



Rat für
NACHHALTIGE
Entwicklung



Chancen, Qualität und Kompetenz:

Bausteine für eine nachhaltige
Bildungspolitik

Empfehlungen

Rat für Nachhaltige Entwicklung

Der Rat für Nachhaltige Entwicklung hat die Aufgabe, Empfehlungen zur Nachhaltigkeitspolitik zu geben, Projekte mit Vorbildcharakter zu initiieren und das Thema „Nachhaltigkeit“ in die Öffentlichkeit zu tragen. Der Rat wurde im April 2001 von Bundeskanzler Gerhard Schröder berufen. Bundeskanzlerin Angela Merkel hat den Rat im Juni 2007 erneut berufen.

Impressum

Geschäftsstelle des Rates für
Nachhaltige Entwicklung
www.nachhaltigkeitsrat.de
info@nachhaltigkeitsrat.de

Inhalt

Präambel.....	2
1. Zusammenfassung zentraler Ratsempfehlungen.....	4
2. Zentrale Herausforderungen des deutschen Bildungssystems – eine bildungsstufenbezogene Analyse	12
2.1 Frühkindliche Bildung/Elementarstufe	12
2.1.1 Angebote für Kinder unter drei Jahren.....	12
2.1.2 Angebote für Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt.....	14
2.2 Allgemeinbildendes Schulsystem	16
2.2.1 Grundschule/Primarstufe.....	16
2.2.2 Sekundarstufe I und II.....	19
2.3 Berufsbildungssystem	23
2.4 Hochschulsystem.....	26
2.5 Weiterbildungssystem/Lebenslanges Lernen	30
3. Empfehlungen des Rates nach Bildungsstufen	33
3.1 Frühkindliche Bildung/Elementarstufe	33
3.2 Allgemeinbildendes Schulsystem	37
3.3 Berufsausbildungssystem	43
3.4 Hochschulsystem.....	48
3.5 Weiterbildungssystem/Lebenslanges Lernen	55
3.6 Bildung für nachhaltige Entwicklung als bildungsstufenübergreifende Herausforderung.....	58
Verwendete Literatur.....	61

Präambel

Alle wollen lernen.

Ob wir über Klima oder Wachstum reden, über die fiskalischen Schuldenberge, über Ressourcenschutz oder den demographischen Wandel, mit Blick auf das Jahr 2050 haben alle großen Zukunftsthemen unserer Gesellschaft eines gemeinsam: Diejenigen, die 2050 verantwortliche Positionen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft inne haben werden, sitzen heute in unseren Schulen. Was geben wir ihnen mit? Wissen sie, was sie wissen müssen? Wissen sie, was sie hoffen dürfen, wissen zu können und wie sie vom Lernen zum Handeln kommen? Fit für die Zukunft ist, wer erahnen kann, was an Fertigkeiten und Kenntnissen nötig ist, um die Eine Welt zu gestalten – wohl wissend, dass wir unsere Lebensweise bereits heute radikal ändern müssen.

Unser Bildungssystem ist nicht nachhaltig. Es ist ein offenes Geheimnis, dass es in der Krise steckt. Das „Recht auf Bildung“ ist in historischen, harten Kämpfen etabliert worden. Es verspricht dem Einzelnen Chancen. Es will die Menschen in ihrer Fähigkeit stärken, die Welt zu verstehen und die Welt zu verändern. Noch immer gilt uneingeschränkt die große Maxime der Reformpädagogik „Die Menschen stärken, die Sachen klären“. Es ist aktueller denn je.

Aber das Recht auf Bildung ist nicht erkämpft worden, damit in den Schulen solche Begriffe wie „Schulabbruchrate“, „Pisa-Versagen“, „bildungsferne Schichten“, „Bildungsunfähigkeit“ die Szene beherrschen; damit Schule einseitig selektiert, statt individuell zu fördern; damit „Bildungssysteme“ in endlos quälenden Debatten theoretisiert werden; damit überehrgeizige Eltern ihre Kinder in egoistische Bildungskarrieren zwingen; damit Eltern in anderen Familien ihren Kindern signalisieren, dass Bildung völlig egal ist. Das Recht auf Bildung ist auch nicht erkämpft worden, um zu erleben, dass Kinder in ihren Schulen entmutigt werden und dass für sie das schulische Lernen gleichbedeutend mit Niederlage ist.

Das ist eine große Vergeudung. Eine nicht an Nachhaltigkeit orientierte Bildungspraxis verschwendet soziale, kulturelle und wirtschaftliche Ressourcen. Das ist nicht zukunftsfähig.

Kein Mensch ist von sich aus bildungsfern. Wir wollen die Normalität der Neugier wieder zur Geltung bringen. Wir wollen den Wunsch zum Wissen, den jedes Kind mitbringt, erhalten und stärken. Wir wollen ihnen das Lernen als eigene Erprobung und Erfahrung ermöglichen.

Die Grundsicherung der Bildungspraxis in Schulen und Familien, in Medien und sozialen Netzen ist überfällig. Aber die Bildungspolitik droht sich in technischen Einzelheiten zu verlieren. Sie droht sich selbst zu sterilisieren, wenn sie im bildungspolitischen Fachjargon verharrt. „Bildung und Nachhaltigkeit“ muss als notwendiges und übergreifendes Konzept erfahrbar werden – als ein wechselseitiger, streitbarer Prozess, der den Erwerb sozialer, kognitiver und emotionaler Kompetenzen ermöglicht. Bildung hat neben der Vermittlung fundierter

Fachkenntnisse die Aufgabe, zum vernetzten Denken, zur Selbstständigkeit und zur kritischen Bewertung der Informationsflut anzuleiten und scheinbar unveränderliche Dinge anzupacken. Gescheiterte Bildungswege sind keine Option.

Das Neue beginnt dort, wo Menschen wachsen. Der Peer Review der deutschen Nachhaltigkeitspolitik mahnt uns dringlich, unser Know-how in der Entwicklung von Technik und Gesellschaft nicht aufs Spiel zu setzen. Wir können es uns nicht länger leisten mit dem größten Pfund für die Zukunftsfähigkeit Deutschlands fahrlässig umzugehen: der Produktivität der Köpfe.

Der Rat für Nachhaltige Entwicklung hat die vorliegende Empfehlung auf der Grundlage einer umfassenden wissenschaftlichen Befassung erstellt. Zusätzlich wurden die Bundesländer zu getroffenen Maßnahmen zur Qualitätssteigerung im Schulwesen in der 2. Jahreshälfte 2007 befragt. Eine Expertenanhörung im November 2008, bei der die Kultusministerkonferenz der Länder, das Bundesbildungsministerium und das Bundesinstitut für berufliche Bildung hochrangig vertreten war, hat wichtige wissenschaftliche Impulse geliefert. Als Experten wurden Dr. Jürgen Kluge, McKinsey & Company, Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Prof. Dr. Horst Weishaupt, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Jun. Prof. Havva Engin, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, sowie Prof. Dr. Uwe Schneidewind, Universität Oldenburg, gehört. Prof. Dr. Dieter Lenzen, FU Berlin, konnte zu einem ausführlichen Grundsatzgespräch in einer Ratssitzung gewonnen werden. Herr Antonio Brettschneider, Universität Duisburg-Essen, hat Frau Prof. Dr. Ute Klammer bei der Auswertung der wissenschaftlichen Erkenntnisse aus der empirischen Bildungsforschung unterstützt. Darüber hinaus stand der Rat im Dialog mit Thüringer Bildungspraktikern und Mitglieder des Rates haben sich mit Vorträgen am Hochschultag zur Nachhaltigkeit der Universität Lüneburg beteiligt. Das Thema Bildung hat der Rat im Rahmen seiner Jahreskonferenzen der interessierten Öffentlichkeit zur Diskussion gestellt.

Allen Experten haben zur Meinungsbildung im Nachhaltigkeitsrat intensiv beigetragen. Ihnen sei dafür herzlich gedankt. Etwaige Unzulänglichkeiten der nachfolgenden Schrift bleiben allerdings allein beim Rat für Nachhaltige Entwicklung.

1. Zusammenfassung zentraler Ratsempfehlungen

➤ Chancengleichheit muss zur Leitschnur werden.

Ungleiche Startchancen und Lernbedingungen von Kindern aus unterschiedlicher sozialer Herkunft werden heute leider nicht nur nicht abgebaut, sondern sogar noch verstärkt. Prekäre Lebensverhältnisse saugen Bildungsmisserfolge geradezu an. Internationale Vergleiche zeigen aber, dass dies nicht so sein muss. Deshalb muss der Gedanke der Chancengleichheit in der Bildung stärker beachtet werden. Er muss im Mittelpunkt der bildungspolitischen Bemühungen stehen. Nur dann werden alle Kindern und alle Lernenden ihre Potenziale optimal entfalten können. Für die Lehrenden, Erzieher und Erzieherinnen die mit Leidenschaft und Einsatz oft gegen bedrückende soziale Umstände angehen, gilt das in gleicher Weise. Der Rat für Nachhaltige Entwicklung spricht sich für sozialpolitische Maßnahmen aus, um pro-aktive Beratungs- und Betreuungsangebote der Kinder- und Jugendhilfe zu fördern.

Derzeitige Versuche zur Erklärung und zur Minderung des massiven Problems fehlender Chancengleichheit und Aufwärtsmobilität im Bildungssystem sind offenbar völlig unzureichend. Weitere Studien zur Aufklärung dieser alarmierenden Formen sozialer Abgrenzung in Deutschland und zur Übertragbarkeit von Beispielen von Good Practice sind daher in Auftrag zu geben.

Im Kindergartenbereich ist das Angebot an Ganztagsbetreuungsplätzen deutlich auszuweiten. Der Besuch des Kindergartens erleichtert den Einstieg in die schulische Bildung. Damit alle Kinder zumindest im letzten Jahr vor ihrer Einschulung einen Kindergarten besuchen, sollten hohe Anreize gesetzt werden. Wo Beiträge für vorschulische Einrichtungen erhoben werden, sollten diese sozial gestaffelt sein.

Die Schullaufbahneempfehlung durch die Lehrkräfte im 10. Lebensjahr der Schüler führt zu oft zu Fehleinschätzungen. Die Weichenstellung dominiert jedoch den weiteren Bildungsweg. Bei gleicher Leistung werden Kinder aus bildungsfernen Schichten unterproportional häufig und Kinder aus bildungsstarken Familien überproportional häufig für Gymnasien empfohlen. Geeignete diagnostische Verfahren, die für die Lehrer verbindlich und für die Eltern transparent und verständlich sein sollen, sind zu entwickeln. Der Rat für Nachhaltige Entwicklung spricht sich für ein längeres gemeinsames Lernen aller Kinder und Jugendlicher und für die Stärkung integrativer und inklusiver Tendenzen (Binnendifferenzierung) in den Schulsystemen aller Bundesländer sowie in der Alltagspraxis jeder Einzelschule aus. Er befürwortet die Förderung der Vielfalt im Bildungssystem in Form von Bildungseinrichtungen mit unterschiedlichen pädagogischen Konzepten, sowie

unterschiedlicher Trägerschaft, um den jeweiligen Wünschen von Eltern und Bedürfnissen von Kindern Rechnung zu tragen.

Chancengleichheit und Kompetenzentwicklung in allen wichtigen Bereichen der jugendlichen Entwicklung erfordern die Weiterentwicklung des erfolgreichen Ganztagschulangebotes. Der Bund sollte hierfür weitere erhebliche Mittel zur Verfügung stellen. Kosten für Lernmittel dürfen nicht zu Bildungshürden für Kinder aus finanziell schlecht gestellten Familien führen.

Öffentliche Angebote zur Bildung und Betreuung von Kindern können jedoch die Verantwortung der Erziehungsberechtigten nicht ersetzen. Die Erziehungskompetenz von Eltern ist durch entsprechende Trainings- und Beratungsangebote zu unterstützen. Ziel ist es, die Bildungschancen auch für bildungsferne Schichten und für Kinder mit Migrationshintergrund gerade am Anfang der Bildungskarriere zu verbessern.

➤ **Bildung darf kosten, weil sie etwas wert ist.**

Bildung ist für eine nachhaltige, an Wettbewerbsfähigkeit wie auch an Chancengerechtigkeit orientierte Entwicklung in Deutschland existenziell. Diese Bedeutung muss sich in den Investitionen in Bildung niederschlagen. Die Höhe der Investitionen muss deutlich erhöht werden. Ihr Einsatz muss wirksamer werden.

Nachdem die Bildungsausgaben in Relation zum BIP in der letzten Dekade sogar rückläufig waren, sind die Ausgaben für Bildung von niedrigen 4,8% des BIP im Jahr 2006 in den kommenden Jahren deutlich zu steigern. Das erklärte Ziel, 10% des Bruttoinlandsproduktes für Bildung und Forschung bis zum Jahre 2015 aufzuwenden, ist zügig umzusetzen. Allerdings kann es nicht darum gehen, ohne institutionelle Reformen und Schwerpunktsetzungen mehr Geld in das bestehende Bildungssystem zu verteilen. Den Ergebnissen der bildungsökonomischen Forschung folgend, sollte mit besonderer Priorität in die quantitative und qualitative Verbesserung der frühkindlichen Erziehung und Bildung investiert werden. Eine „Bildungsoffensive“ kann nur Früchte tragen, wenn das Geld in Köpfe statt nur in die Instandhaltung von Gebäuden und Infrastruktur investiert und zudem dort eingesetzt wird, wo Bildungsinvestitionen den größten Nutzen für den Einzelnen und die Gesellschaft versprechen.

➤ **Kein Abschluss ohne Anschluss**

Die Übergänge aus allen Ebenen des Schulsystems in den Beruf gelingen zu selten. Sie müssen wirklich belastbar werden und tatsächlich funktionieren. Nötig sind daher die Stärkung der Berufswahlvorbereitung in den allgemein bildenden Schulen. Bildungsstandards, die auf die Arbeitswelt hinführen, sind ergänzend zu formulie-

ren. Der Dschungel von Zertifikaten und Warteschleifen muss dringend evaluiert werden, um die soziale Vergeudung von Lebenszeit junger Menschen zu beenden und ihrer Desillusionierung vorzubeugen. Die Vernetzung der lokalen Akteure im Rahmen „regionaler Bildungslandschaften“ kann einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Einmündung in die Arbeitswelt leisten. Die Ausdifferenzierung der regionalen Gegebenheiten im demographischen Wandel muss auch bei der Organisation von Bildungsprozessen berücksichtigt werden.

Objektiv oder subjektiv fehlende Chancen einer beruflichen Einmündung demotivieren viele Jugendliche und bedrohen ihre gesellschaftliche Integration. Die Jugendlichen müssen Kompetenzen zur eigenverantwortlichen, langfristigen Gestaltung ihres beruflichen Werdegangs entwickeln. Der Einstieg in eine voll qualifizierende Berufsausbildung sollte ihnen erleichtert werden. Der Rat für Nachhaltige Entwicklung empfiehlt die Einrichtung eines bundesweiten, integrierten und mit einer soliden Finanzierungsbasis ausgestatteten Förderprogramms zur modularen berufsbegleitenden Nachqualifizierung für junge Erwachsene. Der Übergang in die Berufswelt sollte durch (ehrenamtliche) Mentoren begleitet werden; auch ein stärkeres Engagement der Unternehmen ist gefordert.

Um alle Bildungspotenziale in der Region auszuschöpfen und optimal zu fördern, müssen die unterschiedlichen Akteure – wie Schulen, Betriebe, Sozial- und Jugendbehörden, Eltern – besser vernetzt werden und kooperieren. Die Übertragung des bereits in einigen Modellregionen erfolgreich erprobten Konzepts der „Regionalen Bildungslandschaften“ sollten auf weitere Regionen übertragen werden. Im Rahmen einer gemeinsamen Übernahme der Verantwortung für Bildung können Potenziale junger Menschen besser erkannt und gefördert sowie die Rolle der Erziehungsberechtigten im Bildungsprozess gestärkt werden. Zur Überprüfung der bestehenden Bildungsangebote und der Begleitung der individuellen Bildungsübergänge ist der Aufbau regionaler Bildungsmonitoring-Systeme notwendig.

Eine regionale Ausdifferenzierung der Organisation von Bildung wird auch durch den demographischen Wandel erforderlich sein. Vor allem die Entleerung ländlicher Räume, der schon heute für viele Schülerinnen und Schüler weite Pendelwege nach sich zieht, erfordert die Entwicklung innovativer Konzepte des dezentralen Lernens, z.B. durch einen Ausbau der Möglichkeiten des e-learning im Bereich der schulischen Bildung. Der Rat für Nachhaltige Entwicklung fordert die Akteure im Bildungssystem zur vorausschauenden Entwicklung geeigneter Konzepte auf.

- **Lernende brauchen eine klare Vorstellung darüber, wozu, was und wie sie lernen; und das überall.**

Für alle Stufen des Bildungssystems sollen Ziele und konsistente Standards vorgegeben werden. Sie sollen innerhalb der bestehenden föderalen Bildungsstrukturen bundeseinheitlich sein und in ihrer Qualität überprüfbar und nachvollziehbar sein. Föderale Unterschiede sollen den Lernenden und Lehrenden dienen und sich nicht nur aus der Geographie begründen.

Der Rat für Nachhaltige Entwicklung sieht erhebliche Mängel in der Abstimmung zwischen den Akteuren im Bildungssystem. Diese sind angesichts der anstehenden Herausforderungen, denen sich die Bildung gegenübersteht, nicht tragbar. Der Rat für Nachhaltige Entwicklung fordert Bundesregierung und die Kultusministerkonferenz der Länder zu verstärkten Anstrengungen bei der Organisation und Abstimmung gemeinsamer Bildungsaufgaben im föderalen System auf.

Die momentane Vielfalt an externen Schul-Evaluationsverfahren sollte zu einem transparenten, flächendeckenden Qualitätsmanagementsystem mit geschlossenem Feedback bis auf die Ebene der einzelnen Lehrkräfte weiterentwickelt werden. Exemplarisch sei an dieser Stelle auf das im Kanton Zürich eingeführte flächendeckende Qualitätsmanagement als datenbasierte Rückmeldung über die erreichte Qualität und die örtliche Problemsituation verwiesen.

Der Rat für Nachhaltige Entwicklung hat in seiner Empfehlung zur Beschaffungspolitik eine glaubhafte Nachhaltigkeitsorientierung in der öffentlichen Beschaffung angemahnt. Gerade Bildungsinstitutionen sollten hier Vorbildcharakter haben. In diesem Zusammenhang gilt es, Nachhaltigkeitskriterien zu einem Bereich der Qualitätsanforderungen an Bildungseinrichtungen zu erheben, die in Form selbst- und fremdevaluierter Verfahren bewertet und ständig fortentwickelt werden.

- **Vom Projekt zum Standard: „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ allen zugänglich machen.**

Eigenverantwortliche Urteilsfähigkeit und die Entwicklung der persönlichen Fähigkeiten zur Gestaltung der Lebensumstände sind die Lernziele, an denen sich die „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ orientiert. Faktenwissen kommt hinzu und bleibt ein wichtiger Teil der Bildung, wenn es um Klimaschutz, das Erde-Mensch-System, sozialen Zusammenhalt und fiskalische Nachhaltigkeit geht. Aber vordringlich müssen die sozialen Kompetenzen der Lernenden entwickelt werden. Der Ansatz der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ist nach mehr als 10 Jahren Ent-

wicklung und Erprobung bewährt. Seine Umsetzung darf nicht dem Sonderfall überlassen bleiben.

