

Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik

Gutachten

Hans-Peter Blossfeld, Wilfried Bos, Hans-Dieter Daniel, Bettina Hannover, Olaf Köller, Dieter Lenzen, Hans-Günther Roßbach, Tina Seidel, Rudolf Tippelt, Ludger Wößmann

Gegenwärtig ist zu registrieren, dass der demografische Wandel im Schul- und Hochschulbereich zu einer sinkenden Zahl der Schülerinnen und Schüler, abhängig von dem jeweiligen Schultyp und den jeweiligen Schulabschlüssen benötigt das Bildungssystem ein „demografieadaptiertes“ Bildungssystem, wobei Durchlässigkeit, Nachfrageorientierung und Angebotserweiterung wichtige Aufgaben im Hinblick auf die demografische Entwicklung sein werden.

Der Bedarf an Produktionsfachkräften mit mittlerem und höherem Qualifikationsniveau (Facharbeiterinnen und Facharbeiter, Technikerinnen und Techniker, Ingenieurinnen und Ingenieure) ist dagegen weiterhin gestiegen. Auch im Dienstleistungssektor sind starke Beschäftigungszuwächse und durchaus auch ein Anstieg der Qualifikationsanforderungen zu verzeichnen. Der Bedarf an körperlich schwerer Arbeit wird in höherem Maße erwartet, dass Beschäftigte in der Lage sind, körperlich schwere Maschinen ebenso wahrzunehmen wie interaktiv anspruchsvollere Aufgaben.

Insofern wird das Bildungssystem sich stärker als bisher mit der Frage beschäftigen, wie die Entwicklung von Gesundheitskompetenz bei den nachwachsenden Generationen gefördert werden kann. Dazu gehört eine gezielte Erziehung gegenüber gesundheitsbezogenem Risikoverhalten, die Erziehung zu äquaten gesundheitsbezogenen Wissens sowie motivationaler und volitionaler Fähigkeiten. Da Wissen ohne Verhaltensbereitschaft für die Gesundheitsentwicklung

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

Bildung 2030 – veränderte Welt.

Fragen an die Bildungspolitik

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik

Gutachten

WAXMANN

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Herausgeber: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.

Ansprechpartner: Dr. Christof Prechtel, stellvertr. Hauptgeschäftsführer,
Leiter Abteilung Bildung und Integration

Wissenschaftliche Koordination:

Prof. Dr. Dieter Lenzen, Universität Hamburg, Vorsitzender des Aktionsrats Bildung

Dem Aktionsrat Bildung gehören an:

Prof. Dr. Dr. h. c. Hans-Peter Blossfeld, Prof. Dr. Wilfried Bos,
Prof. Dr. Hans-Dieter Daniel, Prof. Dr. Bettina Hannover, Prof. Dr. Olaf Köller,
Prof. Dr. Dieter Lenzen, Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Prof. Dr. Tina Seidel,
Prof. em. Dr. Rudolf Tippelt, Prof. Dr. Ludger Wößmann

Das Gutachten wurde unterstützt vom:

vbm – Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie e. V.
Projektleitung: Michael Lindemann

Geschäftsstelle des Aktionsrats Bildung:

Manuela Schrauder, Julia Schmidt, Christine Klement, Isabell Grella
www.aktionsrat-bildung.de

1. Auflage 2017

ISBN 978-3-8309-3654-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Gesamtgestaltung und Satz: SOCIAL CREATIVE DESIGN GmbH, München

Druck: Mediaprint, Paderborn

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlags in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort	9
Einleitung	11
Rückblick auf zehn Jahre AKTIONSRATBILDUNG	23
1 Globalisierung: Stagnation auf hohem Niveau	25
1.1 Globalisierung und Grenzen der Globalisierung	25
1.2 Definition der Globalisierung	25
1.3 Veränderung des Globalisierungsprozesses 1970 bis 2013	28
1.4 Gründe für den Strukturbruch in der Globalisierung im Jahr 2008	30
1.5 Implikationen für das Bildungssystem	32
1.6 Fragen an die Bildungspolitik	34
2 Wertewandel	35
2.1 Werteverlust, Wertesubstitution oder Wertediffusion? – Thesen und Erklärungsansätze zum Wertewandel	35
2.2 Hedonisierung der Lebenskonzepte	40
2.3 Implikationen für das Bildungssystem	41
2.3.1 Relevanz des Hedonisierungstrends für das Bildungssystem	42
2.3.2 Bildung und Moralerziehung als Herausforderungen im Wertewandel	43
2.4 Fragen an die Bildungspolitik	44
3 Bedeutungswandel des Religiösen	47
3.1 Die Herausforderung – Empirie – Entwicklungslinien	47
3.1.1 Entwicklungslinien in Deutschland zu Religionszugehörigkeit und Religiosität	48
3.1.2 Auswirkungen der gegenläufigen Entwicklungen auf die Wahrnehmung der Bedeutsamkeit von Religion im öffentlichen Diskurs in Deutschland	53
3.2 Implikationen für das Bildungssystem	54
3.3 Fragen an die Bildungspolitik	60

4	Wandel des Nachhaltigkeitsbewusstseins	63
4.1	Die wachsende Bedeutung nachhaltiger Orientierungen	63
4.2	Implikationen für das Bildungssystem	65
4.3	Fragen an die Bildungspolitik	70
5	Digitalisierung aller Lebensbereiche	71
5.1	Information und Kommunikation in der digitalisierten Welt	71
5.2	Arbeiten in der digitalisierten Welt	76
5.3	Lehren und Lernen in der digitalisierten Welt	77
5.3.1	Digitale Kompetenzen in der Primar- und Sekundarstufe	78
5.3.2	Digitale Kompetenzen in der tertiären Bildung: Hochschulen, berufliche Aus- und Weiterbildung	79
5.3.3	Digitale Kompetenzen in der Arbeitswelt	80
5.3.4	Risiken des digitalen Wandels im Bildungssystem	80
5.4	Implikationen für das Bildungssystem	81
5.5	Fragen an die Bildungspolitik	83
6	Migration und Integration	85
6.1	Veränderungsprozesse und Entwicklungslinien des Zuwanderungsgeschehens seit 2016	85
6.2	Das neue Integrationsgesetz	90
6.3	Implikationen für das Bildungssystem	93
6.4	Fragen an die Bildungspolitik	96
7	Alterung und demografische Entwicklung	99
7.1	Regionale und sozialstrukturelle Unterschiede der demografischen Entwicklung	99
7.2	Demografischer Wandel und Alterung als Herausforderungen für das Bildungssystem	101
7.2.1	Verlangsamung des demografischen Wandels im Schul- und Hochschulsystem	101
7.2.2	Vom altersneutralen zum „demografieadaptierten“ Bildungsmanagement	103
7.2.3	Lernen über den gesamten Lebenslauf als andauernde Herausforderung	104
7.3	Wandel der Alterungsprozesse: Herausforderungen – Empirie – Entwicklungslinien	105
7.4	Fragen an die Bildungspolitik	109

8	Urbanisierung und ländliche Entwicklung	111
8.1	Einordnung in den theoretischen Rahmen	111
8.1.1	Regionale Disparitäten von Schulsystemen – thematische Perspektiven der Bildungsforschung	112
8.1.2	Raum als konstitutives Element von Bildungssystemen	114
8.2	Implikationen für das Bildungssystem	114
8.3	Fragen an die Bildungspolitik	122
9	Dynamiken sozialer Ungleichheit und Teilhabe	123
9.1	Soziale Ungleichheit als fortschreitendes Phänomen?	123
9.1.1	Die Herausforderung: Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe	123
9.1.2	Empirische Entwicklungslinien sozialer Ungleichheit und Teilhabe	125
9.2	Implikationen für das Bildungssystem	131
9.3	Fragen an die Bildungspolitik	134
10	Beruflicher Strukturwandel	135
10.1	Bedeutung des beruflichen Strukturwandels	135
10.2	Wandel der Berufsstruktur und der Berufe	136
10.2.1	Veränderung der Erwerbsstruktur	136
10.2.2	Von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft	138
10.2.3	Veränderung der Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem	141
10.2.4	Wandel der Anforderungen in den Berufen	145
10.2.5	Zukünftige Herausforderungen	146
10.3	Implikationen für das Bildungssystem	147
10.4	Fragen an die Bildungspolitik	149
11	Neues Gesundheitsbewusstsein und -verhalten	151
11.1	Die Herausforderung – Empirie – Entwicklungslinien	151
11.1.1	Empirie	151
11.1.2	Entwicklungslinien in Bezug auf Gesundheit und Bildung	152
11.2	Implikationen für das Bildungssystem	159
11.3	Fragen an die Bildungspolitik	163
12	Wandel der familialen Lebensform	165
12.1	Herausforderungen und Entwicklungslinien	165
12.1.1	Strukturelle Veränderungen	166

12.1.2	Erwerbsbeteiligung und Arbeitsteilung der Eltern	168
12.1.3	Eltern-Kind-Beziehungen und Bildungsaspirationen	170
12.2	Implikationen für das Bildungssystem	171
12.3	Fragen an die Bildungspolitik	173
Fragen an die Bildungspolitik – auf einen Blick		175
Anhang		180
Literatur		183
Abbildungsverzeichnis		219
Tabellenverzeichnis		220
Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATSBILDUNG		221
Verzeichnis der externen Experten		227

Vorwort

Gesellschaftlicher und demografischer Wandel, Globalisierung, die zunehmende Digitalisierung und die Veränderung der individuellen Lebensverhältnisse stellen das Bildungssystem vor eine Reihe von Herausforderungen. Diese müssen von der Politik, den Bildungsinstitutionen, der Wirtschaft und der Gesellschaft gemeinsam in Angriff genommen werden. Die Anforderungen an das Bildungssystem wachsen und erfordern neue Antworten.

In dem vorliegenden Gutachten „Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik“ identifiziert der Aktionsrat Bildung zwölf große Entwicklungs- und Wandlungsprozesse unserer Gesellschaft, die das Bildungssystem in den nächsten Jahren nachhaltig beeinflussen werden. Daher ist es bereits heute enorm wichtig, sie in den Fokus zu nehmen und eingehend zu beleuchten. Neben der Frage nach dem Umgang mit den Megatrends Globalisierung und Digitalisierung stellt der Aktionsrat Bildung weitere wichtige Fragen. Wie kann sich das Bildungssystem auf die komplexe Wertedynamik in unserer Gesellschaft einstellen? Wie verändert sich die Bevölkerungsstruktur in Deutschland und was bedeutet das für die einzelnen Bildungsbereiche? Wie beeinflussen Migrationsbewegungen und die damit verbundene Integration unser Bildungssystem? Welche Auswirkungen hat der Bedeutungswandel des Religiösen für den Unterricht und die Lehrerbildung? Oder vor welche Herausforderungen stellen Urbanisierung und ländliche Entwicklung den Bildungsbereich? Diesen und weiteren zentralen Veränderungsprozessen geht der Aktionsrat Bildung in zwölf Kapiteln ausführlich nach und macht deutlich: All diese drängenden Fragen erfordern erhellende und zielführende Antworten der Handelnden im Bildungsbereich. Nur so können die Herausforderungen erfolgreich gemeistert werden, damit wir auch in Zukunft auf ein leistungsfähiges Bildungssystem vertrauen können.

Für die vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. ist das Thema Bildung ein Schlüsselthema. Das zeigt sich in unserer täglichen Arbeit sowie im Einsatz unserer Ressourcen. Bildung ist der Schlüssel für individuellen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wohlstand. Für die vbw spielt ein starkes Bildungssystem eine zentrale Rolle, damit unser Wirtschaftsstandort dauerhaft wettbewerbsfähig bleibt. Das ist auch einer der Gründe, warum wir uns seit vielen Jahren mit zahlreichen Initiativen und Projekten stark im Bildungsbereich engagieren. Bereits 2005 haben wir deswegen den Aktionsrat Bildung initiiert und unterstützen und finanzieren seitdem umfassend seine Arbeit.

Professor Dr. Dieter Lenzen, Präsident der Universität Hamburg, leitet den Aktionsrat Bildung von Anfang an mit größtem Engagement und Know-how. Dafür sind wir ihm sehr dankbar. Außerdem freuen wir uns, namhafte Bildungsexpertinnen und -experten für den Aktionsrat Bildung gewonnen zu haben. Das Gremium analysiert die Lage des deutschen Bildungssystems, bewertet das politische Vorgehen, zeigt Prognosen und Perspektiven auf und unterbreitet den verantwortlichen Akteuren im Bildungsbereich konkrete Handlungsempfehlungen. Die vbw und der Aktionsrat Bildung haben ein gemeinsames Ziel: Wir wollen Anstöße und Impulse für die Weiterentwicklung des Bildungssystems geben und den Reformprozess im Bildungsbereich kritisch-konstruktiv begleiten. Auch mit dem vorliegenden Gutachten, das zehn Jahre nach der Veröffentlichung des ersten Gutachtens „Bildungsgerechtigkeit“ erscheint, sind wir auf einem guten Weg. Ich danke an dieser Stelle den Mitgliedern des Aktionsrats Bildung herzlich dafür, dass sie mit ihren Gutachten seit zehn Jahren wertvolle und zukunftsweisende Arbeit leisten, die in der deutschen Bildungslandschaft große Beachtung findet. Den Lesern des Gutachtens wünsche ich eine anregende und aufschlussreiche Lektüre.

Alfred Gaffal

Präsident

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.

Einleitung

Bildungspolitik hat, wie die Politiken für manche andere Politikfelder auch, schon wegen der Legislaturrhythmen die Tendenz, eher kurz- bis mittelfristige, selten aber mittel- bis langfristige Entscheidungen für Inhalte, Prozesse und Ziele des Bildungssystems zu treffen. Das Bildungssystem eines prosperierenden Landes wie der Bundesrepublik Deutschland ist aber darauf angewiesen, sich bereits heute auf Erfordernisse einzustellen, die sich wegen epochaler Veränderungen außerhalb des Bildungssystems ergeben. So ist es z. B. unmittelbar einsichtig, dass die demografische Entwicklung eines Landes erhebliche Bedeutung etwa für den Aufbau von Bildungseinrichtungen und deren Erhaltung hat, bei der Frage der Institutionenorte beginnend bis hin zu inhaltlichen Fragen intergenerationellen Lernens.

Aber: Selbst solche auf den ersten Blick gut prognostizierbaren Entwicklungen können sich, wie im Fall der Flüchtlingskrise, innerhalb weniger Monate völlig anders darstellen als ein Jahr zuvor. Prognosen müssen deshalb belastbar, aber gleichzeitig auch hinreichend flexibel sein, damit sich das Bildungssystem darauf einstellen kann. Nur wenn auch Risiken der Entwicklung einer Gesellschaft und darüber hinaus der Gesellschaften im globalen Maßstab mit in Rechnung gestellt werden, ist es möglich, dass ein Bildungssystem sich einigermaßen adäquat für die Zukunft positioniert.

Solche Prognosen sind nicht einfach. Es ist dabei auszugehen von (unter Umständen auch nur im Ansatz sichtbaren) Änderungen und damit Herausforderungen im globalen, nationalen, regionalen Maßstab, aber sogar bis hin auf die Mikroebene des vorhandenen Bildungssystems. Der **AKTIONSRAT BILDUNG** hat in einer Expertenbefragung zunächst einmal mögliche Merkmale einer epochalen Veränderung – auch durchaus noch im Entstehungsstadium – gesammelt und diese mehrere Dutzend umfassenden Wandlungerscheinungen daraufhin analysiert, ob ihnen der Charakter eines „Megatrends“ eigen ist. Für die in diesem Gutachten gesammelten zwölf großen sich abzeichnenden oder bereits im Gange befindlichen Entwicklungen kann mit hoher Sicherheit vorausgesagt werden, dass sie zum einen erwartbar oder sogar schon im Flusse sind und dass sie zum anderen Reaktionen des Bildungssystems, d. h. der Bildungspolitik, erforderlich machen.

So gilt für einen Megatrend schlechthin, die Globalisierung (vgl. Kapitel „Globalisierung: Stagnation auf hohem Niveau“, S. 25ff.), also den wachsenden Austausch über Ländergrenzen hinweg, die Wettbewerbsbeschleunigung und Internationalisierung der Märkte, dass diese Entwicklung seit der Entstehung des Gutachtens des AKTIONSRATSBILDUNG zur Globalisierung im Jahr 2008 zu einer Art Stillstand gekommen ist. In reichen Ländern ist dieses ausgeprägter der Fall als in armen. Jedenfalls stagniert der Globalisierungsprozess auf hohem Niveau. Dieser dramatisch exponentielle Prozess der Vergangenheit hat Wohlstandsverluste und Globalisierungsverlierer hinterlassen, ein Umstand, der mit der Schwächung des sozialen Zusammenhalts und mit der Notwendigkeit hoher beruflicher und örtlicher Mobilität der Gesellschaftsmitglieder verbunden ist. Darauf müssen die Angehörigen der nachwachsenden Generation eingestellt werden durch ein Bildungsgeschehen, das ihre Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe fördert, ihre Innovationsbereitschaft und Mobilitätsfähigkeit erweitert, sie mit der immer wichtiger werdenden allgemeinen Bildung versieht und ihre Umschulungsbereitschaft stärkt. Gleichzeitig ist zu fragen, wie eine politische und ökonomische Bildung für die Angehörigen dieser Generation gestaltet werden muss, damit sie eine Teilhabe an den politischen Prozessen ihrer Gesellschaft auch tatsächlich leben können.

Globalisierung, sei sie beschleunigt oder in Stagnation begriffen, ist auch immer von einem erheblichen Wertewandel (vgl. Kapitel „Wertewandel“, S. 35ff.) begleitet. Die individuellen und kollektiven Orientierungen, die in einer Gesellschaft sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft als ganze Sinn konstituieren, zeigen gegenwärtig die Tendenz dahingehend, dass die ursprünglich protestantischen Leistungstugenden sich abschwächen. An ihre Stelle tritt ein (wenngleich noch nicht dramatischer) Hedonismus, umgekehrt aber durchaus auch eine Orientierung an postmaterialistischen Werten bei einem Teil der Jugend, verbunden mit einem hohen Sicherheitswunsch und vielfältigen Wertemischungen im Individuum selbst, sozusagen auf der Mikroebene. Dies ist der Ausdruck der verloren gegangenen gemeinsamen Weltanschauung. Junge Menschen müssen sich in der Vielfalt der Werteangebote orientieren lernen. Die Erscheinung des Hedonismus kann dabei eine körperorientierte ebenso wie eine intellektuelle sein, sie kann ein politischer Hedonismus sein mit dem Hang, „das Beste“ zu wollen, es kann sich um einen existenziellen oder kulturellen Hedonismus handeln, der einmal Sinnfragen stellt und auf der gegenüberliegenden Seite dem Unterhaltungskonsum hingegeben ist.

Für das Bildungssystem stellt sich folglich die Frage, wie in Erziehung und Bildung mit der kulturellen Wertedifferenzierung und mit Widersprüchen zwischen

inhaltlichen, religiösen und weltanschaulichen Werten umgegangen werden soll, wie das Grundmotiv der europäischen Aufklärung zu sichern wäre und ob, sei es durch einen Bildungskanon oder durch Bildungsprinzipien in den Fächern, einer Zerstörung der Kultur durch die Unterhaltungsindustrie entgegen gewirkt werden kann. Diese und andere Fragen sind sehr stark mit der Notwendigkeit verknüpft, sich auch philosophisch mit Bildungszielen vor dem Hintergrund von Gerechtigkeits- und Sozialtheorien auseinanderzusetzen, ein Erfordernis, das in den zurückliegenden zehn bis 20 Jahren zu kurz gekommen sein könnte.

Werteorientierung findet, auch als Resultat von Globalisierung, aber auch von Migration, heute wieder sehr nachdrücklich im religiösen beziehungsweise transzendenten Raum statt (vgl. Kapitel „Bedeutungswandel des Religiösen“, S. 47ff.). Dies ist unter anderem auf die verstärkte Zuwanderung von Muslimen zurückzuführen, die, anders als Christen, ihre religiöse Werteorientierung z. B. durch rituelle Religionsausübung öffentlich sichtbar und dadurch für die einheimische deutsche Gesellschaft erfahrbar machen, aber auch durch öffentliche Auftritte religiöser Würdenträger oder durch Religion scheinbar legitimierte Gewalt. Diesem möglichen Gefühl der Bedrohung auf Seiten der mehrheitlich christlich geprägten deutschen Gesellschaft steht auf der Seite der Muslime die Einschätzung gegenüber, dass die christliche Gesellschaft nicht in der Lage sei, Moral zu sichern, insbesondere sexuelle Moral. Schon allein dieser Widerspruch erfordert eine Auseinandersetzung im Bildungssystem, und zwar nicht nur im Religionsunterricht. Für diesen stellt sich künftig die – auch juristische – Frage, ob er weiterhin eher bekenntnisorientiert oder bekenntnisübergreifend angeboten werden soll. Welche Formen der Befassung mit Religion sind eher, welche weniger geeignet, ein Zusammenleben religiös und kulturell außerordentlich unterschiedlicher Bestandteile der Gesellschaft zu unterstützen? Diese Frage ragt hinein bis in die künftige Qualität der Lehrerbildung, die Persönlichkeiten entstehen lassen muss, welche den gelegentlich durchaus provokativen Auseinandersetzungen im Klassenraum gewachsen sind.

Zum großen Komplex wertbezogener Veränderungen und Herausforderungen gehört auch ein beobachtbarer Wandel des Nachhaltigkeitsbewusstseins (vgl. Kapitel „Wandel des Nachhaltigkeitsbewusstseins“, S. 63ff.). Schon seit längerer Zeit befasst sich das Bildungssystem mit der Frage, wie Umweltveränderungen wie z. B. die Klimaerwärmung und gleichzeitig gewünschtes Wirtschaftswachstum, so zusammengeführt werden können, dass sich umweltverträgliche Lösungen ergeben. Eine solche „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) hat sich in den zurückliegenden zehn bis 15 Jahren auch durch massive politische

Unterstützung entwickelt. Angesichts der kaum noch abzuwendenden Umweltentwicklungen wie der CO₂-Anreicherung entsteht allerdings die neue Frage, wie durch Bildung und Erziehung eine nachwachsende Generation darauf vorbereitet werden kann, sich mit diesen Veränderungen zu arrangieren oder zumindest sich und diese Veränderungen miteinander in Einklang zu bringen. Dies hat naturwissenschaftliche ebenso wie ethische Komponenten. Auf deren Grundlage wird sich die Frage nach der Zukunft eines Faches wie Geografie ebenso stellen wie diejenige nach nachhaltigkeitsorientierten Curriculabestandteilen aller anderen Fächer, denn Bildung für nachhaltige Entwicklung kann sich nicht nur auf das Umweltthema beschränken, sondern Nachhaltigkeit ist auch eine gesellschaftliche Norm, die sich z. B. auf die Nachhaltigkeit des sozialen Lebens, also nicht nur natürlicher Ressourcen, beziehen kann.

Die Digitalisierung aller Lebensbereiche (vgl. Kapitel „Digitalisierung aller Lebensbereiche“, S. 71ff.) geht nicht auf soziale Prozesse zurück, sondern auch auf technische, die allerdings soziale Folgen haben, und zwar von erheblichem Ausmaß. Kein Bereich des beruflichen ebenso wie des privaten Lebens wird von der Digitalisierung ausgeschlossen bleiben. Es wird völlig neue Arbeitsplätze mit hoher „Digital Literacy“-Erwartung geben, ebenso wie eine entsprechende Erwartung in Bezug auf die Berufsausübung in klassischen Berufen. Es muss befürchtet werden, dass hinsichtlich der Entwicklung dieser digitalen Kompetenz, die zunehmend auch eine digitale Souveränität im Sinne der Selbstbestimmung sein muss, für Deutschland ein erheblicher Nachholbedarf besteht. Deutschland ist, was diese Kompetenzen angeht, bestenfalls im Mittelfeld der internationalen Bildungssysteme angesiedelt. Es fehlen Adaptationen oder Neuentwicklungen erziehungs- und bildungsspezifischer Medienangebote auf allen Ebenen des Bildungssystems, von der Frühpädagogik bis zur Hochschule. Dazu kommt, dass die Digitalisierung nicht nur die Gegenstände des Unterrichts, sondern das Unterrichten als solches betrifft. Die Lehrerbildung wird sich deshalb in einer noch zu untersuchenden Weise stärker auf digitale Vermittlungsformen und deren jeweilige didaktische Eignung konzentrieren müssen. Hieraus erwachsen Erwartungen an die Hochschulen, gleichzeitig aber auch eine erhöhte Aufmerksamkeit gegenüber den Risiken, die Digitalisierungsprozesse mit sich bringen können. Für eine hochindustrialisierte Gesellschaft wie Deutschland ist die Digitalisierungsthematik existenziell. Es wird also zu fragen sein, wie ein digitaler Analphabetismus vermeidbar ist, wie überhaupt die technischen Voraussetzungen in Bildungseinrichtungen für „Digital Learning“ geschaffen werden können, welche finanziellen Erfordernisse dafür erfüllt werden müssen und wie, bis in die Curricula jedes Faches

hinein, das digitale Element auf seine Repräsentanz und Leistungsfähigkeit geprüft und gegebenenfalls implementiert werden kann. Die Bedeutung der Digitalisierung kann, im Gegensatz zu Fragen des Wertewandels, die medial ständig vermittelt werden, leicht übersehen werden, weil sie sich über Hard- und Softwareangebote gewissermaßen schleichend vollzieht, ohne dass das Bildungssystem darauf vorbereitet wäre.

Die kausale Quelle eines anderen Typs globaler Herausforderung ist das Migrations- und Flüchtlingsgeschehen (vgl. Kapitel „Migration und Integration“, S. 85ff.). Hier stehen nicht technische Entwicklungen im Vordergrund, sondern soziale, eben kriegerische und ökonomische Ursachen. Seit der **AKTIONSRATBILDUNG** sich mit dieser hochaktuellen Frage vor kaum mehr als einem Jahr befasst hat, haben sich dramatische Veränderungen im Hinblick auf das Fluchtphänomen (Flüchtlingzahlen, Fluchtwege, Herkunftsländer, Qualifikationsstruktur, Alter, Geschlecht) ergeben. Im Kontext der massiven politischen Kritik an dem permissiven Umgang der Bundesregierung mit der fluchtbedingten Zuwanderung ist am 06.08.2016 ein neues Integrationsgesetz in Kraft getreten, das den Zugang zum Arbeitsmarkt und, für das Bildungssystem wichtig, zur Ausbildung neu regelt. Etliche Forderungen des **AKTIONSRATSBILDUNG** sind in dieses Integrationsgesetz eingegangen. In ähnlicher Weise sind darüber hinausgehende Integrationsmaßnahmen ergriffen worden, die der **AKTIONSRATBILDUNG** vorgeschlagen hatte. Die epochalen Herausforderungen, die dieses Geschehen zur Folge hat, sind damit aber keineswegs bewältigt. Noch besteht viel Unsicherheit über die tatsächlichen qualifikatorischen Voraussetzungen, die die Flüchtlinge verschiedenen Alters mit sich bringen. Das Bildungssystem wird darauf sowohl diagnostisch als auch im Einzelfall sogar individuell reagieren müssen, in der frühen Bildung und der Primarstufe ebenso wie im Sekundar- und tertiären Bereich und vor allen Dingen im Hinblick auf die betriebliche Aus- und Weiterbildung, wo grundsätzlich die größten Chancen für eine Eingliederung in den Arbeitsmarkt bestehen. In der öffentlichen Diskussion wird häufig – auch aufgrund von Gewalt- und Terrorakten, die tatsächlich mit kürzlich zugewanderten Personen in Zusammenhang zu bringen sind – das Bild des delinquenten und „illegalen“ Zuwanderers gezeichnet. Entgegen dieser Darstellung gilt es zu beachten, dass der größte Teil der Zugewanderten auf legale Weise nach Deutschland gekommen ist. 20 Prozent der 82 Mio. Bürger der Bundesrepublik Deutschland haben inzwischen einen Migrationshintergrund. Die Aufgabe, die sich daraus ergibt, ist keineswegs bewältigt und muss unter Berücksichtigung der Tatsache sehr unterschiedlicher Voraussetzungen, die die Migrantinnen und Migranten in Abhängigkeit von ihrem Herkunftsland

jeweils mit sich bringen, bearbeitet werden. Auch ist eine offene Diskussion über die Erwartungen der einheimischen Bevölkerung an die Zugewanderten im Hinblick auf die Art der Eingliederung bisher kaum möglich oder gewünscht gewesen. Eine Positionierung dieser Frage ist allerdings die Voraussetzung für die Konsequenzen, die das Bildungssystem daraus ziehen muss. So ist es nicht dasselbe, ob Zugewanderte assimiliert, integriert, separiert oder marginalisiert werden. Solche Prozesse dürfen nicht dem Zufall überlassen werden, sondern sind politisch, aber auch bildungspolitisch bewusst zu steuern. Daraus ergibt sich ein großer Katalog von Fragen, beginnend mit den elementarsten Voraussetzungen der Sprachvermittlung bis hin zur erforderlichen Nachqualifikation des pädagogischen Personals für den Umgang mit Zugewanderten, insbesondere den Flüchtlingen.

Nicht selten wird die Behauptung aufgestellt, dass das Zuwanderungsgeschehen eine geeignete Kompensation für die Alterung und demografische Entwicklung (vgl. Kapitel „Alterung und demografische Entwicklung“, S. 99ff.) in der Bundesrepublik Deutschland als eine ihrer großen Herausforderungen sei. Tatsache ist demgegenüber, dass es eine homogene demografische Entwicklung in Deutschland nicht gibt, sondern vielmehr massive regionale und sozialstrukturelle Unterschiede innerhalb des Landes. Dabei ist zu erwarten, dass Geschwindigkeit und Richtung der demografischen Entwicklung hochdynamisch und, wie das Flüchtlingsgeschehen zeigt, kaum voraussagbar sind. Gegenwärtig ist zu registrieren, dass der demografische Wandel im Schul- und Hochschulsystem sich zu verlangsamen scheint. Gleichzeitig nimmt die Zahl der Schülerinnen und Schüler, abhängig von dem jeweiligen Schultyp und der Schulstufe, kontinuierlich ab. Angesichts solcher dynamischen Entwicklungen benötigt das Bildungssystem ein „demografieadaptiertes“ Bildungsmanagement, das flexibel auf die Entwicklungen reagieren können muss, wobei Durchlässigkeit, Nachfrageorientierung und Angebotserweiterung wichtige Bestimmungsstücke der künftigen Entwicklung des Bildungssystems im Hinblick auf die demografische Entwicklung sein werden. Innerhalb dieser Entwicklung spielt der Alterungsprozess der Gesellschaft eine besondere Rolle. Dabei scheinen weder die Gesellschaft noch das Bildungssystem die Spezifitäten des älteren Bevölkerungsanteils angemessen zu würdigen, wie die Berufserfahrung und die kristalline Intelligenz¹ der älteren Generation und ihren möglichen Beitrag für ein intergeneratives Lernen. Auf der anderen Seite sind

¹ Unter kristalliner Intelligenz werden explizites Wissen und solche Fähigkeiten verstanden, die im Laufe des Lebens angeeignet wurden und die in aktuellen Situationen angewandt und zur Problemlösung eingesetzt werden können.

auch die Defizite der älteren Generation z. B. im Hinblick auf „Computer Literacy“ sowie weitere sich aus der Alterung der Gesellschaft ergebende Herausforderungen (z. B. im Hinblick auf die Pflegebedürftigkeit im Alter) zu berücksichtigen. Bevölkerungspolitisch stellt sich angesichts dieser volatilen Entwicklungen die Frage nach Korrekturmaßnahmen im Hinblick auf die Fertilität. Es ist zu fragen, welche Bedeutung die in zwanzig Jahren bereits größte Altersgruppe der über 70-Jährigen politisch für das gesellschaftliche Geschehen haben wird. Welche Konflikte kann es zwischen den erforderlichen finanziellen Investitionen in den Sozialbereich für die älter werdende Gesellschaft in Konfrontation mit bildungspolitischen Anforderungen geben? Auf der Mikroebene werden sich auf der anderen Seite zahlreiche Fragen hinsichtlich der Nachbildung der älteren Generation und der Nutzbarmachung ihrer spezifischen Qualifikation stellen.

Im Vergleich zu den nicht selten diskutierten, allerdings seltener gezogenen Konsequenzen, die sich aus den Alterungsprozessen der Gesellschaft ergeben, führen die Herausforderungen, die sich aus der Urbanisierung und ländlichen Entwicklung (vgl. Kapitel „Urbanisierung und ländliche Entwicklung“, S. 111ff.) ergeben, ein Schattendasein. So hat sich die Verteilung von Arbeitsplätzen zwischen dem ländlichen und städtischen Raum, sehr in Abhängigkeit von den jeweiligen Bundesländern, außerordentlich unterschiedlich entwickelt. Gleichzeitig ist eine hohe Disparität der Schulsysteme zu verzeichnen, so dass von einer Chancengerechtigkeit schon aufgrund des jeweiligen Wohnorts häufig keine Rede sein kann. Dieser Effekt wird verstärkt, wenn etwa Eltern einen zu weiten Schulweg scheuen, und – entgegen etwaiger Übertrittsempfehlungen – eine Schule für ihr Kind bevorzugen, die zu einem niedrigeren Bildungsabschluss führt, als es den Fähigkeiten des Kindes entspräche. Insofern gilt es, den Raum als konstitutives Element von Bildungssystemen verstärkt in den Blick zu nehmen. Von besonderer Bedeutung können dabei regionalspezifische Analysen von Leistungsvergleichsstudien innerhalb Deutschlands sein. Allein eine Kennziffer wie „Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss“ stellt sich in der Entwicklung in Bayern und Hamburg mit einer Halbierung dieser Zahl ganz anders dar als z. B. in Sachsen und Berlin, wo es diesbezüglich nur geringfügige Veränderungen gibt. Insofern lässt sich als Befund registrieren, dass die Teilhabemöglichkeit an einer Gesellschaft via Bildung auch raumbunden sehr unterschiedlich sein kann. Eine solche Abhängigkeit kann sozialpolitisch indes nicht hingenommen werden, so dass sich für das Bildungssystem eine Fülle von Fragen stellt, die mit der institutionellen Versorgung ländlicher Gebiete beginnt und bei Anreizen für Unternehmen endet, duale Ausbildungsangebote auch in ländlichen Gebieten bereitzustellen.

Die Teilhabemöglichkeit in ihrer Raumabhängigkeit ist aber nur ein partielles Element der großen Frage nach den Veränderungen und Dynamiken sozialer Ungleichheit und Teilhabe (vgl. Kapitel „Dynamiken sozialer Ungleichheit und Teilhabe“, S. 123ff.) und den sich daraus ergebenden Herausforderungen. Dabei ist zunächst zu registrieren, dass die wirtschaftliche Ungleichheit tatsächlich erheblich rückläufig ist, was die Einkommensseite betrifft. Demgegenüber wächst die Ungleichheit bei der Entwicklung von Vermögen, wobei allerdings die statistischen Grundlagen häufig die erworbenen Rentenansprüche nicht als Vermögen berücksichtigen, obwohl sie dies faktisch sind. Diese sozialen Entwicklungen dürfen indes nicht darüber hinwegtäuschen, dass im Bildungssystem selbst die Ungleichheitsentwicklung keinesfalls gestoppt ist, obwohl dies eigentlich die Voraussetzung für entsprechende nachgeordnete soziale Entwicklungen sein müsste. So ist zu registrieren, dass sich der soziale Gradient bei Schulleistungen über einen längeren Zeitraum, wie entsprechend ausgewertete Ergebnisse der PISA-Studie („Programme for International Student Assessment“) zeigen, kaum verändert. Während der Anteil von Schülerinnen und Schülern ohne Schulabschluss mit 5,8 Prozent (gegenüber 9,2 Prozent im Jahr 2002) innerhalb von weniger als 15 Jahren stark zurückgegangen ist (siehe Tabelle 7, S. 119), bleibt im Hinblick auf den Zugang zu akademischer Bildung der Abstand zwischen bildungsnahen und bildungsfernen Schichten im Wesentlichen erhalten. Insofern profitieren die Kinder aus bildungsnahen Haushalten stärker als die anderen von gleichheitsorientierten Maßnahmen im Bildungssystem. In seinem ersten Gutachten hat sich der AKTIONSRAT **BILDUNG** im Jahr 2007 mit dem Thema der Bildungsgerechtigkeit befasst. Nach fast zehn Jahren ist zu registrieren, dass sich an der Lage wenig geändert hat, so dass die Frage bestehen bleibt, wie das Bildungssystem umgestaltet werden kann, damit für einzelne Gruppen von Kindern und Jugendlichen keine Nachteile aufgrund ihrer sozialen Merkmale entstehen. Dahinter liegt allerdings auch eine weitergehende Frage, nämlich die nach der Legitimation von Ungleichheit im Verhältnis zu Ungerechtigkeit. Vereinfacht formuliert: Ist ein Bildungssystem ungerecht, wenn es nicht die gleichen sozialen Effekte erzielt, oder kommt es auf die Gleichheit innerhalb des Bildungssystems selbst an? An diesem Beispiel zeigt sich, ähnlich wie bei den anderen Herausforderungen, dass grundlegende normative Reflexion und Auseinandersetzung auch außerhalb des Bildungssystems in der Gesellschaft eine wachsende Rolle spielen müssen, wenn die Subsysteme bei der Herstellung von Gleichheit an ihre Grenzen stoßen.

Eine Herausforderung, die sowohl soziale als auch technische Ursachen hat, sind der massive berufliche Strukturwandel (vgl. Kapitel „Beruflicher Strukturwandel“, S. 135ff.) und die damit verbundene Veränderung des Bildungsbedarfs. Da Bildung und Ausbildung auch die Voraussetzung dafür sind, ökonomisch selbstständig agieren zu können, kann dieser Wandel gar nicht überschätzt werden. Einige Eckpunkte der Entwicklung sind dabei von besonderer Bedeutung: Der Bedarf an Arbeitskräften mit niedrigem Qualifikationsniveau hat in den letzten Jahren stetig abgenommen. Der Bedarf an Produktionsfachkräften mit mittlerem und höherem Qualifikationsniveau (Facharbeiterinnen und Facharbeiter, Technikerinnen und Techniker, Ingenieurinnen und Ingenieure) ist dagegen weiterhin gestiegen. Auch im Dienstleistungssektor sind starke Beschäftigungszuwächse und durchaus auch ein Anstieg der Qualifikationsanforderungen zu verzeichnen. Hinzu tritt der Umstand, dass die Zahl der Selbstständigen ab- und nicht, wie im Alltagsbewusstsein erwartet, zunimmt. Bei gleichzeitigem Verlust körperlich schwerer Arbeit wird in höherem Maße erwartet, dass Beschäftigte in der Lage sind, kognitiv anspruchsvollere Funktionen ebenso wahrzunehmen wie interaktiv anspruchsvollere Aufgaben. Dementsprechend haben Qualifizierte die besten Beschäftigungschancen und die höchsten Beschäftigungszuwächse. Auch qualifizierte vollzeitbeschäftigte Frauen verzeichnen hohe Einkommenswachstumsraten. Auf der anderen Seite ist dies damit verbunden, dass Ungelernte immer weniger Chancen auf Beschäftigung haben werden. Diese Entwicklungen haben selbstredend massive Konsequenzen für das Bildungssystem. Dies gilt natürlich auch für die Digitalisierung. Insofern steht für das Bildungssystem die Frage im Zentrum, wie eine weitere Reduktion von Schulabgängerinnen und Schulabgängern ohne Schulabschluss möglich sein kann. Hinzu treten Fragen wie die nach der Reaktionsfähigkeit des Bildungssystems und des Einzelnen auf die rasanten Veränderungen im beruflichen Feld, verbunden mit berufsstrukturellen Fragestellungen wie die Frage nach der angemessenen Zahl verschiedener Ausbildungsberufe, der Effektivitätssteigerung des Übergangssystems oder der künftigen Rolle des Berufsbezugs und seiner konkreten Umsetzung in der akademischen Bildung. Angesichts hoher Veränderungstempi ist des Weiteren zu fragen, wie die Fort- und Weiterbildungsbereitschaft Beschäftigter erhöht werden kann.

Berufliche Funktionalität, wachsende Lebenserwartung und private Lebenserfüllung setzen voraus, dass die Individuen über eine hinreichende Gesundheit (vgl. Kapitel „Neues Gesundheitsbewusstsein und -verhalten“, S. 151ff.) verfügen.

So wünschen sich große Teile der Bevölkerung durchaus ein Mehr an Lebenszeit, allerdings bei guter Gesundheit. Die Voraussetzungen des Gesundheitssystems in Deutschland sind im Vergleich zu vielen anderen Ländern gerechter, so dass sich die Frage stellt, warum trotzdem ein großes, auch sozial orientiertes Gesundheitsgefälle existiert. Es ist unter anderem zurückzuführen auf unzureichende „Gesundheitskompetenz“ in Teilen der Bevölkerung. Dort wird, pauschal formuliert, ungesund gelebt. Daraus ergibt sich ein starker Zusammenhang zwischen Bildungs- und Gesundheitsstatus. Es kommt also darauf an, Gesundheitsbewusstsein und -kompetenz zum Gegenstand des Bildungsgeschehens zu machen. Dabei spielen ernährungsbedingte Erkrankungen eine besondere Rolle. Insofern wird das Bildungssystem sich stärker als bisher mit der Frage seiner Verantwortung für die Entwicklung von Gesundheitskompetenz bei den nachwachsenden Generationen befassen müssen. Dazu gehört eine gezielte Erziehung gegenüber gesundheitsbezogenem Risikoverhalten, die Vermittlung adäquaten gesundheitsbezogenen Wissens sowie motivationaler und verhaltensbezogener Kompetenzen, da Wissen ohne Verhaltensbereitschaft für die Gesundheitsentwicklung folgenlos bliebe. Solche Maßnahmen beziehen sich auf Menschen ohne gesundheitliche Beeinträchtigung. Für solche mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen stellt sich in erheblichem Maße die Inklusionsfrage. Da die Bundesrepublik Deutschland sich international zur Inklusionsnorm bekannt hat, müssen nunmehr die entsprechenden Konsequenzen für das Bildungssystem gezogen werden, die entsprechend der UN-Behindertenrechtskonvention aus dem Jahr 2006 mit erheblichen Folgen verbunden sind und auch ein erhebliches finanzielles Engagement erfordern. Die Konsequenzen beginnen damit, dass beim pädagogischen Personal das uneingeschränkte Bewusstsein erzeugt werden muss, dass Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf wegen der besseren Lerneffekte vorrangig in Regelschulsystemen und nicht in separierten Förderschulen zu unterrichten sind. Immerhin handelt es sich bei diesen Kindern zahlenmäßig um etwa eine halbe Million. Dazu gehören allerdings auch Individuen mit auffälligem Sozialverhalten und psychischen Erkrankungen, deren Diagnostik durch das pädagogische Personal nicht ohne Weiteres vollzogen werden kann. Seit Frühgeborene mit einem Geburtsgewicht von unter 1.500 Gramm durch geeignete medizinische Maßnahmen zunehmend höhere Überlebenschancen haben, ist zudem der Anteil von Kindern, die in der Folge schwere neurologische Schädigungen und Auffälligkeiten aufweisen, gestiegen. Für das Bildungssystem ist der Themenkomplex mit Fragen verbunden, die sich sowohl in Bezug auf das Fächerangebot als auch auf die Inhalte innerhalb gesundheitsrelevanter Fächer ergeben. So ist zu fragen, ob Sportunterricht z. B. durch fachfremde Lehrkräfte sinnvoll erteilt werden kann oder auch wie die finanziellen Gewinne durch

Inklusion für eine Verbesserung der Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf verwendet und nicht einfach dem Bildungssystem entzogen werden können. Darüber hinaus besteht die Hauptaufgabe für das Bildungssystem darin, Differenzierungsformen im Curriculum und im Unterricht zu entwickeln, die sowohl Kindern mit als auch ohne sonderpädagogischen Förderbedarf bessere Erfolgsmöglichkeiten bieten.

Als zwölfte große Herausforderung der Zukunft sieht der AKTIONSRAT **BILDUNG** den wenngleich nicht völlig neuen, so doch aktuell noch weiter fortschreitenden Wandel der familialen Lebensform (vgl. Kapitel „Wandel der familialen Lebensform“, S. 165ff.). Durch eine Fülle von Umständen ist allein in den letzten zehn Jahren die Zahl der Familienhaushalte mit minderjährigen Kindern in Deutschland um zehn Prozent gesunken, in 53 Prozent der Familien lebt nur noch ein minderjähriges Kind, und die eheliche Kernfamilie, die noch häufig das Bewusstsein des Alltags prägt, kann nicht mehr als Norm angenommen werden. Denn: In 20,5 Prozent der Haushalte mit Kindern leben diese mit einem alleinerziehenden Elternteil zusammen, und bei weiteren 10,5 Prozent handelt es sich bei den Erziehenden nicht um Eheleute, sondern um Lebensgemeinschaften. Der Prozentsatz der nichtehelich geborenen Kinder hat sich allein seit dem Jahr 1995 mehr als verdoppelt und es ist zu registrieren, dass nichteheliche Partnerschaften im Vergleich zu Ehen weniger stabil sind. Die Zahl der Mehrgenerationenhaushalte ist schließlich seit dem Jahr 1995 um 40,5 Prozent gesunken. Durch das gestiegene Trennungsrisiko gewinnen Folgepartnerschaften an Bedeutung. Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass die Aufwuchsbedingungen von Kindern in der Bundesrepublik Deutschland durch außerordentlich diverse Familienmodelle gekennzeichnet sind. Hinzu treten sehr unterschiedliche Kinderbetreuungszeiten, bei denen allerdings die Bedeutung der Väter wächst, ebenso wie Unsicherheiten in Bezug auf Erziehungsnormen und -praktiken bei den Erziehungsberechtigten. Diese hohe Vielfalt der Aufwuchsbedingungen spiegelt sich häufig keineswegs in den Curricula der Bildungsinstitutionen und in der Alltagspraxis des pädagogischen Personals. In beiden wird die eheliche Kernfamilie als Normalfall häufig weiterhin unterstellt, so dass für ein Drittel der Schulkinder eine Lebensnorm suggeriert wird, die ihren eigenen Erfahrungen überhaupt nicht entspricht. Professionelle Kinderbetreuungseinrichtungen haben zusätzlich an Bedeutung gewonnen, ohne unbedingt professionalisiert agieren zu können. Für das Bildungssystem ergeben sich deshalb bisher keineswegs bewältigte Herausforderungen, z. B. in organisatorischer Hinsicht bezüglich der Ganztagsangebote und diverser Betreuungsfunktionen. Hinzu kommen Professionalisierungserwartungen an das pädagogische Personal und inhaltliche Dimensionen des Unterrichts.

Die durch den AKTIONSRAT**BILDUNG** identifizierten zwölf großen Wandlungs- und Entwicklungsprozesse in der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland verlangen Expertisen für die Bildungspolitik in zeitlich zum Teil drängender Form. Der AKTIONSRAT**BILDUNG** hat dieses Spektrum der Entwicklungen und ihrer Konsequenzen für das Bildungssystem aufgefächert, um die drängendsten Entscheidungen identifizieren zu können, und wird sich mit diesen Phänomenen in der neuen Reihe seiner Gutachten beschäftigen.

Die Umsicht und Bereitschaft der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., Trendextrapolationen und die Beschreibung von Konsequenzen für das Bildungssystem in Auftrag zu geben und Expertisen zu fördern, die einer positiven Entwicklung des gesamten Bildungssystems dienen sollen, ist ebenso bemerkenswert wie dankenswert. Für die Bearbeitung von Teilaspekten des Kapitels zum Thema „Urbanisierung und ländliche Entwicklung“ bedankt sich das Gremium zudem im Namen des Vorsitzenden bei Dr. Ramona Lorenz und Björn Hermstein (M. A. Soz.-Wiss.) vom Institut für Schulentwicklungsforschung in Dortmund. Der AKTIONSRAT**BILDUNG** wird weiterhin seine Themen autonom nach ihrer Dringlichkeit und Bearbeitbarkeit identifizieren und, unterstützt durch die hervorragende Arbeit der Geschäftsstelle des AKTIONSRAT**BILDUNG**, weitere Gutachten erarbeiten. Für diese Arbeit ist den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Manuela Schrauder, Julia Schmidt und Christine Klement nachdrücklich zu danken. Der Dank umschließt die leitende Funktion von Michael Lindemann, und in besonderer Weise die unablässige Treue des stellvertretenden Hauptgeschäftsführers und Leiters der Abteilung Bildung und Integration, Dr. Christoph Prechtel, zu den großen bildungspolitischen Themen. Dafür, dass der Präsident der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., Alfred Gaffal, und ihr Hauptgeschäftsführer, Bertram Brossardt, die Arbeit des AKTIONSRAT**BILDUNG** weiterhin wohlwollend begleiten und ermöglichen, danken die Mitglieder des AKTIONSRAT**BILDUNG** durchaus auch im Namen der zahllosen Menschen, die im deutschen Bildungssystem professionell tätig sind.

Rückblick auf zehn Jahre AKTIONSRAT**BILDUNG**

Als vor zehn Jahren, im Jahr 2007, das erste Gutachten des AKTIONSRAT**BILDUNG** unter dem Titel „Bildungsgerechtigkeit“ erschien, war die öffentliche Aufmerksamkeit beachtlich. In kürzester Zeit etablierte sich der AKTIONSRAT**BILDUNG** zu einer Marke im bildungspolitischen Kontext. Es wurde schnell deutlich: Das Urteil des AKTIONSRAT**BILDUNG** hat Gewicht und die erstellten wissenschaftlichen Analysen, verbunden mit Handlungsempfehlungen an die politischen Akteure, sind einflussreiche Beiträge im Reformprozess des deutschen Bildungssystems.

Seit dem PISA-Schock wurden im deutschen Bildungssystem viele Reformen umgesetzt. Der AKTIONSRAT**BILDUNG** hat diese Entwicklung begleitet und durch seine Gutachten wichtige Veränderungsimpulse gesetzt. Er sieht seine Aufgabe weiterhin darin, Entwicklungen im deutschen Bildungssystem zu beobachten und zu analysieren, den Umgang der Politik mit aktuellen Herausforderungen zu bewerten, Perspektiven und Handlungsnotwendigkeiten aufzuzeigen und Prognosen für zukünftige Bedarfe im Bildungsbereich zu geben. Durch den umfassenden und auf die gesamte Lebensspanne gerichteten Blick und durch die weite Palette an in Inhalt und Format unterschiedlichen Publikationen – von alle Bildungsstufen behandelnden Gutachten über Dokumentationen bis hin zu Gutachten zu speziellen Fragestellungen – nimmt der AKTIONSRAT**BILDUNG** mittlerweile seit zehn Jahren eine maßgebende Rolle in diesem Feld ein. Das Gremium wird von der Politik im Bund und in den Ländern, dem pädagogischen Personal und den Eltern, von Verwaltungen, Wirtschaft und Verbänden sowie den Medien und der interessierten Öffentlichkeit als DAS unabhängige Gremium renommierter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Bildungsbereich wahrgenommen und um seine Expertise gebeten.

Die folgende Aufstellung gibt einen Überblick über die wichtigsten Eckpunkte der Arbeit des AKTIONSRAT**BILDUNG** in den vergangenen zehn Jahren. Eine Übersicht über die Themen und wichtigsten Handlungsempfehlungen der Gutachten des AKTIONSRAT**BILDUNG** ist im Anhang aufgeführt.

Zehn Jahre AKTIONSRATBILDUNG

- Bundesweites Expertengremium, bestehend aus zehn renommierten deutschen Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern, gegründet auf Initiative der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.,
- Vorsitz: Prof. Dr. Dieter Lenzen,
- Im Vorfeld Veröffentlichung der drei vbw-Studien „Bildung neu denken!“ – „Das Zukunftsprojekt“, „Das Finanzkonzept“, „Das juristische Konzept“ – in den Jahren 2003 bis 2005,
- Fortführung der Reformideen aus „Bildung neu denken!“ in Form von bildungsphasenübergreifenden Gutachten und kompakten Kurzgutachten mit Praxisnähe und Dokumentationen,
- Publikation des ersten Gutachtens im Jahr 2007, bis 2016 insgesamt 13 Gutachten in unterschiedlichen Formaten sowie zwei Dokumentationen, die medial breit rezipiert und öffentlich diskutiert wurden,
- Gezielte Verbreitung der Gutachten durch bundesweite Veranstaltungen im Rahmen der Veröffentlichung unter Einbindung der wichtigsten Print- und Onlinemedien (insgesamt ca. 2.500 Teilnehmer, darunter zahlreiche hochrangige Politiker und Entscheidungsträger aus dem Bildungswesen); postalischer Versand jedes Gutachtens an ca. 3.000 ausgewählte Personen,
- Einbindung zahlreicher externer Expertinnen und Experten zu spezifischen Bildungsfragen,
- Kontinuierliche Analyse des deutschen Bildungssystems zu zentralen bildungspolitischen Fragestellungen,
- Bewertung der Arbeit bildungspolitischer Entscheidungsträger,
- Prognosen von Entwicklungen und zukünftigen Bedarfen im Bildungsbereich,
- Aufzeigen von Perspektiven und Handlungsempfehlungen,
- Beratung von politischen Entscheidungsträgern und Vermittlung von Impulsen,
- Anstoß von weitergehenden Diskussionen in Politik, Verwaltung und Wissenschaft, Zitation in wissenschaftlichen Abhandlungen und Einbindung der Gutachten in die Hochschullehre.

1 Globalisierung: Stagnation auf hohem Niveau

1.1 Globalisierung und Grenzen der Globalisierung

Es ist heute unbestritten, dass die Intensität und die Reichweite grenzüberschreitender Interaktionsbeziehungen – seien es ökonomische Transaktionen oder informationelle, kulturelle und politische Austauschprozesse – seit den frühen 1990er Jahren in den meisten Industrieländern deutlich zugenommen haben (vgl. Castells 2004, S. 108; Blossfeld u. a. 2005; Blossfeld/Hofmeister 2006; Blossfeld/Buchholz/Hofäcker 2006; Blossfeld/Mills/Bernardi 2006). Vor allem mit dem Fall des Eisernen Vorhangs und der damit verbundenen schlagartigen Öffnung neuer Märkte wurde der grenzüberschreitende Austausch zwischen Ländern deutlich intensiviert und erreichte eine vorher nicht da gewesene neue Qualität. Der AKTIONSRATBILDUNG hat dem Thema „Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess“ im Jahr 2008 bereits ein Gutachten gewidmet (vgl. vbw 2008).

Heute scheint die Globalisierung allerdings an ihre Grenzen zu stoßen. Bei der sozialen und politischen Globalisierung werden die Spielräume für tiefere grenzüberschreitende Vernetzungen zunehmend enger, besonders in den reichen Industrieländern. Die Dynamik der wirtschaftlichen Globalisierung hat sich mit dem Einsetzen der globalen Wirtschafts- und Finanzkrise seit 2008 nicht weiter verstärkt. Beide Entwicklungen spiegeln die aktuelle KOF Globalisierungsindex deutlich wider (vgl. KOF Konjunkturforschungsstelle 2016, siehe Abbildungen 1 und 2 in diesem Kapitel). Es stellt sich deswegen die Frage, welche Konsequenzen sich aus dem Stocken des Globalisierungsprozesses auf einem relativ hohen Niveau für das Bildungssystem ergeben.

1.2 Definition der Globalisierung

Die meisten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler betrachten heute den Globalisierungsprozess als das Ergebnis des Zusammenwirkens von vier makrostrukturellen Entwicklungen, die sich vor allem seit den frühen 1990er Jahren zunehmend durchgesetzt haben.

Als erster Prozess wird die zunehmende Internationalisierung von Finanz-, Produkt- und Arbeitsmärkten genannt (vgl. Blossfeld u. a. 2005). Güter, Dienstleistungen und auch Arbeitskräfte können immer einfacher und kostengünstiger über die Ländergrenzen hinweg ausgetauscht werden. Ehemals weitgehend isolierte einzelne Nationalstaaten wurden damit zunehmend in einen Weltmarkt integriert. Entsprechend haben Ländergrenzen für Marktprozesse und Austauschbeziehungen an Bedeutung verloren. Dies ermöglichte ganz neue Formen der Arbeitsteilung auf internationaler Ebene.

Als Folge der zunehmenden Internationalisierung von Märkten wurde zweitens ein verstärkter Standortwettbewerb zwischen Nationalstaaten ausgelöst (vgl. Blossfeld u. a. 2005). Vor allem seit dem Fall des Eisernen Vorhangs und der Integration asiatischer Länder in den Weltmarkt konkurrieren Länder mit sehr unterschiedlichen Lohn- und Produktivitätsniveaus sowie verschiedenen Sozialstandards auf einem globalen Weltmarkt miteinander. Um sich für diesen Wettbewerb zu wappnen und um das eigene Land wettbewerbsfähig zu halten, setzte sich in vielen Ländern zunehmend eine Politik der Deregulierung, Privatisierung und Liberalisierung durch, die den Markt als Koordinationsmechanismus in modernen Staaten gestärkt haben.

Die dritte Entwicklung betrifft den sprunghaften Fortschritt neuer Informations- und Kommunikationstechnologien (vgl. Blossfeld u. a. 2005 und Kapitel „Digitalisierung aller Lebensbereiche“, S. 71ff.). Erst durch moderne Technologien wurde eine rasche weltweite Vernetzung von Personen, Unternehmen und Staaten befördert. Sie haben den Umfang, die Intensität und die Geschwindigkeit von globalen Austauschprozessen grundlegend verändert. Von vielen wird die rasante und sprunghafte Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologien in den vergangenen Jahren als Grundlage des Makrophänomens Globalisierung gesehen (vgl. Castells 2004, S. 42ff.). Diese neuen Technologien haben vielfach die internationalen Austauschprozesse, die mit der Globalisierung verbunden sind, erst ermöglicht. Sie sind somit als eine „Infrastruktur“ der Globalisierung zu betrachten.

Als vierter Prozess der Globalisierung werden der Bedeutungszuwachs von weltweit vernetzten Märkten und die damit verbundene zunehmende Instabilität und Verwundbarkeit lokaler Märkte genannt (vgl. Blossfeld u. a. 2005). Im Zuge des Globalisierungsprozesses werden lokale und nationale Märkte immer stärker von nur schwer prognostizierbaren sozialen, politischen und ökonomi-

schen Ereignissen irgendwo auf dem Globus beeinflusst (z. B. durch Kriege, ökonomische Krisen oder auch technologische Innovationen).

Zusammengenommen hat Globalisierung zwar einerseits zu immensen Produktivitätszuwächsen und zu einer Verbesserung des Lebensstandards breiter Bevölkerungsschichten in modernen Gesellschaften geführt. Andererseits ist Globalisierung aber auch verbunden mit einer Zunahme unerwarteter Marktentwicklungen in einer sich immer schneller verändernden Weltwirtschaft, mit rapideren sozialen und ökonomischen Wandlungsprozessen, mit einer immer stärker abnehmenden Vorhersagbarkeit von ökonomischen und sozialen Entwicklungen und – daraus resultierend – mit einer zunehmenden allgemeinen Unsicherheit auf der Ebene einzelner handelnder Akteure – seien es Vertreter von Staaten, Unternehmen und Organisationen oder einzelne Individuen.

In der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Forschung gibt es heute eine Reihe von Ansätzen zur Messung des Globalisierungsprozesses, die sich jedoch meist auf die Entwicklung einzelner ökonomischer Indikatoren (etwa von Handelsflüssen oder Auslandsinvestitionen) beschränken. Neuere Indizes berücksichtigen neben der ökonomischen Globalisierung auch soziale, kulturelle und politische Komponenten der Globalisierung (vgl. Dreher 2006). So misst der KOF Globalisierungsindex 2016 die wirtschaftliche Globalisierung in Form von Güter-, Kapital- und Dienstleistungsströmen über die nationalen Grenzen hinweg mit Indikatoren der sozialen Globalisierung in Form der Verbreitung von Ideen, Informationen und Bildern sowie die politische Globalisierung auf der Basis der Verbreitung von supranationalen Regierungspolitiken (vgl. Dreher 2006; Dreher/Gaston/Martens 2008; siehe Abbildung 1).²

² „Der KOF Globalisierungsindex (...) dient der Beobachtung von Veränderungen in der Globalisierung einer Reihe von Ländern über einen langen Zeitraum. Der vorliegende KOF Globalisierungsindex 2016 liegt für 187 Länder und den Zeitraum 1970 bis 2013 mit 23 Variablen vor (...) und besteht aus einer ökonomischen, einer sozialen und einer politischen Komponente. Der KOF Index misst die Globalisierung auf einer Skala von 1 bis 100. Die Werte der zugrunde liegenden Variablen werden in Perzentile unterteilt. So werden extreme Ausschläge geglättet und es kommt zu geringerer Fluktuation im Zeitablauf“. (KOF Konjunkturforschungsstelle 2016, S. 3).

1.3 Veränderung des Globalisierungsprozesses 1970 bis 2013

Abbildung 1 stellt die Entwicklung des KOF Globalisierungsindex 2016 und seiner Unterindizes in den Jahren 1970 bis 2013 dar. Sie zeigt einen deutlichen Anstieg in der Globalisierung seit dem Beginn der 1990er Jahre und einen deutlichen Strukturbruch in der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Globalisierung im Jahr 2008, der auch im Gesamtindex sichtbar wird (siehe Abbildung 1). Der Rückgang der wirtschaftlichen Globalisierung erstreckt sich sowohl auf die tatsächlichen Ströme – also den Handel, ausländische Direktinvestitionen und Portfolioinvestitionen – als auch auf Beschränkungen für Handel, Kapital und Investitionen. Die soziale Globalisierung misst persönliche Kontakte, Informationsflüsse und kulturelle Nähe. Dabei wurde festgestellt, dass nach 2008 besonders die persönlichen Kontakte zwischen den Bevölkerungen verschiedener Länder zurückgegangen sind (gemessen z. B. als internationaler Telefonverkehr und dem Anteil von Ausländern in der Bevölkerung). Die Informationsflüsse – also die potentiellen Ströme von Ideen – und die internationale Angleichung der (Wohn- und Ess-)Kultur gehen nicht zurück, nehmen aber deutlich weniger stark zu als in früheren Jahren.

Abbildung 2 bildet den KOF Globalisierungsindex für Ländergruppen mit unterschiedlichem Bruttonationalprodukt (BNP) pro Kopf ab. Es zeigt sich, dass der Globalisierungsrückschritt besonders die reichen Industrieländer betrifft, während die Globalisierung in den ärmeren Ländern weiter voranschreitet. Hier ist der Spielraum für alle Facetten der Globalisierung gleichbleibend hoch. Die Handelsvolumen dieser Länder sind niedrig (besonders beim Handel untereinander), Investitions-, Handels- und Kapitalverkehrshemmnisse sind hoch, und sowohl die Durchdringung mit Informationstechnologien als auch die politische Vernetzung ist weiter ausbaufähig.

