1951, Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München, von 2006 bis 2010 Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; ausgewählte aktuell laufende Projekte: Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens (PAELL), Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von ErwachsenenbildnerInnen (KomWeit), Kooperation in pädagogischen Netzwerken, Bildungsverhalten und -interessen Älterer (EdAge), Competencies in Later Life (CILL, ergänzend zu PIAAC). Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Übergangsforschung im internationalen Kontext, Weiterbildung/Erwachsenbildung, Bildungsprozesse über die Lebensspanne, Übergang von Bildung in Beschäftigung, Fortbildung des pädagogischen Personals.

Das deutsche Bildungssystem steht mit Blick auf die Auswirkungen aktueller Veränderungen der Gesellschaft (demografischer Wandel, Diversität, Globalisierung, Migration u. a.) vor weit reichenden Herausforderungen. Im letzten Jahrzehnt wurden bereits zahlreiche Reformmaßnahmen eingeleitet, um die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems zu verbessern. In seinem fünften Jahresgutachten „Bildungsreform 2000 – 2010 – 2020“ geht der Aktionsrat Bildung der Frage nach, wie diese auch in Zukunft sichergestellt werden kann.

Basierend auf den zentralen Handlungsempfehlungen, die der Aktionsrat Bildung in seinen Jahresgutachten der letzten Jahre den Verantwortlichen bereits an die Hand gab, lenkt er aktuell sein Augenmerk auf die Entwicklung und Umsetzung der bildungspolitischen Reformvorschläge im vergangenen Jahrzehnt. Er identifiziert die Haupttrends der Reformprozesse in den einzelnen Bildungsphasen, analysiert deren Realisierung und verweist auf künftige Veränderungserfordernisse zur effektiven Weiterentwicklung des Bildungssystems.

Der Aktionsrat Bildung ist ein politisch unabhängiges Gremium, dem folgende Experten angehören:

Prof. Dr. Dieter Lenzen

Vorsitzender des Aktionsrats Bildung, Präsident der Universität Hamburg,
Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz

Prof. Dr. Dr. h. c. Hans-Peter Blossfeld

Universität Bamberg, Leiter des Staatsinstituts für Familienforschung (ifb),
geschäftsführender Direktor des Instituts für bildungswissenschaftliche Längsschnittforschung (INBIL)

Prof. Dr. Wilfried Bos

Universität Dortmund, Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS)

Prof. Dr. Hans-Dieter Daniel

Eidgenössische Technische Hochschule Zürich, Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich

Prof. Dr. Bettina Hannover

Freie Universität Berlin, Universitätsprofessorin für Schul- und Unterrichtsforschung
im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Prof. Dr. Manfred Prenzel

Technische Universität München, Dekan der TUM School of Education

Prof. Dr. Ludger Wößmann

Ludwig-Maximilians-Universität München, Bereichsleiter Humankapital und
Innovation am ifo Institut für Wirtschaftsforschung