„Bildung für nachhaltige Entwicklung“ zielt darauf ab, Schülerinnen und Schülern über Kompetenzerwerb und Wertevermittlung Orientierungswissen zur Bewältigung komplexer Herausforderungen zu vermitteln und sie somit „fit für die Zukunft“ zu machen. Bislang hat die Kultusministerkonferenz der Länder Inhalte der Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung nur in den Fächern Geographie und Chemie aufgenommen. Die Kultusministerkonferenz sollte nachdrücklich motiviert werden, Bildung für nachhaltige Entwicklung nunmehr mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung in allen Fächern zu implementieren und in die Bildungsberichterstattung aufzunehmen.

Wie bei jeder Maßnahme zur Nachhaltigkeit, ganz gleich ob sie privatwirtschaftlich oder seitens des Staates durchgeführt wird, gilt auch für die Bildung für nachhaltige Entwicklung der Maßstab der Transparenz und Nachprüfbarkeit. Der Rat empfiehlt, die Umsetzung des Konzeptes in die Bildungsberichterstattung aufzunehmen. Die empirische Bildungsforschung ist aufgefordert, die Qualität und Wirkung von Bildung für nachhaltige Entwicklung, sowie die Entwicklung von Kompetenzen stärker zu untersuchen.

In den Bundesländern gibt es eine Vielzahl gelungener Qualitätsmanagementansätze in Bildungseinrichtungen, die die Umsetzung des integrativen Ansatzes einer Bildung für nachhaltige Entwicklung begünstigen. Best-Practice-Beispiele dieser Ansätze sollten systematisch gesammelt und die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch, bzw. lernender Vernetzung hergestellt werden.

➤ **Den Lehrer-Beruf zum Zukunfts-Beruf machen**

Auf allen Ebenen des Bildungssystems werden gegenwärtig mehr Erzieher/-innen, Pädagogen/-innen und Lehrer/-innen benötigt. Es gilt, das Fachkraft-Kind- bzw. Lehrer-Schüler-Verhältnis zu verbessern und die jeweiligen Relationen bundesweit stärker zu vereinheitlichen. Kreative Wege zur Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte können helfen, einen nur temporären Bedarf abzudecken. Zudem müssen Lehrkräfte durch Weiterbildung besser auf die veränderten Anforderungen vorbereitet werden.

Vor allem für den notwendigen und bereits politisch angekündigten Ausbau der Betreuungsplätze im frühkindlichen Bereich fehlt es an qualitativ angemessen ausgebildetem Personal. Die Forderung nach professioneller frühkindlicher Förderung wird bislang politisch unbefriedigend umgesetzt. Dazu müssen weitere akademische Ausbildungsgänge (Bachelor-Studiengänge) für die fröhpädagogische Erziehung eingerichtet werden, sowie die Durchlässigkeit und Vielfalt von Qualifizierungswegen erhöht werden. Auch in

der Bezahlung des Erzieherberufs spiegelt sich seine gesellschaftliche Bedeutung bisher nicht wider. Die Erzieher- und Lehrer-Berufe leiden in Deutschland an einer geringen gesellschaftlichen Anerkennung. Berufseinsteigern/-innen sollten angemessene Entwicklungsperspektiven und Karrierechancen wie Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten werden, die den beruflichen Anforderungen gerecht werden.

Der Rat für Nachhaltige Entwicklung sieht erheblichen Bedarf in der Weiterbildung von Lehrkräften, unter anderem in Bezug auf die Bildung für nachhaltige Entwicklung. Er empfiehlt, die Maßnahmen zur Sensibilisierung der Lehrenden für die Bedürfnisse heterogener Lerngruppen auszubauen und bundeseinheitlich verbindlich zu machen. Die Entwicklung didaktischer, methodischer, sozialer und kommunikativer Kompetenzen für den Unterricht mit heterogenen Lerngruppen schließt den Erwerb diagnostischer Fähigkeiten zum Erkennen des individuellen Förderbedarfs ein. Vor diesem Hintergrund ist die multiprofessionelle Zusammenarbeit in Bildungseinrichtungen deutlich zu stärken.

➤ **Erfolgsfaktor Bologna? Dafür muss mehr getan werden!**

Der Bologna-Prozess wird von vielen Beteiligten derzeit als Fiasko angesehen. Dennoch symbolisiert er einen richtigen Schritt, die Hochschulausbildung an die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts heranzuführen. Aber er wird nur erfolgreich sein können, wenn den Studierenden der Bachelor- und Masterstudiengänge ausreichend Studienplätze angeboten werden. Die Hochschulen müssen für die Lehr- und Betreuungsarbeiten, die von „Bologna“ richtigerweise deutlich intensiviert werden, entsprechend ausgestattet werden. Der Nachhaltigkeitsrat fordert neben dem konsequenten quantitativen Ausbau der Studienkapazitäten gemäß der Indikatoren der Nachhaltigkeitsstrategie auch eine qualitative Verbesserung der Studiensituation an den deutschen Hochschulen und eine stärkere Orientierung von Forschung und Lehre an Themen und Prinzipien der Nachhaltigkeit.

Gute Lehre muss innerhalb der Hochschule den gleichen Stellenwert erhalten wie gute Forschung. Gerade in den neuen Studiengängen ist eine deutliche Verbesserung des Betreuungsverhältnisses notwendig, um kompetenzorientiertes Studieren zu ermöglichen und dem Trend zu einfach zu korrigierenden, lediglich reproduktiven Prüfungen entgegen zu wirken. Dafür ist in stark nachgefragten Studienfächern vorübergehend (bis zur Verringerung der Studierendenzahlen nach der Studienphase des doppelten Abiturjahrgangs) eine Ausweitung der Lehrkapazitäten erforderlich. Ebenso bedarf es im Sinne effizienter und nachhaltiger Bildungsinvestitionen eines bedarfsgerechten Ausbaus der Service- und Beratungsangebote der Hochschulen, um einen höheren Anteil Studierender zum erfolgreichen Abschluss zu bringen.

Der Rat für Nachhaltige Entwicklung empfiehlt, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu erhöhen und die weitere Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte zügig und konsequent voranzutreiben. Um ein Hochschulstudium für beruflich Qualifizierte auch organisatorisch zu ermöglichen und attraktiv zu machen, ist ein Ausbau berufsbegleitender Studienangebote und Teilzeitstudiengänge notwendig.

Technische, systemische, interdisziplinäre wie partizipative Aspekte von Nachhaltigkeit werden zukünftig noch stärker in universitäre Fachbereiche zu integrieren sein. Die Einrichtung oder Umwidmung von Professuren für nachhaltige Entwicklung sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung und die systematische Integration von Nachhaltigkeitsthemen in weitere Studiengänge können dies befördern.

Zur Erhöhung der Anreize für Forschung im Themenfeld der Nachhaltigkeit schlägt der Rat für Nachhaltige Entwicklung eine bessere Konzertierung und inhaltliche Verknüpfung der unterschiedlichen Bundesprogramme zur Forschungsförderung mit Nachhaltigkeitsbezug vor. Nachhaltige Entwicklung sollte zu einem querschnittorientierten Merkmal der Förderinstrumente des Bundes werden. Gemeinsam mit der Deutschen Forschungsgemeinschaft und dem Wissenschaftsrat könnte ein expliziter Wettbewerb für Forschung für Nachhaltige Entwicklung mit hoher öffentlicher Sichtbarkeit und angemessenem Fördervolumen aufgelegt werden.

➤ **Kein Mensch hört einfach auf, zu lernen. Das Bildungssystem muss dies endlich berücksichtigen.**

Bildung darf nicht mit dem Erreichen eines formellen Bildungsabschlusses enden. Bildungspolitische Strategien sollen in Zukunft viel stärker dem Leitgedanken eines umfassenden und zukunftsfähigen Weiterbildungsangebotes für Deutschland folgen. Fort- und Weiterbildung müssen der Dynamik der modernen Wissensgesellschaft gerecht werden. Immer schneller erzeugt die Wissenschaft und Technik Informationen und Wissen, das in die Gesellschaft einfließen muss und gesellschaftliches Handeln verändert. Fort- und Weiterbildungsangebote müssen die Menschen befähigen, ihre sozialen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten weiter zu entwickeln. Hierzu ist es nötig, dass der Staat und die Wirtschaft ihr Engagement auf allen Feldern der lebensbegleitenden Weiterbildung verstärken und formale Hürden abbauen, die heute noch bei der Anerkennung von Abschlüssen und erworbenen Kompetenzen hinderlich sind.

Der Rat für Nachhaltige Entwicklung empfiehlt, die jetzige rechtliche Zersplitterung der Weiterbildung zu überwinden und einen bundeseinheitlichen rechtlichen Rahmen für die Weiterbildung zu schaffen. In enger Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern sollten die

Möglichkeiten der Einrichtung von Weiterbildungsfonds auf Branchenebene geprüft und geeignete Modelle zur Weiterbildung entlang des Lebensverlaufes entwickelt werden. Über Informations- und Sensibilisierungskampagnen sollte das Bewusstsein für die zunehmende Bedeutung des Lernens im Lebenslauf in der Öffentlichkeit gestärkt werden.

Ein eklatantes Problem ist in den existierenden Hürden bei der Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse und Berufserfahrungen zu sehen, die vielen zugewanderten Mitbürgern/-innen keine ihren Qualifikationen entsprechende Teilhabe am Arbeitsmarkt ermöglichen. Der Rat für Nachhaltige Entwicklung begrüßt ausdrücklich die Überlegungen des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, ein bundesweites Anerkennungs-gesetz für im Ausland erworbene Bildungsabschlüsse zu implementieren, um zukünftig Anerkennungsverfahren zügig und transparent zu gestalten. Alle zugewanderten Bürger/innen sollten einen Rechtsanspruch auf ein Anerkennungsverfahren und die zeitnahe Bewertung der im Ausland erworbenen beruflichen und akademischen Abschlüsse erhalten.

- **Die „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ soll in allen Ressortstrategien zur Nachhaltigkeit innerhalb der Bundesregierung verankert werden.**

Das Thema „Bildung“ ist in der deutschen Nachhaltigkeitsstrategie noch nicht hinreichend verankert, zumal wenn man die ressortspezifischen Ansätze und Möglichkeiten zum Management von Wissen, Erfahrung und Lernen sieht. Zugleich braucht eine nachhaltige Bildungspolitik im föderalen Konzert die geeigneten Orientierungspunkte und Hilfestellungen, um über das engere Bildungssystem hinaus in alle gesellschaftlich relevanten Bereiche hinein zu wirken. Nachhaltigkeitsstrategien von Bund, Ländern und Kommunen müssen stärker als bisher als gemeinsamer Handlungsrahmen genutzt werden, um Bildungsaspekte in die verschiedensten Bereiche wie Familienpolitik, Sozialpolitik bis hin zur Innovationspolitik und in die Förderung des bürgerschaftlichen Engagements einzubringen. So lassen sich Chancen gerechter verteilen, Kompetenzen erfolgreich in der Praxis entwickeln und die Qualität von Bildung anheben.

2. Zentrale Herausforderungen des deutschen Bildungssystems – eine bildungsstufenbezogene Analyse

2.1 Frühkindliche Bildung/Elementarstufe

2.1.1 Angebote für Kinder unter drei Jahren

Die Chance auf gesellschaftliche Teilhabe auch und gerade im Erwachsenenalter hängt ganz wesentlich davon ab, ob Kinder ab der Geburt gesund aufwachsen und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten voll entwickeln können. Die Bedeutung, die der Elementarbereich für die nachgelagerten Bildungsbereiche hat, ist daher nicht hoch genug einzuschätzen. Bei der Betreuung, Erziehung und Bildung der Kinder in den ersten Lebensjahren kommt den Eltern die zentrale Rolle zu. Ein wachsender Anteil der Familien ist jedoch – aus unterschiedlichen Gründen – auf Unterstützung durch öffentliche Angebote zur frühkindlichen Betreuung und Bildung angewiesen. Vor dem Hintergrund der Zielsetzung, vergleichbare Bildungschancen für alle Kinder – möglichst früh und möglichst unabhängig vom Geburtsort, vom sozioökonomischen und kulturellen Hintergrund – zu garantieren, ist die Herstellung eines qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Bildungs- und Betreuungsangebotes für Kinder im Vorschulalter daher eines der vordringlichsten und zentralen Zukunftsprojekte in Deutschland. Ziel ist dabei, die Kinder von Anfang an optimal in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und zu bilden und damit Chancengerechtigkeit zu ermöglichen.

Einen aktuellen Schwerpunkt bildet der Ausbau des Platzangebots für Kinder unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und Tagespflege. Der qualitative und quantitative Ausbau der Angebote für unter 3-Jährige wird in den nächsten Jahren sowohl Bund, Ländern und Gemeinden als auch den freien Trägern erhebliche zusätzliche Anstrengungen abverlangen. Der Bericht der Bundesregierung zum Tagesbetreuungsausbaugesetz von März 2009 zeigt, dass der Ausbau der Betreuungsangebote für unter Dreijährige deutlich an Dynamik gewinnen muss, wenn das vereinbarte Ziel einer Versorgungsquote von 35 Prozent im Jahr 2013 erreicht werden soll. Dies gilt sowohl für Tageseinrichtungen als auch für die Tagespflege, die in Zukunft rund 30% der Plätze zur Verfügung stellen soll.

Im März 2008 wurden insgesamt 364.190 Kinder (bundesweit 17,8% des Jahrgangs) unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und Tagespflege betreut (Bundesregierung 2009). Bei der Inanspruchnahme und der Ausbauentwicklung sind jedoch deutliche Unterschiede zwischen den westlichen Bundesländern festzustellen: Die Inanspruchnahmequote reicht von 9,2 Prozent in Niedersachsen bis 22,9 Prozent in Hamburg. Die Angebotssituation stellt sich insbesondere auf der Ebene der einzelnen Landkreise und kreisfreien Städten noch immer sehr unterschiedlich dar. Diese Unterschiede sind nicht allein auf unterschiedliche Nachfragesituationen zurückzuführen, sondern sind auch Ergebnisse unterschiedlicher Politik vor Ort. Noch

immer entscheidet also der Wohnort maßgeblich über die Chancen, einen Betreuungsplatz für ein unter 3-jähriges Kind zu finden.

Zudem muss festgestellt werden, dass der Ausbau flexibler Angebote in den Betreuungseinrichtungen für unter 3-jährige Kinder in vielen Regionen noch sehr zögerlich verläuft. Flexible Angebote zur Betreuung an Halb-, Dreiviertel- und Ganztagen sind längst noch keine Selbstverständlichkeit. Hinsichtlich der Zielsetzung eines bedarfsgerechten Ausbaus muss dieser Aspekt in den nächsten Jahren besondere Beachtung finden. Wichtig für den Kita-Bereich ist vor allen Dingen, dass er nicht nur aus der Perspektive der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, sondern auch und gerade unter dem Blickwinkel der Kompensation und Prävention herkunftsbedingter Benachteiligungen betrachtet wird. Kinder aus bildungsfernen Familien oder mit Migrationshintergrund brauchen Krippe und Kindergarten aus kompensatorischen Gründen, und zwar gerade wenn die Eltern die erforderliche Förderung nicht leisten können. Gleichzeitig können die Betreuungseinrichtungen durch Einbindung der Eltern einen wichtigen Beitrag zur Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz leisten.

Die frühzeitige Integration und Sprachförderung von Kindern, deren Muttersprache nicht deutsch ist, bildet einen konzeptionellen Schwerpunkt frühkindlicher Bildung und ist erheblich auszubauen. Die Integrationspotenziale der Angebote der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung werden noch nicht vollständig ausgeschöpft. Die Angebote müssen für Kinder mit Migrationshintergrund bzw. für ihre Eltern attraktiver werden.

Das Ziel eines bedarfsgerechten Angebots ist jedoch nicht auf die Bereitstellung ausreichender Platzzahlen beschränkt. Eine bedarfsgerechte Betreuung im Sinne des einzelnen Kindes bedeutet, individuelle Begabungen frühzeitig in altersgerechter Form zu fördern und individuelle Benachteiligungen rechtzeitig zu erkennen und abzubauen. Die fachgerechte und qualitativ hochwertige Betreuung von Kindern unter drei Jahren erfordert aufgrund der Altersstruktur der Kinder eine besonders hohe Personalausstattung. Im frühkindlichen Arbeitsfeld ist daher mehr als in allen anderen pädagogischen Arbeitsfeldern die Frage nach der Fachkraft-Kind-Relation von erheblicher Bedeutung. Auch in der internationalen Diskussion gilt die Betreuungsrelation zwischen den betreuten Kindern und dem pädagogisch tätigen Personal als ein wichtiges Qualitätsmerkmal von Kindertageseinrichtungen.

Die Ergebnisse des "Ländermonitors frühkindliche Bildungssysteme" der Bertelsmann Stiftung (2008) weisen auf deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern hinsichtlich des Personalschlüssels in Kindertageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren hin: Der Personaleinsatz pro Kind hat eine Spannbreite von 1: 4,2 bis 1: 7,8.

Für die Erfüllung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen ist zudem das Qualifikationsprofil des Personals von zentraler Bedeutung. Die Länder stehen dabei vor der doppelten Herausforderung, dass zugleich in erheblichem Umfang zusätzliche qualifizierte Fachkräfte gewonnen und gleichzeitig Weiterbildungsmöglichkeiten für das bestehende pädagogische

Personal angeboten bzw. ausgebaut werden müssen. Zur Verstärkung der Förderung von Kindern in den ersten Lebensjahren muss zudem eine stärkere Verfachlichung und Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte eingeführt werden. Im Vergleich zum Personal in den anderen Bildungseinrichtungen fällt der äußerst geringe Akademisierungsgrad in den Kitas auf. Er liegt bundesweit nur bei knapp 3% und hat sich in den letzten Jahren nur geringfügig erhöht.

Zudem ist die Qualifikation der Beschäftigten häufig noch an einem veralteten Bild vom Kind sowie eher an einer traditionellen Betreuungsfunktion als an der Bildungsleistung der Einrichtung orientiert (OECD 2004). Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren (U3) hat in der Erzieherinnenausbildung bislang keine bedeutende Rolle gespielt. Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung (2008b) hat ergeben, dass die Fachverantwortlichen bei den Trägern frühkindlicher Einrichtungen hier einen hohen Fortbildungsbedarf bei Erzieherinnen sowie Tagesmüttern sehen. Als problematisch bei der bestehenden Qualifikationsstruktur werden dabei insbesondere ein mangelnder Bezug zur Zielgruppe U3 und fehlende methodisch-didaktische Kenntnisse genannt. Generell wird der Fortbildungsbedarf als hoch bis sehr hoch eingeschätzt. Dies gilt durchaus auch für die besser qualifizierten Erzieherinnen und Tagesmütter.

Um eine möglichst hohe Qualität der Kindertagespflege zu gewährleisten, sollten auch die Tagespflegepersonen möglichst umfangreich qualifiziert sein. Als Grundvoraussetzung und Mindeststandard für die Arbeit in der Tagespflege wird die erfolgreiche Teilnahme an einem Qualifizierungskurs im Umfang von mindestens 160 Stunden (z. B. das Curriculum des Deutschen Jugendinstitutes) angesehen. Zwar ist der Anteil der nicht ausreichend qualifizierten Tagespflegepersonen in den letzten Jahren deutlich zurückgegangen, jedoch verfügte im Jahr 2008 noch mehr als die Hälfte der Tagespflegepersonen (53%) nicht über eine entsprechende Qualifikation. Der Anteil an Tagespflegepersonen mit einem pädagogischen Berufsabschluss stagniert bundesweit bei 13 Prozent. Die Ergebnisse des Ausbauberichts der Bundesregierung zeigen somit, dass in den letzten Jahren das Qualifikationsniveau der Tagespflegepersonen im Bundesdurchschnitt insgesamt zugenommen hat, der Qualifizierungsbedarf jedoch weiterhin erheblich ist.