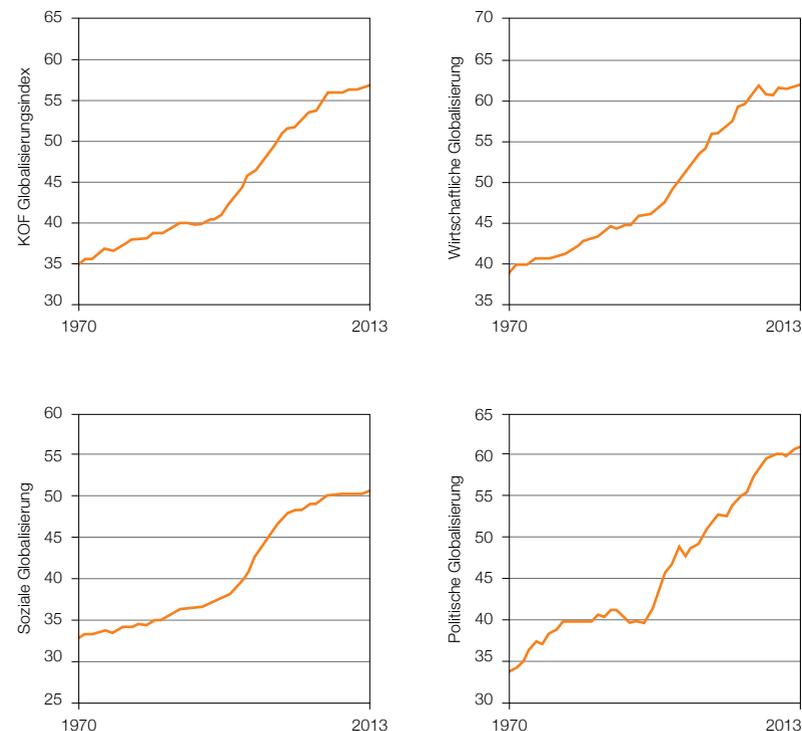


Abbildung 1: KOF Globalisierungsindex und Unterindizes 2016 (vgl. KOF Konjunkturforschungsstelle 2016, Grafik 1)

Anmerkung: „Die ökonomische Dimension der Globalisierung beinhaltet zum einen die Stärke grenzüberschreitender Handels-, Investitions- und Einkommensströme in Relation zum Bruttoinlandsprodukt (BIP) und zum anderen den Einfluss von Handels- und Kapitalverkehrsbeschränkungen. (...) Die soziale Dimension der Globalisierung wird im KOF Globalisierungsindex anhand von drei Kategorien gemessen. Zum einen geht es um grenzüberschreitende persönliche Kontakte in Form von Telefonaten und Briefen. Auch Tourismusströme und die Größe der ausländischen Wohnbevölkerung finden sich hier wieder. Zweitens werden grenzüberschreitende Informationsflüsse, gemessen am Zugang zu Internet, Fernsehen und ausländischen Presseerzeugnissen, erfasst. Und drittens wird versucht, die kulturelle Nähe zum globalen Mainstream anhand der Anzahl von McDonald's und Ikea-Filialen sowie der Exporte und Importe von Büchern in Relation zum BIP zu erfassen. (...) Die politische Dimension der Globalisierung wird gemessen an der Anzahl ausländischer Botschaften in einem Land, der Zahl internationaler Organisationen, denen das Land angehört, der Zahl der UN-Friedensmissionen, an denen das Land teilnahm, und der Anzahl bilateraler und multilateraler Verträge, die das Land seit 1945 abgeschlossen hat“ (Konjunkturforschungsstelle 2016, S. 2).

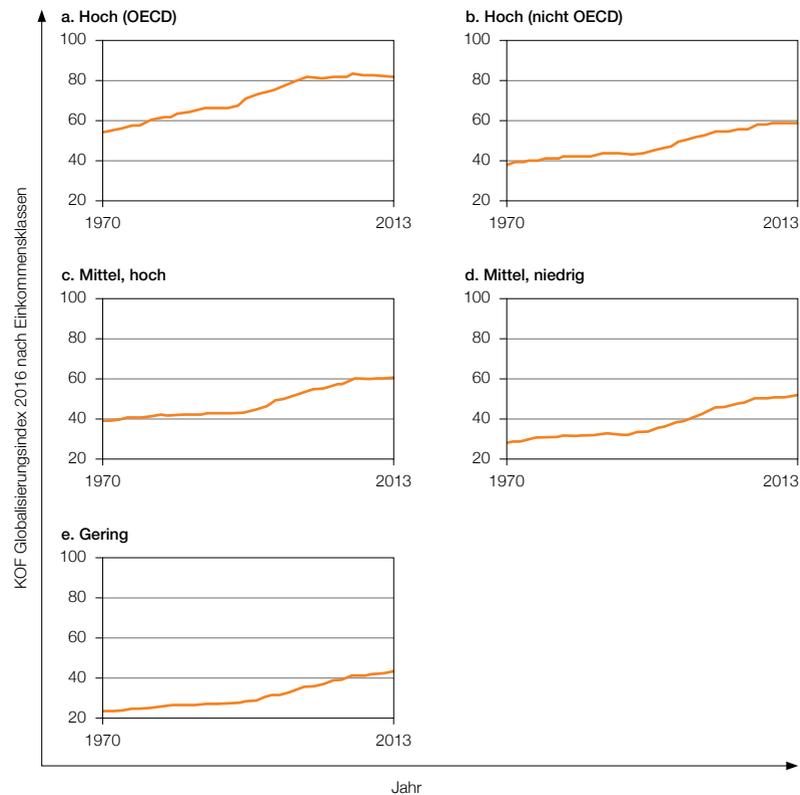


Abbildung 2: KOF Globalisierungsindex 2016 nach Einkommensklassen (vgl. KOF Konjunkturforschungsstelle 2016)

Anmerkung: KOF Globalisierungsindex nach Einkommensklassifikation der Weltbank von 2008, gemessen am BNP pro Kopf; Gering: weniger als 935 US-Dollar; Mittel, niedrig: 936–3.705 US-Dollar; Mittel, hoch: 3.706–11.455 US-Dollar; Hoch: mindestens 11.456 US-Dollar.

1.4 Gründe für den Strukturbruch in der Globalisierung im Jahr 2008

In den reicheren Ländern hat eine Reihe von Prozessen zu einem Abbremsen der Globalisierung beigetragen. Einer dieser Prozesse ist die seit Ende der 1990er Jahre zunehmende Kritik an der „neoliberalen“ Globalisierung (z. B.

an den Freihandelsabkommen). Die Globalisierungsgegner formierten sich erstmals globalisiert in Seattle im Jahr 1999 zum Protest gegen die Welthandelsorganisation (WTO). Die zunehmend internationale Globalisierungskritik macht sich in Demonstrationen gegen Austeritätsabkommen des Internationalen Währungsfonds (IWF) – im Gegensatz zu ähnlichen Demonstrationen in früheren Jahren jetzt in Industrieländern – und der im Jahr 2011 entstandenen Occupy-Bewegung bemerkbar.

In Europa und Asien sind Parteien an die Regierung gekommen, denen die Betonung der nationalen Souveränität wichtiger ist als die globale Vernetzung (z. B. Japan, Ungarn). In zahlreichen Industrieländern gewinnen rechtspopulistische Antiglobalisierungsbewegungen an Zulauf (Tea-Party-Bewegung, Alternative für Deutschland (AfD), The Finns Party, Sweden Democrats, Front National (FN)). Großbritannien hat sich in einem Referendum für den „Brexit“ entschieden, der weitergehende Zerfall der Europäischen Union durch den Austritt weiterer Mitglieder (Italien, Belgien, Spanien) scheint zumindest möglich; in vielen Ländern Europas hat sich die Stimmung gegen den Euro als einheitliche Währung gewendet (z. B. Italien) oder war schon von Beginn an eurofeindlich. Das Transatlantische Freihandelsabkommen (Transatlantic Trade and Investment Partnership, TTIP) ist in Europa und den USA umstritten. Während der Finanzkrise waren Steuergeschenke an Konsumenten in vielen Ländern nur für die eigenen Unternehmen gedacht (z. B. „Buy American Act“).

Insgesamt hat die Globalisierung durch die Steigerung der (internationalen) Marktkonkurrenz und die Reduzierung der realen Preise von Gütern den Lebensstandard in vielen Ländern in den letzten Jahren deutlich erhöht (vgl. Milanovic 2016). Ein Zurückschrauben der Globalisierung dürfte deswegen mit deutlichen Wohlstandsverlusten verbunden sein (vgl. Zukunftsinstitut 2015). Das gilt insbesondere für Deutschland als stark exportorientiertes Land.

Zwischen den Ländern hat sich die ökonomische Ungleichheit der Einkommen in den letzten zwei Jahrzehnten deutlich reduziert, was insbesondere auf den Aufstieg einer neuen Mittelschicht in den asiatischen Ländern zurückzuführen ist. Gleichzeitig hat sich die Einkommensungleichheit innerhalb der meisten Länder erhöht (vgl. Milanovic 2016). Es gibt deswegen im Globalisierungsprozess nicht nur Gewinner, sondern auch Verlierer. Diese Gruppe muss in Zukunft stärker in den Blick genommen und minimiert werden.

1.5 Implikationen für das Bildungssystem

Der **AKTIONSRAT BILDUNG** hat im Jahr 2008 bereits ein detailliertes Gutachten zum Thema Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess verfasst. Durch das derzeitige hohe Plateau der Globalisierungsdynamik haben sich die damals formulierten detaillierten Empfehlungen für die frühe Bildung, die Primar- und Sekundarstufe, die Hochschule sowie die berufliche Aus- und Weiterbildung und allgemeine Erwachsenenbildung nicht grundlegend verändert (vgl. vbw 2008).

Aus heutiger Sicht scheint die Globalisierung aber den sozialen Zusammenhalt in der Gesellschaft stärker zu schwächen als zunächst gedacht (Stichwort: „soziale Desintegration“). Statt mehrheitlich das gesamte Arbeitsleben in einem Unternehmen und an einem Ort zu verbringen, haben die Chancen der Globalisierung zu hoher Mobilität geführt – zwischen Unternehmen, aber auch zwischen Regionen, Städten und Nationalstaaten. Der häufigere Wechsel von Arbeits- und Wohnorten schwächt die Einbindung in das soziale Umfeld. Aus der Sicht vieler Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer hat die wachsende Unsicherheit und Geschwindigkeit des globalen Wandels deswegen zu einem Strukturwandel geführt, der individuelle Mobilitätsprozesse forciert – nicht nur geografisch, sondern auch zwischen verschiedenen Berufen und Wirtschaftssektoren. Das Bildungssystem muss sich deswegen vor allem der Frage stellen, wie die Teilhabe jedes Einzelnen am Globalisierungsprozess und seine Chancen in einer hochdynamischen Welt besser gefördert werden können. Die hohe geografische Mobilität, z. B. innerhalb von Nationalstaaten und über die Grenzen von Nationalstaaten hinweg, wirft die Frage auf, wie nicht nur Erwachsene, sondern auch schulpflichtige Kinder und Jugendliche auf die wachsenden Mobilitätsanforderungen im Bildungs- und Berufsverlauf besser vorbereitet werden können.

Für das Bildungssystem stellt sich insbesondere die Frage, wie die Innovationsbereitschaft der Menschen im Lebenslauf gefördert werden kann und wie bereits im Rahmen von Schule, Berufsausbildung und Hochschule auf das hohe Veränderungstempo im späteren Lebenslauf vorbereitet werden kann. Es muss das Problem gelöst werden, wie die Zahl potentieller Globalisierungsverlierer dadurch reduziert werden kann, dass sie im Lebenslauf früh und besser in die verschiedenen Systeme des Bildungswesens integriert werden (z. B. durch eine gute Berufsausbildung und durch umfassende Fort- und Weiterbildungsangebote). Es stellt sich die Frage, wie sie die nötigen kognitiven (z. B. Fremdsprachen) sowie sozialen und interaktiven Kompetenzen, die in

einer globalisierten Welt notwendig sind, erwerben können (vgl. vbw 2008). Insbesondere sollte der politischen Bildung und der ökonomischen Kompetenzförderung in der Schule eine stärkere Rolle zukommen.

Allein im Jahr 2015 sind etwa 890.000 Flüchtlinge nach Deutschland eingereist (vgl. Kapitel „Migration und Integration“, S. 85ff.). Die Finanzierung und Organisierung von Bildung für Zugewanderte ist zu einer zentralen Aufgabe des Bildungssystems in einer globalisierten Welt geworden. Die Zugewanderten müssen kulturell und sozial integriert und beruflich ausgebildet werden. Eine unzureichende Integration kann weitreichende desintegrative Folgen haben (wie sich z. B. in Frankreich zeigt). Das Gutachten des **AKTIONSRATS BILDUNG** aus dem Jahr 2016 (vgl. vbw 2016) hat sich dieser Thematik gewidmet: Es fordert die Entwicklung und Umsetzung eines Masterplans Bildungsintegration und gibt Handlungsempfehlungen für eine gelingende Integration durch und in das Bildungssystem.

Auch der in Deutschland in vielen Städten zu beobachtende hohe und steigende Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wirft ganz neue Fragen auf. Es stellt sich insbesondere die Frage, wie Nichtmuttersprachler jeglichen Alters besser integriert werden können. Die mit der Globalisierung einhergehende Komplexität macht es erforderlich, Kompetenzen zur Beurteilung und kompetenten Bewältigung der eigenen (neuen) Situation zu entwickeln. Es stellt sich somit die Frage, wie Bildung und Ausbildung zu dieser Kompetenzentwicklung beitragen können.

Im Kontext der Globalisierung müssen sich Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer häufiger als früher auf neue Aufgaben einstellen, so dass ein eher breites Wissen und eine fundierte Allgemeinbildung gegenüber berufsspezifischem Wissen an Bedeutung gewonnen haben.

Schließlich stellt sich die Frage, wie die Akzeptanz von Globalisierung erhöht werden kann. Die Antwort ist vor allem in einer besseren Unterstützung der Globalisierungsverlierer zu suchen: Wie können Personen, die infolge strukturellen Wandels ihre Arbeit oder ihren Beruf verlieren, im Bildungssystem auf andere Aufgaben vorbereitet werden? Das beinhaltet nicht nur Umschulungen, sondern auch mögliche Unterstützungszahlungen für ein (Zweit-)Studium oder verbesserte Zugangsmöglichkeiten zu den Hochschulen im späteren Lebenslauf. Insbesondere die tertiäre Bildung sieht sich im Rahmen der Globalisierung neuen Herausforderungen gegenüber.

1.6 Fragen an die Bildungspolitik

Diese Leitfragen sind zu stellen:

- Wie kann die Akzeptanz von Globalisierung erhöht werden?
- Wie können vor dem Hintergrund des Strukturwandels, der individuelle Mobilitätsprozesse – geografisch wie auch zwischen verschiedenen Berufen und Wirtschaftssektoren – forciert, die Teilhabe jedes Einzelnen am Globalisierungsprozess und seine Chancen in einer hochdynamischen Welt besser gefördert werden?
- Wie kann die Innovationsbereitschaft der Menschen im Lebenslauf gefördert werden und wie können Heranwachsende bereits in der Schule, der Berufsausbildung und an den Hochschulen auf das hohe Veränderungstempo im späteren Lebenslauf vorbereitet werden?
- Wie muss eine breite Allgemeinbildung, vor allem im Hinblick auf ökonomische und politische Kompetenz, im Bildungssystem abgebildet werden?
- Wie können Zuwanderer und Flüchtlinge jeglichen Alters mit Deutsch als Fremdsprache besser integriert werden?

2 Wertewandel

Werte und der Wertebegriff sind von Einstellungen, Motiven, Normen oder Zielen abzugrenzen: Unter Werten werden individuelle wie auch kollektive geistige Orientierungen verstanden, die in ihrer Gesamtheit das System sinnkonstituierender Leitlinien und Ordnungsaspekte des gesellschaftlichen Zusammenlebens verkörpern. Werte werden im Allgemeinen durch Institutionen oder Symbole verstärkt und sind insbesondere in relativ stabilen sozialen Situationen zu verorten. Bei Werten stützen kognitive Überlegungen, Emotionen und voluntative Handlungsziele sich gegenseitig. Werteorientierungen von Individuen werden sicher nicht nur in geplanten formalen Erziehungsprozessen entfaltet, denn die gesamte Lernumgebung und die nicht intendierten Sozialisationsprozesse beeinflussen die Werteentwicklung jedes einzelnen Individuums. Um Wirkungen auf die Werteorientierungen bei Heranwachsenden und bei Erwachsenen zu erreichen, dürfte ein erhebliches Maß der emotionalen Veranlassung notwendig sein (vgl. Brim/Wheeler 1974). Aber um künftige Entwicklungen einschätzen zu können, ist es wichtig zu wissen, welche Tendenzen des wertebezogenen Wandlungsprozesses in der modernen Gesellschaft gegeben sind und insbesondere auch welche Werteorientierungen in einzelnen Altersgruppen verbreitet sind.

2.1 Werteverlust, Wertesubstitution oder Wertediffusion? – Thesen und Erklärungsansätze zum Wertewandel

Bei der Debatte des Wertewandels und auch der Bedeutung hedonistischer Orientierungen können unterschiedliche Hypothesen und Erklärungsansätze zugrunde gelegt werden. Die komplexe Wertedynamik in einer Gesellschaft beschäftigt die Sozial- und Bildungswissenschaft intensiv seit den 1960er Jahren und wird jeweils unter ausgewählten zentralen Dimensionen analysiert. Dabei wird der Bildung des Individuums und den Entwicklungen des Bildungssystems in jedem der Erklärungsansätze eine spezifische Bedeutung zugesprochen.

Die am weitesten gehende These geht von einem folgenreichen Werteverlust aus, insbesondere in den jüngeren Generationen: In kulturell orientierten Ansätzen,

die einen Werteverlust und Werteverfall diagnostizieren, wird davon ausgegangen, dass sich vor allem im Bereich der Arbeit durch den Einfluss der medialen Informationsflut und des Konsums protestantische Tugenden und handlungsleitende Leistungswerte abschwächen und ein Werteverlust unter starker Ausprägung von hedonistischen und konsumorientierten Haltungen eintritt. Hedonismus wird hierbei äußerst negativ beschrieben. Bereits in den 1950er Jahren hatte Riesman (1950) in seiner anschaulichen Studie zum Wandel des Sozialcharakters dargelegt, dass die Macht einer „innengeleiteten“ Lebensführung zerbrochen sei, und zwar zugunsten einer außengeleiteten, am Konsum und am (wechselnden) Beifall der anderen orientierten Lebensweise. Zwei Jahrzehnte später unternimmt Bell (1979) den Versuch, die permissive Erziehungskultur, die Aufwertung konsumtiver, auf die Freizeit gerichteter Verhaltensweisen und auch die wachsende räumliche und soziale Mobilität für einen Werteverfall verantwortlich zu machen. Der Widerspruch zwischen einem auf rationaler Effizienzsteigerung beruhenden Beschäftigungssystem und dem an grenzenloser Selbstverwirklichung orientierten Konsum- und Freizeitsystem gilt dabei als Grund für die massenhafte Herausbildung hedonistischer Orientierungen insbesondere im kulturkonsumierenden gebildeten Publikum. Bells Thesen litten von Anfang an daran, dass seine theoretischen Überlegungen in nur losem Zusammenhang zu empirisch erhobenen Sachverhalten standen. Gerade aus heutiger Sicht – unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse der Jugendforschung (vgl. z. B. Albert u. a. 2015) – ist hervorzuheben, dass die realen Tendenzen des Werteverlusts heute weniger dramatisch erscheinen, als dies die Verallgemeinerung der auf einige westliche Gegenkulturen der 1970er und 1980er Jahre bezogenen hedonistischen Verhaltenstrends nahelegt. Obwohl über ein Viertel der Jugendlichen und jungen Erwachsenen (12- bis 25-Jährige) davon ausgeht, die eigenen Berufswünsche nicht realisieren zu können, bleibt der Wunsch nach einem sicheren Arbeitsplatz und guter Bildung gerade in der jüngeren Generation nach den Ergebnissen der aktuellen Shell-Jugendstudie dominant (vgl. Albert u. a. 2015). Es gibt nur eine leicht angewachsene Zahl junger Menschen, die die Partizipation im Beschäftigungssystem oder die Selbstverwirklichung durch Arbeit gering schätzen. Die große Mehrheit junger Menschen schafft es sehr gut, den Widerspruch zwischen expressiven oder profanen Lebensbereichen und leistungsfordernden, eher asketischen Lebensfeldern auszubalancieren.

Großen Einfluss auf die Wertedebatte hatte die in den 1970er Jahren entstandene These einer eindimensionalen Wertesubstitution: In einem sozio-

ökonomischen Erklärungsansatz auf der Basis empirisch vergleichender internationaler Studien hat insbesondere Inglehart (1977) die These einer „stillen Revolution“ vertreten, die in westlichen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften einen Wandel von materialistischen zu postmaterialistischen Wertorientierungen unterstellt. Ursache für diesen Wertewandel seien unter anderem der Einfluss materieller Absicherung und die Sättigung von materiellen Bedürfnissen, was aber dazu führe, dass sich immer mehr junge, gut ausgebildete Menschen von traditionellen, an physischen, materiellen und auch militärischen Sicherheitsbedürfnissen orientierten Werten abwenden. Zur Erklärung dieses Wandels werden zwei Hypothesen diskutiert: Während die Mangelhypothese besagt, dass die lange Phase ökonomischer Prosperität und die Erhöhung des Lebensstandards zu einer deutlichen Zunahme ästhetischer, partizipatorischer und ökologischer Werte führe, hebt die Sozialisationshypothese hervor, dass sich die Grundwerte eines Menschen in einem langen Prozess, aber vor allem in der primären Sozialisation der Kindheit und Jugend relativ stabil herausbilden. Da die jüngere Generation ihre formativen Jahre unter anderen sozioökonomischen Bedingungen verbringt als die ältere Generation, ist die Zunahme postmaterialistischer Wertorientierungen bei den Jüngeren sehr viel stärker ausgeprägt, insbesondere bei den höheren Bildungsgruppen. Allerdings wurde schon in den 1980er Jahren festgestellt, dass nur bei den Mitgliedern der Institutionen des höheren Bildungswesens die postmaterialistischen Orientierungen überwiegen (vgl. Tippelt 1990). So zeigt auch die international vergleichende „Civic Education Study“ aus dem Jahr 2000³ eine nur geringe Bereitschaft bei den 14- bis 19-Jährigen zum politischen Engagement. Die repräsentativen Daten der Gesellschaft für Konsumforschung (vgl. GfK 2016) zeigen in allen Altersgruppen einen deutlichen Anstieg des Wunsches nach Sicherheit, also eines materialistischen Wertes. Die Verallgemeinerung der Annahme eines generellen Übergangs von materialistischen zu postmaterialistischen Werten ist weder damals noch heute sinnvoll.

In der bildungs- und sozialwissenschaftlichen Diskussion ist die These vom mehrdimensionalen Werte- und Anspruchswandel viel diskutiert: Studien zeigten, dass ein begrenzter Wertewandel von Pflicht- und Akzeptanzwerten zu Selbstentfaltungs- und hedonistischen Werten stattgefunden hat, aber von gleichrangiger Bedeutung erscheint die Tendenz zur Instabilität und Ausdifferenzierung von Wertepräferenzen. Pflicht- und Akzeptanzwerte wurden – so die Annahme – durch den Einfluss verbesserter sozioökonomischer Lagen,

³ Vgl. <http://www.iea.nl/other-iea-studies>.

des Wirkens des Wohlfahrtsstaates und der Bildungsexpansion geschwächt und demgegenüber wurden Selbstentfaltungswerte, Werte der Prosozialität und des Hedonismus gestärkt. Klages (1984) sieht insbesondere in den 1970er Jahren einen solchen Wertewandelschub, der allerdings keinesfalls eine historische Konstante sei. In diesem politikorientierten Erklärungsansatz werden Werte und Tugenden wie Disziplin, Gehorsam, Pflichterfüllung oder Einordnung als rückläufig beschrieben, dagegen seien Werte wie Kreativität, Spontaneität, Selbstverwirklichung oder Ungebundenheit expansiv. Die damit verbundene These von einer sozialstaatlich verschuldeten Anspruchsexplosion als Ursache für diesen Wertewandel, aber auch als Ursache für individuelle Werteverunsicherung und eine gesellschaftliche Destabilisierung ist vielfach kritisiert worden. Insbesondere die Prognosen zu steigender Kriminalität, wachsendem Alkoholismus oder Drogenkonsum sind nicht haltbar (vgl. Baier/Pfeiffer 2016). Allerdings ist eine Zunahme von Institutionenverdrossenheit oder Zukunftsangst empirisch plausibler und auch der Wunsch nach Wohlstand und einer bürgerlichen Normalbiografie (nicht nach Luxus) ist in einer qualitativen Studie der unter 18-Jährigen deutlich geworden (vgl. Calmbach u. a. 2016). Die aktuelle europaweite, für die 18- bis 34-Jährigen repräsentative Jugendstudie „Generation What?“ weist auf ein sehr geringes Vertrauen in politische, kirchliche und auch mediale Institutionen hin, bei gleichzeitig hohem Wunsch nach persönlicher Sicherheit. Selbst im Bereich Arbeit und Bildung dominiert nicht der Wert Selbstverwirklichung, sondern der Wunsch nach Absicherung (vgl. Bayerischer Rundfunk/Südwestrundfunk/Zweites Deutsches Fernsehen 2016). Weiterhin zeigen die sozialen Milieustudien, dass sich Pflicht- und Akzeptanzwerte in mehreren sozialen Milieus auch heute behaupten, so in den traditionellen Milieus und in der Bürgerlichen Mitte. Soziale Milieus fassen dabei jeweils Menschen zusammen, die sich in ihrer sozialen Lage (vertikale Differenzierung) und in ihren Werthaltungen, Lebensauffassungen und Lebensstilen (horizontale Differenzierung) ähneln. Soziale Milieus stellen also auch in ihren jeweiligen Werteorientierungen Einheiten in der Gesellschaft dar. Wenn dies berücksichtigt wird, gibt es auch Milieus, in denen hedonistische Wertepräferenzen stark ausgeprägt sind, so bei den Exeditiven – der Gruppe der Jungen, gut Ausgebildeten, die sich weniger am Erfolg als an der Erkundung neuer Möglichkeiten orientieren – oder selbstredend im hedonistischen Milieu (vgl. Sinus Institut 2010; Tippelt 2015a).

Interessant ist der Hinweis von Klages (1984), dass die diagnostizierten Wertewidersprüche nicht allein durch polarisierte soziale Gruppen personalisiert werden, sondern dass die vormalige Polarität der Werte von jedem einzelnen

Individuum durch „Internalisierung“ erfahren wird. Insbesondere beim Übergang in das Beschäftigungssystem werden subjektiv Pflicht- und Akzeptanzwerte aufgewertet. Gesprochen wird von einer Wertesynthese, bei der verschiedene Wertegruppen nicht als spannungserzeugende Gegenkräfte in Erscheinung treten, sondern als einander sinnvoll ergänzende Orientierungskräfte des menschlichen Handelns, es kommt also zu mehrdimensionalen Wertemischungen bei jedem Einzelnen (vgl. Tippelt 1990).

Diese Feststellung kommt der These von der Wertedifferenzierung nahe, die bis heute starke Wirkung entfaltet: Demnach haben einheitliche Weltbilder und Werte in der modernen Gesellschaft an Bedeutung verloren, weil durch soziale und funktionale Differenzierung immer größere Unterschiede in den Werteorientierungen zwischen sozialen Subgruppen (z. B. ethnischen Gruppen, sozialen Milieus), aber auch zwischen gesellschaftlichen Teilbereichen (z. B. Freizeit vs. Arbeit) bestehen. Innerhalb einer Gesellschaft können offenbar – allerdings nur bis zu einem bestimmten Belastungsgrad – verschiedene und auch konträre Werte koexistieren und diese werden von spezifischen Teilpopulationen jeweils akzeptiert. Die These von der Wertedifferenzierung geht davon aus, dass – auch wenn minderheitenspezifische Werte, z. B. hedonistische Werte oder Orientierungen von Teil- und Subkulturen gesellschaftlich eine Rolle spielen können – nur solche Inhalte, die eine größere Teilpopulation erfassen (Extension) als Werte bezeichnet werden können. Jedoch ist Wertedifferenzierung nicht mit Wertediffusion gleichzusetzen, denn die Diffusion von Werteorientierungen geht demgegenüber mit Unsicherheit, Unberechenbarkeit und einem unreflektierten Hedonismus einher. Die Möglichkeiten der Moral- und Werteerziehung kommen aber gerade dann zur Entfaltung.

Aktuell ist die These von der Erosion einheitsstiftender Weltbilder und der Differenzierung von Werteorientierungen empirisch durch Milieustudien gut gestützt (vgl. Hradil 1987; Vester 2010; Sinus Institut 2010). Die Milieuforschung kann auf eine über 30-jährige empirische Erfahrung zurückblicken, wobei in der vorläufig letzten Aktualisierung des Sinus Instituts (2010) zehn soziale Milieus unterschieden werden, die sich in Einkommen und Bildung, aber auch in ihren grundlegenden Werteorientierungen unterscheiden: Es kann festgehalten werden, dass die Diffusion einheitsstiftender Weltbilder in modernen Gesellschaften mit der Verschiedenartigkeit sozialer Milieus einhergeht. In einigen Milieus und Teilgruppen der Gesellschaft gibt es ausgeprägte hedonistische Orientierungen (vgl. Barz/Tippelt 2004; Sinus Institut 2010). Die Befunde deuten darauf hin, dass hedonistische Orientierungen als dominante Werte-

orientierung doch bei etwa 15 Prozent der Bevölkerung eine zentrale Rolle spielen. Allerdings finden hedonistische Orientierungen in Form der Wertemischung auch in zahlreichen anderen (nicht primär hedonistischen) sozialen Milieus Anerkennung.

2.2 Hedonisierung der Lebenskonzepte

Aber was ist unter hedonistischen Orientierungen und einer Hedonisierung der Lebenskonzepte zu verstehen? Wenn sich in Phasen starken sozialen Wandels die stützende Funktion der Institutionen schwächt oder wenn diese fehlt, können Werte primär nur an Individuen und Personengruppen festgemacht werden. Hedonismus wird dann teilweise pauschal als Werteverlust gedeutet.

Allerdings zeigt Rother (2016) wichtige Differenzierungen der Hedonismuskurse auf, indem er körperlichen und intellektuellen, politischen, existenziellen und kulturellen Hedonismus unterscheidet. Hedonismus ist dabei nicht von vorneherein negativ konnotiert:

Körperlicher und intellektueller Hedonismus. Körperliche Lustempfindungen haben die Eigenschaft, in Unlust umzuschlagen, wenn sie im Übermaß genossen werden. Lustempfindungen und Gefühle der Freude und Genugtuung hingegen, die sich einstellen, wenn uns eine Arbeit gelingt, wenn wir ein Problem gelöst oder etwas entdeckt haben, können nicht in gleicher Weise in Unlust umschlagen und auch nie Selbstzweck sein. Dieser intellektuelle Hedonismus steht allerdings in einem komplexen Spannungsverhältnis zur Hedonisierung.

Politischer, existenzieller und kultureller Hedonismus. Wenn der Hedonismus auf die triviale Erkenntnis reduziert wird, dass alle Menschen von Natur aus nach Lust streben und lustvolle Gefühle schmerzhaften vorziehen, ohne dabei die sozialen und politischen Voraussetzungen zu reflektieren, ist hedonistische Lebenspraxis nicht vor dem Absturz in banalen Konsumismus gefeit. Zur politischen und sozialen Legitimation des Hedonismus ist eine Transformation anthropologischer Prinzipien in ein allgemeines und globales Rechtssystem erforderlich. Hier haben die sozialpolitischen Diskussionen um Recht auf Leben, Menschenwürde, soziale Gerechtigkeit, Weltarmut, Kampf gegen den Hunger etc. ihren Ort.

Von diesem politischen Hedonismuskurs, der aus dem anthropologischen Prinzip des Selbsterhaltungstriebes das Recht auf Leben, und zwar auf ein menschenwürdiges, gutes und möglichst lustvolles Leben ableitet, ist der existenzielle Hedonismuskurs zu unterscheiden. Dieser thematisiert diejenigen Bedingungen, die sich politischer Bewältigung entziehen, die aber umso relevanter für den Bildungsbereich sind. In diesen Kontext gehört der diagnostizierte Trend der Hedonisierung der Lebenskonzepte, in diesen Kontext gehören insbesondere auch die Auseinandersetzung mit jenen Phänomenen menschlichen Daseins, die die Hedonisierung ausblenden und zu verdrängen scheint: Sinnfragen, Leiden, Schmerz, Krankheit und Tod. Zu unterscheiden sind der politische und der existenzielle Hedonismuskurs schließlich von dem, was Rother (2016) als den kulturellen Hedonismuskurs bezeichnet. Die Instrumentalisierung der Kunst durch die Kulturindustrie beraubt die Kunst ihrer Bestimmung.

Angesichts der Pluralität hedonistischer Maximen, Praxen und Kontexte lassen sich unterschiedliche Entwicklungen extrapolieren. Mit Bezug auf die Dynamik des politischen Hedonismus sind unterschiedliche Szenarien denkbar. Unwahrscheinlich ist – so wünschenswert es auch wäre – ein geordneter Wohlstandstransfer durch konzertierte entwicklungspolitische Initiativen und Interventionen der reichen Industrienationen, denn Machtmotive sind stärker als humanistisch-solidarische Appelle. Eine gewisse Plausibilität in manchen Regionen hat das Szenario „Aufstand der Armen“. Hohe Plausibilität hat – diese Entwicklung ist bereits im Gange – eine massive Zunahme der Migrationsbewegungen: Wer seine Grundbedürfnisse nicht befriedigen kann, geht dorthin, wo er die Möglichkeit dazu hat oder vermutet.

2.3 Implikationen für das Bildungssystem

Im Hedonismuskurs werden also auch Bedingungen, die sich der politischen Bewältigung entziehen, thematisiert, wie Sinnfragen, Leiden, Schmerz, Krankheit und Tod (vgl. Rother 2016). Die Gefahr besteht darin, dass das Späzelement und die Hier-und-jetzt-Orientierung auch zu einem Verfall von Werten führen, wobei Bildung dem entgegenwirken kann. Bildung kann einen Reifungs- und Reflexionsprozess generieren, so dass Hedonismus dann nicht nur für Merkmale der Lustmaximierung steht, sondern auch Grundlage eines adäquaten Umgangs mit Leiden, Schmerz, Krankheit und Trauer ist.

Der kulturelle Hedonismus allerdings gefährdet durch die massenhafte Verbreitung der Unterhaltungsindustrie anerkannte kulturelle Normen, Werte und Traditionen sowie einen gemeinschaftlichen kulturellen Kanon. Auch hier kann Bildung durch die Vermittlung grundlegender Kompetenzen dazu beitragen, den Einzelnen zur Entwicklung eines von den herkömmlichen Wertstrukturen losgelösten eigenständigen Lebenskonzeptes zu befähigen.

2.3.1 Relevanz des Hedonisierungstrends für das Bildungssystem

Existenzieller Hedonismus. Generell sollte Bildung die Menschen nicht nur zu Kritikfähigkeit ermächtigen, sondern auch ihren Reifungsprozess fördern. Die Inkaufnahme von Schmerzen, das Akzeptieren von Leiden und Krankheit, das Zulassen von Trauer – ohne dabei primär auf die Aufhebung dieser Zustände und Phänomene zu zielen – sind Momente einer Lebenskunst, die im hedonistischen Lustkalkül keine Methode der Lustmaximierung sieht, sondern die Grundlage eines adäquaten Umgangs mit den Gegebenheiten und Herausforderungen des Lebens. Leiden, Schmerz, Krankheit und Trauer tragen insofern zur Reifung unserer Persönlichkeit bei und sind wichtige Elemente des gelungenen und guten Lebens.

Kultureller Hedonismus. Das Bildungssystem muss sich, ob es will oder nicht, diesem Hedonisierungstrend stellen: Die Kinder und Jugendlichen sind bereits kulturell sozialisiert. Es wäre verfehlt und undurchführbar, nur eine bestimmte Kultur- und Lebensform als normativ zu setzen, ebenso wie es verfehlt wäre, den verlorenen inhaltlichen Bildungskanon reetablieren oder auch einen neuen Bildungskanon entwerfen zu wollen. Das bedeutet allerdings nicht, dass deshalb ein „Kanon“ grundlegender individueller, sozialer und natürlicher Grundtechniken verzichtbar wäre, auch wenn er von ganz unterschiedlichen Inhalten abgeleitet werden kann. Ein möglicher Umgang des Bildungssystems mit der Hedonisierung der Lebenskonzepte und der Kommerzialisierung der Kultur ist die Einübung einer kritischen Reflexion eigener und fremder Lebensformen und Kulturpraxen. Solche Reflexion ermöglicht dem Individuum die eigenständige Wahl eines selbst zu verantwortenden Lebenskonzeptes.

2.3.2 Bildung und Moralerziehung als Herausforderungen im Wertewandel

Unter Rückgriff auf Thesen zur Pluralisierung von sozialen Lebenswelten kann hervorgehoben werden, dass sich Bildung und Erziehung mit Identitätsformationen auseinandersetzen, die heute als besonders reflexiv, besonders differenziert, besonders offen und besonders individuiert charakterisiert werden.

Den Bereichen Erziehung und Bildung wird unter anderem in diesem Zusammenhang immer wieder die Aufgabe zugesprochen, grundlegende Werte der modernen Gesellschaft in ihren institutionellen Strukturen wie im Bewusstsein der Individuen zu verankern. Auch der Bereich der Erziehungswerte lässt sich hier zuordnen: Es lassen sich traditionell-konventionelle Erziehungswerte, kritisch-autonome und prosoziale Erziehungswerte unterscheiden, wobei Letztere den konkurrierenden Individualismus und hier implizit auch den Hedonismus begünstigen.

Bildung impliziert häufig die Ideen der Menschenrechte und der Menschenwürde, d. h. die Unantastbarkeit der Menschenwürde jedes einzelnen Individuums. Der Wille zur Gerechtigkeit und die Förderung der Verantwortung für das Gemeinwesen sind in solchen Konzepten Basis von Bildung und wollen einer Wertediffusion entgegenwirken. Dabei ist Bildung nicht auf einen bestimmten Lebensabschnitt reduziert und wird nicht als primär formale Bildung betrachtet, denn Bildung ist, so gesehen, formale, nonformale und informale Bildung und entfaltet sich immer in der Kontingenz eines individuellen Lebenslaufs (vgl. Tippelt 2009). Manche Theoretiker haben vor einer Menschenrechtsideologie und einem entsprechenden moralischen Fundamentalismus zu Recht gewarnt (vgl. Luhmann 1993) und die Gefahren einer Inflationierung der Ansprüche in der moralischen Diskussion aufgezeigt. Allerdings ist im westlichen gesellschaftlichen Raum unbestritten, dass die Prinzipien der Freiheit und Gerechtigkeit in einer weiterzuentwickelnden offenen Gesellschaft nicht suspendiert werden können. Historisch gehen Ideen einer ethischen Bildung von ursprünglich religiösen Vorstellungen aus, die einer guten, gerechten und auch gottgewollten oder geheiligten Ordnung der menschlichen Angelegenheiten entsprechen (vgl. Lenhart/Druba/Batarilo 2006). In einer hoch aufklärerischen moralischen Bildungs- und Erziehungstheorie werden universalistische Perspektiven vertreten, die im Sinne des Kant'schen kategorischen Imperativs Handlungsnormen begründen, welche im Interesse aller liegen (vgl. Habermas 1999). Insbesondere der amerikanische philosophische Pragmatismus von Mead (2010), Dewey (1966)

und später Kohlberg (2000) begründete eine moralische Bildung, die gelingende Kommunikation ermöglichen sollte. Dies sollte geschehen durch die wechselseitige Anerkennung der Handelnden, die Perspektivenübernahme, die Bereitschaft, die eigenen Traditionen auch mit den Augen des Fremden zu betrachten (vgl. Nunner-Winkler 2009; Edelstein/Frank/Sliwka 2009) – also durch Fähigkeiten, die nicht in allen Bevölkerungsgruppen entwickelt sind.

In der Theorie der Gerechtigkeit und dem Konzept „Gerechtigkeit als Fairness“ nach Rawls (1993) sind universalistische moralische Prinzipien tragend, weil utilitaristische Gesellschaftsvorstellungen und reduktionistische Vorstellungen von Erfolg, so wichtig solche Kriterien des Handelns sein mögen, den Prinzipien der Gerechtigkeit und Fairness nachgeordnet werden. Moralische Bildung dient in diesem Sinn keineswegs dazu, in einem hedonistischen Sinne den individuellen Nutzen zu maximieren, vielmehr geht es Rawls darum, das Prinzip der Gerechtigkeit als Fairness durchzuhalten und durchzusetzen. Jeder Bürger muss hierbei tatsächlich wirksamen Gebrauch von den Grundfreiheiten machen können (vgl. Rawls 1993).

In der bildungspolitischen Diskussion sind diese theoretischen Ansätze in unterschiedlichen Ausprägungen für unterschiedliche Bildungsbereiche rezipiert und für Erziehungs- und Bildungskontexte weiterentwickelt worden. Es wird erforderlich sein, die daraus erwachsenden Implikationen für den bildenden Umgang mit der nachwachsenden Generation zu erarbeiten und im Bildungssystem zu etablieren.

2.4 Fragen an die Bildungspolitik

Diese Leitfragen sind zu stellen:

- Gibt es den Trend der Wertediffusion und wie kann das Bildungssystem zu mehr sozialer Kohäsion und Wertebalance in unserer Gesellschaft beitragen?
- Ist die Freiheit, die ein Grundmotiv der europäischen Aufklärung und des deutschen Idealismus ist, auch heute noch ein fundamentales Motiv in der Bildungspolitik?
- Wie kann in der Erziehung und im Bildungssystem mit der kulturellen Wertedifferenzierung und mit inhaltlichen Widersprüchen zwischen den Wertvorstellungen unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen angemessen umgegangen werden?

- Mit Bezug auf den kulturellen Hedonismus stellt sich die Frage: Wird die Kultur durch die Unterhaltungsindustrie zerstört? Sind Szenarien einer zunehmenden sozialen und kulturellen Fragmentierung und Verrohung, die ihrerseits zu einer Zerstörung des kulturellen Kanons und kultureller Werte und Normen und damit auch kultureller Traditionen führen, realistisch und plausibel?
- Was kann das Bildungssystem zur Stabilisierung und zur Differenzierung von Werten in einer demokratischen Gesellschaft beitragen?

3 Bedeutungswandel des Religiösen

3.1 Die Herausforderung – Empirie – Entwicklungslinien

Der Begriff „Religion“ bezeichnet unterschiedliche Weltanschauungen, die auf den Glauben an bestimmte überirdische oder übernatürliche transzendente Kräfte und mit ihnen assoziierte heilige Objekte zurückgehen und die in der individuellen intuitiven „Erfahrung“ einen Niederschlag finden (vgl. z. B. Betz u. a. 2008). Der Begriff „Religiosität“ wird hingegen verwendet, um Personen und Unterschiede zwischen Personen hinsichtlich der erlebten Intensität, der subjektiven Bedeutsamkeit oder der Stärke der Identifikation mit dieser Art von Erfahrung zu beschreiben. Ein Maß für die Erfassung individueller Religiosität, das für die Beschreibung von Menschen aller abrahamitisch-religiösen Glaubensrichtungen (Christen, Juden, Muslime; für Modifikationen der Skala für die Verwendung bei Menschen buddhistischen und hinduistischen Glaubens vgl. Huber/Huber (2012)) angewendet werden kann, ist die „Zentralität der Religiosität“-Skala von Huber und Huber (2012). Sie unterscheidet fünf Kerndimensionen oder Indikatoren der Religiosität:

Intellektuelle Dimension. Sie beschreibt das Wissen oder die Kundigkeit der Person über die eigene Religion und ihr kognitives Interesse am Thema Religion (z. B. „Wie sehr interessieren Sie sich dafür, mehr über religiöse Fragen zu erfahren?“).

Religiöse Ideologie. Die Dimension erfasst die subjektive „Gewissheit“ gegenüber religiösen Inhalten oder den subjektiv empfundenen Realitätsgehalt religiöser Konstrukte (z. B. „Wie stark glauben Sie daran, dass es Gott oder etwas Göttliches gibt?“).

Öffentliche Praxis. Die Dimension bezieht sich auf die Teilnahme an öffentlichen religiösen Ritualen und kommunalen Aktivitäten und entsprechende Zugehörigkeitsgefühle (z. B. „Wie häufig nehmen Sie an religiösen Handlungen teil?“).

Private Praxis. Die Dimension gilt als Indikator dafür, in welchem Maß die Person sich selbst der Transzendenz in individualisierten Aktivitäten und Ritualen im Privaten hingibt (z. B. „Wie oft beten oder meditieren Sie allein?“).

Religiöse Erfahrung. Die Dimension beschreibt, inwieweit die Person Transzendenz als aktive Instanz konstruiert, die sich dem Menschen im Weltlichen zuwendet (z. B. „Wie oft erleben Sie Situationen, in denen Sie fühlen, dass Gott oder etwas Göttliches Ihnen nahe ist?“).

Die Werte, die Personen auf den fünf Dimensionen erhalten, werden in einen gemeinsamen Index überführt, der zwischen eins und fünf ausgeprägt sein kann (1,0–2,0 = „nicht religiös“; 2,1–3,9 = „religiös“; 4,0–5,0 = „hoch religiös“). Es liegen Normwerte aus 21 Ländern vor (vgl. Huber/Huber 2012).

3.1.1 Entwicklungslinien in Deutschland zu Religionszugehörigkeit und Religiosität

Für Deutschland zeigen sich in Bezug auf das Thema Religion und Religiosität die folgenden Entwicklungslinien:

Steigende Zahl an Angehörigen nicht christlicher Glaubensgemeinschaften.

Wie in vielen anderen europäischen Ländern auch steigt infolge weltweiter Migrationsbewegungen in Deutschland die Zahl von Menschen, die nicht einer der beiden großen christlichen Glaubensgemeinschaften, der katholischen oder der protestantischen Kirche, angehören, sondern insbesondere dem Islam und dem orthodoxen Christentum. Während im Jahr 1972 ca. 500.000 Muslime in Deutschland lebten, waren es im Jahr 2000 bereits drei Mio. Im Jahr 2009 stellten die Muslime ca. fünf Prozent der deutschen Gesamtbevölkerung, dies entspricht ca. vier Mio. Menschen.⁴ Diese Zunahme geht nicht nur darauf zurück, dass Zuwanderergruppen mit überwiegend muslimischer Glaubenszugehörigkeit (insbesondere türkisch- und arabischstämmige Personen) inzwischen in dritter oder vierter Generation in Deutschland leben, sondern auch auf verstärkte Neuzuwanderung von Menschen muslimischen Glaubens. Beispielsweise gehörten 73,1 Prozent der Personen, die im Jahr 2015 in Deutschland Asyl beantragten, dem muslimischen Glauben an, gegenüber 13,8 Prozent mit christlichem Glauben (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) 2016a, S. 25).

Der Zahl von ca. vier Mio. Muslimen stehen in Deutschland heute ca. 24 Mio. Katholiken und ca. 23 Mio. Protestanten gegenüber. Christlich-Orthodoxe

und Angehörige evangelischer Freikirchen sind jeweils mit ca. einem Prozent der Bevölkerung vertreten. Menschen jüdischen Glaubens stellen einen sehr kleinen Anteil der deutschen Bevölkerung dar: Mit gut 100.000 Personen sind dies nur 0,1 Prozent (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) 2016, S. 90f.). Im Unterschied zur stetigen Zunahme der Anzahl von Muslimen in Deutschland ist die Zahl der Mitglieder der jüdischen Gemeinden in den Jahren von 2003 bis 2014 stabil geblieben.⁵

Höhere Religiosität von Zuwanderern im Vergleich zu einheimischen Deutschen.

Im Mittel sind nach Deutschland zugewanderte Menschen stärker religiös als einheimische Deutsche (ohne Migrationshintergrund). In einer repräsentativen Befragung Erwachsener im Jahr 2007 ermittelten Huber und Huber (2012) für ihren Religions-Zentralitätsindex in der deutschen Bevölkerung eine mittlere Ausprägung von $M = 2,9$, in der Subgruppe der Westdeutschen einen Mittelwert von $M = 3,1$, in der Subgruppe der Ostdeutschen von $M = 2,1$ und in der Subgruppe der in Deutschland lebenden Muslime von $M = 3,5$. Eine Klassifikation der kontinuierlichen Ausprägungen auf dem Zentralitätsindex in drei Gruppen von unterschiedlich religiösen Personen ergab, dass 28 Prozent der deutschen Gesamtbevölkerung (19 Prozent der Westdeutschen, 63 Prozent der Ostdeutschen, sieben Prozent der Muslime) nicht religiös, 52 Prozent (58 Prozent der Westdeutschen, 29 Prozent der Ostdeutschen, 57 Prozent der Muslime) mittelreligiös und 20 Prozent (23 Prozent der Westdeutschen, 8 Prozent der Ostdeutschen, 36 Prozent der Muslime) hochreligiös sind (vgl. Huber/Huber 2012, S. 722).

Besonders deutlich ist die im Vergleich zur einheimischen Bevölkerung stärkere Religiosität in der Gruppe muslimischer Zuwanderer. So zeigte ein Vergleich der verschiedenen Religionsgruppen in Europa für sämtliche Länder, dass – von den Aleviten abgesehen – sich ca. die Hälfte der Angehörigen verschiedener muslimischer Glaubensrichtungen als hochreligiös bezeichnet, gegenüber weniger als 30 Prozent der Juden, ca. 30 Prozent der Katholiken und weniger als 20 Prozent der Protestanten (vgl. Bertelsmann Stiftung 2013). Brettfeld und Wetzels (2007) fanden, dass von den in Deutschland lebenden Muslimen sich 21,7 Prozent als sehr stark gläubig bezeichneten, gegenüber nur 12,1 Prozent der Migrantinnen und Migranten mit einer anderen als einer muslimischen Religionszugehörigkeit und nur 2,9 Prozent der sich als religiös bezeichnenden Deutschen (vgl. S. 243).

⁴ Vgl. <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/72321/umfrage/entwicklung-der-anzahl-der-muslime-in-deutschland-seit-1945/>.

⁵ Vgl. <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/1232/umfrage/anzahl-der-juden-in-deutschland-seit-dem-jahr-2003/>.

Die höhere Religiosität von Zuwanderern im Vergleich zu einheimischen Deutschen zeigt sich auch in einer deutlicher sichtbaren öffentlichen Praxis (vgl. Huber/Huber 2012) ihrer Religion. So stufen von den über 2.500 Jugendlichen, die im Rahmen der letzten Shell-Jugendstudie (vgl. Albert u. a. 2015) befragt worden waren, 39 Prozent der Katholiken (im Jahr 2002 waren es noch 51 Prozent gewesen) und 32 Prozent der Protestanten (2002: 38 Prozent) ihren Glauben als wichtig für ihre Lebensführung ein, gegenüber 76 Prozent der muslimischen und 64 Prozent der christlich-orthodoxen Jugendlichen (2002 waren es für diese beiden Gruppen zusammengenommen 68 Prozent). In einer Befragung von Nyiri (2007) gaben 85 Prozent einer repräsentativen Gruppe von in Berlin lebenden Muslimen an, dass Religion in ihren Alltagspraktiken eine große Rolle spiele, gegenüber nur 41 Prozent der einheimischen Bevölkerung. Zuwanderer besuchen auch häufiger Gottesdienste als einheimische deutsche Katholiken und Protestanten, und das, obwohl sich für sie vergleichsweise ungünstigere Opportunitätsstrukturen – in der durch die beiden großen christlichen Kirchen geprägten Aufnahmekultur in Deutschland – bieten (vgl. z. B. Diehl/König 2013; Hoon/Tubergen 2014).

Sinkender Anteil der an die großen christlichen Kirchen konfessionell gebundenen Deutschen ohne Migrationshintergrund. Gleichzeitig mit der verstärkten Zuwanderung von Menschen mit muslimischer oder christlich-orthodoxer Religionszugehörigkeit ist die Zahl der einheimischen Deutschen, die Mitglieder einer der beiden großen christlichen Kirchen sind, stetig zurückgegangen. Während im Jahr 1970 nur 6,4 Prozent der westdeutschen Bevölkerung konfessionslos waren, traf das im Jahr 1987 bereits auf 15,4 Prozent und im Jahr 2011 auf 30,9 Prozent zu (gegenüber 75,9 Prozent der Bevölkerung in den neuen Bundesländern; vgl. SVR 2016). Die Zahl der Mitglieder der evangelischen Kirche ist von 25,8 Mio. im Jahr 2003 auf 22,3 im Jahr 2015 gesunken.⁶ Auch ist seit Beginn des 20. Jahrhunderts die Häufigkeit der Inanspruchnahme von Gottesdiensten der beiden großen christlichen Kirchen in Deutschland stark rückläufig. So gab es z. B. im Jahr 1950 noch 11,7 Mio. Besucher katholischer Gottesdienste, im Jahr 2000 waren es 4,4 Mio., im Jahr 2015 nur noch 2,5 Mio.⁷

Ausübung der christlichen Religion verstärkt in privater, pluralistischer, individualisierter und säkularer Form. Die oben genannten Zahlen dürfen nicht dahingehend fehlinterpretiert werden, dass die christliche Religion und Religiosität für die deutsche Mehrheitsgesellschaft immer bedeutungsloser würde. So antworteten beispielsweise in einer Befragung der Bertelsmann Stiftung (2013) auf die Frage, wie wichtig Religion in ihrem Leben sei, fast 50 Prozent der deutschen Bevölkerung „sehr wichtig“ oder „eher wichtig“ (S. 18). Auf die Frage, als wie religiös sie sich selbst bezeichnen würden, antworteten fast 30 Prozent „eher religiös“ oder „stark religiös“ (S. 19). Auch die oben dargestellten Zahlen, die mit dem Zentralitätsindex von Huber und Huber (2012) gewonnen werden konnten, nach denen 72 Prozent der deutschen Bevölkerung in das Cluster mittel- oder hochreligiöser Menschen fallen, spricht gegen die Annahme, dass Religion für die einheimischen Deutschen bedeutungslos geworden wäre.

Es scheint, dass – obwohl eine an die beiden großen christlichen Kirchen gebundene öffentliche religiöse Praxis in Deutschland rückläufig ist – gesellschaftliche Institutionen und nationale Identitäten nach wie vor im Christentum verankert sind und die christliche Religion stärker in privater Praxis, deinstitutionalisiert, individualisiert, säkular orientiert und pluralistisch gelebt wird. So erleben es die Menschen beispielsweise nicht als inkonsistent, sich als religiös zu bezeichnen, gleichzeitig aber nie einen Gottesdienst zu besuchen. Ein Beispiel zeigen Zahlen aus der „International Civic and Citizenship Education Study“ (ICCS) aus dem Jahr 2009, an der 38 Länder (darunter 26 europäische, nicht aber Deutschland) teilgenommen hatten (vgl. Schulz u. a. 2010). ICCS hat Daten von mehr als 140.000 Achtklässlerinnen und Achtklässlern aus über 5.300 Schulen erhoben, um zu erfahren, auf welche Weise die Jugendlichen in den verschiedenen Ländern auf ihre Rolle als Bürgerinnen und Bürger und Mitgestalterinnen und Mitgestalter der Gesellschaft vorbereitet werden. Zum Thema Religion zeigte sich, dass 96 Prozent der österreichischen und 87 Prozent der schweizerischen Befragten angaben, einer Religionsgemeinschaft anzugehören, aber nur 43 Prozent der österreichischen und 33 Prozent der schweizerischen Befragten erklärten, mindestens einmal im Monat einen Gottesdienst zu besuchen (vgl. Schulz u. a. 2010, S. 111). Auch die Ergebnisse der SINUS-Jugendstudie (vgl. Calmbach u. a. 2016), die unter anderem vom Bund der Deutschen Katholischen Jugend und der Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz herausgegeben wurde, zeigen ein derartiges Auseinanderfallen zwischen konfessioneller Zugehörigkeit, selbstdefinierter Religiosität

⁶ Vgl. <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/1229/umfrage/anzahl-der-mitglieder-der-evangelischen-kirche-seit-2003/>

⁷ Vgl. <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/2637/umfrage/anzahl-der-katholischen-gottesdienstbesucher-seit-1950/>.

und religiöser Praxis. Die qualitativen Interviews mit in Deutschland lebenden Jugendlichen unterschiedlicher Glaubenszugehörigkeiten im Alter zwischen 14 und 17 Jahren zeigten, dass für die meisten Jugendlichen religiöse Praktiken nicht im Alltag verankert, sondern auf bestimmte Anlässe (z. B. Weihnachten, Zuckerfest) oder bestimmte Lebensabschnitte, wie z. B. Vorbereitung auf Konfirmation- und Firmung, beschränkt sind. Gebete sind vor allem mit Herausforderungs- und Krisensituationen verbunden; der Besuch von Gottesdiensten oder die Teilnahme an ritualisierten Gebeten werden von den meisten Jugendlichen zwar als Bestandteile des Familienlebens wahrgenommen, nicht aber als Bestandteile religiösen Lebens. Beim Vergleich der Jugendlichen verschiedener Religionszugehörigkeiten fanden Calmbach u. a. (2016), dass christliche Jugendliche deutlicher zwischen persönlichem Glauben und Religionszugehörigkeit unterschieden als muslimische und dass selbst Jugendliche, die keiner Glaubensgemeinschaft angehörten, Religionen oft als interessant und exotisch-reizvoll beschrieben.

Auch sind viele Beispiele dafür zu beobachten, dass tradierte Formen religiöser Praxis durch neue ersetzt werden: Hier werden Rituale und symbolische Handlungen mit individualisierten religiösen Bedeutungen versehen. Ein Beispiel ist das Pilgern auf dem Jakobsweg. Im Jahr 1989 waren es weniger als 650, im Jahr 2000 bereits mehr als 2.800 und im Jahr 2015 knapp 19.000 Pilger, die aus Deutschland kamen.⁸

Zusammengefasst sind im Hinblick auf Religion und Religiosität gegenläufige Entwicklungslinien in Deutschland zu erkennen: a) eine Zunahme der Menschen, die eine andere Religionszugehörigkeit als die der beiden großen christlichen Kirchen haben (insbesondere der Muslime), b) eine im Mittel stärkere Religiosität (die sich in privater und öffentlicher Praxis der Religion niederschlägt) von Zuwanderern als von einheimischen Deutschen, c) gleichzeitig schwindende Zahlen von Menschen, die an die beiden großen christlichen Kirchen konfessionell gebunden sind und deren Angebote für die öffentliche Religionsausübung in Anspruch nehmen, und d) stärker private, individualisierte und pluralisierte Formen der Religionsausübung.

⁸ Vgl. <https://www.pilgern.ch/jakobsweg/statistik/>.

3.1.2 Auswirkungen der gegenläufigen Entwicklungen auf die Wahrnehmung der Bedeutsamkeit von Religion im öffentlichen Diskurs in Deutschland

Obwohl die oben dargestellten Zahlen nicht für eine wachsende Bedeutsamkeit von Religion in Deutschland sprechen, ist der öffentliche Diskurs in den vergangenen Jahren zunehmend häufig auf dieses Thema bezogen. Kristallisationspunkte dieses Diskurses sind dabei immer wieder der Islam und die Gruppe der Muslime; in letzter Zeit insbesondere auch die mit den verschiedenen Religionen verbundenen Vorstellungen über Geschlechterrollen (vgl. z. B. Diehl/König/Ruckdeschel 2009). Hierbei dominieren negative Einstellungen der Gruppen zueinander. So stimmte in der Befragung des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR 2016, S. 41) die Mehrheit (53,1 Prozent) der einheimischen Deutschen der Aussage eher nicht oder gar nicht zu, dass der Islam zu Deutschland gehöre. Demgegenüber bejahten 71,4 Prozent der türkischstämmigen Befragten die Aussage, dass der Islam ein Teil Deutschlands sei, eher oder vollständig. Auch sind Bedrohungsgefühle gegenüber dem Islam bei einheimischen Deutschen sehr verbreitet: In der Befragung der Bertelsmann Stiftung (2013) bezeichneten 60 Prozent der Ostdeutschen und annähernd 50 Prozent der Westdeutschen den Islam als „bedrohlich“ (gegenüber weniger als 20 Prozent, die das Judentum, und rund zehn Prozent, die das Christentum als bedrohlich erlebten; vgl. S. 29, 31). Umgekehrt zeigen auch viele Muslime negative Einstellungen gegenüber einheimischen Deutschen (vgl. Koopmans 2013). So fanden beispielsweise Brettfeld und Wetzels (2007), dass 55,9 Prozent der in Deutschland lebenden Muslime der Aussage eher oder vollkommen zustimmten: „In Deutschland kann man deutlich sehen, dass die christlichen Religionen nicht in der Lage sind, die Moral zu sichern“, und 71 Prozent der Aussage eher oder vollkommen zustimmten: „Die Sexualmoral der westlichen Gesellschaften ist völlig verkommen“; wobei eine Zustimmung mit steigender Religiosität der Befragten wahrscheinlicher wurde.

Mögliche Gründe für die hohe Aufmerksamkeit, die das Thema Religion in Deutschland derzeit erfährt, und für die weite Verbreitung negativer Einstellungen insbesondere gegenüber Muslimen können a) in einer vergleichsweise starken Sichtbarkeit der religiösen Praxis von Muslimen (als der größten Einwanderergruppe), b) in einem höheren Anteil hochreligiöser Personen insbesondere unter Muslimen und c) in der seit den Anschlägen auf das World-Trade-Center im Jahr 2001 entstandenen Assoziation zwischen dem Islam und terroristischen Gewalttaten liegen.

Die in Deutschland vorwiegend im Privaten gelebten individualisierten Formen christlicher Religiosität stehen im Kontrast zu stärker nach außen sichtbaren Praktiken der Religionsausübung anderer Glaubensgemeinschaften, z. B. für Außenstehende erfahrbar in dem Befolgen religiöser Bekleidungs- (z. B. Kopftuch, Kippa) und Ernährungsvorschriften (z. B. Vermeiden von Schweinefleisch und Alkohol, Fasten) oder dem Beten, das bei Fehlen eines besser geeigneten Ortes auch im öffentlichen Raum erfolgt. Weiter besteht, wie oben dargestellt, zwischen den überwiegend christlich orientierten einheimischen Deutschen und den Zuwanderergruppen anderer Religionsgemeinschaften ein Unterschied dahingehend, dass der Anteil von Personen, die sich als hochreligiös bezeichnen, unter den Zuwanderern deutlich höher ist. Schließlich ist die größte Zuwanderergruppe mit einer anderen als der christlichen Religionszugehörigkeit, die Gruppe der Muslime, einhergehend mit der Zunahme terroristischer Gewalttaten, die extremistischen islamistischen Gruppen zugeschrieben werden, nicht nur in Deutschland, sondern weltweit zunehmend negativen Einstellungen und sozialer Diskriminierung ausgesetzt (vgl. z. B. Shaw 2012; Amin 2013).

3.2 Implikationen für das Bildungssystem

Zusammenhänge zwischen Religion, Religiosität und Bildungserträgen. Im Kontext der Untersuchung möglicher Zusammenhänge mit Bildungserträgen muss zwischen Religion und Religiosität unterschieden werden. Im Rahmen der internationalen Schulvergleichsstudien, wie z. B. PIRLS („Progress in International Reading Literacy Study“) oder PISA, sind häufig Schülerinnen und Schüler nach verschiedenen kulturellen Herkunftsgruppen unterschieden worden, die ihrerseits typischerweise unterschiedliche Religionszugehörigkeiten haben. Dabei zeigten sich Unterschiede zwischen verschiedenen Zuwanderergruppen dahingehend, dass Kinder und Jugendliche mit türkischem Hintergrund stärker in ihren Bildungserträgen gegenüber ihren Peers ohne Migrationshintergrund zurückbleiben, als dies für Zuwanderergruppen aus Polen oder den Staaten der ehemaligen Sowjetunion der Fall ist: Während für die Letzteren die Disparitäten in schulischen Kompetenzen über die Einwanderergenerationen hinweg abnehmen oder ganz verschwinden, gilt dies nicht für die Gruppe der türkischstämmigen Schülerinnen und Schüler (für einen Überblick vgl. Stanat/Rauch/Segeritz 2010).