2.1.2 Angebote für Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt

Die Beteiligung an vorschulischer institutioneller Förderung ist eine wichtige Kontextbedingung für die schulischen Leistungen und damit für die weitere Bildungskarriere von Kindern. So hat der Besuch eines Kindergartens messbar positive Auswirkungen auf die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler. Bei den IGLU-Studien von 2001 und 2006 erreichten Kinder, die länger als ein Jahr eine vorschulische Einrichtung besucht hatten, in den meisten beteiligten Ländern in der vierten Klasse eine höhere Lesekompetenz als Kinder mit einer kürzeren bzw. mit keiner Inanspruchnahme eines solchen Angebots. Die Ergebnisse von PISA 2003 weisen auch auf längerfristige Wirkungen hin: So erreichten dort 15-Jährige mit

längerem Kindergartenbesuch durchschnittlich in allen drei Kompetenzbereichen (Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften) eine höhere Punktzahl, auch bei Kontrolle von Herkunft und Bildungshintergrund.

Die Versorgungsquote bei Tageseinrichtungen für Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt kann mittlerweile als zufriedenstellend eingestuft werden. Sie liegt in allen Bundesländern bei über 90 Prozent. Hinsichtlich der politisch gewünschten Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist die Verfügbarkeit kindgerechter außerhäuslicher Betreuungsmöglichkeiten insbesondere in Verbindung mit den berufsabhängigen Erfordernissen an die Arbeitszeiten der Eltern (z.B. Schichtarbeit, flexible Arbeitszeiten) von großer Bedeutung. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern ein flächendeckendes Angebot von ganztägigen Betreuungsplätzen in Kindertageseinrichtungen für Kinder ab drei Jahre zur Verfügung steht. Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik (Berichtsjahr 2008) zeigen, dass das Angebot an ganztägiger Betreuung (mehr als 7 Stunden täglich) für Kinder zwischen 3 und 6 Jahren zwischen den Bundesländern sehr stark differiert. Deutliche Unterschiede in der Ganztagsbetreuungsquote bestehen zunächst zwischen alten und neuen Bundesländern (alte Bundesländer 22%, neue Bundesländer 64%). Es gibt also insbesondere in den westdeutschen Bundesländern viel zu wenige Ganztagsangebote für Kinder im Kindergartenalter.

Neben dem Angebot an ganztägiger Betreuung ist die Fachkraft-Kind-Relation ein weiteres zentrales Qualitätsmerkmal. Bundesweit ergibt sich nach dem Bildungsbericht 2008 für Kindertageseinrichtungen für Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt ein durchschnittlicher standardisierter Personalschlüssel von 1:10, also von einer pädagogisch tätigen Person für zehn Kinder. Zwischen den einzelnen Bundesländern zeigen sich deutliche Unterschiede: die Spannweite reicht von 1: 8,1 in Rheinland-Pfalz bis hin zu 1: 13,6 in Mecklenburg- Vorpommern.

Kindertageseinrichtungen haben eine besondere Aufgabe bei der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund, erfolgt hier doch in der Biografie der Kinder zumeist das erste Aufeinandertreffen mit dem Bildungssystem. Dass in Westdeutschland annähernd 30% derjenigen Kinder, die über einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz verfügen, einen Migrationshintergrund aufweisen, verdeutlicht dabei die Dimension dieser Aufgabe der Kindertageseinrichtungen. Zudem ist die deutsche Sprache für einen erheblichen Teil der Kinder mit Migrationshintergrund nicht diejenige Sprache, die sie in ihrer Familie überwiegend sprechen. Hier konkretisiert sich die Integrationsarbeit der Kindertageseinrichtungen in der Sprachentwicklung der Kinder und in der Förderung von Deutsch als Zweitsprache.

In den letzten Jahren werden daher in wachsendem Umfang sprachdiagnostische Verfahren eingesetzt und die Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen verstärkt. In vielen Bundesländern ist die Teilnahme an Sprachstandserhebungen für alle Kinder inzwischen Pflicht, und

im überwiegenden Teil der Länder werden landesweit einheitliche Verfahren empfohlen. Die Maßnahmen zur Sprachstandserhebung und Sprachförderung unterscheiden sich jedoch stark zwischen den Ländern: während einige Länder Sprachstandserhebungen bereits ab dem Alter von drei oder vier Jahren durchführen, finden diese in anderen erst im Jahr vor der Einschulung statt. Beim Vergleich der diesbezüglichen Regelungen der Bundesländer zeigt sich eine große Heterogenität der Verfahren und Kriterien sowie des Verpflichtungsgrades zwischen den einzelnen Ländern auf. Bei den Sprachfördermaßnahmen variiert das Alter der Kinder zwischen zwei Jahren und dem letzten Kindergartenjahr vor der Einschulung, der zeitliche Förderumfang pro Kind reicht von insgesamt 60 Stunden über 6 Monate bis zu 10 bis 15 Wochenstunden über 12 Monate.

Hinsichtlich des Übergangs zur Primarstufe sind die Regelungen der Einschulung in den Bundesländern in den letzten Jahren sukzessive verändert worden. Die Tendenz geht dahin, das Einschulungsalter herabzusetzen und die Möglichkeiten der Zurückstellung zu vermindern oder gänzlich aufzuheben. In einigen Ländern wurde sogar ab dem Schuljahr 2005/06 der Beginn der Schulpflicht vorverlegt. Als Resultat dieser Regelungen lässt sich bundesweit ein deutlicher Rückgang von verspäteten Einschulungen und Zurückstellungen schulpflichtiger Kinder (weniger als 5% im Jahr 2006) bei gleichzeitiger Zunahme vorzeitiger Einschulungen (über 7% aller Einschulungen) feststellen. Mädchen werden nach wie vor über den gesamten Zeitraum hinweg häufiger vorzeitig und in geringerem Umfang verspätet eingeschult als Jungen. Das durchschnittliche Einschulungsalter ist bundesweit gesunken und lag im Schuljahr 2003/04 bei rund 6 Jahren und 7 Monaten. Die sozialen Auswirkungen dieser zeitlichen Verschiebung in den Bildungsbiografien der Kinder sowie die Auswirkungen auf ihren Lernerfolg bleiben indes abzuwarten.

2.2 Allgemeinbildendes Schulsystem

2.2.1 Grundschule/Primarstufe

Die Grundschule als zentrale Institution der Primarstufe ist die einzige Schule und der einzige Bereich, in dem alle Kinder (mit Ausnahme der Sonder- bzw. Förderschülerinnen und -schüler) verpflichtend gemeinsam unterrichtet werden. Auch in der Grundschule ist das Lehrer-Schüler-Verhältnis von wesentlicher Bedeutung für die Qualität des Bildungsprozesses. Im Jahr 2005 betrug das bundesdurchschnittliche Lehrer-Schüler-Verhältnis im Primarbereich 1:19; im OECD-Durchschnitt lag er mit 1:17 günstiger. Zudem bestehen erhebliche regionale Differenzen.

In den letzten Jahren sind im Grundschulbereich viele Maßnahmen und Projekte mit dem Ziel durchgeführt worden, die Lesekompetenz und -motivation der Schülerinnen und Schüler zu steigern. Hinsichtlich der Lesekompetenz der deutschen Grundschul Kinder der 4. Klasse

zeichnet sich diesbezüglich ein positiver Trend ab: Bei der Neuauflage der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) im Jahre 2006 lag Deutschland im oberen Viertel der Teilnehmerstaaten. Deutschland gehörte somit zu denjenigen Staaten, bei denen 2006 signifikant bessere Leseleistungen erzielt wurden als 2001. Erfreulich ist, dass der Anteil der ‚Risikokinder‘ am Ende der vierjährigen Grundschulzeit in Deutschland mit 13,2 Prozent vergleichsweise niedrig ist. Die IGLU-Ergebnisse zeigen in diesem Zusammenhang auf, dass sowohl international als auch in Deutschland diejenigen Kinder eine höhere Lesekompetenz erreichen, die eine vorschulische Einrichtung besucht haben.

Nach wie vor müssen hinsichtlich der Kompetenzen jedoch große soziale Disparitäten festgestellt werden: Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern haben in Deutschland einen deutlichen und vergleichsweise hohen Leistungsvorsprung vor Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern. Des Weiteren erzielen Kinder ohne Migrationshintergrund deutlich bessere Leseleistungen als Kinder mit Migrationshintergrund, wobei dieser Unterschied allerdings gegenüber 2001 zurückgegangen ist. Gegen Ende der Grundschulzeit besteht somit ein deutlicher, auch im internationalen Vergleich relativ starker Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I findet in Deutschland nach der vierten Klasse, in Berlin und Brandenburg sowie in einzelnen Schulen einzelner Bundesländer, die eine schulformunabhängige Orientierungsstufe führen, nach der sechsten Klasse statt. Die Schullaufbahn wird entweder an einem Bildungsgang der Hauptschule, der Realschule oder des Gymnasiums fortgesetzt; in einigen Bundesländern können zudem an Gesamtschulen Bildungsgänge besucht werden, die ohne Zuordnung zu unterschiedlichen Schularten zu allen Abschlüssen der Sekundarstufe I führen.

Die Wahl des Bildungsganges der Sekundarstufe I am Ende der gemeinsamen Grundschulzeit ist die wahrscheinlich wichtigste Weichenstellung für die weitere Bildungsbiografie, da spätere Korrekturen dieser Entscheidung nach wie vor selten sind. Die Wahl der weiteren Schullaufbahn ist sowohl von der Schulempfehlung der Grundschule als auch von der Entscheidung der Eltern abhängig. Die Bundesländer treffen hinsichtlich der Letztentscheidung unterschiedliche Regelungen; auch dort jedoch, wo die Eltern das Letztwahlrecht haben, folgen die Eltern bei der Wahl des Bildungsganges zu einem hohen Prozentsatz der von der Grundschule ausgesprochenen Empfehlung. Neben den ungleichen Bildungsaspirationen der Elternhaushalte ist die Schullaufbahneempfehlung der abgebenden Schule somit das zentrale Kriterium für die Wahl der weiterführenden Schulform.

Mit der Schulempfehlung sind Lehrer zu einer begründeten Prognose bezüglich des zukünftigen Schulerfolges der ca. 10-jährigen aufgefordert. Nach den von der Kultusministerkonferenz festgelegten Regeln ist die Empfehlung für weiterführende Schulen unabhängig von soziokulturellen Merkmalen der Schüler und „ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der El-

tern“ vorzunehmen. Entscheidend soll einzig und allein die „Bildungsfähigkeit“ der Kinder sein. Diesen Anforderungen wird in der Praxis der Sekundarschulzuweisung jedoch nicht entsprochen: faktisch erhalten Kinder unterschiedlicher Herkunft in Deutschland bei gleicher Leistung unterschiedliche Schulempfehlungen.

Sowohl internationale als auch verschiedene nationale Studien weisen darauf hin, dass die Schulempfehlungen in Deutschland neben der individuellen Leistung bzw. dem Notendurchschnitt des Kindes auch stark von seiner Schichtzugehörigkeit sowie – wenngleich in weniger starkem Ausmaß – vom Migrationshintergrund geprägt sind. Die IGLU-Studie von 2006 hat folgende Ergebnisse gezeigt:

- Kinder aus armen oder bildungsfernen Elternhäusern erhalten von ihren Lehrern und Eltern erst bei deutlich höheren Leistungswerten eine Gymnasialpräferenz als Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern. Dieser Befund ist 2006 noch deutlicher als 2001 sichtbar.
- Bei gleichen kognitiven Fähigkeiten und gleicher Leseleistung haben Kinder von Eltern aus der oberen Dienstklasse eine mehr als zweieinhalb Mal so große Chance, von ihren Lehrern eine Gymnasialpräferenz zu erhalten als Kinder von Facharbeitern und leitenden Angestellten. Die Chance, von ihren Eltern eine Gymnasialpräferenz zu erhalten, ist sogar 3,8 mal so hoch.

Diese Ergebnisse werden auch von nationalen Studien bestätigt. Nach einer Untersuchung von Schulze et al. (2008) divergieren die Wahrscheinlichkeiten einer Gymnasialempfehlung bei einer Durchschnittsnote von 2,5 zwischen 19,5 Prozent und 70 Prozent, je nachdem, ob das Kind der niedrigsten oder der höchsten Sozialschicht zugehört. Innerhalb der Schichtungsfaktoren kommt dabei der Bildung der Eltern ein größerer Einfluss als dem Einkommen zu. Kinder mit Migrationshintergrund werden systematisch eher auf die Haupt- bzw. Realschule empfohlen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Die faktisch schlechteren Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund lassen sich allerdings fast vollständig auf schlechtere Einkommens- und Bildungspositionen der Eltern zurückführen, so dass nur in Grenzen von einer spezifisch migrationsabhängigen Diskriminierung auszugehen ist.

Insgesamt funktioniert die "Gelenkstelle“ der Übergangsempfehlung noch immer zu schlecht. Die nachweislich stattfindende "soziale Auslese" ist ein klarer Verstoß gegen die Leistungsgechtigkeit und das grundgesetzlich geschützte Prinzip der Gleichbehandlung. Die herkunftsabhängigen Auslese- und Sortierprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I scheinen Ausdruck einer generellen mangelnden prognostischen Zuverlässigkeit von Grundschulempfehlungen an einem relativ frühen Zeitpunkt der kindlichen Entwicklung zu sein. Die zu diesem Zeitpunkt getroffenen Fehlentscheidungen sind jedoch aufgrund der geringen Durchlässigkeit des dreigliedrigen deutschen Schulsystems im Nachhinein kaum zu korrigieren. Somit werden hier Benachteiligungen in Bildungsbiografien verankert, die sich bis zum Ende der

Sekundarstufe I verfestigen, denn Kinder mit gleicher Intelligenz und gleicher Kompetenz erfahren in den unterschiedlichen Lernmilieus der weiterführenden Schulformen eine sehr unterschiedliche Entwicklung.

2.2.2 Sekundarstufe I und II

Die Sekundarstufe I umfasst die Jahrgangsklassen 5 bis 10 (in Berlin und Brandenburg die Klassen 7 bis 10). Es werden neben den Förderschulen im Wesentlichen die Bildungsgänge der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums angeboten. Im Schuljahr 2007/08 besuchten rund 9,2 Millionen Schülerinnen und Schüler allgemeinbildende Schulen in Deutschland. Das sind 1,8% oder 172 000 weniger als im Vorjahr. Damit ist die niedrigste Schülerzahl in allgemeinbildenden Schulen seit 1992 zu verzeichnen. Bei der Wahl der weiterführenden Schulart im Anschluss an den Primarbereich ist fast überall die Nachfrage nach der Hauptschule deutlich zurückgegangen. Konträr dazu hat sich faktisch in allen Ländern der Anteil der Übergänge ins Gymnasium erhöht.

Die Laufbahn-Entscheidungen am Ende der Grundschulzeit fallen besonders stark ins Gewicht, weil das dreigliedrige – bzw. inklusive der Förderschulen streng genommen viergliedrige – deutsche Schulsystem es nur selten ermöglicht, eine einmal gefällte zu niedrige Zuweisung zu korrigieren. Zwar wechseln gut 14 Prozent der Schüler in der Sekundarstufe I noch einmal die Schulform; ein Aufstieg ist dabei jedoch äußerst selten. Hier zeigt sich vielmehr ein deutliches Übergewicht an Abwärtswechseln: Auf einen "Aufsteiger" kommen rund vier "Absteiger". Insgesamt muss also eine geringe Aufstiegsmobilität zwischen den verschiedenen Schulformen konstatiert werden.

Die insgesamt eher geringe Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen führt zur Verstärkung sozialer Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung. Wissenschaftliche Befunde enthalten viele Hinweise darauf, dass die besonders frühe Aufteilung der Jugendlichen im gegliederten Sekundarschulsystem und die damit verbundene soziale Segregation mit der sozialen Ungleichheit des Kompetenzerwerbs in einem ursächlichen Zusammenhang stehen.

Im Schwerpunktbereich Lesen der PISA-Studie (2000) hat Deutschland auf der Gesamtskala den 20. Rangplatz von 31 Teilnehmerländern belegt. Die Gruppe der leistungsschwachen Jugendlichen (höchstens Kompetenzstufe 1) ist in Deutschland mit 21,7% aller Schülerinnen und Schüler (Mathematiktest PISA 2003) besonders groß. Die Ergebnisse internationaler Schulleistungsuntersuchungen zeigen für die letzten Jahre nur gemäßigt positive Trends: Die Leistungen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler sind in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften zwischen 2000 und 2006 angestiegen (PISA 2006). Bei der Lesekompetenz der 15jährigen zeigte sich jedoch keine große Veränderung.

Zudem hängt in Deutschland die soziale Herkunft, also die sozioökonomischen und soziokulturellen Bedingungen des Elternhauses, im Vergleich zu allen untersuchten OECD-Staaten

besonders eng mit dem Kompetenzerwerb zusammen. Die in PISA nachgewiesene, im internationalen Vergleich ungewöhnlich große Leistungsstreuung am Ende der Vollschulpflicht wird dabei zu einem nicht unerheblichen Teil in der Sekundarstufe I institutionell erzeugt oder zumindest verstärkt. Die einzelnen Schulformen, so die Ergebnisse zahlreicher Studien, zeichnen sich durch Milieus aus, die den Schülern und Schülerinnen systemspezifisch unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten bieten. Wenn beispielsweise ein den Schulleistungen nach ‚gymnasiales‘ Kind in der Hauptschule ‚landet‘, wird es dort bei der Entfaltung seiner Potentiale so ausgebremst, dass es den Anschluss an gymnasiale Klassen nur noch schwer findet. Je länger es in dem seine Potentialentfaltung ausbremsenden Lernmilieu lernt, desto mehr vergrößert sich sein Rückstand zu den Kindern und Jugendlichen, die in Realschulen oder Gymnasien lernen.

Die Hauptschule hat ihren Charakter als stärker sozial durchmischte ‚Volksschule‘ längst verloren. Während der Hauptschulabschluss in einzelnen Bundesländern noch reale Perspektiven auf Übergänge in Berufsbildung und Arbeitsmarkt bietet, ist dies in der Mehrzahl der Bundesländer immer weniger der Fall. In vielen Bundesländern läuft die Hauptschule Gefahr, aufgrund der unterschiedlichen Bildungsvorstellungen der Eltern und der leistungsmäßigen und sozialen Zusammensetzung der Klassen zu einer Minderheitsschule der leistungsmäßig besonders unterstützungsbedürftigen Schülerinnen und Schüler zu werden. Die abnehmende soziale Akzeptanz des Hauptschulbesuchs, die damit verbundene Stigmatisierung ihrer Schülerinnen und Schüler und die zunehmende soziale Entmischung der Hauptschule äußern sich nicht zuletzt als soziale Verarmung des Lernumfeldes mit entsprechenden negativen Auswirkungen auf die schulischen Leistungen sowie die Aneignung sozialer Kompetenzen der Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Dies artikuliert sich als Problemkonstellation besonders in bestimmten Flächenstaaten und vor allem in Stadtstaaten, in denen die Zusammensetzung der Hauptschulen nach Leistung und Ethnien zu einer Kumulation von Problemen und zur Bedrohung der sozialen Integration bestimmter Bevölkerungsgruppen geführt hat.

Die Zahl der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss bleibt indes unverändert hoch. 2006 haben rund 76.000 Schülerinnen und Schüler die Schule verlassen, ohne zumindest über einen Hauptschulabschluss zu verfügen. Vielfach wird der Hauptschulabschluss zwar nachgeholt, aber im Alter von 18 bis unter 25 Jahren haben 2,4% immer noch keinen Abschluss und befinden sich nicht mehr im Bildungssystem. Dieser Wert hat sich seit 2000 sogar leicht erhöht. Fortdauernder Interventionsbedarf besteht laut Bildungsbericht 2008 insbesondere hinsichtlich der Verminderung der großen Leistungsstreuungen, der Abschwächung der Kopplung von Kompetenz und sozialer Herkunft sowie des Ausgleichs migrationsbedingter Disparitäten.

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, der in Schulen für Lernbehinderte (Sonderschulen/ Förderschulen) unterrichtet wird, steigt seit einigen Jahren und macht einen beträchtlichen Teil der späteren Risikogruppe am Arbeitsmarkt

aus. In Deutschland besuchten 2006 durchschnittlich 4,8% aller Schüler der 8. Klasse eine Förderschule. Dies ist in etwa jedes zwanzigste Kind. Die Quote variiert ganz erheblich nach Bundesländern: während die Quote in Bayern, Schleswig-Holstein und im Saarland unter 4% liegt, liegt die Quote insbesondere in den neuen Bundesländern rund doppelt so hoch, mit einer Spitze von über 11% in Mecklenburg-Vorpommern. Als zentrale Ursache für diese deutlichen Unterschiede sind nicht unterschiedliche Kompetenzniveaus der Schülerinnen und Schüler, sondern in erster Linie der unterschiedliche Zuschnitt der entsprechenden Bildungssysteme und Schulgesetze anzusehen.

Die Leistungskluft zwischen Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf erhöht sich mit der Dauer des Sonderschulbesuchs, da Sonderschülern durch die Trennung (Lern-)Anreize und entsprechende Vorbilder fehlen. Insgesamt bleiben rund 80% der Förderschüler und -schülerinnen ohne einen Hauptschulabschluss und sind damit „absolut zertifikatsarm“. Im weiteren Lebensverlauf bleibt die Erwerbs- und Lebenssituation ehemaliger Förderschüler zumeist prekär; (chronisch) kranke, behinderte und benachteiligte Personen sind im späteren Lebensverlauf überdurchschnittlich häufig arbeitslos und abhängig von staatlichen Leistungen und staatlicher Fürsorge. Hier kumulieren hohe gesellschaftliche Folgekosten.

Schüler einer Sonderschule wechseln zudem selten wieder auf eine Regelschule. Im Bundesdurchschnitt werden nur 14 Prozent aller Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf in Regelschulen integriert. Dabei variiert die Integrationsquote stark zwischen den Bundesländern: von 5 Prozent in Niedersachsen oder 6 Prozent in Sachsen-Anhalt bis zu 32 Prozent in Schleswig-Holstein, 34 Prozent in Berlin, und 45 Prozent in Bremen.

Da Förderschüler/-innen eine Schulform besuchen, die kaum Aussichten auf Erfolg verspricht, verfestigt und verstärkt die Trennung der (Sonder-)Schüler den sozialen Status der Anomalität. Beispiele aus dem In- und Ausland zeigen, dass inklusiver Unterricht für das kognitive wie soziale Lernen von Kindern mit und ohne Förderbedarf deutlich Erfolg versprechender ist. Das deutsche Sonder-/Förderschulwesen steht damit in der nationalen und internationalen Kritik, die Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen zu behindern. Dieser Zusammenhang von Schulform und fehlenden sozialen Chancen darf bei der Diskussion von Schulstrukturüberlegungen nicht ausgeklammert werden.

Eine wichtige fördernde Funktion kommt den Ganztagschulen zu. Der Auf- und Ausbau der Ganztagschulen ist in den letzten Jahren weiter vorangekommen. Fast durchweg überwiegt dabei die offene Ganztagsbetreuung. In der Beteiligung der Schüler zeigen sich allerdings erhebliche Differenzen zwischen den Schularten: Gerade in den Hauptschulen ist der Schüleranteil niedrig. Im Jahr 2001 hat die KMK sieben Handlungsfelder beschlossen, um auf die Herausforderungen von PISA und anderen Studien zu reagieren. Unter ihnen nimmt der Ausbau der schulischen Ganztagsangebote zu Recht einen besonderen Stellenwert ein. Während

es in Frankreich, Großbritannien, Skandinavien, in Kanada oder in den USA jedoch selbstverständlich ist, dass Schülerinnen und Schüler auch nachmittags unterrichtet und betreut werden, besuchen in Deutschland bisher nur 15 Prozent aller Schülerinnen und Schüler eine Ganztagschule.

Das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis im Sekundarbereich I (2007) ist nach Angaben des statistischen Bundesamtes in Deutschland mit durchschnittlich 15,3 Lehrkräften pro Schüler höher und damit schlechter als im OECD-Durchschnitt (13,3 Lehrkräfte pro Schüler). Zwischen den Bundesländern gibt es große Unterschiede (10,7 in Thüringen; 16,9 in Rheinland-Pfalz); dabei weisen die neuen Bundesländer durchweg eine deutlich bessere Lehrer-Schüler-Relation auf als die alten Bundesländer. Im internationalen Vergleich ist zudem das hohe Durchschnittsalter der Lehrkräfte auffallend: während 2007 in Deutschland 51,8% und damit rund die Hälfte der Lehrenden in der Sekundarstufe I 50 Jahre und älter waren, beträgt der Anteil der über 49-jährigen im OECD-Durchschnitt nur 32%. Umgekehrt sind in Deutschland nur 23,8% der Lehrenden im Sekundarbereich I jünger als 40 Jahre, während dieser Wert im OECD-Durchschnitt mit 38,6% deutlich günstiger ausfällt. Der hohe Anteil an älteren Lehrkräften erscheint nicht zuletzt aus dem Grund problematisch, dass in den nächsten Jahren beim pädagogischen Personal ein erheblicher Ersatzbedarf besteht und ein akuter Personal-mangel droht. Längerfristig ist allerdings damit zu rechnen, dass sich die Schüler-Lehrer-Relation durch den demographischen Wandel wieder verbessert.

Die Sekundarstufe II führt zum höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss, der Hochschulreife, und ermöglicht damit im Anschluss den Übergang zum höchsten Bildungsbereich außerhalb des schulischen Systems, der Hochschule. Internationale Organisationen wie die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) haben in den letzten Jahren wiederholt kritisiert, dass Deutschland zu wenig Akademiker ausbildet. Neben bestehenden Zugangsbarrieren an den Hochschulen ist dies nicht zuletzt auch der vergleichsweise niedrigen Zahl der Hochschulzugangsberechtigten geschuldet. Der Anteil der Schulabgänger und -abgängerinnen mit Hochschulreife an der altersspezifischen Bevölkerung, die so genannte Studienberechtigtenquote, ist zwischen 2000 und 2007 um sieben Prozentpunkte gestiegen. 2007 lag die Studienberechtigtenquote damit bei 44,5 Prozent (davon 31% mit allgemeiner Hochschulreife und 13,5% mit Fachhochschulreife). Dieser Anteil ist bei den Frauen (48,6%) höher als bei den Männern (40,5%). Zwischen den Bundesländern differiert die Studienberechtigtenquote beträchtlich: am höchsten lag sie 2007 mit 52,5% in Nordrhein-Westfalen, am niedrigsten lag sie in Bayern (35,3%) und in Mecklenburg-Vorpommern (33,3%).

Trotz dieser langfristig positiven Entwicklung bleibt die Studienberechtigtenquote jedoch sowohl hinter der Zielvorgabe des Wissenschaftsrates (Anteil von 50%) als auch hinter dem durchschnittlichen Niveau anderer OECD-Länder zurück. Die jüngste "Education at a Glance" - Studie der OECD (2008) weist für das Jahr 2006 einen OECD-Mittelwert von 60%

aus. Der relative Anstieg der Studienberechtigtenquote in Deutschland führt somit nicht zum Anschluss an die internationale Entwicklung, weil die Bildungsexpansion in den OECD-Staaten insgesamt schneller verläuft.

2.3 Berufsbildungssystem

Der erfolgreiche Abschluss einer beruflichen Erstausbildung ist mehr denn je entscheidend für den späteren Berufseinstieg und die weitere berufliche Entwicklung. Die Statuspassage von der Schule in den Beruf ist daher einer der wichtigsten Übergänge im deutschen Bildungssystem. „Sollbruchstellen“ an diesem Übergang führen zu gesamtgesellschaftlichen Integrationslücken von verheerendem Ausmaß. Dies führt nicht nur zur Entstehung sozialer Problemlagen in der nachwachsenden Generation, sondern es entsteht auch ein bedeutender volkswirtschaftlicher Schaden durch die suboptimale Nutzung vorhandener Bildungs- und Beschäftigungspotenziale.

Die Bildungs- und Berufsbildungsberichte der Bundesregierung belegen, dass nach wie vor ein bedeutender Teil der Schulabgänger aus dem Sekundarbereich I das Ziel eines Berufsabschlusses im dualen System oder im Schulberufssystem auch nach mehrjähriger Ausbildungssuche nicht erreichen. Seit Jahren schwankt der Anteil der 20-29jährigen ohne Berufsabschluss um rund 15% (Krekel/Ulrich 2009). Bislang ist es nicht gelungen, den Anteil der Ausbildungslosen in Deutschland substanziell zu senken; das Ziel „Berufsausbildung für alle“ wird nach wie vor deutlich verfehlt. Zudem beanspruchen auch die geglückten Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung und in die Erwerbsarbeit immer mehr Zeit: Das Durchschnittsalter der Jugendlichen bei Ausbildungsbeginn beträgt mittlerweile bereits 19,3 Jahre.

Der Bildungsbericht 2008 weist ausdrücklich darauf hin: solange der Ausbildungsstellenmarkt so angespannt ist wie im letzten Jahrzehnt und die Wahlmöglichkeiten der Schulabgänger und -absolventen relativ stark eingeschränkt sind, wird man die Verteilung der Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger eher als Ausdruck massiver Fehlentwicklungen der Angebotsstruktur denn als Zeichen wachsender qualitativer Passungsprobleme (steigende Ansprüche der Betriebe, mangelnde Ausbildungsreife der Bewerberinnen und Bewerber etc.) betrachten müssen.

Die quantitative Entwicklung des vollqualifizierenden Berufsausbildungsangebots stagniert seit Mitte der 1990er Jahre und hat in keinsten Weise mit der wachsenden Zahl der Ausbildungsplatzbewerber mithalten können. So war das Angebot im Jahr 2006 im dualen Ausbildungssystem um 130.300 Plätze niedriger als im Jahr 1992. Das Ausbildungsangebot im Schulberufssystem stieg zwar deutlich an (+85.100 gegenüber 1992), konnte aber die Verluste des dualen Systems nicht kompensieren. Insbesondere die Hauptschulabsolventen profitieren nur wenig von der Expansion des Schulberufssystems, da das Schulberufssystem zum einen

relativ einseitig auf die Dienstleistungsberufe konzentriert ist und zum anderen viele der nach Länderrecht geregelten Ausbildungsberufe einen mittleren Schulabschluss voraussetzen. Insgesamt lag die Zahl vollqualifizierender Ausbildungsangebote (duales System und Schulberufssystem) im Jahr 2007 mit rund 777.000 Plätzen um 5,5% niedriger als im Jahr 1992.

Die Verteilung der Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger auf die drei großen Sektoren der beruflichen Bildung – duales System, Schulberufssystem und „Übergangssystem“ – hat sich dementsprechend verändert: Das duale System, der „klassische“ und vielgelobte Kernbereich der beruflichen Ausbildung in Deutschland, nimmt seit über zehn Jahren deutlich weniger als die Hälfte der Ausbildungssuchenden auf.

Diese massive Versorgungslücke innerhalb des dualen Ausbildungssystems führt dazu, dass immer mehr Entlassene der allgemeinbildenden Schulen bei ihrer Ausbildungsplatzsuche zunächst erfolglos bleiben. Von den Hauptschülerinnen und Hauptschülern ohne Abschluss erhält gerade noch ein Fünftel direkt einen Ausbildungsplatz; selbst ein Viertel der Realschulabsolventen mündet zunächst in das Übergangssystem. Unter den Schulabgängern mit Migrationshintergrund nehmen insbesondere bei den männlichen Jugendlichen die Probleme zu, einen Ausbildungsplatz zu finden. Selbst „ausbildungsreife“ Bewerber/-innen müssen in wachsender Zahl auf teilqualifizierende Bildungsgänge des so genannten Übergangssystems ausweichen. Im Anschluss an die Maßnahmen bemühen sich diese Jugendlichen erneut um eine Ausbildungsstelle und vergrößern damit den Kreis der aktuellen Ausbildungsstelleninteressierten. In Folge des „Staus“ beim Übergang in eine Berufsausbildung steigt die Zahl der Jugendlichen, die sich um eine duale Berufsausbildung bemühen, massiv an und übertrifft das aktuell verfügbare Ausbildungsangebot in immer stärkerem Maße.

Zu der strukturellen Benachteiligung der Schulabsolventen ohne Hochschulzugangsberechtigung trägt auch das Schulberufssystem bei, weil es die 2005 übergangsweise verbesserten rechtlichen Möglichkeiten einer schulischen Berufsausbildung nicht ausschöpft. Das Schulberufssystem wird von den Ländern nur unzureichend ausgebaut. Jugendlichen mit Hauptschulabschluss bietet es durch Aufnahmerestriktionen nur geringe Qualifikationschancen. Bedingt durch zunehmende berufliche Segmentationsprozesse und Kosten-Nutzen-Überlegungen wählen zudem Hochschulzugangsberechtigte in erheblichem Umfang eine berufliche Ausbildung (bundesweit sind es mehr als 15% der Ausbildungsanfänger, in städtischen Zentren bis zu 1/3 der Auszubildenden). Diese Entwicklung trägt mit dazu bei, dass das Berufsbildungssystem Schulabgängern mit Hauptschulabschluss keine gesicherte Ausbildungsperspektive mehr bieten kann.

Das Übergangssystem hat mit rund zwei Fünfteln der Neuzugänge (in absoluten Zahlen rund 500.000 Jugendlichen jährlich) eine zentrale und wachsende Bedeutung in der Berufsbildung. Es fängt die seit Mitte der 90er Jahre deutlich gestiegene Ausbildungsnachfrage fast allein auf. Knapp 40% der Schulabgänger aus der Sekundarstufe I, die eine vollqualifizierende Aus-

bildung anstreben, nehmen heute Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen auf, die zu keinem qualifizierten Ausbildungsabschluss führen, sondern zunächst die individuellen Voraussetzungen von Schulabgängern zur Aufnahme einer Berufsausbildung verbessern sollen.

Angesichts einer Vielzahl von unterschiedlichen Angeboten, Programmen und Maßnahmen ist eine ausreichende Transparenz oftmals weder für die Schülerinnen und Schüler noch für die beteiligten Akteure des Systems gegeben. Auch hinsichtlich der Finanzierung ist eine klare Aufgabenzuweisung kaum gegeben: Es gibt unterschiedliche Fördertöpfe aus Bundes-, Landes- und auch aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds. Zudem ist die Teilnehmerschaft sehr heterogen, sowohl was das Alter als auch was die individuellen Bedarfe, Kenntnisstand, Leistungsmotivation etc. betrifft. Hinsichtlich der Kompatibilität und Verzahnung der Angebote muss festgestellt werden, dass die verschiedenen Maßnahmen nur unzureichend aufeinander abgestimmt, miteinander koordiniert und auf die tatsächlichen individuellen Bedarfe der Teilnehmer zugeschnitten sind.

Die Qualität der im Übergangssystem zusammengefassten Bildungsangebote ist in Bezug auf die Perspektiven, die sie Jugendlichen eröffnen, sehr unterschiedlich. Dementsprechend ist auch der berufliche Werdegang der Jugendlichen im Übergangssystem insgesamt sehr heterogen. Für rund ein Fünftel der Teilnehmer schließt sich ein Bildungsgang des Übergangssystems unmittelbar an den anderen an. Zudem sind substantielle Anteile von vorzeitigen Abbrechern auszumachen. Die Abbrecherquoten schwanken zwischen 12% (Berufsbildungsjahr) und 27% (Berufsfachschule) (Ulrich 2008). Von der größten Gruppe der Teilnehmer/-innen am Übergangssystem, den Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss, gelingt nur einem Drittel im Laufe von 18 Monaten die Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung. Zweieinhalb Jahre nach Schulende hat sich dieser Anteil erst auf 50% erhöht. Dies führt zur Entmutigung und Demotivation vieler junger Menschen, die wenig Chancen für eine gelingende berufliche Zukunft sehen und pessimistisch in die Zukunft blicken.

Insgesamt stehen bei rund 20% der nichtstudienberechtigten Schulabsolventen, das sind knapp 140.000 Jugendliche je Absolventenjahrgang, langwierige bzw. nicht geglückte Übergangsverläufe in der Berufsausbildung im Vordergrund. Bei ihnen sind die ersten drei Jahre nach Schulende ausgefüllt mit im Mittel 16 Monaten Übergangssystem, sechs Monaten Arbeitslosigkeit/sonstigem Verbleib, vier Monaten Jobben und drei Monaten Suchphasen (die ersten beiden Monate nach Schulende bleiben unberücksichtigt). In dieser Gruppe finden sich verstärkt Jugendliche mit klassischen Risikofaktoren: höchstens Hauptschulabschluss, mit Migrationshintergrund, mit schlechten Schulnoten und mit ungünstigerem sozioökonomischem Hintergrund. Als weiteres Risikomerkmak kommt die Zugangsverzögerung hinzu, da die Maßnahmeteilnehmer nach oft mehrmaligem Durchlaufen diverser Berufsbildungsschleifen bei der Bewerbung um Ausbildungsplätze mehrere Jahre älter sind als Haupt- und Realschulabgänger. Lange Phasen der Ausbildungslosigkeit drohen somit nicht

nur an der Ausbildungsmotivation der betroffenen Jugendlichen zu nagen, sondern dürften auch zu Stigmatisierungsprozessen seitens potentieller Arbeitgeber führen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass der eklatante Mangel an vollqualifizierenden Ausbildungsangeboten durch den massiven Ausbau des Übergangssystems nur höchst provisorisch ausgeglichen wird. Die Strukturen des deutschen Berufsbildungssystems sind somit nicht nachhaltig; die für das allgemeinbildende Schulwesen nachgewiesenen Auslese- und Exklusionsprozesse werden durch das Berufsbildungswesen insgesamt eher verstärkt als kompensiert. Angesichts der Studienplatzgarantie für Hochschulzugangsberechtigte lässt sich die fehlende Ausbildungsgarantie für Haupt- und Realschulabsolventen als eine strukturelle Benachteiligung für diese Absolventengruppe verstehen.

2.4 Hochschulsystem

In Deutschland sind insgesamt rund zwei Millionen Studierende an Universitäten und Fachhochschulen eingeschrieben. Nach vorläufigen Ergebnissen des Statistischen Bundesamtes haben im Studienjahr 2008 rund 385 500 Erstsemester ein Studium in Deutschland aufgenommen. In fast allen Bundesländern ist eine deutliche Zunahme der Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger im Vergleich zum Vorjahr zu verzeichnen. Die Studienanfängerquote, also der Anteil Studienanfängerinnen und -anfänger an der gleichaltrigen Bevölkerung, liegt für das Studienjahr 2008 bei knapp 39% und erreicht damit einen neuen Höchststand. Das bildungspolitische Ziel, 40% eines Altersjahrgangs für ein Hochschulstudium zu gewinnen, liegt also in greifbarer Nähe. Trotz dieser erfreulichen Entwicklung liegt Deutschland im internationalen Vergleich hinsichtlich der Studienanfängerquote nach wie vor deutlich zurück: Das OECD-Ländermittel für 2008 lag bei 56 Prozent. Angesichts der zukünftigen Herausforderungen in der „Wissensgesellschaft“ scheint Deutschland hier nicht angemessen vorbereitet zu sein.