Die Schlussfolgerung, dass diese Unterschiede durch die überwiegend muslimische beziehungsweise überwiegend nicht muslimische Religionszugehörigkeit dieser beiden großen Gruppen Zugewanderter bedingt sind, ist jedoch nicht möglich, da kulturelle Herkunft nicht nur mit Religion, sondern auch mit zahlreichen anderen Faktoren konfundiert ist. So zeigt sich beispielsweise, dass Unterschiede in den Bildungserträgen zwischen Migrantinnen/Migranten und Nichtmigrantinnen/Nichtmigranten deutlich reduziert werden oder sogar ganz verschwinden, wenn der Einfluss des sozioökonomischen Status der Familien kontrolliert wird; nichtsdestotrotz fanden verschiedene Studien auch nach Kontrolle dieses und vieler anderer Merkmale des Elternhauses einen geringeren Bildungserfolg insbesondere für türkischstämmige Schülerinnen und Schüler (für einen Überblick vgl. Stanat/Rauch/Segeritz 2010).

Wird angenommen, dass die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Glaubensrichtungen (z. B. zum muslimischen Glauben) als solche unterschiedlichen Bildungserfolg vorhersagt, so bleibt jedoch unklar, über welche Mechanismen sich diese auf bildungsrelevantes Verhalten und Bildungserträge auswirken sollte. Ein Erklärungsansatz fokussiert die Reaktionen, die die Mehrheitsgesellschaft auf Migrantengruppen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten hat. In dieser Sichtweise werden die geringeren Bildungserfolge von muslimischen Migrantinnen und Migranten auf ein höheres Maß an Stereotypenbedrohung und Diskriminierungserfahrungen zurückgeführt, denen sie aufgrund negativer Einstellungen gegenüber dem Islam ausgesetzt sein können (vgl. z. B. Seibert/Solga 2005; Appel/Weber/Kronberger 2015).

Ein anderer Erklärungsansatz führt den unterschiedlichen Bildungserfolg von Gruppen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit auf mit Religionen verbundene Denkmuster, Einstellungen oder Verhaltensmuster zurück. So kann eine Religion z. B. unterschiedliche Bewertungen von Bildung und Arbeit, vermittelt über tradierte Wertvorstellungen oder Vorbilder, implizieren und entsprechend eher förderlich oder hinderlich für den Bildungserfolg der Gläubigen sein. So ist der höhere Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg von Protestanten gegenüber Katholiken in Deutschland (vgl. z. B. Peisert 1967; Becker/Wößmann 2009) auf die protestantische Ethik (vgl. Weber 2006) zurückgeführt worden, die eine Lebensführung begünstigt, die eben diesen Erfolg wahrscheinlicher macht. Schaltegger und Torgler (2010) fanden in den 16 von ihnen in den Jahren 1999 und 2000 untersuchten Ländern bei Protestanten stärkere Zustimmung zu Werten, die auf eine strenge Arbeitsethik bezogen sind, als bei

Katholiken, wobei die Zustimmung bei Protestanten mit zunehmender selbst eingeschätzter Religiosität stärker wurde. Becker und Wößmann (2009) konnten jedoch – in Abgrenzung von einer Erklärung durch die protestantische Ethik – durch empirische Analysen von Alphabetisierungsraten, Schulangeboten und Steuereinnahmen auf Kreisebene im ausgehenden 19. Jahrhundert in Preußen nachweisen, dass höhere Bildungsinvestitionen in protestantischen im Vergleich zu katholischen Familien ursächlich für ihren größeren wirtschaftlichen Erfolg waren.

Als ein weiterer möglicher Erklärungsfaktor für den unterschiedlichen Bildungserfolg verschiedener Migrantengruppen in Deutschland ist Religiosität untersucht worden. Dabei ist wichtig zu beachten, dass Religiosität sowohl ein unterstützender als auch ein hindernder Faktor für Bildungserfolg sein kann. Weiter können sich die Mechanismen, über die Religiosität auf Bildungserfolg Einfluss nimmt, in Abhängigkeit davon unterscheiden, ob eine Person mit ihrer Religion der Majoritätskultur oder aber einer Minoritätsgruppe angehört, wie das z. B. für Menschen mit einem Migrationshintergrund aus einer nicht christlichen Kultur in Deutschland der Fall ist.

Religiosität kann z. B. soziales Kapital darstellen, weil die Person auf die durch eine Glaubensgemeinschaft bereitgestellten Ressourcen zugreifen kann. Insbesondere für ethnische Minderheiten oder Menschen mit Migrationshintergrund kann die Eingebundenheit in eine Glaubensgemeinschaft auch eine Ressource bei der Bewältigung von Diskriminierungserfahrungen oder Akkulturationsstress darstellen. Gleichzeitig kann Religiosität aber auch begünstigen, dass die Person sich auf ihre ethnische oder kulturelle Herkunftsgruppe hin orientiert, verbunden mit entsprechenden Rückzugstendenzen oder mangelnder Integrationsorientierung gegenüber der Mehrheitskultur. Entsprechend zeigen viele Studien, dass eine starke ethnische Orientierung, die oft mit einer vergleichsweise stärkeren Religiosität verbunden ist, zwar einen positiven Einfluss auf psychologische Variablen (z. B. Wohlbefinden, Gesundheitsverhalten, Abwesenheit von Problemverhalten und psychischen Störungen), nicht aber unbedingt auf Indikatoren der strukturellen Integration hat (z. B. Verwendung und Kompetenz in der Sprache der Aufnahmekultur, nicht ethnische Freunde, Bildungserträge, Arbeitsmarktbeteiligung; für einen Überblick vgl. z. B. Berry u. a. 2006). Als ein Beispiel für positive Effekte von Religiosität auf psychologische Variablen fanden Martin, Kirkcaldy und Siefen (2003) in einer großen repräsentativen Stichprobe von 14- bis 18-jährigen evangelischen, katho-

lischen und muslimischen Jugendlichen aus Deutschland, dass mit zunehmender Häufigkeit von Gottesdienstbesuchen ein gesünderer Lebensstil praktiziert wurde, z. B. mehr Sport getrieben und seltener geraucht wurde. Als ein Beispiel für negative Effekte von Religiosität auf Bildungserträge fanden Schachner, Vijver und Noack (2015) bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland die Sekundarschule besuchten, dass mit der Bedeutsamkeit von Religion in ihrer Familie die Orientierung an der ethnischen Herkunftskultur zunahm und die an der Aufnahmekultur abnahm. Orientierung an der ethnischen Herkunftskultur war ihrerseits positiv mit psychologischer Anpassung, jedoch tendenziell negativ mit struktureller Integration, gemessen über den besuchten Schultyp, die selbsteingeschätzte Kompetenz in der deutschen Sprache und die Anzahl von deutschen Freunden in der Klasse, verbunden, wohingegen eine starke Orientierung an der Aufnahmekultur sowohl eine hohe psychologische Anpassung als auch gute strukturelle Integration vorhersagte.

Es liegen aber auch Studien vor, die keine Zusammenhänge zwischen Religiosität und Bildungserträgen nachweisen konnten. Schneider und Dohrmann (2015) analysierten Daten des sozioökonomischen Panels (SOEP) aus Westdeutschland aus den Jahren 1997, 2003, 2007 und 2011. Sie fanden, dass bei muslimischen Müttern zwölf Prozent der (jugendlichen) Kinder ein Gymnasium besuchten, gegenüber 37 Prozent bei katholischen, 39 Prozent bei evangelischen, 37 Prozent bei konfessionslosen und 26 Prozent bei Müttern anderer Religionszugehörigkeit. Nach Berücksichtigung des Einflusses des sozioökonomischen Status waren diese Unterschiede jedoch nicht mehr statistisch bedeutsam. Auch fanden sie keinen Zusammenhang zwischen einem Maß für Religiosität, nämlich der Häufigkeit des Besuchs religiöser Veranstaltungen der Mütter (Kirchen- oder Moscheebesuch) und der Wahrscheinlichkeit des Gymnasiumsbesuchs der Jugendlichen (für ähnliche Nichtzusammenhänge in anderen großen Datensätzen vgl. auch Helbig/Schneider 2014).

Implikationen für Curriculum und Unterricht und für die Ausbildung des pädagogischen Personals. In Artikel 7, Absatz 3 des Grundgesetzes heißt es: „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.“ Dieser Unterricht ist konfessionell ausgerichtet und bekenntnisgebunden, d. h., die Glaubenssätze der jeweiligen Religion werden in ihm als nicht zu hinterfragende Wahrheiten

vermittelt (vgl. Bundesverfassungsgericht 1987). Da der deutsche Staat weltanschaulich neutral ist, können die Gestaltung der Lehrpläne und Lehrmaterialien sowie die Ausbildung der Lehrpersonen für den Religionsunterricht nur in Kooperation mit den jeweiligen Glaubensgemeinschaften erfolgen. So werden Religionslehrkräfte an deutschen Hochschulen zwar nach denselben wissenschaftlichen Standards ausgebildet wie andere Lehrkräfte auch, jedoch kann ihnen die Lehrerlaubnis nur durch die jeweilige Religionsgemeinschaft erteilt werden. Auch bei der Auswahl des wissenschaftlichen Lehrpersonals (und in Bezug auf deren Publikationen, vgl. z. B. die Debatte über die Veröffentlichung von Mouhanad Khorchide, dem Leiter des Zentrums für Islamische Theologie an der Universität Münster, „Islam ist Barmherzigkeit“) und der Lehrinhalte an den entsprechenden hochschulischen Ausbildungsgängen hat die jeweilige Religionsgemeinschaft ein Mitspracherecht (vgl. SVR 2016).

Die Bereitstellung eines schulischen Religionsunterrichts und der entsprechenden hochschulischen Ausbildungsgänge für sämtliche inzwischen in Deutschland zahlenmäßig relevant vertretene Religionsgemeinschaften nach diesen Vorgaben stellt den Staat vor zunehmend unüberwindbar scheinende Herausforderungen. Neben dem evangelischen und katholischen Unterricht wäre jüdischer Religionsunterricht, Unterricht für die verschiedenen Subgruppen christlich-orthodoxer Religionsgemeinschaften und Unterricht für die verschiedenen Konfessionen des Islam (Aleviten, Ahmadiyya, Schiiten, Sunniten) anzubieten und es wären die entsprechenden Studiengänge für die zukünftigen Lehrkräfte an deutschen Hochschulen zu etablieren.

In dieser Situation gehen die verschiedenen Bundesländer derzeit gänzlich unterschiedliche Wege (für eine detaillierte Darstellung vgl. SVR 2016, S. 105ff.). Während z. B. in Nordrhein-Westfalen bereits evangelischer, katholischer, syrisch-orthodoxer, orthodoxer, jüdischer, islamischer und alevitischer Religionsunterricht parallel als Lehrfach an Schulen angeboten wird, halten insbesondere Bundesländer mit geringen Zahlen muslimischgläubiger Schülerinnen und Schüler daran fest, lediglich bekenntnisorientierten evangelischen und katholischen Religionsunterricht anzubieten. Auch an den Hochschulen zeigen sich derzeit solche Ausdifferenzierungen: Laut Bericht des SVR (2016) gibt es derzeit an zehn deutschen Hochschulen islamisch-theologische bekenntnisgebundene Professuren, und zwar insgesamt ca. 30 (vgl. S. 113).

In weiterführenden Analysen gilt es zu klären, ob in dieser Situation eine Schnittmenge von Inhalten identifiziert werden kann, die in verschiedenen Glaubensrichtungen als Bildungsziele gelten können und Gegenstand eines gemeinsamen Unterrichts sein könnten, oder ob ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht durch einen religions- und konfessionsübergreifenden Unterricht ersetzt werden sollte, in dem verschiedene Religionen und Weltanschauungen gleichberechtigt und in ihrer jeweiligen historischen Herausbildung dargestellt und zur Grundlage einer Auseinandersetzung über allgemeine Fragen menschlichen Zusammenlebens gemacht werden. Zwar verbindet sich mit dem Angebot islamischen Religionsunterrichts an deutschen Schulen die Hoffnung, dass weniger Kinder von ihren Eltern an konfessionell gebundenen Privatschulen angemeldet oder in außerstaatliche Unterrichtsangebote (z. B. am Wochenende an Koranschulen) geschickt werden. Mit dem Ausbau islamischer Fakultäten an deutschen Hochschulen verbindet sich die Hoffnung, dass der „Staat potentiell Zugriff auf die islamisch-theologische Wissensordnung und die religiösen Orientierungen der deutschen Muslime“ (SVR 2016, S. 112) und damit auch die der an den Schulen tätigen Lehrkräfte hat. Dennoch stellt sich die Frage, inwieweit eine Gleichbehandlung sämtlicher Religionen in schulischen Unterrichtsangeboten und hochschulischen Ausbildungsangeboten tatsächlich erreicht werden kann. Sicher ist jedenfalls, dass von den Autoren des Grundgesetzes die heute sichtbaren Implikationen der einschlägigen Regelungen nicht antizipiert werden konnten, so dass sich auch die politisch-juristische Frage nach der Haltbarkeit des Grundgesetzes in diesem Zusammenhang stellen kann.

Ein religionsübergreifender, nicht bekenntnisorientierter Unterricht könnte von Lehrkräften angeboten werden, die an deutschen Hochschulen von staatlich bestellten Professorinnen und Professoren ausgebildet wurden und von unterschiedlicher persönlicher Religionszugehörigkeit sind. Trotz der verfassungsrechtlichen Bedenken wird ein solcher Unterricht derzeit bereits in verschiedenen Bundesländern (die sich dabei teilweise auf die sogenannte Bremer Klausel, vgl. Artikel 141 GG, berufen) angeboten: in Brandenburg, Bremen, Berlin und Hamburg. Hier werden nicht religionspezifische Glaubenssätze als Wahrheiten vermittelt, sondern Wissensvermittlung und eine Auseinandersetzung mit ethischen Fragen stehen im Vordergrund. In weiterführenden Analysen gilt es zu klären, ob mit einem solchen Unterricht eine wirkungsvolle Grundlage für ein konfliktfreieres Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeiten geschaffen werden kann. Dazu müssten im Curriculum die

Gemeinsamkeiten verschiedener Religionen betont werden, nämlich die Übereinstimmung im Hinblick auf allgemeine menschliche Werte (vgl. Oudenhoven u. a. 2012) und politische Haltungen (z. B. Bedeutung von Demokratie, Ablehnung von Diktaturen; vgl. Norris/Inglehart 2015).⁹ Darüber hinaus ist zu fragen, ob damit auch eine fruchtbare Grundlage für die Erarbeitung gemeinsamer Überzeugungen zu Geschlechterrollen und der Gleichheit der Geschlechter geschaffen werden kann, einer Frage, zu der sich die verschiedenen Religionen unterschiedlich äußern (vgl. z. B. Diehl/König/Ruckdeschel 2009; Norris/Inglehart 2015). Weiter müsste genauer analysiert werden, ob durch einen solchen Unterricht religiösem Fundamentalismus vorgebeugt werden kann: nämlich durch die Förderung von Toleranz, sei es gegenüber Andersgläubigen oder auch gegenüber Minoritätsgruppen, die in manchen Religionen negativ bewertet werden (wie z. B. Homosexuelle). Schließlich sind in diesem Zusammenhang auch rechtliche Fragen von Bedeutung: Die Möglichkeit, an öffentlichen Schulen bekenntnisorientierten Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach anzubieten, ist genauso wie die Einrichtung bekenntnisgebundener Theologien an Hochschulen an die Voraussetzung gebunden, dass die jeweilige Religionsgemeinschaft sich in bestimmter Weise konstituiert (z. B. als Körperschaft des öffentlichen Rechts). Daran schließen sich auch Fragen dazu an, ob die grundrechtlich garantierte Religionsfreiheit religionspezifische Ausnahmeregelungen zulässt, die mit ebenfalls grundrechtlich geschützten Normen kollidieren, wie z. B. mit dem staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag (vgl. SVR 2015).

3.3 Fragen an die Bildungspolitik

Diese Leitfragen sind zu stellen:

- Inwieweit kann eine Gleichbehandlung sämtlicher Religionen in schulischen Unterrichtsangeboten und hochschulischen Ausbildungsangeboten tatsächlich erreicht werden?
- Kann eine Schnittmenge von Inhalten identifiziert werden, die in verschiedenen Glaubensrichtungen als Bildungsziele gelten und Gegenstand eines gemeinsamen Unterrichts sein könnten?

- Sollte alternativ ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht durch einen religions- und konfessionsübergreifenden Unterricht ersetzt werden, in dem verschiedene Religionen und Weltanschauungen gleichberechtigt und in ihrer jeweiligen historischen Herausbildung dargestellt und zur Grundlage einer Auseinandersetzung über allgemeine Fragen menschlichen Zusammenlebens gemacht werden?
- Kann mit einem Unterricht, bei dem nicht religionspezifische Glaubenssätze als Wahrheiten vermittelt werden, sondern Wissensvermittlung und eine Auseinandersetzung mit ethischen Fragen im Vordergrund stehen, eine wirkungsvolle Grundlage für ein konfliktfreies Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeiten geschaffen werden?
- Kann auf diese Weise auch eine fruchtbare Grundlage für die Erarbeitung gemeinsamer Überzeugungen zu Geschlechterrollen und der Gleichheit der Geschlechter geschaffen werden?
- Kann ein solcher Unterricht die Toleranz, sei es gegenüber Nichtgläubigen, Andersgläubigen oder auch gegenüber Minoritätsgruppen, die in manchen Religionen negativ bewertet werden (wie z. B. Homosexuelle), fördern und auf diesem Weg religiösem Fundamentalismus vorbeugen?
- Welche rechtlichen Fragen, z. B. bezüglich der Rechtsform von Religionsgemeinschaften oder Grundrechtskollisionen zwischen Religionsfreiheit und dem staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag, ergeben sich, wenn an öffentlichen Schulen bekenntnisorientierter Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach angeboten werden soll oder an Hochschulen bekenntnisgebundene Theologien eingerichtet werden?

⁹ Zum Modell des Ethikunterrichts in Bayern vgl. <http://www.isb.bayern.de/gymnasium/faecher/religion-ethik/ethik/>.

4 Wandel des Nachhaltigkeitsbewusstseins

4.1 Die wachsende Bedeutung nachhaltiger Orientierungen

Wirtschaftliche Prosperität, gepaart mit der Einsicht, dass diese nicht auf Kosten einer zerstörten Umwelt erfolgen darf, gekoppelt an Fragen sozialer Ungleichheit in Industrienationen, hat seit Beginn der 1990er Jahre die internationale Diskussion über nachhaltige Entwicklung beeinflusst. Auch im Bewusstsein der deutschen Bevölkerung haben Fragen des Umwelthandelns und des Umweltbewusstseins erheblich an Bedeutung gewonnen (vgl. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB) 2015).

Fragen des Umweltbewusstseins und eines verantwortungsvollen Umgangs mit der Umwelt wurden in diesem Diskurs immer mit Wohlstandsfragen verbunden. Dies ist und war getrieben nicht allein durch die Sorgen der aktuell lebenden Menschheit um ihre Umwelt, sondern immer mit Blick auf zukünftige Generationen und die Schaffung einer Welt, in der diese zukünftigen Generationen würdige Lebensverhältnisse antreffen. Die Sensibilisierung für die Idee, dass Wirtschaftswachstum, ein verantwortungsvoller Umgang miteinander und der Erhalt eines intakten Ökosystems keineswegs per se inkompatible Zielsetzungen sind, hat sich im gesellschaftlichen Diskurs etabliert und ist auch ein wichtiger Bestandteil schulischer Bildung geworden. Darüber hinaus wird zunehmend diskutiert, irreversible Umweltveränderungen (z. B. die Klimaerwärmung) zu akzeptieren und zur Grundlage wissenschaftlicher Bemühungen für die Erarbeitung von Lösungen für die sich ergebenden Problemstellungen zu machen.

Typischerweise firmiert dieses Denken unter dem Konzept der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE), dessen theoretische Fundierung in Deutschland vor allem von Gerhard de Haan vorangetrieben worden ist (vgl. z. B. Haan/Harenberg 1999). Unglücklicherweise spielte das Konzept der BNE in der öffentlichen Diskussion um die Ziele von Bildung eine nur nachgeordnete Rolle. Dies ist umso bedauerlicher und umso überraschender, als die „Organisation for Economic Co-operation and Development“ (OECD) in PISA das Konzept der „Scientific Literacy“ schon seit langem für die Anwendung naturwissenschaftlicher Kompetenzen auf Kontexte thematisiert, die der BNE-Idee sehr nahekommen. Tabelle 1 zeigt die Kontexte der Naturwissenschaftstests der PISA-Erhe-

bungen in den Jahren 2006 und 2015 (vgl. Prenzel u. a. 2007; Reiss u. a. 2016). Die Zuordnung der Inhalte zur „Scientific Literacy“ impliziert, dass Ziele von BNE in erster Linie im naturwissenschaftlichen Unterricht vermittelt werden sollten. Dem ist zuzustimmen, wenn im Sinne des angelsächsischen Konzepts von „Earth Science“ auch das Fach Geografie berücksichtigt wird. Hier hat die Deutsche Gesellschaft für Geografie (vgl. DGfG 2014) Bildungsstandards für den mittleren Abschluss vorgelegt, die sich in Teilen explizit auf das BNE-Konzept beziehen.

Tabelle 1: Kontexte des Naturwissenschaftstests aus PISA 2006 und PISA 2015, Beispiele (vgl. Prenzel u. a. 2007; Reiss u. a. 2016)

	Persönlich (Selbst, Familie)	Sozial (Gesellschaft)	Global (Leben weltweit)
Gesundheit	Erhaltung der Gesundheit	Kontrolle von Krankheiten	Epidemien
Natürliche Ressourcen	Persönlicher Energieverbrauch	Energieversorgung	Erneuerbare und nicht erneuerbare Ressourcen
Umwelt	Benutzung und Entsorgung von Materialien	Abfallbeseitigung und Entsorgung	Reduzierung der Umweltverschmutzung
Risiken/Gefahren	Natürliche vs. vom Menschen verursachte Risiken	Erdbeben, Unwetter und Erosion, Sedimentation	Klimaveränderung
Grenzen von Naturwissenschaft und Technik	Technologie im persönlichen Umfeld	Neue Materialien, Genmanipulation, Waffentechnologie	Erforschung des Weltalls (Ursprung und Struktur)

Neuerdings ist eine gewisse Renaissance des Nachhaltigkeitsgedankens zu beobachten, dies im Übrigen auch jenseits des schulischen Kontextes. Gemeinsam mit 192 weiteren Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen (VN) hat Deutschland im Jahr 2015 die „Agenda 2030“ für nachhaltige Entwicklung verabschiedet. Der Rat für nachhaltige Entwicklung hat im Jahr 2016 bereits die dritte aktualisierte Fassung des Deutschen Nachhaltigkeitskodex als Maßstab für nachhaltiges Wirtschaften in Unternehmen veröffentlicht. In einer aktuellen Broschüre bekennen sich darüber hinaus die außeruniversitären Forschungsorganisationen (Helmholtz-Gemeinschaft, Fraunhofer-Gesellschaft, Leibniz-Gemeinschaft) zum Nachhaltigkeitsmanagement in der Wissenschaft. Nachhaltigkeit bezieht sich dabei auf den Umgang mit materiellen und nichtmateriellen Ressourcen. Zu den Ressourcen einer Forschungseinrichtung zählen neben den

Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, einer Infrastruktur, Geräten, Materialien, Roh-, Hilfs- und Betriebsstoffen und Energie auch Finanzmittel und die Ressource Wissen. Im Finanzsektor unserer Gesellschaft treten zunehmend Dienstleister auf, die Anlegerinnen und Anleger beim Investieren in Projekte zur Erreichung von Nachhaltigkeitszielen beraten beziehungsweise unterstützen.

4.2 Implikationen für das Bildungssystem

BNE ist durch Ziele des Geografieunterrichts sehr gut in den Zielen von Schule integriert. Darüber hinaus ist BNE ein Querschnittsthema, das Gegenstand vieler Fächer sein muss. Bevor allerdings die Implikationen für schulische Bildungsprozesse vertieft werden, soll knapp das Konzept der BNE beschrieben werden. Es schließen sich Ausführungen zu Bildungsstandards im Fach Geografie an.

Die Diskussion um das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung wurde in Deutschland frühzeitig an die Debatte um Kompetenzen und deren Förderung in der Schule angebunden. Weinert (2001) versteht unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (der willentlichen Steuerung von Handlungsabsichten und Handlungen unterliegenden; der Verf.) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f.).

Hierauf basierend wurde im Rahmen des Programms „Transfer 21“ eine Definition von „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ vorgenommen: „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ermöglicht es dem Individuum, aktiv an der Analyse und Bewertung von nicht nachhaltigen Entwicklungsprozessen teilzuhaben, sich an Kriterien der Nachhaltigkeit im eigenen Leben zu orientieren und nachhaltige Entwicklungsprozesse gemeinsam mit anderen lokal wie global in Gang zu setzen“ (Haan 2008, S. 31). Weiterhin wird dies mit dieser Definition korrespondierende Gestaltungskompetenzkonzept wie folgt verstanden: „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) dient speziell dem Gewinn von Gestaltungskompetenz. Mit Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anzuwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale

Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen“ (Haan 2008, S. 31). Gestaltungskompetenz umfasst zehn Teilkompetenzen, die sich den bereits 2005 publizierten Kompetenzkategorien der OECD zuordnen lassen. Tabelle 2 gibt hierzu einen Überblick.

Tabelle 2: Zuordnung der zehn Teilkompetenzen zu den entsprechenden Kompetenzklassen der OECD (vgl. OECD 2005; Haan 2008, S. 32)

Kompetenzklassen der OECD	Facetten der Gestaltungskompetenz
Interaktive Verwendung von Medien und Tools	<ul style="list-style-type: none"> ■ Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen ■ Vorausschauend denken und handeln ■ Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln
Interagieren in heterogenen Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gemeinsam mit anderen planen und handeln können ■ An Entscheidungsprozessen partizipieren können ■ Andere motivieren können, aktiv zu werden
Eigenständiges Handeln	<ul style="list-style-type: none"> ■ Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können ■ Selbstständig planen und handeln können ■ Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können ■ Sich motivieren können, aktiv zu werden

Die Stärke der zehn Dimensionen liegt darin, dass im Sinne Weinerts (2001) kognitive, motivationale und volitionale Aspekte der Gestaltungskompetenz berücksichtigt sind. Niemand wird im Übrigen bei der Inspektion der Teilkompetenzen daran zweifeln, dass dies wünschenswerte Ziele schulischer Bildung sind.

Zu kritisieren ist, dass die Operationalisierung und damit verbunden eine Kompetenzmessung eine erhebliche Konkretisierung der Teilaspekte verlangt, und sogar gezweifelt werden kann, ob sich die meisten dieser Teilaspekte überhaupt operationalisieren lassen, um feststellen zu können, welchen Beitrag Schule zur Ausbildung entsprechender Kompetenzen leistet (zu Grenzen bei der Operationalisierbarkeit von unscharf formulierten Kompetenzen vgl. Köller 2008a).

„Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) in der Schule. Klarer formuliert und theoretisch mindestens genauso gut verankert wie die Dimensionen der Gestaltungskompetenz sind die von der DGFG erarbeiteten Bildungsstandards im Fach Geografie für den mittleren Schulabschluss. Die Standards orientieren sich an den Vorarbeiten der Kultusministerkonferenz (KMK) zu den drei Fächern Biologie, Chemie und Physik und umfassen zunächst einmal die vier Dimensionen „Fachwissen“, „Erkenntnisgewinnung“, „Kommunikation“ und „Bewertung/Beurteilung“. Hinzu kommen noch die Facetten „Räumliche Orientierung“ und „Handlung“.

Vor allem die Facetten „Bewertung/Beurteilung“ und „Handlung“, aber auch die Fachwissensdimension decken in den Zielsetzungen erhebliche Teile der BNE ab. Beispielsweise fällt unter Fachwissen der Bereich F4: „Fähigkeit, Mensch-Umwelt-Beziehungen in Räumen unterschiedlicher Art und Größe zu analysieren“. Unter Bewertung/Beurteilung fallen die Bereiche B3: „Fähigkeit, ausgewählte geografische/geowissenschaftliche Erkenntnisse und Sichtweisen hinsichtlich ihrer Bedeutung und Auswirkungen für die Gesellschaft angemessen zu beurteilen“ und B4: „Fähigkeit, ausgewählte geografisch/geowissenschaftlich relevante Sachverhalte/Prozesse unter Einbeziehung fachbasierter und fachübergreifender Werte und Normen zu bewerten“. Schließlich finden sich im Kompetenzbereich Handlung die vier Facetten „Kenntnis handlungsrelevanter Informationen und Strategien“, „Motivation und Interesse für geografische/geowissenschaftliche Handlungsfelder“, „Bereitschaft zum konkreten Handeln in geografisch/geowissenschaftlich relevanten Situationen (Informationshandeln, politisches Handeln, Alltagshandeln)“ und „Fähigkeit zur Reflexion der Handlungen hinsichtlich ihrer natur- und sozialräumlichen Auswirkungen“.

Letztendlich folgt daraus, dass mit den Standards im Fach Geografie tragfähige Ziele für einen modernen schulischen Unterricht definiert wurden, die große Überlappung mit Zielen des Umwelthandelns beziehungsweise dem Konzept der BNE haben. Gleichzeitig weisen diese Zielsetzungen erhebliche Überlappungen mit Zielen anderer Fächer auf (Bewertung/Beurteilung in den drei Naturwissenschaften; ethische Aspekte der Philosophie und Religionsunterricht). Hinsichtlich der Stärkung von BNE ergeben sich diesbezüglich verschiedene Implikationen für das allgemeinbildende Schulsystem.

Ein neues Fach Umwelterziehung/BNE ist eher nicht zu implementieren. Vielmehr sind die entsprechenden Kenntnisse und Kompetenzen als fächerübergreifende

Aufgaben zu verstehen. Findet sich hierzu in den naturwissenschaftlichen und geografischen Curricula und Standards ohnehin schon viel, so ist es ohne Frage wünschenswert, für die übrigen Fächer klarer zu beschreiben, welchen Beitrag sie zur BNE beziehungsweise zur Steigerung des Umweltbewusstseins leisten wollen.

Stärkung des Faches Geografie. Sollen BNE beziehungsweise Umweltbewusstsein und -handeln im schulischen Kontext gestärkt werden, so kann dies insbesondere über das Fach Geografie gelingen. Entsprechend könnte dem Fach Geografie in der Diskussion um „wichtige Fächer“ beziehungsweise Kernfächer eine größere Bedeutung beigemessen werden. Welche Implikationen dies für Stundentafeln und Curricula hätte, müsste in den dafür verantwortlichen 16 Ländern der Bundesrepublik Deutschland diskutiert werden.

Erarbeitung von KMK-Standards. Für den Sachunterricht der Primarstufe und den Geografieunterricht der gymnasialen Oberstufe wäre es wünschenswert, dass verbindliche Bildungsstandards durch die KMK erarbeitet werden. Der Vorteil der Standards liegt zum einen darin, dass damit vermehrt auch die Messung entsprechender Kompetenzen forciert würde. Die von der DGfG (2014) publizierten Aufgabenbeispiele könnten hierfür Anregungen geben. Zum anderen hätte dies aber erhebliche Konsequenzen für den Unterricht, ist die Vermittlung der in den Standards formulierten Kompetenzen doch verpflichtend für die Schulen.

Wunsch nach mehr empirischen Befunden. Wünschenswert wären empirische Studien, die über Kenntnisse und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sowie Erwachsenen im Bereich des Umweltbewusstseins und -handelns Auskunft geben können.

Stärkung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Fragen der Unterrichtsentwicklung sollten im Bereich des Umwelthandelns/BNE stärker diskutiert und in entsprechende Professionalisierungsmaßnahmen umgesetzt werden. Unter Berücksichtigung der langen Vorläufe die notwendig sind, bis sich Professionalisierungsmaßnahmen auf Seiten der Lehrkräfte in einer Steigerung der Schülerkompetenzen niederschlagen, dürfte dies die größte Herausforderung darstellen. Dabei ist zu reflektieren, ob neben einer Stärkung des Geografieunterrichts noch stärker zu betonen ist, dass BNE ein Querschnittsanliegen vieler Fächer (Geografie sowie Biologie, Physik, Chemie, Philosophie, Geschichte, Religion und Deutsch) sein sollte, und Lehrkräfte dafür sensibilisiert werden müssen.

„Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) in der Hochschule und in der beruflichen Ausbildung. An vielen Hochschulstandorten Deutschlands haben sich Angebote in der Lehre etabliert, die BNE zum Gegenstand haben (vgl. Deutsche UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation)-Kommission 2014). So werden interdisziplinäre Masterstudiengänge zu BNE angeboten (beispielsweise an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt oder auch der Universität Kassel) oder Hochschulen vernetzen sich, um sich in der Lehrerbildung und Bildungsplanung abzustimmen.¹⁰

Im Bereich der beruflichen Bildung ist vor allem auf die Arbeiten des Bundesinstituts für Berufsbildung hinzuweisen. Das BIBB führte (vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert) in den Jahren 2004 bis 2010 die erste Modellversuchsreihe „Nachhaltige Entwicklung in der beruflichen Bildung“ durch. Zehn Projekte setzten sich mit den Themen Ressourceneffizienz sowie nachhaltige Managementstrategien in Industrie und Handwerk auseinander. Themen und Branchen waren unter anderem: nachhaltige Energietechniken, Kfz-Zulieferindustrie, Sportstättenmanagement, nachhaltiges Handeln mittlerer Führungskräfte und Innovationsmanagement. In einem zweiten Förderschwerpunkt (2010 bis 2013) wurden Lösungskonzepte für die Gestaltung und Weiterentwicklung der Berufsbildung in den Branchen Metall/Elektro mit den Schwerpunkten „Erneuerbare Energien“, „Bauen und Wohnen“, „Chemie“ und „Ernährung“ entwickelt. Die Ergebnisse sind ausführlich bei Kuhlmeier, Mohoric und Vollmer (2014) dokumentiert. Werden diese Anstrengungen zusammengefasst, so hat sich auch im Bereich der beruflichen Erstausbildung in den letzten 15 Jahren ein zunehmendes Nachhaltigkeitsbewusstsein etabliert, das Eingang in die betriebliche und schulische Ausbildung mit entsprechenden Lerngelegenheiten findet.

¹⁰ Vgl. <http://www.bne-akademy.de/>; http://www.arbeits-umweltschutz.tu-berlin.de/menue/umweltschutz/netzwerk_umwelt/.

4.3 Fragen an die Bildungspolitik

Diese Leitfragen sind zu stellen:

- Bedarf es zur besseren Förderung des Nachhaltigkeitsgedankens einer Erweiterung des Fächerkanons in der Schule?
- Wie kann es gelingen, den Nachhaltigkeitsgedanken weiter im Bildungssystem zu etablieren und auf allen Ebenen (Schule, berufliche Bildung, Hochschule, Lehrerbildung) so zu verankern, dass entsprechende Bildungsprozesse gelingen?
- Welche zukünftigen Anstrengungen werden gemacht, um den Kenntnisstand der Bevölkerung zur nachhaltigen Entwicklung festzustellen?

5 Digitalisierung aller Lebensbereiche

5.1 Information und Kommunikation in der digitalisierten Welt

Die Erfindung des Mikrochips und die darauf basierende Entwicklung von Computern, des Internets und anderer Geräte, Prozesse und Anwendungen haben seit Mitte des 20. Jahrhunderts zu weitreichenden Veränderungen in unserer Gesellschaft geführt. Dieser Umbruch wird häufig als digitale Revolution bezeichnet. Ihr liegt die technische Umwandlung einer analogen in eine digitale Information zugrunde. Digitale Informationen, die sich aus einer Folge von genau definierten ON/OFF-, JA/NEIN- beziehungsweise 1/0-Werten zusammensetzen, können elektronisch gespeichert und weiterverarbeitet werden. Diese technische Entwicklung hat zu einem gravierenden Wandel fast aller Lebensbereiche geführt. Wie die Gesellschaft mit dieser technischen Entwicklung und den sich daraus ergebenden Chancen und Risiken heute und in Zukunft umgeht, wird wesentlich durch unser Bildungssystem geprägt. Dieses Kapitel geht deshalb der Frage nach, welche Herausforderungen sich durch bereits eingetretene und absehbare Entwicklungen der digitalen Revolution in gesellschaftlichen Teilbereichen für das Bildungssystem in Deutschland ergeben.

Wie sich die digitale Revolution auswirkt, lässt sich am Beispiel des Sports zeigen. Noch vor nicht allzu langer Zeit kamen die einzigen Daten, die Radfahrern während eines Rennens zur Verfügung standen, aus ihrem Fahrradcomputer. Daten über den Rennverlauf wurden ihnen aus Begleitfahrzeugen mündlich oder mit handschriftlichen, also analogen Tafeln angezeigt. In einem ersten Entwicklungsschritt wurden Sensoren wie Puls- und Wattmesser an Rädern sowie an Fahrerinnen und Fahrern angebracht und die Daten mit dem Radcomputer verknüpft. Gleichzeitig wurden digitale sogenannte Earpieces eingeführt, die eine Kommunikation zwischen dem Team und den Fahrerinnen und Fahrern ermöglichen. Den aktuellen Stand der Technik setzte das olympische Radteam der USA bei den Olympischen Sommerspielen 2016 in Rio de Janeiro ein. Erstmals kam ein vereinheitlichtes System aus Sensoren an Rad und Körper zum Einsatz, welches den Fahrerinnen, Fahrern und Trainern über ein „Head-up-Display“ (HUD) in einer Brille Echtzeitdaten über Leistung, Körperfunktionen, Rennsituation, Streckenprofil etc. zur Verfügung stellt.¹¹ Das

¹¹ Vgl. <https://vimeo.com/168037466>.

System eröffnet damit vollkommen neue Möglichkeiten zur Leistungssteigerung in der Trainingslehre oder auch in der Renntaktik, die noch vor wenigen Jahren unmöglich waren.

Die digitale Revolution hat neben dem Sport bereits heute zahlreiche weitere Lebensbereiche verändert: So gibt es inzwischen selbstfahrende Autos und Züge, Drohnen als fliegende Paketzusteller, Roboter, die zu Hause Staub saugen oder Menschen pflegen, Selbstbedienungskassen („Self-Scanning“) im Supermarkt, Kühlschränke, die über Sensoren Lebensmittel selbstständig bestellen, Online-Plattformen für Reisebuchungen und Partnersuche und vieles andere mehr. Diese Beispiele sind Ausdruck von drei wichtigen Entwicklungen, die eng mit der digitalen Revolution verknüpft sind (vgl. Susskind/Susskind 2015):

Mikroprozessoren, Sensoren und Zugang zum Internet. Diese sind heute erschwinglich, weitverbreitet und bilden eine wichtige Komponente moderner Infrastruktur. Bundeskanzlerin Angela Merkel sagte zwar noch 2013: „Das Internet ist für uns alle Neuland (...)“ (Merkel 2013), kann damit jedoch nur ihre eigene Generation gemeint haben. Drei Viertel aller Deutschen nutzten 2015 regelmäßig das Internet (siehe Abbildung 3). Zehn Jahre früher (2005) lag dieser Wert noch bei knapp 50 Prozent. Bei den unter 30-Jährigen waren dies 2005 etwa 76 Prozent und 2015 fast 100 Prozent. Die über 65-Jährigen hingegen nutzten 2015 nur zu etwa einem Drittel das Internet im Vergleich zu acht Prozent im Jahr 2005 (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2015). Andere Erhebungsmethoden kommen bei den Anteilen der Nutzerinnen und Nutzer pro Altersgruppe zwar auf abweichende Ergebnisse, zeigen jedoch vergleichbare Entwicklungstrends (vgl. Statistisches Bundesamt 2015a, S. 29).

Zugang zum Internet über mobile Endgeräte. Im Jahr 2015 nutzten rund 44 Mio. Bundesbürgerinnen und Bundesbürger ab 14 Jahren ein Smartphone (vgl. Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V. (BITKOM) 2015) und 74 Prozent aller Haushalte in Deutschland waren mit einem mobilen Endgerät (Smartphone, Laptop, Tablet o. Ä.) ausgestattet (vgl. Statistisches Bundesamt 2016a).

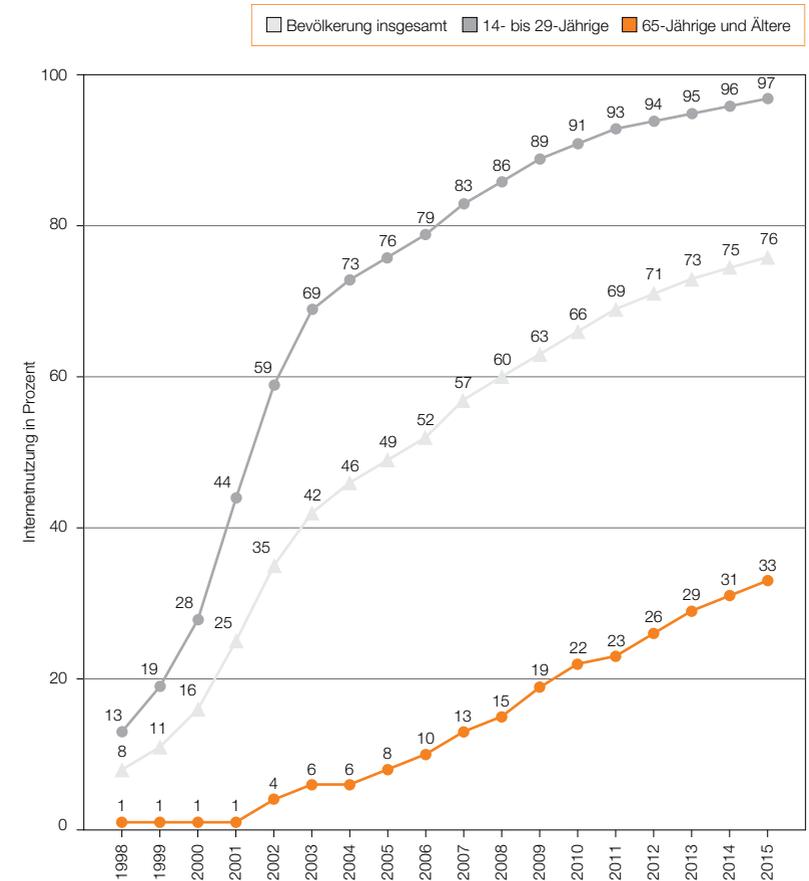


Abbildung 3: Internetnutzung in Deutschland: Vergleich Alt und Jung, 1998 bis 2015 (Angaben in Prozent, vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2015)

Anstieg des weltweit existierenden Datenvolumens. Durch die Kombination von wachsender Speicher- und Telekommunikationskapazität mit einem starken Wachstum von Nutzern, Geräten, Sensoren und anderen Lieferanten von Informationen steigt die Menge der weltweit existierenden Daten stark an. Weltweit werden heute täglich ca. 207 Mrd. E-Mails verschickt, 186 Mio. Bilder auf Instagram hochgeladen und ca. neun Mrd. YouTube-Videos angesehen (vgl. World Bank Group 2015, S. 6). Schätzungen gehen davon aus, dass 2016 der

gesamte weltweite Internetverkehr etwa 1,1 Zettabyte erreicht haben wird, etwa eine Vervielfachung seit 2011 (vgl. CISCO 2011). Würde diese Datenmenge auf DVDs (mit einer Kapazität von 4,7 Gigabyte) transportiert werden, entspräche dies rund 3,8 Mrd. DVDs. Dieser Anstieg der Menge („Volume“) an Daten in Kombination mit einem Anstieg der Geschwindigkeit („Velocity“), der Qualität („Veracity“) und der Vielfalt („Variety“) macht die vier „V“-Kriterien aus, die das Phänomen Big Data charakterisieren (vgl. u. a. Rahm 2016).

Die Entwicklung der Speicherkapazität (ebenso wie die von Prozessoren und Arbeitsspeichern) hängt eng mit der Entwicklung der unterliegenden Hard- und Softwaretechnologie zusammen. Das wohl bekannteste „Gesetz“, das einen Teil dieser Entwicklung bereits früh voraussah, wird nach Gordon Moore, einem Mitbegründer des Chipproduzenten Intel, „Moore's Law“ genannt (vgl. Moore 1965). Es besagt, dass sich die Menge der möglichen Transistoren auf einer integrierten Schaltung (einem Chip) etwa alle zwei Jahre verdoppelt. Obwohl Moores Beobachtung bereits 1965 erfolgte, hat sich seine Regel bis heute recht gut bewahrt.

Die Prognose von Moore gilt nicht nur für die Leistungsdichte, sondern auch für die Erschwinglichkeit dieser Leistungen; 1.000 Geldeinheiten bedeuten heute sehr viel mehr Rechenleistung als zu Beginn des Computerzeitalters (siehe Abbildung 4). Schätzungen des Nobelpreisträgers Michael Spence um die Jahrtausendwende gingen davon aus, dass seit dem Entstehen der Computer in den 1950er Jahren die Kosten für Rechenleistung um einen Faktor von ca. zehn Mrd. gefallen sind (vgl. Spence 2001).

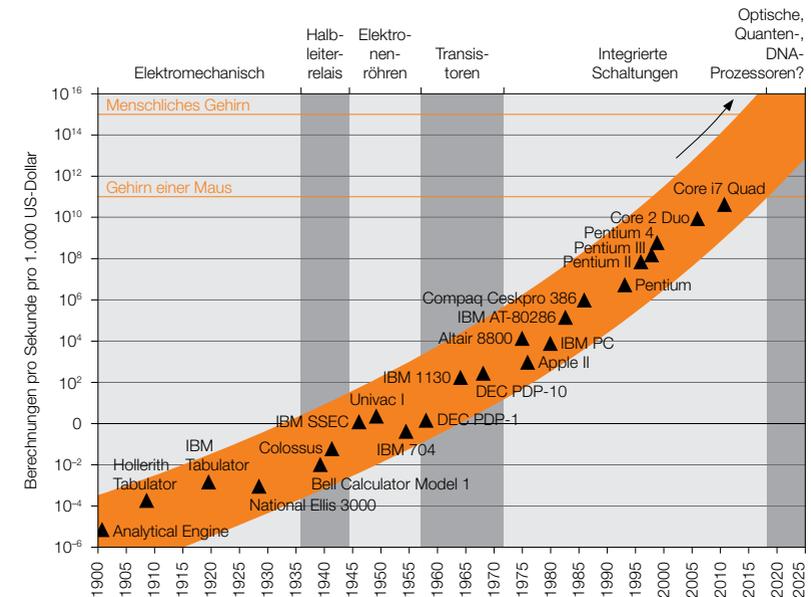


Abbildung 4: Entwicklung von Rechenleistung pro 1.000 US-Dollar von 1900 bis 2010 mit Trendlinie (vgl. Extremetech 2015)

Vom Zugang zu Informationen zur Verarbeitung von Informationen. Die digitale Revolution hat gravierende Auswirkungen auf den „informationellen Unterbau“ – den Zugang zu und den Umgang mit Informationen – unserer Gesellschaft. Susskind/Susskind (2015) veranschaulichen die bisherige Entwicklung der Informationstechnologie in einem Vierphasenmodell: Phase 1: mündliche Überlieferung, Phase 2: handschriftliche Aufzeichnungen, Phase 3: Druckprodukte und – neuerdings – Phase 4: Informationstechnologie. Die Übergänge zwischen diesen Phasen hatten immer auch grundlegende Auswirkungen auf die Bildungssysteme ihrer Zeit. So ermöglichte der Buchdruck eine rasche Verbreitung von Informationen und beschleunigte die Alphabetisierung der Gesellschaft. Eine ähnliche Revolution spielt sich gerade durch die wachsenden technologischen Kapazitäten und einen weitverbreiteten Zugang zum Internet ab. Der Unterschied zu früher: Die Menge an zugänglichen Informationen ist heute derartig gewachsen, dass es für Menschen selbst in Teilbereichen unmöglich ist, sie ohne technische Hilfsmittel zu bearbeiten. So würde es beispielsweise rund 40 Jahre dauern, die Fachliteratur zum Protein p53,

einem Tumorsuppressor, der eine kritische Rolle bei der Entstehung von Krebs spielt, zu lesen (vgl. Picton 2014). Eine der größten Herausforderungen wird es in Zukunft sein, aus der potentiell unendlichen Informationsflut der digital vernetzten Welt sinnvolles und verwertbares Wissen mit einem adäquaten Zeitaufwand herauszufiltern. Dies wird nur gelingen, wenn der richtige Umgang mit den neuen digitalen Möglichkeiten gelehrt und gelernt wird.

Derartig umwälzende technologische Entwicklungen wie die digitale Revolution haben große Auswirkungen auf die Art und Weise, wie die Menschen in Deutschland in Zukunft leben und arbeiten werden. Der folgende Abschnitt (Kapitel 5.2) beschäftigt sich daher mit den Auswirkungen der Digitalisierung auf den Arbeitsmarkt am Beispiel von Industrie 4.0. In Kapitel 5.3 wird auf die Auswirkungen der digitalen Revolution auf das Bildungssystem eingegangen. In abschließenden Abschnitten (Kapitel 5.4 und 5.5) werden zentrale bildungspolitische Leitfragen formuliert, welche die Digitalisierung in den gesellschaftlichen Teilsystemen aufwirft.

5.2 Arbeiten in der digitalisierten Welt

Industrie 4.0 beinhaltet die Vernetzung der virtuell-digitalen mit der physischen Welt sowie das maschinelle Lernen in der Produktion und ermöglicht grundsätzlich eine vollständige digitale Steuerung der Wertschöpfungskette, in sogenannten Cyber-physischen Systemen (CPS) über Betriebsgrenzen hinaus. Damit wird das Objekt intelligent und kann mit seiner Umgebung interagieren. Basis der Verknüpfung von Maschinen, Gegenständen und Räumen bildet das Internet der Dinge (IdD), welches die interagierenden CPS mit der digitalen Welt vernetzt. „Um dies zu erreichen, müssen die Objekte mit Kommunikationsmodulen ausgestattet werden, die es erlauben, Daten zu senden und/oder zu empfangen. Bei Industrie 4.0 geht der Vernetzungsgedanke einen Schritt weiter, indem der gesamte Wertschöpfungsprozess einer Produktion von der Planung bis zur Verwertung des Produktes innerhalb und außerhalb des Unternehmens vernetzt wird“ (bayme vbm – Bayerischer Unternehmensverband Metall und Elektro e.V./Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie e.V. 2016, S. 27f.) . Dabei werden die Fertigungs- und Logistikprozesse von intelligenten Maschinen selbstständig organisiert.

Die industrielle Produktion sowie die industriebasierte Dienstleistung sind nicht nur aus wirtschaftspolitischer Sicht von Bedeutung, sondern auch sinnbildlich für neue Formen der Arbeitsorganisation und Arbeit im Zuge fort-

schreitender Automatisierung und Digitalisierung. International steht Industrie 4.0 für einen Produktionskontext mit neuen Arbeitsformen von Mensch und Technik, in der Produkte einfacher, variantenreicher und kundenindividueller hergestellt werden können. Während Studien wie die der Boston Consulting Group (2014) und des Zukunftsrates der Bayerischen Wirtschaft (2015) in den nächsten zehn Jahren die Entstehung neuer Arbeitsplätze, bedingt durch niedrigere Produktionskosten und die dadurch optimierte Wettbewerbsfähigkeit, für den deutschen Arbeitsmarkt prognostizieren, warnen andere Forschungsarbeiten vor den negativen Effekten des digitalen Wandels, insbesondere dem radikalen Abbau von Arbeitsplätzen (vgl. Frey/Osborne 2013). Weitere Studien sehen Industrie 4.0 weder als eine „Jobmaschine“ noch als „Beschäftigungsnichterin“ (Weber 2016).

Unabhängig davon, welche dieser Prognosen zutreffen wird, zeichnet sich im Moment ab, dass die digitale Revolution – wie viele technische Neuerungen in der Vergangenheit – nur in Ausnahmefällen den tatsächlichen Ersatz von menschlichem Personal bedeutet. So zeigen Studien, dass viele Berufe zwar in den letzten Jahrzehnten einen teilweise extremen Wandel der Anforderungsprofile an Mitarbeitende durchlaufen haben, die Anzahl der letztlich benötigten Menschen jedoch relativ konstant geblieben ist (vgl. Autor 2015).

5.3 Lehren und Lernen in der digitalisierten Welt

Mit der zunehmenden Digitalisierung der Gesellschaft geht einher, dass auch im Unterricht und in der Schule Veränderungen in der Nutzung digitaler Medien beim Lehren und Lernen eintreten (vgl. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) 2015). Dabei gibt es unterschiedliche Strömungen, die von einer radikalen Sichtweise (z.B. flächendeckende Einführung von Smartboards und Tablet-Klassen) bis hin zu moderateren Positionen (z.B. digitale Medien als Erweiterung des Methodenrepertoires von Lehrkräften) reichen. Unabhängig von diesen Positionen ist der systematische Einsatz digitaler Medien im Unterricht ein zentrales Kernstück zukünftiger Unterrichtsreformen. Von besonderer Bedeutung ist hierbei, den Lehrkräften entsprechendes professionelles Wissen über den sinnvollen, adaptiven Einsatz digitaler Medien zu vermitteln. Dies wird in der Forschung als TPACK („Technological Pedagogical And Content Knowledge“) bezeichnet (vgl. Mishra/Koehler 2006). Es geht also nicht nur darum, Lehrkräften die Fertigkeiten in der Verwendung digitaler Medien zu vermitteln, sondern diese Fertigkeiten mit professionellem Wissen darüber zu verbinden, in welchen didaktischen Situationen

sich welche Vermittlungsformate anbieten und welche digitalen Medien besondere Vorzüge hinsichtlich dieser Vermittlungsformen haben. Beispielsweise kann es hilfreich sein, nicht sichtbare Prozesse (wie z. B. bei chemischen Reaktionen) durch computerbasierte Simulationen für Lernende nachvollziehbar zu machen. Andererseits macht es didaktisch wenig Sinn, in allen Lehr-Lern-Situationen digitale Medien einzusetzen (z. B. jede Unterrichtseinführung mit einem kurzen Videoclip zu starten). Kognitionspsychologische, medienbezogene Unterrichtsforschung stellt hierzu eine Vielzahl von Kenntnissen bereit (vgl. Mayer 2009). Entsprechende Unterrichtsreformen setzen darauf, dass bereits in der Hochschulausbildung ein Fokus auf den sinnvollen Einsatz digitaler Medien und die Vermittlung von TPACK gelegt wird. Dazu gibt es Ansätze und Positionen, die eine Reform der Hochschullehre nahelegen, beispielsweise dahingehend, dass Lehramtsstudierende in der Hochschulausbildung mit einer Vielzahl von digitalen Medien vertraut gemacht werden und sie diese Erfahrungen mit didaktischem Wissen über den sinnvollen Einsatz verbinden können (vgl. OECD 2015; Baran 2016). Darüber hinaus müssen Konzepte für die Fortbildung von erfahrenen Lehrkräften entwickelt werden, um den großen Anteil an bereits berufstätigen Lehrkräften im Einsatz digitaler Medien und in der Vermittlung von TPACK fortzubilden.

5.3.1 Digitale Kompetenzen in der Primar- und Sekundarstufe

Sekundäranalysen auf der Grundlage von Daten der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) 2011 und der aufgezeigten Entwicklungen in der „Trends in International Mathematics and Science Study“ (TIMSS) 2011 boten einen Einblick in die schulische Medienbildung in Deutschland im Bereich der Primarstufe (vgl. Eickelmann u. a. 2014a). Dabei zeigte sich im Hinblick auf kompetenzförderliche Effekte des Medieneinsatzes, dass Grundschülerinnen und Grundschüler in Deutschland, in deren Unterricht mindestens einmal wöchentlich Computer eingesetzt wurden, in den Domänen Mathematik und Naturwissenschaften statistisch signifikant niedrigere Kompetenzen aufwiesen als jene Grundschulkinder, die seltener als einmal pro Woche Computer im Unterricht nutzten (vgl. Kahnert/Endberg 2014).

Mit der „International Computer and Information Literacy Study“ (ICILS) 2013 wurden computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der achten Jahrgangsstufe erstmals computerbasiert im internationalen Vergleich erfasst. Insgesamt erbrachten die Schülerinnen und Schüler (N = 2.225) Leistungen, die im Mittelfeld der 21 teilnehmenden Bildungs-

systeme verortet waren (vgl. Bos/Eickelmann/Gerick 2014). Darüber hinaus zeigte sich für Deutschland der Befund, dass Lehrkräfte (N = 1.386) in keinem anderen Teilnehmerland der ICILS-Studie 2013 Computer seltener im Unterricht nutzten (vgl. Eickelmann u. a. 2014b).

Die Studie „Schule digital – der Länderindikator“ stellte 2016 zum zweiten Mal für Deutschland repräsentative Befunde zur schulischen Medienbildung in der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich zur Verfügung (vgl. Bos u. a. 2016). Bei dieser repräsentativen Lehrerbefragung (N = 1.210) zeigte sich, dass 85 Prozent der Lehrkräfte in Deutschland der Forderung einer stärkeren Vorbereitung auf den Einsatz von Computern im Unterricht während der Lehrerausbildung an Hochschulen zustimmten. Einer stärkeren Verankerung entsprechender Ausbildungsinhalte im Rahmen der zweiten Lehrerausbildungsphase (dem Referendariat beziehungsweise dem Vorbereitungsdienst) stimmten ebenfalls mehr als vier Fünftel der Sekundarstufenlehrkräfte in Deutschland zu (vgl. Eickelmann/Lorenz/Endberg 2016, S. 158).

5.3.2 Digitale Kompetenzen in der tertiären Bildung: Hochschulen, berufliche Aus- und Weiterbildung

Im tertiären Bildungssektor bedarf es – neben neuen pädagogisch-didaktischen Konzepten für das digitale Lehren und Lernen und der Vermittlung dieser Konzepte an die Lehrenden im Rahmen von Fort- und Weiterbildung an Hochschulen – vor allem des Aufbaus beziehungsweise der Weiterentwicklung einschlägiger Studienangebote zu „Data Science“, die sich interdisziplinär schwerpunktmäßig mit Datenanalyse und Maschinenlernen befassen. Gerade weil der Umgang mit Daten und die Reflexion über die Bedeutung dieser Praktiken nicht nur für alle Studiengänge und Berufsgruppen entscheidend, sondern auch grundlegend für die Teilhabe am öffentlichen Leben und das Verständnis aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen sind, ist eine Grundausbildung zu Fragen der Datenanalyse und deren Interpretation für alle Studierenden heute und in Zukunft unerlässlich.

Die Kompetenzen von Lehrenden werden für die Entwicklung dieses Zweigs des Bildungssystems hinsichtlich der Anforderungen der digitalen Revolution entscheidend sein. Daher wird zu fragen sein, wie auch in der Ausbildung der Lehrenden Kernkompetenzen in Bezug auf Datenanalyse sowie deren gesellschaftliche, politische und ethische Folgen aufgebaut werden können.

5.3.3 Digitale Kompetenzen in der Arbeitswelt

Damit Unternehmen das volle Flexibilitäts- und Produktionspotenzial von Industrie 4.0 nutzen können und eine ganzheitliche Gestaltung von intelligenten Produktionsprozessen gelingen kann, müssen Unternehmen flexibel auf technologische und organisatorische Veränderungen reagieren. Dies gelingt dann, wenn die Hochschulbildung sowie die berufliche Aus- und Weiterbildung auf das veränderte technologische Niveau und vor allem auf die veränderte Perspektive ausgerichtet werden. Es müssen frühzeitig neue Kompetenzanforderungen und Qualifikationsbedarfe des Personals identifiziert und arbeitsnahe Weiterbildungskonzepte entwickelt werden. Die Beschäftigten müssen in den zentralen Industrie-4.0-relevanten Schwerpunkten weiterqualifiziert werden, damit sie die Prozessabläufe in ihrer Komplexität beherrschen und einen störungsfreien Betrieb von Anlagen sicherstellen können.

5.3.4 Risiken des digitalen Wandels im Bildungssystem

Bildungsstufenübergreifend wird es eine zentrale bildungspolitische Herausforderung der kommenden Jahre sein, einen ganzheitlichen Entwicklungsprozess zu gestalten, der sich vor allem am didaktischen Mehrwert digitaler Lernumgebungen und -methoden orientiert. Der durch die digitale Revolution angestoßene Entwicklungsprozess birgt andernfalls das Risiko, technologiezentrierte Lösungen in den Vordergrund zu stellen, die ohne Einbettung in ein pädagogisch-didaktisches Gesamtkonzept wenig Mehrwert bieten. Die Initiative „DigitalPakt#D“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung versucht dies beispielsweise durch die Fokussierung auf IT-Infrastruktur auf der einen und Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen auf der anderen Seite zu gewährleisten (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2016). Ob derartige Projekte jedoch schlicht auf mehr IT-Infrastruktur hinauslaufen und schlimmstenfalls bloß zu mehr Elektroschrott führen oder ob sie eine Komponente eines umfassenden TPACK-Konzepts sind, das ebenso unerlässliche personelle und curriculare Entwicklungen enthält, muss durch wissenschaftliche Begleitforschung geprüft werden. Die Digitalisierung des Lernens läuft sonst Gefahr, das gleiche Schicksal zu erleiden wie beispielsweise das programmierte Lernen und der programmierte Unterricht in den 1960er Jahren.

5.4 Implikationen für das Bildungssystem

Digitale Kompetenzen sind in der Bevölkerung sehr ungleich verbreitet. Vor diesem Hintergrund wird die digitale Alphabetisierung der gesamten Bevölkerung zur Herausforderung. Wie kann verhindert werden, dass digitaler Analphabetismus dazu führt, dass Teile der Gesellschaft wie beispielsweise Kinder alleinerziehender Eltern, die Generation 50plus oder marginalisierte ethnische Gruppen an den neuen Optionen nicht partizipieren können und ihre Chancen auf Teilhabe an Bildung, Ausbildung und Erwerbsarbeit immer geringer werden?

Über alle Stufen stellen Lehrpersonen und Ausbilder ein tragendes Element eines leistungsfähigen Bildungssystems dar. Umfasst ihr Tätigkeitsspektrum heute Aspekte wie Unterrichtsvorbereitung und -durchführung, Leistungsbeurteilung, Beratung und Betreuung von Lernenden, Zusammenarbeit und Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen sowie Eltern und anderen Stakeholdern, stellt sich die Frage, wie sich diese Aufgaben in Zukunft ausgestalten werden. Durch Schuladministrationssysteme, Lernplattformen, E-Learning-Tools, „Learning Analytics“ und neue soziale Kommunikationssysteme verändern sich die Rahmenbedingungen der Lehrerberufe grundsätzlich. Wie müssen Lehrende und Ausbilder im deutschen Bildungssystem selbst so aus- und fortgebildet werden, dass sie – unter Berücksichtigung der Risiken – die Chancen der digitalen Revolution in ihrem Beruf nutzen können? Welche Unterstützungsmaßnahmen sind erforderlich?

Digitalisierung im Bildungsbereich ist weit mehr als das Ersetzen analoger Lehrmittel durch digitale (beispielsweise Buch durch PDF). Es geht vielmehr darum, auf Basis der sich verändernden technologischen Möglichkeiten neue pädagogisch-didaktische Ansätze zu entwickeln, welche die Technologien gezielt und unterstützend einsetzen. Es stellt sich daher die Frage, wie zukünftige Lehr-Lern-Umgebungen multimedial so gestaltet werden können, dass sie einen didaktischen Mehrwert bieten.

Nicht nur die menschliche Komponente des Bildungssystems ist Änderungen unterworfen. Auch die physischen, technischen und architektonischen Rahmenbedingungen werden über kurz oder lang hinterfragt werden müssen, da Lernen in Zukunft vermehrt zeit- und ortsunabhängig auf Lernplattformen, in sozialen Netzwerken und in virtuellen Klassenzimmern stattfinden wird. Technische Entwicklungen, veränderte Lehr- und Lernformen und die

sich verändernde Lebenssituation von Lernenden stellen neue Herausforderungen an die digitale Infrastruktur der deutschen Bildungsinstitutionen, die mit hohen Kosten verbunden sind. Wer wie Günther Oettinger, ehemaliger EU-Kommissar für digitale Wirtschaft und Gesellschaft, die Bildungseinrichtungen in Deutschland zu „Kathedralen des Internetzeitalters“ (Beise/Schäfer 2016, S. 242) machen möchte, muss auch die Finanzierungsfrage stellen: Wie kann gewährleistet werden, dass den Schulen, Hochschulen und beruflichen Bildungseinrichtungen ausreichende finanzielle Mittel für den Aufbau einer langfristig nutzbaren digitalen Infrastruktur zur Verfügung stehen?

Für die Digitalisierung des Lehrens und Lernens sind Breitbandtechnologien entscheidend. Wie kann gewährleistet werden, dass digitale Hochgeschwindigkeitsnetze flächendeckend in ganz Deutschland zur Verfügung stehen, damit sich das Gefälle zwischen Metropolregionen und Peripherie, Stadt und Land, Nord und Süd sowie Ost und West nicht weiter verstärkt?

Ein separates Fach Informatik ist, ob verpflichtend oder als Wahlfach, an vielen Schulen und Hochschulen in Deutschland bereits etabliert. Vor dem Hintergrund der breiten gesellschaftlichen Auswirkungen der Digitalisierung stellt sich jedoch die Frage, ob ein einziges Fach dieser Entwicklung Genüge tut oder ob es nicht stattdessen notwendig ist, das Thema Digitalisierung in möglichst vielen Schulfächern, Studiengängen und Ausbildungsgängen zu verankern.

Die Digitalisierung des Bildungs- und Ausbildungswesens stellt Schulen und Hochschulen vor neue rechtliche und regulatorische Herausforderungen. Durch welche Maßnahmen kann sichergestellt werden, dass das Recht mit den technischen Entwicklungen Schritt hält? Wenn beispielsweise digitale Lehr- und Lernformate eine immer größere Rolle in den Bildungseinrichtungen spielen, müssen auch die urheberrechtlichen Regelungen den technischen Möglichkeiten angepasst werden. Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie der Schutz der Persönlichkeitssphäre gewährleistet werden kann, wenn Bildungseinrichtungen das gesamte Lehr-, Lern-, Prüfungs- und Beratungsgeschehen mittels „Learning Analytics“ technologiegestützt durchleuchten (vgl. Larusson/White 2014). Dies ist eine der vielen Fragen im Zusammenhang mit der Sicherung digitaler Souveränität.

5.5 Fragen an die Bildungspolitik

Diese Leitfragen sind zu stellen:

- Wie kann gewährleistet werden, dass digitale Hochgeschwindigkeitsnetze flächendeckend in ganz Deutschland zur Verfügung stehen?
- Wie kann verhindert werden, dass digitaler Analphabetismus dazu führt, dass Teile der Gesellschaft an den neuen Optionen nicht partizipieren können und ihre Chancen auf Teilhabe an Bildung, Ausbildung und Erwerbsarbeit immer geringer werden?
- Wie müssen Lehrende und Ausbilder im deutschen Bildungssystem selbst so aus- und fortgebildet werden, dass sie – unter Berücksichtigung der Risiken – die Chancen der digitalen Revolution in ihrem Beruf nutzen können?
- Wie können zukünftige Lehr-Lern-Umgebungen multimedial so gestaltet werden, dass sie einen didaktischen Mehrwert bieten?
- Welche Maßnahmen müssen ergriffen werden, damit Schulen, Hochschulen und berufliche Bildungseinrichtungen die zusätzlichen finanziellen Mittel für den Aufbau einer nachhaltigen digitalen Infrastruktur erhalten?
- Ist vor dem Hintergrund der breiten gesellschaftlichen Auswirkungen der Digitalisierung die Etablierung von Informatik als eigenständigem Unterrichtsfach ausreichend oder ist stattdessen eine Verankerung des Themas in möglichst vielen Schulfächern, Studiengängen und Ausbildungsgängen notwendig?
- Durch welche Maßnahmen kann sichergestellt werden, dass das Recht, z. B. in Bezug auf urheberrechtliche Fragen oder den Schutz der Persönlichkeitssphäre, mit den technischen Entwicklungen Schritt hält?

6 Migration und Integration

Das Gutachten „Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland“ (vgl. vbw 2016) des AKTIONSRATSBILDUNG hat sich ausführlich mit den historischen, juristischen und ökonomischen Rahmenbedingungen von Zuwanderung beschäftigt und auch die psychologische Situation der Zugewanderten in den Blick genommen. Es wurden bildungsphasenspezifische Daten und Fakten über die Lebensspanne von Personen mit Migrationshintergrund vorgelegt und die Erfahrungen auf das Flüchtlingsgeschehen übertragen. „Die Kernforderung ist die umgehende Entwicklung und Umsetzung eines Masterplans Bildungsintegration als Teil eines Masterplans Integration, der alle Bildungseinrichtungen und -maßnahmen umfasst und die erforderlichen rechtlichen Voraussetzungen schafft“ (vbw 2016, S. 253). Im Folgenden wird ein Überblick über neue Entwicklungen gegeben und es werden erste Ergebnisse aufgezeigt.

6.1 Veränderungsprozesse und Entwicklungslinien des Zuwanderungsgeschehens seit 2016

Ende 2015 lebten insgesamt ca. 82,2 Mio. Menschen in Deutschland; ein Fünftel davon (ca. 17,1 Mio. Personen) weist einen Migrationshintergrund auf (vgl. Statistisches Bundesamt 2017). Die Zuwanderung von zusätzlich 890.000 Flüchtlingen im Jahr 2015 und weiteren 280.000 neu eingereisten Personen bis Ende Dezember 2016 (vgl. Bundesministerium des Innern (BMI) 2016) stellt Deutschland vor große gesellschaftspolitische Aufgaben.¹²

Die Rechtsstellung eines Flüchtlings im Sinne der Genfer Flüchtlingskonvention wurde im Jahr 2016 insgesamt 256.136 Personen zuerkannt (vgl. BAMF 2016b, S. 11). Gemäß Datenreport des Bundesinstituts für Berufsbildung (vgl. BIBB

¹² Statistisch erfasst, inklusive soziodemografischer Daten, wurden im Jahr 2016 gemäß den Zahlen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (vgl. BAMF 2016b, S. 4) 722.370 formelle Asylersuchen und 23.175 Asylfolgeanträge. Damit sind auch die Asylbegehren jener Personen berücksichtigt, die bereits im Vorjahr als Asylsuchende in Deutschland angekommen waren, jedoch nicht unmittelbar in das formelle Asylverfahren eingetreten sind (Erstanträge 2015: 441.899; Folgeanträge 2015: 34.750). In der Folge stieg die Zahl der Asylersuchen im Jahr 2016 gegenüber dem Vorjahr um 63,5 Prozent. Hingegen sank die Zahl der Asylfolgeanträge im selben Zeitraum um 33,3 Prozent. Von Januar bis Dezember 2016 wurden im EDV-System EASY (Erstverteilung der Asylbegehrenden) 321.371 Zugänge von Asylbegehrenden registriert; im Jahr 2015 gingen 1.091.894 registrierte EASY-Zugänge ein.

2016) wird erwartet, dass zwischen 2015 und 2020 insgesamt 2,3 Mio. Personen zumindest temporär in Deutschland Schutz suchen werden. Diese Zahl berücksichtigt bereits einen Familiennachzug von jeweils zehn Prozent der in einem Jahr anerkannten Flüchtlinge im Folgejahr. Zu den wichtigsten Fluchtursachen zählen prekäre Lebensverhältnisse im Heimatland, die Angst vor gewaltsamen Konflikten und Krieg (70 Prozent) sowie Verfolgung (44 Prozent). Dementsprechend nennt die große Mehrheit der Betroffenen als entscheidenden Grund für die Auswahl Deutschlands als Zielland die Achtung der Menschenrechte (73 Prozent) sowie das Bildungssystem (43 Prozent) (vgl. Brücker/Rother/Schupp 2016, S. 6). Seit der Blockade der Westbalkanroute im Jahr 2016 hat der Zustrom an Flüchtlingen zeitweise abgenommen. Jedoch ist davon auszugehen, dass Flüchtlinge afrikanischer Staatsangehörigkeiten aufgrund der gewaltsamen politischen Umbrüche in den früheren Zufluchtsstaaten (v. a. Syrien, Libyen, Jemen) den Zuwanderungsdruck nach Europa über die zentrale Mittelmeerroute weiterhin hoch halten werden. Auch in den kommenden Jahren sind stabile Lösungen zur Beseitigung der Flucht- und Migrationsursachen nicht zu erwarten, da neben anhaltender Armut und fehlenden Lebensperspektiven auch staatliche Gewalt und Willkür in den Herkunftsländern weiterhin bestimmend sind (vgl. Brücker/Rother/Schupp 2016).

Herkunftsländer. Die Herkunftsländer der Personen, die einen Asylerstantrag in Deutschland stellen, verändern sich deutlich in Abhängigkeit vom aktuellen Weltgeschehen. Während in den Jahren 2010 und 2011 die meisten Asyleranträge von Personen aus Afghanistan (5.905 beziehungsweise 7.767 Anträge) gestellt wurden, suchten 2012 mehrheitlich Personen aus Serbien (8.477 Anträge) und 2013 insbesondere Personen aus der Russischen Föderation (14.887 Anträge) Schutz in Deutschland. Im Zeitraum 2014 bis 2016 stammte die mit Abstand größte Gruppe der Flüchtlinge aus Syrien mit insgesamt 464.050 Asyleranträgen. Dementsprechend beantragten im Jahr 2016 vornehmlich Personen aus Syrien (266.250 Anträge) erstmals Asyl in Deutschland, neben Personen aus Afghanistan (127.012 Anträge) und dem Irak (96.116 Anträge). Damit entfallen mehr als zwei Drittel (67,7 Prozent) aller seit Januar 2016 gestellten Asyleranträge auf diese drei Herkunftsländer (vgl. BAMF 2016b, S. 8).

Qualifikationsstruktur. In Abhängigkeit von der Herkunft der Flüchtlinge unterscheiden sich deren Qualifikationsstrukturen mitunter deutlich voneinander. Die ersten Ergebnisse der IAB-BAMF-SOEP-Befragung (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Sozio-oekonomisches Panel; vgl. Brücker/Rother/Schupp 2016) von Flüchtlingen

zeigen, dass die meisten Asylsuchenden aus Syrien über eine vergleichsweise gute Schulbildung beziehungsweise einen weiterführenden Schulabschluss (40 Prozent) verfügen, da bis zu Kriegsbeginn im Jahr 2011 der Zugang zu Bildungseinrichtungen gewährleistet war. Auch für Flüchtlinge aus dem Irak gilt ein ähnlich hohes Bildungsniveau. Irakische Flüchtlinge, von denen die überwiegende Mehrheit in die Altersgruppe der Anfang-20-Jährigen fällt, haben meist einen mittleren Bildungsstand (25 Prozent mit Mittelschulabschluss; 19 Prozent mit weiterführendem Schulabschluss). Insgesamt haben 55 Prozent der Flüchtlinge zehn Jahre und mehr in allgemeinbildenden Schulen verbracht – entsprechend dem europäischen Mindeststandard (vgl. Brücker/Rother/Schupp 2016, S. 42f.). Dennoch muss von abweichenden Kompetenzniveaus der schulischen Grundausbildung ausgegangen werden, da die Schul- und Ausbildungssysteme in den Herkunftsländern sich teilweise stark vom deutschen System unterscheiden. Der bloße Vergleich bestehender Abschlüsse sagt daher wenig über die tatsächliche Qualifikation der einzelnen Personengruppen aus. Schnelle Erfolge bei der Arbeitsmarktintegration können zudem aufgrund weiterer Hürden, wie z. B. mangelnder Sprachkenntnisse, nicht ohne weiteres erwartet werden. Erschwerend kommt hinzu, dass langandauernde (Bürger-)Kriege in manchen Herkunftsländern mit Schulabbruch oder gänzlich fehlendem Schulbesuch verbunden sind und sich in einer deutlich mangelhaften Bildungsstruktur niederschlagen. Dementsprechend verfügt beispielsweise ein Großteil der Asylsuchenden aus Afghanistan über keinerlei formelle Schulbildung. Unter den Befragten dieser Gruppe im Alter von 18 Jahren und älter haben 31 Prozent die Schule ohne Abschluss verlassen. Auch Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind zu berücksichtigen: Insgesamt haben 37 Prozent der Frauen und 32 Prozent der Männer keinen Schulabschluss (vgl. Brücker/Rother/Schupp 2016, S. 43). In solchen Fällen sind passgenaue Fördermaßnahmen erforderlich, die zunächst grundlegende Kompetenzen, wie z. B. eine Alphabetisierung der jungen Zugewanderten, umfassen müssen.

Alter, Geschlecht und Herkunftsland. Im Jahr 2016 waren 73,8 Prozent (532.799 Personen) der Asylerantragstellenden jünger als 30 Jahre. Die Gruppe der 18- bis unter 25-Jährigen stellte mit 23,5 Prozent (169.853 Personen) den größten Anteil dar; 76 Prozent dieser jungen Erwachsenen (129.049 Personen) sind männlich. Aufgrund des aktuellen Migrationsgeschehens zählt die erfolgreiche Integration der zugewanderten Personen im schulpflichtigen Alter und im jungen Erwachsenenalter zu den prioritären Problemstellungen des deutschen Bildungswesens. Einen ausführlichen Überblick über die im Jahr 2016 gestellten Asyleranträge nach Altersgruppen und Geschlecht gibt Tabelle 3.

Tabelle 3: Asylerstanträge im Jahr 2016 nach Altersgruppen und Geschlecht (vgl. BAMF 2016b, S. 7)

Altersgruppen	Asylanträge						Anteil männlicher Antragsteller innerhalb der Altersgruppen	Anteil weiblicher Antragsteller innerhalb der Altersgruppen
	Insgesamt		Aufteilung der männlichen Antragsteller nach Altersgruppen		Aufteilung der weiblichen Antragsteller nach Altersgruppen			
	Absolut	Prozent	Absolut	Prozent	Absolut	Prozent	Prozent	Prozent
Bis unter 4	78.192	10,8	40.384	8,5	37.808	15,3	51,6	48,4
4 bis unter 6	27.668	3,8	14.697	3,1	12.971	5,2	53,1	46,9
6 bis unter 11	60.699	8,4	32.780	6,9	27.919	11,3	54,0	46,0
11 bis unter 16	52.434	7,3	32.628	6,9	19.806	8,0	62,2	37,8
16 bis unter 18	42.393	5,9	34.044	7,2	8.349	3,4	80,3	19,7
18 bis unter 25	169.853	23,5	129.049	27,2	40.804	16,5	76,0	24,0
25 bis unter 30	101.560	14,1	71.962	15,2	29.598	11,9	70,9	29,1
30 bis unter 35	69.449	9,6	45.713	9,6	23.736	9,6	65,8	34,2
35 bis unter 40	45.503	6,3	29.119	6,1	16.384	6,6	64,0	36,0
40 bis unter 45	28.187	3,9	17.754	3,7	10.433	4,2	63,0	37,0
45 bis unter 50	19.010	2,6	11.625	2,4	7.385	3,0	61,2	38,8
50 bis unter 55	11.679	1,6	6.666	1,4	5.013	2,0	57,1	42,9
55 bis unter 60	7.145	1,0	3.894	0,8	3.251	1,3	54,5	45,5
60 bis unter 65	4.456	0,6	2.356	0,5	2.100	0,8	52,9	47,1
65 und älter	4.142	0,6	1.895	0,4	2.247	0,9	45,8	54,2
Insgesamt	722.370	100	474.566	100	247.804	100	65,7	34,3

Einen detaillierteren Überblick über Herkunft, Geschlecht und Alter der Zugewanderten der Jahre 2013 bis 2016 vermittelt Tabelle 4 (vgl. für weiterführende Informationen zur Stichprobe Brücker/Rother/Schupp 2016, S. 18f.). Ähnlich wie bei der separierten Betrachtung des Jahres 2016 (siehe Tabelle 3) war im Erhebungszeitraum der jährlich unter Flüchtlingen durchgeführten Befragung der größte Anteil (75 Prozent) der geflüchteten Personen männlich und nicht älter als 30 Jahre (62 Prozent). Innerhalb dieser Altersgruppe stammten 40,6 Prozent (96.608 Personen) der Männer aus Syrien, ebenso wie in der Altersgruppe über 30 Jahre (45,4 Prozent beziehungsweise 66.638 Personen). Unter Berücksichtigung der weiblichen syrischen Flüchtlinge (insgesamt 56.427 Personen), die ein Viertel (25,6 Prozent) aller syrischen Schutzsuchenden ausmachen,

kamen somit ca. 42 Prozent aller Flüchtlinge in Deutschland im betreffenden Zeitraum aus Syrien (219.673 Personen).

Tabelle 4: Anzahl erwachsener Geflüchteter nach Herkunftsland, Geschlecht und Alter; 01/2013 bis 01/2016 (vgl. Brücker/Rother/Schupp 2016, S. 19)

Herkunftsland	Männer		Frauen		Insgesamt	Insgesamt (in Prozent)
	Bis 30 Jahre	Über 30 Jahre	Bis 30 Jahre	Über 30 Jahre		
Syrien	96.608 (368)	66.638 (399)	26.282 (151)	30.145 (250)	219.673 (1.168)	41,5
Afghanistan	28.600 (114)	9.482 (63)	7.607 (48)	6.020 (38)	51.709 (263)	9,8
Irak	20.776 (106)	10.569 (63)	6.866 (29)	5.927 (50)	44.138 (248)	8,3
Albanien, Serbien, Kosovo	8.084 (18)	9.234 (29)	6.264 (14)	7.522 (18)	31.104 (79)	5,9
Eritrea, Somalia	21.918 (120)	4.862 (30)	6.585 (46)	1.669 (15)	35.034 (211)	6,6
Iran, Pakistan	11.252 (35)	7.923 (39)	1.859 (7)	3.031 (16)	24.065 (97)	4,5
Sonstige	50.548 (92)	38.223 (74)	14.943 (42)	19.641 (75)	123.355 (283)	23,3
Insgesamt	237.786 (853)	146.931 (697)	70.406 (337)	73.955 (462)	529.078 (2.349)	100

Anmerkung: Einreise vom 01.01.2013 bis 31.01.2016; Fallzahlen in der Sonderauszählung des Ausländerzentralregisters (AZR) zum Stand 30.06.2016; in Klammern: Fallzahlen in der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten zum Stand September 2016.

Aus den bisher vorliegenden Daten zu Herkunftsländern, Qualifikation, Alter und Geschlecht lassen sich nur in begrenztem Maße Rückschlüsse auf die unterschiedlichen Gründe der Migration ziehen. Diese sind vor allem für die rechtliche Einstufung der Flüchtlinge und die sich daraus in Deutschland ergebenden Bleibe-, Beschäftigungs- und Bildungsmöglichkeiten relevant (vgl. vbw 2016, S. 24ff.). Im Folgenden werden die diesbezüglich wichtigsten Neuerungen vorgestellt.

6.2 Das neue Integrationsgesetz

Das von der Bundesregierung am 06.08.2016 in Kraft getretene bundesweite Integrationsgesetz zielt darauf ab, die Integration von Flüchtlingen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu fördern. Hierzu wurden rechtliche Änderungen in folgenden Bereichen vorgenommen (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2016a, S. 1):

- Arbeitsmarktzugang (befristete Aussetzung der Vorrangprüfung abhängig von der Arbeitsmarktsituation der Bundesländer),
- Zugang zu Ausbildung (verbesserte Regeln für die Ausbildungsförderung und Rechtssicherheit bzgl. des Aufenthaltsstatus während und nach der Ausbildung),
- weiterführende Integrationsmaßnahmen (Kursangebot, befristete Wohnsitzzuweisung und Arbeitsmarktprogramm).

Zugang zum Arbeitsmarkt. Asylbewerberinnen und Asylbewerber in Deutschland können hinsichtlich des Arbeitsmarktzugangs in zwei Gruppen unterteilt werden:

- Personen, die über eine Aufenthaltserlaubnis verfügen (in Abhängigkeit von der Schutzart kann eine Aufenthaltserlaubnis mit einer Dauer von einem bis drei Jahren erteilt werden mit der Möglichkeit der Verlängerung beziehungsweise des Übergangs in einen Daueraufenthalt). Damit ist es anerkannten Asylsuchenden mit einem positiven Bescheid erlaubt, uneingeschränkt als Beschäftigte zu arbeiten und auch einer freiberuflichen Tätigkeit nachzugehen.
- Hingegen müssen Personen, über deren Asylantrag noch nicht entschieden wurde und die deshalb lediglich über eine Aufenthaltsgestattung verfügen, sowie solche Personen, die von der Ausländerbehörde eine Bescheinigung für die Aussetzung einer Abschiebung (Duldung) erhalten haben, vor Aufnahme einer Arbeit die Genehmigung zur Ausübung einer Beschäftigung durch die Ausländerbehörde einholen. Diese entscheidet für den jeweiligen Einzelfall und holt die Zustimmung der Arbeitsagentur ein. Die hierbei bisher vorgenommene Vorrangprüfung (d. h. die Überprüfung, ob sich aufgrund der Arbeitsmarktlage und des Angebots an einheimischen Arbeitskräften eine Arbeitsaufnahme der konkreten Bewerberin beziehungsweise des konkreten Bewerbers rechtfertigen lässt) wurde mit der Verordnung zum neuen Integrationsgesetz befristet für die nächsten drei Jahre in einem Großteil der Agenturbezirke der Bundesagentur für Arbeit ausgesetzt (vgl. BMAS 2016b, S. 8).

Grundsätzlich nicht notwendig ist die Zustimmung der Arbeitsagentur für die Aufnahme einer Ausbildung oder eines Praktikums zum Zweck der Weiterbildung (vgl. § 32 Abs. 2 Nr. 1 und 2 BeschV). Darüber hinaus ist bestimmten Personengruppen die Aufnahme einer Beschäftigung weiterhin grundsätzlich verboten. Dies ist bei Personen der Fall, die aus unterschiedlichen Gründen verpflichtet sind, in einer Aufnahmeeinrichtung zu wohnen (z. B. bei Personen aus sicheren Herkunftsländern sowie bei aktiver Verhinderung aufenthaltsbeendender Maßnahmen durch Identitätsverschleierung o. Ä. durch Geduldete) (vgl. BAMF 2016c, S. 3; § 61 Abs. 1 AsylG; zum rechtlichen Rahmen von Zuwanderung vgl. auch vbw 2016, S. 24ff.).

Zugang zu Ausbildung. Entsprechend dem Status und der Aufenthaltsdauer wird der Zugang zu Leistungen der Ausbildungsförderung befristet weiter geöffnet mit dem Ziel, dass Gestattete mit guter Bleibeperspektive, Geduldete sowie Personen mit bestimmten humanitären Aufenthaltstiteln eine betriebliche Berufsausbildung aufnehmen und erfolgreich absolvieren. Die Erleichterungen betreffen die Berufsausbildungsbeihilfe zur Sicherung des Lebensunterhalts während einer betrieblichen Berufsausbildung und ausbildungsbegleitende Hilfen sowie assistierte Ausbildung als aktive Maßnahmen, die eng mit betrieblicher Berufsausbildung verknüpft sind, sowie berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, die der Vorbereitung auf die Aufnahme einer Ausbildung dienen und betriebliche Praktika umfassen (vgl. BMAS 2016c, S. 25). Damit stehen wichtige Leistungen der Ausbildungsförderung bereits nach drei Monaten (berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, ausbildungsbegleitende Hilfen, assistierte Ausbildung) beziehungsweise 15 Monaten (Berufsausbildungsbeihilfe und Ausbildungsgeld) Voraufenthalt offen (vgl. BMAS 2016b, S. 6). In den ersten 15 Monaten erhalten Gestattete mit guter Bleibeperspektive zur Sicherung des Lebensunterhalts Grundleistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG). Diese Leistungen werden auch bei Aufnahme einer betrieblichen Berufsausbildung erbracht (vgl. BMAS 2016c, S. 34). Für Flüchtlinge, deren Asylantrag abgelehnt wurde und denen eine Duldung erteilt wurde, wird zudem durch das Integrationsgesetz die Rechtssicherheit erhöht: Für den Fall der Aufnahme einer schulischen oder betrieblichen Ausbildung gilt die bereits erteilte Duldung für die Gesamtdauer der Ausbildung. Bei anschließender ausbildungsadäquater Beschäftigung wird ein Aufenthaltsrecht für zwei weitere Jahre erteilt (vgl. BMAS 2016c, S. 14; Ausführungen zur betrieblichen Aus- und Weiterbildung weiter unten). Zudem wird die Altersbeschränkung auf 21 Jahre, die bisher für diese Regelung galt, komplett aufgehoben, da ein Großteil der Flüchtlinge diese überschreitet (vgl. BMAS 2016a, S. 3).

Weiterführende Integrationsmaßnahmen. Durch die Verordnung zum Integrationsgesetz (vgl. BMAS 2016b) werden die Integrationsangebote für Asylsuchende mit guter Bleibeperspektive erweitert. Dies betrifft zum einen das Angebot an und den Zugang zu Integrationskursen. Bei Beibehaltung der Sprachkursanteile wird die Wertevermittlung in den Integrationskursen von 60 auf 100 Unterrichtseinheiten erhöht. Darüber hinaus werden die vorgeschriebenen maximalen Wartezeiten von der Anmeldung eines Teilnehmers bis zum Zustandekommen des Integrationskurses von drei Monaten auf sechs Wochen verkürzt. Die Kundgabe des Kursangebots sowie freier Kursplätze vonseiten der Kursträger wird obligatorisch, um mehr Transparenz und eine schnellere sowie effizientere Verteilung auf die Integrationskurse zu erreichen (vgl. BMAS 2016b, S. 9). Auf der anderen Seite wird durch die Einführung der befristeten Wohnsitzzuweisung für anerkannte Flüchtlinge den Bundesländern eine bessere Steuerung der Verteilung von Schutzberechtigten ermöglicht, d. h., dass unter bestimmten Bedingungen anerkannten Flüchtlingen für einen Zeitraum von drei Jahren der Wohnort vorgeschrieben werden kann. Durch diese Regelung soll dem Entstehen sozialer Brennpunkte vorgebeugt werden. Von der Wohnsitzzuweisung wird jeder Flüchtling ausgenommen, der eine Berufs- beziehungsweise Hochschulausbildung oder eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung mit einem Umfang von mindestens 15 Stunden wöchentlich aufnimmt, die den durchschnittlichen Bedarf einer Einzelperson in der Grundversicherung für Arbeitsuchende für Regelbedarf und Kosten der Unterkunft deckt. Dies ist aktuell ab einem monatlichen Einkommen von 712 Euro der Fall (vgl. BMAS 2016a, S. 3).

Schließlich sollen durch ein neues Arbeitsmarktprogramm 100.000 Arbeitsmöglichkeiten für Personen in Flüchtlingsintegrationsmaßnahmen (FIM) entstehen, deren Asylverfahren noch nicht abgeschlossen ist (vgl. BMAS 2016d, S. 1). Diese Maßnahme soll einen Beitrag zur Teilhabe und zur Akzeptanz von Schutzsuchenden vor Ort leisten. Auf der anderen Seite soll für einen Teil der Flüchtlinge die Möglichkeit einer Beschäftigung während der Wartezeit bis zur Entscheidung über das Asylverfahren eröffnet und eine niedrigschwellige Heranführung an den deutschen Arbeitsmarkt gewährleistet werden. Ausgenommen von dieser Maßnahmenform sind Asylbewerberinnen und Asylbewerber aus sicheren Herkunftsstaaten sowie vollziehbar ausreisepflichtige Personen (vgl. BMAS 2016d, S. 2). Weiterführende Integrationsmaßnahmen, wie die Teilnahme an einem Sprach- oder Integrationskurs oder an Maßnahmen der Arbeitsförderung oder die Aufnahme einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung, einer Berufsausbildung oder eines Studiums, haben

Vorrang vor einer Zuweisung in eine Flüchtlingsintegrationsmaßnahme (vgl. BMAS 2016d, S. 2). Von diesen Ausnahmen abgesehen wird die Teilnahme an angebotenen Integrationsmaßnahmen und Integrationskursen bindend, beispielsweise können auch Flüchtlinge mit einfachen Sprachkenntnissen zu einem Integrationskurs verpflichtet werden. Auf der anderen Seite kann anerkannten Flüchtlingen, wenn diese die deutsche Sprache auf dem Sprachniveau C1 beherrschen und ihren Lebensunterhalt überwiegend selbst sichern, die dauerhafte Niederlassungserlaubnis bereits nach drei Jahren erteilt werden (vgl. BMAS 2016a, S. 4).

6.3 Implikationen für das Bildungssystem

Für die erfolgreiche Bildungsintegration von Menschen mit Migrations- und Fluchthintergrund müssen die sich über die Jahre verändernden kulturellen, sozialen, ökonomischen und rechtlichen Gegebenheiten im Wechselverhältnis von Zuwanderern und aufnehmendem Land berücksichtigt werden (vgl. Handlungsempfehlungen des AKTIONSRATS **BILDUNG** vbw 2016, S. 253ff.). So war im Jahr 2016 mehr als ein Drittel (36,2 Prozent beziehungsweise 261.386 Personen) der Asylbewerberinnen und Asylbewerber minderjährig. Die Integration dieser Altersgruppe geht mit einer besonderen gesellschaftlichen Verantwortung einher und stellt das Bildungssystem vor große Herausforderungen. In Anbetracht der Tatsache, dass es sich auch bei einem Großteil der übrigen Zugewanderten um junge Erwachsene im Alter bis 30 Jahren handelt, ist jedoch die Bedeutsamkeit auch aller folgenden Bildungsphasen für die erfolgreiche Integration der Zuwanderer zu betonen. Im Folgenden werden die spezifischen Anforderungen in den einzelnen Bildungsphasen vorgestellt.

Frühe Bildung. Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege haben in den letzten Jahren zunehmend an Aufmerksamkeit in der (Fach-)Öffentlichkeit, Politik und Bildungsforschung gewonnen. Bildungsökonomische Studien verweisen darauf, dass die Renditen durch frühe Interventionen höher ausfallen als bei späteren Förderungen (vgl. Heckman 2008). Vor allem im Hinblick auf die kognitiv-sprachlichen Effekte werden überwiegend positive Ergebnisse des Kindergartenbesuchs berichtet. Offenbar sind jene Förderungsansätze besonders effektiv, in denen die Eltern intensiv in die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozesse in Kindertageseinrichtungen einbezogen werden (vgl. Stöbe-Blossey/Mierau/Tietze 2008).

Im Jahr 2016 wurden 14,6 Prozent der Asylersanträge (105.860) für Kinder unter sechs Jahren gestellt. Bei der Bewältigung der besonderen Situation von Kindern von Flüchtlingen in Kindertageseinrichtungen werden an das pädagogische Personal hohe Erwartungen gestellt. Das Gutachten „Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland“ diskutiert unter anderem ausgewählte Beispiele zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen (vgl. vbw 2016, S. 123ff.).

Primarstufe. Damit Bildungsbenachteiligungen weitestgehend abgebaut und bestmögliche Fundamente für die weitere schulische und berufliche Zukunft gebildet werden können, ist eine frühe systematische Sprachförderung von zentraler Bedeutung (vgl. Schwippert/Bos/Lankes 2003; Kultusministerkonferenz (KMK) 2007; Stanat/Rauch/Seegeritz 2010). Im Jahr 2016 waren 8,4 Prozent der minderjährigen Asylsuchenden (60.699 Kinder) zwischen sechs und unter elf Jahre alt, d. h., für sie besteht die Grundschulpflicht. Während für alle Kinder im Grundschulalter spezielle Entwicklungsaufgaben gelten – z. B. der Ausbau sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten, sozialer Beziehungen, von Autonomie, des Bewusstseins für soziale Normen, eines Selbstkonzepts – können diese bei Kindern mit Migrations- und Fluchthintergrund teilweise als besonders herausfordernd eingestuft werden. Die Unterstützung der Schulen im Hinblick auf personale, zeitliche und finanzielle Ressourcen sollte deshalb an die Bedarfe der einzelnen Einrichtung angepasst werden, um Integrationsbemühungen an Schulen nachhaltig zu stützen und den Übergang in die weiterführende Schule zu erleichtern (für einen Überblick zur Integration in der Primarstufe vgl. vbw 2016, S. 141ff.)

Sekundarstufe. Die Bildungsverläufe von Zugewanderten während der Sekundarstufe sind von zentralem Interesse, da die erfolgreiche Bewältigung dieses Bildungsabschnitts in Form von allgemeinbildenden Schulabschlüssen richtungsgebende Weichen für die weitere Integration in die Bildungs- und Arbeitswelt in Deutschland stellt. Darüber hinaus besteht für die Sekundarstufe die Herausforderung, eine derzeit noch relativ kleine, aber durch Flucht belastete Gruppe von Kindern und Jugendlichen direkt in das deutsche Schulsystem zu integrieren. Im Jahr 2016 machte die Altersgruppe der 11- bis unter 18-jährigen Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung 13,2 Prozent (94.827 Personen) der Asylersantragstellenden aus (vgl. BAMF 2016c).

Darüber hinaus weisen empirische Untersuchungen darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunft in den Kompetenzbereichen Mathematik, Naturwissenschaften, Fremdsprachen (Englisch) sowie informations- und computerbezogene Kompetenzen (ICT-Kompetenzen) erhebliche Rückstände gegenüber Jugendlichen ohne Migrationshintergrund aufweisen (vgl. Klieme u. a. 2010a; Prenzel u. a. 2013; Pöhlmann/Haag/Stanat 2013; Köller/Knigge/Tesch 2010; Eickelmann/Gerick/Bos 2014). Die Ursachen dafür liegen vielfach in der außerschulischen Sprachpraxis (in der Herkunftssprache), dem mangelnden kulturellen Kapital sowie der sozioökonomischen Situation der Familien. Die primäre Herausforderung ist daher in der Integration in die Schulen und Klassenverbände bei gleichzeitigem Fokus auf dem Erwerb der Zweitsprache Deutsch zu sehen (für einen Überblick zur Integration in der Sekundarstufe vgl. vbw 2016, S. 165ff.).

Hochschule. Hochschulbildung ist für einen Teil der Flüchtlinge von zentraler Bedeutung für eine gelingende Integration (vgl. KMK 2015). Das BAMF erhebt die Qualifikation von Flüchtlingen auf der Grundlage freiwilliger Selbstauskünfte. Diesen Angaben zufolge besuchten gemäß der IAB-BAMF-SOEP-Studie (Stand: 30.06.2016) 19 Prozent der befragten Flüchtlinge im Alter von 18 Jahren und älter eine Universität oder andere Hochschule, 13 Prozent schlossen das Studium mit einem Zertifikat ab. Eine weiterführende Schule besuchten 37 Prozent der Befragten, 32 Prozent verfügen über einen weiterführenden Schulabschluss (vgl. Brücker/Rother/Schupp 2016, S. 41ff.). Da die Hochschulsysteme in den Herkunftsländern allerdings häufig am US-amerikanischen Modell orientiert sind, sind die Selbstauskünfte kaum verwendbar und es ist zum jetzigen Zeitpunkt zudem nicht absehbar, ob diese Gruppe – neben den formalen Studienvoraussetzungen – tatsächlich über die notwendige Studierfähigkeit verfügt, um in Deutschland erfolgreich studieren zu können (für einen Überblick zur Integration in die Hochschule vgl. vbw 2016, S. 203ff.).

Betriebliche Aus- und Weiterbildung. Die betriebliche Aus- und Weiterbildung mit ihrem praxisorientierten Ansatz bietet insbesondere für die hohe Anzahl junger Asylsuchender im Alter von 18 bis unter 25 Jahren (im Jahr 2016 23,5 Prozent beziehungsweise 169.853 Personen; siehe Tabelle 3) Lernumgebungen, in denen Bildung und Qualifizierung in Unternehmen, betriebsnahen Einrichtungen und in Berufsschulen vereint werden können. Im Rahmen einer planvollen Einordnung der Bedarfe und notwendigen Fördermaßnahmen ist die Feststellung der schulischen und beruflichen Qualifikationsstruktur der Asylsuchenden

von besonderem Interesse. Allerdings liegen kaum belastbare empirische Daten zur beruflichen Aus- und Weiterbildung dieser Gruppe vor. Eine erste repräsentative Befragung von Brücker, Rother und Schupp (2016) gibt Aufschluss darüber, dass zwölf Prozent der Flüchtlinge nach eigenen Angaben im Herkunftsland eine betriebliche Ausbildung oder andere berufliche Ausbildung absolvierten und sechs Prozent einen beruflichen Abschluss erworben haben. Auch zeigt sich ein Unterschied bei den Geschlechtern: 71 Prozent der Frauen und 68 Prozent der Männer verfügen über keinen beruflichen Bildungsabschluss (vgl. Brücker/Rother/Schupp 2016, S. 43). Für den niedrigen Anteil an Personen mit beruflichen Bildungsabschlüssen ist zu berücksichtigen, dass in den meisten Herkunftsländern kein mit dem deutschen Berufsbildungssystem vergleichbares Ausbildungssystem existiert. Entsprechend kann in diesen Ländern eine Vielzahl von Berufen ohne formale Ausbildung ausgeübt werden und berufliche Fähigkeiten werden in erster Linie in Form eines Training on the Job erworben.

Insgesamt stellt sich die Frage, welche Form der Unterstützung Personen mit Migrations- und Fluchterfahrung erhalten können, die nicht über den qualifizierenden Schulabschluss als gängige Mindestvoraussetzung für eine Berufsausbildung verfügen. Jungen Flüchtlingen, denen dieser Weg aufgrund von fehlender Sprachkompetenz und/oder Bildungsdefiziten zunächst versperrt bleibt, erhalten in Integrationsklassen Hilfen zum Erlernen der deutschen Sprache und beim Zugang zu berufsvorbereitenden Maßnahmen im Übergangssystem – analog zu allen anderen Jugendlichen in Deutschland, die entsprechende Defizite aufweisen (für einen Überblick zur Integration in die berufliche Aus- und Weiterbildung vgl. vbw 2016, S. 233ff.).

6.4 Fragen an die Bildungspolitik

Diese Leitfragen sind zu stellen:¹³

- Wie kann sichergestellt werden, dass die Bildungserfolge von Personen mit Migrationshintergrund detailliert empirisch dokumentiert und ausgewertet werden?

¹³ Der AKTIONSRAT **BILDUNG** hat bereits in seinem Gutachten aus dem Jahr 2016 „Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland“ zentrale Empfehlungen zur Bewältigung der Integrationsherausforderungen formuliert (vgl. hierzu vbw 2016, S. 253ff.).

- Welche pädagogischen und jugendamtlichen Maßnahmen sind notwendig, um die Vollzeitschulpflicht bei Minderjährigen mit Fluchterfahrung effektiv durchzusetzen?
- Wie können Flüchtlingskinder möglichst schnell und effektiv in den normalen Klassenverband integriert werden?
- Inwieweit konnte die Empfehlung aus dem Jahresgutachten 2016 des AKTIONSRAT **BILDUNG** (vgl. vbw 2016), die Berufsschulpflicht in allen Ländern auf das 21. Lebensjahr zu erweitern, umgesetzt werden?
- Sind die – auch aufgrund der Änderungen durch das Integrationsgesetz – aktuell zur Verfügung stehenden Maßnahmen und Förderinstrumente ausreichend, um Flüchtlingen mit hoher Bleibeperspektive den gezielten Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu eröffnen? Wie hoch ist die Erfolgsquote?
- Inwieweit konnte die Empfehlung des AKTIONSRAT **BILDUNG** zur Einführung von Studierfähigkeitstests umgesetzt werden (vgl. vbw 2016)?
- Welcher spezifischen Maßnahmen bedarf es, damit Jugendliche mit Migrationshintergrund ein ihren Altersgenossen vergleichbares Bildungs- und Ausbildungsniveau erreichen können?
- Wie kann die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit heterogenen Schülergruppen, die Beschulung in ganztägigen pädagogischen Konzepten, die Entwicklung interkultureller Kompetenz und die Umsetzung von Fördermaßnahmen für die (Berufs-)Schülergruppen professionalisiert werden?
- Wie kann die Anzahl qualifizierter Lernhelferinnen und Lernhelfer sowie pädagogischer Assistenzkräfte erhöht werden und welche Qualifikationen sind für diese Berufsgruppen notwendig?
- Wie kann eine verstärkte Weiterbildung(-sbereitschaft/-sbeteiligung) des Bildungspersonals beziehungsweise pädagogischen Personals erreicht werden?
- Welche finanziellen Mittel sind notwendig, um die Herausforderungen des aktuellen Migrationsgeschehens effektiv zu bewältigen?

7 Alterung und demografische Entwicklung

Alterung, wachsende Vielfalt, aber auch Schrumpfung sind Begriffe, mit denen der demografische Wandel im öffentlichen Diskurs derzeit umschrieben wird. Mit dieser Darstellung wird die aktuelle demografische Entwicklung jedoch verzerrt und selektiv charakterisiert. So suggeriert der Begriff „demografischer Wandel“ eine Besonderheit und Neuartigkeit, die im historischen Vergleich nur im Hinblick auf die fortschreitende Alterung der Bevölkerung zu konstatieren ist. Nahegelegt wird mit dieser Darstellung ebenfalls, dass die genannten Entwicklungen flächendeckend einheitlich stattfinden. Das ist jedoch nicht der Fall.

7.1 Regionale und sozialstrukturelle Unterschiede der demografischen Entwicklung

Alterung in einer Gesellschaft ist unmittelbar mit deren demografischer Entwicklung verbunden (vgl. Baltes/Smith 1999). Um die Situation in Deutschland einordnen zu können, ist ein kurzer Blick auf die Trends der globalen demografischen Entwicklung hilfreich: Trotz einer weltweiten Abnahme der Geburtenraten ist ein weiteres, wenngleich reduziertes Bevölkerungswachstum von derzeit 7,3 Mrd. auf ca. elf Mrd. Menschen im Jahr 2100 zu erwarten (vgl. United Nations (UN) 2015, S. 1). Verstärkte Alterungsprozesse sind in nahezu allen Ländern zu beobachten, was auf die weiter steigende Lebenserwartung gerade auch in Ländern mit derzeit niedriger Lebenserwartung zurückzuführen ist. Es ist weltweit ein moderater Anstieg der globalen Wanderungsbewegungen festzustellen, was aber auch zu einer weiter zunehmenden Urbanisierung führt. Hervorzuheben ist die Tatsache, dass sich die Dynamik und die Richtung demografischer Entwicklungen und der damit verbundenen Bevölkerungstrends regional und sozialstrukturell sehr unterscheiden (vgl. Schneider 2016a).

Entwicklung in Deutschland. Für Deutschland ist die demografische Entwicklung als ein Prozess mit wechselnden Richtungen und Geschwindigkeiten zu charakterisieren, wobei sich Unterschiede in der Entwicklung vor allem entlang regionaler und sozialstruktureller Merkmale feststellen lassen. Für Bevölkerungswissenschaftler ist der demografische Wandel in Bezug auf Größe

und Vielfalt aus historischer Perspektive nicht besonders auffällig, allerdings ist die enorme Dynamik der Alterung in Deutschland neu (vgl. Imhof 1989).

Die demografische Entwicklung in Deutschland verläuft regional ausgesprochen divergent (vgl. Bertelsmann Stiftung 2015). Während viele ländliche Regionen tatsächlich stark schrumpfen und altern, aber nicht heterogener werden, wachsen viele Hochschulstandorte so rasant, dass die Versorgung mit Wohnraum und Infrastruktur kaum Schritt halten kann. Darüber hinaus vernachlässigt jene Charakterisierung des demografischen Wandels die Bedeutung sozialstruktureller Veränderungen als Teil der demografischen Entwicklung. Der Wandel der Bildungsstruktur der Bevölkerung beispielsweise ist für die weitere gesellschaftliche Entwicklung ebenso von hoher Bedeutung wie der Wandel der Altersstruktur. Das Gleiche ist im Hinblick auf den Wandel der sozialen Milieustruktur zu konstatieren. Während einige soziale Milieus, wie die Arbeitermilieus, stark schrumpfen, wachsen andere, wie das urban-akademische Milieu, sehr dynamisch.

Ohne angemessene Berücksichtigung der Vielschichtigkeit sowie der regionalen und sozialstrukturellen Diversität können die gesellschaftlichen Folgen der demografischen Entwicklung nicht adäquat beurteilt und keine passenden Strategien zu ihrer Bewältigung entwickelt werden. Dies gilt auch und besonders für das Zusammenspiel von demografischer Entwicklung und Bildung. Die demografische Entwicklung beeinflusst unmittelbar die Nachfrage nach Bildungsangeboten im schulischen und im außerschulischen Bereich, vor allem quantitativ über die Größe der Geburtskohorten. Neben dem Geburtengeschehen ist Migration eine weitere wesentliche Einflussgröße. Dabei bestehen ausgeprägte Unterschiede der „demografischen Betroffenheit“ zwischen verschiedenen Regionen. Zudem erhöht der Anstieg der Lebenserwartung die Bedeutung lebenslangen Lernens. Dieser Effekt verstärkt sich, wenn in Zukunft immer mehr gut gebildete Menschen in Gesundheit älter werden und eine längere und intensivere gesellschaftliche Teilhabe anstreben (vgl. Sachverständigenkommission 2010). Neben der demografischen beeinflusst auch die sozialstrukturelle Entwicklung die Nachfrage nach Bildung, weil sich Bildungsinteressen wandeln (vgl. Blossfeld u. a. 2014). So steigt mit dem Nachrücken gut gebildeter Kohorten in die Elterngeneration die Nachfrage nach höherer Schulbildung für deren Kinder.

7.2 Demografischer Wandel und Alterung als Herausforderungen für das Bildungssystem

Die unterschiedlichen Aspekte der demografischen Entwicklung sind wichtige Einflussfaktoren, die die Anforderungen an das Bildungssystem auch in den kommenden Jahren stark mitbestimmen werden. In Bezug auf Bildung wirkt sich demografische Entwicklung vor allen Dingen über den Geburtenrückgang, über Migrationsbewegungen und über Alterungsprozesse auf Konzeption und Gestaltung von Bildungsangeboten aus.

Insofern hat die alternde Gesellschaft oder die Gesellschaft des langen Lebens eindeutig neue Bildungsbedarfe und ist geprägt durch einen Wandel der Bildungsinteressen verschiedener Altersgruppen (vgl. Kruse 2009; Klie 2010). Die „demografische Betroffenheit“ zwischen verschiedenen Bildungsbereichen ist – und dies ist empirisch gut aufzuzeigen – deutlich unterschiedlich.

7.2.1 Verlangsamung des demografischen Wandels im Schul- und Hochschulsystem

Ein Blick auf die aktuellen Trends macht deutlich, dass einige der für Schulen und Hochschulen bedeutsamen demografischen Entwicklungen künftig an Dynamik verlieren dürften (vgl. Schneider 2016a). Wesentliche Veränderungen der Nachfrage sind bereits in den letzten 15 Jahren erfolgt.

Das gilt für das Tempo des Rückgangs der Schülerzahlen in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I sowie für den Anstieg der Schülerzahlen in der Sekundarstufe II (siehe Abbildung 5) und die Zunahme der Anzahl der Studierenden an Hochschulen und Universitäten (siehe Abbildung 6). Das belegen unter anderem folgende Zahlen: 2001 gab es in der Sekundarstufe I etwa 5,2 Mio. Schülerinnen und Schüler, derzeit sind es etwa 4,1 Mio. Das entspricht einem Rückgang um über 20 Prozent. In 15 Jahren ist nach den Bildungsvorausberechnungen der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder aus dem Jahr 2012 (vgl. Statistisches Bundesamt 2015b) mit etwa 3,8 Mio. Schülerinnen und Schülern in diesem Bereich zu rechnen. Das entspricht einem weiteren Rückgang um sieben Prozent und zeigt die deutliche Verlangsamung des Wandels.

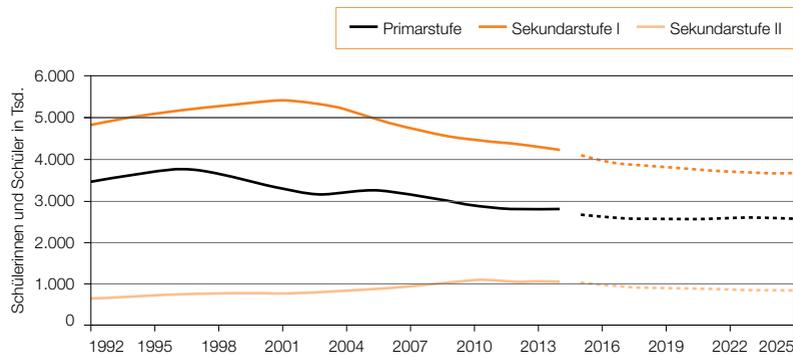


Abbildung 5: Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland, 1992 bis 2025 (bis 2014: vgl. Statistisches Bundesamt 2015c; ab 2015: vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2013)

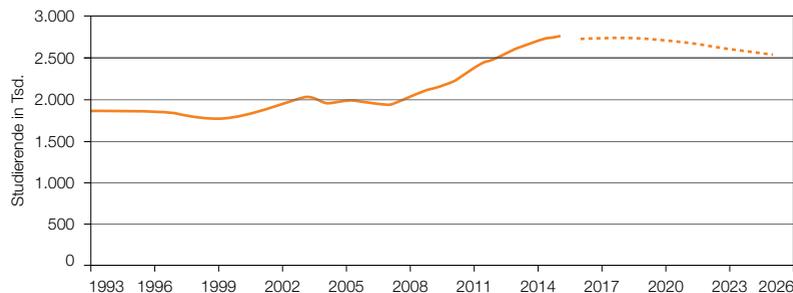


Abbildung 6: Studierende in Deutschland, 1993 bis 2025 (bis 2014: vgl. Statistisches Bundesamt 2014a; ab 2015: vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2013, obere Variante der Bildungsvorausberechnung)

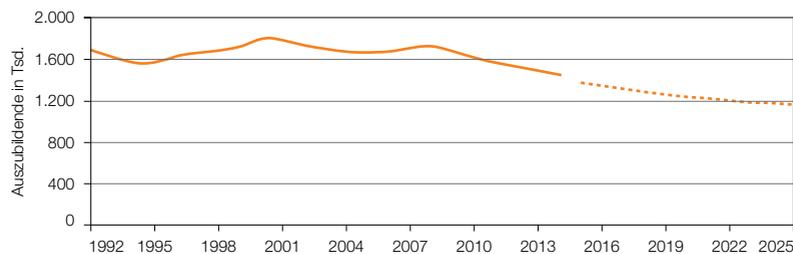


Abbildung 7: Auszubildende im dualen System in Deutschland, 1992 bis 2025 (bis 2014: vgl. Statistisches Bundesamt 2014b; ab 2015: vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2013)

Ähnliches gilt für die Studierenden in Deutschland. Zwischen 2007 und 2015 war ein Anstieg der Zahlen um etwa ein Drittel auf rund 2,7 Mio. zu verzeichnen. In den zitierten Vorausberechnungen wird für die kommenden zehn Jahre von keinem weiteren nennenswerten Anstieg ausgegangen.

Die Anzahl der Auszubildenden im dualen System verzeichnet Schwankungen (siehe Abbildung 7), ist aber seit etwa 2008 rückläufig, was als längerfristiger Prozess interpretiert werden muss. Bei allen diesen Entwicklungen sind nicht nur die demografische, sondern beispielsweise auch die Nachfrage nach bestimmten Bildungs- und Berufsbereichen wie auch die Differenzierung des Bildungsangebots zu berücksichtigen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016).

7.2.2 Vom altersneutralen zum „demografieadaptierten“ Bildungsmanagement

Obwohl also der demografische Wandel das Schulsystem und andere Teile des Bildungssystems längst verändert hat, braucht es für die Zukunft ein „demografieadaptiertes“ Bildungsmanagement, das die quantitative und qualitative Nachfrage nach Bildungsangeboten über den Lebenslauf hinweg adressiert und zudem auch die Veränderungen der Altersstruktur, insbesondere der Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen, und damit auch die Angebotsseite verstärkt in den Blick nimmt (vgl. Hüther/Naegele 2012). Wichtige Grundlagen und Ausrichtungen eines solchen Managements werden im Weiteren kurz skizziert (vgl. Schneider 2016a).

Ein „demografieadaptiertes“ Bildungsmanagement ist im Hinblick auf drei unterschiedliche Zielsetzungen zu entwickeln. Dabei ist zunächst zu klären, welche Bedeutung Bildung im demografischen Wandel beizumessen ist. Bildung ist ein ambivalentes Phänomen, zugleich Problem und Problemlösung. Als Problem tritt Bildung dort zutage, wo die Auffassung vorherrscht, dass zu viele Menschen zu wenig oder die falsche Bildung haben. Mehr Bildung wird dann als zentrale Lösungsstrategie propagiert. Dabei geht es oft um ein „mehr Bildung für alle“; angemessener wäre die Lösung „die passende Bildung für jeden“ (Schneider 2016b, S. 20). Entscheidend scheint zu sein, den Trend der Entwertung mittlerer und niedriger Bildungsabschlüsse zu stoppen und für alle Qualifikationsebenen adäquate Arbeitsmarktchancen bereitzuhalten.

Als erste Zielsetzung eines „demografieadaptierten“ Bildungsmanagements steht die langfristige Sicherung des gesellschaftlichen Wohlstands im Fokus, der dann auch den Alternenden zugutekommt. In einer hoch kompetitiven globalen Wirtschaft kann ein Land wie Deutschland seine Position nur halten, wenn es seine Anstrengungen weiter intensiviert, das Humankapital seiner Bevölkerung zu vergrößern. Die Zukunft Deutschlands im demografischen Wandel wird sicherlich wesentlich durch die Leistungsfähigkeit seines schulischen und außerschulischen Bildungssystems moderiert. Als zweite Zielsetzung steht die Verbesserung individueller Aufstiegschancen und damit auch die Förderung sozialer Teilhabechancen im Mittelpunkt. Bildung stellt ein wesentliches Instrument zur Sicherung sozialer Teilhabe dar und verhindert dadurch soziale Exklusion, nicht nur im Hinblick auf den Arbeitsmarkt. Bildung kann darüber hinaus auch als wichtiges Instrument zur Förderung sozialer Integration und gesellschaftlichen Zusammenhalts wirken – und dies in allen Alterskohorten. Drittens wird es künftig mehr als bisher darum gehen, die Bildungsbeteiligung aller Gruppen über den gesamten Lebensverlauf hinweg zu erhöhen.

7.2.3 Lernen über den gesamten Lebenslauf als andauernde Herausforderung

Deutschland wird es sich dauerhaft nicht leisten können, dass fast jeder siebte Jugendliche so schlecht qualifiziert und sozialisiert ist, dass eine dauerhafte Integration in den Arbeitsmarkt unwahrscheinlich erscheint und dadurch auch keine hinreichende Vorsorge für das eigene Altern erfolgen kann. Die traditionelle Dreiteilung des Lebenslaufs in Lernen, Aktivität und Ruhestand ist längst obsolet. Statt seriell sind diese Bereiche über den gesamten Lebenslauf hinweg parallel mit variierenden Akzentsetzungen zu denken und institutionell zu gestalten. Dabei sind auch Arbeitgeber mehr denn je gefordert, entsprechende Angebote für ihre Beschäftigten bis in deren siebtes Lebensjahrzehnt hinein zu entwickeln und bereitzuhalten. Die Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit über den Lebenslauf hinweg und damit auch die Förderung der Diversität der Belegschaft nach Alter sind wesentliche Strategien zur Bewältigung des Rückgangs der Personen im erwerbsfähigen Alter, deren Zahl in den kommenden 20 Jahren voraussichtlich um mehr als zehn Prozent abnehmen wird. Auf betrieblicher Ebene geht es dabei nicht nur um Weiterqualifizierungsangebote auch für ältere Beschäftigte, sondern auch um flexibel zu wählende Arbeitszeitvolumen, Angebote für Auszeiten und weitere Ver-

besserungen der betrieblichen Möglichkeiten zur leichteren Vereinbarkeit von Arbeit und Privatleben für alle Altersgruppen (vgl. Havighurst 1961; Schmidt 2009).

Mehr passende Bildung für alle oder die richtige Bildung für jeden über den gesamten Lebenslauf hinweg kann nur erreicht werden, indem die Bildungszugänge erleichtert und die Übergänge zwischen einzelnen Bildungsphasen und -wegen weiter vereinfacht werden. Besonders bedeutsam erscheinen zudem eine stärkere Nutzerorientierung der anbietenden Institutionen sowie eine deutliche qualitative Diversifikation der Angebote. Dazu gehören Antworten auf die Frage, inwieweit neben formalen Bildungsabschlüssen und Fachkompetenzen auch Erfahrungen und soziale Kompetenzen gefördert und weiterentwickelt werden können. Mehr Durchlässigkeit und Flexibilität, größere Nachfrageorientierung und Angebotserweiterung über den gesamten Lebenslauf hinweg sind mithin wesentliche Bestandteile von Bildung im demografischen Wandel (vgl. Hüther/Naegele 2012).

7.3 Wandel der Alterungsprozesse: Herausforderungen – Empirie – Entwicklungslinien

Vor dem Hintergrund, dass Ende des 19. Jahrhunderts die durchschnittliche Lebenserwartung bei Geburt in Deutschland noch unter 50 Jahren lag, während sie heute für Frauen deutlich über 80 Jahre, bei Männern knapp unter 80 Jahre beträgt, ist es unmittelbar einsichtig, dass die gewonnenen Lebensjahre auch gestaltet werden müssen (vgl. Imhof 1989; Wahl/Kruse 2014). Die durch die gestiegene und derzeit weiter steigende Lebenserwartung bewirkte deutliche Veränderung von Normalbiografien führt beispielsweise dazu, dass gute Chancen bestehen, nach Ende der Erwerbsphase ein an eigenen Bedürfnissen und Präferenzen orientiertes Leben zu führen (vgl. Tippelt u. a. 2009).

Unter Berücksichtigung der demografischen Entwicklungen auf die Perspektive der Lebenslaufforschung lässt sich neben den wichtigen Aussagen der Soziologie und Ökonomie, der Biologie und Medizin, der Philosophie, Ethnologie und Anthropologie aus Sicht der Bildungsforschung und der demografischen Forschung Folgendes festhalten (vgl. Wahl/Kruse 2014):

- Ältere verfügen über hohe Ressourcen, unter anderem über Berufs- und Lebenserfahrung sowie über kristalline Intelligenz, was in betrieblichen, aber auch in kulturellen und politischen Wirkungsfeldern von sehr großem Wert sein kann. Allerdings müssen kognitive, soziale und motorische Aktivitäten durch Bildung und Lernen angeregt und unterstützt werden, um diese besonderen Fähigkeiten von Älteren in deren eigene Lebensentwürfe und auch in die Lebensumwelten sinnvoll integrieren zu können.
- Mit dem Erreichen eines sehr hohen Alters steigt die Wahrscheinlichkeit, auf Unterstützung anderer angewiesen zu sein, was auch die subjektiven Einstellungen zum eigenen Altern prägen kann.
- Die „Program for the International Assessment of Adult Competencies“- (PIAAC-)Studie zeigte, dass in Deutschland rund 18 Prozent der 16- bis 65-Jährigen eine „Literacy“-Stufe 1 oder darunter haben (vgl. Zabal u. a. 2013, OECD 2016). In der „Competencies in Later Life“- (CiLL-)Studie wurde eine Erweiterung der Stichprobe auf Personen im Alter von 66 bis 80 Jahren vorgenommen (vgl. Friebe/Schmidt-Hertha/Tippelt 2014). Denn ähnlich wie für jüngere Altersgruppen sind „Literacy“ (Lesekompetenz) und „Numeracy“ (Rechenkompetenz) auch für diese ältere Altersgruppe besonders wichtig, um erfolgreich an der Gesellschaft teilhaben zu können. Die CiLL-Studie ergab, dass rund 38 Prozent der Älteren eine geringe „Literacy“ auf Stufe 1 oder darunter haben (vgl. Gebrande/Setzer 2014) und bei „Numeracy“ sind es rund 35 Prozent mit geringen Fähigkeiten (vgl. Knauber/Weiß 2014). Die Bildung hat sich in den Analysen der PIAAC- und CiLL-Daten als relevantester Faktor für „Literacy“ und „Numeracy“ erwiesen (vgl. Zabal u. a. 2013; Gebrande/Setzer 2014; Knauber/Weiß 2014). Je höher die Bildung, desto höher auch die Kompetenzen in „Literacy“ und „Numeracy“. Aber es bestehen auch große Altersunterschiede, denn die Altersgruppe der 76- bis 80-Jährigen hat signifikant niedrigere Kompetenzen in „Literacy“ und „Numeracy“ als die 66- bis 70-Jährigen und die 71- bis 75-Jährigen (vgl. Gebrande/Setzer 2014; Knauber/Weiß 2014). Bei „Numeracy“ erreichen 61 Prozent der Frauen der ältesten Altersgruppe nur maximal Stufe 1, bei Männern sind dies 40 Prozent. Folgen von geringer „Literacy“ und „Numeracy“ können z. B. Vereinsamung, Isolierung in der Familie (auf Hilfe angewiesen

sein, zur Last fallen, Scham, Großeltern-Aufgaben wie Hilfe bei Hausaufgaben und Vorlesen nicht wahrnehmen können), Schwierigkeiten bei der Bewältigung des Alltags, Einschränkung der Mobilität (Angst vor Reisen und Ausflügen), Fernsehen ohne aktive Programmauswahl, Schwierigkeiten im Umgang mit Behörden oder Probleme im Gesundheitsbereich sein (vgl. Genuneit/Genuneit 2011). Die sehr niedrigen Kompetenzwerte können sicher nicht einfach als Alterseffekte gedeutet werden, denn es können auch die problematischen Bildungserfahrungen in den formativen Entwicklungsphasen in der Kriegs- und unmittelbaren Nachkriegszeit für die 66- bis 80-Jährigen (Geburtsjahrgänge 1932 bis 1946) Ursache für die problematischen Kompetenzwerte im Alter sein. Es wird erst durch den Vergleich mit späteren Kohorten zu entsprechenden Erklärungen kommen (vgl. Tippelt 2015b).