Im Prüfungsjahr 2007 ist die Zahl der Erstabsolventinnen und -absolventen an deutschen Hochschulen auf 239900 gestiegen. Damit erreichte die Absolventenquote, der Anteil der Absolventinnen und Absolventen eines Erststudiums an der altersspezifischen Bevölkerung, mit 24% einen neuen Höchststand (Frauen 25%, und bei den Männer 23%). Der kontinuierliche Anstieg in den vergangenen Jahren ist vor allem auf die wachsende Zahl der Erstabsolventinnen zurückzuführen. Der Anteil der Frauen mit Studienabschluss ist zwischen 1997 und 2007 um knapp elf Prozentpunkte gestiegen, bei den Männern um fünf Prozentpunkte.

Nichtsdestotrotz liegt die Absolventenquote noch immer deutlich unter der vom Wissenschaftsrat geforderten Quote von 35%. Auch im internationalen Vergleich liegt die Absolventenquote in Deutschland weiterhin deutlich unter dem Durchschnitt der OECD-Länder, der im Prüfungsjahr 2006 rund 37% betrug. Der Bildungsbericht 2008 weist darauf hin, dass sich diese Unterschiede mit dem Hinweis auf die besonderen Leistungen der berufli-

chen Bildung in Deutschland nicht ausreichend begründen lassen. Dies gilt insbesondere angesichts des spezifischen Qualifikationsbedarfs, der mit dem Wandel zu wissensgesellschaftlichen Strukturen von Arbeit, Beschäftigung und Wertschöpfung verbunden ist.

Der Bedarf der Arbeitsmärkte an Hochschulabsolventen/-innen wächst; ein Mangel an hoch qualifizierten Nachwuchskräften hätte gravierende Konsequenzen für die internationale Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft. Die seit Jahren anhaltende Verschiebung in der fachlichen Zusammensetzung zu Lasten der Ingenieurwissenschaften hat sich jedoch weiter fortgesetzt. Aktuelle Analysen weisen auf den zukünftig drohenden Fachkräftemangel und seine Auswirkungen auf die wirtschaftliche Entwicklung in Deutschland hin. So kommt der Bericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 2007 zu dem Ergebnis, dass ohne entsprechende Maßnahmen bis zum Jahr 2014 jährlich bis zu 12 000 Ingenieure/-innen und 50 000 sonstige Akademiker/-innen zu wenig in Deutschland ausgebildet würden. Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) stellt in ihrer Studie „Bildung auf einen Blick 2007“ fest, dass Deutschland derzeit nicht in der Lage ist, Ingenieure, die in den Ruhestand gehen, durch Berufseinsteiger/-innen zu ersetzen. Aktualisierte Berechnungen ergeben, dass auf 100 Ingenieure/-innen in der Altersgruppe von 55 bis 64 Jahren nur 87 Berufseinsteiger/-innen kommen. Bei den Naturwissenschaftlern sieht die Situation hinsichtlich des Ersatzbedarfes zwar besser aus: 100 Naturwissenschaftlern/-innen in der Altersgruppe von 55 bis 64 Jahren stehen aktuell 218 Berufseinsteiger/-innen gegenüber. Dennoch liegt die Ersatzquote bei den Naturwissenschaftlern in Deutschland weit unter dem OECD-Durchschnitt von 300 jüngeren auf 100 ältere Naturwissenschaftler/-innen. Fraglich ist deshalb, ob der Zusatzbedarf, den die voranschreitende Wissensintensivierung sowie ein höherer Wachstumspfad erfordern, durch das Angebot von naturwissenschaftlichen Nachwuchskräften in Zukunft gedeckt werden kann.

Neben der altersbezogenen Studienberechtigtenquote ist die Studierbereitschaft die wichtigste Voraussetzung für die Nachfrage nach Hochschulbildung. Um die arbeitsmarkt- und bildungspolitisch gebotene Erhöhung der Absolventenzahlen zu erhöhen, ist es erforderlich, dass möglichst viele Studienberechtigte ihre Studienoption auch tatsächlich einlösen. Die Studienstrukturreformen der letzten Jahre verfolgen daher nicht zuletzt das Ziel, die Übergangsquote in ein Hochschulstudium als Maß für die Ausschöpfung des Potenzials der Studienberechtigten zu erhöhen.

Während die KMK in ihrer Studienanfängerprognose bis 2020 von einer Übergangsquote von 75% (unterstes Szenario) bis 85% (oberstes Szenario) ausgeht, weisen aktuelle Studien darauf hin, dass diese Quoten deutlich unterschritten werden könnten. Da bei der Berechnung der Übergangsquoten ein zeitverzögerter Studienbeginn bis zu 5 Jahren berücksichtigt werden muss, liegen ausreichend belastbare Daten für das Übergangsgeschehen der letzten Jahre noch nicht vor. Sowohl der Bildungsbericht 2006 als auch Berechnungen des statistischen Bundesamtes weisen jedoch auf langfristig stagnierende bis sinkende Übergangsquoten hin. So lag

nach Berechnungen des statistischen Bundesamtes (Hochschulen auf einen Blick 2009) die Übergangsquote der Abiturienten/-innen von 2004 drei Jahre nach Erwerb der Hochschulreife nur bei 67,8%. Auch hier ist eine große Varianz zwischen den einzelnen Bundesländern festzustellen. Die Quote dürfte aufgrund verzögerter Studienaufnahme noch um einige Prozentpunkte ansteigen und ist daher nur begrenzt aussagekräftig. Insgesamt muss man jedoch von einer rückläufigen bzw. allenfalls stagnierenden Studierbereitschaft in Deutschland ausgehen.

Fest steht, dass sich insbesondere Studienberechtigte mit Fachhochschulreife deutlich seltener für ein Studium entscheiden als Studienberechtigte mit allgemeiner Hochschulreife. Gerade bei den Studienberechtigten mit Fachhochschulreife liegt daher ein bislang noch nicht ausgeschöpftes Potenzial an Studierenden vor, nicht zuletzt im Hinblick auf naturwissenschaftliche und insbesondere auf ingenieurwissenschaftliche Studiengänge.

Der Bildungsbericht 2006 hat darauf hingewiesen, dass die Entscheidung für ein Studium für viele Studienberechtigte zunehmend schwieriger geworden ist und von zahlreichen Faktoren beeinflusst wird. Empirisch ist bislang noch nicht hinreichend gesichert, in welchem Maße sich einzelne hochschulpolitische Maßnahmen (Studiengebühren, Studienstrukturreform, zunehmende lokale Zugangsbeschränkungen) auf die Übergangsquote auswirken. Empirische Untersuchungen der Studierbereitschaft bzw. der Gründe für einen Studienverzicht weisen jedoch darauf hin, dass finanzielle Erwägungen bei der Entscheidung gegen ein Studium durchaus einen Einfluss haben: Entsprechend der Befragung der Studienberechtigten der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) entscheiden sich etwa ein Fünftel der Studienberechtigten, die ihre Studienoption nicht wahrnehmen, aus finanziellen Gründen gegen ein Studium. Offene Finanzierungsfragen, aber auch mangelnde Information über Finanzierungs- und Fördermöglichkeiten können insbesondere einkommensschwache und bildungsferne Gruppen von einem Studium abhalten. Ferner scheinen die weitgehenden Veränderungen im Rahmen des Bologna-Prozesses beim Hochschulzugang und in der Studienorganisation einschließlich der neuen Abschlüsse für viele Studienberechtigte mit Verunsicherungen verbunden zu sein. Hier ist jedoch abzuwarten, ob es sich dabei lediglich um vorübergehende Umstellungseffekte oder um strukturelle Faktoren handelt.

Der gleichberechtigte Zugang zum Studium, unabhängig von der Bildungstradition und vom Einkommen der Eltern, muss auf dem Weg in die Wissensgesellschaft ein vorrangiges Ziel sein. Von diesem Ziel ist das deutsche Hochschulsystem auch im internationalen Vergleich jedoch weit entfernt. Hinsichtlich der gleichberechtigten Teilnahme im Hinblick auf den Zugang zur Hochschule und den erfolgreichen Abschluss eines Studiums lassen sich insgesamt 6 Problemgruppen ausmachen:

- Studierende aus hochschulfernen Bildungsmilieus: Laut den Befunden der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Studierenden schaffen von 100 Akademikerkindern 83 den Hochschulzu-

gang, dagegen nur 23 von 100 Kindern aus Familien ohne akademische Tradition. Kinder aus Beamtenfamilien, in denen mindestens ein Elternteil studiert hat, haben eine fünfeinhalb Mal so hohe Studierchance wie Kinder aus Arbeiterfamilien. Die Sozialerhebung des Studentenwerks zeigt deutlich: Die Potenziale für mehr Akademikerinnen und Akademiker aus hochschulnahen Bildungsmilieus sind nahezu ausgeschöpft. Die zusätzlichen Hochqualifizierten, die Deutschland dringend für die Bewältigung der zukünftigen Herausforderungen benötigt, müssen aus hochschulfernen und einkommensschwächeren Schichten mobilisiert werden.

- Studierende mit Migrationshintergrund (Bildungsinländer): In Deutschland hat zwischenzeitlich rund ein Fünftel der Bevölkerung sowie jedes dritte Kind unter sechs Jahren einen Migrationshintergrund. An deutschen Hochschulen beläuft sich der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund jedoch nur auf 8%, 3% darunter sind Bildungsinländer. Beim Bildungsstand der 25-35-Jährigen schneiden Migrantinnen und Migranten sowohl in Bezug auf die Hochschulzugangsberechtigung (32,2%) als auch auf den Hochschulabschluss (13,4%) schlechter ab als Deutsche ohne Migrationshintergrund (39,3% bzw. 16,5%). Gründe, sich gegen ein Studium zu entscheiden, können hier insbesondere in möglichen Bedenken im Hinblick auf die Studienfinanzierung, auf die Anforderungen des Studiums sowie in nicht ausreichender Beratung und Betreuung vor und während des Studiums liegen.
- Ausländische Studierende mit im Ausland erworbener Hochschulzugangsberechtigung (Bildungsausländer): Die Schwierigkeiten der rund 190.000 ausländischen Studierenden in Deutschland betreffen insbesondere die Studienfinanzierung, Orientierungsprobleme im Studiensystem, Sprachprobleme, Kontaktarmut zur deutschen Bevölkerung, Probleme bei der Zimmer- und Wohnungssuche sowie beschränkte Erwerbsmöglichkeiten. Zentrale Herausforderungen sind daher die Gestaltung der sozialen Rahmenbedingungen und die Sicherung einer leistungsstarken sozialen Infrastruktur für ausländische Studierende sowie ein ausreichendes Angebot an Beratung und Betreuung.
- Studierende mit Behinderung und chronischer Krankheit: Im Sommersemester 2006 gaben 19% aller Studierenden eine gesundheitliche Schädigung an. 8% aller Studierenden fühlten sich dadurch im Studium beeinträchtigt. Studierende mit studienbeeinträchtigenden gesundheitlichen Schädigungen unterbrechen häufiger und länger ihr Studium und wechseln öfter den Studiengang und die Hochschule als Studierende ohne Behinderung. Es besteht ein deutlich erhöhter Beratungs- und Unterstützungsbedarf. An den Hochschulstandorten finden sich nach wie vor vielfältige Barrieren, die u. a. die Zugänglichkeit von Gebäuden, die Wohnmöglichkeiten, die Didaktik, die Hilfsmittelversorgung, den Zugang zu Informationen und die Mobilität betreffen. Probleme bereitet zudem die Finanzierung des behinderungsbedingten Mehrbedarfs,

einschließlich der Finanzierung von Pflicht- und freiwilligen Praktika. Neue Barrieren können zudem durch die restriktiveren zeitlichen und formalen Vorgaben der gestuften Studiengänge und durch neue Zulassungsverfahren für Bachelor- und Masterstudiengänge entstehen.

- Studierende mit Kind: Im Sommersemester 2006 hatten 7% aller Studierenden ein Kind. Fast die Hälfte aller Kinder von Studierenden im Erststudium ist bis zu 3 Jahre alt. Probleme für Studierende mit Kind ergeben sich durch ein unzureichendes Angebot an Teilzeitstudiengängen, zu wenig flexible Studienorganisation, nicht ausreichende Kinderbetreuung sowie bei der Studienfinanzierung. Studierende mit Kind unterbrechen viermal häufiger als Studierende ohne Kind ihre Studien. Hier fehlt es oftmals auch an entsprechender Unterstützung für den Wiedereinstieg.
- Beruflich Qualifizierte ohne formale Hochschulzugangsberechtigung: Bislang sind nur knapp 1% aller Studierenden beruflich Qualifizierte ohne formale Hochschulzugangsberechtigung. Ein direkter Übergang aus der Berufsausbildung in die Hochschulen ist kaum möglich. Die Voraussetzungen und Verfahren des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte werden in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich gehandhabt. Zudem kann es praktische Probleme bei der Anrechnung von Vorleistungen auf ein Studium sowie Probleme bei der Studienfinanzierung geben (Altersgrenze beim BA-föG).

Mittlerweile haben weit mehr als 300 Hochschulen in Europa die Copernicus-Charta unterschrieben. Die darin enthaltenen Verpflichtungen und Ziele in Bezug zur Nachhaltigen Entwicklung werden an jeder Hochschule individuell umgesetzt. Die Fortschritte kann man gegenwärtig nur als sehr heterogen bezeichnen. Wenngleich gerade deutsche Impulse für die Ergebnisse der grundlegenden Rio-Konferenz maßgeblich waren (sowohl aus Politik als auch aus der Wissenschaft) und international hohe Anerkennung fanden, haben die deutschen Hochschulen strategisch die notwendige Funktion als kreative „Thinktanks“ noch nicht ihrem Potenzial entsprechend angenommen bzw. international sichtbar gemacht.

2.5 Weiterbildungssystem/Lebenslanges Lernen

Das „Lebenslange Lernen“ ist heute eine weitgehend akzeptierte, wenn auch häufig vage Zielvorstellung. Aus der Perspektive nachhaltiger Entwicklung kommt der Gestaltung von Bildungsmöglichkeiten, die nicht mit der Erstausbildung enden, sondern den Lebenslauf begleiten, eine essentielle Bedeutung zu. Der ökonomische und technologische Strukturwandel, die Internationalisierung von Märkten und die damit einhergehenden ansteigenden Qualifikationsanforderungen beruflicher Tätigkeiten führen dazu, dass die „Halbwertszeit“ (und damit die „Nachhaltigkeit“) von formaler Erstausbildung deutlich abnehmen wird. Zudem wird aufgrund der demografischen Veränderungen auch das quantitative Volumen qualifizierter Be-

rufsanfänger in Zukunft deutlich abnehmen, so dass die Qualifikationsnachfrage nicht mehr ausschließlich über die Rekrutierung nachfolgender Berufsanfängerkohorten bewältigt werden kann. Verstärkte Investitionen in die berufliche Weiterbildung und ein verbesserter individueller Zugang zu entsprechenden Angeboten sind daher unumgänglich, um die anstehenden Herausforderungen für die Wirtschaft und den Arbeitsmarkt bewältigen zu können. Die verstärkte Beteiligung Erwachsener an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung wird auch auf europäischer Ebene als wesentliche Voraussetzung für die Erreichung der Ziele von Lissabon und als Kernelement der europäischen Beschäftigungsstrategie gesehen.

Noch immer besteht jedoch eine starke Diskrepanz zwischen der intensiven öffentlichen Rhetorik zum lebenslangen Lernen einerseits und der tatsächlichen Beteiligung der Bevölkerung an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung andererseits. Der Bildungsbericht 2008 identifiziert zwei Haupttendenzen in der Weiterbildung: Zum einen muss hinsichtlich der Weiterbildungsbeteiligung insgesamt eine weitgehende Stagnation festgestellt werden (44%). Dieser Wert ist insofern enttäuschend, als dass die Weiterbildungsbeteiligung in den 1990er Jahren schon einmal deutlich höher gelegen hat (1997: 48%). Nach einer deutlich positiven Tendenz in den 1990er Jahren ist die Weiterbildungsbeteiligung in diesem Jahrzehnt also weitgehend abgeflacht. Die Bundesregierung hat angesichts der wachsenden Bedeutung der Weiterbildung das Ziel formuliert, die Beteiligung an formalisierter Weiterbildung bis 2015 auf 50% zu erhöhen.

Des Weiteren stellen der Bildungsbericht 2008 und der Berufsbildungsbericht 2009 übereinstimmend fest, dass die bestehenden sozialen Disparitäten im Weiterbildungsbereich kaum reduziert worden sind; die Strukturen scheinen sich in diesem Bereich vielmehr verfestigt zu haben. Noch immer sind die individuellen Teilnahmechancen in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung ungleich verteilt. Es gibt fortbestehende Disparitäten bezogen auf verschiedene Bevölkerungsgruppen bzw. sozio-demografische Merkmale. Die für die Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung wichtigsten individuellen Faktoren sind der Erwerbsstatus, die berufliche Position, das Qualifikationsniveau, das Alter, der Migrationshintergrund und das Geschlecht.

- Der Erwerbsstatus hat das größte Gewicht hinsichtlich der Weiterbildungsteilnahme: Vollzeitbeschäftigte haben unter sonst gleichen Bedingungen eine sechsmal höhere Chance, an Weiterbildung teilzunehmen, als Nichterwerbspersonen. Gegenüber Arbeitslosen ist ihre Chance fast dreimal so hoch.
- Hinsichtlich der beruflichen Position haben un- und angelernte Arbeiter die schlechtesten Teilnahmechancen. Ihnen gegenüber haben Facharbeiter eine 1,5-fach bessere, Beamte eine 4-fach höhere Chance der Teilnahme an Weiterbildung.
- Einen großen Einfluss übt das individuelle Qualifikationsniveau aus: Die Weiterbildungsteilnahme der Gruppe mit dem höchsten allgemeinbildenden Abschluss (Abitur)

ist doppelt so hoch wie bei der Gruppe mit niedriger Schulbildung (mit und ohne Hauptschulabschluss). Bei der beruflichen Weiterbildung nehmen Personen mit Hochschulabschluss seit Jahren mindestens viermal so häufig an Weiterbildungen teil wie solche ohne Berufsausbildung.

- Auch und gerade das Alter ist ein zentraler Faktor. Der Bildungsbericht 2008 spricht hier von einer 50-Jahres-Grenze: Über 50-Jährige haben gegenüber den jüngeren Altersgruppen eine um 50% geringere Chance, an Weiterbildung teilzunehmen. Auch bei dem faktischen Zeitaufwand für berufsbezogene Weiterbildung liegt der Bruch bei den über 50-Jährigen. Ältere sind nicht nur seltener an berufsbezogener Weiterbildung beteiligt, sondern weisen insgesamt auch kürzere Weiterbildungszeiten auf. Ältere Beschäftigte sind insbesondere bei der betrieblichen Weiterbildung noch immer deutlich unterrepräsentiert. Personen ohne Migrationshintergrund besitzen eine 1,4-fach höhere Chance an Weiterbildung teilzunehmen, als Personen mit Migrationshintergrund. Die Benachteiligung von Personen mit Migrationshintergrund wird allerdings zu einem erheblichen Anteil über Schulbildung und berufliche Qualifikation vermittelt.
- Männer haben 2005 in Deutschland häufiger als Frauen an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen. Die Teilnahmequote der Männer in allen Unternehmen betrug 32%, die der Frauen nur 27%. Hinsichtlich der Unterschiede zwischen Frauen und Männern ist jedoch nicht von einem unmittelbaren geschlechtsspezifischen Effekt auszugehen; die bestehenden Benachteiligungen von Frauen in der Weiterbildung werden primär über den Erwerbsstatus, nicht über Qualifikation oder andere Merkmale vermittelt.

Insgesamt ist festzustellen: Die soziale Selektivität, die im allgemeinen Bildungssystem und im Berufsbildungssystem noch immer besteht, wird durch das System der Weiterbildung vielfach nicht nur nicht kompensiert, sondern sogar faktisch noch verstärkt. Erreicht wird nur ein Teil der Erwachsenen und von diesen oftmals nur ausgewählte, bereits privilegierte Gruppen. Dieser Selektivität ist in anderen europäischen Ländern, z.B. Dänemark, deutlich geringer ausgeprägt.

Bei der betrieblichen Weiterbildung als „Hauptsegment“ der formalisierten Weiterbildung ist die individuelle Weiterbildungsteilnahme stark von der Existenz entsprechender betrieblicher Angebote abhängig; den privaten und öffentlichen Unternehmen kommt daher eine besonders wichtige Stellung in der Gestaltung der beruflichen Weiterbildungsangebote zu. Die Ergebnisse der dritten europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (Continuing Vocational Training Survey – CVTS 3) aus dem Jahr 2005 ermöglichen es, die Situation in Deutschland mit der in anderen europäischen Staaten zu vergleichen und zugleich Veränderungen gegenüber der Situation im Jahre 1999, dem Untersuchungszeitpunkt der vorherigen Erhebung, aufzuzeigen. Bei einigen der wichtigsten Kennziffern sind in Deutschland Rück-

gänge zu verzeichnen: Der Anteil weiterbildender Unternehmen, der Anteil der Unternehmen mit betrieblichen Weiterbildungskursen (in Prozent aller Unternehmen) und der Anteil der Teilnehmenden an betrieblichen Weiterbildungskursen (in Prozent der Beschäftigten in allen Unternehmen) sind zwischen 1999 und 2005 zum Teil deutlich gesunken. In den Unternehmen, die Weiterbildungskurse anbieten, ist der Anteil der Beschäftigten, die an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen, jedoch von 36% (1999) auf knapp 39% (2005) gestiegen. Der Anteil der Unternehmen, die Kurse anbieten, ist also geringer geworden – in Unternehmen mit Kursangeboten hingegen ist die Beteiligungsquote gestiegen. Hier öffnet sich eine Schere zwischen weiterbildenden Betrieben, die ihr Engagement allmählich intensivieren, und einer wachsenden Zahl nicht oder nicht in „klassischem“ Sinne weiterbildender Betriebe. Insbesondere kleine und mittlere Unternehmen (KMU) weisen eine vergleichsweise hohe „Weiterbildungsabstinenz“ auf: So ist der Anteil an Betrieben, die Weiterbildungsmaßnahmen für ihre Mitarbeiter anbieten und sie damit „fit für die Zukunft“ machen, im klein- und mittelbetrieblichen Segment deutlich niedriger als bei den Großbetrieben. Diejenigen KMU jedoch, die Weiterbildungsmaßnahmen anbieten, beziehen tendenziell einen höheren Anteil der Belegschaft in die Aktivitäten ein und tätigen auch höhere Pro-Kopf-Ausgaben als der Durchschnitt. Diese KMU haben offensichtlich die Bedeutung einer Anpassung der Qualifikation ihrer Mitarbeiter an sich ändernde Aufgaben und zukünftige Herausforderungen erkannt.

Im Gesamtergebnis haben diese Tendenzen allerdings dazu geführt, dass in Deutschland im Jahr 2005 mit 30% der Beschäftigten ein kleinerer Anteil der Beschäftigten an betrieblicher Weiterbildung beteiligt war als noch 1999 (32%). Im europäischen Vergleich liegt Deutschland damit nach wie vor im europäischen Mittelfeld, ist jedoch von anderen Ländern (z. B. Österreich oder Spanien) überholt worden.

3. Empfehlungen des Rates nach Bildungsstufen

Die Empfehlungen des Rates basieren auf der These, dass sowohl die Strukturen des Bildungssystems, als auch die Inhalte von Bildung weiterentwickelt werden müssen, um Bildung nachhaltig zu gestalten. Im Folgenden stehen zunächst Reformbedarfe in einzelnen Bildungsstufen und -systemen im Fokus, bevor einige Empfehlungen in Bezug auf das bildungsstufenübergreifende Konzept der BNE aufgeführt werden.

3.1 Frühkindliche Bildung/Elementarstufe

Zur Anhebung des Bildungsniveaus und zur Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit muss dem Bereich frühkindlicher Erziehung und Bildung eine besondere Priorität eingeräumt werden, da sich Bildungsinvestitionen hier als besonders effizient und nachhaltig erweisen. Der Rat betont die besondere Erziehungsverantwortung von Eltern während der ersten Lebensjahre ihrer Kinder, konstatiert jedoch, dass Eltern diese Aufgabe aus unterschiedlichen Gründen

oft nicht angemessen wahrnehmen können und dem öffentlichen Bildungssystem insofern hier eine essentielle Rolle zukommt.

1. Ausbau des Ganztagsangebots im Kindergartenbereich und Abbau von Hürden für den Kindergartenbesuch

Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für jedes Kind im Alter vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt und bezieht sich in Deutschland in der Regel auf einen Halbtagsplatz. Die Länder haben dazu unterschiedliche Ausführungsbestimmungen erlassen. Mittelfristig sollte für Kinder zwischen drei und sechs Jahren jedoch auch bundesweit ein Anspruch auf ganztägige Betreuung erwogen werden. Notwendig ist ein deutlicher, am Bedarf orientierter Ausbau der Ganztagsbetreuungsangebote für Kinder ab dem dritten Lebensjahr insbesondere in den westlichen Bundesländern. **Mittel- und langfristig sollte der ganztägige Kindergarten mit Mittagsbetreuung zum Regelangebot werden.**

Der vorschulischen Bildung für die Kinder kommt eine besondere Bedeutung zu, da ihre Lern- und Aufnahmefähigkeit in diesem Alter besonders hoch ist. Durch eine frühe Förderung können herkunftsbedingte und soziale Unterschiede am besten ausgeglichen werden. Gerade für Kinder aus sozial schwachen Familien und Familien mit Migrationshintergrund ist die qualifizierte Betreuung und Förderung in einer Kindertagesstätte oftmals die einzige Chance, vorhandene Entwicklungspotenziale zu nutzen. Der Kindergarten muss bei einer Familien und Bildungsoffensive in den Vordergrund gerückt werden, denn Spracherwerb oder kulturelle Kompetenz, Sozialverhalten, auch Zugang zu anderen werden entscheidend im Kindergarten geprägt. Der Rat respektiert bei der Entscheidung für oder gegen eine frühkindliche Bildungseinrichtung ausdrücklich die grundgesetzlich geschützte Wahl- und Entscheidungsfreiheit der Eltern. **Um alle Talente von Kindern so früh wie möglich zur Entfaltung zu bringen, sollten jedoch – z.B. über die Gestaltung bzw. den Erlass von Gebühren – hohe Anreize dafür gesetzt werden, dass alle Kinder zumindest im letzten Vorschuljahr eine öffentliche Bildungseinrichtung besuchen.** Hierfür spricht insbesondere das Ziel der besseren Integration von Migrantinnen und Migranten: So nehmen nur 56 Prozent aller Ausländer mit drei Jahren im Vergleich zu 72 Prozent aller Deutschen mit drei Jahren Kindertageseinrichtungen in Anspruch.

Die bisherige Praxis der Bundesländer, die Kosten freiwilliger Bildungs- und Erziehungsangebote teilweise von den Eltern tragen zu lassen, führt tendenziell zum Ausschluss der Kinder, die solche Angebote am meisten benötigen. Trotz der bereits bestehenden Gebührenstufungen ist bei einkommensschwächeren Familien der Anteil der Elternbeiträge am Haushaltseinkommen am größten. Die Nachfrage nach institutioneller Kinderbetreuung ist dementsprechend bei einkommensschwachen Haushalten geringer als bei Haushalten mit höherem Einkommen. Selbst scheinbar niedrige Elternbeiträge können sich somit als Bildungsbarriere erweisen. **Der Nachhaltigkeitsrat spricht sich daher im Sinne der Chancengerechtigkeit**

für eine größtmögliche Reduzierung der Elternbeiträge und Gebühren für finanziell schlecht gestellte Familien aus, um die Nachfrage insbesondere einkommensschwacher Haushalte nach institutioneller Betreuung zu erhöhen. Einige Länder unterstützen die Bemühungen um eine möglichst breite Bildungsbeteiligung durch eine allgemeine Beitragsfreiheit, um zu einer Verbesserung der Chancengerechtigkeit beizutragen.

Die benötigten Mittel zur Erweiterung des frühkindlichen Bildungsangebots können nach Auffassung des Rates teilweise durch eine Umschichtung der wenig zielgenauen allgemeinen monetären Transfers an Familien (Kindergeld, Kinderfreibeträge), die keinen direkten Bezug zur Erziehung und Bildung von Kindern haben, aufgebracht werden.

2. Verbesserung und Vereinheitlichung der Sprachförderung und Stärkung der elterlichen Kompetenzen

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) hat festgestellt, dass in Ländern mit klar strukturierten Sprachprogrammen der Leistungsunterschied zwischen Kindern mit und Kindern ohne Migrationshintergrund geringer ausfällt. Deshalb besteht in dieser Richtung sofortiger Handlungsbedarf. Sprachförderung muss so früh wie möglich, d.h. spätestens in Kindertagesstätten, einsetzen. Notwendig erscheint vor diesem Hintergrund die stärkere Einbindung von Lehrern/-innen, Sozialpädagogen/-innen und Erziehern/-innen mit Migrationshintergrund. Da die Sprachkompetenz der Familien, insbesondere die der Mütter, eine zentrale Rolle spielt, sollten die Familien in die Sprachförderprogramme einbezogen werden. Hier sind bundeseinheitliche Regelungen notwendig, der Verweis auf Länderzuständigkeiten muss aufgrund des Problemdrucks in diesem Bereich in den Hintergrund rücken. Die stärkere Einbindung von Eltern sollte auch mit dem Ziel geschehen, die elterliche Erziehungskompetenz (wieder) zu stärken.

3. Verbesserung der Fachkraft-Kind-Relation und der Qualifikation der Erzieher/innen

Eine anspruchsvolle frühkindliche Bildungs- und Erziehungsarbeit steht und fällt mit den Rahmenbedingungen. Insbesondere ein guter Betreuungsschlüssel ist das A und O für mehr Qualität in Kitas. Es ist davon auszugehen, dass eine geringere Gruppengröße nicht nur eine bessere Realisierung individualisierter Bildungskonzepte, sondern insgesamt auch bessere Lernerfolge im Vorschulalter ermöglicht. Die Fachkraft-Kind-Relation ist jedoch vielerorts als unzureichend zu bezeichnen. Die zwischen den Bundesländern unterschiedlichen Zielvorgaben hinsichtlich der Betreuungsschlüssel in Kinderkrippen führen innerhalb Deutschlands zu einer Verfestigung ungleicher Chancenstrukturen (Paritätische et al. 2009).

Der Nachhaltigkeitsrat spricht sich daher für weitere Anstrengungen zur Verbesserung der Fachkraft-Kind-Relation besonders im Elementarbereich aus. Die Betreuungsschlüssel in Kindertageseinrichtungen müssen an internationale Standards angepasst werden. Für Kinder im Alter von 1 bis 3 Jahren sollten im Bundesdurchschnitt auf eine Fachkraft ma-

ximal 5 Kinder kommen; mittel- und langfristig wäre eine weitere Reduktion auf 3 Kinder wünschenswert. Für Kinder zwischen 3 - 6 Jahren sollte ein Verhältnis von 1:8 angestrebt werden.

Wenn gleichwertige Bildungschancen für alle Kinder gewährleistet werden sollen, müssen auch die notwendigen Voraussetzungen für die fachliche Umsetzung einer hochwertigen Bildungs- und Erziehungsarbeit in Kindertageseinrichtungen geschaffen werden. Der Rat unterstützt daher Forderungen nach einer bundesweiten Qualitätsoffensive für Kindertagesstätten. Die gestiegenen Anforderungen an die Fachkräfte erfordern zusätzliche Qualifikationen und zumindest für einen Teil der Frühpädagogen/-innen eine Ausbildung auf akademischem Niveau, wenn die Kindertagesstätten an Qualität gewinnen und Grundlage für lebenslanges Lernen werden sollen. **Der Ausbau neuer Studien- und Ausbildungsgänge an (Fach-) Hochschulen muss gestärkt und beschleunigt werden, um dem seit längerem beklagten Mangel an akademischem Personal in diesem Arbeitsfeld zu begegnen.** Deutschland hat hier noch erheblichen Nachholbedarf. Auch die hochschulischen Angebote zur berufsbegleitenden Weiterbildung von Frühpädagoginnen und Frühpädagogen sollten verstärkt werden.

Der Erzieher/innenberuf muss sowohl hinsichtlich der Arbeitsbedingungen wie auch der Bezahlung und der gesellschaftlichen Anerkennung sowie der beruflichen Entwicklungsperspektiven attraktiver werden, um so viele junge Menschen für diesen Beruf gewinnen zu können, wie angesichts des notwendigen Ausbaus der frühkindlichen Betreuung notwendig sind. Die Erzieher/innen benötigen beispielsweise mehr Vor- und Nachbereitungszeit, um die aus den Bildungsplänen resultierenden, gestiegenen Einzelanforderungen erfüllen zu können. Insgesamt verdient pädagogische Arbeit mit Kindern eine höhere gesellschaftliche Wertschätzung.

Auch Tagespflegekräfte sind bisher für ihre Aufgabe oft nicht ausreichend qualifiziert. Der geplante quantitative Ausbau in der Tagespflege – rund 30 Prozent der zusätzlichen Plätze sollen bis zum Jahr 2013 hier entstehen – darf nicht zu Lasten der Qualität gehen. Für die Qualifizierungskurse hat sich bisher noch kein bundeseinheitlicher Standard herausgebildet. Damit für kleinere Kinder eine verlässliche, kompetente und gleichzeitig flexible Betreuung in Zukunft gewährleistet ist, müssen hinsichtlich der Ausbildung der Tagespflegekräfte einheitliche Qualifikationsstandards gefunden und implementiert werden. **Der Nachhaltigkeitsrat begrüßt daher die gemeinsame Initiative von Bundesregierung, Bundesländer und die Bundesagentur für Arbeit, die Ausbildung von Tagesmüttern in Deutschland zu vereinheitlichen und mit der Einführung eines gemeinsamen Gütesiegels einen fachlich anerkannten Standard zu gewährleisten.** Tagesmütter und Tagesväter sollten bundesweit nach dem fachlich anerkannten 160-stündigen Curriculum des Deutschen Jugendinstituts (DJI) oder vergleichbarer Lehrpläne qualifiziert werden.

4. Stärkere Vereinheitlichung der Qualitäts-, Qualifikations- und Personalstandards im frühkindlichen Bereich

Angesichts der sehr unterschiedlichen Ausgestaltung, Verbindlichkeit und Umsetzung der Bildungspläne und diverser anderer Regelungen (Betreuungsquote, Ausstattung, Gebühren) im Elementarbereich der Bundesländer ist ein stärkeres Engagement des Bundes aus Sicht des Rates trotz der hier vorherrschenden Zuständigkeit der Länder zu befürworten. Die Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse und das Gebot der Chancengleichheit gebieten es, dass jedes Kind in jedem Bundesland gleichwertige Betreuungs- und Bildungschancen hat und Eltern, insbesondere Mütter, die gleichen Chancen zur Erwerbstätigkeit haben. **Zielvorgaben und Mindeststandards hinsichtlich des Platzangebots, der Personalausstattung und der Betreuungszeiten in Kindertagesstätten und in der Tagespflege sollten daher so weit wie möglich bundeseinheitlich festgelegt werden und bundesweit gelten.** Über die konkrete Umsetzung sollte dezentral vor Ort entschieden werden. .

3.2 Allgemeinbildendes Schulsystem

1. Längeres gemeinsames Lernen

Die frühe institutionelle Trennung der Kinder in der Schule sowie die gegliederte Struktur des allgemeinbildenden Schulsystems sind unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit kritisch zu hinterfragen. Es lassen sich deutliche Anhaltspunkte finden, dass Systeme umso stärker sozial selektiv wirken, je früher die Differenzierung erfolgt, und dass ein frühes Aufteilen der Kinder auf getrennte Schulformen, die unterschiedliche Entwicklungsumwelten anbieten, die Entfaltung vorhandener Potenziale behindert und bestehende soziale Ungleichheiten verstärkt. Im internationalen Vergleich stellt das deutsche gegliederte Schulwesen ab Klasse 5 zudem einen Sonderweg dar: In nahezu allen europäischen Ländern lernen mittlerweile alle Kinder sechs oder mehr Jahre gemeinsam und die Hälfte der europäischen Länder hat inzwischen eine für alle gemeinsame Schule für die gesamte Dauer der Schulpflicht. Die frühe und faktisch nahezu endgültige Festlegung auf Bildungslaufbahnen im deutschen Schulsystem muss vor diesem Hintergrund überdacht werden. **Der Rat für Nachhaltige Entwicklung spricht sich für ein längeres gemeinsames Lernen aller Kinder und Jugendlicher und für die Stärkung integrativer und inklusiver Tendenzen in den Schulsystemen aller Bundesländer sowie in der Alltagspraxis jeder Einzelschule aus.**

Die PISA-Studien haben den Nachweis geliefert, dass ein hohes Leistungsniveau und ein geringes Maß an Leistungsstreuung sowie eine geringe soziale Selektivität sich nicht wechselseitig ausschließen müssen. Beispiele "erfolgreicher" PISA-Länder weisen darüber hinaus darauf hin, dass auch in leistungsheterogenen Gruppen sehr effektiv gelernt werden kann.

Mehrere Bundesländer experimentieren zurzeit mit einer längeren gemeinsamen Schulzeit für alle Kinder und mit einer Neugliederung der Struktur der Sekundarstufe I. Hier sind mehrere Optionen denkbar, die zum Teil auch miteinander kombiniert werden können: die Verlängerung der Grundschule auf sechs Jahre, der Ausbau flexibler Schulanfangsphasen in Form von schulformunabhängigen Orientierungsstufen oder neue integrierte Schulformen wie Gemeinschaftsschule (Berlin und Schleswig-Holstein) oder Stadtteilschule (Hamburg). Nachdem die ostdeutschen Flächenländer die weiterführenden Schulformangebote auf ein Zwei-Wege-Modell aus Gymnasium und einer weiteren Schulform (sowie der Förderschulen) begrenzt haben, sind weitere Länder dabei, die Hauptschule abzuschaffen, die Gliederung des Schulsystems in der Sekundarstufe I zurückzunehmen oder andere Gestaltungsalternativen zu erproben.

Der Nachhaltigkeitsrat befürwortet die Bemühungen der Länder, soziale Selektionsprozesse im Sinne der Chancengleichheit abzubauen und die Durchlässigkeit des Schulsystems zu erhöhen. Veränderungen der Schulstruktur müssen jedoch entwicklungs offen angelegt sein. Umstrukturierungen müssen in enger Zusammenarbeit mit Vertretern der betroffenen Eltern, Schulen und Schüler erfolgen. Die Einbeziehung von Eltern, Lehrern und Schülern kann nicht nur dazu beitragen, eventuelle Widerstände zu verringern und bestehende Bedenken auszuräumen; die partizipative und kooperative Entwicklung bedarfsgerechter Lösungen vor Ort unter Einbeziehung aller Akteure dürfte in vielen Fällen zu einer innovativeren und praktikableren Lösung führen als starre strukturelle Vorgaben "von oben".

2. Verbesserte Diagnostik bei der Schullaufbahneempfehlung

Die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu einer spezifischen Schulform hängt in den verschiedenen Bundesländern wesentlich von der pädagogischen Einschätzung des Lehrpersonals der Grundschulen ab. Die Praxis der Eignungsfeststellung und der damit verbundenen Übergangsempfehlungen am Ende der Grundschulzeit ist jedoch verbesserungsbedürftig.