- Lebenslange Bildungs- und Lernprozesse haben aus individueller wie aus gesellschaftlicher Sicht eine hohe Bedeutung, weil diese nicht nur als Erwerb von Wissen und Qualifikation, sondern auch als Kompetenzentwicklung konzipiert werden können, um sich mit den zukünftigen Aufgaben und Anforderungen der individuellen und der gesellschaftlichen Entwicklung auseinanderzusetzen. Dabei geht es unter anderem um die Erhaltung von Kompetenzen (z. B. „Literacy“, „Numeracy“, „Problem-solving“) und die Förderung einer entsprechenden Motivstruktur, aber auch um die Berücksichtigung individueller Reifungsprozesse, lebensaltersspezifischer Entwicklungsaufgaben (vgl. Erikson 1959) und auch von kohorten- und generationsspezifischen Anforderungen.
- Die Erwartungen Älterer an Bildungsangebote sind ebenso heterogen wie die Gruppe selbst. Für viele sind die soziale Lernumgebung und gruppendynamische Prozesse im Kontext des Lehr-Lern-Prozesses äußerst wichtig, bei der Mehrheit der Älteren ist aber das Interesse an inhaltsorientierten und systematisch-strukturierten Bildungsangeboten dominant. Den Dozentinnen und Dozenten kommt eine besondere Rolle zu und es werden daher hohe Anforderungen an deren Professionalisierung formuliert. Wichtig ist, dass sich fast 80 Prozent der Erwachsenen in der zweiten Lebenshälfte altersgemischte Lerngruppen wünschen (vgl. Tippelt u. a. 2009).
- Das spricht das intergenerative Lernen an, das die Weitergabe von Wissen und Können, von Kultur und von Werten beinhaltet. Allerdings wird beim intergenerativen Lernen nicht mehr von einer hierarchisch strukturierten Dyade von einem Wissenden und einem Nichtwissenden ausgegangen, sondern es geht viel breiter um das Verstehen anderer Generationen und deren Deutungsmuster (vgl. Tippelt 2015c). Generationen lernen also voneinander

wechselseitig. Dem bei Alterungsprozessen in einer Gesellschaft wichtigen Generationenbegriff, der auch für intergeneratives Lernen geeignet ist, liegt kein hierarchisierendes Verhältnis der Generationen zugrunde. Den Hintergrund intergenerativen Lernens bilden die Überlegungen Karl Mannheims (1928) von der Ähnlichkeit der Mitglieder jeder spezifischen Generation aufgrund zeitgeschichtlicher Entwicklungen, die die soziale Umwelt von Individuen prägen. Generationentypische Orientierungsmuster und Anschauungen sind der Grund dafür, sich intergenerational am Arbeitsplatz und auch in der nachberuflichen Phase auszutauschen. Intergeneratives Lernen hat in einer alternden Gesellschaft einen sehr hohen Stellenwert, weil es darauf ankommt, die Stärken verschiedener Generationen und Altersgruppen aufeinander zu beziehen. Das schnelle Erfassen von Situationen aufgrund neuen Wissens und die hohe Medienkompetenz der Jüngeren gilt es in Verbindung zum langfristig aufgebauten Erfahrungswissen der Älteren zu bringen. Intergeneratives Lernen erschöpft sich aber nicht darin, dass aufgrund des demografischen Wandels die Humanressourcen der Älteren gebraucht werden (vgl. Zwick 2012; Konings/Vanormelingen 2015), vielmehr geht es darum, den Austausch am Arbeitsplatz, in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung und auch in der nachberuflichen Phase im Interesse intergenerativer Kohäsion zwischen den verschiedenen Generationen und Kohorten zu fördern (vgl. Bynner/Hammond 2004; Tippelt 2015c).

- Letztlich sichert Bildung und Lernen über die Lebensspanne die Offenheit des Menschen für Neues.

Lebenslanges Lernen und die Orientierung von Bildungs- und Lernprozessen an den inhaltlichen und sozialen Interessen von Lernenden erfordert unter anderem die Entstigmatisierung von alternden Menschen unter realistischer Berücksichtigung von deren Lernfähigkeit und Lernbereitschaft (vgl. Sachverständigenkommission 2010).

7.4 Fragen an die Bildungspolitik

Diese Leitfragen sind zu stellen:

- Kann und soll die seit Ende der 1960er Jahre stark gesunkene und seit mehreren Jahren stagnierende Fertilitätsrate in Deutschland durch familien- und bildungspolitische Maßnahmen korrigiert werden, wobei eine leichte Steigerung dieser Fertilitätsrate aufgrund der immer größeren Anzahl der Spätgebärenden wahrscheinlich ist?
- Wie kann auf die Tatsache, dass durch den veränderten Altersaufbau der Bevölkerung in ca. 20 Jahren die derzeit stärksten Kohorten der ca. 50-Jährigen, die dann 70-Jährigen, die größte Altersgruppe in Deutschland sein werden, sozial- und bildungspolitisch reagiert werden?
- Wie kann Bildung im Prozess des Alterns durch Institutionen und wie vor allem im nonformalen und informellen Bereich (also in beiläufigen informellen Lernkontexten) gestärkt werden?
- Werden künftig sozialpolitische finanzielle Anforderungen in einer älter werdenden Gesellschaft mit bildungspolitischen finanziellen Anforderungen konkurrieren?
- Wie können die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und die Partizipation der Älteren an kulturellen, sozialen und technischen Innovationen durch die Realisierung der Idee des lebenslangen Lernens bildungspolitisch besser verankert werden?

8 Urbanisierung und ländliche Entwicklung

8.1 Einordnung in den theoretischen Rahmen

Die räumlich-geografische Dimension von Bildungssystemen hat, insbesondere für die Bildungsplaner in Ministerialbehörden sowie den Kommunen, ihre Bedeutung niemals eingebüßt – auch wenn sie nicht immerzu beziehungsweise in hochgradig unterschiedlichem Maße das öffentlich-mediale wie auch das akademische Interesse bestimmt hat. So hat sich trotz genereller Strukturdaten moderner Gesellschaftsentwicklung zu keinem Zeitpunkt eine völlige Homogenisierung und Konvergenz zwischen den einzelnen geografischen Teilräumen eingestellt. Im Hinblick auf die Weiterbildung werden z. B. hohe regionale Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung auch bei Kontrolle von Strukturdaten der Regionen (z. B. Bruttowertschöpfung aufgeschlüsselt nach Wirtschaftsbereichen, PKW-Fahrzeiten zu Mittel- und Oberzentren sowie zur Autobahn, siedlungsstruktureller Typ der jeweiligen Region) gefunden (vgl. Bürmann/Frick 2015). Darüber hinaus zeigen sich – mit Blick auf Entwicklungen im frühpädagogischen Bereich – erhebliche regionale Unterschiede auf der Ebene der Jugendamtsbezirke. Im Durchschnitt aller Jugendamtsbezirke wuchs die Inanspruchnahme von Plätzen in Kindertageseinrichtungen bei unter dreijährigen Kindern in dem kurzen Zeitraum von 2010 bis 2014 – seit dem 1. August 2013 besteht ab dem vollendeten ersten Lebensjahr ein Rechtsanspruch auf Betreuung in einer Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege – um 8,5 Prozent, wobei sich städtische und ländliche Jugendamtsbezirke im Durchschnitt nur geringfügig unterscheiden (Jugendamtsbezirke im städtischen Raum 9 Prozent, im überwiegend städtischen Raum 8,3 Prozent, im teilweise städtischen Raum 8,7 Prozent und im ländlichen Raum 8,4 Prozent). Allerdings – unabhängig vom Ausgangsniveau im Jahr 2010 – ist die Variation des Zuwachses des Besuchs von Kindertageseinrichtungen zwischen den Jugendamtsbezirken innerhalb dieser Raumkategorien enorm (Zunahme im städtischen Raum von 2 Prozent bis 17 Prozent; im überwiegend städtischen Raum von keiner Veränderung bis 24 Prozent; im teilweise städtischen Raum von 2 Prozent bis 17 Prozent; im ländlichen Raum von einer Abnahme um 3 Prozent bis zu einer Zunahme um 17 Prozent) (Berechnungen nach Hüsken 2011 und auf der Basis von Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik nach Daten des Forschungszentrums der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder o. J.).

8.1.1 Regionale Disparitäten von Schulsystemen – thematische Perspektiven der Bildungsforschung

Schon früh wurde seitens der Forschung die Bedeutung regionaler Aspekte für Bildungsprozesse ins Visier genommen, zumeist unter dem Gesichtspunkt der Bildungsbeteiligung (vgl. Peisert 1967). Die vergangenen Jahre sind geprägt von Studien zum Zusammenspiel von kontextuellen Merkmalen und Bildungssystemen, der räumlichen Verteilungen von Bildungseinrichtungen und den Einflüssen dieser Gelegenheitsstrukturen auf das Nutzungsverhalten sowie eher sozialräumlich fundierten Untersuchungen, die sozialstrukturelle Zusammensetzungen in Hinblick auf ihre Auswirkungen auf Bildungsverhalten und Bildungserfolg beleuchten (vgl. Ditton 2008; Weishaupt 2009). Anhand empirischer Forschungen wurde mehrfach nachgewiesen, dass Aspekte der quantitativen wie qualitativen Angebotslage von Schulen und Schularten in einem engen Zusammenhang mit dem Entscheidungs- und Nutzungsverhalten von Eltern, Schülerinnen und Schülern stehen (vgl. Sixt 2013). Auch wenn der lange Zeit anhaltenden Schulstrukturdebatte angesichts empirischer Erkenntnisse zur Bedeutung der Einzelschule für das schulische Lernen (vgl. Fend 1988) aus heutiger Sicht sicherlich nicht mehr die überragende Bedeutung für die Entscheidung über qualitätsvolle Schulsysteme zukommen mag (vgl. Köller 2008b), muss sie auf einer regionalen Ebene weiter aktuell gehalten werden, sollen die gesellschaftlichen Teilhabechancen durch Bildung nicht allzu abhängig vom Wohnort der Lernenden sein.

Die faktische Ausgestaltung der regionalen Schulangebote wird von einer Vielzahl von Einflussfaktoren bestimmt. Zu nennen sind hier demografische Bedingungen wie die Anzahl der Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter, die Prognosen der Bevölkerungsstrukturentwicklung, sozialstrukturelle Zusammensetzungen, Wirtschaftskraft, der Wandel der Bildungsaspirationen, schulplanerische Vorgaben und Ressourcen, aber auch historisch gewachsene Strukturen und kulturelle Traditionen (vgl. Ditton 2013). Als zentrale Regelgröße ist die Demografie dabei eine wesentliche Einflussgröße der Bildungssystementwicklung. Am Fall der ostdeutschen Länder weist Weishaupt (2006) etwa auf den teils massiven demografisch bedingten Rückbau von Schulangeboten, insbesondere im Bereich der Sekundarstufe, hin, wobei er diesen Anpassungsprozess der Schulangebotslage an das Nutzungspotenzial noch nicht abgeschlossen sieht. Dabei beschränken sich solche Vorgänge der Auszehrung von vor allem ländlichen Bildungssystemen, die in den allermeisten Fällen auf die ungleichmäßige Regionalentwicklung und somit auf Landflucht

und divergierende Fertilitätsraten zurückzuführen sind, nicht auf den Osten Deutschlands. So gut wie alle peripheren Räume sind hiervon betroffen. Im Mittel sind diese Prozesse als „Entdifferenzierung der Schulsysteme“ (vgl. Bartl/Sackmann 2014) auf lokaler Ebene zu begreifen. Dabei stellen die Autoren heraus, dass regionalen Akteuren der Bildungssystemgestaltung unterhalb der für richtungsweisende Reformen zuständigen Landesebene mehr Bedeutung für die Richtung des Wandels zukommt, als die öffentliche Meinung suggeriert. Berkemeyer u. a. (2014) unterstreichen diese Bedeutungszuschreibung auf Basis einer Mehrebenenanalyse zu allen 16 deutschen Landesschulsystemen. Sie konnten ermitteln, dass die Ebene der Region einen außerordentlich hohen Varianzanteil in Bezug auf Indikatoren wie z. B. die Hochschulreifequote oder den Anteil an Abgängern, die im allgemeinbildenden Schulwesen nicht mindestens einen Hauptschulabschluss erwerben konnten, gegenüber der Landesebene aufklärt.

Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Zugangsvoraussetzungen zu Bildungsangeboten. Ein ausgedünntes Angebot an Schulen gerade in ländlichen Gebieten geht aus Schülersicht einher mit längeren Schulwegen. Sixt (2013) konnte die Bedeutung der Erreichbarkeit von Schulen für das Wahlverhalten am Beispiel des Zugangs zu Gymnasien nachweisen: Je größer das Angebot an Gymnasien, desto höher ist die Chance auf einen Besuch dieser Schulart. Terpoorten (2014) konnte gar zeigen, dass der „Aufforderungscharakter“ von Schulangeboten kein Spezifikum ländlicher Räume darstellt. Er stellt fest, dass es „unabhängig von einer gut ausgebauten Verkehrsinfrastruktur und einem umfassenden Angebot an wohnortnahen Schulstandorten einen Zusammenhang zwischen dem Schulangebot und dem lokalen Schulwahlverhalten gibt“ (Terpoorten 2014, S. 260). Die Ursachen für diesen Zusammenhang sind sowohl auf Seiten der Bildungsnachfragenden als auch im Bereich der regionalen Governance der Bildungssysteme zu suchen. So ist, einer Studie von Clausen (2006) folgend, davon auszugehen, dass die Schulweglänge eher in unteren sozialen Schichten, die „sich eher unflexibel und konservativ für die Schulen am Wohnort entscheiden“ (Clausen 2006, S. 87), einen wahlentscheidenden Faktor darstellt, während bildungsnahe Milieus zugunsten von (aus ihrer Sicht) höherwertigen Schulen auch größere Distanzen zwischen Schul- und Wohnort in Kauf nehmen. Diese disparaten Tendenzen des Wahlverhaltens können aber regelungsstrukturell moderiert werden, wie Groos (2014) für den Grundschulsektor aufzeigt: Die Auflösung von festen Einzugsgebieten führt zu einer erhöhten Segregation und damit einer zusätzlichen Benachteiligung der bereits sozioökonomisch benachteiligten Schülergruppen.

8.1.2 Raum als konstitutives Element von Bildungssystemen

Egal ob ländliche oder urbane Regionen fokussierend: Unisono zeigt sich die konstitutive Bedeutung von räumlichen Strukturen für die Entwicklung von Bildungssystemen und die Bereitstellung von Bildungschancen. In wissenschaftlichen Kreisen hat diese Erkenntnis in den vergangenen Jahren zu einer Intensivierung von Forschungsaktivitäten, besonders auch im Bereich der Theoriebildung (vgl. Berkemeyer/Hermstein/Manitius 2016), geführt. Ihnen geht es darum, die Raumordnungen von regionalen Schulsystemen präziser erfassen zu können, um somit regionale Schulsysteme als „historisches und räumliches Produkt des Handelns gesellschaftlicher und kommunaler Akteure zu verstehen“ und „Aussagen über regionale Differenzen in formal ähnlichen Ortskonstellationen“ (Berkemeyer/Hermstein/Manitius 2016, S. 57) treffen zu können. Dabei reift die Einsicht, dass, konträr zu den auf Rational-Choice-Theorien basierenden Modellen der etablierten bildungsbezogenen Ungleichheitsforschung, die Ursache für Bildungsungleichheiten nicht allein im unterschiedlichen Bildungsverhalten der Nutzergruppen zu suchen, sondern aus dem Ordnungsgefüge der lokalen Bildungssysteme und den sozial selektiven Operationen der Bildungsorganisationen (vgl. Emmerich/Maag Merki 2010) heraus zu verstehen ist.

8.2 Implikationen für das Bildungssystem

Neben der demografisch bedingten veränderten Nachfrage nach Bildungsangeboten durch Geburtenrückgang, Migration und Alterung verändern sich die Bildungsbedarfe und die Bildungsinteressen regional sehr unterschiedlich. Während weltweit die Bevölkerung zunimmt, finden wir in Deutschland eine schrumpfende Gesellschaft – allerdings mit großen regionalen Unterschieden. Insgesamt wird ein Rückgang um über 250.000 Schulanfängerinnen und Schulanfänger in den vergangenen 20 Jahren erkennbar, wobei diese Dynamik die Teilräume in Deutschland in unterschiedlich starkem Maße betrifft. Wir finden wachsende Bevölkerungszahlen in Metropolregionen sowie im Süden Deutschlands und schrumpfende Bevölkerungszahlen auf dem Lande und im Osten von Deutschland (siehe Abbildung 8).

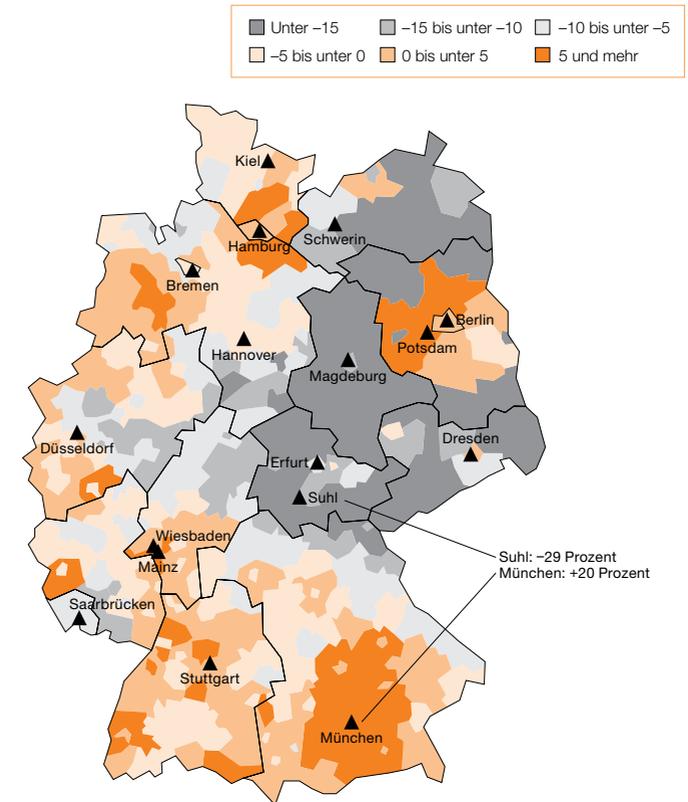


Abbildung 8: Bevölkerungswachstum nach Kreisen, 2009 bis 2030¹⁴ (Angaben in Prozent, Berechnungen: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BIB))

Auch aus den demografisch bedingten Veränderungen ergeben sich regional divergierende Nachfragen nach Bildungsangeboten, die sich auch in unterschiedlichen Bildungschancen niederschlagen können. Um die Relevanz regional unterschiedlicher Bildungsverläufe zu konkretisieren, lassen sich unter einer Vielzahl möglicher Indikatoren zur Beobachtung von Schulsystemen (vgl. Berkemeyer u. a. 2014) drei auswählen: der der „Kompetenzstände der

¹⁴ Vgl. http://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Raumbeobachtung/UeberRaumbeobachtung/Komponenten/Raumordnungsprognose/raumordnungsprognose_node.html.

Jahre 2009 und 2015 im Fach Deutsch im Bereich Lesen“, die „Sozialen Disparitäten im Kompetenzerwerb im Fach Deutsch“ für die Ebene der Länder sowie aus dem Bereich der Zertifikatsvergaben der Indikator „Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss“ für die kommunale und die Länderebene.

Auf Basis des IQB- („Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“-) Bildungstrends können Aussagen zu Veränderungen von Kompetenzständen von Neuntklässlern zwischen den Erhebungsjahren 2009 und 2015 getroffen werden. Tabelle 5 zeigt die erreichten Mittelwerte im Kompetenzbereich Lesen der Erhebungsjahre 2009 und 2015 sowie die Differenz der Kompetenzpunkte zwischen beiden Erhebungsjahren.

Tabelle 5: Vergleich der in den Jahren 2009 und 2015 erreichten Kompetenzstände von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe im Kompetenzbereich Lesen im Fach Deutsch (gerundete Werte; vgl. Stanat u. a. 2016; Berkemeyer u. a. 2017)

Bundesland	Mittelwert Lesekompetenz 2009	Mittelwert Lesekompetenz 2015	Differenz 2015/2009
Baden-Württemberg	521	498	-23
Bayern	525	517	-8
Berlin	496	490	-7
Brandenburg	501	518	17
Bremen	483	470	-13
Hamburg	499	502	3
Hessen	508	498	-10
Mecklenburg-Vorpommern	509	522	13
Niedersachsen	506	503	-3
Nordrhein-Westfalen	506	499	-7
Rheinland-Pfalz	513	501	-11
Saarland	508	500	-7
Sachsen	524	537	12
Sachsen-Anhalt	511	520	9
Schleswig-Holstein	506	521	15
Thüringen	515	522	7
Deutschland insgesamt	512	506	-6

Die Unterschiede hinsichtlich der Ergebnisse sind zwischen den Ländern und den beiden Erhebungsjahren nicht unerheblich (470 Punkte in Bremen gegenüber 537 Punkten in Sachsen im Jahr 2015). Darüber hinaus ist erkennbar, dass die gestiegenen Kompetenzstände eher in bevölkerungsschwächeren Ländern, zumeist im Osten des Bundesgebiets, zu finden sind, wohingegen bevölkerungsstärkere Länder wie Baden-Württemberg und Hessen, aber auch Bayern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen im Erhebungsjahr 2015 geringere Kompetenzstände gegenüber der Testung von 2009 aufweisen. Obgleich dem Rückgang der ermittelten Mittelwerte lediglich für Baden-Württemberg statistische Signifikanz zuzuschreiben ist, weist die Befundlage in eine zukünftig aufmerksam zu beobachtende Richtung.

Tabelle 6: Vergleich der durchschnittlichen Kompetenzwerte der EGP-Extremgruppen innerhalb der Länder und mit dem Gesamtmittelwert der jeweiligen EGP-Extremgruppe in Deutschland insgesamt im Bereich Lesen im Fach Deutsch (EGP: Abkürzung für Erikson, Goldthorpe und Portocarero; gerundete Werte; vgl. Kuhl u. a. 2016)

Bundesland	EGP-Klassen 1-2	EGP-Klassen 5-7	Differenz 1-2/5-7
Baden-Württemberg	514	459	55*
Bayern	533	462	71
Berlin**	513	413	100*
Brandenburg	534	453	81
Bremen	496	411	85*
Hamburg**	523	425	99*
Hessen	516	437	79
Mecklenburg-Vorpommern	531	440	92*
Niedersachsen	513	452	61*
Nordrhein-Westfalen	520	434	85*
Rheinland-Pfalz	513	449	64*
Saarland**	512	456	56*
Sachsen	550	488	62*
Sachsen-Anhalt	531	450	81*
Schleswig-Holstein	534	459	74
Thüringen	535	464	70
Deutschland insgesamt	522	448	74

* Differenzwerte unterscheiden sich signifikant ($p < .05$) von der Mittelwertsdifferenz in Deutschland insgesamt.

** Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von über 20 Prozent fehlender Daten unter Vorbehalt.

Zudem sehen wir ausgeprägte soziale Disparitäten zwischen verschiedenen Schülergruppen hinsichtlich ihrer Kompetenzstände. Werden Schülerinnen und Schüler der EGP-Dienstklassen 1 und 2 (z. B. Kinder von Ärztinnen und Ärzten, Professorinnen und Professoren) und der EGP-Klassen 5–7 (z. B. Kinder von Facharbeiterinnen und Facharbeitern, gelernten und ungelernten Arbeiterinnen und Arbeitern) verglichen, differieren die Leistungsstände etwa in Berlin um 100 Punkte und in Baden-Württemberg um 55 Punkte (siehe Tabelle 6). Es gibt in Bezug auf die sozialen Disparitäten also auch ausgeprägte Unterschiede zwischen den Ländern. Die teilweise enormen Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem sozioökonomischen Status fanden auch schon eine Reihe anderer Leistungsvergleichsuntersuchungen, auch für weitere Kompetenzbereiche wie Mathematik, Naturwissenschaften und den Umgang mit digitalen Medien (TIMSS, PISA, IGLU, ICILS). Zwischen den Bundesländern finden sich Unterschiede in der Kompetenzausprägung von mehr als 40 Punkten – in vielen Studien ist dies mehr als ein Lernjahr. Kleineräumlich liegen diese Daten nicht vor beziehungsweise werden sie steuertechnisch nicht genutzt (Ergebnisse der Lernstandserhebungen in der dritten und achten Jahrgangsstufe).

Betrachten wir den Indikator „Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss“ über den Zeitverlauf (siehe Tabelle 7), dann wird deutlich, dass sich in allen Ländern diese Quote im Vergleich der Jahre 2002 und 2014 verringert – allerdings in unterschiedlichen Geschwindigkeiten und Ausmaßen. Während sich die Quote in Bayern und Hamburg halbiert, verringert sie sich in Sachsen und Berlin eher geringfügig. Der Vergleich des Ländermittelwerts zum Bundeswert (siehe Anmerkung unter der Tabelle) zeigt zudem, dass, da der Bundeswert immerzu niedriger ausfällt als der Ländermittelwert, fortlaufend eher bevölkerungsschwache Länder höhere Abgängerquoten aufweisen als bevölkerungsstärkere Länder. Relativ hohe Abgängerquoten finden sich in Bezug auf die ostdeutschen Länder, obgleich sie auch hier im Zeitverlauf gesenkt werden konnten.

Tabelle 7: Zeitreihe Abgängerquote ohne Schulabschluss (vgl. Berkemeyer u. a. 2017)

Bundesland	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Baden-Württemberg	7,7	7,1	7,0	6,6	6,3	5,9	5,6	5,5	5,2	5,1	5,1	4,7	5,0
Bayern	9,5	8,6	8,4	7,5	7,3	6,9	6,4	5,9	5,6	5,2	4,9	4,5	4,5
Berlin	11,9	12,0	11,1	10,0	9,7	10,0	10,6	10,2	10,5	9,7	9,3	8,1	9,2
Brandenburg	8,6	7,9	8,7	9,3	11,7	12,0	11,8	11,0	9,8	8,6	8,6	8,0	7,7
Bremen	9,9	10,4	12,0	10,4	8,9	9,2	8,4	7,5	6,2	8,0	6,9	7,3	7,3
Hamburg	11,6	11,2	11,3	11,0	11,3	10,6	8,8	8,1	8,3	6,9	6,7	4,6	4,9
Hessen	8,7	8,9	8,6	7,9	8,2	8,2	7,0	7,1	6,2	5,5	5,4	4,9	4,9
Mecklenburg-Vorpommern	10,6	9,8	9,2	9,9	12,6	12,5	15,8	14,4	13,8	13,3	12,0	10,4	8,4
Niedersachsen	9,9	10,7	9,5	8,8	8,2	8,2	7,3	6,1	5,9	5,8	5,5	5,0	4,9
Nordrhein-Westfalen	7,1	6,9	6,9	7,0	6,8	6,9	6,8	6,5	6,0	5,7	5,7	5,9	6,2
Rheinland-Pfalz	8,9	8,7	7,7	7,2	7,4	7,5	7,2	6,8	5,8	5,8	5,5	5,5	5,6
Saarland	8,9	8,8	8,4	7,9	7,4	7,3	6,7	6,5	5,4	4,8	5,3	5,2	5,3
Sachsen	10,3	9,9	9,4	9,4	9,0	10,0	10,5	10,1	9,5	9,3	9,1	9,6	8,3
Sachsen-Anhalt	13,7	14,2	13,9	11,4	11,8	12,0	13,6	12,1	12,6	12,1	11,6	9,8	9,7
Schleswig-Holstein	10,8	9,4	9,5	9,5	9,6	9,1	8,3	7,0	7,1	7,0	7,0	7,3	7,6
Thüringen	11,6	9,4	8,8	7,8	8,5	7,8	8,0	8,1	8,6	7,8	6,8	7,7	7,2
Ländermittelwert*	10,0	9,6	9,4	8,8	9,0	9,0	8,9	8,3	7,9	7,5	7,2	6,8	6,7
Deutschland insgesamt**	9,2	8,9	8,5	8,0	8,0	7,8	7,4	6,9	6,5	6,2	6,0	5,7	5,8

* Durchschnitt aller Einzelwerte der Länder (jedes Land trägt unabhängig von der Größe zum Quotienten bei).

** Bezogen auf die bundesdeutsche Population (Gewicht der Landesgröße wird berücksichtigt).

Betrachten wir die Quoten der Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss auf Ebene der Kreise und kreisfreien Städte, hier exemplarisch für die Länder Bayern und Nordrhein-Westfalen und das Abgangsjahr 2012 (siehe Tabelle 8), fällt auf, dass es auffällige regionale Disparitäten gibt, die sich zwischen den Ländern nochmals unterscheiden. Die Disparitäten der Quoten zwischen Regionen sind generell höher als die Disparitäten zwischen den Ländern (vgl. auch Berkemeyer u. a. 2014). Zumeist fallen die Abgängerquoten in städtischen Gebieten höher aus als in ländlichen Räumen.

Tabelle 8: Quote der Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss – exemplarische regionale Disparitäten in Bayern und Nordrhein-Westfalen 2012 (Angaben in Prozent, vgl. Berkemeyer u. a. 2014)

Bundesland	Höchste zwei Quoten	Niedrigste zwei Quoten
Nordrhein-Westfalen	Spanne zwischen Landkreisen	
	Märkischer Kreis (7,4)	Coesfeld, Kreis (2,9)
	Heinsberg, Kreis (7,2)	Oberbergischer Kreis (3,7)
	Spanne zwischen Städten	
	Gelsenkirchen, Stadt (10,8)	Leverkusen, Stadt (3,5)
	Krefeld, Stadt (9,1)	Mühlheim an der Ruhr, Stadt (4,6)
Bayern	Spanne zwischen Landkreisen	
	Berchtesgadener Land, Kreis (6,9)	Würzburg, Kreis (0,7)
	Wunsiedel, Kreis (6,7)	Amberg-Sulzbach, Kreis (0,7)
	Spanne zwischen Städten	
	Kempten, Stadt (12,3)	Weiden i.d.OPf., Stadt (3,0)
	Amberg, Stadt (11,6)	Erlangen, Stadt (4,3)

Ein wesentlicher Faktor der Teilhabe am Schulsystem, gerade in Bezug auf den Zertifikatserwerb, ist das vorgehaltene Schulangebot. Während auf der Ebene der schulgesetzlichen Bestimmungen der Länder entschieden wird, welche Schularten des allgemeinbildenden Schulsystems überhaupt eingerichtet werden dürfen, realisiert sich auf der Ebene der Kommunen die faktisch vorgehaltene Schulangebotslage. Auch hinsichtlich dieses Aspekts offenbaren sich regionale Disparitäten, wie Tabelle 9, wiederum am Beispiel der Länder Nordrhein-Westfalen und Bayern und das Schuljahr 2012, belegt.

Tabelle 9: Regionale Schulangebotslage in absoluten Zahlen – Quotient aus den Schulen mit und ohne Hochschulreifeoption für Kommunen mit extremen Werten in Bayern und Nordrhein-Westfalen 2012/2013 (vgl. Berkemeyer u. a. 2014)

Bundesland	Kreis/kreisfreie Stadt	Schulen ohne Hochschulreifeoption absolut	Schulen mit Hochschulreifeoption absolut	Quotient Schulen mit/ohne Hochschulreifeoption	
Bayern	Schweinfurt, Landkreis	12	0	0,0	
	Bamberg, Landkreis	21	0	0,0	
	Würzburg, Landkreis	15	1	0,1	
	Bamberg, kreisfreie Stadt	8	8	1,0	
	Coburg, kreisfreie Stadt	4	4	1,0	
	Erlangen, kreisfreie Stadt	6	6	1,0	
	Nordrhein-Westfalen	Borken, Kreis	41	13	0,3
		Hochsauerlandkreis	29	11	0,4
Kleve, Kreis		28	13	0,5	
Essen, kreisfreie Stadt		21	29	1,4	
Bonn, kreisfreie Stadt		15	24	1,6	
Aachen, kreisfreie Stadt		10	16	1,6	

In Bayern ist als zum Abitur führende Schulart des allgemeinbildenden Schulsystems lediglich das Gymnasium fest institutionalisiert, das jedoch nicht in allen Kreisen vorgehalten wird. In Nordrhein-Westfalen hingegen ist z. B. die Gesamtschule auch eine wesentliche, zur allgemeinen Hochschulreife führende Schulart. Die anders gelagerten Traditionen hinsichtlich der Schularten tragen auch dazu bei, dass es im Gegensatz zu Bayern in Nordrhein-Westfalen Gebietskörperschaften gibt, die mehr Schulen mit potentieller Hochschulreifeoption vorhalten als Schulen ohne eine solche Möglichkeit.

8.3 Fragen an die Bildungspolitik

Diese Leitfragen sind zu stellen:

- Welche Herausforderungen für das Bildungswesen ergeben sich aus den skizzierten Regionalbefunden und Entwicklungen? Verkleinert sich regional die Bevölkerungszahl, so besteht die Gefahr, dass Bildungsangebote wegfallen. Fallen Bildungsangebote weg, besteht die Gefahr, dass Familien wegziehen beziehungsweise keine neuen Arbeitsplätze entstehen, da die Region für Hinzuziehende unattraktiv wird. Der Handlungsbedarf ist offensichtlich.
- Wie kann auch für kleine ländliche Gebiete sichergestellt werden, dass ortsnah Kindertageseinrichtungen und Grundschulen angeboten werden können? Die Festlegung einer Mindestanzahl von Kindern beziehungsweise Schülerinnen und Schülern pro Bildungseinrichtung kann hier nicht als alleiniges Kriterium herangezogen werden.
- Wie kann für diese Gebiete sichergestellt werden, dass für Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit zur Erreichung eines qualifizierten Abschlusses der Sekundarstufe I besteht? Wie kann die Qualität des Abschlusses gesichert werden? Über zentrale Elemente einer Abschlussprüfung ist hier nachzudenken.
- Wie kann sichergestellt werden, dass in allen Regionen die Berechtigung zum Zugang zu tertiären Bildungseinrichtungen gewährleistet ist? Über die Schaffung von Oberstufenzentren ist nachzudenken.
- Wie kann gewährleistet werden, dass duale Ausbildungsgänge attraktiv bleiben? Über welche Anreize ist hier nachzudenken? Ist die Durchlässigkeit vom dualen System zum Hochschulsystem und umgekehrt neu zu überdenken?
- Wie kann sichergestellt werden, dass regionale Leistungsdisparitäten verkleinert werden? Welche kleinräumlichen Daten müssen dazu herangezogen werden, welche zentralen Abschlussprüfungen sind hier notwendig?
- Wie können regionale Systeme so unterstützt werden, dass hohe Abbrecherquoten beziehungsweise Misserfolg im Schulsystem vermindert werden? Über ungleiche Ressourcenverteilung bei ungleichen regionalen Gegebenheiten ist nachzudenken. Wie können Segregationsentwicklungen in Ballungsgebieten vermieden werden?

9 Dynamiken sozialer Ungleichheit und Teilhabe

9.1 Soziale Ungleichheit als fortschreitendes Phänomen?

9.1.1 Die Herausforderung: Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe

Ein Phänomen, das in letzter Zeit in den Fokus der öffentlichen Debatte getreten ist, ist die vielfach propagierte steigende Ungleichheit in der Gesellschaft. In vielen Medien und Bevölkerungsschichten wird thematisiert, dass die Schere zwischen Arm und Reich sich immer weiter öffnet und die Perspektive ganzer Bevölkerungsgruppen, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, zunehmend in Gefahr gerät. Starke Zustimmung erhielt diese Sichtweise mit der Beobachtung von Piketty (2014), dass die Ungleichheit von Einkommen und Vermögen in den Industrieländern seit dem Zweiten Weltkrieg deutlich gestiegen ist, was seiner Meinung nach eng mit dem Kapitalismus an sich verbunden ist. Konkrete Ursachen für die Veränderungsprozesse am Arbeitsmarkt, die mit einer steigenden Ungleichheit der Markteinkommen zwischen qualifizierten und geringqualifizierten Tätigkeiten einhergegangen sind, werden allerdings vor allem in der Globalisierung mit dem Eintritt der Schwellenländer in die Weltwirtschaft und in technologischen Entwicklungen wie der Automatisierung, Computerisierung und Digitalisierung sowie in der Entwicklung zur Wissensgesellschaft gesehen (vgl. z. B. Autor/Dorn/Hanson 2015). Fratzscher (2016) vertritt die These, dass in Deutschland neben der Vermögens- und Einkommensungleichheit vor allem die Ungleichheit der Chancen zur Erosion der sozialen Marktwirtschaft geführt hat.

Unter mangelnder Chancengleichheit soll hier gemäß dem Konzept von Roemer (1998) Ungleichheit verstanden werden, die auf Umständen wie Geschlecht, Herkunft oder familiärem Hintergrund beruht, die außerhalb der Kontrolle eines Individuums liegen. Natürlich kann Ungleichheit auch weitere Ursachen wie Unterschiede in der individuellen Anstrengung haben.

Ungleichheit und Akzeptanz der sozialen Marktwirtschaft. Wenn die Bevölkerung von einer schwindenden Chancengleichheit ausgeht, stellt das das Gesellschaftssystem vor fundamentale Herausforderungen, nicht zuletzt weil

dadurch die Akzeptanz freiheitlicher und marktwirtschaftlicher Gesellschaftsordnungen insgesamt in Frage gestellt wird (vgl. Wissenschaftlicher Beirat beim Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie 2010). Fehlende Chancengleichheit ergibt sich insbesondere im Bildungssystem. Gerade am heutigen Arbeitsmarkt hängt die Chance auf Teilhabe sehr stark von der Bildung und Ausbildung der Personen ab. Vor diesem Hintergrund kann Bildung als eine Investition verstanden werden, die die Menschen in die Lage versetzt, sich ertragreich in die Gesellschaft einzubringen. Deshalb hängt die Akzeptanz eines freiheitlichen Systems davon ab, ob es die Menschen in die Lage versetzt, von den Möglichkeiten der freien Wirtschaft zu profitieren.

Dazu müssen die Menschen zum Zeitpunkt, an dem sie beginnen selbstständig über ihren Lebensweg zu entscheiden, möglichst gleiche Startchancen haben – ungeachtet der gesellschaftlichen Stellung ihrer Familie. Zu diesem Zeitpunkt sind aufgrund des bereits zurückgelegten Bildungsweges aber schon viele Weichen gestellt. So wird das Phänomen der sozialen Ungleichheit und Teilhabe direkt zu einer Herausforderung für die Bildungspolitik. Als Instrument zur Herstellung gleicher Startchancen wird Bildungspolitik zur zentralen Säule einer zugleich freiheitlichen und menschenwürdigen Gesellschaftsordnung (vgl. Wößmann 2009).

Bildungssystem und gesellschaftliche Teilhabe. Die Berücksichtigung gesellschaftlicher Teilhabe als sozialer Leitwert führt dazu, Bildungssysteme und ihre Gerechtigkeit von den Lebens- und Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler, aber auch weiterer beteiligter Personengruppen her zu denken. Dies bedeutet eine Erweiterung derjenigen Bewertungsrahmen, die zuvorderst oder allein auf Ergebnisstände (im Sinne von Outputs) oder langfristige gesellschaftliche Wirkungen (im Sinne von Outcomes) von Bildungssystemen abstellen – wie sie etwa gerade für die spätere erfolgreiche Teilhabe am Arbeitsmarkt von zentraler Bedeutung sind –, um Gesichtspunkte der Prozesse und Voraussetzungen von bildungsbezogenen Leistungsproduktionen.

Das Nachdenken über den Nexus von Teilhabe und Bildungssystemen impliziert grundsätzlich zwei Richtungen: Teilhabe durch Bildungssysteme sowie Teilhabe in Bildungssystemen. Einerseits soll das Bildungssystem die Teilnehmer in die Lage versetzen, am gesellschaftlichen Leben jenseits des Bildungssystems teilzuhaben. Andererseits soll es den Teilnehmern aber auch im Bildungssystem selbst Möglichkeiten zur Teilhabe geben. Dabei erweitern Forderungen nach humanen Teilhabebedingungen sowie nach selbstbestimmter Teilhabe

am gesellschaftlichen Leben das ethische und moralische Panorama im Hinblick auf das Ziel der Reduzierung sozialer Ungleichheiten. Denn nur gering ausgeprägte oder gar vollständig beseitigte bildungsbezogene Disparitäten implizieren noch nicht, dass eine Chance auf Teilhabe besteht, sondern lediglich, dass alle nur schwach Ungleichen oder Gleichen dieselben beschreibbaren Chancen auf Teilhabe haben. Aus einer gerechtigkeits-theoretischen Perspektive garantieren auch nahezu egalitäre Verhältnisse zwischen den Sozialgruppen noch keine soziale Gerechtigkeit. Die zentrale Frage lautet daher, unter welchen Bedingungen soziale Ungleichheiten als gerecht zu deklarieren sind. Auf Bildungsinstitutionen bezogen und unter Rückgriff auf relevante Theorien sozialer Gerechtigkeit (vgl. u. a. Rawls 1993; Sen 2010; Honneth 2011) kann eine Antwort lauten: insofern sie faire Chancen zur freien Teilhabe an der Gesellschaft sicherstellen (vgl. Berkemeyer/Bos/Manitius 2012, S. 20), wobei das Bildungsgeschehen selbst als gesellschaftlicher Akt zu begreifen ist. Interne und externe freiheitliche Teilhabe zu ermöglichen kann als Mindestanforderung an Bildungssysteme begriffen werden.

9.1.2 Empirische Entwicklungslinien sozialer Ungleichheit und Teilhabe

Steigende Ungleichheit in der Gesellschaft? Eine steigende Ungleichheit wird in Deutschland oftmals als langfristiger Trend dargestellt (vgl. Fratzscher 2016). Einer genaueren Betrachtung hält eine solche Einschätzung allerdings nicht stand (vgl. Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung 2016). Zwar hat die Ungleichheit der Markteinkommen in den Industrieländern seit den 1980er Jahren bis ca. 2005 tendenziell zugenommen – dieses Auseinanderdriften der Arbeitseinkommen hat vor allem damit zu tun, dass die Markteinkommen hochqualifizierter Fachleute gestiegen sind, während die Löhne für mittlere und niedrige Qualifikationen zurückgeblieben sind (vgl. Fuest 2016) – seit 2005 ist die durch den Gini-Koeffizienten gemessene Ungleichheit der Bruttoreallöhne der Beschäftigten in Deutschland aber leicht gefallen. Zudem ist seitdem ein deutlicher Beschäftigungszuwachs von über zehn Prozent zu verzeichnen, wodurch das Arbeitseinkommen von vier Mio. Personen von null auf einen positiven Wert angehoben wurde. Wird dieser Beschäftigungseffekt berücksichtigt, indem auch Personen ohne Arbeit in die Analyse einbezogen werden, so ist die Ungleichheit der Bruttoreallöhne seit 2005 sogar stark zurückgegangen (vgl. Felbermayr/Battisti/Lehwald 2016).

Zusätzlich dämpft die staatliche Umverteilung im Rahmen des Steuer- und Transfersystems gerade in Deutschland die Ungleichheit der verfügbaren Einkommen erheblich (vgl. Fuest 2016). Hinzu kommt die kostenlose Bereitstellung öffentlicher Güter. So nimmt Deutschland bei der Ungleichheit der realen Nettoeinkommen auf Haushaltsebene im internationalen Vergleich eher einen unteren Platz ein (vgl. Felbermayr/Battisti/Lehwald 2016).

Trends und internationale Vergleiche der Ungleichheit bei den Vermögen sind deutlich schwerer zu messen als bei den Einkommen. Nach verfügbaren Studien ist das Vermögen der Haushalte in Deutschland im internationalen Vergleich sehr ungleich verteilt (vgl. Fratzscher 2016), was allerdings durch die Vernachlässigung von Renten- und Pensionsansprüchen, die in Deutschland ein größeres Gewicht haben als anderswo, ein verzerrtes Bild darstellen dürfte (vgl. Fuest 2016).

Prozesse der Veränderung von Ungleichheit im Bildungssystem. Was die Ungleichheit der Chancen angeht, wie sie im Bildungssystem gelegt werden, so gibt es viele Belege dafür, dass gerade im deutschen Bildungssystem Kinder aus unterschiedlichen sozialen Verhältnissen sehr unterschiedliche Bildungschancen haben. Nicht erst mit der Etablierung fortlaufend wiederkehrender empirischer Untersuchungen zu kompetenzbezogenen Leistungsständen und Bildungsbeteiligungen im Rahmen eines systematischen Bildungsmonitorings steht die Frage nach den Beiträgen von Bildungssystemen zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Fokus der Aufmerksamkeit. Mit ihrer international vergleichenden Studie haben Blossfeld und Shavit (1993) bereits zu Beginn der 1990er Jahre die relative Stabilität von Bildungsungleichheiten in den 14 von ihnen untersuchten Staaten nachweisen können. Hoffnungen auf eine gravierende Reduzierung von sozialen Ungleichheiten durch qualitative Verbesserungen im Bildungssystem sind Dittons (2010) Einschätzung zufolge allenfalls nüchtern zu betrachten. Trotz nachweisbarer Wirkungen der Bildungsexpansion in Deutschland, die zu einem Wachstum des höheren Schulwesens und der Hochschulbildung sowie der zunehmenden Bildungsbeteiligung geführt hat (vgl. Drewek 2001), erweisen sich die Mobilitätsgrenzen zwischen den Sozialschichten als relativ persistente Strukturen (vgl. Hajdar/Becker 2011). Alle Zielgruppen der Bildungsexpansion konnten in ähnlichem Maße ihre Zugangschancen zu höheren Bildungsinstitutionen steigern (vgl. Meulemann 1992), was auch auf ungleiche Startchancen zu Beginn der Bildungslaufbahn zurückzuführen ist (vgl. Becker 2004). Die Struktur der intergenerationalen Bildungsvererbung ist „mehr oder weniger konstant geblieben“

(Becker 2006, S. 52). Somit ist der von Ulrich Beck (1986) in seinem vielzitierten Werk „Risikogesellschaft“ formulierten These vom „Fahrstuhl-Effekt“ auch in Bezug auf das heutige Bildungswesen ein gewisser Wahrheitsgehalt zuzusprechen.

Die Prägung der Bildungssysteme durch soziale Ungleichheiten wird auch durch aktuellere Befundlagen der empirischen Bildungsforschung dokumentiert, wenngleich auch tendenzielle Verringerungen sozialer Disparitäten festgestellt werden können (vgl. Bos u. a. 2007; Klieme u. a. 2010b). Dabei konnten die im Laufe der Zeit auf Basis theoretisch und methodisch elaborierter Analyseverfahren arbeitenden Bildungsforscher zahlreiche und zunehmend detailreiche Beschreibungen sozialer Ungleichheiten im Bildungswesen vorlegen und damit einen enormen Wissenszuwachs über moderierende Faktoren und Mechanismen generieren.

Beispielhaft bilden drei Indikatoren die Aspekte der Veränderung von Ungleichheitsmaßen im deutschen Bildungssystem ab. Ein erster Indikator der Ungleichheit der Bildungschancen ist der sogenannte soziale Gradient, der angibt, wie stark sich die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozioökonomischer Herkunft unterscheiden. Wird dazu der für internationale Vergleiche entwickelte Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status („index of economic, social and cultural status“ – ESCS) herangezogen, so zeigt sich, dass sich der Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund und in PISA gemessenen mathematischen Kompetenzen in Deutschland zwischen 2003 und 2012 kaum verändert hat (siehe Abbildung 9). Damit gehört Deutschland durchgehend zu den Ländern mit einem relativ starken Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und schulischen Kompetenzen.

Ein zweiter Indikator betrachtet, inwieweit sich der Anteil der Schulabgängerinnen und Schulabgänger, die keinen Schulabschluss erworben haben, entwickelt hat (siehe Abbildung 10). Insgesamt ist dieser Anteil von 9,2 Prozent 2002 auf 5,8 Prozent im Jahr 2014 zurückgegangen. Einen ähnlichen Rückgang gab es auch bei den Schülerinnen und Schülern mit ausländischer Staatsangehörigkeit, allerdings auf einem deutlich höheren Niveau (Rückgang von 16,7 Prozent 2002 auf 12,9 Prozent 2014). In einigen Bundesländern ist der Anteil der Abgänger ohne Schulabschluss in der Gruppe ohne deutsche Staatsangehörigkeit allerdings jüngst wieder angestiegen (vgl. Berkemeyer u. a. 2017).

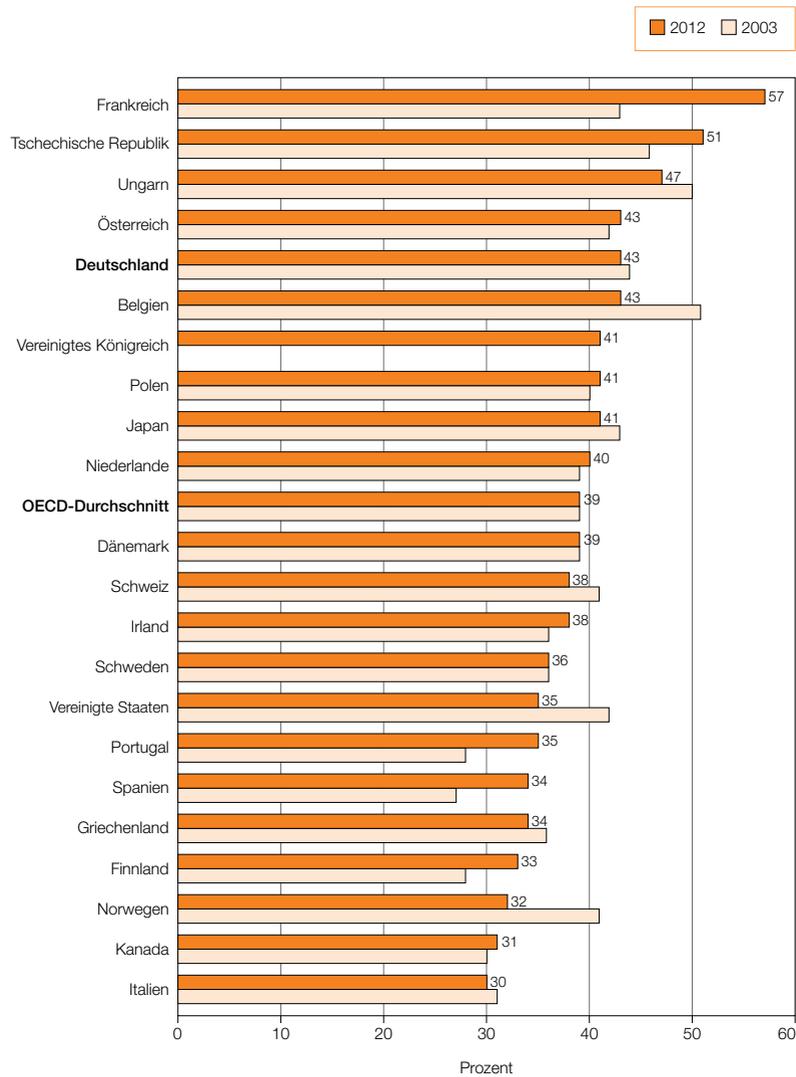


Abbildung 9: Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und schulischen Kompetenzen (vgl. Müller/Ehmke 2013)

Anmerkung: geschätzte Stärke des Einflusses des familiären Hintergrunds (index of economic, social and cultural status – ESCS) auf die PISA-Mathematikleistungen (sozialer Gradient).

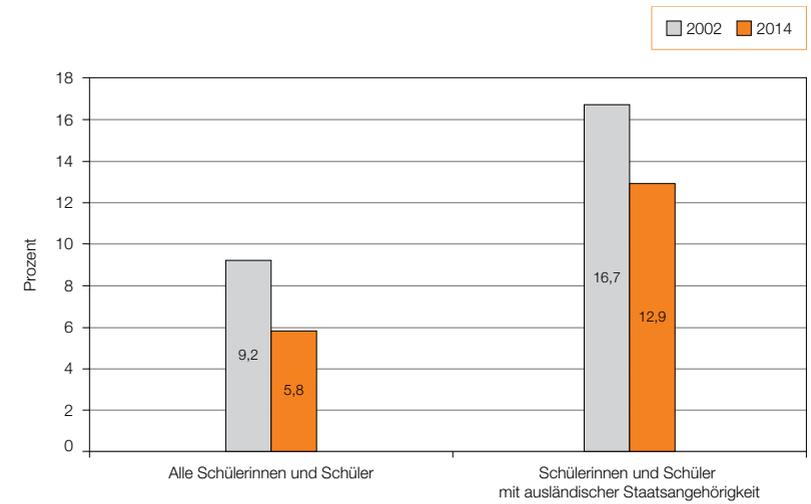


Abbildung 10: Anteil der Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Abschluss an der alters-typischen Wohnbevölkerung, 2002 und 2014 (vgl. Statistisches Bundesamt 2015c; Berkemeyer u. a. 2017)

Anmerkung: 2002: Anteil an der alterstypischen Wohnbevölkerung Deutschlands, 2014: Anteil an der altersgleichen Wohnbevölkerung Deutschlands, Quotensummenverfahren.

Ein dritter Indikator betrachtet den Zugang zu höherer Bildung (siehe Abbildung 11). Unter Kindern aus Nichtakademikerhaushalten ist der Anteil derer mit Zugang zum Studium von 18,6 Prozent in den Jahren 2000 bis 2002 auf 22,7 Prozent in den Jahren 2012 bis 2013 gestiegen. Der Anstieg unter Kindern aus Akademikerhaushalten fällt über den gleichen Zeitraum allerdings noch deutlich stärker aus, von 50,4 Prozent auf 64,4 Prozent. Während die Bildungsexpansion auch den Kindern aus bildungsfernen Schichten zugute-gekommen ist, scheint sie die Kinder aus bildungsnahen Schichten in noch stärkerem Maße befördert zu haben.

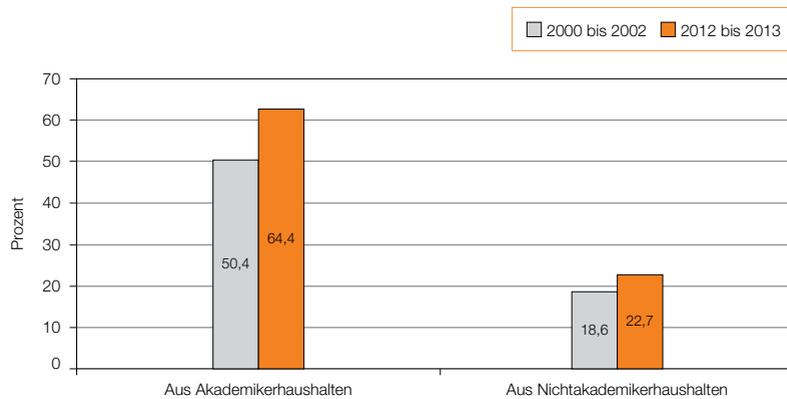


Abbildung 11: Anteil junger Akademikerinnen und Akademiker nach Herkunft (vgl. Anger/Orth 2016, Berechnungen auf Grundlage der Zahlen des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP))

Anmerkung: Anteil der 25- bis 35-Jährigen aus Akademikerhaushalten/aus Nichtakademikerhaushalten, die einen Hochschulabschluss erreicht haben oder noch studieren, in Prozent aller Personen aus Akademikerhaushalten/aus Nichtakademikerhaushalten aus dieser Altersgruppe.

Insgesamt legen die Indikatoren nahe, dass sich die Bildungsabschlüsse von Kindern aus benachteiligten Verhältnissen über die Zeit durchaus verbessert haben. Allerdings ist dies für Kinder aus bildungsnahen Schichten in noch stärkerem Ausmaß der Fall. Damit scheint sich die Ungleichheit der Bildungschancen – gemessen als Differenz zwischen den Bildungsindikatoren bei Kindern aus bildungsfernen und den Bildungsindikatoren bei Kindern aus bildungsnahen Schichten – im letzten Jahrzehnt nicht verbessert oder sogar verschlechtert zu haben.

Auch wenn sich aus der Forschung zur Beschreibung sozialer Ungleichheiten im Bildungswesen einige Hinweise für systematische Zusammenhänge von Rahmenbedingungen des Bildungssystems mit der sozialen Ungleichheit ergeben haben (vgl. z. B. Schütz/Ursprung/Wößmann 2008), fällt es insgesamt nicht leicht, auf empirischen Erkenntnissen fußende konkrete bildungspolitische Maßnahmen abzuleiten, die bezüglich einer Verringerung der sozialen Ungleichheit vielversprechend sind (vgl. etwa Wößmann/Peterson 2007).

Darüber hinaus ist wiederholt belegt worden, dass eine Ausweitung des Bildungssystems – etwa die Expansion des Hochschulsystems in den 1970er und 1980er Jahren oder der Ausbau sogenannter zweiter Wege zur Hochschulzugangsberechtigung – die Ungleichheit der Chancen nicht notwendigerweise verringert, sondern sogar vergrößern kann. Denn wenn die neuen Möglichkeiten vor allem von Kindern aus bildungsnahen Schichten und weniger von Kindern aus benachteiligten Verhältnissen genutzt werden, dann ist die Ungleichheit des Bildungszugangs nach dem Ausbau größer als vorher. So belegen neuere Studien, dass auch die Bereitstellung alternativer Möglichkeiten zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung im Rahmen des zweiten Bildungsweges die Ungleichheit der Bildungschancen keineswegs verringert hat. Ganz im Gegenteil hat sich die Ungleichheit dadurch noch verstärkt, weil die alternativen Wege insbesondere von Kindern aus bessergestellten sozialen Verhältnissen genutzt wurden (vgl. Buchholz/Schier 2015; Biewen/Tapalaga 2016).

9.2 Implikationen für das Bildungssystem

Relativ unabhängig von der Einschätzung der Entwicklungslinien der Einkommens- und Vermögensungleichheit verweisen die meisten an der aktuellen Ungleichheitsdebatte Beteiligten darauf, dass die wichtigsten politischen Schlussfolgerungen im Bereich einer chancengerechteren Bildungspolitik liegen müssen. Dabei ist allerdings auch mit dem neuen Fundus an empirischen Kenntnissen der Bildungswissenschaften zwei analytischen wie gesellschaftspolitischen Problematiken nicht beizukommen. Die erste Problematik betrifft den Aspekt sozialer Gerechtigkeit und spiegelt sich in der Frage nach Kategorien zur normativen Interpretation des neu gewonnenen Wissens um Ungleichheitslagen. Die zweite Problematik schließt an die Notwendigkeit normativer Orientierungen an und stellt auf die Möglichkeiten bildungspolitischer Handlungsoptionen in Hinblick auf gerechtere Bildungssysteme ab. Darüber hinaus stellt sich die Frage: Ist soziale Ungleichheit eigentlich mit Ungerechtigkeit identisch?

Befähigung zur freien Teilhabe an der Gesellschaftspraxis. Vor allem mit Blick auf steuerungspolitische und pädagogisch-praktische Bezugnahmen auf Bildungssysteme genügen Ungleichheitsbeschreibungen deshalb allein nicht (vgl. Berkemeyer/Manitius 2013). In diesen Kontexten ist über die gesellschaftliche Bedeutung sozialer Ungleichheiten zu entscheiden, wobei die damit einhergehenden Diskussionen niemals abseits normativer und moralischer

Überzeugungen zu führen sind. Möchte sich die Analyse dieser Realität nicht verschließen, ist sie zukünftig umso mehr dazu angehalten, sich den Aufgaben des analytischen Aufschlusses und der produktiven Vermittlung normativer Bezugsrahmen zu widmen. Anschlussfähig erweisen sich hierbei vor allem auch politische und philosophische Theorien sozialer Gerechtigkeit (vgl. Manitiu u. a. 2015), da sie für die Beantwortung der zentralen Frage, „wie Gerechtigkeitserwägungen überhaupt wieder in den gesellschaftlichen Entwicklungsprozess eingeschleust und wirkmächtig werden können und wie sie auch auf der kollektiven Ebene eine handlungsleitende Funktion (zurück)gewinnen können“ (Rosa 2012, S. 65), hilfreiche Orientierungspunkte bereitstellen. Ein dezidiertes Verständnis von sozialer Gerechtigkeit ermöglicht den Gesellschaftsmitgliedern im Allgemeinen und der Bildungsforschung im Besonderen, in nachvollziehbarer Art und Weise über die Legitimität beziehungsweise Illegitimität von sozialen Ungleichheiten zu urteilen.

Allerdings erweist sich aufgrund der Vielzahl möglicher Deutungsoptionen von Kategorien wie Gerechtigkeit, Bildungsgerechtigkeit oder Chancengerechtigkeit (vgl. Lenzen 1998; Ricken 2015) die letztendliche Bestimmung als präzisierungs- und begründungsbedürftig. Die generelle und bis heute zu klärende Fragestellung aber ist stets die gleiche: Welchen Kriterien müssen pädagogische Interaktionen und Bildungsinstitutionen entsprechen, damit sie als „gerecht“ bezeichnet werden können (nach Stojanov 2013, S. 57)? Ungeachtet der Tatsache, dass Verständnisweisen von Bildungs- oder Chancengerechtigkeit nicht auf ein einziges Prinzip enggeführt werden sollten (vgl. Giesinger 2015), zeigt die Autorengruppe des Chancenspiegels mit ihrer auf Schul- und Gerechtigkeitstheorien fußenden normativen Grundlegung ihres Begriffs von Chancengerechtigkeit, dass das Prinzip der fairen Chancen auf freie Teilhabe an der Gesellschaftspraxis als eine übergeordnete Aufgabe moderner Schulsysteme verstanden werden kann. Den theoretischen Analysen von Berkemeyer, Bos und Manitiu (2012, S. 19) entsprechend geht es in allen von ihnen herangezogenen Gerechtigkeitstheorien von John Rawls (1993), Amartya Sen (2010) sowie Axel Honneth (2011) „um die Beschreibungen von Möglichkeiten, Gesellschaft so zu gestalten, dass sich die menschlichen Kräfte mit dem Ziel der freien gesellschaftlichen Teilhabe entfalten können“. Die Leistungen von Bildungssystemen für Lernende sowie die gesamtgesellschaftlichen Funktionen von Schul- und Bildungssystemen (vgl. Fend 2006) in Rechnung stellend, sollten Schulsysteme dann mindestens so ausgestaltet sein, dass „Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer sozialen und natürlichen Merkmale keine zusätz-

lichen Nachteile erfahren“ (Berkemeyer/Bos/Manitiu 2012, S. 20), wodurch sodann die freie Teilhabe an der Gesellschaft gefördert würde (vgl. auch Dittton 2010, S. 65).

Während in erster Linie auf soziale Ungleichheiten bezogene Studien in den meisten Fällen allein den Ergebnissen und Folgeerscheinungen von bildungsbezogenen Entscheidungshandlungen (zum Übergangverhalten vgl. z. B. Maaz/Nagy 2009) und institutionalisierten Lernhandlungen (zum Zusammenhang von Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit vgl. z. B. Solga 2009) Aufmerksamkeit schenken, implizieren mit Gerechtigkeitsbegriffen operierende Analysen in weit größerem Ausmaß die Bedingungen und Prozesse, unter denen soziale Ungleichheiten bearbeitet oder reproduziert werden.

Die Art der Teilhabe an Angeboten und Geschehnissen der Bildungssysteme stellt diesen Überlegungen folgend das wesentliche Element von bildungsbezogener Gerechtigkeit dar. Nicht nur die ermöglichten und erzielten Befähigungen wie Kompetenzen zur Lösung bestimmter mathematischer oder physikalischer Problemstellungen sowie hierbei entstehende soziale Spreizungen repräsentieren Maßstäbe sozialer Gerechtigkeit, sondern auch die Beschaffenheit der institutionalisierten wie praktisch gelebten Sozialbeziehungen, die das Bedingungsgefüge von Bildung und Kompetenzerwerb zum Zwecke der Freiheit darstellen. Auch aufgrund der gegenwärtigen sozialen Erosionsprozesse sowie der zukünftig immer dringlicher zu bearbeitenden Aufgabe der Integration disparater Sozialgruppen in die Bildungssysteme ist die institutionelle Ausgestaltung der Teilhabebedingungen in Bildungssystemen ein immer wieder aufkommendes Thema bildungs- und gesellschaftspolitischer Intervention.

Soziale Ungleichheit und Teilhabe im Bildungssystem. Ungeachtet der Frage, ob es tatsächlich einen dauerhaften Trend hin zu steigender Ungleichheit gibt, wirft das Thema der sozialen Ungleichheit und Teilhabe wichtige Fragen für das Bildungssystem auf. Der AKTIONSRAT **BILDUNG** (vgl. vbw 2007) hat sich gleich in seinem ersten Gutachten dem Thema „Bildungsgerechtigkeit“ gewidmet. Auch wenn sich seitdem vieles geändert hat, bleiben wichtige Leitfragen der Bildungsgerechtigkeit politisch weiterhin unbeantwortet. Die übergeordnete Frage besteht darin, wie ein Bildungssystem gestaltet werden kann, in dem die Kinder und Jugendlichen keine Nachteile aufgrund ihrer sozialen Merkmale erfahren.

Nicht zuletzt stellt sich bei der Erweiterung der Teilhabe im Bildungssystem die Frage nach gezielten Investitionsbedarfen, die allen Kindern und Jugendlichen faire Chancen zur freien Teilhabe an Bildung und Gesellschaft ermöglichen. Dabei besteht eine zentrale Fragestellung insgesamt darin, ob Maßnahmen nach dem „Gießkannenprinzip“ ausreichen, um die im Bildungssystem entstehenden Ungleichheiten auszugleichen, oder ob gezielte Maßnahmen für spezifische Schichten benötigt werden.

9.3 Fragen an die Bildungspolitik

Diese Leitfragen sind zu stellen:

- Wie gestalten wir ein Bildungssystem, in dem Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer sozialen Merkmale keine Nachteile erfahren?
- Gerade beim frühkindlichen Bildungssystem stellt sich die Frage, ob es quantitativ und qualitativ so ausgelegt ist, dass Kinder aus benachteiligten Verhältnissen gut vorbereitet in die Grundschule kommen.
- Im weiteren Verlauf des Bildungssystems lässt sich fragen: Ist die im internationalen Vergleich einmalige frühe Aufteilung nach der vierten Klasse noch adäquat? Und weiterhin: Inwiefern reichen der Umfang und die bisherige Ausgestaltung von Ganztagsangeboten aus, um Teilhabechancen zu verbessern?
- Mit Bezug auf die Teilhabe innerhalb des Bildungssystems ist zu fragen: Wird der Frage der kindgemäßen Lernumgebungen genügend Beachtung geschenkt? Mit Bezug auf das Erwachsenenalter stellt sich die Frage: Wie kann der immer wieder zu beobachtenden ungleichen Beteiligung an Fort- und Weiterbildungsangeboten begegnet werden?
- Welche Herausforderungen ergeben sich aus der Heterogenisierung der Lerngruppen für die Ausgestaltung curricularer Inhalte, die methodischen Herangehensweisen und die Ausbildung des pädagogischen Personals?
- Reichen angesichts der Erweiterung der Teilhabe im Bildungssystem Maßnahmen nach dem „Gießkannenprinzip“ aus, um die im Bildungssystem entstehenden Ungleichheiten auszugleichen, oder werden gezielte Maßnahmen für spezifische Schichten benötigt?

10 Beruflicher Strukturwandel

10.1 Bedeutung des beruflichen Strukturwandels

Im Vergleich zu anderen modernen Gesellschaften sind die Bildungszertifikate in Deutschland besonders eng mit den beruflichen Positionen verbunden. Zum einen haben Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse einen erheblichen Einfluss auf die Chancen der Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger beim Einstieg in das Beschäftigungssystem und die sich anschließenden Karriere-möglichkeiten im späteren Berufsverlauf. Zum anderen hängt der Wert einer erworbenen (Berufsaus-)Bildung aber auch davon ab, welche Berufspositionen im Beschäftigungssystem jeweils überhaupt zur Verfügung stehen. Der Wandel der beruflichen Struktur hat deswegen eine große Bedeutung für das Bildungssystem und es stellt sich die Frage, welche Bildungsniveaus und berufsfachlichen Qualifikationen vom Beschäftigungssystem in naher Zukunft benötigt werden.

Die mittel- und langfristige Vorhersage auf der Ebene einzelner Berufe und spezifischer Qualifikationsbedarfe ist in einer dynamischen Marktgesellschaft, die durch raschen organisatorischen und technischen Wandel geprägt ist, in der Regel mit großen Unsicherheiten verbunden. Wertvolle Aufschlüsse über die zukünftige Nachfrage nach Niveau und Art von Qualifikationen können aber aus langfristigen Trends des Berufsstrukturwandels, also aus der Veränderung der globalen Zusammensetzung der Erwerbsbevölkerung nach beruflicher Tätigkeit, und aus den veränderten Anforderungen in den breiteren beruflichen Tätigkeitsfeldern selbst, also dem Wandel der Berufsbereiche, gewonnen werden.

Eine der wichtigsten Triebfedern für berufsstrukturelle Veränderungen ist natürlich der technische Fortschritt. Die Erfindung neuer Technologien (vgl. Kapitel „Digitalisierung aller Lebensbereiche“, S. 71ff.), die Entwicklung innovativer Materialien und Produkte sowie die Erschließung anderer Energiequellen hatte immer auch Folgen für die berufliche Zusammensetzung der Gesellschaft. Berufsstrukturelle und berufliche Wandlungsprozesse sind aber auch durch rechtliche Regulierungen, wie die Verschärfung oder Lockerung von Zugangsregelungen zu bestimmten beruflichen Positionen (z. B. die Aufhebung des Meisterzwangs) oder die Einführung beziehungsweise Änderung von Vorschriften in der Sozialversicherung (z. B. die Änderung des Renteneintrittsalters oder die Einführung der Pflegeversicherung), herbeigeführt worden. Schließlich hängt die Veränderung der Berufsstruktur auch von allgemeinen sozialen

Wandlungsprozessen ab. So führt z. B. die sinkende Zahl an Neugeborenen (vgl. Kapitel „Alterung und demografische Entwicklung“, S. 99ff.) zu einem abnehmenden Bedarf, die Migration (vgl. Kapitel „Migration und Integration“, S. 85ff.) hingegen zu einem steigenden Bedarf an Lehrerinnen und Lehrern, oder die steigende Erwerbsbeteiligung der Frauen (vgl. Kapitel „Wandel der familialen Lebensform“, S. 165ff.) macht es notwendig, dass Dienstleistungsarbeit, die bislang vor allem im Familienkontext erbracht wurde (wie die Kinderbetreuung oder Altenpflege), zunehmend über den Arbeitsmarkt organisiert wird.

10.2 Wandel der Berufsstruktur und der Berufe

Berufsstrukturelle Veränderungen lassen sich nur vor dem Hintergrund der Veränderung der Erwerbsstruktur der Bevölkerung interpretieren. Erst wenn Kenntnis darüber besteht, welche und wie viele Personen in einer Gesellschaft erwerbstätig sind, wird das in einer Gesellschaft vorhandene Beschäftigungspotenzial sichtbar.

10.2.1 Veränderung der Erwerbsstruktur

Abbildung 12 zeigt, dass der Anteil der Erwerbstätigen in der Bevölkerung in Deutschland zwischen 1970 und 2015 deutlich gestiegen ist. Inzwischen ist mehr als die Hälfte der Bevölkerung erwerbstätig. Dabei ist der Anteil der abhängig Beschäftigten von 37 auf 47 Prozent gestiegen und der Anteil der Selbstständigen (inklusive der freiberuflich und mithelfend Tätigen) von sieben auf fünf Prozent gesunken. Der Anteil der Erwerbslosen stieg von null Prozent im Jahr 1970 auf 5,5 Prozent im Jahr 2005 und sank seitdem bis zum Jahr 2015 auf 2,4 Prozent der Bevölkerung.

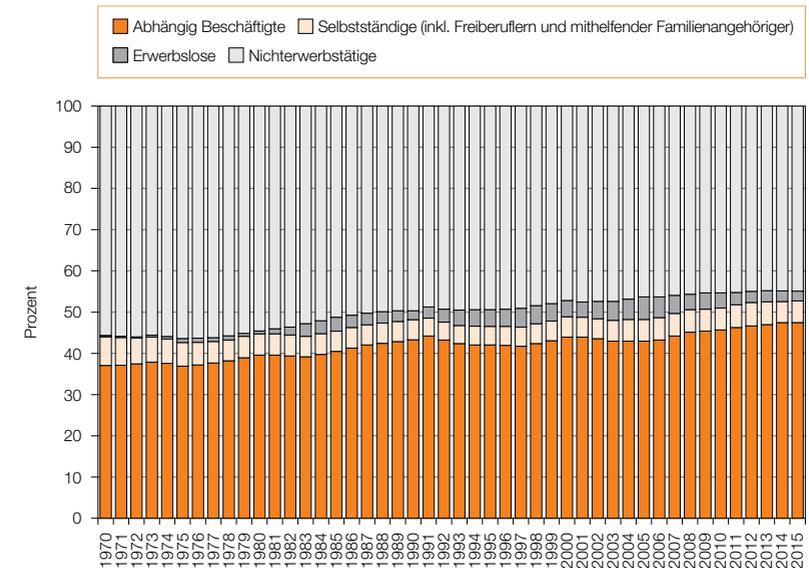


Abbildung 12: Erwerbsstruktur in der Bevölkerung, 1970 bis 2015 (Angaben in Prozent, vgl. Statistisches Bundesamt 2015d)

Anmerkung: bis 1990 früheres Bundesgebiet, Ergebnisse der Revision 2005; ab 1991 Ergebnisse der Revision 2015.

Dass der Anteil der Nichterwerbstätigen gesunken ist, kann damit in Verbindung gebracht werden, dass sich die Altersstruktur der Bevölkerung zuungunsten der Jüngeren, noch nicht Erwerbstätigen verschoben (vgl. Kapitel „Alterung und demografische Entwicklung“, S. 99ff.) und die Erwerbsbeteiligung von Frauen (vgl. Kapitel „Wandel der familialen Lebensform“, S. 165ff.) zugenommen hat (vgl. Fuchs 2013). Der sinkende Anteil der Selbstständigen wird häufig mit der guten Konjunktur erklärt: Viele würden sich lieber für eine feste Berufstätigkeit entscheiden, als die Risiken der Selbstständigkeit zu tragen (vgl. Brenke 2015). Hinter dem sinkenden Anteil Selbstständiger könnte aber auch stehen, dass kleine Handwerksbetriebe (z. B. Bauernhöfe oder Bäckereien) nicht mehr konkurrenzfähig produzieren können.

Der steigende Anteil abhängig Beschäftigter lässt sich auch anhand der Daten der Statistik der Bundesagentur für Arbeit nachvollziehen: Waren 1999 noch etwas mehr als 25 Mio. sozialversicherungspflichtig Beschäftigte gemeldet worden, lag diese Zahl im Jahr 2015 bei fast 30 Mio. (siehe Abbildung 13).

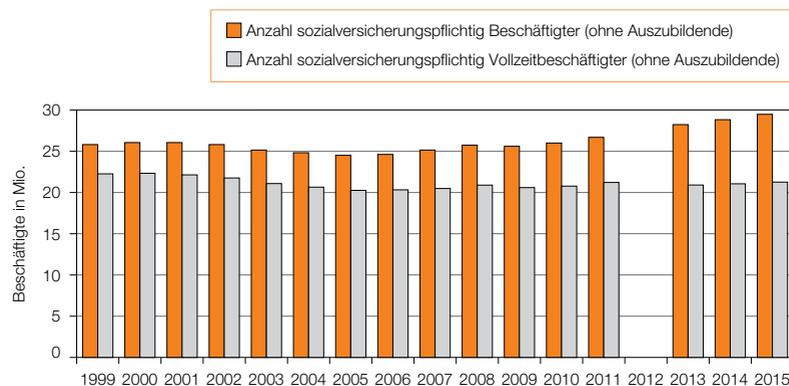


Abbildung 13: Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte (ohne Auszubildende), 1999 bis 2015 (vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Berufe im Spiegel der Statistik¹⁵; Berechnungen Dr. Britta Matthes)

Anmerkung: Mit der Umstellung von der Klassifikation der Berufe 1988 auf die Klassifikation der Berufe 2010 sind grundlegende strukturelle Anpassungen vorgenommen worden: Vor allem wurde für alle Berufsbereiche ein vertikales Anforderungsniveau geschaffen, das z. B. ermöglicht, zwischen berufsfachlich unterschiedlichen Ingenieurberufen zu unterscheiden. Dafür wurde jedoch ein Bruch in der Statistik hingenommen, der es – abgesehen von Gesamtbeschäftigungszahlen – in der Regel unmöglich macht, die Zeitreihen ab 2012 fortzuschreiben.

Abbildung 13 belegt jedoch, dass die Zahl der sozialversicherungspflichtigen Vollzeitbeschäftigten zwischen 1999 und 2015 nicht gestiegen, sondern leicht gesunken ist. Bei genauerer Analyse zeigt sich, dass die steigende Zahl sozialversicherungspflichtig Beschäftigter durch die steigende Erwerbsbeteiligung von Frauen getragen wird, die einer Teilzeitbeschäftigung nachgehen (vgl. Kapitel „Wandel der familialen Lebensform“, S. 165ff.).

10.2.2 Von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft

Wie hat sich nun die Berufsstruktur verändert? In Abbildung 14 ist dargestellt, wie sich die Beschäftigtenzahlen im Bereich der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung zwischen 1999 und 2011 in den drei Berufssektoren, den produktionsbezogenen Berufen sowie den unternehmensbezogenen und den

¹⁵ Bis 2011: Vgl. <http://bisds.infosys.iab.de/>, ab 2013: Vgl. <http://bisds.iab.de/>.

personenbezogenen Dienstleistungsberufen, verändert hat.¹⁶ Deutlich erkennbar ist, dass die Zahl der in produktionsbezogenen Berufen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten deutlich zurückgegangen ist. Alle diesem Sektor zugeschriebenen Berufsfelder weisen deutliche Beschäftigungsverluste auf.

¹⁶ Es gibt verschiedene Möglichkeiten, eine Zuordnung zu den drei Berufssektoren vorzunehmen. Hier werden folgende Zuordnungen vorgenommen:
Produktionsbezogene Berufe: (a) land-, forstwirtschaftliche und Gartenbauberufe (KldB 88 – Berufsgruppen 01 bis 06); (b) Bergbauberufe (KldB 88 – Berufsgruppen 07 bis 09); (c) Stein-, Keramik-, Glasherstellungs- und -bearbeitungsberufe (KldB 88 – Berufsgruppen 10 bis 13); (d) Chemie- und Kunststoffherstellungs- und -verarbeitungsberufe (KldB 88 – Berufsgruppen 14 bis 15); (e) Papierherstellungs- und -verarbeitungsberufe (KldB 88 – Berufsgruppen 16 bis 17); (f) Metallherstellungs- und -bearbeitungsberufe (KldB 88 – Berufsgruppen 19 bis 24); (g) Metallinstallations- und Metallbautechnikberufe (KldB 88 – Berufsgruppen 25 bis 30 sowie KldB 88 – Berufsordnungen 322 bis 323 und 549); (h) Elektroberufe (KldB 88 – Berufsgruppe 31 sowie KldB 88 – Berufsordnung 321); (i) Textil-, Leder- und Bekleidungsberufe (KldB 88 – Berufsgruppe 33 bis 37); (j) Bau-, Bauneben- und Holzberufe (KldB 88 – Berufsgruppen 18 und 44 bis 51 sowie KldB 88 – Berufsordnungen 545 bis 546);
Unternehmensbezogene Dienstleistungsberufe: (a) technisch-naturwissenschaftliche Berufe (KldB 88 – Berufsgruppen 60 bis 63 sowie KldB 88 – Berufsordnung 883); (b) Waren- und Dienstleistungskaufleute (KldB 88 – Berufsgruppen 68 bis 70); (c) Verkehrs- und Lagerberufe (KldB 88 – Berufsgruppen 52 und 71 bis 74); (d) Büro- und Verwaltungsberufe (KldB 88 – Berufsgruppen 75 bis 78 sowie KldB 88 – Berufsordnung 881);
Personenbezogene Dienstleistungsberufe: (a) Ernährungsberufe (KldB 88 – Berufsgruppen 39 bis 43); (b) Ordnungs- und Sicherheitsberufe (KldB 88 – Berufsgruppen 79 bis 81); (c) geisteswissenschaftliche und künstlerische Berufe (KldB 88 – Berufsgruppen 82 bis 83 sowie KldB 88 – Berufsordnung 882); (d) Gesundheitsberufe (KldB 88 – Berufsgruppen 84 bis 85); (e) Sozial- und Erziehungsberufe (KldB 88 – Berufsgruppen 86 bis 87 und 89); (f) Personendienstleistungsberufe (KldB 88 – Berufsgruppen 90 bis 93).

Die größten Beschäftigungsverluste sind dabei in den Bau-, Bauneben- und Holzberufen festzustellen. Hier wurden zwischen 1999 und 2011 mehr als 600.000 Beschäftigte weniger registriert, gefolgt von den Berufen in der Metallinstallations- und Metallbautechnik, in denen die Zahl der Beschäftigten um mehr als 140.000 sank. Relativ gesehen haben zwischen 1999 und 2011 die Bergbau-, Textil-, Leder- und Bekleidungsberufe die größten Beschäftigungsverluste zu verzeichnen, auch wenn in diesen Berufen die absoluten Beschäftigtenverluste nicht so erheblich sind.

In den unternehmensbezogenen Dienstleistungsberufen sind dagegen leichte Beschäftigungszuwächse festzustellen. Vor allem die Zahl der in den Büro- und Verwaltungsberufen Beschäftigten ist gestiegen (zwischen 1999 und 2011 um ca. 500.000). Für die personenbezogenen Dienstleistungsberufe lässt sich sogar ein Beschäftigungszuwachs von fast einer Million Beschäftigten registrieren.

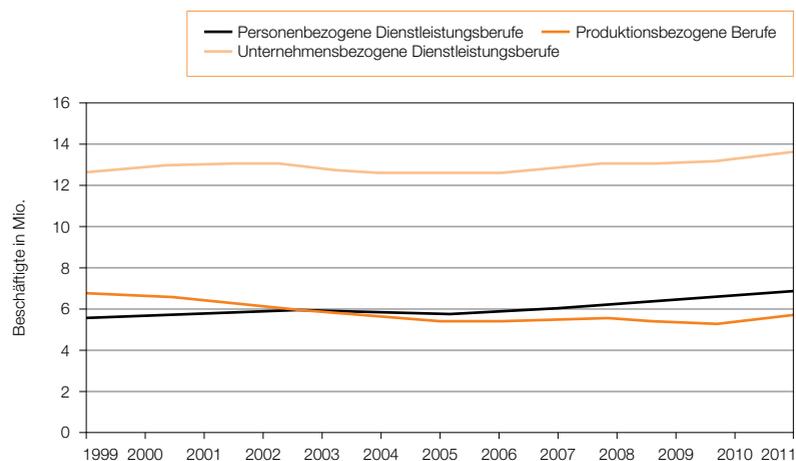


Abbildung 14: Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte (ohne Auszubildende) nach Berufssektor, 1999 bis 2011 (vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Berufe im Spiegel der Statistik¹⁷; Berechnungen Dr. Britta Matthes)

Anmerkung: Eine Fortschreibung der Zeitreihe über das Jahr 2011 hinaus ist aufgrund der Umstellung von der Klassifikation der Berufe 1988 auf die Klassifikation der Berufe 2010 nicht möglich (vgl. Anmerkung zu Abbildung 13).

¹⁷ Vgl. <http://bisds.infosys.iab.de/>.

Insgesamt haben demnach in den letzten beiden Jahrzehnten Produktionsberufe weiter an Relevanz verloren, während Dienstleistungsberufe an Bedeutung gewonnen haben. Das Ergebnis bestätigt die langfristigen Entwicklungstrends, die anscheinend für den Trend von einer Industrie- zu einer Dienstleistungsgesellschaft charakteristisch sind (vgl. Bolte 1970): Der Anteil der in den produktionsbezogenen Berufen Beschäftigten nimmt ab, vor allem weil Arbeitskräfte durch Automatisierung oder durch Verlagerung der Produktion ins Ausland (vgl. Kapitel „Globalisierung: Stagnation auf hohem Niveau“, S. 25ff.) freigesetzt werden (vgl. Goos/Manning/Salomons 2014). Bis 2010 scheint es ganz gut gelungen zu sein, dass zur gleichen Zeit fast genauso viele Jobs in den Dienstleistungsberufen entstanden wie in den produktionsbezogenen Berufen verloren gegangen sind. Es ist allerdings fraglich, ob die freigesetzten Arbeitskräfte tatsächlich in den neu entstandenen Dienstleistungsjobs untergekommen sind. Denn es zeigt sich, dass vor allem in ausbildungsreglementierten Berufen wie den Sozial- und Erziehungsberufen (darunter Altenpfleger/-in, Sozialarbeiter/-in, Erzieher/-in) oder Gesundheitsberufen (darunter Arzt/Ärztin, Physiotherapeut/-in, Krankenschwester/-pfleger) viele neue Beschäftigungsmöglichkeiten entstanden sind. Aufgrund der spezifischen Ausbildungsanforderungen dieser Berufe ist der Zugang zu diesen Jobs nur über das Vorhandensein eines entsprechenden Bildungszertifikats möglich.

10.2.3 Veränderung der Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem

Im Kontext der Diskussion um die Zunahme der Beschäftigung in den Dienstleistungsberufen werden in der Literatur vor allem zwei konkurrierende Hypothesen diskutiert: Bell (1975) geht auf der einen Seite davon aus, dass im Zuge des Übergangs von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft vor allem die Beschäftigung in hochqualifizierten Positionen (wazu Ingenieur- und andere wissenschaftliche Tätigkeiten gehören) expandiert. Auf der anderen Seite nimmt Bravermann (1977) an, dass es zu einer Polarisierung der Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem kommt: Neben einer Zunahme der Erwerbstätigkeit in den hochqualifizierten Positionen wird von der Entstehung eines „neuen Dienstleistungsproletariats“ ausgegangen (vgl. auch Blossfeld/Mayer 1997).

Die Höherqualifikationsthese wird durch die Resultate einer neuen Längsschnittstudie von Becker und Blossfeld (2016) gestützt. Dort wurde untersucht, wie sich die beruflichen Verläufe im Zuge des Berufseinstiegs und im Karriereverlauf im Rahmen des langfristigen Modernisierungsprozesses in den letzten 35 Jahren verändert haben. Verglichen wurden dabei die gesamten Berufsverläufe westdeutscher Männer aus den Geburtsjahrgängen 1929–31, 1939–41, 1949–51, 1954–56, 1959–61, 1964–66, 1969–71 und 1974–76 (siehe Abbildung 15). Es zeigte sich, dass sich die Berufseinstiegspositionen über die Generationen systematisch verbessert haben und die Karriereprofile in den letzten Jahrzehnten zunehmend steiler geworden sind. In Deutschland haben sich damit die Bildungsexpansion und der Berufsstrukturwandel über die letzten Jahrzehnte gut ergänzt. Höhere Investitionen in die (Aus-)Bildung der Absolventinnen und Absolventen des Bildungssystems haben zu höheren beruflichen Erstplatzierungen, besseren Aufstiegschancen und einem Schutz vor beruflichen Abstiegen geführt. Das heißt, dass der berufliche Strukturwandel im Zuge der Modernisierung der Ökonomie mit einer erheblichen Höherqualifizierung des Beschäftigungssystems verbunden war und die Qualifikationsanforderungen in der Regel gestiegen sind. Wichtig ist, dass sich ein großer Teil des Berufsstrukturwandels über den Generationenaustausch vollzieht.

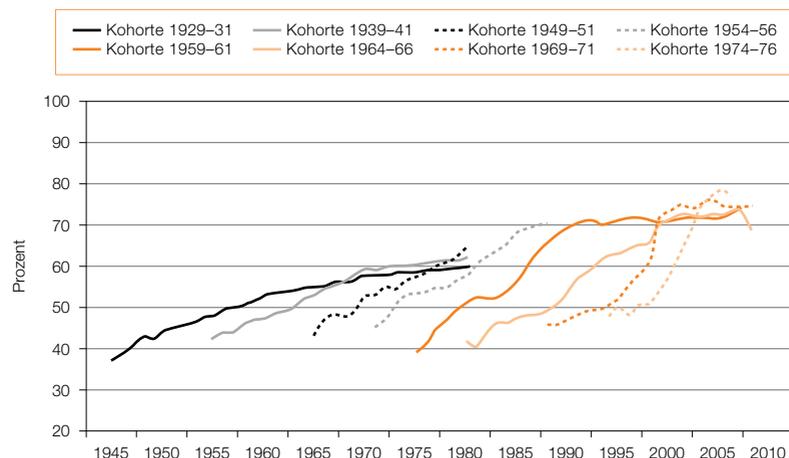


Abbildung 15: Berufsprestige beim Berufseinstieg und seine Veränderung im Karriereverlauf bei westdeutschen Männern (ausgewählte Geburtsjahrgänge, vgl. Becker/Blossfeld 2016)

Das heißt, dass mit der Verrentung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern obsoleete Teile der Berufsstruktur aus dem Beschäftigungssystem verschwinden und die neuen und hochqualifizierten Berufsfelder zum großen Teil mit besser ausgebildeten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern besetzt werden. Verlierer des beruflichen Strukturwandels sind ganz klar die Ungelernten, deren Tätigkeitsfelder im Modernisierungsprozess zunehmend verloren gehen und die mehr und mehr Schwierigkeiten haben, eine erste Anstellung im Beschäftigungssystem zu finden.

Ein Beispiel für die wachsende Beschäftigung von Hochqualifizierten sind die Ingenieurberufe (siehe Abbildung 16). Interessant daran ist aber nicht nur, dass die Zahl der in Ingenieurberufen Beschäftigten an sich steigt, sondern dass insbesondere die höchsten Beschäftigungszuwächse in diesen Berufen bei den vollzeitbeschäftigten Frauen zu verzeichnen sind.

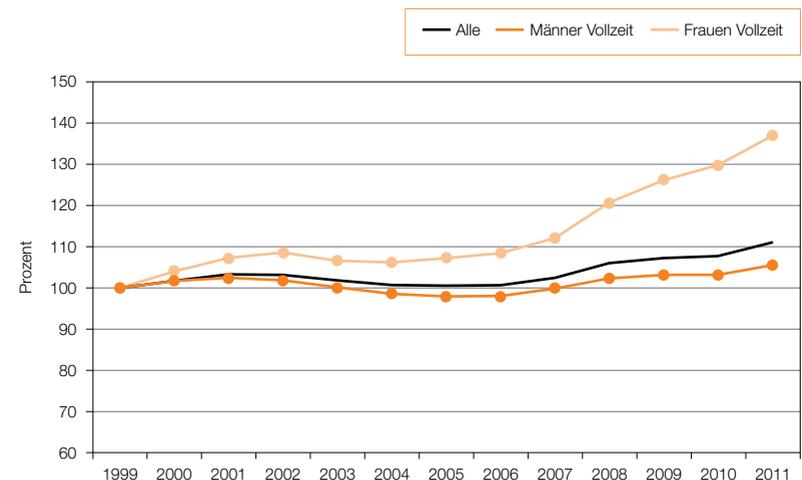


Abbildung 16: Entwicklung der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in der Berufsgruppe „Ingenieur/-in“ (KIDB 88 – Berufsgruppe 60) (Basisjahr: 1999 = 100 Prozent, vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit: Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte nach Berufen/Klassifikation der Berufe 1988, Deutschland, verschiedene Jahrgänge;¹⁸ Berechnungen Dr. Britta Matthes)

¹⁸ Vgl. <https://statistik.arbeitsagentur.de>.

Doch wie sieht das Beschäftigungswachstum bei den Gering- und Mittelqualifizierten aus? In den USA wurde festgestellt, dass die Beschäftigung bei den Gering- und Hochqualifizierten gewachsen ist, während das Beschäftigungswachstum bei den Mittelqualifizierten stagnierte oder sogar negativ war (vgl. Autor/Levy/Murnane 2003). Für Deutschland lässt sich dagegen keine vergleichbare Beschäftigungspolarisierung feststellen (vgl. Antonczyk/Fitzemberger/Leuschner 2009). Vielmehr ist bis zum Jahr 2000 das Beschäftigungswachstum bei Beschäftigten mit höherem Bildungsniveau gestiegen. Erst ab dem Jahr 2000 hat auch das Beschäftigungswachstum bei Beschäftigten mit niedrigerem Bildungsniveau leicht zugenommen (vgl. Lehmer/Matthes 2017). Dieser Trend scheint nach neueren Auswertungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) nach wie vor anzuhalten, denn die relativ höchsten Beschäftigungszuwächse konnten in den letzten Jahren bei den Hilfspositionen festgestellt werden (siehe Abbildung 17).

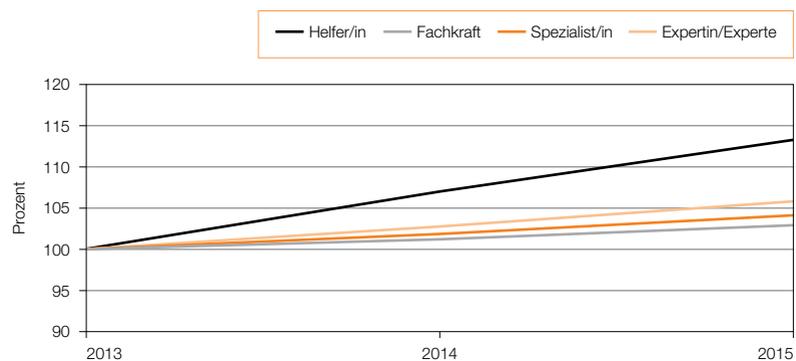


Abbildung 17: Entwicklung der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten (ohne Auszubildende), differenziert nach Anforderungsniveau (Basisjahr: 2013 = 100 Prozent, vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit: Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte nach Berufen/Klassifikation der Berufe 2010, Deutschland, verschiedene Jahrgänge, Zahlen jeweils zum Stichtag 31.12.¹⁹; Berechnungen Dr. Britta Matthes)

Allerdings ist das Beschäftigungswachstum nicht auf die Dienstleistungsberufe mit größeren Anteilen an Geringqualifizierten beschränkt: Neben den Verkaufs-, Reinigungs-, Erziehungs- oder hauswirtschaftlichen Berufen mit

niedrigem Qualifikationsniveau sind viele neue Hilfspositionen auch in den Maschinen- und Fahrzeugtechnikberufen oder den Kunststoff- und Holzberufen entstanden. Es liegt deshalb die Vermutung nahe, dass diese Beschäftigungszuwächse eher mit den Hartz-IV-Reformen in Zusammenhang stehen als mit den Folgen des Übergangs von einer Industrie- in eine Dienstleistungsgesellschaft.

10.2.4 Wandel der Anforderungen in den Berufen

Der berufsstrukturelle Wandel zeigt sich aber nicht nur darin, dass es wachsende oder schrumpfende Berufe gibt, sondern auch darin, dass sich die Berufe selbst verändern. Generell kann festgestellt werden, dass innerhalb der Berufe die Anforderungen gestiegen sind, die für die Berufsausübung erforderlich sind. War es in den 1970er Jahren noch häufig möglich, ohne beruflichen Ausbildungsabschluss eine Beschäftigung in einem dualen Ausbildungsberuf zu finden, haben heute fast in allen Ausbildungsberufen über die Hälfte der Beschäftigten einen beruflichen Ausbildungsabschluss erworben. Es gibt aber auch einige Berufe, in denen schon immer der Anteil der beruflich Ausgebildeten sehr hoch war und in denen sich bis heute kaum Veränderungen ergeben haben, wie z. B. der Beruf des Zimmermanns. Es gibt aber auch Berufe, in denen es nicht mehr ausreicht, eine berufliche Ausbildung oder einen weiterführenden Schulabschluss zu haben. So hat sich in allen Ingenieurberufen der Anteil der Beschäftigten mit Fachhochschul- oder Hochschulabschluss erhöht (siehe Abbildung 18).

Wichtig ist dabei, dass nicht nur das Qualifikationsniveau in den Berufen gestiegen ist, sondern dass bestimmte Anforderungen an Bedeutung gewonnen und andere an Bedeutung verloren haben. Insgesamt kann festgehalten werden, dass kognitive Fähigkeiten ein immer stärkeres Gewicht erhalten, aber auch interaktive Anforderungen einen Bedeutungszuwachs erfahren (vgl. Matthes 2017). Der technische Fortschritt hat dazu geführt, dass inzwischen nicht nur viele körperlich schwere Arbeiten von Maschinen erledigt werden, sondern dass viele Dienstleistungstätigkeiten automatisiert wurden: Beispielsweise werden Briefe inzwischen häufig nicht mehr per Post verschickt, sondern per E-Mail. Dass die Postboten dennoch nicht von einem Beschäftigungsabbau betroffen sind, hat wiederum etwas mit dem sich verändernden Kundenverhalten zu tun, denn es wird viel häufiger via Internet eingekauft und die Sendungen werden per Post verschickt (vgl. Kapitel „Digitalisierung aller Lebensbereiche“, S. 71ff.).

¹⁹ Vgl. <https://statistik.arbeitsagentur.de>.

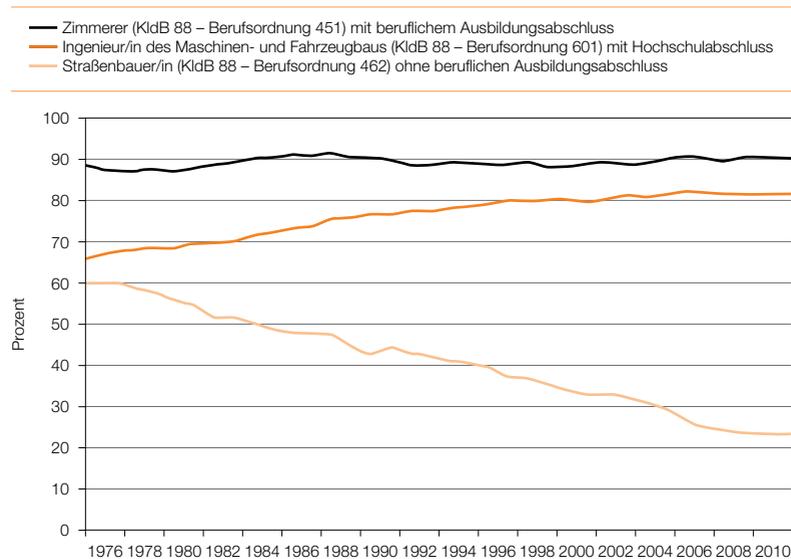


Abbildung 18: Beschäftigtenanteile in ausgewählten Berufen, nach Qualifikationsniveau (Angaben in Prozent, vgl. Hausmann/Zucco/Kleinert 2015; Darstellung Dr. Britta Matthes)

10.2.5 Zukünftige Herausforderungen

Die beschriebenen Trends des Wandels der Berufsstruktur werden sich in den nächsten Jahren weiter fortsetzen. Dabei ist allerdings in jüngster Zeit die Diskussion um die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Arbeitswelt in den Mittelpunkt gerückt (vgl. z. B. Oesch/Rodríguez Menés 2010). Die vielfältigen Möglichkeiten, die der Einsatz von Sensoren und Aktoren, die digitale Vernetzung von Produkten und Maschinen, die autonome Robotik und andere modernste Technologien eröffnen (vgl. Kapitel „Digitalisierung aller Lebensbereiche“, S. 71ff.), werden nicht ohne Folgen für die Berufsstruktur bleiben. Analysen dazu haben gezeigt, dass von diesen Veränderungen aber nicht nur Berufe betroffen sein werden, in denen Geringqualifizierte beschäftigt sind, sondern auch bestimmte Berufe, für die eine berufliche Ausbildung oder eine weiterführende Ausbildung erforderlich ist (vgl. Dengler/Matthes 2015). So können beispielsweise viele Projektierungs- und Planungstätigkeiten, die derzeit noch von Architekten oder Bauzeichnern erledigt werden, weitge-

hend autonom von Computerprogrammen übernommen werden. Auch wenn derzeit viele soziale und kulturelle Dienstleistungsberufe noch größtenteils davor geschützt sind, von Computern oder computergesteuerten Maschinen übernommen zu werden, gibt es auch in diesen Berufsbereichen Bemühungen, die neuesten Technologien einzusetzen. Zum Beispiel könnte der Einsatz von Servicerobotern dazu führen, dass auch bestimmte Tätigkeiten von Pflegerinnen und Pflegeern ersetzbar werden. Ob Beschäftigte aber tatsächlich ersetzt werden, hängt nicht nur von der technischen Machbarkeit ab, sondern auch von ethischen, sozialen und ökonomischen Fragen (vgl. Bonin/Gregory/Zierahn 2015). Wie die Vergangenheit gezeigt hat, ist es aber wenig wahrscheinlich, dass Berufe gänzlich verschwinden. Vielmehr werden sich vorhandene Berufe mehr oder weniger stark verändern. Deswegen wird eine der wichtigsten Herausforderungen sein, das Wissen und Können der Beschäftigten durch Weiterbildung auf dem neuesten technologischen Stand zu halten (vgl. Hampf/Wößmann 2016; Hanushek u. a. 2017).

10.3 Implikationen für das Bildungssystem

Im Rahmen des Berufsstrukturwandels kommt es im Beschäftigungssystem zu einer permanenten Verschiebung von den Produktions- zu den Dienstleistungsberufen, zu einer generellen Erhöhung der Qualifikationsanforderungen sowohl in der Struktur der Berufe als auch innerhalb der einzelnen Berufe sowie zu einer Verschiebung von körperlich schweren Arbeiten hin zu kognitiv anspruchsvolleren Tätigkeiten im Dienstleistungs- und Verwaltungsbereich mit wachsenden interaktiven Anforderungen.

Für das Bildungssystem bedeutet dies zunächst, dass sich am Arbeitsmarkt durch den raschen organisatorischen und technischen Wandel die Chancen von Ungelernten weiterhin verschlechtern werden. Kinder ohne abgeschlossene Berufsausbildung oder gar ohne Schulabschluss oder Migrantinnen und Migranten ohne anerkannte Bildungsabschlüsse (vgl. Kapitel „Migration und Integration“, S. 85ff.) werden auf dem deutschen Arbeitsmarkt, der sehr auf Bildungszertifikate pocht, nur eine geringe Beschäftigungschance haben. Die Hartz-IV-Gesetzgebung hat zwar gezeigt, dass die Zahl von Hilfspositionen mit einfachen Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem durch politische Intervention künstlich erhöht werden kann, dies ist aber nicht nur mit teuren flankierenden sozialstaatlichen Maßnahmen verbunden, sondern widerspricht eigentlich der Logik des beruflichen Strukturwandels.

Der Berufsstrukturwandel erfolgt in einem erheblichen Ausmaß über die Verrentung älterer Generationen aus obsoleten Berufen und den Eintritt der gut ausgebildeten jungen Generationen in moderne Tätigkeiten (vgl. Becker/Blossfeld 2016). Junge Erwachsene treten in die modernen, vom technischen Wandel geprägten Berufe ein und müssen deswegen vom Bildungssystem sehr gut auf diese Anforderungen vorbereitet werden. Das heißt, sie müssen jeweils eine Ausbildung im beruflichen und tertiären Ausbildungssystem erhalten, die auf dem neuesten Stand der technologischen Entwicklung ist (vgl. Hampf/Wößmann 2016; Hanushek u. a. 2017). Es gibt gegenwärtig keine Anzeichen für eine allgemeine Überqualifikation der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger. Die Nachfrage nach Höherqualifizierten ist nach wie vor groß und die hoch- und höherqualifizierten Absolventinnen und Absolventen des Bildungssystems finden in der Regel ihren Weg in qualifizierte Berufe. Die Qualifikationsanforderungen steigen auch innerhalb von (Ausbildungs-)Berufen deutlich an. Es ist deswegen eine positive Entwicklung der letzten beiden Jahrzehnte, wenn Schulabgängerinnen und Schulabgänger mit höheren Schulabschlüssen (z. B. Abitur) zunehmend auch in die berufliche Ausbildung strömen, anstatt zu studieren (vgl. Blossfeld 2016).

Insgesamt steigen im Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft nicht nur die Anforderungen an die kognitiven, sondern auch an die sozialen und interaktiven Kompetenzen an (vgl. Hampf/Wößmann 2016). Die Schule muss deswegen die Absolventinnen und Absolventen nicht nur mit Blick auf die in PISA getesteten (sprachlichen, mathematischen, naturwissenschaftlichen und computerbezogenen) Kompetenzen besser vorbereiten, sondern vor allem auch die sozialen und kommunikativen Kompetenzen fördern.

Angesichts des sich zunehmend beschleunigenden technischen Fortschritts wird es aber in Zukunft immer weniger ausreichen, den berufsstrukturellen Wandel durch das Eintreten von Absolventinnen und Absolventen mit neuen Qualifikationen zu bewältigen (vgl. Hanushek u. a. 2017). Es wird vielmehr erforderlich sein, die bereits Beschäftigten mit dem aktuellsten technologischen Stand stärker vertraut zu machen, die Weiterbildung und Fortbildung auszubauen sowie eine Höherqualifizierung im späteren Berufsverlauf zu ermöglichen.

10.4 Fragen an die Bildungspolitik

Diese Leitfragen sind zu stellen:

- Welche Maßnahmen sollten ergriffen werden, um die Quoten von Schulabgängerinnen und Schulabgängern ohne Schulabschluss und von Personen ohne berufliche Ausbildung weiter zu reduzieren?
- Wie muss das Bildungssystem auf die Veränderung beruflicher Ausbildungsinhalte im Berufsstrukturwandel, insbesondere mit Blick auf die Digitalisierung, reagieren?
- Wie kann die Effektivität des Übergangssystems im berufsstrukturellen Wandel weiter erhöht werden?
- Ist eine weitere Senkung der Zahl der Ausbildungsberufe sinnvoll?
- Wie können Mobilitätsbeschränkungen zwischen Berufen und beruflichen Tätigkeitsfeldern im Bildungs- und Berufsverlauf weiter reduziert werden?
- Welche Rolle soll der Berufsbezug in der akademischen Bildung spielen?
- Welche zusätzlichen Beratungs- und Unterstützungsangebote sind notwendig beziehungsweise wie müssen diese gestaltet werden, um individuelle Berufswahlentscheidungen im Übergang zwischen Schule und Hochschule beziehungsweise zwischen Hochschulreife und beruflicher Ausbildung zu erleichtern?
- Wie kann die Fort- und Weiterbildung im Berufsstrukturwandel gestärkt werden?

11 Neues Gesundheitsbewusstsein und -verhalten

11.1 Die Herausforderung – Empirie – Entwicklungslinien

11.1.1 Empirie

Eine doppelte Herausforderung, der sich das Bildungssystem in den kommenden Jahren gegenüberstellt, besteht in a) der Förderung von Gesundheitskompetenz und b) der Weiterentwicklung seiner Institutionen in Bezug auf die Inklusion von Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen.

Gesundheitskompetenz („Health Literacy“) „ist mit der Lese- und Schreibfähigkeit verbunden und umfasst das Wissen, die Motivation und die Kompetenzen für den Zugang zu, das Verstehen, die Bewertung und Anwendung von Gesundheitsinformationen, um sich im Alltag über das Gesundheitswesen, die Krankheitsprävention und die Gesundheitsförderung eine Meinung zu bilden und Entscheidungen zu treffen, die die Lebensqualität im Lebensverlauf erhalten oder verbessern“ (Jordan/Hoebel 2015, S. 942). Es geht also darum, im Rahmen formaler Bildung Wissen über Gesundheit und Krankheit, über die Gesundheitsrelevanz von Verhaltensweisen und Umweltfaktoren, über Zugangswege in das Gesundheitssystem und über Möglichkeiten, die dieses eröffnet, zu vermitteln und durch die Gestaltung entsprechender gesundheitsförderlicher Settings innerhalb der Institutionen bei Bildungsempfängerinnen und -empfängern die emotionalen, motivationalen und handlungsbezogenen Voraussetzungen dafür zu schaffen, die eigene Lebensgestaltung entsprechend auszurichten. Im europäischen Vergleich sind die Anteile gesundheitskompetenter Erwachsener in Deutschland unterdurchschnittlich (vgl. Zok 2014). In einer Querschnittsbefragung von fast 5.000 Erwachsenen in Deutschland fanden Jordan und Hoebel (2015) bei lediglich 55,8 Prozent der Befragten eine ausreichende Gesundheitskompetenz, wobei dies für 61,8 Prozent der Personen mit hohem Bildungsstatus, für 54,3 Prozent der Personen mit mittlerem und für 51,6 Prozent der Personen mit geringem Bildungsstatus der Fall war (vgl. S. 945). Gleichzeitig war eine hohe Gesundheitskompetenz positiv mit Indikatoren gesundheitsförderlichen Verhaltens (hohe körperlich-sportliche Aktivität; häufiger Obst- und Gemüseverzehr) und negativ mit verhaltensbezogenen Risikofaktoren (Adipositas, Rauschtrinken, vgl. S. 947) sowie mit Indikatoren des Gesundheitsstatus (hohe subjektive Gesundheit, geringere Ausprägung

chronischer Krankheiten und von Gesundheitsproblemen, weniger körperliche Schmerzen, seltener depressive Symptomatik, vgl. S. 948) verbunden.

Die zweite wichtige Aufgabe, die das Bildungssystem in den kommenden Dekaden bewältigen muss, ist eine verbesserte Diagnostik und Förderung von Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen, mit dem Ziel, sie möglichst vollständig in das Bildungswesen zu inkludieren und gleiche Chancen auf Bildungserträge und Arbeitsmarktbeteiligung für sie wie für Menschen ohne solche Beeinträchtigungen zu schaffen. Auf das Schulsystem bezogen beinhaltet das Konzept der Inklusion, dass Schülerinnen und Schüler mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen Regelschulen des allgemeinen Schulsystems besuchen und idealerweise auch die entsprechenden Abschlüsse erwerben sollten.

11.1.2 Entwicklungslinien in Bezug auf Gesundheit und Bildung

Im Folgenden werden die Veränderungsprozesse aufgeführt, die eine verstärkte Förderung individueller Gesundheitskompetenz und die Weiterentwicklung von Bildungsinstitutionen in Richtung Inklusion erforderlich machen.

Steigende Lebenserwartung. Die Lebenserwartung steigt in Deutschland kontinuierlich an (vgl. Statistisches Bundesamt 2015b). Während beispielsweise ein im Jahr 1950 geborener Junge eine Lebenserwartung von 64,6 Jahren hatte, wird für einen im Jahr 2000 geborenen Jungen eine Lebenserwartung von 74,8 Jahren und für einen im Jahr 2050 geborenen Jungen eine Lebenserwartung von 83,5 Jahren prognostiziert.²⁰ Es erreichen also anteilig immer mehr Menschen ein hohes Lebensalter; damit einhergehend nimmt die Zahl derjenigen zu, die unter altersbedingten Beeinträchtigungen leiden – ein Beispiel sind die steigenden Zahlen der Demenzkranken (vgl. Deutsche Alzheimer Gesellschaft e.V. Selbsthilfe Demenz 2016, S. 2) und damit einhergehend die Zahl der Pflegebedürftigen. Aufgrund des medizinisch-technischen Fortschritts und der Ausweitung des Systems professioneller Pflege geht mit der Zunahme der Lebensjahre auch eine Ausdehnung der Zeit einher, die in Pflegebedürftigkeit verbracht wird (vgl. z. B. Barmer GEK 2010). Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung, nach der der Zahl Hochbetagter und Pflegebedürftiger eine abnehmende Zahl von Erwerbstätigen gegenübersteht, wird die

²⁰ Vgl. <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/273406/umfrage/entwicklung-der-lebenserwartung-bei-geburt-in-deutschland-nach-geschlecht/>.

sogenannte „Compression of Morbidity“ ein zunehmend bedeutsames Ziel, also die Steigerung der Lebensjahre ohne gesundheitliche Beeinträchtigungen. Nicht ein Mehr an Lebensjahren, sondern ein Mehr an Lebensjahren bei guter Gesundheit, Wohlbefinden und Lebensqualität stellt das Kernziel der Gesundheitspolitik und -versorgung dar. Voraussetzung dafür ist die Gesundheitskompetenz jedes Einzelnen.

Verlängerung der Lebensarbeitszeit. Obwohl das gesetzliche Pensions- oder Rentenalter in den vergangenen Jahren wiederholt in Abhängigkeit von den jeweiligen politischen Machtverhältnissen verändert worden ist, wird sich die Lebensarbeitszeit mittel- und langfristig betrachtet erhöhen müssen. Der wichtigste Grund ist die niedrige Geburtenrate, die die Belastungen für die Erwirtschaftung der Renten auf wenige konzentriert; diese Problematik wird durch Eintreten der geburtenstarken Jahrgänge in das Rentenalter ab dem Jahre 2020 weiter verschärft. Ein weiterer Grund liegt in der zunehmenden Lebenserwartung, die es auch aus psychologischer Sicht sinnvoll erscheinen lässt, die Phase der aktiven beruflichen Tätigkeit – zumindest für (den immer größer werdenden Anteil von) Menschen in Tätigkeiten, die weitgehend frei von körperlichen Belastungen (z. B. einseitige Muskelbelastung, schwere Lasten heben) und Umgebungsbelastungsfaktoren (wie Lärm, Hitze oder hohe Unfallgefahren) sind – zu verlängern, statt sie in einem Alter aus dem Berufsleben zu entlassen, in dem sie sich noch im vollen Besitz ihrer geistigen Kräfte und umfangreicher beruflicher Erfahrung befinden und im Mittel noch ein Viertel ihrer Lebenszeit vor sich haben (vgl. z. B. Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft 2010). Grundlage dafür, dass die aktive Berufstätigkeitsphase über das derzeit übliche Rentenalter hinaus verlängert werden kann, ist jedoch, dass Menschen die Kompetenz haben, ihre Gesundheit bis ins Alter hinein systematisch zu pflegen und aufrechtzuerhalten.

Soziale Ungleichheit in der Gesundheit. Die Gesundheitsversorgung in Deutschland ist im internationalen Vergleich betrachtet sozial sehr gerecht, weil die meisten Menschen in der gesetzlichen Krankenversicherung pflichtversichert sind, da aufgrund des Solidaritätsprinzips in der gesetzlichen Krankenversicherung ein einkommensunabhängiger Anspruch auf gesundheitliche Versorgung besteht und aufgrund der Zahlung von Krankengeld die finanziellen Einbußen, die mit einer Erkrankung verbunden sind, relativ gering sind (vgl. Mielck 2006; für eine Beschreibung der Situation in anderen Ländern vgl. z. B. Bauer 2009). Dennoch gilt auch für Deutschland, dass Menschen mit einem geringen sozioökonomischen Status oder geringen Bildungsstand wahrschein-

licher von Krankheiten betroffen sind (Morbidität), sich als weniger gesund erleben (subjektive Gesundheit) und eine niedrigere Lebenserwartung haben (Mortalität) als Menschen mit einem hohen Sozialstatus (für einen Überblick über die OECD-Länder vgl. z. B. Miyamoto/Chevalier 2010). Im Gegensatz zu Ländern, in denen die Qualität der Gesundheitsversorgung stark vom sozio-ökonomischen Status der Patientin oder des Patienten abhängig ist, sind diese Unterschiede in einem Land wie Deutschland vergleichsweise stärker auf Unterschiede in der individuellen Gesundheitskompetenz zurückzuführen. Genauer zeigt die empirische Forschung, dass ursächliche Einflüsse in beide Richtungen wirken: Einerseits haben gesunde Menschen bessere Ausgangschancen für eine gute Bildungskarriere. Andererseits steigen mit einem guten Bildungsstatus die Chancen des Individuums auf gesellschaftliche Teilhabe (z. B. sichtbar in Einkommen, der Wahrscheinlichkeit, erwerbstätig oder nicht erwerbstätig zu sein, beruflicher Position, Beteiligung an Wahlen oder bürgerschaftlichem Engagement) und für die Verfügbarkeit gesundheitsbezogener Ressourcen (Abwesenheit von Belastungsfaktoren wie z. B. einem Arbeitsplatz mit erhöhter Unfallgefahr oder Schadstoffbelastung; Verfügbarkeit von Ressourcen wie z. B. Informationen über Gesundheit, gesundheitsförderliche Verhaltensweisen, Zugang zur Gesundheitsversorgung; für einen Überblick vgl. z. B. Hannover/Kleiber, in Druck).

Im Ergebnis hängen Bildungs- und Gesundheitsstatus stark zusammen. Dies zeigt auch die Studie von Cutler und Lleras-Muney (2006), die die Anzahl der Jahre des Schulbesuchs als Indikator für die Qualität und Quantität schulischer Bildungsprozesse verwendet²¹ und mit Gesundheitsverhalten, aufgetretenen Krankheiten und der Lebenserwartung von Personen in Beziehung setzt. Gesundheitskompetenz gilt entsprechend in bildungsökonomischen Arbeiten als nichtmonetärer Bildungsertrag (vgl. z. B. Lochner 2011). Es ist somit anzunehmen, dass soziale Disparitäten in Bildungserträgen auch über die Förderung von Gesundheitskompetenz abgebaut werden können.

Kostenexplosion im Gesundheitswesen. Die Gesundheitsausgaben in Deutschland wachsen kontinuierlich an. Sie beliefen sich beispielsweise im Jahr 1992 auf 159,5 Mrd. Euro (9,4 Prozent des BIP), im Jahr 2000 auf 214,3 (10,1 Prozent des BIP), im Jahr 2010 auf 291,12 (11,3 Prozent des BIP) und

im Jahr 2015 auf 344,15 Mrd. Euro (11,3 Prozent des BIP). Dem entspricht eine Zunahme der Gesundheitsausgaben pro Einwohner (1992: 1.981 Euro, 2000: 2.631 Euro, 2010: 3.626 Euro, 2015: 4.213 Euro).²² Als Gründe für diese Entwicklung werden neben Innovationen des medizinisch-technischen Fortschritts, der steigenden Lebenserwartung sowie dem damit einhergehenden wachsenden Anteil alter Menschen gestiegene Erwartungen und Ansprüche der Bevölkerung genannt, denen eine Ausweitung der medizinischen (nötigen und unnötigen) Angebote durch die Leistungserbringenden gegenübersteht (vgl. Kocher 2011).

Mit dem medizinisch-technischen Fortschritt sind nicht nur die Möglichkeiten, sondern auch die Ansprüche und Erwartungen gestiegen, lebenslang bei guter Gesundheit sein zu können. Wurde Gesundheit in früheren Zeiten als die Abwesenheit von Krankheit definiert, die es dem Menschen ermöglicht, seine Arbeitskraft zum Einsatz zu bringen, wird sie heute als vollständiges physisches, psychisches und soziales Wohlbefinden betrachtet und immer mehr selbst zum Lebenssinn und -zweck. Gesundheit wird dabei allumfassend verstanden: Es geht um körperliche Fitness, gesunde Ernährung als Lebensstil, mentale Ausgeglichenheit (vgl. z. B. das Achtsamkeitskonzept, meditative Techniken) und psychisches Wohlbefinden. Gesundheit wird zu einem neuen Statussymbol (z. B. Zunahme chirurgischer und nicht chirurgischer Schönheitsoperationen²³, Zunahme gesundheitsbezogener Konsumangebote²⁴). Entsprechend treten Patientinnen und Patienten selbstbewusster und mit höheren Erwartungen gegenüber den Leistungserbringenden im Gesundheitssystem auf. In dieser Situation geht es darum, die Gesundheitskompetenz des Einzelnen zu stärken, damit er oder sie eigenverantwortlich aus einem hoch ausdifferenzierten Angebot von – sinnvollen und weniger sinnvollen (siehe z. B. den wachsenden Einfluss von Angeboten außerhalb der Schulmedizin) – medizinischen Hilfsangeboten kundig wählen kann und gleichzeitig stärker Verantwortung für die eigene Gesundheit übernimmt.

Zusammengefasst steigen mit dem medizinisch-technischen Fortschritt und einem zunehmend ausdifferenzierten Angebot medizinischer Leistungsangebote nicht nur die Optionen, sondern auch die Anforderungen an die Gesundheitskompetenz des Individuums. Insbesondere die wachsenden Prävalenzen

²¹ In der Tat ist die Zahl der Schuljahre konfundiert mit höheren Bildungsangeboten, neun Jahre bedeuten beispielsweise in Deutschland üblicherweise den Besuch der Hauptschule ohne anschließende Ausbildung, 15 Jahre oder mehr, dass zunächst das Gymnasium und anschließend noch eine Hochschule besucht wurde.

²² Vgl. <http://www.gbe-bund.de/stichworte/Gesundheitsausgaben.html>.

²³ Vgl. <https://de.statista.com/infografik/5397/anzahl-schoenheitseingriffe-weltweit/>.

²⁴ Vgl. <http://www.zukunftsinstitut.de/mtglossar/gesundheit-glossar/>.

von ernährungsbedingten Erkrankungen lassen es lohnenswert erscheinen, sehr viel systematischer als bisher darüber nachzudenken, wie die Förderung von Gesundheitskompetenz noch stärker in die Bildungspläne beziehungsweise Curricula der unterschiedlichen Bildungsetappen integriert werden kann.

Auswirkungen gesundheitskompetenten Verhaltens auf kognitive Leistungen.

Die neuere Forschung zeigt, dass gesundheitskompetentes Verhalten, beispielsweise regelmäßige Bewegung, auch kognitive Leistungen fördern kann. Dabei können körperliche Aktivitäten entweder direkt das Lernen begünstigende hirnelementare und hirnmorphologische Veränderungen hervorrufen, oder aber der Zusammenhang zwischen Gesundheitsverhalten und kognitiven Leistungen wird durch motivationale Variablen vermittelt. So konnten beispielsweise Studien von Erikson u. a. (2011) belegen, dass körperliche Aktivitäten die Größe des Hippocampus positiv beeinflussen und Gedächtnisleistungen erhöhen. Aus der Forschung zum „Cognitive Aging“ (vgl. z. B. Lindenberger 2014) ist ebenfalls bekannt, dass regelmäßige körperliche Aktivitäten altersbedingte kognitive Leistungseinbußen erheblich verzögern können. Kristjansson, Sigfusdottir und Allegrante (2010) konnten bei Jugendlichen zeigen, dass verschiedene Fitnessindikatoren mit Schulleistungen zusammenhängen. Je höher der Body-Mass-Index (BMI), desto niedriger die Schulleistungen; Jugendliche, die wenig körperliche Aktivitäten angaben, hatten geringere Leistungswerte und berichteten eine niedrigere Schulzufriedenheit als Jugendliche, die körperlich sehr aktiv waren. Effekte des Gesundheitsverhaltens auf Schulleistungen waren dabei teilweise durch die Schulzufriedenheit vermittelt. Kristjansson u. a. (2009) berücksichtigten neben Maßen der körperlichen Aktivität auch Indikatoren für das Ernährungsverhalten (Früchte und Gemüse vs. „bad food“). Mediatorvariable war in ihrer Studie das Selbstwertgefühl. Wiederum zeigten sich direkte und indirekte Effekte der Ernährungsmaße und von Indikatoren körperlicher Aktivitäten auf schulische Leistungen. Die Grenzen dieser Arbeiten liegen darin, dass im Leistungsbereich keine Veränderungen gemessen wurden und konkurrierende motivationale Maße zur Vorhersage der Leistungen fehlten. Dennoch spricht zusammenfassend einige Evidenz dafür, dass regelmäßige körperliche Aktivität positive Effekte auf die kognitive Entwicklung in verschiedenen Altersphasen haben kann.

Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen sollten in das Bildungssystem inkludiert werden. Die Anstrengungen, Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen in das Bildungssystem zu inkludieren, müssen in den kommenden Jahren fortgesetzt werden, und zwar aus verschiedenen Gründen:

- Inzwischen ist empirisch belegt, dass die fachbezogenen schulischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an Förderschulen unterrichtet werden, signifikant hinter denen von Inklusionsschülerinnen und -schülern zurückbleiben (vgl. Kocaj u. a. 2014).
- Menschen mit Behinderung sind auf dem Arbeitsmarkt weiterhin benachteiligt, erstens weil sie seltener einen Ausbildungsabschluss oder (Fach-)Hochschulabschluss erzielen als Menschen ohne Behinderung und zweitens weil sie, selbst wenn sie einen solchen Abschluss haben, seltener eine adäquate Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt finden.
- In Deutschland ist im Jahr 2009 die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Kraft getreten. Menschen mit Behinderungen werden dort definiert als „Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (UN-Behindertenrechtskonvention 2006, Art. 1).

Inzwischen ist für den vorschulischen Bereich die gemeinsame Förderung von Kindern mit und ohne Behinderungen gesetzliche Vorgabe (§ 22a Abs. 4 SGB VIII). Im Jahr 2013 wurde bei ca. 92.000 Kindern in Deutschland bereits im Vorschulalter ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt und eine einrichtungsgebundene Eingliederungshilfe nach SGB sowie eine entsprechende Betreuung in einer Tageseinrichtung oder Tagespflege gewährt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 166). Von diesen Kindern befanden sich im Jahr 2013 ca. 15.000 in Förderschulkindergärten und schulvorbereitenden Einrichtungen. Zunehmend mehr Kindertagesstätten betreuen jedoch inzwischen Kinder mit Eingliederungshilfen inklusiv; im Jahr 2013 waren es bereits 35 Prozent der Einrichtungen.

Auch für Kinder und Jugendliche im Schulalter, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, hat inzwischen nach den Schulgesetzen sämtlicher Bundesländer Inklusion Vorrang vor der Unterrichtung in einer separierten Förderschule. Dennoch wurden im Schuljahr 2012/2013 bei einem Anteil von insgesamt 6,6 Prozent sonderpädagogisch förderbedürftiger Schülerinnen und Schüler noch 4,8 Prozent aller Schülerinnen und Schüler an einer Förderschule unterrichtet. Die Inklusion vieler dieser Kinder und Jugendlichen in die Regelschulen – sofern das Ausmaß einer körperlichen oder psychischen Beeinträchtigung nicht die Regelbeschulung ausschließt – wird demnach in den kommenden Jahren voranzutreiben sein (für aktuelle Förderschulbesuchs-

quoten und Quoten für Inklusion an Regelschulen in den einzelnen Bundesländern vgl. Statistisches Bundesamt 2016b, S. 22).

Die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf liegt in Deutschland bei derzeit knapp einer halben Million, mit steigender Tendenz in sämtlichen Schulformen: Während beispielsweise im Schuljahr 2004/2005 die Förderquote bei 5,1 Prozent lag, waren es im Schuljahr 2012/2013 6,6 Prozent. Werden die Veränderung der Anteile der verschiedenen Förderschwerpunkte über die Zeit betrachtet, so fällt auf, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler dem Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ zugeordnet sind (z. B. eine Verdopplung der absoluten und relativen Zahlen zwischen den Schuljahren 2000/2001 und 2012/2013), gefolgt von Zunahmen im Förderschwerpunkt „Sprache“ (im genannten Zeitraum von fünf auf elf Prozent), „geistige Entwicklung“ (von 14 auf 16 Prozent) und „körperliche und motorische Entwicklung“ (von fünf auf sieben Prozent, vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 163).