Der RNE empfiehlt daher, die Praxis der Schullaufbahneempfehlung für das Lehrpersonal verbindlicher und für die Schüler und ihre Eltern transparenter und verständlicher zu gestalten. Die Schullaufbahneempfehlungen der Grundschule für die unterschiedlichen Formen des Sekundarbereichs I müssen durch eine bessere Diagnostik unterstützt werden, um die Prognosesicherheit zu erhöhen. Der Entwicklung geeigneter diagnostischer und prognostischer Verfahren und der Schulung der Kompetenz der Lehrkräfte wird daher eine erhebliche Bedeutung in der weiteren schulischen Entwicklung zukommen.

Schullaufbahneempfehlungen sollten einen klaren Bezug zum Kriterium der Leistungspotenziale erkennen lassen. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sollten daher nicht anhand unsystematischer ad hoc- Instrumente, sondern auf der Grundlage möglichst objektiver Kompetenztests erfasst und bewertet werden. Um eine gerechte Zuweisung der Schülerinnen und

Schüler zu einer ihrem Leistungsvermögen angemessenen Schule zu ermöglichen, wäre eine Orientierung der Benotungspraxis an übergreifenden Standards erforderlich. Darüber hinaus sollten neue Hilfsinstrumente wie beispielsweise Vergleichs- und Orientierungsarbeiten entwickelt und erprobt werden, um die Prognosequalität und Prognosesicherheit zu erhöhen. Eine kontinuierliche Kommunikation sowohl mit den Eltern und Schülern als auch innerhalb des Lehrerkollegiums ist unerlässlich, um mögliche Differenzen in der Einschätzung der Schülerin/des Schülers frühzeitig zu klären und nicht beachtete Aspekte (z. B. entscheidende familiäre Ereignisse) in der Schullaufbahempfehlung zu berücksichtigen und gemeinsam zu einer verbindlichen Empfehlung zu gelangen. Zudem sollten regelmäßige Erfolgskontrollen der gegebenen Schullaufbahempfehlungen in der Praxis des schulischen Qualitätsmanagements verankert werden. Die Unterstützung von Schulen mit unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen stärkt die Wahlfreiheit der Eltern bezüglich der Ausbildung ihrer Kinder.

3. Ausbau des Ganztagsangebots

Die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft macht es notwendig, die Lernzeiten für das Erreichen von Basiskompetenzen zu erweitern. Daher bedarf es der Neuorganisation der Sekundarstufe I als Ganztagsschule mit einem erweiterten offenen Curriculum, in dem neben der "klassischen" Wissensvermittlung auch alltagsweltliche Elemente und Aspekte praktischer Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung verankert sind. Ganztagsschulen können zudem zu einer Stärkung benachteiligter Kinder beitragen; vor allem die Schulprobleme männlicher Jugendlicher dürften durch eine Öffnung der Schule hin zur Lebenswelt besser zu lösen sein als in den traditionellen Schulformen und ihrer Unterrichtspraxis.

Die bisherigen Erfahrungen mit dem mittlerweile ausgelaufenen Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung (IZBB) sind insgesamt positiv zu beurteilen; es ist von einer hohen Akzeptanz sowohl bei Kindern und Eltern als auch bei den pädagogischen Fachkräften auszugehen. Durch die oftmals zu geringe Personaldecke und die begrenzten Ressourcen an Ganztagsschulen werden die programmatischen und pädagogischen Ansprüche allerdings nicht selten konterkariert.

Der Rat für Nachhaltige Entwicklung empfiehlt daher eine systematische Ausweitung ganztägiger Angebote hin zu einem flächendeckenden Angebot, um die verfügbaren unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten deutlich auszuweiten. Hier sind die finanziellen und rechtlichen Möglichkeiten eines aus Bundesmitteln finanzierten, neu aufzulegenden Förderprogramms zu prüfen.

Bei den entsprechenden Maßnahmen sollte gemäß der bestehenden altersmäßigen und regionalen Prioritäten vorgegangen werden; inhaltliche Konzepte sollten immer in enger Zusammenarbeit mit den Eltern erarbeitet werden. Um ein hohes fachliches und pädagogisches Niveau sicherzustellen, muss auf die Qualifizierung des zusätzlichen außerschulischen Personals großer Wert gelegt werden.

Die Kosten der Lernmittel, die sich im Laufe eines Schuljahres oft zu Summen von mehreren hundert Euro summieren, können eine Barriere für Schüler aus einkommensschwachen Haushalten darstellen. Die Regelungen der Bundesländer sind diesbezüglich sehr unterschiedlich; die Zahl der Länder, in denen die im Unterricht benutzten Bücher nicht mehr kostenlos zur Verfügung gestellt werden, hat sich im Laufe der Jahre erhöht. Der RNE mahnt an, sicherzustellen, dass alle Kinder unabhängig vom Einkommen des Elternhaushaltes mit den notwendigen Unterrichtsmaterialien ausgestattet sind.

4. Lehrerweiterbildung als Teil des Qualitätsmanagements anerkennen und fördern

Vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, einer zunehmend heterogenen Schülerschaft und dem Wissensfortschritt besteht für Lehrkräfte ein erheblicher Weiterbildungsbedarf. Die wachsende interne Differenzierung der Klassen fordert einer Lehrkraft zunehmend sozialpädagogische, psychologische und diagnostische Kompetenzen ab, die durch entsprechende Fortbildungsmaßnahmen und Beratung begleitet und unterstützt werden müssen. Zudem setzt ein schulisches und als Supervision zu betrachtendes Qualitätsmanagement im Unterricht den Zugang zu Weiterbildungsmaßnahmen voraus, um Wirkung zu zeigen. Für das Jahr 2006 wurden die diesbezüglichen Ausgaben des öffentlichen Gesamthaushaltes auf lediglich 0,1% des BIP beziffert.

Die von der Bildungspolitik fokussierte Standard- und Testentwicklung läuft Gefahr, die für Schul- und Unterrichtsentwicklung notwendigen Aktivitäten und Unterstützungsmaßnahmen unzureichend auszubauen und zu fördern. Es bedarf eines nachfrageorientierten, bedarfsgerechten und innovativen Fortbildungsangebots und der Beratung für Lehrkräfte, um die Ergebnisse und Rückmeldungen aus Evaluation und Testung in eine verbesserte Unterrichtsgestaltung rückzuverwandeln. Der regelmäßige Austausch auf regionaler wie überregionaler Ebene im Sinne von „lernenden Netzwerken“ ermöglicht den Austausch von Best Practices und erweitert die Handlungsfähigkeit und –motivation. Die für Lehrerweiterbildung vorgesehenen Bildungsausgaben sind daher auszubauen.

Die Einführung von Bildungsstandards muss in erster Linie der Entwicklung von Unterricht und Schule verpflichtet sein. Für eine verbesserte Rückübersetzung der Ergebnisse aus Testung und Evaluation ist entscheidend, ob die Lehrkräfte auf Beratung, Unterstützung oder Qualifizierungsangebote zurückgreifen können. Die Koppelung von Monitoring und Qualitätsentwicklung kann nur gelingen, wenn der Transfer des Wissens in die Praxis sichergestellt und begleitet wird. Umgekehrt kann die Forschung von der Einbeziehung der Praxis im Sinne der Aktionsforschung bzw. transdisziplinären Forschung erheblich profitieren. Der Einbezug der Praxis in die Forschung ist aus Gründen valider Evaluationsergebnisse sowie zur Stärkung der Zustimmung der Lehrerschaft zu dem Gesamtvorhaben anzuraten.

Auch wenn die gegebene Struktur des gegliederten Schulsystems im Wesentlichen beibehalten werden sollte, ist davon auszugehen, dass Lerngruppen grundsätzlich heterogener werden.

Bereits jetzt ist festzustellen, dass nicht wenige Lehrkräfte große Schwierigkeiten haben, mit zunehmend heterogenen Gruppen umzugehen, weil sie in ihrer Ausbildung nicht ausreichend auf diese Entwicklungen vorbereitet worden sind. Die Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals muss auf diese Herausforderung reagieren.

Die Kultusministerkonferenz hat bereits im März 2005 als gemeinsames Ländervorhaben beschlossenen, verstärkte Anstrengungen in der Weiterentwicklung der Lehreraus- und –fortbildung vorzunehmen; der Umgang mit Heterogenität soll dabei einen wichtigen Stellenwert einnehmen. **Der Rat für Nachhaltige Entwicklung empfiehlt, die Maßnahmen zur Sensibilisierung der Lehrenden für die Bedürfnisse heterogener Lerngruppen auszubauen und bundeseinheitlich verbindlich zu machen. Die Entwicklung didaktischer, methodischer, sozialer und kommunikativer Kompetenzen für den Unterricht mit heterogenen Lerngruppen schließt den Erwerb diagnostischer Fähigkeiten zum Erkennen des individuellen Förderbedarfs ein.** Auch langjährig in der Praxis stehende Lehrkräfte sollten daher zur jährlichen Teilnahme an methodischen und fachlichen Fortbildungsveranstaltungen und Hospitationen angehalten werden.

5. Qualitätssicherung und Autonomie – Lernfeld Schule

Mehr Autonomie der Einzelschule ist eine zentrale Voraussetzung für die Qualitätsentwicklung auf der Ebene der Einzelschule, die im Gegenzug nach externer Evaluation als Kontrollmechanismus verlangt. Der Rat für Nachhaltige Entwicklung begrüßt die Entwicklungen im Rahmen der Schulinspektion auf Länderebene. Gleichzeitig kritisiert er mangelnde Vergleichbarkeit und Unterschiede in der Effektivität.

Der Nachhaltigkeitsrat empfiehlt, die momentane Vielfalt an externen Evaluationsverfahren zu einem transparenten, flächendeckenden Qualitätsmanagementsystem mit geschlossenem Feedback bis auf die Ebene der einzelnen Lehrkräfte weiterzuentwickeln. Exemplarisch sei an dieser Stelle auf das im Kanton Zürich eingeführte flächendeckende Qualitätsmanagement als datenbasierte Rückmeldung über die erreichte Qualität und die örtliche Problemsituation verwiesen.

Der Rat für Nachhaltige Entwicklung hat in seiner Empfehlung zur Beschaffungspolitik eine glaubhafte Nachhaltigkeitsorientierung in der öffentlichen Beschaffung angemahnt. Stoffumsätze in den Schulen, wie Ernährung, Papier, Heizenergie oder Energieproduktivität sind exemplarische Lernfelder, die neben einer gelebten Praxis curricular und didaktisch aufzuarbeiten sind. Eine Integration von Nachhaltigkeit in die KMK-Standards hat zudem unmittelbare Auswirkungen auf die festgelegte Qualitätsmatrix im Rahmen des Orientierungsrahmens für eine gute Schule der Länder. Dabei gilt es, Nachhaltigkeitskriterien zu einem Bereich der Qualitätsanforderungen zu erheben, die in Form selbst- und fremdevaluierter Verfahren bewertet und ständig fortentwickelt werden.

6. Bildungsübergänge durch Berufsorientierung vorbereiten - Regionale Kooperationen und Strukturen schaffen

Mit der Einführung von Bildungsstandards soll ein gemeinsamer und verbindlicher Referenzrahmen geschaffen werden, der die Weiterentwicklung von Schulprogrammen unmittelbar beeinflusst. Dabei gilt es die schulische Berufsorientierung weiterzuentwickeln und curricular zu verankern. **Der Rat für Nachhaltige Entwicklung empfiehlt, Bildungsstandards zur Hinführung in die Arbeitswelt, für die Berufsorientierung, die Beratung und Berufswahlvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule zu formulieren um Übergänge in der Bildungsbiographie zu erleichtern.** Ökonomische, soziale, ethische, politische, ökologische und technische Zusammenhänge von Arbeit und Wirtschaft sind unter Einbeziehung von Betrieben als Lernorten wie Fachleuten aus der Praxis zu vermitteln. Der Einbezug von Ingenieuren/-innen und anderen Praktikern/-innen zur Kompensation des eklatanten Lehrkräftemangels kann einen temporären Mehrbedarf an Lehrkräften abfedern, muss allerdings mit pädagogischer Begleitung und der Verpflichtung zur Weiterbildung einhergehen.

Aufbauend auf den positiven Erfahrungen mit regionalen Vernetzungsstrukturen im Rahmen des Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung von Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“, bzw. des „Regionalen Übergangsmanagements“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sollten „Bildungsregionen“ als geeignete Bezugsgrößen für die Umsetzung eines flächendeckenden Qualitätsmanagementsystems entwickelt und gestärkt werden.

Die Förderung von Bildungsregionen im Sinne regionaler Entwicklungsinteressen unter Einbindung der Betriebe und einer Kooperation aller Beteiligten vor Ort ist vor dem Hintergrund des demographischen Wandels als Instrument einer integrierten Regionalentwicklung anzusehen. Durch die systematische und strukturierte Verzahnung der regionalen Akteure kann eine staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft entstehen, in der sich die Akteure gegenseitig unterstützen und gemeinsam die für die Region zukunftsweisenden Akzente im Bildungsbereich setzen. **Bestehende Förderprogramme sollten quantitativ ausgebaut und qualitativ weiterentwickelt werden.**

Im demographischen Wandel wird sich vor allem die Organisation von (schulischer) Bildung in entleerten ländlichen Räumen als organisatorische Herausforderung erweisen. Schon heute müssen Schülerinnen und Schüler in bestimmten Regionen weite Wege auf sich nehmen, um eine weiterführende Schule zu besuchen. Der Nachhaltigkeitsrat fordert die Akteure des Bildungssystems dazu auf, vorausschauend an der Entwicklung geeigneter Organisationsstrukturen und Lehr-Lernformen, z.B. im Bereich des E-learning in der Schule, zu arbeiten.

3.3 Berufsausbildungssystem

1. Transparente und realistische Berichterstattung

Das seit Jahren bestehende, erhebliche Defizit an vollqualifizierenden Berufsausbildungsplätzen wird im Rahmen der offiziellen Berichterstattung nicht ausreichend transparent gemacht. Obwohl es in den vergangenen Jahren nie gelang, ein einigermaßen ausreichendes Angebot für alle ausbildungsreifen Jugendlichen bereitzustellen, wurden im Rahmen des Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs dennoch weitgehend ausgeglichene Ausbildungsmarktbilanzen errechnet. Die bisherige Praxis der Ausbildungsmarktbilanzierung suggeriert selbst in Zeiten eines größeren Ausbildungsplatzmangels einen ausreichenden Versorgungsgrad, weil die Bilanz erst Ende September und damit stets erst dann gezogen wird, wenn die meisten erfolglosen Bewerber bereits in das Übergangssystem oder sonstige Alternativen eingemündet sind. Da diese Jugendlichen dann nicht mehr als Ausbildungsplatznachfrager mitgezählt werden, sondern als „versorgt“ gelten, wird die Nachfrage der Jugendlichen nach vollqualifizierenden Ausbildungsplätzen auf diese Weise systematisch zu niedrig ausgewiesen und entspricht so statistisch weitgehend dem Angebot. Faktisch sind es jedoch überwiegend die lediglich teilqualifizierenden Bildungsangebote des Übergangssystems, welche die Ausbildungsmarktbilanz des dualen Systems auch in kritischer Zeit rechnerisch stabilisieren, indem sie von Jahr zu Jahr immer mehr erfolglose Ausbildungsstellenbewerber aufnehmen.

Der Nachhaltigkeitsrat weist auf die Notwendigkeit hin, auf der Grundlage einer transparenten und realistischen Berichterstattung zu einer gemeinsamen und unter den Akteuren verbindlichen Interpretation der Ausbildungsmarktverhältnisse zu kommen. Nur auf der Grundlage einer realistischen Einschätzung der tatsächlichen Ausbildungsmarktlage kann eine breite gesellschaftliche Diskussion über die Gewährleistungs- und Finanzierungsverantwortung für eine ausreichende Versorgung der an betrieblicher Ausbildung interessierten Bewerber/innen geführt werden.

2. Stärkung der betrieblichen Ausbildung

Angesichts der massiv steigenden Einmündungszahlen in das Übergangssystem ist in den letzten Jahren eine intensive Debatte über wachsende fachliche und soziale Defizite der nicht erfolgreichen Bewerber geführt worden. Die unzureichende Eignung vieler Schulabsolventen/-innen für die Aufnahme einer Berufsausbildung (mangelnde „Ausbildungsreife“) wird dabei als einer der entscheidenden Faktoren für die gestiegene Frequentierung des Übergangssystems gehandelt. Diese Diagnose mag in einzelnen Branchen und Regionen durchaus zutreffen; insgesamt weisen jedoch schätzungsweise die Hälfte der Jugendlichen im Übergangssystem keine unzureichenden schulischen Leistungen auf, sondern sind so genannte „Marktbenachteiligte“, also Jugendliche, denen nichts weiter fehlt als ein Ausbildungsplatz. Auch die durchaus notwendige Diskussion über die mangelnde Effizienz des Übergangssys-

tems blendet häufig aus, dass einer Verbesserung der Übergangsquoten aus den teilqualifizierenden Bildungsgängen des Übergangssystems in eine vollqualifizierende Berufsausbildung angesichts des viel zu niedrigen Angebotes an entsprechenden Ausbildungsplätzen enge Grenzen gesetzt sind.

Diskussionen um die Ausbildungsreife der Schulabgänger/-innen und die Effizienz des Übergangssystems müssen geführt werden, dürfen jedoch nicht von dem eigentlichen Problem ablenken. Das Kernproblem des deutschen Berufsbildungssystems ist das chronische Angebotsdefizit an vollqualifizierenden Berufsausbildungsplätzen. Zu viele ausbildungsberechtigte Betriebe bilden nicht oder in nur unzureichender Menge aus. Außerbetriebliche Ausbildung (z.B. in der Schule) kann betriebliche Berufsausbildung ergänzen, aber nicht ersetzen. Aus diesem Grunde müssen alle Maßnahmen geprüft und in Erwägung gezogen werden, die darauf abzielen, das Angebot vollqualifizierender Ausbildungsplätze insbesondere im dualen System deutlich zu verbessern. Ziel sollte insbesondere sein, die Konjunkturabhängigkeit des Ausbildungsplatzangebotes zu verringern und eine breitere Finanzierungsbasis zu schaffen.

Eine langfristig und nachhaltig angelegte Stärkung der betrieblichen Berufsbildung erfordert eine klarere Definition der Verantwortlichkeiten. Die fehlenden betrieblichen Ausbildungsplätze im dualen System müssen derzeit in großem Umfang durch öffentlich finanzierte außerbetriebliche Ausbildungs- und Qualifizierungsangebote ersetzt werden. Ein Teil der dafür aufgewendeten Mittel könnte sinnvoller für eine Verbesserung der Berufsausbildungsvorbereitung und Benachteiligtenförderung aufgewendet werden, die vorrangig Aufgabe der öffentlichen Hände ist. Die Bereitstellung eines ausreichenden Angebots von betrieblichen Ausbildungsplätzen ist und bleibt jedoch vorrangig eine Verpflichtung der gesamten Wirtschaft.

In diesem Zusammenhang ist die Frage zu stellen, inwieweit freiwillige Selbstverpflichtungen der Wirtschaft als ausreichendes Instrument angesehen werden können oder ob nicht für beide Seiten verbindlichere Lösungen angestrebt werden sollten. Vor dem Hintergrund des demographischen Wandels liegt es auch im wohlverstandenen Eigeninteresse der Wirtschaft, dass alle Unternehmen an der Finanzierung eines ausreichenden Ausbildungsangebots beteiligt werden und dadurch ein fairer Ausgleich zwischen Unternehmen bei der Finanzierung der Ausbildung sichergestellt wird. Im Zweifelsfall werden dafür die gesetzlichen Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen. Tarifliche oder branchenbezogene Lösungen sollten allerdings in jedem Fall Vorrang haben.