Speziell die Zunahme der Zahlen von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ führt die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014) auf eine verstärkte Tendenz zur Inanspruchnahme von Hilfeleistungen im Falle auffälligen Sozialverhaltens oder psychischer Erkrankungen zurück – eine analoge Entwicklung zeigt sich auch bei den Zahlen der Eingliederungshilfen für Kinder aufgrund einer seelischen Behinderung (§ 35a SGB VIII), die ebenfalls in den letzten Jahren deutlich angestiegen sind (vgl. S. 163).

Der insgesamt steigende Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf ist auf eine verbesserte und stärker flächendeckend eingesetzte Diagnostik zurückzuführen. So werden mit dem Ziel der möglichst frühzeitigen Identifikation von Entwicklungsverzögerungen und Behinderungen und der Einleitung adäquater Fördermaßnahmen bereits in der frühen Kindheit zunehmend häufig Verfahren der Entwicklungsdiagnostik, Entwicklungsscreenings und Schuleingangsuntersuchungen durchgeführt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 161f.). Ein weiterer Grund dürfte im medizinisch-technischen Fortschritt liegen, durch den sich die Überlebenschancen für Neugeborene und Säuglinge mit ungünstigen Startbedingungen deutlich verbessert haben. Klebermass u. a. (2000) nehmen bei sehr unreif Frühgeborenen für 20 Prozent eine schwere neurologische Schädigung und für weitere 30 Prozent neurologische Auffälligkeiten an. Bei Frühgeborenen mit einem

Geburtsgewicht unter 1.500 Gramm nehmen sie für 50 bis 60 Prozent an, dass sie in ihrer neurologischen Entwicklung beeinträchtigt sind und z. B. im Schulalter Konzentrationsstörungen, Hyperaktivitätssyndrom und Lernschwäche zeigen (vgl. S. 4).

Es ist zu prüfen, ob Schulleitungen häufig ein starkes Interesse an hohen Quoten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben, da damit erhöhte Mittelzuweisungen verbunden sind.

11.2 Implikationen für das Bildungssystem

Ein Arbeitsmodell, das das Zusammenwirken von Bildung auf der einen Seite und gesundheitlichen und akademischen Erträgen auf der anderen Seite beschreibt, ist in Abbildung 19 dargestellt. Zentral sind gelingende soziale Interaktionsprozesse in inklusiven Bildungseinrichtungen. Positive Effekte der Interaktionsqualität auf kognitive und nichtkognitive Merkmale in Kindheit und Jugend erleichtern eine qualifizierte gesellschaftliche Teilhabe und erhöhen die Verfügbarkeit gesundheitlicher Ressourcen. Am Ende der Wirkungskette stehen geringere Morbiditäts- und Mortalitätsrisiken.

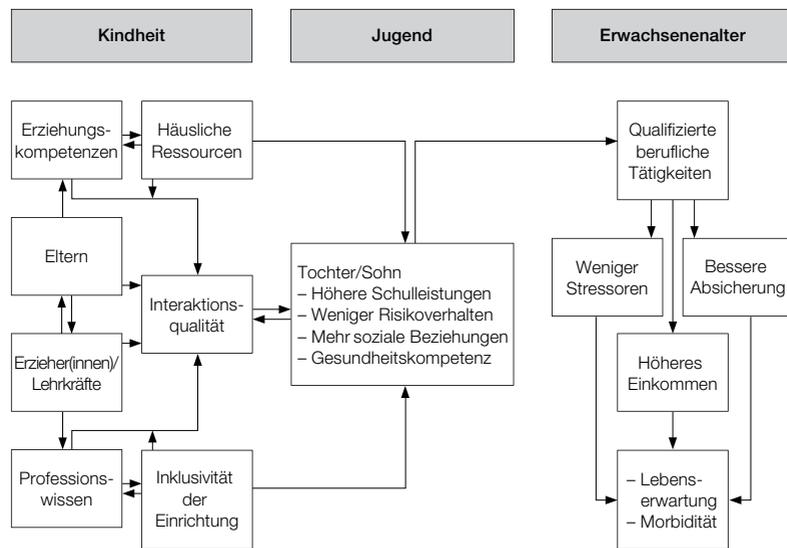


Abbildung 19: Zusammenspiel von Bildungsprozessen in inklusiven Einrichtungen, gesellschaftlicher Teilhabe und Gesundheit (in Anlehnung an Bronfenbrenner/Morris 2006; Muennig u. a. 2014)

Implikationen für Curriculum und Unterricht. Obwohl Gesundheitserziehung fest in den Rahmenplänen und Curricula der Kitas und Schulen verankert ist (vgl. z. B. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014), wird in der öffentlichen Diskussion die besondere Rolle vorschulischer, schulischer und berufsqualifizierender Bildungsprozesse für Gesundheitskompetenzen unterschätzt. Nicht zuletzt als Folge von PISA steht die frühe und nachhaltige Förderung kognitiver Kompetenzen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) im Fokus. Dass Förderung in diesen Bereichen notwendig ist, soll nicht bestritten werden. Vor dem Hintergrund der oben dargestellten Entwicklungslinien fragt der **AKTIONSRATBILDUNG** jedoch, wie Gesundheitskompetenzen in den verschiedenen Etappen der Bildungssozialisation stärker gefördert werden können. Dabei spielt aus Sicht des **AKTIONSRATSBILDUNG** auch der Sportunterricht in deutschen Schulen eine wichtige Rolle. Wichtige Voraussetzungen für gesundheitskompetentes Verhalten sind Wissen über die Konsequenzen verschiedener möglicher Verhaltensweisen und die Erwartung, dass relevante Bezugspersonen (z. B. die Peers) gesundheitsförderliches Verhalten positiv

bewerten würden. Gelingende Bildungsprozesse (siehe Abbildung 19) klären über die positiven und negativen Konsequenzen verschiedener Verhaltensweisen für die Gesundheit auf, sie erzeugen ein Klima, in dem gesundheitsförderliches Verhalten eine positive soziale Norm darstellt, und sie fördern generalisierte interne Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen.

Neben gesundheitsrelevantem Wissen und dem Etablieren entsprechender sozialer Normen geht es weiterhin darum, Ausbildungsinstitutionen als Settings zu gestalten, in denen die Bildungsempfängerinnen und -empfänger gesundheitsförderliche Verhaltensweisen kennenlernen und als Gewohnheit etablieren und auf diese Weise dazu angeregt werden, sie auch in ihrem persönlichen außerschulischen Umfeld zu praktizieren (vgl. KMK 2012; Kleiber in Druck).

Der **AKTIONSRATBILDUNG** fragt weiter nach Maßnahmen, mit denen soziale Ungleichheit in der Gesundheit über Bildung reduziert werden kann. Gesundheitskompetenz sollte stärker als ein nichtmonetärer Bildungsertrag in den Blick genommen werden. Können die Bemühungen der Vergangenheit, soziale Disparitäten in Bildungserträgen zu reduzieren, durch den gezielten Abbau sozialer Ungleichheit in der Gesundheitskompetenz noch wirkungsvoller gemacht werden? Kann eine frühe und dann kontinuierliche Förderung von Kindern und Jugendlichen, vor allem aus sozial benachteiligten Familien und in Schulen und Ausbildungsgängen mit geringer qualifizierenden Abschlüssen, Gesundheitskompetenz nachhaltig steigern und damit Bildungsgerechtigkeit erhöhen? Kann eine frühe und anhaltende Unterstützung zum Aufbau von Ressourcen führen, die vor gesundheitsbezogenem Risikoverhalten schützen? Kann die gezielte Förderung von Gesundheitskompetenz, d. h. die Vermittlung gesundheitsbezogenen Wissens, gekoppelt mit dem Aufbau motivationaler und verhaltensbezogener Kompetenzen, Bildungskarrieren über die Lebensspanne günstig beeinflussen und zu reduzierten Morbiditäts- und Mortalitätsrisiken, insbesondere für Menschen mit geringem sozioökonomischem Status, beitragen?

Implikationen für die Bildungsorganisation und das pädagogische Personal.

Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014) zeigt auf, dass, obwohl die gesetzlichen Grundlagen für eine Ausrichtung des Bildungssystems auf Inklusion inzwischen gegeben sind, die entsprechenden institutionellen Rah-

menbedingungen erst in ganz unterschiedlichem Maße bereits geschaffen wurden: Mit zunehmendem Alter der Bildungsempfängerinnen und -empfänger, also vom Elementarbereich bis in den Bereich der Berufsqualifizierung hinein, stehen derzeit immer weniger inklusive Angebote des Lernens zur Verfügung. Der **AKTIONSRAT BILDUNG** fragt, wie Hindernisse beim Ausbau des inklusiven Bildungssystems überwunden werden können. In Deutschland existiert ein historisch gewachsenes Bildungssystem, das Menschen mit Behinderungen durch institutionelle Differenzierung gerecht werden wollte (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 198). Die Überführung in ein inklusives Bildungssystem ist entsprechend von Sorgen über die Bedrohung der Existenz ganzer Einrichtungen und Berufsbilder (z. B. Förderschulen, Sonderschulpädagoginnen und Sonderschulpädagogen) begleitet, von Irritationen und stark divergierenden Einstellungen Betroffener und des professionellen Personals darüber, ob Menschen mit Behinderungen tatsächlich durch Inklusion bestmöglich gefördert werden können, und von der Gefahr, dass mit der abnehmenden Bedeutung von Platzierungsdiagnostik der Einsatz diagnostischer Verfahren generell in Frage gestellt wird – obwohl Lernvoraussetzungs- und Lernverlaufsdiagnostik de facto in einem inklusiven Bildungssystem noch an Bedeutung gewinnen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 198ff.). Der **AKTIONSRAT BILDUNG** fragt, wie das Bildungspersonal, das in der Vergangenheit in einem nach Differenzierung aufgebauten System gearbeitet hat, motiviert und qualifiziert werden kann, die anstehenden Veränderungsprozesse aktiv zu unterstützen und seine eigene berufliche Identität entsprechend anzupassen. Nicht nur müssen die Ausbildungsinhalte für alle Gruppen des Bildungspersonals auf Inklusion hin neu ausgelegt werden, auch müssen sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte stärker in Richtung der Leitung multiprofessioneller Teams, des Einsatzes von diagnostischen Verfahren und der Gestaltung kooperativen Unterrichts ausgebildet werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 201).

11.3 Fragen an die Bildungspolitik

Diese Leitfragen sind zu stellen:

- Wie lässt sich generell die Gesundheitskompetenz in der Bevölkerung steigern und wie können die sozialen Ungleichheiten in Bezug auf Gesundheitskompetenz reduziert werden? Welche Rolle spielen differenzielle schulische und außerschulische Lern- beziehungsweise Bildungsangebote und wie variieren diese in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft?
- Wie lässt sich die Problematik, dass Sportunterricht oft von fachfremden Lehrkräften erteilt wird und zudem oft ausfällt, entschärfen?
- Welche Kosteneinsparungen sind mit der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf ins Regelschulsystem verbunden und bleiben diese eingesparten Finanzmittel im Bildungssystem, um Bildungsprozesse weiter zu verbessern?

12 Wandel der familialen Lebensform

12.1 Herausforderungen und Entwicklungslinien

Als primärer Entwicklungskontext nimmt die Familie wesentlichen Einfluss auf Sozialisations- und Bildungsprozesse im Lebensverlauf der nachwachsenden Generation. Aber auch für Eltern und Großeltern stellt sie einen zentralen Lebenskontext dar, der Bildungsprozesse im Erwachsenenalter anregen, fördern oder behindern kann. Gleichzeitig unterliegen Familien einem beträchtlichen Wandel, der vom „ganzen Haus“ der vorindustriellen bäuerlichen Gesellschaft über die Blütezeit der bürgerlichen Kernfamilie bis hin zu neuen Formen „elternreicher“ Patchworkfamilien, gleichgeschlechtlichen Elternpaaren und durch Keimzellspende entstandenen Familien reicht. An vielen Stellen wird über diesen Wandel diskutiert, der in der Öffentlichkeit (und Politik) mitunter auf Irritationen stößt. Bereits mehrfach wurde der „Tod der Familie“ apostrophiert (vgl. Cooper 1972), aber die Familie „lebt“ immer noch, und Veränderungen in den Familienformen werden sich vermutlich auch in Zukunft fortsetzen.

Nicht minder markant ist der Wandel des familialen Binnenlebens, der Rollenstrukturen und Arbeitsteilung betrifft und insbesondere in der steigenden Erwerbstätigkeit von Müttern sichtbar wird, aber zunehmend auch (engagierte) Väter vor das Problem der Vereinbarkeit von Familie und Beruf stellt – umso mehr, als sich auch berufliche Anforderungen und Arbeitsstrukturen verändert haben. Darüber hinaus haben sich die Einstellungen und Erwartungen von Eltern gegenüber ihren Kindern und umgekehrt verändert, nicht nur im Bereich der Erziehung, die kindlichen Bedürfnissen größeren Raum gibt, sondern auch im Hinblick auf die Bildungsaspirationen, die Eltern an ihre Kinder richten. Nicht zuletzt sind Familien durch Zuwanderung aus einer Vielzahl unterschiedlicher Länder vielfältiger geworden. Diese Veränderungen wirken sich unmittelbar auf das Bildungssystem aus. Mit der Frage nach veränderten familialen Strukturen und Orientierungen ist für das Bildungssystem zu diskutieren, welche Ressourcen Familien für die Bildung der Kinder bereitstellen können. Mit Blick auf die veränderte Erwerbstätigkeit von Müttern und Vätern ist ein erhöhter Bedarf an Betreuungsplätzen (Kindertagesstätten, Kindergärten, Hort) sowie Ganztagsangeboten absehbar. Dies macht seitens der Bildungsinstitutionen den Ausbau und die Weiterentwicklung der (Ganztags-)Angebote und die Professionalisierung des pädagogischen Personals erforderlich.

Wandlungsprozesse mit Bezug auf die Familie und Veränderungen des Bildungssystems verlaufen nicht unabhängig voneinander, sondern stehen in ihrer Entwicklung in einem engen Wechselverhältnis. Die Herausforderungen an die Gesellschaft und das Bildungssystem bestehen dabei nicht in einem „Wiederbeleben“ der „traditionellen“ Familie, sondern in der Suche nach adaptiven Reaktionen, die den veränderten Formen des familialen Zusammenlebens gerecht werden und es dem Bildungssystem ermöglichen, seine allgemeinen Ziele bestmöglich zu erreichen. Im Folgenden werden die zentralen Trends des Wandels der Familie, die auch das Bildungssystem tangieren, im Detail beschrieben.

12.1.1 Strukturelle Veränderungen

Geringe Geburtenraten. Im Zuge des demografischen Wandels sind bei steigender Lebenserwartung und rückläufigen Geburtenraten Familien in Deutschland seltener und kleiner geworden. Allein zwischen 2004 und 2014 ist die Zahl der Familienhaushalte mit minderjährigen Kindern in Deutschland um zehn Prozent gesunken, und mittlerweile lebt in 53 Prozent der Familien nur ein minderjähriges Kind (vgl. Krack-Roberg u. a. 2016). Allerdings lebten 2014 – auf der Ebene der Kinder betrachtet – nur 26 Prozent der minderjährigen Kinder ohne ein Geschwisterkind im Haushalt; 47 Prozent wuchsen zusammen mit einem Geschwisterkind und 26 Prozent mit zwei und mehr Geschwisterkindern auf. Gegenüber 1996 hat sich der Anteil der Einzelkinder leicht um zwei Prozent erhöht (vgl. Statistisches Bundesamt 2015e). Auch infolge des „Pillenknicks“ sind die Geburtenraten von 2,5 Kindern je Frau zu Beginn der 1960er Jahre auf 1,5 Kinder 2015 gesunken (vgl. Statistisches Bundesamt 2016c).

Ausdifferenzierung vielfältiger Familienformen. Gleichzeitig sind Familien vielfältiger geworden. Als im Jahr 1968 der erste Familienbericht der Bundesregierung vorgelegt wurde, orientierte er sich am damals dominanten Ideal der ehelichen Kernfamilie, „in der ein Ehepaar mit seinen Kindern zusammenlebt“ (Bundestagsdrucksache V/2532 (1968), S. 7). Seither haben viele Familienformen, die vom „Normalitätsentwurf“ der verheirateten „biologisch intakten“ Kernfamilie abweichen, zahlenmäßig an Gewicht gewonnen. Maßgeblich waren dabei Entwicklungen im Bereich von Partnerschaftsbeziehungen, insbesondere eine rückläufige Bedeutung der Ehe als Rahmen für Elternschaft (vgl. Peuckert 2012). Dazu gehören steigende Scheidungsraten (zumindest bis 2004, ab diesem Zeitpunkt wieder sinkend, vgl. nächster Abschnitt) bei rückläufiger

Heiratsneigung, der Anstieg nicht ehelicher Lebensgemeinschaften mit einem wachsenden Anteil nicht ehelicher Geburten, die gestiegene Akzeptanz gleichgeschlechtlicher Partnerschaften auch als Kontext für Elternschaft sowie die steigende Vielfalt von biologischen und sozialen Elternschafts- und Kindschaftsverhältnissen, die im Zuge von Trennungen und neuen Partnerschaften, aber auch im Zuge von weiterentwickelten Reproduktionsmedizin entstehen. Mittlerweile umfasst die amtliche Statistik als Familien alle Eltern-Kind-Gemeinschaften, d. h. Ehepaare, nicht eheliche (gemischtgeschlechtliche) und gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften sowie Alleinerziehende mit minderjährigen Kindern im Haushalt, wobei zu den Paarhaushalten nicht nur Kernfamilien mit zwei leiblichen Eltern, sondern auch Stief-, Adoptiv- und Pflegefamilien gehören. Im Jahr 2015 waren unter den acht Mio. Familienhaushalten mit minderjährigen Kindern 69 Prozent Ehepaare, 20,5 Prozent Alleinerziehende und 10,5 Prozent Lebensgemeinschaften (vgl. Statistisches Bundesamt 2016d). Damit ist zwar auch heute noch die Mehrzahl der Familienhaushalte durch eine Ehe gerahmt, aber dieser Anteil ist rückläufig (vgl. Engstler/Menning 2003; im Vergleich: Im Jahr 2000 waren in 78,4 Prozent der Familien mit minderjährigen Kindern die Eltern verheiratet). Insgesamt hat sich der Prozentsatz nicht ehelich geborener Kinder in Deutschland zwischen 1995 und 2010 mehr als verdoppelt (vgl. Statistisches Bundesamt 2012). Obwohl diese Kinder mit 80 Prozent überwiegend in einem Paarhaushalt geboren werden, erweisen sich die nicht ehelichen Partnerschaften ihrer Eltern doch im Vergleich zu Ehen als etwas weniger stabil (vgl. Langmeyer/Walper 2013). Stark rückläufig ist die Zahl der Haushalte mit drei und mehr Generationen: Zwischen 1995 und 2015 ist sie von 351.000 auf 209.000 beziehungsweise um 40,5 Prozent gesunken. Bei Beschränkung auf auf 3-Generationen-Haushalte mit ledigen Kindern der mittleren Generation, fällt der Rückgang allerdings schwächer aus und beträgt nur 17,9 Prozent. Damit übertrifft er den allgemeinen Rückgang von Familien mit ledigen Kindern (13,3 Prozent) nur geringfügig (vgl. Statistisches Bundesamt 2016e).

Scheidungsquoten, elterliche Trennungen und Folgepartnerschaften.

Bis 2004 sind die Scheidungsquoten merklich gestiegen. Damals wurden 42 Prozent aller Ehen innerhalb von 25 Jahren geschieden; dieser Anteil ist – vermutlich im Zuge der rückläufigen und damit selektiveren Eheschließungen – inzwischen auf 34,7 Prozent (2015) gesunken (vgl. Statistisches Bundesamt 2016f). Die Ehen zugewanderter Paare erweisen sich im Vergleich zu den Ehen von Nichtmigrantinnen und Nichtmigranten als stabiler, während binationale Ehen instabiler sind (vgl. Milewski/Kulu 2014). Angesichts der Scheidungsquoten (in rund der Hälfte aller Scheidungen sind Kinder betroffen) macht

ein hoher Anteil der Kinder und Jugendlichen die Erfahrung einer elterlichen Trennung, die vielfach mit finanziellen Einbußen, psychosozialen Belastungen und Risiken für die Bildungskarriere der Kinder verbunden ist (vgl. Bernardi/Radl 2014). 28 Prozent der im pairfam („Panel Analysis of Intimate Relationships and Family Dynamics“)-Panel erfassten Jugendlichen hatten im Alter von 17 bis 19 Jahren eine Trennung ihrer Eltern und weitere 3,8 Prozent den Tod eines Elternteils erlebt (Berechnung nach Walper/Thönnissen/Alt 2015). Anders als in der Vergangenheit bleibt der von den Kindern getrennt lebende Elternteil – in 85 Prozent der Fälle ist dies der Vater – jedoch heute stärker in das Leben der Kinder involviert und ist auch durch das seit 1998 übliche gemeinsame Sorgerecht in die Familie eingebunden. In Deutschland variiert der Anteil von Trennungskindern, die keinen Kontakt zum getrennt lebenden Vater haben, je nach Datenquelle zwischen 17 und 33 Prozent, und lediglich ca. vier bis fünf Prozent aller Trennungskinder werden paritätisch von beiden Eltern betreut (vgl. Walper 2016). Angesichts der höheren internationalen Verbreitung geteilter Betreuungsmodelle, bei denen Trennungskinder vergleichbare Zeiteile bei beiden Eltern verbringen, ist aber auch in Deutschland mit einem Anstieg dieser multilokalen Familienarrangements zu rechnen.

Mit steigendem Trennungsrisiko gewinnen Folgepartnerschaften an Gewicht. Der „Gender and Generations Survey“ (GGS) 2005 weist 13,6 Prozent aller Haushalte mit minderjährigen Kindern als primäre Stieffamilien aus, d. h., mindestens ein Kind lebt mit einem neuen Partner des leiblichen Elternteils zusammen (vgl. Steinbach 2008). Hinzu kommen sekundäre Stieffamilien, bei denen mindestens einer der Partner noch Kinder außerhalb des Haushaltes hat. Besondere Herausforderungen stellen sich in komplexen Stieffamilien mit unterschiedlichen Kindschaftsverhältnissen (vgl. Entleitner-Phleps/Walper 2016).

12.1.2 Erwerbsbeteiligung und Arbeitsteilung der Eltern

Anstieg der Erwerbsbeteiligung von Müttern. Während die Nachkriegszeit in Westdeutschland vom Leitbild einer geschlechterbezogenen Rollenverteilung mit männlichem Alleinverdiener und Hausfrauenehe gekennzeichnet war, ist in der Folgezeit die Erwerbsbeteiligung von Müttern merklich gestiegen. Auch zwischen 2000 und 2012 hat der Anteil erwerbstätiger Mütter in Westdeutschland von 56,6 Prozent auf 65,8 Prozent zugenommen, während sich in Ostdeutschland nach der Wiedervereinigung zunächst ein gegenläufiger Trend

zeigte, seit 2007 aber auch hier wieder ein Anstieg der Erwerbsbeteiligung von Müttern auf 69,2 Prozent im Jahr 2012 zu verzeichnen ist. Damit liegt die Erwerbsbeteiligung von Müttern nur rund zehn Prozentpunkte unter dem Vergleichswert von Frauen ohne Kinder. Allerdings fällt der Erwerbsumfang von Müttern mit durchschnittlich knapp 17 Stunden pro Woche deutlich geringer aus als der Erwerbsumfang von Frauen ohne Kinder, für die eine Vollzeit(-nahe) Erwerbstätigkeit die Regel darstellt (vgl. Knittel u. a. 2014). Deutliche Unterschiede im Erwerbsumfang bestehen je nach Bildungsniveau der Frauen: Das Dual-Earner-Modell mit zwei in Vollzeit erwerbstätigen Eltern hat sich in Westdeutschland zunehmend selektiv unter hoch qualifizierten Frauen beziehungsweise Paaren etabliert (vgl. Kreyenfeld/Konietzka/Böhm 2007). Unter Kontrolle von Bildungsunterschieden waren ausländische Mütter mit Kindern ab drei Jahren häufiger in Vollzeit erwerbstätig als deutsche Mütter. Allerdings sprechen Daten des Statistischen Bundesamts für eine insgesamt geringere Erwerbsbeteiligung von Müttern mit Migrationshintergrund (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2013, S. 7ff.).

Kinderbetreuungszeiten von Müttern und Vätern. Obwohl sich im Verlauf der vergangenen Jahrzehnte egalitäre Rollenvorstellungen auf breiter Basis durchgesetzt haben, bringt der Übergang zur Elternschaft mehrheitlich eine Retraditionalisierung der Rollenverteilung zwischen Mann und Frau mit sich (vgl. Dechant/Rost/Schulz 2014). Insbesondere im ersten Lebensjahr des Kindes nimmt die Mehrzahl der Mütter Elternzeit in Anspruch, während nur knapp zehn Prozent eine Erwerbstätigkeit ausüben (vgl. Knittel u. a. 2014). Die Kinderbetreuung wird zwar weit überwiegend von den Müttern geleistet, aber aktive Vaterschaft hat an Bedeutung gewonnen. Im Vergleich der Zeitverwendungsdaten zeigt sich, dass zwischen 2001/2002 und 2012/2013 die Zeit, in der Väter die Betreuung ihrer Kinder übernehmen, von täglich 28 Minuten auf 44 Minuten gestiegen ist. Auch bei Müttern in Paarbeziehungen hat der Betreuungsumfang von 1:06 auf 1:31 Stunden zugenommen (vgl. Meier-Gräwe/Klünder 2015). Trotz steigenden Engagements in der Kinderbetreuung empfindet rund jeder dritte Vater die Zeit für Kinder als nicht ausreichend, und fast 53 Prozent der erwerbstätigen Väter wünschten sich kürzere berufliche Arbeitszeiten (vgl. Kott/Kühnen/Maier 2016).

12.1.3 Eltern-Kind-Beziehungen und Bildungsaspirationen

Kindliche Selbstentfaltung als primäres Erziehungsziel. Mit den verbesserten Möglichkeiten der Geburtenkontrolle haben Kinder heute größere Chancen, als Wunschkind aufzuwachsen. Auch die geringere Kinderzahl erleichtert es Eltern, jedes einzelne Kind intensiver zu umsorgen und mehr in seine Entwicklung zu investieren. Im Zuge dieser Entwicklungen sind Familien in Deutschland merklich kindzentrierter geworden. Dies spiegelt sich auch in den Erziehungszielen und der Gestaltung der Eltern-Kind-Beziehung wider. Seit den späten 1960er Jahren hat Gehorsam als Erziehungsziel an Bedeutung verloren, während die kindliche Selbstentfaltung (Selbstständigkeit und freier Wille) in den Vordergrund getreten ist (vgl. Reuband 1997). Liebevolle Zuwendung und elterliche Nachgiebigkeit haben zugenommen, körperliche Strafen sind rückläufig (vgl. Schneewind/Ruppert 1995).

Elterliche Unsicherheiten und erhöhte Inanspruchnahme von Beratung. Gleichzeitig sind jedoch auch Unsicherheiten der Eltern und deren Beratungsbedarf in der Erziehung der Kinder gestiegen (vgl. Lux/Walper 2016). Im Spannungsfeld zwischen veränderten Leitbildern für das Familienleben, steigenden beruflichen Anforderungen und veränderten Anforderungen des Bildungssystems sehen sich Eltern zunehmend unter Druck, ihren Kindern möglichst günstige Startchancen zu gewähren (vgl. Henry-Huthmacher u. a. 2008). Damit hat Elternschaft eine Intensivierung erfahren, die bislang vor allem international diskutiert wird (vgl. z. B. Craig/Powell/Smyth 2014) – nicht nur mit Blick auf die Vorteile einer besseren Nutzung kindlicher Entwicklungspotenziale, sondern auch hinsichtlich des Risikos überhöhter Erwartungen an Eltern. Nicht zuletzt birgt ein intensiverer Rückgriff auf Ressourcen und Investitionen von Familien die Gefahr, dass sich herkunftsbedingte Disparitäten in den Entwicklungs- und speziell Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen verschärfen (vgl. Gauthier 2015). Vor allem Eltern in Zuwandererfamilien haben hohe Bildungsaspirationen, die markant von den Übertrittsempfehlungen der Lehrkräfte abweichen (vgl. Stürzer 2013). Entsprechend sehen die Eltern mehr Hürden für die Realisierung ihrer Bildungswünsche, zumal sie vielfach nur über begrenzte eigene Bildungsqualifikationen verfügen. Auch die Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren sind, berichten trotz Zuversicht und positiver Einstellungen zur Schule mehr Ängste und Zweifel. Eltern und Kinder mit Migrationshintergrund profitieren besonders von Ganztagsangeboten – sowohl hinsichtlich der Noten als auch hinsichtlich der von Eltern erlebten Förderung (vgl. Stürzer 2013; Arnoldt/Steiner 2015).

12.2 Implikationen für das Bildungssystem

Die im vorherigen Abschnitt beschriebenen Veränderungen von Familien haben eine hohe Relevanz für das Bildungssystem und konfrontieren es mit spezifischen, aber bearbeitbaren Herausforderungen in allen drei beschriebenen Bereichen von Veränderungen:

Strukturelle Veränderungen: Veränderte und komplex gewordene Familienformen und besonders Trennungserfahrungen haben insofern Auswirkungen auf das Bildungssystem, als das System insgesamt, die Curricula und das pädagogische Personal nicht mehr von der Kernfamilie als Standardfamilie ausgehen können, sondern die Vielfalt der möglichen Familienkonstellationen berücksichtigen und akzeptieren müssen. Informationswünsche getrennt lebender Eltern mit gemeinsamem Sorgerecht sind auf geeignete Weise zu berücksichtigen. Familienhaushalte werden auch in Zukunft häufiger kleinere Einheiten sein, da sich der Anteil von Haushalten mit drei und mehr Generationen vermutlich weiter verkleinern wird. Auch wenn Großeltern in der Regel nicht im Haushalt der Kinder leben, sind sie doch vielfach als Ressource in die Betreuung der Kinder eingebunden und unterstützen auch schulisches Lernen. Dies darf jedoch nicht vorausgesetzt werden, da Wohndistanzen, die Gesundheit der Großeltern und deren Einbindung in eigene Erwerbstätigkeit variieren. Kinder wachsen in der überwiegenden Mehrheit nicht als Einzelkinder auf. Vielmehr kann nach den vorliegenden Zahlen die Familie mit zwei Kindern (in unterschiedlichen Geschwisterkonstellationen) als Standardmodell betrachtet werden. Obwohl die (leicht) wachsende Zahl von Einzelkindern oftmals mit der Sorge betrachtet wird, dass Einzelkindern wichtige Sozialisationserfahrungen unter Geschwistern fehlen, sprechen verfügbare Befunde gegen solche Nachteile. Zudem werden die Kinder mehr und mehr in Kindertagesstätten, Kindergärten, Schulen und Nachmittagsbetreuungen in gemeinschaftliche Aktivitäten eingebunden und so unter Gleichaltrigen sozialisiert.

Erwerbsbeteiligung und Arbeitsteilung der Eltern: Auch wenn Mütter (in Abhängigkeit vom Alter der Kinder) im Durchschnitt weniger Stunden pro Woche arbeiten als Frauen ohne Kinder, stellt die Zunahme der mütterlichen Erwerbstätigkeit das Bildungssystem vor die Herausforderung, nicht nur Bildungs-, sondern zunehmend auch Betreuungsfunktionen zu übernehmen. Damit werden Ganztagsbetreuungen in vorschulischen Einrichtungen und in Schulen (speziell für die jüngeren Altersgruppen) erforderlich – jenseits der Hoffnungen und Erwartungen einer erhöhten und kompensatorischen Bil-

dungsfunktion durch Ganztagsbetreuungen. Da eine ganztägliche Betreuungszeit vielfach nicht nur durch Schulen selbst, sondern auch durch Horte und andere außerhäusliche Angebote realisiert wird, gewinnen die gelingende Zusammenarbeit von Schulen mit diesen anderen Betreuungsinstitutionen und eine diesbezügliche Professionalisierung des pädagogischen Fachpersonals an Gewicht. Eine besondere Herausforderung stellt auch die Zunahme unüblicher Arbeitszeiten dar, die eine Flexibilisierung von Betreuungszeiten erfordert. Darüber hinaus deuten Elternbefragungen insbesondere bei den Vätern darauf hin, dass diese sich durchaus mehr (Betreuungs-)Zeit mit den Kindern und eine aktive Vaterschaft wünschen. In dieser Hinsicht stellt sich – weniger dem Bildungssystem als vielmehr der beruflichen Arbeitswelt – die Frage, wie Erwerbsstrukturen von Vätern und Müttern so flexibilisiert werden können, dass eine stärkere gemeinsame Teilung der Betreuungsaufgaben und der Zeiten für Kinder ermöglicht wird.

Eltern-Kind-Beziehungen und Bildungsaspirationen: Kindzentrierte Einstellungen der Eltern gegenüber ihren Kindern und eine stärkere Gewichtung kindlicher Selbstentfaltung in den Erziehungszielen sind zwar unter einer pädagogischen Perspektive zu begrüßen. Aber dieser Wandel von elterlichen Einstellungen gilt weder für alle Eltern gleichermaßen, noch ist er einfach zu realisieren. Auch wenn es zu den Kernelementen von Elternschaft gehört, „das Beste“ für die eigenen Kinder zu wollen, haben sich doch die Ansprüche an das, was „das Beste“ ist, gesteigert. Dies gilt ganz besonders für die über die Zeit gestiegenen Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder. Unsicherheiten und Überforderungen, die Eltern, Kinder und das Bildungssystem gleichermaßen belasten, werden damit wahrscheinlicher. Im schulischen Angebot muss auf die gestiegenen Bildungswünsche und damit auch auf Veränderungen der Klientel für höhere Bildungsgänge und ein Studium reagiert werden. Auch dem damit gestiegenen Bedarf an Bildungs- und Erziehungsberatung ist Rechnung zu tragen, sowohl ausgehend von den Bildungseinrichtungen selbst als auch durch die verschiedenen Formen der Familienbildung und -beratung außerhalb der Schule. Der Kooperation mit den Eltern kommt hier eine gestiegene Bedeutung zu.

12.3 Fragen an die Bildungspolitik

Diese Leitfragen sind zu stellen:

- Inwieweit sollten strukturelle Veränderungen von Familienformen, Konsequenzen einer Vereinbarkeit von Familien- und Berufstätigkeit der Eltern sowie Eltern-Kind-Beziehungen und Bildungsaspirationen – einschließlich einer vertieften Berufsorientierung – stärker in das Themenfeld schulischer Curricula integriert werden?
- In organisatorischer Hinsicht stellt sich die Frage: Kann ein passendes Ganztagsangebot – das nicht nur Betreuungs-, sondern auch einige Bildungsfunktionen erfüllt – realisiert werden, das zugleich Rücksicht auf die Notwendigkeit flexibler Betreuungszeiten nimmt, und in welcher Form?
- In geografischer Hinsicht muss gefragt werden: Inwieweit unterscheiden sich die Herausforderungen in städtischen und ländlichen Gebieten bei gleichzeitiger Berücksichtigung der jeweiligen sozial-räumlichen Gegebenheiten?
- Im Hinblick auf das pädagogische Personal stellt sich die Frage: Sollte – z. B. zum Abbau von Vorurteilen – der Themenbereich der Veränderungen von Familien bereits stärker im Studium angesprochen werden? Und weiterhin: In welchem Umfang und wie kann genügend pädagogisches Personal z. B. für den Ausbau des Ganztagsbetriebs rekrutiert werden?
- In finanzieller Hinsicht schließlich stellen der Ausbau des Ganztagsbetriebs, der neben Investitionskosten zusätzliches pädagogisches und nicht pädagogisches Personal notwendig macht, und die Erweiterung von Erziehungsberatung und Familienbildung eine erhebliche finanzielle Herausforderung dar. Besonders gilt dies für den Ausbau von Betreuungsangeboten in Städten mit einem hohen Kinderanteil. Damit stellt sich auch die Frage: Sollten mögliche Reaktionen auf die beschriebenen Veränderungsprozesse priorisiert werden?

Fragen an die Bildungspolitik – auf einen Blick

Die durch den AKTIONSRAT **BILDUNG** identifizierten zwölf großen Entwicklungs- und Wandlungsprozesse in der deutschen Gesellschaft und ihre Konsequenzen für den Bildungsbereich werfen Leitfragen auf, deren Beantwortung entscheidend ist für den Erfolg des deutschen Bildungssystems. Die in Bezug auf die einzelnen Herausforderungen drängendsten Fragen an die Bildungspolitik sind hier auf einen Blick zusammengefasst:

Globalisierung: Stagnation auf hohem Niveau

- Wie können vor dem Hintergrund des Strukturwandels, der individuelle Mobilitätsprozesse – geografisch wie auch zwischen verschiedenen Berufen und Wirtschaftssektoren – forciert, die Teilhabe jedes Einzelnen am Globalisierungsprozess und seine Chancen in einer hochdynamischen Welt gefördert werden?
- Wie kann die Innovationsbereitschaft der Menschen im Lebenslauf gefördert werden und wie können Heranwachsende bereits in der Schule, der Berufsausbildung und an den Hochschulen auf das hohe Veränderungstempo im späteren Lebenslauf vorbereitet werden?

Wertewandel

- Gibt es den Trend der Wertediffusion und wie kann das Bildungssystem zu mehr sozialer Kohäsion und Wertebalance in unserer Gesellschaft beitragen?
- Wie kann in der Erziehung und im Bildungssystem mit der kulturellen Wertedifferenzierung und mit inhaltlichen Widersprüchen zwischen den Wertvorstellungen unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen angemessen umgegangen werden?

Bedeutungswandel des Religiösen

- Wissen wir angesichts wachsender Vielfalt genügend über verschiedene Religionen und welche Verantwortung kommt Bildungseinrichtungen bei der Vermittlung solchen Wissens als Grundlage für eine friedliche Koexistenz verschiedener Religionsgemeinschaften zu?
- Welche Konsequenzen hat es, wenn Angehörige unterschiedlicher Religionsgemeinschaften im öffentlichen Raum, z. B. auch innerhalb von Bildungseinrichtungen, ihre Religion praktizieren?

Wandel des Nachhaltigkeitsbewusstseins

- Bedarf es zur besseren Förderung des Nachhaltigkeitsgedankens einer Erweiterung des Fächerkanons in der Schule?
- Wie kann es gelingen, den Nachhaltigkeitsgedanken weiter im Bildungssystem zu etablieren und auf allen Ebenen (Schule, berufliche Bildung, Hochschule, Lehrerbildung) so zu verankern, dass entsprechende Bildungsprozesse gelingen?

Digitalisierung aller Lebensbereiche

- Wie können Lehrende so ausgebildet werden, dass sie auf den Einsatz von Computern im Unterricht in Zukunft besser vorbereitet sind als heute und im Sinne des TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge)-Ansatzes wissen, in welchen didaktischen Situationen sich welche Vermittlungsformate anbieten und welche digitalen Medien besondere Vorzüge hinsichtlich dieser Vermittlungsformen haben?
- Welche Maßnahmen müssen ergriffen werden, damit Schulen, Hochschulen und berufliche Bildungseinrichtungen die zusätzlichen finanziellen Mittel für den Aufbau einer nachhaltigen digitalen Infrastruktur erhalten?

Migration und Integration

- Sind die – auch aufgrund der Änderungen durch das Integrationsgesetz – aktuell zur Verfügung stehenden Maßnahmen und Förderinstrumente ausreichend, damit Flüchtlingen mit hoher Bleibeperspektive der gezielte Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt eröffnet wird? Wie hoch ist die Erfolgsquote?
- Wie kann die Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals, insbesondere für den Umgang mit heterogenen Schülergruppen, die Beschulung in ganztägigen pädagogischen Konzepten, die Entwicklung interkultureller Kompetenz und die Umsetzung von Fördermaßnahmen für die (Berufs-) Schüler- beziehungsweise Studierendengruppen, professionalisiert werden?

Alterung und demografische Entwicklung

- Kann und soll die seit Ende der 1960er Jahre stark gesunkene und seit mehreren Jahren stagnierende Fertilitätsrate in Deutschland durch familien- und bildungspolitische Maßnahmen korrigiert werden, wobei eine leichte Steigerung dieser Fertilitätsrate aufgrund der immer größeren Anzahl der Spätgebärenden wahrscheinlich ist?
- Wie kann auf die Tatsache, dass durch den veränderten Altersaufbau der Bevölkerung in ca. 20 Jahren die derzeit stärksten Kohorten der ca. 50-Jährigen, die dann 70-Jährigen, die größte Altersgruppe in Deutschland sein werden, sozial- und bildungspolitisch reagiert werden?

Urbanisierung und ländliche Entwicklung

- Wie kann trotz relativ beständiger regionaler Disparitäten Chancengleichheit hergestellt werden?
- Welche Auswirkungen haben die regionalen Disparitäten auf die Aufrechterhaltung des differenzierten Schulsystems, insbesondere auf dem Land, beziehungsweise wie können für alle Menschen in Deutschland wohnortnah Bildungsangebote bereitgestellt werden?

Dynamiken sozialer Ungleichheit und Teilhabe

- Wie gestalten wir ein Bildungssystem, in dem Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer sozialen Merkmale keine Nachteile erfahren?
- Reichen angesichts der Erweiterung der Teilhabe im Bildungssystem Maßnahmen nach dem „Gießkannenprinzip“ aus, um die im Bildungssystem entstehenden Ungleichheiten auszugleichen, oder werden gezielte Maßnahmen für spezifische Schichten benötigt?

Beruflicher Strukturwandel

- Welche Maßnahmen sollten ergriffen werden, um die Quoten von Schulabgängerinnen und Schulabgängern ohne Schulabschluss und von Personen ohne berufliche Ausbildung weiter zu reduzieren?
- Wie muss das Bildungssystem auf die Veränderung beruflicher Ausbildungsinhalte im Berufsstrukturwandel, insbesondere mit Blick auf die Digitalisierung, reagieren?

Neues Gesundheitsbewusstsein und -verhalten

- Wie lässt sich generell die Gesundheitskompetenz in der Bevölkerung steigern und wie können die sozialen Ungleichheiten in Bezug auf die Gesundheitskompetenz reduziert werden? Welche Rolle spielen differenzielle schulische und außerschulische Lern- beziehungsweise Bildungsangebote und wie variieren diese in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft?
- Welche Kosteneinsparungen sind mit der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf ins Regelschulsystem verbunden und bleiben diese eingesparten Finanzmittel im Bildungssystem, um Bildungsprozesse weiter zu verbessern?

Wandel der familialen Lebensform

- Inwieweit sollten strukturelle Veränderungen von Familienformen, Konsequenzen einer Vereinbarkeit von Familien- und Berufstätigkeit der Eltern sowie Eltern-Kind-Beziehungen und Bildungsaspirationen – einschließlich einer vertieften Berufsorientierung – stärker in das Themenfeld schulischer Curricula integriert werden?
- Welche Maßnahmen müssen ergriffen werden, um ein passendes Ganztagsangebot zu realisieren, das nicht nur Betreuungs-, sondern auch einige Bildungsfunktionen erfüllt und zugleich Rücksicht auf die Notwendigkeit flexibler Betreuungszeiten nimmt? Daraus ergeben sich vor allem Fragen der Qualifizierung und Rekrutierung des Personals sowie der Finanzierung.

Anhang

Tabelle 10: Übersicht über die Gutachten des AKTIONSRATS**BILDUNG** und ausgewählte Handlungsempfehlungen (vgl. vbw 2007 bis 2016)

Gutachten (Veröffentlichungsjahr)	Zentrale Handlungsempfehlung
Bildungsgerechtigkeit (2007)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Frühe Öffnung des gesamten Bildungssystems für Lernende, unabhängig von Geschlecht, sozialer und ethnischer Herkunft sowie gesellschaftlicher Zugehörigkeit ■ Durchsetzung eines Qualitätssicherungssystems für Unterricht, Prüfungen und das pädagogische Personal als entscheidende Faktoren für mehr Bildungsgerechtigkeit
Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess (2008)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Stärkere Orientierung des Bildungs- und Ausbildungssystems an internationalen Strukturen ■ Höhere Durchlässigkeit im Bildungssystem
Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem (2009)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Verankerung von Gender-Kompetenz als wesentlicher Bestandteil in der Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals und in den Fachdidaktiken ■ Fokus auf die frühen Bildungsphasen, da diese für die Herausbildung geschlechtsspezifischer Selbstkonzepte und der Stereotype besonders bedeutsam sind
Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung (2010)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Größtmögliche Selbstständigkeit für jede Bildungseinrichtung, um schnell und direkt vor Ort auf Herausforderungen reagieren und auf diese Weise ein hohes Bildungsniveau für alle gewährleisten zu können ■ Förderung von Schulen in privater Trägerschaft bei öffentlicher Finanzierung, da empirische Belege hierfür die höchsten Bildungseffekte attestieren
Bildungsreform 2000 – 2010 – 2020 (2011)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Identifikation der wesentlichen Herausforderungen für das Bildungssystem der kommenden Jahre, unter anderem demografische Entwicklung, Diversität, Globalisierung und Regionalisierung, neue Technologien sowie Migration ■ Ableitung von Reformmaßnahmen für jede Bildungsphase unter Berücksichtigung der Änderungsdynamik der einzelnen Herausforderungen
Gemeinsames Kernabitur. Zur Sicherung von nationalen Bildungsstandards und fairem Hochschulzugang (2011)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Forderung einer länderübergreifenden schriftlichen Abiturkomponente in den drei Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch ■ Ziel: Umsetzung der verbindlichen nationalen Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe und Gewährleistung einer einheitlich hohen Qualität der Abiturleistungen in Deutschland
Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualitätsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten (2012)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Empfehlung der Entwicklung und Umsetzung eines koordinierten Gesamtkonzepts für die Aus-, Weiter- und Fortbildung des frühpädagogischen Fachpersonals auf verschiedenen Qualifizierungsebenen ■ Formulierung verschiedener Maßnahmen zur weiteren Professionalisierung des Personals, unter anderem Forderung einer Führungskraft mit akademischer Ausbildung in jeder frühpädagogischen Einrichtung

Gutachten (Veröffentlichungsjahr)	Zentrale Handlungsempfehlung
Internationalisierung der Hochschulen. Eine institutionelle Gesamtstrategie (2012)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Erarbeitung strategischer Gesamtkonzepte für die Internationalisierung der Hochschulen ■ Fokus nicht nur auf Bildung und Ausbildung richten, sondern auch auf die Bereiche Forschung, Nachwuchsförderung und Hochschulpersonal ■ Förderung des Internationalisierungsaudits der Hochschulrektorenkonferenz, bis alle deutschen Hochschulen an einem Audit teilgenommen haben und bei der Entwicklung und Umsetzung eines Re-Audits unterstützt worden sind
Qualitätssicherung an Hochschulen: von der Akkreditierung zur Auditierung (2013)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Weiterentwicklung des bestehenden Akkreditierungswesens zu einem institutionellen Qualitätsauditsystem mittels Abänderung der gesetzlichen und untergesetzlichen Bestimmungen
Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung? (2013)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schaffung eines flächendeckenden Angebots rhythmisierter Ganztagsgrundschulen ■ Konzeptionelle Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Gestaltungselementen ■ Berücksichtigung länderübergreifender pädagogischer Leitlinien und Qualitätsstandards
Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Entwicklung eines betrieblichen Gesundheitsmanagements in Bildungsinstitutionen ■ Förderung der Kooperation von Schulen mit sozialen Unterstützungssystemen und sozialen Netzwerken ■ Optimierung der Aus- und Weiterbildungsangebote zu lehrerspezifischen Kompetenzen (unter anderem im Rahmen der Hochschulausbildung) ■ Psychische Gesundheit: Minimierung der Risikofaktoren und Stärkung der Schutzfaktoren
Bildung. Mehr als Fachlichkeit (2015)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Konkretisierung der Ziele und Mittel mehrdimensionaler Bildung in Lehrplänen und pädagogischen Konzepten ■ Berücksichtigung mehrdimensionaler Bildungsziele sowohl im Rahmen der Ausbildung des pädagogischen Personals (Stärkung von Fachkompetenzen, von Fähigkeiten im interpersonalem und emotionalen Bereich sowie der Persönlichkeitsentwicklung) als auch bei der Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse ■ Angebot von systematisch angelegten Personalentwicklungsmaßnahmen zur Stärkung dieser Aspekte
Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland (2016)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Unverzögliche Entwicklung und Umsetzung eines Masterplans Bildungsintegration als Teil eines Masterplans Migration, der alle Arten von Bildungseinrichtungen und Bildungsmaßnahmen umfasst und die erforderlichen rechtlichen Voraussetzungen schafft

Literatur

- Albert u. a. 2015 = Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G./Infratest Sozialforschung (Hrsg.) (2015): Jugend 2015: Eine pragmatische Generation im Aufbruch, 17. Shell-Jugendstudie. – Frankfurt a. M.: Fischer.
- Amin, S. (2013): Cultural division in Europe since 9/11: Problems and prospects. In: *Journal of European Studies*, Vol. 29, No. 2, pp. 13–33.
- Anger, C./Orth, A. K. (2016): Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. Eine Analyse der Entwicklung seit dem Jahr 2000. – Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Antonczyk, D./Fitzenberger, B./Leuschner, U. (2009): Can a task-based approach explain the recent changes in the German wage structure? In: *Journal of Economics and Statistics (Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik)*, Vol. 229, No. 2–3, pp. 214–238.
- Appel, M./Weber, S./Kronberger, N. (2015): The influence of stereotype threat on immigrants: review and meta-analysis. In: *Frontiers in Psychology*, Vol. 6, 900.
- Arnoldt, B./Steiner, C. (2015): Perspektiven von Eltern auf die Ganztagschule. In: *Zeitschrift für Familienforschung*, 27. Jg., H. 2, S. 208–227.
- Autor, D. H. (2015): Why are there still so many jobs? The history and future of workplace automation. – URL: <http://economics.mit.edu/files/11563> – Download vom 13.11.2016.
- Autor, D. H./Dorn, D./Hanson, G. H. (2015): Untangling trade and technology: Evidence from local labour markets. In: *Economic Journal*, Vol. 125, No. 584, pp. 621–646.
- Autor, D. H./Levy, F./Murnane, R. J. (2003): The skill content of recent technological change: An empirical exploration. In: *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 118, No. 4, pp. 1279–1333.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. – Bielefeld: Bertelsmann.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Baier, D./Pfeiffer, C. (Hrsg.) (2016): Representative studies on victimisation. Research findings from Germany. In: Interdisziplinäre Beiträge zur Kriminologischen Forschung, Vol. 48. – Baden-Baden: Nomos.
- Baltes, P. B./Smith, J. (1999): Multilevel and systemic analyses of old age: Theoretical and empirical evidence for a fourth age. In: Bengtson, V. L./Schale, K. W. (Eds.): Handbook of Theories of Aging. – New York: Springer, pp. 153–173.
- Baran, E. (2016): Examining the benefits of a faculty technology mentoring program on graduate students' professional development. In: Journal of Digital Learning in Teacher Education, Vol. 32, No. 3, pp. 95–104.
- Barmer GEK (2010): Pflegereport 2010. Schriftenreihe zur Gesundheitsanalyse, Bd. 5. – St. Augustin: Asgard Verlag.
- Bartl, W./Sackmann, R. (2014): Path dependency, demographic change, and the (de-)differentiation of the German secondary school system. In: Zeitschrift für Soziologie, 43. Jg., H. 1, S. 50–69.
- Barz, H./Tippelt, R. (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 1 und 2. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Bauer, U. (2009): Soziale Ungleichheiten in der gesundheitlichen Versorgung. Internationale Forschungsbefunde und theoretische Zugänge. In: Zeitschrift für Sozialreform, 55. Jg., H. 4, S. 389–407.
- Bayerischer Rundfunk (BR)/Südwestrundfunk (SWR)/Zweites Deutsches Fernsehen (ZDF) (2016): Abschlussbericht Generation What. – URL: <http://www.br.de/presse/inhalt/pressedossiers/generation-what/generation-what-endergebnisse-102.html> – Download vom 21.11.2016.

- Bayerischer Unternehmensverband Metall und Elektro e.V. (bayme)/Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie e.V. (vbm) (Hrsg.) (2016): Industrie 4.0 – Auswirkungen auf Aus- und Weiterbildung in der M+E-Industrie. Eine bayme vbm Studie, erstellt von der Universität Bremen. – URL: https://www.baymevbm.de/Redaktion/Frei-zugaengliche-Medien/Abteilungen-GS/Bildung/2016/Downloads/baymevbm_Studie_Industrie-4-0.pdf – Download vom 21.09.2016.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becker, R. (2004): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2004): Bildung als Privileg? Erklärungen und empirische Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheiten. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–193.
- Becker, R. (2006): Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In: Hajdar, A./Becker, R. (Hrsg.) (2006): Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–61.
- Becker, R./Blossfeld, H.-P. (2016): Entry of men into the labour market in West Germany and their career mobility (1945–2008). A long-term longitudinal analysis identifying cohort, period, and life-course effects. – Florence: European University Institute (Manuscript).
- Becker, S./Wößmann, L. (2009): Was Weber wrong? A human capital theory of Protestant economic history. In: The Quarterly Journal of Economics, Vol. 124, No. 2, pp. 531–596.
- Beise, M./Schäfer, U. (2016): Deutschland digital. – Frankfurt a. M.: Campus.
- Bell, D. (1975): Die nachindustrielle Gesellschaft. – Frankfurt a. M.: Campus.
- Bell, D. (1979): Die Zukunft der westlichen Welt. Kultur und Technologie im Widerstreit. – Frankfurt a. M.: Fischer.

- Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V. (2012): Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. – Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N./Hermstein, B./Manitius, M. (2016): Auf dem Weg zu einer raumorientierten Schulsystemforschung. Was können raumsensible Sozialtheorien für empirische Analysen regionaler Bildungsdisparitäten leisten? In: Zeitschrift für Pädagogik, 62. Jg., H. 1, S. 48–61.
- Berkemeyer, N./Manitius, V. (2013): Gerechtigkeit als Kategorie der Analyse von Schulsystemen – das Beispiel Chancenspiegel. In: Schwippert, K./Bonsen, M./Berkemeyer, N. (Hrsg.) (2013): Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde, Perspektiven. – Münster: Waxmann, S. 223–240.
- Berkemeyer u. a. 2014 = Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Hermstein, B./Bonitz, M./Semper, I. (Hrsg.) (2014): Chancenspiegel 2014. Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. – Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer u. a. 2017 = Berkemeyer, N./Bos, W./Hermstein, B./Abendroth, S./Semper, I. (Hrsg.) (2017): Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002. – Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bernardi, F./Radl, J. (2014): The long-term consequences of parental divorce for children's educational attainment. In: Demographic Research, Vol. 30, No. 61, pp. 1653–1680.
- Berry u. a. 2006 = Berry, J. W./Phinney, J./Sam, D./Vedder, P. (2006): Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. In: Applied Psychology: An International Review, Vol. 55, No. 3, pp. 303–332.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2013): Religionsmonitor – verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland – Gütersloh. – URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/Graue_Publikationen/GP_Religionsmonitor_verstehen_was_verbindet_Religioesitaet_im_internationalen_Vergleich.pdf – Download vom 15.06.2016.

- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2015): Demographie konkret – Altersarmut in Deutschland. Regionale Verteilung und Erklärungsansätze. – Gütersloh.
- Betz u. a. 2008 = Betz, H. D./Browning, D. S./Janowski, B./Jüngel, E. (Hrsg.) (2008): Religion in Geschichte und Gegenwart: Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft (4. Aufl.). – Stuttgart: UTB.
- Biewen, M./Tapalaga, M. (2016): Life-cycle educational choices: Evidence for two German cohorts. IZA Discussion Paper No. 9699. – Bonn: Institut zur Zukunft der Arbeit.
- Blossfeld, H.-P./Buchholz, S./Hofäcker, D. (2006): Globalization, uncertainty and late careers in society. – London: Routledge.
- Blossfeld, H.-P./Hofmeister, H. (2006): Globalization, uncertainty and women's careers in international comparison. – Cheltenham/Northampton, MA: Edward Elgar.
- Blossfeld, H.-P./Mayer, K. U. (1997): Berufsstruktureller Wandel und soziale Ungleichheit. In: Friedrichs, J./Mayer, K. U./Schluchter, W. (Hrsg.) (1997): Soziologische Theorie und Empirie. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235–260.
- Blossfeld, H.-P./Mills, M./Bernardi, F. (2006): Globalization, uncertainty and men's careers in international comparison. – Cheltenham/Northampton, MA: Edward Elgar.
- Blossfeld, H.-P./Shavit, Y. (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., H. 1, S. 25–52.
- Blossfeld u. a. 2005 = Blossfeld, H.-P./Mills, M./Klijzing, E./Kurz, K. (Eds.) (2005): Globalization, uncertainty and youth in society. – London/New York: Routledge.
- Blossfeld u. a. 2014 = Blossfeld, H.-P./Kilpi-Jakonen, E./Vono de Vilhena, D./Buchholz, S. (Eds.) (2014): Adult learning in modern societies. An international comparison from a life-course perspective. – Cheltenham: Edward Elgar.

- Blossfeld, P. N. (2016): Changes in inequality of educational opportunity. A cross-national comparison and the long-term development in Germany, Thesis for the degree of Doctor of Philosophy (DPhil). – Oxford: Nuffield College.
- Bolte, K. M. (1970): Die Berufsstruktur im industrialisierten Deutschland – Entwicklungen und Probleme. In: Bolte, K. M./Ortlieb, H.-D./Dörge, F.-W./Winkler, H.-J. (Hrsg.) (1970): Beruf und Gesellschaft in Deutschland: Berufsstruktur und Berufsprobleme. – Opladen: Leske, S. 32–149.
- Bonin, H./Gregory, T./Zierahn, U. (2015): Übertragung der Studie von Frey/Osborne (2013) auf Deutschland. Forschungsbericht 455. Kurzexpertise Nr. 57. Endbericht. – Mannheim: Zentrum für europäische Wirtschaftsforschung GmbH (ZEW). – URL: <http://doku.iab.de/externe/2015/k150618r29.pdf> – Download vom 02.11.2016.
- Bos, W./Eickelmann, B./Gerick, J. (2014): Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Eickelmann, B./Gerick, J./Goldhammer, F./Schaumburg, H./Schwippert, K./Senkbeil, M./Schulz-Zander, R./Wendt, H. (Hrsg.) (2014): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 113–145.
- Bos u. a. 2007 = Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann.
- Bos u. a. 2016 = Bos, W./Lorenz, R./Endberg, M./Eickelmann, B./Kamerl, R./Welling, S. (Hrsg.) (2016): Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich. – Münster: Waxmann.
- Boston Consulting Group (2014): Industry 4.0: The Future of Productivity and Growth in Manufacturing Industries. – URL: <http://www.zvw.de/media.media.72e472fb-1698-4a15-8858-344351c8902f.original.pdf> – Download vom 21.09.2016.
- Braverman, H. (1977): Die Arbeit im modernen Produktionsprozess. – Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Brenke, K. (2015): Selbstständige Beschäftigung geht zurück. In: DIW-Wochenbericht, H. 36, S. 790–796.
- Brettfeld, K./Wetzels, P. (2007): Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religion und Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums des Innern. – Hamburg: Universität Hamburg.
- Brim, O. G./Wheeler, S. (Hrsg.) (1974): Erwachsenen-Sozialisation. – Stuttgart: Enke.
- Bronfenbrenner, U./Morris, P. A. (2006): The bioecological model of human development. In: Lerner, R. M. (Ed.) (2006): Handbook of child psychology: Theoretical models of human development, Vol. 1. – Hoboken: Wiley, S. 793–828.
- Brücker, H./Rother, N./Schupp, J. (Hrsg.) (2016): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. Forschungsbericht 29. – Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. – URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb29-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete.pdf?__blob=publicationFile – Download vom 27.02.2017.
- Buchholz, S./Schier, A. (2015): New game, new chance? Social inequalities and upgrading secondary school qualifications in West Germany. In: European Sociological Review, Vol. 31, No. 5, pp. 603–615.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2016a): Das Bundesamt in Zahlen 2016. Asyl, Migration und Integration. – URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2015.pdf?__blob=publicationFile – Download vom 13.03.2017.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2016b): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe Dezember 2016. Tabellen, Diagramme, Erläuterungen. – Nürnberg. – URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-dezember-2016.pdf?__blob=publicationFile – Download vom 13.01.2017.

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2016c): Zugang zum Arbeitsmarkt für geflüchtete Menschen. Stand: August 2016. – Nürnberg. – URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Asyl/faq-arbeitsmarktzugang-gefluechtete-menschen.pdf?__blob=publicationFile – Download vom 31.10.2016.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2016): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. – Bonn. – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2016.pdf – Download vom 02.03.2017.
- Bundesministerium des Innern (BMI) (Hrsg.) (2016): 396.947 Asylanträge im ersten Halbjahr 2016. Ein Anstieg um 121,7 Prozent gegenüber dem ersten Halbjahr 2015. Pressemitteilung vom 08.07.2016. – URL: <http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2016/07/asylantraege-juni-2016.html> – Download vom 13.09.2016.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2016a): Material für die Presse. Das neue Integrationsgesetz. – Berlin. – URL: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/2016/hintergrundpapier-zum-integrationsgesetz.pdf?__blob=publicationFile&v=6 – Download vom 28.02.2017.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2016b): Entwurf der Verordnung zum Integrationsgesetz vom 25. Mai 2016. Verordnungsentwurf der Bundesregierung. – URL: <http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Gesetzestexte/verordnung-integrationsgesetz.html> – Download vom 10.11.2016.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2016c): Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Integrationsgesetzes. – URL: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/2016/entwurf-integrationsgesetz.pdf;jsessionid=DE7F0CE396743EC4EDD8CF66F35C7094?__blob=publicationFile&v=4 – Download vom 13.06.2016.

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2016d): Richtlinie für das Arbeitsmarktprogramm „Flüchtlingsintegrationsmaßnahmen“ vom 20. Juli 2016. In: Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2016): Bundesanzeiger vom 27.07.2016. – URL: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Thema-Arbeitsmarkt/richtlinie-fluechtlingsintegrationsmassnahmen.pdf;jsessionid=6833B5C1433059C58AF4531989604BCD?__blob=publicationFile&v=2 – Download vom 28.02.2017.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. – URL: https://www.bmbf.de/files/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf – Download vom 12.11.2016.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2013): Mütter mit Migrationshintergrund – Familienleben und Erwerbstätigkeit. In: Monitor Familienleben, Nr. 32. – Berlin.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB) (2015): Umweltbewusstsein in Deutschland 2014. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. – Berlin: Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB).
- Bundestagsdrucksache V/2532 (1968): Bericht über die Lage der Familien in der Bundesrepublik Deutschland. – Bonn.
- Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V. (Bitkom) (2015): 44 Millionen Deutsche nutzen ein Smartphone. – URL: <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/44-Millionen-Deutsche-nutzen-ein-Smartphone.html> – Download vom 08.06.2016.
- Bundesverfassungsgericht (1987): Urteil des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahr 1987. Beschluss vom 25.02.1987, Aktenzeichen 1 BvR 47/84.
- Bürmann, M./Frick, F. (2015): Deutscher Weiterbildungsatlas. Teilnahme und Angebot in Bundesländern und Raumordnungsregionen. Zusammenfassung der Ergebnisse. – Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. – URL: <https://www.bertelsmannstiftung.de/de/publikationen/publikation/did/deutscher-weiterbildungsatlas-teilnahme-und-angebot-in-kreisen-und-kreisfreien-staedten/> – Download vom 12.12.2016.

- Bynner, J./Hammond, C. (2004): The benefits of adult learning: the quantitative insights. In: Schuller, T./Preston, J./Hammond, C./Brassett-Grundy, A./Bynner, J. (Eds.) (2004): *The Benefits of Learning. The Impact of Education on Health, Family Life, and Social Capital.* – London: Routledge, pp. 161–178.
- Calmbach u. a. 2016 = Calmbach, M./Borgstedt, S./Borchard, I./Thomas, T. M./Flaig, B. B. (Hrsg.) (2016): *Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland.* – Berlin: Springer.
- Castells, M. (2004): *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Das Informationszeitalter.* – Opladen: Leske + Budrich.
- CISCO (2011): *Forecasting internet growth: Towards a zettabyte world.* – URL: <https://www.itu.int/ITU-D/ict/wtim11/documents/cont/009-E.pdf> – Download vom 12.06.2016.
- Clausen, M. (2006): Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb des Bildungsgangs. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52. Jg., H. 1, S. 69–90.
- Cooper, D. (1972): *Der Tod der Familie.* Reinbek: Rowohlt.
- Craig, L./Powell, A./Smyth, C. (2014): Towards intensive parenting? Changes in the composition and determinants of mothers' and fathers' time with children 1992–2006. In: *The British Journal of Sociology*, Vol. 65, No. 3, pp. 555–579.
- Cutler, D. M./Lleras-Muney, A. (2006): *Education and health: Evaluating theories and evidence.* National Bureau of Economic Research (NBER) Working Paper 12352. – Cambridge. – URL: <http://www.nber.org/papers/w12352.pdf> – Download vom 28.02.2017.
- Dechant, A./Rost, H./Schulz, F. (2014): Die Veränderung der Hausarbeitsteilung in Paarbeziehungen. In: *Zeitschrift für Familienforschung*, 26. Jg., H. 2, S. 144–168.

- Dengler, K./Matthes, B. (2015): *Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt. Substituierbarkeitspotenziale von Berufen in Deutschland.* IAB-Forschungsbericht Nr. 11/2015. – Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- Deutsche Alzheimer Gesellschaft e. V. Selbsthilfe Demenz (2016): *Die Häufigkeit von Demenzerkrankungen.* Informationsblatt 1. – URL: <https://www.deutschealzheimer.de/ueber-uns/aktuelles/artikelansicht/artikel/neues-informationsblatt-zur-haeufigkeit-von-demenzerkrankungen-hoehere-lebenserwartung-mehraeltere-m.html> – Download vom 22.03.2017.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (2014): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss.* – Bonn.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2014): *Hochschulen für eine nachhaltige Entwicklung – Netzwerke fördern, Bewusstsein verbreiten.* – Bonn: Sekretariat der UNESCO.
- Dewey, J. (1966): *Democracy and education.* – New York: Free Press.
- Diehl, C./König, M. (2013): Zwischen Säkularisierung und religiöser Reorganisation – Eine Analyse der Religiosität türkischer und polnischer Neuzuwanderer in Deutschland. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65. Jg., H. 1, S. 235–258.
- Diehl, C./König, M./Ruckdeschel, K. (2009): *Religiosity and gender equality: comparing natives and Muslim migrants in Germany.* In: *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 32, pp. 278–301.
- Ditton, H. (2008): *Schule und sozial-regionale Ungleichheit.* In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage.* – Wiesbaden: VS Verlag, S. 631–649.
- Ditton, H. (2010): *Wie viel Ungleichheit durch Bildung verträgt Demokratie? In: Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Jg., H. 1, S. 53–68.
- Ditton, H. (2013): *Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster.* In: Becker, R./Schulze, A. (Hrsg.) (2013): *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen.* – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 173–206.

- Dreher, A. (2006): Does globalization affect growth? Evidence from a new index of globalization. In: *Applied Economics*, Vol. 38, No. 10, pp. 1091–1110.
- Dreher, A./Gaston, N./Martens, P. (2008): *Measuring Globalization – Gauging its Consequences*. – New York: Springer.
- Drewek, P. (2001): Bildungssysteme und Bildungsexpansion in Deutschland. Zur Entwicklung ihres Verhältnisses im historischen Vergleich. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 47. Jg., H. 6, S. 811–818.
- Edelstein, W./Frank, S./Sliwka, A. (Hrsg.) (2009): *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag*. – Weinheim/Basel: Beltz.
- Eickelmann, B./Gerick, J./Bos, W. (2014): Die Studie ICILS 2013 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven. In: Bos, W./Eickelmann, B./Gerick, J./Goldhammer, F./Schaumburg, H./Schwippert, K./Senkbeil, M./Schulz-Zander, R./Wendt, H. (Hrsg.) (2014): *ICILS 2013: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. – Münster: Waxmann, S. 9–31.
- Eickelmann, B./Lorenz, R./Endberg, M. (2016): Die Relevanz der Phasen der Lehrerbildung hinsichtlich der Vermittlung didaktischer und methodischer Kompetenzen für den schulischen Einsatz digitaler Medien in Deutschland und im Bundesländervergleich. In: Bos, W./Lorenz, R./Endberg, M./Eickelmann, B./Kamerl, R./Welling, S. (Hrsg.) (2016): *Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich*. – Münster: Waxmann, S. 148–179.
- Eickelmann u. a. 2014a = Eickelmann, B./Lorenz, R./Vennemann, M./Gerick, J./Bos, W. (Hrsg.) (2014): *Grundschule in der digitalen Gesellschaft. Befunde aus den Schulleistungsstudien IGLU und TIMSS 2011*. – Münster: Waxmann.

- Eickelmann u. a. 2014b = Eickelmann, B./Schaumburg, H./Drossel, K./Lorenz, R. (2014): Schulische Nutzung von neuen Technologien in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Eickelmann, B./Gerick, J./Goldhammer, F./Schwippert, K./Schaumburg, H./Senkbeil, M./Schulz-Zander, R./Wendt, H. (Hrsg.) (2014): *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. – Münster: Waxmann, S. 197–229.
- Emmerich, M./Maag Merki, K. (2010): Regionale Bildungsräume – Koordinaten einer neuen Steuerung unter der Bedingung sozialer Disparitäten. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 58. Jg., H. 2, S. 144–157.
- Engstler, H./Menning, S. (2003): *Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Lebensformen, Familienstrukturen, wirtschaftliche Situation der Familien und familiendemographische Entwicklung in Deutschland*. – Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).
- Entleitner-Phleps, C./Walper, S. (2016): *Child well-being in diverse family structures. Report for families and societies*. – München: German Youth Institute.
- Erikson, E. H. (1959): *Identity and the life cycle*. – New York: International Universities Press.
- Erikson u. a. 2011 = Erikson, K. I./Voss, M. W./Prakash, R. S./Chandramallika, B./Amanda, S./Chaddock, L./Kim, J. S./Heo, S./Alves, H./White, S. M./Wojcicki, T. R./Mailey, E./Vieira, V. J./Martin, S. A./Pence, B. D./Woods, J. A./McAuley, E./Kramer, A. F. (2011): Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, Vol. 108, pp. 3017–3022.
- Extremetech (2015): Moore's Law is dead, long live Moore's Law. – URL: <http://www.extremetech.com/extreme/203490-moores-law-is-dead-long-live-moores-law> – Download vom 08.09.2016.
- Felbermayr, G./Battisti, M./Lehwald, S. (2016): *Entwicklung der Einkommensungleichheit: Daten, Fakten und Wahrnehmungen*. – München: Stiftung Familienunternehmen.

- Fend, H. (1988): Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. In: Neue Sammlung, 28. Jg., H. 4, S. 537–547.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fratzscher, M. (2016): Verteilungskampf: Warum Deutschland immer ungleicher wird. – München: Hanser.
- Frey, C. B./Osborne, M. A. (2013): The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? In: Technological Forecasting and Social Change, Vol. 114, January, pp. 254–280. – URL: http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf – Download vom 21.09.2016.
- Friebe, J./Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R. (Hrsg.) (2014): Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL). – Bielefeld: Bertelsmann.
- Fuchs, J. (2013): Demografie und Fachkräftemangel. Die künftigen arbeitsmarktpolitischen Herausforderungen. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 56. Jg., H. 3, S. 399–405.
- Fuest, C. (2016): Zehn Thesen zur Ungleichheitsdebatte. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 12.02.2016, S. 16.
- Gauthier, A. H. (2015): Social class and parental investment in children. In: Scott, R. A./Kosslyn, S. M. (Eds.): Emerging trends in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource. – Hoboken: John Wiley & Sons, pp. 1–14.
- Gebrande, J./Setzer, B. (2014): Lesekompetenz. In: Friebe, J./Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R. (Hrsg.) (2014): Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL). – Bielefeld: Bertelsmann, S. 59–75.
- Genuneit, J./Genuneit, A. (2011): Analphabetismus im Alter. In: Bothe, J. (Hrsg.) (2011): Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft. Alphabetisierung und Grundbildung. Bd. 8. – Münster: Waxmann, S. 43–61.
- Gesellschaft für Konsumforschung (GfK) (2016): GfK Compact. Fokusthema: Mehr Sicherheit im neuen Jahr. Ausgabe 01/2016. – URL: <http://www.gfk-verein.org/compact/fokusthemen/mehr-sicherheit-im-neuen-jahr> – Download vom 08.11.2016.
- Giesinger, J. (2015): Bildungsgerechtigkeit und die sozialen Funktionen der Schule. Zu den normativen Grundlagen des Chancenspiegels. In: Manitiuss, V./Hermstein, B./Berkemeyer, N./Bos, W. (Hrsg.) (2015): Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen. – Münster: Waxmann, S. 150–162.
- Goos, M./Manning, A./Salomons, A. (2014): Explaining job polarization: Routine-biased technological change and offshoring. In: American Economic Review, Vol. 104, No. 8, pp. 2509–2526.
- Groos, T. (2014): Schuleinzugsbereiche, soziale Schulstruktur und Schulsegregation: Trends und Auswirkungen des elterlichen Grundschulwahlverhaltens. Vortrag beim Gemeinsamen Jahrestreffen des AK Quartiersforschung und des AK Bildungsgeographie der Deutschen Gesellschaft für Geographie. – Freiburg im Breisgau.
- Haan, G. de (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I./Haan, G. de (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–43.
- Haan, G. de/Harenberg, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 72. – Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK).
- Habermas, J. (1999): Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hajdar, A./Becker, R. (2011): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195–213.

- Hampf, F./Wößmann, L. (2016): Vocational vs. general education and employment over the life-cycle: New evidence from PIAAC. CESifo Working Paper 6116. – München: CESifo.
- Hannover, B./Kleiber, D. (in Druck): Bildung und Gesundheit. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. – Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hanushek u. a. (2017) = Hanushek, E. A./Schwerdt, G. I./Wößmann, L./Zhang, L. (2017): General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle. In: *Journal of Human Resources*, Vol. 52, No. 1, pp. 49–88.
- Hausmann, A.-C./Zucco, A./Kleinert, C. (2015): Berufspanel für Westdeutschland 1976–2010 (OccPan). Dokumentation zur Erstellung und Anonymisierung. FDZ-Methodenreport, 09/2015. – Nürnberg. – URL: http://doku.iab.de/fdz/reporte/2015/MR_09-15.pdf – Download vom 17.01.2017.
- Havighurst, R. J. (1961): Successful aging. In: *The Gerontologist*, Vol. 1, No. 1, pp. 8–13.
- Heckman, J. J. (2008): The case for investing in disadvantaged young children. In: *Big ideas for children: Investing in our nation's future*. – Washington: First Focus, pp. 49–58.
- Helbig, M./Schneider, T. (2014): Auf der Suche nach dem katholischen Arbeitermädchen vom Lande. Religion und Bildungserfolg im regionalen, historischen und internationalen Vergleich. – Wiesbaden: Springer.
- Henry-Huthmacher u. a. 2008 = Henry-Huthmacher, C./Borchard, M./Merkle, T./Wippermann, C. (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Honneth, A. (2011): Das Recht der Freiheit. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit. – Berlin: Suhrkamp.
- Hoon, S. de/Tubergen, F. van (2014): The religiosity of children of immigrants and natives in England, Germany, and the Netherlands: The role of parents and peers in class. In: *European Sociological Review*, Vol. 30, pp. 194–206.
- Hradil, S. (1987): Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus. – Opladen: Leske + Budrich.
- Huber, S./Huber, O. (2012): The centrality of religiosity scale (CRS). In: *Religions*, Vol. 3, pp. 710–724.
- Hüsken, K. (2011): Kita vor Ort. Betreuungsatlas auf der Ebene der Jugendamtsbezirke 2010. Datentabelle 2010. Arbeitspapier der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung des Deutschen Jugendinstituts. – München. – URL: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/betreuungsatlas/Betreuungsatlas_komplett.pdf – Download vom 10.10.2016.
- Hüther, M./Naegele, G. (Hrsg.) (2012): Demographiepoltik – Herausforderungen und Handlungsfelder. – Wiesbaden: Springer VS.
- Imhof, A. E. (1989): Die gewonnenen Jahre. Von der Zunahme unserer Lebensspanne seit dreihundert Jahren oder von der Notwendigkeit einer neuen Einstellung zum Leben und zum Sterben. – München: C.H. Beck Verlag.
- Inglehart, R. (1977): *The silent revolution. Changing values and political styles among western publics*. – Princeton: University Press.
- Institut für Demoskopie Allensbach (IfD) (2015): AWA 2015: Auf dem Weg zu einer spezifischen Jugendkultur? – URL: http://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/AWA/AWA_Praesentationen/2015/AWA_2015_Jugendkultur_Sommer.pdf – Download vom 20.05.2016.
- Jordan, S./Hoebel, J. (2015): Gesundheitskompetenz von Erwachsenen in Deutschland. In: *Bundesgesundheitsblatt*, 58. Jg., S. 942–950.
- Kahnert, J./Endberg, M. (2014): Fachliche Nutzung digitaler Medien im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Eickelmann, B./Lorenz, R./Vennemann, M./Gerick, J./Bos, W. (Hrsg.): *Vertiefende Analysen zur schulischen Nutzung digitaler Medien im Bundesländervergleich*. – Münster: Waxmann, S. 141–188.
- Klages, H. (1984): Wertorientierung im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalysen, Prognosen. – Frankfurt: Campus.

- Klebermass u. a. 2000 = Klebermass, K./Birnbacher, R./Weninger, M./Pollak, A. (2000): Entwicklungen in der Neonatologie. In: *Der Radiologe*, 40. Jg., S. 2–7.
- Kleiber, D. (in Druck): Gesundheitskompetenz: Was ist? Was kommt? Was hilft? LL Public Health.
- Klie, T. (2010): Potenziale des Alters und Rollenangebote der Zivilgesellschaft. In: Kruse, A. (Hrsg.): *Potenziale im Altern. Chancen und Aufgaben für Individuum und Gesellschaft*. – Heidelberg: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 145–159.
- Klieme u. a. 2010a = Klieme, E./Jude, N./Baumert, J./Prenzel, M. (2010): 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.
- Klieme u. a. 2010b = Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.) (2010): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. – Münster: Waxmann.
- Knauber, C./Weiß, C. (2014): Alltagsmathematische Kompetenz. In: Friebe, J./Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R. (Hrsg.): *Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL)*. – Bielefeld: Bertelsmann, S. 81–98.
- Knittel u. a. 2014 = Knittel, T./Henkel, M./Krämer, L./Lopp, R./Schein, C. (2014): *Dossier Müttererwerbstätigkeit. Erwerbstätigkeit, Erwerbsumfang und Erwerbsvolumen 2012*. – Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).
- Kocaj u. a. 2014 = Kocaj, A./Kuhl, P./Kroth, A./Pant, H. A./Stanat, P. (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66. Jg., H. 2, S. 165–191.
- Kocher, G. (2011): Die Gründe für die „Kostenexplosion“ im Gesundheitswesen. In: *Schweizerische Ärztezeitung*, 92. Jg., S. 1466–1469.

- KOF Konjunkturforschungsstelle (2016): Medienmitteilung vom 04.03.2016. KOF Globalisierungsindex 2016: Niederlande vor Irland und Belgien. – Zürich: ETH. – URL: http://globalization.kof.ethz.ch/media/filer_public/2016/03/03/press_release_2016_de.pdf – Download vom 12.12.2016.
- Kohlberg, L. (2000): *Die Psychologie der Lebensspanne*. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Köller, O. (2008a): Operationalisierung und Überprüfung von Bildungsstandards: Ist Bildung messbar? In: Hofmann, F./Schreiner, C./Thonhauser, J. (Hrsg.): *Qualitative und quantitative Aspekte: Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. – Münster: Waxmann, S. 281–298.
- Köller, O. (2008b): Wie sich Wissenschaft instrumentalisieren lässt – PISA und die Schulstrukturdebatte. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.): *Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen. Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis*. – Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 25–39.
- Köller, O./Knigge, M./Tesch, B. (Hrsg.) (2010): *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. – Münster: Waxmann.
- Konings, J./Vanormelingen, S. (2015): The impact of training on productivity and wages. Firm-level evidence. In: *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 97, No. 2, pp. 485–497.
- Koopmans, R. (2013): Fundamentalismus und Fremdenfeindlichkeit. Muslime und Christen im europäischen Vergleich. In: *WZB-Mitteilungen*, H. 142, S. 21–25.
- Kott, K./Kühnen, C./Maier, L. (2016): Zeitverwendung und Ausgaben für Freizeitaktivitäten. In: Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.): *Datenreport 2016. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. – Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 361–377.
- Krack-Roberg u. a. 2016 = Krack-Roberg, E./Rübenach, S./Sommer, B./Weinman, J. (2016): Lebensformen in der Bevölkerung, Kinder und Kindertagesbetreuung. In: Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.): *Datenreport 2016. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. – Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 43–63.

- Kreyenfeld, M./Konietzka, D./Böhm, S. (2007): Die Bildungsungleichheit des Erwerbsverhaltens von Frauen mit Kindern: Westdeutschland im Vergleich zwischen 1976 und 2004/Educational Differences in Maternal Employment in Germany: An Investigation Based on the German Microcensus Data 1976–2004. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 36. Jg., S. 434–452.
- Kristjansson, A. L./Sigfusdottir, I. D./Allegrante, J. P. (2010): Health Behavior and academic achievement among adolescents: The relative contribution of dietary habits, physical activity, body mass index, and self-esteem. In: *Health Education and Behavior*, No. 37, pp. 51–64.
- Kristjansson u. a. 2009 = Kristjansson, A. L./Sigfusdottir, I. D./Allegrante, J. P./Helgason, A. R. (2009): Adolescent health behavior, contentment in school, and academic achievement. In: *American Journal of Health Behavior*, No. 33, pp. 69–79.
- Kruse, A. (2009): Bildung im Alter. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*. – Wiesbaden: Springer, S. 827–840.
- Kuhl u. a. 2016 = Kuhl, P./Haag, N./Federlein, F./Weirich, S./Schipolowski, S. (2016): Soziale Disparitäten. In: Stanat, P./Böhme, K./Schipolowski, S./Haag, N. (Hrsg.): *IQB-Bildungstrend. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. – Münster: Waxmann.
- Kuhlmeier, W./Mohoric, A./Vollmer, T. (Hrsg.) (2014): *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke*. – Bielefeld: wbv.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2007): *Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund. Beschluss vom 13.12.2007*. – Berlin. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_12_13-Integration.pdf – Download vom 19.08.2015.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2012): *Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012*. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf – Download vom 08.02.2017.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2015): „Mit Bildung gelingt Integration!“. Pressemitteilung der KMK vom 09.10.2015. – Berlin. – URL: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kultusministerkonferenz-mit-bildung-gelingt-integration.html> – Download vom 16.03.2016.
- Langmeyer, A./Walper, S. (2013): Standardisierte Kurzbefragung von Eltern nichtehelich geborener Kinder. In: Jurczyk, K./Walper, S. (Hrsg.): *Gemeinsames Sorgerecht nicht miteinander verheirateter Eltern. Empirische Studien und juristische Expertisen*. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123–186.
- Larusson, J. A./White, B. (Eds.): (2014): *Learning analytics*. – New York: Springer.
- Lehmer, F./Matthes, B. (2017): *Employment polarization reconsidered – the role of analytical tasks*. – Nürnberg: mimeo.
- Lenhart, V./Druba, V./Batarilo, K. (2006): *Pädagogik der Menschenrechte*. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lenzen, D. (1998): Stichwort: Gerechtigkeit und Erziehung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1. Jg., H. 3, S. 323–339.
- Lindenberger, U. (2014): Human cognitive aging: Corriger la fortune? In: *Science*, No. 346, p. 572.
- Luhmann, N. (1993): *Das Recht der Gesellschaft*. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lux, U./Walper, S. (2016): *Erziehungsberatung*. In: Gieseke, W./Nittel, D. (Hrsg.): *Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. – Weinheim: Beltz.
- Maaz, K./Nagy, G. (2009): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems. Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen*. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153–182.

- Manitius u. a. 2015 = Manitius, V./Hermstein, B./Berkemeyer, N./Bos, W. (2015): Zum Potenzial der Kategorie „Gerechtigkeit“ für analytische Betrachtungen des Schulsystems. In: Manitius, V./Hermstein, B./Berkemeyer, N./Bos, W. (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen. – Münster: Waxmann, S. 7–12.
- Mannheim, K. (1928): Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahresshefte für Soziologie, H. 7, S. 157–185; 309–330.
- Martin, T./Kirkcaldy, B./Siefen, G. (2003): Antecedents of adult wellbeing: Adolescent religiosity and health. In: Journal of Managerial Psychology, No. 18, pp. 453–470.
- Matthes, B. (2017): Berufsspezifische Arbeitsplatzanforderungen auf dem westdeutschen Arbeitsmarkt 1979 bis 2012. – Nürnberg: mimeo.
- Mayer, R. E. (2009): Multimedia learning. – New York: Cambridge University Press.
- Mead, G. H. (2010): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meier-Gräwe, U./Klünder, N. (2015): Ausgewählte Ergebnisse der Zeitbudgeterhebungen 1991/92, 2001/02 und 2012/13. Im Auftrag der Heinrich-Böll-Stiftung. – Gießen: Universität Gießen.
- Merkel, A. (2013): Pressekonferenz mit Barack Obama. – URL: <https://www.bundesregierung.de/ContentArchiv/DE/Archiv17/Mitschrift/Pressekonferenzen/2013/06/2013-06-19-pk-merkel-obama.html> – Download vom 08.06.2016.
- Meulemann, H. (1992): Expansion ohne Folgen? Bildungschancen und sozialer Wandel in der Bildungsrepublik. In: Glatzer, W. (Hrsg.): Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur. – Frankfurt a. M.: Campus, S. 123–156.
- Mielck, A. (2006): Soziale Ungleichheit in der gesundheitlichen Versorgung: Argumente gegen die Überbetonung des Gesundheitsverhaltens. In: Rehberg, K.-S./Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München (Teilband 1 und 2). – Frankfurt a. M.: Campus.
- Milanovic, B. (2016): Global inequality. A new approach for the age of globalization. – Cambridge: Harvard University Press.
- Milewski, N./Kulu, H. (2014): Mixed marriages in Germany: A high risk of divorce for immigrant-native couples. In: European Journal of Population, Vol. 30, pp. 89–113.
- Mishra, P./Koehler, M. (2006): Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. In: Teachers College Record, Vol. 108, No. 6, pp. 1017–1054.
- Miyamoto, K./Chevalier, A. (2010): Education and health. In: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Eds.): Improving health and social cohesion through education. – Paris: OECD Publishing.
- Moore, G. E. (1965): Cramming more components onto integrated circuits. In: Electronics, Vol. 38, No. 8, pp. 114–116.
- Muennig u. a. 2014 = Muennig, P. A./Epstein, M./Li, G./DiMaggio, C. (2014): The cost-effectiveness of New York City's safe routes to school program. In: American Journal of Public Health, Vol. 104, No. 7, pp. 1294–1299.
- Müller, K./Ehmke, T. (2013): Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In: Prenzel, M./Sälzer, C./Klieme, E./Köller, O. (Hrsg.): PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. – Münster: Waxmann, S. 245–274.
- Norris, P./Inglehart, R. (2015): Islamic culture and democracy: Testing the „clash of civilizations“ thesis. In: Comparative Sociology, No. 14, pp. 235–263.
- Nunner-Winkler, G. (2009): Prozesse moralischen Lernens und Entlernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, Vol. 55, No. 4, pp. 528–547.
- Nyiri, Z. (2007). Muslims in Berlin, London and Paris: Bridges and gaps in public opinion. – Princeton: The Gallup Organisation. – URL: <http://media.gallup.com/WorldPoll/PDF/WPTFMuslimsinEuropeExecSumm.pdf> – Download vom 11.06.2016.

- Oesch, D./Rodríguez Menés, J. (2010): Upgrading or polarization? Occupational change in Britain, Germany, Spain and Switzerland, 1990–2008. In: *Socio-Economic Review*, Vol. 9, No. 3, pp. 1–29.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Hrsg.) (2005): *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen*. Zusammenfassung. – Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Ed.) (2015): *Students, computers and learning: Making the connection*. – URL: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/students-computers-and-learning_9789264239555-en – Download vom 01.08.2016.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Ed.) (2016): *The survey of adult skills: Reader's companion, Second Edition, OECD Skills Studies*. – Paris: OECD Publishing.
- Oudenhoven u. a. 2012 = Oudenhoven, J. P. van/Raad, B. de/Carmona, C./Helbig, A.-K./Linden, M. van der (2012): Are virtues shaped by national cultures or religions? In: *Swiss Journal of Psychology*, No. 71, pp. 29–34.
- Peisert, H. (1967): *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. – München: R. Piper & Co. Verlag.
- Peuckert, R. (2012): *Familienformen im sozialen Wandel*. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Picton, G. (2014): *Study shows promise in automated reasoning, hypothesis generation over complete medical literature*. – URL: <https://www.bcm.edu/news/research/automated-reasoning-hypothesis-generation> – Download vom 09.06.2016.
- Piketty, T. (2014): *Capital in the twenty-first century*. – Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Pöhlmann, C./Haag, N./Stanat, P. (2013): *Zuwanderungsbezogene Disparitäten*. In: Pant, H. A./Stanat, P./Schroeders, U./Roppelt, A./Siegler, T./Pöhlmann, C. (Hrsg.): *IQB Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. – Münster: Waxmann, S. 297–330.
- 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. 2013 = Prenzel, M./Sälzer, C./Klieme, E./Köller, O. (2013) (Hrsg.): *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. – Münster: Waxmann.
- Rahm, E. (2016): *Big data analytics*. In: *it – Information Technology 2016*. – URL: <http://dbs.uni-leipzig.de/file/itit-2016-0024-editorial.pdf> – Download vom 01.08.2016.
- Rawls, J. (1993): *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reiss u. a. 2016 = Reiss, K./Sälzer, C./Schiepe-Tiska, A./Klieme, E./Köller, O. (2016): *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. – Münster: Waxmann.
- Reuband, K.-H. (1997): *Aushandeln statt Gehorsam. Erziehungsziele und Erziehungspraktiken in den alten und neuen Bundesländern im Wandel*. In: Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): *Familien: eine interdisziplinäre Einführung*. Weinheim: Juventa, S. 129–153.
- Ricken, N. (2015): *Was heißt „jemandem gerecht werden“? Zum Problem der Anerkennungsgerechtigkeit im Kontext von Bildungsgerechtigkeit*. In: Maniatis, V./Hermstein, B./Berkemeyer, N./Bos, W. (Hrsg.): *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen*. – Münster: Waxmann, S. 131–149.
- Riesman, D. (1950): *The lonely crowd: A study of the changing American character*. – New Haven: Yale.
- Roemer, J. E. (1998): *Equality of opportunity*. – Cambridge: Harvard University Press.
- Rosa, H. (2012): *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik*. – Berlin: Suhrkamp.
- Rother, W. (2016) (Manuskript): *Hedonisierung der Lebenskonzepte*. – München.

- Sachverständigenkommission (2010): Altersbilder in der Gesellschaft. Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Bundestagsdrucksache. – Berlin: Deutscher Bundestag.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH (2015): Fakten zur Einwanderung in Deutschland. – Berlin. – URL: <https://www.svr-migration.de/publikationen/fakten-zur-einwanderung-in-deutschland/> – Download vom 14.06.2016.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH (2016): Viele Götter, ein Staat: Religiöse Vielfalt und Teilhabe im Einwanderungsland. Jahresgutachten 2016 mit Integrationsbarometer. – Berlin. – URL: <http://www.svr-migration.de/publikationen/jahresgutachten-2016-mit-integrationsbarometer/> – Download vom 16.06.2016.
- Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (2016): Zeit für Reformen. Jahresgutachten 2016/17. – Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Schachner, M./Vijver, F. van de/Noack, P. (2015): Family-related antecedents of early adolescent immigrants' psychological and sociocultural school adjustment in Germany. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, No. 45, pp. 1606–1625.
- Schaltegger, C./Torgler, B. (2010): Work ethic, protestantism, and human capital. In: *Economics Letters*, No. 107, pp. 99–101.
- Schmidt, B. (2009): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer: Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneewind, K. A./Ruppert, S. (1995): Familien gestern und heute: ein Generationenvergleich über 16 Jahre. – München: Quintessenz.
- Schneider, N. F. (2016a) (Manuskript): Demographische Entwicklung – Folgen für das Bildungssystem. – München.
- Schneider, N. F. (2016b): Demographische Entwicklung – Folgen für das Bildungssystem. Vortrag beim Workshop des Aktionsrats Bildung am 23.04.2016. – München.
- Schneider, T./Dohrmann, J. (2015): Religion und Bildungserfolg in Westdeutschland unter besonderer Berücksichtigung von Diasporaeffekten. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie*, H. 67, S. 293–320.
- Schulz u. a. 2010 = Schulz, W./Ainley, J./Fraillon, J./Kerr, D./Losito, B. (2010): ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries. – Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schütz, G./Ursprung, H. W./Wößmann, L. (2008): Education policy and equality of opportunity. In: *Kyklos*, Vol. 61, No. 2, pp. 279–308.
- Schwippert, K./Bos, W./Lankes, E.-M. (2003): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich.* – Münster: Waxmann, S. 265–302.
- Seibert, H./Solga, H. (2005): Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. In: *Zeitschrift für Soziologie*, H. 34, S. 364–382.
- Sen, A. (2010): *Die Idee der Gerechtigkeit.* – München: C.H. Beck.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege.* – Berlin: verlag das netz.
- Shaw, I. (2012): Stereotypical representations of muslims and islam following the 7/7 London terror attacks: Implications for intercultural communication and terrorism prevention. In: *International Communication Gazette*, No. 74, pp. 509–524.
- Sinus Institut (2010): *Die Sinus-Milieus: Update 2010.* – Heidelberg.

- Sixt, M. (2013): Wohnort, Region und Bildungserfolg. Die strukturelle Dimension bei der Erklärung von regionaler Bildungsungleichheit. In: Becker, R./Schulze, A. (Hrsg.): *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen.* – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 457–482.
- Solga, H. (2009): Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In: Becker, R. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie.* – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 395–432.
- Spence, A. M. (2001): Signaling in retrospect and the informational structure of markets. In: *American Economic Review*, Vol. 92, No. 3, pp. 434–459. – URL: http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/economic-sciences/laureates/2001/spence-lecture.pdf – Download vom 09.06.2016.
- Stanat, P./Rauch, D./Segeritz, M. (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Stanat, P. (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt.* – Münster: Waxmann, S. 200–230.
- Stanat u. a. 2016 = Stanat, P./Böhme, K./Schipolowski, S./Haag, N. (2016): IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. – Münster: Waxmann.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2013): *Bildungsvorausberechnung. Vorausberechnung der Bildungsteilnehmerinnen und Bildungsteilnehmer, des Personal- und Finanzbedarfs bis 2025. Methodenbeschreibung und Ergebnisse.* Ausgabe 2012. – Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2012): *Geburten in Deutschland.* Ausgabe 2012. – Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2014a): *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen, Fachserie 11, Reihe 4.1., Wintersemester 2013/14.* – Wiesbaden. – URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410147004.pdf?__blob=publicationFile – Download vom 24.01.2017.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2014b): *Bildung und Kultur. Berufliche Schulen, Fachserie 11, Reihe 2, Schuljahr 2013/2014.* – Wiesbaden. – URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BeruflicheSchulen2110200147004.pdf?__blob=publicationFile – Download vom 24.01.2017.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2015a): *Die Generation 65+ in Deutschland.* – Wiesbaden. – URL: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2015/generation65/Pressebrochuere_generation65.pdf?__blob=publicationFile – Download vom 12.06.2016.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2015b): *Bevölkerung Deutschlands bis 2060. 13. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung.* – Wiesbaden. – URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/VorausberechnungBevoelkerung/BevoelkerungDeutschland2060Presse5124204159004.pdf?__blob=publicationFile – Download vom 04.02.2016.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2015c): *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen, Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahr 2014/15.* – Wiesbaden. – URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100157004.pdf?__blob=publicationFile – Download vom 24.01.2017.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2015d): *Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen, Inlandsproduktberechnung, Lange Reihen ab 1970, Fachserie 18, Reihe 1.5* – Wiesbaden, S. 44. – URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/VolkswirtschaftlicheGesamtrechnungen/Inlandsprodukt/InlandsproduktsberechnungLangeReihenPDF_2180150.pdf?__blob=publicationFile – Download vom 24.01.2017.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2015e): *Jedes vierte minderjährige Kind ist ein Einzelkind.* Pressemitteilung vom 18. September 2015. – Wiesbaden. – URL: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/09/PD15_343_122.html – Download vom 12.06.2016.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2016a): *Genesis Datenbank: Ausstattungsgrad je 100 Haushalte (EVS): Deutschland. Tabelle 63211-0001.* – Wiesbaden. – URL: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/link/tabelleErgebnis/63211-0001> – Download vom 01.08.2016.

- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2016b): Schulen auf einen Blick. Ausgabe 2016. – Wiesbaden. – URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018169004.pdf?__blob=publicationFile – Download vom 10.02.2017.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2016c): Durchschnittliche Kinderzahl. – Wiesbaden. – URL: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Geburten/AktuellGeburtenentwicklung.html> – Download vom 22.08.2016.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2016d): Auf einen Blick: Kennzahlen Haushalte und Familien 2015. – Wiesbaden. – URL: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/HaushalteFamilien/HaushalteFamilien.html> – Download vom 22.08.2016.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2016e): In 209 000 Haushalten leben drei oder mehr Generationen. Pressemitteilung vom 28. Juli 2016. – URL: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/07/PD16_263_122.html – Download vom 22.01.2017.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2016f): Scheidungen: Maßzahlen zu Ehescheidungen 2000 bis 2015. – Wiesbaden. – URL: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Ehescheidungen/Tabellen/MasszahlenEhescheidungen.html> – Download vom 22.08.2016.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2017): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2015, Fachserie 1, Reihe 2.2. – Wiesbaden. – URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220157004.pdf?__blob=publicationFile – Download vom 15.02.2017.
- Steinbach, A. (2008): Stieffamilien in Deutschland. In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft, 33. Jg., S. 153–180.
- Stöbe-Blossey, S./Mierau, S./Tietze, W. (2008): Von der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum – Konzeption, Entwicklungen und Erprobung des Gütesiegels „Familienzentren NRW“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 11, S. 105–122.
- Stojanov, K. (2013): Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (2013): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „Pisa“. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57–69.
- Stürzer, M. (2013): Schule und Nachmittagsbetreuung. In: Cinar, M./Otremba, K./Stürzer, M./Bruhns, K. (Hrsg.): Kinder-Migrationsreport: Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund. – München: Deutsches Jugendinstitut e.V., S. 166–230.
- Susskind, R./Susskind, D. (2015): The future of the professions. – Oxford: Oxford University Press.
- Terpoorten, T. (2014): Räumliche Konfiguration der Bildungschancen. Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet. – ZEFIR-Materialien, Bd. 3. – Bochum: ZEFIR. – URL: http://www.zefir.rub.de/mam/content/zefir_materialien_3_r%C3%A4umliche_konfiguration_der_bildungschancen_2014.pdf – Download vom 02.01.2015.
- Tippelt, R. (1990): Bildung und sozialer Wandel. – Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Tippelt, R. (2009): Lebenslanges Lernen. In: Tenorth, E./Tippelt, R. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. – Weinheim: Beltz, S. 444–447.
- Tippelt, R. (2015a): Lifeworld (Lebenswelt) Orientation and the construction of social milieus. In: European Lifelong Learning Magazine (Elm), No. 1. – URL: <http://www.elmmagazine.eu/articles/milieus-and-lifeworld-research> – Download vom 02.02.2017.
- Tippelt, R. (2015b): Kompetenzentwicklung im Lebenslauf – „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) und Competencies in Later Life (CiLL). Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61. Jg., H. 2, S. 157–161.
- Tippelt, R. (2015c): Andere Generationen und deren Deutungsmuster verstehen. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, H. 4, S. 6–9.

- Tippelt u. a. 2009 = Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (Hrsg.) (2009): Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel. – Bielefeld: Bertelsmann.
- United Nations (UN) (2015): World population prospects. The 2015 revision. – New York: United Nations.
- vbw – Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) (Hrsg.) (2003): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- vbw – Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) (Hrsg.) (2004): Bildung neu denken! Das Finanzkonzept. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- vbw – Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) (Hrsg.) (2005): Bildung neu denken! Das juristische Konzept. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- vbw – Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) (Hrsg.) (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- vbw – Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) (Hrsg.) (2008): Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess. Jahresgutachten 2008. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- vbw – Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) (Hrsg.) (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- vbw – Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) (Hrsg.) (2010): Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. Jahresgutachten 2010. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- vbw – Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) (Hrsg.) (2011a): Bildungsreform 2000 – 2010 – 2020. Jahresgutachten 2011. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- vbw – Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) (Hrsg.) (2011b): Gemeinsames Kernabitur. Zur Sicherung von nationalen Bildungsstandards und fairem Hochschulzugang. Gutachten. – Münster: Waxmann.
- vbw – Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) (Hrsg.) (2012a): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualitätsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten. – Münster: Waxmann.
- vbw – Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) (Hrsg.) (2012b): Internationalisierung der Hochschulen. Eine institutionelle Gesamtstrategie. Gutachten. – Münster: Waxmann.
- vbw – Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) (Hrsg.) (2013a): Qualitätssicherung an Hochschulen: von der Akkreditierung zur Auditierung. Gutachten. – Münster: Waxmann.
- vbw – Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) (Hrsg.) (2013b): Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung? Gutachten. – Münster: Waxmann.
- vbw – Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) (Hrsg.) (2014): Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung. Gutachten. – Münster: Waxmann.
- vbw – Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) (Hrsg.) (2015): Bildung. Mehr als Fachlichkeit. Gutachten. – Münster: Waxmann.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) (Hrsg.) (2016): Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland. Gutachten. – Münster: Waxmann.
- Vester, M. (2010): Soziale Ungleichheiten aus milieutheoretischer Perspektive. In: Budowski, M./Nollert, M. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. – Zürich: Seismo.
- Wahl, H.-W./Kruse, A. (Hrsg.) (2014): Lebensläufe im Wandel. Entwicklung über die Lebensspanne aus Sicht verschiedener Disziplinen. – Stuttgart: Kohlhammer.

- Walper, S. (2016): Arrangements elterlicher Fürsorge nach Trennung und Scheidung: Das Wechselmodell im Licht neuer Daten aus Deutschland. In: Deutscher Familiengerichtstag e.V. (Hrsg.): 21. Deutscher Familiengerichtstag. Brühler Schriften, Bd. 19. – Brühl: Giesecking.
- Walper, S./Thönnissen, C./Alt, P. (2015): Effects of family structure and the experience of parental separation: A study on adolescents' well-being. In: Comparative Population Studies, Vol. 40, No. 3, pp. 335–364.
- Weber, E. (2016): Industrie 4.0 – Jobmaschine oder Jobvernichterin? – Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- Weber, M. (2006): Religion und Gesellschaft. Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. 1904/05, 1920. – Frankfurt a. M.: Zweitausendeins.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in der Schule. – Weinheim: Beltz, S. 17–31.
- Weishaupt, H. (2006): Veränderungen im elementaren und sekundären Bildungsbereich durch demographischen Wandel. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Demographischer Wandel – Auswirkungen auf das Bildungssystem. – Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, S. 26–44.
- Weishaupt, H. (2009): Bildung und Region. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 217–231.
- Wissenschaftlicher Beirat beim Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (2010): Akzeptanz der Marktwirtschaft: Einkommensverteilung, Chancengleichheit und die Rolle des Staates. – Berlin: Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi).
- World Bank Group (2015): World development report 2016: Digital dividends. – Washington: World Bank Publications.
- Wößmann, L. (2009): Aufstieg durch Bildung: Bildungspolitik für den Zugang zur gesellschaftlichen Mitte. – Bad Homburg: Herbert Quandt-Stiftung.
- Wößmann, L./Peterson, P. E. (Eds.) (2007): Schools and the equal opportunity problem. – Cambridge: MIT Press.
- Zabal u. a. 2013 = Zabal, A./Martin, S./Klaukien, A./Rammstedt, B./Baumert, J./Klieme, E. (2013): Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Rammstedt, B. (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. – Münster: Waxmann, S. 31–76.
- Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft (2010): Themenheft zu „Verlängerung des späteren Arbeitslebens – Voraussetzungen und Risiken“. In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft, 35. Jg., H. 4.
- Zok, K. (2014): Unterschiede bei der Gesundheitskompetenz. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativ-Umfrage unter gesetzlich Versicherten. In: WIdO-monitor, H. 11, S. 1–12.
- Zukunftsinstitut (2015): Trendreport 2015. Globalview. Unsere neue Weltordnung in Zahlen. – Frankfurt a. M.: Zukunftsinstitut.
- Zukunftsrat der Bayerischen Wirtschaft (2015): Bayerns Zukunftstechnologien. Analyse und Handlungsempfehlungen. – München: Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw).
- Zwick, T. (2012): Effektivität der Weiterbildung aus Sicht älterer Beschäftigter. In: Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufliche Bildung, H. 1, S. 15–18.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	KOF Globalisierungsindex und Unterindizes 2016	29
Abbildung 2:	KOF Globalisierungsindex 2016 nach Einkommensklassen	30
Abbildung 3:	Internetnutzung in Deutschland: Vergleich Alt und Jung, 1998 bis 2015	73
Abbildung 4:	Entwicklung von Rechenleistung pro 1.000 US-Dollar von 1900 bis 2010 mit Trendlinie	75
Abbildung 5:	Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland, 1992 bis 2025	102
Abbildung 6:	Studierende in Deutschland, 1993 bis 2025	102
Abbildung 7:	Auszubildende im dualen System in Deutschland, 1992 bis 2025	102
Abbildung 8:	Bevölkerungswachstum nach Kreisen, 2009 bis 2030	115
Abbildung 9:	Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und schulischen Kompetenzen	128
Abbildung 10:	Anteil der Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Abschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, 2002 und 2014	129
Abbildung 11:	Anteil junger Akademikerinnen und Akademiker nach Herkunft	130
Abbildung 12:	Erwerbsstruktur in der Bevölkerung, 1970 bis 2015	137
Abbildung 13:	Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte (ohne Auszubildende), 1999 bis 2015	138
Abbildung 14:	Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte (ohne Auszubildende) nach Berufssektor, 1999 bis 2011	140
Abbildung 15:	Berufsprestige beim Berufseinstieg und seine Veränderung im Karriereverlauf bei westdeutschen Männern	142
Abbildung 16:	Entwicklung der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in der Berufsgruppe „Ingenieur/-in“	143
Abbildung 17:	Entwicklung der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten (ohne Auszubildende), differenziert nach Anforderungsniveau	144
Abbildung 18:	Beschäftigtenanteile in ausgewählten Berufen, nach Qualifikationsniveau	146
Abbildung 19:	Zusammenspiel von Bildungsprozessen in inklusiven Einrichtungen, gesellschaftlicher Teilhabe und Gesundheit	160

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Kontexte des Naturwissenschaftstests aus PISA 2006 und PISA 2015, Beispiele	64
Tabelle 2:	Zuordnung der zehn Teilkompetenzen zu den entsprechenden Kompetenzklassen der OECD	66
Tabelle 3:	Asylerstanträge im Jahr 2016 nach Altersgruppen und Geschlecht	88
Tabelle 4:	Anzahl erwachsener Geflüchteter nach Herkunftsland, Geschlecht und Alter; 01/2013 bis 01/2016	89
Tabelle 5:	Vergleich der in den Jahren 2009 und 2015 erreichten Kompetenzstände von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe im Kompetenzbereich Lesen im Fach Deutsch	116
Tabelle 6:	Vergleich der durchschnittlichen Kompetenzwerte der EGP-Extremgruppen innerhalb der Länder und mit dem Gesamtmittelwert der jeweiligen EGP-Extremgruppe in Deutschland insgesamt im Bereich Lesen im Fach Deutsch	117
Tabelle 7:	Zeitreihe Abgängerquote ohne Schulabschluss	119
Tabelle 8:	Quote der Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss – exemplarische regionale Disparitäten in Bayern und Nordrhein-Westfalen 2012	120
Tabelle 9:	Regionale Schulangebotslage in absoluten Zahlen – Quotient aus den Schulen mit und ohne Hochschulreifeoption für Kommunen mit extremen Werten in Bayern und Nordrhein-Westfalen 2012/2013	121
Tabelle 10:	Übersicht über die Gutachten des AKTIONSRATS BILDUNG und ausgewählte Handlungsempfehlungen	180

Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATSBILDUNG

Blossfeld, Hans-Peter, Prof. Dr. rer. pol. Dr. h. c., geb. 1954, Professor für Soziologie am Europäischen Hochschulinstitut (European University Institute) in Florenz und Professor für Soziologie an der Universität Bamberg (dort beurlaubt bis zum Herbst 2017), Koordinator des DFG-Schwerpunktprogramms „Education as a Lifelong Process“ (zusammen mit Prof. Sabine Weinert, Universität Bamberg), Leiter des Projekts Nationales Bildungspanel (NEPS) an der Universität Bamberg (2006 bis 2012), das vom BMBF unterstützt wurde, sowie des international vergleichenden Projekts „Education as a Lifelong Process – Comparing Educational Trajectories in Modern Societies“ (eduLIFE) (2011 bis 2016), das vom European Research Council (ERC) gefördert wurde, Mitglied der interdisziplinären DFG-Forschergemeinschaft Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter (BiKS) an der Universität Bamberg.
Arbeitsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Globalisierungsforschung, Soziologie des internationalen Vergleichs, Sozialstrukturanalyse, Soziologie der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung, Familiensoziologie, Soziologie des Arbeitsmarkts und Methoden der Erhebung und Analyse von Längsschnittdaten.

Bos, Wilfried, Prof. Dr. phil., geb. 1953, Universitätsprofessor für Bildungsforschung und Qualitätssicherung an der Technischen Universität Dortmund in der Fakultät Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie, langjähriger Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS), nationaler Projektmanager für IGLU/PIRLS 2001 und 2006, TIMSS 2007, PIRLS/TIMSS 2011, TIMSS 2015, IGLU/PIRLS 2016, ICILS 2013, wissenschaftlicher Leiter von „Ganz In“, „Chancenspiegel“ und „Schule digital – der Länderindikator“, Convenor des „EERA Network 9: Assessment, Evaluation, Testing and Measurement“.
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, Mitglied des International Advisory Board der Universität Helsinki, des International Councils der Freien Universität Berlin, des Wissenschaftlichen Beirats der Georg-August-Universität Göttingen für Studium und Lehre, des Evaluationsausschusses des Wissenschaftsrats, der Akkreditierungskommission der Evaluationsagentur Baden-Württemberg (evalag) und des internationalen Beraterkreises der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) für das Audit „Internationalisierung der Hochschulen“. Die im Zeitraum von 2002 bis 2012 in der internationalen Literaturliteraturdatenbank Web of Science von Thomson Reuters erfassten Publikationen zählen weltweit zu den am häufigsten zitierten Arbeiten in seinem Fachgebiet (vgl. „The World’s Most Influential Scientific Minds: 2014“).

Arbeitsschwerpunkte: Wissenschafts- und Hochschulforschung, Evaluationsforschung, Methoden der empirischen Sozialforschung.

Hannover, Bettina, Prof. Dr. phil., geb. 1959, Leiterin des Arbeitsbereichs Schul- und Unterrichtsforschung an der Freien Universität Berlin, Mitglied des Fachkollegiums Psychologie der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), zugewähltes Mitglied von acatech (Deutsche Akademie der Technikwissenschaften), Mitglied der Jury des Deutschen Schulpreises (Robert Bosch Stiftung), Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des Leibniz-Instituts für Wissensmedien, Tübingen, Vorsitzende des wissenschaftlichen Beirats des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel, Mitglied der nationalen PISA-Expertengruppe „Schülervoraussetzungen, Elternhaus, Peers“, Leiterin verschiedener Drittmittelprojekte, z. B. der DFG oder der EU.

Arbeitsschwerpunkte: Selbst und Identität, Geschlecht, Migration, Kulturvergleich.

Köller, Olaf, Prof. Dr. phil., geb. 1963, seit 2009 Geschäftsführender Wissenschaftlicher Direktor und Direktor der Abteilung Erziehungswissenschaft des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) in Kiel, Professor für empirische Bildungsforschung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, seit 2015 Präsident der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), seit 2012 Mitglied im wissenschaftlichen Beirat des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung Mathematik (DZLM).

Arbeitsschwerpunkte: Individuelle Entwicklungsprozesse unter den institutionellen Rahmenbedingungen von Schule, Diagnose schulischer Kompetenzen, methodische Probleme in Large-Scale-Assessments, Bildungsmonitoring, Implementation und Evaluation von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprogrammen.

Lenzen, Dieter, Prof. Dr. phil., geb. 1947, seit 2010 Präsident der Universität Hamburg, von 2003 bis 2010 Präsident der Freien Universität Berlin, von 2007 bis 2016 Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Vorsitzender des AKTIONSRATSBILDUNG, Universitätsprofessor für Philosophie der Erziehung an der Freien Universität Berlin und Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften und Künste.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Bildungspolitik.

Roßbach, Hans-Günther, Prof. Dr. phil., geb. 1951, Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, von 2014 bis März 2017 Direktor des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe (LfBi).

Arbeitsschwerpunkte: Qualitätsfeststellung in Institutionen der Früherziehung, Curricularentwicklung/Bildungsfragen im Kindergarten, Übergang vom Elementar- in den Primarbereich, Längsschnittanalysen der Auswirkungen frühkindlicher Betreuungen, internationale Vergleichsuntersuchungen.

Seidel, Tina, Prof. Dr. phil., geb. 1974, Prodekanin der TUM School of Education, Technische Universität München, Inhaberin des Lehrstuhls für Unterrichts- und Hochschulforschung, Leitung des BMBF-Projekts „Clearing House Unterricht“ und des vom Stifterverband ausgezeichneten Projekts „TUM-connect“ zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung, stellvertretende Sprecherin der DFG-Forschergruppe Cosima, Leitung mehrerer DFG- und BMBF-Forschungsprojekte, Mitherausgeberin des American Educational Research Journal, der Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie sowie der Zeitschrift für Pädagogik, Koordinatorin der Special Interest Group der EARLI „Teaching and Teacher Education“, Mitglied des Fachkollegiums Erziehungswissenschaft/Bildungswissenschaften der DFG.

Arbeitsschwerpunkte: Unterrichtsforschung mit Schwerpunkt Sekundarstufe, Professionalisierung von Lehrenden an Schulen und Hochschulen, Forschungssynthesen zu Unterrichtseffektivität.

Tippelt, Rudolf, Prof. em. Dr. phil., geb. 1951, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München Gründungsmitglied der World Education Research Association (WERA), Mitherausgeber der Zeitschrift für Pädagogik, Vorsitzender des Kuratoriums des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe (LifBi), Vorsitzender der wissenschaftlichen Beiräte des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WIFF) und der Forschungsstelle Bildung der Industrie- und Handelskammer (IHK) München und Oberbayern, wissenschaftlicher Experte im Landesbeirat für Erwachsenenbildung, Mitglied der wissenschaftlichen Beiräte des Deutschen Jugendinstituts (DJI).

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Weiterbildung/Erwachsenenbildung, Bildungsprozesse über die Lebensspanne, Übergang von Bildung in Beschäftigung, Professionalisierung und Fortbildung des pädagogischen Personals, insbesondere auch im internationalen Kontext.

Wößmann, Ludger, Prof. Dr. sc. pol., geb. 1973, Universitätsprofessor für Bildungsökonomie an der Volkswirtschaftlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München, Leiter des ifo Zentrums für Bildungsökonomik, Koordinator des Europäischen Expertennetzwerks Bildungsökonomik (EENEE), Vorsitzender des Bildungsökonomischen Ausschusses des Vereins für Socialpolitik.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsökonomik, insbesondere mikroökonomische Analysen von Effizienz und Chancengleichheit im Schulsystem anhand internationaler Schülerleistungstests.

Verzeichnis der externen Experten

Dreher, Axel, Prof. Dr. rer. pol., geb. 1972, Professor für Internationale Wirtschafts- und Entwicklungspolitik an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Herausgeber des Review of International Organizations, Präsident der European Public Choice Society (EPCS), Vorsitzender des Entwicklungsökonomischen Ausschusses im Verein für Socialpolitik, Autor des KOF Globalisierungsindex, Fellow am Center for Economic Policy Research (CEPR), European Development Network (EUDN), bei der CESifo Group Munich (bestehend aus dem Center for Economic Studies (CES), dem Ifo Institute und der CESifo GmbH) und AidData, Forschungsprofessor an der KOF Konjunkturforschungsstelle und der Universität Göttingen.
Arbeitsschwerpunkte: Entwicklungsökonomie, Globalisierung und Politische Ökonomie.

Matthes, Britta, Dr. phil., geb. 1969, Leiterin der Forschungsgruppe „Berufliche Arbeitsmärkte“ am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Sprecherin der Forschungsinitiative Berufe und soziale Ungleichheit (FiBus). Arbeitsschwerpunkte: Arbeiten in der digitalisierten Welt, Berufsverlaufsforschung, Geschlechtsspezifik von Bildungs- und Erwerbsverläufen, Klassifikation der Berufe, Arbeitsmarktsoziologie.

Rother, Wolfgang, Prof. Dr. phil., geb. 1955, Titularprofessor für Philosophie an der Universität Zürich.
Arbeitsschwerpunkte: Philosophie- und Ideengeschichte der Neuzeit, Philosophie der Aufklärung, Existenzphilosophie, Hedonismus, Strafrechtsphilosophie, Philosophie der Geschichte.

Schneider, Norbert F., Prof. Dr. rer. pol., geb. 1955, Honorarprofessor an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Dozent an den Universitäten Mainz und Wien, Direktor des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung (BiB), Mitglied des Vorstands und Vizepräsident der Deutschen Gesellschaft für Demographie (DGD), Mitglied des Expertenrates Demografie beim Bundesministerium des Innern (BMI), des Demografie-Beirats des Landes Sachsen-Anhalt und der Sachverständigenkommission zum Achten Familienbericht beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).
Arbeitsschwerpunkte: Familien- und Mobilitätssoziologie, Bevölkerungsforschung.

Simon, Judith, Prof. Dr. phil., geb. 1977, Professorin für Ethik in der Informationstechnik, Universität Hamburg, Mitherausgeberin der Zeitschriften Big Data & Society und Philosophy & Technology. Vorstandsmitglied der International Society for Ethics and Information Technology (INSEIT) sowie der International Association for Computing and Philosophy (IACAP).
Arbeitsschwerpunkte: Ethik und Erkenntnistheorie der Informationstechnologie, Computerphilosophie, Wissenschaftstheorie und Technikphilosophie, Technikfolgenabschätzung, Values in Design.

Walper, Sabine, Prof. Dr. phil., geb. 1956, Dipl.-Psych., Professorin für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München, seit Februar 2012 Forschungsdirektorin des Deutschen Jugendinstituts (DJI), Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat für Familienfragen am Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BFSFJ), Mitglied des Executive Committee der International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD), Präsidentin der Deutschen Liga für das Kind, Vertrauensdozentin der Studienstiftung des Deutschen Volkes, Co-Principle Investigator des Beziehungs- und Familienpanels „pairfam“.
Arbeitsschwerpunkte: Familien- und Jugendforschung, insbesondere Bildung und Erziehung in Familien, Aufwachsen in unterschiedlichen Familienformen und Lebenslagen, soziale Entwicklung im Jugendalter, Förderung elterlicher Erziehungskompetenzen.



vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
(Hrsg.)

Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen:

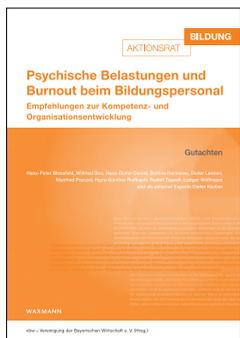
Betreuung oder Rhythmisierung?

Gutachten

2013, 144 Seiten, broschiert, EUR 12,90
ISBN 978-3-8309-2983-3

Der Auf- und Ausbau von Ganztagsgrundschulen hat in Deutschland seit der Jahrtausendwende zugenommen, wobei die Einführung von Ganztagsgrundschulen in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich weit fortgeschritten ist. Im Primarbereich wurden Fördermittel vorrangig in die Schaffung infrastruktureller Rahmenbedingungen für offene Ganztagsgrundschulmodelle investiert und in nahezu allen Bundesländern zeigen sich deutliche Nachholbedarfe bei voll gebundenen rhythmisierten Ganztagsgrundschulen mit einer konzeptionellen Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Gestaltungselementen. Der Aktionsrat Bildung formuliert seine Erwartungen an Politik und Forschung sowie an das multiprofessionelle Personal und die Eltern, damit ganztagsschulische Angebote nicht nur der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf dienen, sondern auch und vor allem der individuellen Förderung und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler.





vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
(Hrsg.)

Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal

Empfehlungen zur Kompetenz- und
Organisationsentwicklung

Gutachten

2014, 202 Seiten, broschiert, EUR 16,90
ISBN 978-3-8309-3085-3

Da psychischen Störungen im Hinblick auf Arbeitsunfähigkeit und Frühverrentung eine wachsende Bedeutung zukommt, widmet der Aktionsrat Bildung diesem Thema ein eigenes Gutachten.

Er richtet den Fokus auf die Situation des Bildungspersonals und geht auf psychische Belastungen sowie das subjektive Erleben von Stress ein. Emotionale Erschöpfung und psychische Beanspruchung können zu einer reduzierten Leistungsfähigkeit der Betroffenen führen und somit direkten negativen Einfluss auf die Bildungsqualität nehmen. Der Aktionsrat Bildung spricht deshalb Empfehlungen zum Umgang mit psychischen Belastungen sowie zur Prävention und Intervention aus; Risikofaktoren für die psychische Gesundheit müssen minimiert und Schutzfaktoren gestärkt werden. Die Studie richtet sich an die Bildungspolitik und die Bildungseinrichtungen selbst, da beide ihren Beitrag zur Prävention psychischer Erkrankungen leisten müssen.



vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
(Hrsg.)

Bildung. Mehr als Fachlichkeit

Gutachten

2015, 208 Seiten, broschiert, EUR 16,90
ISBN 978-3-8309-3260-4

Ohne die große Bedeutung von Fachlichkeit in Frage zu stellen, widmet sich der Aktionsrat Bildung in diesem Gutachten der Zusammenschau der drei Bildungsdimensionen Fachlichkeit, Kompetenzen und Persönlichkeit. Diese Mehrdimensionalität von Bildung liefert die Grundlage für einen erfolgreichen Werdegang in Schule, Ausbildung, Studium und Beruf.

Im Gutachten wird die Vielschichtigkeit von mehrdimensionaler Bildung aufgezeigt und für jede Bildungsphase – von der frühkindlichen Bildung bis hin zur Weiterbildung – dargestellt, wie die jeweiligen Bildungsinstitutionen und deren Akteure die Förderung einer breiten Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung umsetzen können. Nach einer Analyse der Situation werden konkrete Handlungsempfehlungen an die Politik formuliert.





vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
(Hrsg.)

Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland

Gutachten

2016, 332 Seiten, broschiert, EUR 22,90
ISBN 978-3-8309-3463-9

Die jüngsten Migrations- und Wanderungsbewegungen stellen Deutschland vor große Herausforderungen, zu denen auch die erfolgreiche Integration von Personen mit Migrationshintergrund und Flüchtlingen in das Bildungssystem gehört. In diesem Gutachten geht der Aktionsrat Bildung auf die historischen, juristischen und ökonomischen Rahmenbedingungen von Zuwanderung ein, legt statistische Daten vor und analysiert die psychologische Situation der Zugewanderten. Von der frühen Kindheit bis zur Weiterbildung werden bildungsphasenspezifische Daten und Fakten über Personen mit Migrationshintergrund dargelegt und die Erfahrungen auf das Flüchtlingsgeschehen übertragen. Vor diesem Hintergrund empfiehlt der Aktionsrat Bildung dringend die Entwicklung und Umsetzung eines Masterplans Bildungsintegration als Teil eines Masterplans Migration. Die Empfehlungen sind an die verschiedenen Typen von Akteuren adressiert, die hinsichtlich der großen Herausforderungen Verantwortung tragen.



WAXMANN

Seit der Veröffentlichung der ersten Studie im Jahr 2007 leistet der Aktionsrat Bildung mit seinen Gutachten einen wichtigen Beitrag zur bildungspolitischen Diskussion und zu Reformprozessen innerhalb des deutschen Bildungssystems. Eine veränderte Welt, deren Herausforderungen vornehmlich aus dem raschen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, ökologischen und technologischen Wandel erwachsen, wird in der kommenden Dekade auch weitreichenden Einfluss auf die Rahmenbedingungen und Inhalte des Bildungssystems nehmen und entsprechende Anpassungen erfordern.

Im aktuellen Gutachten identifiziert der Aktionsrat Bildung zwölf bedeutende Wandlungs- und Entwicklungsprozesse in der deutschen Gesellschaft, die aus seiner Sicht für das Bildungssystem der Zukunft von zentraler Bedeutung sind. Die Beschreibung der Dynamik und Relevanz der einzelnen Bereiche für das Bildungssystem geht auf Kernfragen zu Curricula, Organisation, Struktur, Personal und Finanzen ein. Mit dem Gutachten hat sich der Aktionsrat Bildung das Ziel gesetzt, zu jedem Teilgebiet Leitfragen zu formulieren, von deren Beantwortung der Erfolg des deutschen Bildungswesens auch in Zukunft entscheidend abhängen wird.

Der Aktionsrat Bildung ist ein politisch unabhängiges Gremium, dem folgende Mitglieder angehören:

Prof. Dr. Dieter Lenzen

Vorsitzender des Aktionsrats Bildung, Präsident der Universität Hamburg

Prof. Dr. Dr. h. c. Hans-Peter Blossfeld

Europäisches Hochschulinstitut (European University Institute) Florenz, Professor für Soziologie

Prof. Dr. Wilfried Bos

Technische Universität Dortmund, Professor für Bildungsforschung und Qualitätssicherung, Direktor des Arbeitsbereichs für Bildungsmonitoring und Schulentwicklungsforschung am Institut 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, Leiterin des Arbeitsbereichs für Schul- und Unterrichtsforschung im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Prof. Dr. Olaf Köller

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Geschäftsführender Wissenschaftlicher Direktor und Direktor der Abt. Erziehungswissenschaft des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN)

Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach

Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Inhaber des Lehrstuhls für Elementar- und Familienpädagogik, bis März 2017 Direktor des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe (LIbV)

Prof. Dr. Tina Seidel

Technische Universität München, Inhaberin des Lehrstuhls für Unterrichts- und Hochschulforschung und Prodekanin der TUM School of Education

Prof. Dr. Rudolf Tippelt

Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München (em.)

Prof. Dr. Ludger Wößmann

Ludwig-Maximilians-Universität München, Leiter des ifo Zentrums für Bildungsökonomik

www.aktionsrat-bildung.de



9 783830 936541

www.waxmann.com