3. Flächendeckende Einführung eines regionalen Übergangsmanagements

Die aktive Unterstützung des Einstiegs der Jugendlichen in eine vollqualifizierende Berufsausbildung sollte durch eine systematische Abstimmung der bereits vorhandenen Förderangebote und Bildungsangebote in Form eines regionalen Übergangsmanagements gestärkt werden. Ziel eines regional gesteuerten Übergangsmanagements ist es, die Schnittstellen zwischen den einzelnen Bildungsbereichen zu optimieren, um Bildungszeiten nicht unnötig zu

verlängern und die eingesetzten Ressourcen besser zu nutzen. Dies soll durch den Aufbau von dauerhaften, vernetzten Strukturen für die passgenaue Beratung und Vermittlung von Jugendlichen sowie die Abstimmung regionaler Qualifizierungsangebote unterschiedlicher Akteure ermöglicht werden. Durch dezentrale Steuerungsmodelle des Übergangsgeschehens in Form von kooperativen kommunalen bzw. regionalen Netzwerken können bestehende Steuerungsprobleme auf der übergeordneten Ebene zumindest ein Stück weit entschärft werden und kommunale bzw. regionale Besonderheiten und Bedarfe besser berücksichtigt werden. Dazu ist es notwendig, die verantwortlichen Akteure zusammenzubringen und die politische Verantwortungsbereitschaft vor Ort zu stärken.

Die Förderinitiative „Regionales Übergangsmanagement“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unterstützt bundesweit 27 Städte und Landkreise beim Auf- und Ausbau entsprechender Netzwerke und Strukturen. **Der Rat für Nachhaltige Entwicklung empfiehlt, die im Rahmen der BMBF-Förderinitiative „Regionales Übergangsmanagement“ gesammelten Erfahrungen zu nutzen und das regionale Übergangsmanagement länderübergreifend zu verallgemeinern, um Jugendlichen im Übergangssystem bundesweit differenzierte und möglichst „passgenaue“ Fördermöglichkeiten anbieten zu können.**

Dazu ist auch der Aufbau eines kommunalen und regionalen Bildungsmonitorings notwendig. Während es auf Bundes- und Länderebene im Wesentlichen bereits ein etabliertes Bildungsmonitoring gibt, ist dieses auf der Ebene der Kommunen und der einzelnen Bildungseinrichtungen noch im Entstehen. Dieses Monitoring hat die Aufgabe, die regionale und kommunale Entscheidungsbildung, Planung und Steuerung wirksam zu fundieren und zu unterstützen. Ziel ist dabei, dass das regionale indikatorengestützte Bildungsmonitoring von den Kreisen und kreisfreien Städten selbständig auf der Basis von regelmäßig verfügbaren Statistiken und anderen Informationsquellen durchgeführt werden kann. **Der Nachhaltigkeitsrat empfiehlt daher, die bestehenden Unterstützungsaktivitäten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zum flächendeckenden Aufbau eines regionalen Bildungsmonitorings zu verstärken und zu verstetigen.**

4. Etablierung eines Mentorensystems für benachteiligte Jugendliche

Ein Ausbildungsmarkt, der bisweilen von nur niedrigen individuellen Erfolgsaussichten geprägt ist, verlangt den Ausbildungsinteressierten ein hohes Maß an Geduld, Ausdauer und Orientierungsfähigkeit oft langjähriger Frustrationstoleranz ab. Dies gilt insbesondere für Schulabgänger/-innen, die aus schwierigen sozialen Verhältnissen stammen, die nur über begrenzte Bildungsressourcen verfügen und die Schule oft mit einem bereits angeschlagenen Selbstbild verlassen. Zudem sind ihre Eltern oftmals nicht in der Lage, ihren Kindern in ausreichendem Maße mit Rat und Tat zur Seite stehen, da sie oft selbst nicht über eigene Ausbil-

dungserfahrungen innerhalb des deutschen Bildungssystems verfügen, weil sie entweder keinen Beruf erlernt oder erst als Erwachsene nach Deutschland gekommen sind.

Jugendliche mit ungünstigeren Voraussetzungen können diese Hürden auf sich allein gestellt kaum überwinden. Soll der Zugang dieser Jugendlichen in vollqualifizierende Berufsausbildung gesichert werden, sind eine kontinuierliche Beobachtung ihres individuellen Entwicklungsstands und eine aktive Begleitung ihres Werdegangs durch feste Bezugspersonen (Mentorinnen und Mentoren) erforderlich. Zu den Aufgaben der Mentorinnen und Mentoren gehört unter anderem, den Berufsorientierungs- und Berufsfindungsprozess der Jugendlichen zu begleiten, Hilfestellungen bei den Übergängen zwischen allgemeinbildender Schule, teilqualifizierenden beruflichen Bildungsgängen und vollqualifizierender Berufsausbildung zu leisten und mögliche Ausbildungsabbrüche zu vermeiden. Die Hilfestellungen setzen dabei bereits im letzten Schuljahr ein, um die Ausbildungsreife des Jugendlichen sicherzustellen.

Die Bundesregierung hat im Rahmen ihrer Qualifizierungsinitiative im Jahr 2008 ein Pilotprojekt zur Berufsbegleitung initiiert und entsprechende neue Fördermöglichkeiten im Rahmen des SGB III geschaffen. Die Aufgaben der sogenannten „Berufsbegleiter“ beinhalten dabei nicht nur fachliche und organisatorische, sondern häufig auch emotionale und motivationale Elemente. **Der RNE empfiehlt, das neu geschaffene Instrument der Berufseinstiegsbegleitung konsequent zu nutzen und die bislang im Rahmen eines Pilotprojekts auf 1.000 ausgewählte Schulen begrenzten Unterstützungs- und Begleitungsangebote auf regionaler Ebene konsequent auszubauen. Hierbei sind sowohl die Arbeitgeber in der Region als auch engagierte und geeignete Ehrenamtliche einzubinden.**

Ein interessantes Beispiel für die kreative Umsetzung eines kombinierten Ansatzes aus individueller Betreuung und kommunalem bzw. regionalem Übergangsmangement hat die Stadt Iserlohn entwickelt: Die Stadt schließt mit allen ausbildungs- und förderungswilligen Hauptschülern Verträge ab, die den Jugendlichen einerseits eine rechtlich einklagbare Garantie des Zugang zu einer vollqualifizierenden Berufsausbildungsstelle gewährt, den Jugendlichen andererseits aber auch verpflichtet, regelmäßig die Schule zu besuchen, keine Drogen zu nehmen, nicht gewalttätig zu werden und an Veranstaltungen zur Berufsorientierung teilzunehmen. Die individuelle Betreuung wird von rund 30 engagierten älteren Mentorinnen und Mentoren („Joblotsen“) übernommen, die den Jugendlichen beim Übergang in die Berufsausbildung helfen. **Der Nachhaltigkeitsrat empfiehlt, die Übertragbarkeit solcher und ähnlicher Good Practices auf regionale Kontexte zu prüfen.**

5. Ausbau der berufsbezogenen Nachqualifizierung

Neben präventiven Maßnahmen durch intensivierete individuelle Betreuung und verbessertes Übergangsmangement sind auch kompensatorische, reintegrative Maßnahmen notwendig. In Deutschland gibt es eine alarmierend hohe Zahl junger Menschen ohne beruflichen Abschluss; darunter befinden sich jeweils ca. eine Million junge Menschen mit und rund eine

Million junge Menschen ohne Migrationshintergrund. Es gilt, einem möglichst großen Teil dieser Zielgruppe den Zugang zu einem anerkannten Berufsabschluss zu ermöglichen. Andernfalls bleiben wesentliche Potenziale dieser jungen Menschen gesellschaftlich ungenutzt und ihre Chancen auf eine gesellschaftliche Integration sehr eingeschränkt; die gesellschaftlichen Folgekosten sind erheblich.

Für viele junge Erwachsene ohne Berufsabschluss ist es jedoch aufgrund ihres fortgeschrittenen Alters, ihrer familiären oder finanziellen Situation nur schwer möglich, noch eine „normale“ Ausbildung zu absolvieren. Die große Mehrheit verfügt dabei durchaus über Arbeitserfahrungen und berufliche Kompetenzen, die sie jedoch nicht hinreichend in den Arbeitsmarkt einbringen können. Hier sind daher speziell auf den Personenkreis der jungen Ungelernten zugeschnittene Nachqualifizierungswege notwendig. Hierfür dürften Konzepte einer abschlussbezogenen beruflichen Nachqualifizierung in berufsbegleitender, modularer Form mit Vorbereitung auf die Externenprüfung besonders geeignet sein. Ein modularer Aufbau ermöglicht es, in flexibler Weise an unterschiedliche Vorkenntnisse, berufliche Erfahrungen und informell erworbene Kompetenzen anzuknüpfen. Es lassen sich somit die sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der jungen Menschen ohne Ausbildung berücksichtigen.

Trotz erfolgreicher Modellversuche zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung für lernerfahrene junge Erwachsene ist die berufsbegleitende modulare Nachqualifizierung jedoch bislang nicht in die bundesweite Regelförderung eingemündet. So ist die Förderinitiative „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ als Teil des Programms „Perspektive Berufsabschluss“ des Bundesministeriums für Bildung zurzeit auf einige regionale Vorhaben beschränkt. **Der Rat für Nachhaltige Entwicklung empfiehlt daher die Einrichtung eines bundesweiten, integrierten Förderprogramms zur modularen berufsbegleitenden Nachqualifizierung für junge Erwachsene.** Ein solches integriertes Förderprogramm zur beruflichen Nachqualifizierung benötigt neben einer ausreichend langen Laufzeit auch die Einbindung der Betriebe und die Kooperation der Beteiligten vor Ort (Netzwerkstrukturen). Notwendig sind zudem eine zielgruppenadäquate Gestaltung und Unterstützung des Lernprozesses sowie eine ausreichende sozialpädagogische und bei Bedarf auch fachsprachliche Begleitung und Betreuung im Verlauf der Nachqualifizierung.

6. Verbesserte Anerkennung von Schul- und Berufsbildungsabschlüssen aus den Herkunftsländern von Migrantinnen und Migranten

Eine nachhaltige Ausrichtung des Berufsbildungssystems erfordert auch eine verbesserte Nutzung der bestehenden interkulturellen Potenziale. Viele der in Deutschland lebenden Migrantinnen und Migranten haben in ihrem Herkunftsland ein Studium, eine Lehre oder eine ähnliche berufsqualifizierende Ausbildung absolviert, arbeiten aber aufgrund einer fehlenden Anerkennung ihres Berufsabschlusses in Deutschland unterhalb ihres Qualifikationsniveaus. Die erheblichen Probleme, die es bei der Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse gibt, sind

seit langem bekannt. Dennoch ist bisher zu wenig geschehen, um hier Abhilfe zu schaffen. Für (junge) Menschen mit Migrationshintergrund ist eine verbindliche und bundesweit möglichst einheitliche Regelung für die Anerkennung schulischer und beruflicher Bildungsabschlüsse aus dem Herkunftsland dringend erforderlich. Durch die bisherige Praxis der Nichtanerkennung formaler Abschlüsse (bzw. der hohen Hürden auf dem Weg dorthin) werden in Deutschland individuelle Integrationsprozesse unnötig erschwert und darüber hinaus unschätzbare gesellschaftliche Bildungsqualifikationen und –ressourcen vergeudet. **Der RNE begrüßt in diesem Zusammenhang ausdrücklich die aktuellen Überlegungen des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales ein bundesweites Anerkennungsgesetz zu entwickeln, um zukünftig Anerkennungsverfahren zügig und transparent zu gestalten. Alle Zuwanderer und Zuwanderinnen sollten künftig einen Rechtsanspruch auf ein Anerkennungsverfahren und die zeitnahe Bewertung der im Ausland erworbenen beruflichen und akademischen Abschlüsse erhalten.** Darüber hinaus ist es wichtig, Neuzuwandern unter Berücksichtigung bestehender EU-Richtlinien die Möglichkeit einer Zertifizierung ihrer schulischen bzw. beruflichen Abschlüsse zu eröffnen. Dort, wo die Vergleichbarkeit und Kompatibilität mit inländischen Qualifikationen gegeben ist, sollten auch Teilanerkennungen in Verbindung mit der Förderung von ergänzenden Anpassungsqualifizierungen möglich gemacht werden, um Chancengerechtigkeit herzustellen und die Bildungspotenziale der Bevölkerung bestmöglich zu nutzen .

3.4 Hochschulsystem

1. Ausweitung des Studienplatzangebots, Stärkung der Lehre

Der Nachhaltigkeitsrat begrüßt die grundlegenden Zielsetzungen des Bologna-Prozesses, durch die Einführung eines gestuften Studiensystems aus Bachelor und Master mit europaweit vergleichbaren Abschlüssen, die Einführung und Verbesserung der Qualitätssicherung sowie die Steigerung der Mobilität im Hochschulbereich einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen und das vorhandene Wissenspotenzial der jungen Menschen in Europa besser auszuschöpfen. Der Bologna-Prozess kann jedoch nur erfolgreich gestaltet werden, wenn den Studierenden sowohl für Bachelor- als auch für Masterstudiengänge entsprechend der Zielvorgaben der Nachhaltigkeitsstrategie ausreichend Studienplätze zur Verfügung stehen und wenn die Hochschulen für die deutlich intensiveren Lehr- und Betreuungsaufgaben in den modularisierten Studiengängen entsprechend ausgestattet werden.

Nach offiziellen Prognosen der Kultusministerkonferenz wird die Zahl der Studierenden in den Jahren bis 2015 aufgrund geburtenstarker und doppelter Abitur-Jahrgänge von heute zwei Millionen auf bis zu 2,5 oder gar 2,7 Millionen ansteigen. Ob die im Rahmen des Hochschulpaktes II bis zum Jahr 2015 geplanten 275.000 zusätzlichen Studienplätze angesichts der zu

erwartenden Entwicklung in dieser Periode ausreichen werden, ist fraglich. In vielen Studiengängen übersteigt die Nachfrage seit Jahren deutlich das Angebot, zum Teil sogar um ein Vielfaches. Die Hochschulen müssen in die Lage versetzt werden, auf Zugangsbeschränkungen weitgehend verzichten zu können, um allen studierbereiten Studienberechtigten eine faire Chance auf eine Hochschulausbildung zu geben.

Der Nachhaltigkeitsrat erachtet neben dem konsequenten quantitativen Ausbau der Studienkapazitäten auch eine qualitative Verbesserung der Studiensituation an den deutschen Hochschulen als unerlässlich. Angesichts der steigenden Studierendenzahlen und finanzieller, personeller wie räumlicher Begrenzungen sind inzwischen immer mehr Fakultäten an einem Punkt angekommen, bei welchem die Qualität von Lehre und Forschung – auch angesichts der im internationalen Vergleich hohen Lehrdeputate der Professoren/-innen – nicht mehr gewährleistet werden kann. Unzureichende Raum- und Betreuungsangebote sowie eine mangelnde Personalausstattung führen zu einem Qualitätsverlust der Lehre, zu einer Verlängerung der Studienzeiten und einer Verringerung der Studienerfolgsquote. Um zumutbare Studienbedingungen sicherzustellen, muss die technische und personelle Ausstattung der Hochschulen nachhaltig verbessert werden. Konträr zu den Zielen von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zeichnet sich in Bachelor-Studiengängen bei einer hohen Prüfungsdichte die Tendenz ab, stichwortartiges, reproduktives Wissen anstelle von Zusammenhängen und Kompetenzen abzutesten. Im Rahmen des Hochschulpaktes II sollten daher nicht nur die notwendigen Mittel für fehlende Studienplätze, sondern auch zur Verbesserung der Qualität der Lehre und zum Ausbau der sozialen Infrastruktur an den Hochschulen bereitgestellt werden. **Gute Lehre muss innerhalb der Hochschule den gleichen Stellenwert erhalten wie gute Forschung. Gerade in den neuen Studiengängen ist daher eine deutliche Verbesserung des Betreuungsverhältnisses notwendig.** Dafür ist – zumindest in stark nachgefragten Studienfächern – eine substanzielle Ausweitung der Lehrkapazitäten der Hochschulen erforderlich. In den gegenwärtig (zu) schwach nachgefragten MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) müssen Kapazitäten auch genutzt werden, um potentiell interessierte Schülerinnen und Schüler für ein entsprechendes Studium zu gewinnen.

2. Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte

Die Anerkennung beruflich oder anderweitig erworbener Kompetenzen ist ein wesentliches Thema der bildungspolitischen Agenda geworden. Viele Organisationen haben bereits Empfehlungen zur Umsetzung eines erleichterten Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte formuliert. Nichtsdestotrotz bleibt die Regulierung des Hochschulzugangs nach wie vor weit hinter den Erwartungen zurück und ist in einigen Bundesländern noch immer äußerst restriktiv. Die formalen Hürden, die in der Zulassungspraxis einzelner Länder nach wie vor existieren, führen nicht nur zu einer Beeinträchtigung der Chancengleichheit, sondern auch zu einer unnötigen und nicht hinnehmbaren Verschwendung von Potenzial. **Der Nachhaltigkeitsrat**

empfiehlt daher, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung nachhaltig zu erhöhen und die weitere Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte zügig und konsequent voranzutreiben.

Alle Absolventen/-innen einer anerkannten Berufsausbildung müssen das Recht haben, an den Zugangs- und Zulassungsverfahren für ein Hochschulstudium teilzunehmen. Entscheidend für die Zulassungsentscheidung sollten die tatsächlich erworbenen Kompetenzen jedes einzelnen Studienbewerbers sein. **Kultusministerkonferenz und Hochschulen müssen hierfür im Interesse der Studierwilligen länderübergreifende Rahmenbedingungen vereinbaren. Für die Prüfung der Gleichwertigkeit beruflich erworbener Kompetenzen sowie für deren Anrechnung auf das Studium sind u.a. im Rahmen des Projektes „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wertvolle Erkenntnisse gewonnen worden, die es in Zukunft flächendeckend umzusetzen gilt.**

Um ein Hochschulstudium für beruflich Qualifizierte auch organisatorisch zu ermöglichen und attraktiv zu machen, ist ein Ausbau berufsbegleitender Studienangebote und Teilzeitstudiengänge notwendig. Das Teilzeitstudium ist eine wichtige Komponente hin zu einer flexiblen Studien- und Lebensgestaltung. Wichtig ist hierbei die Möglichkeit der Studierenden, zwischen Voll- und Teilzeitstudium flexibel wechseln zu können. Die Unternehmen sind aufgefordert, für berufsbegleitende Studien ihrer Mitarbeiter entsprechende Arbeitszeitmodelle zu entwickeln und in die betriebliche Personalentwicklung zu integrieren. Die Förderung beruflich qualifizierter Studierender, etwa durch Aufstiegsstipendien, kann entsprechende Bildungswege unterstützen.

Die verbesserte Anerkennung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten für ein Hochschulstudium, insbesondere die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, trägt dazu bei, die Durchlässigkeit zu verbessern und die Anschlussfähigkeit beruflicher Abschlüsse zu sichern; Ausbildung und in der Folge lebenslange Weiterbildung können dadurch enger verzahnt werden. **Die geeigneten Instrumentarien zur praktischen Anrechnung von nicht-hochschulischen Vorleistungen auf ein Hochschulstudium sind zügig zu entwickeln.**

3. Förderung von ausländischen Studierenden und Frauen

Deutschland muss im eigenen langfristigen Interesse zu einem Einwanderungsland für qualifizierte ausländische Studierende und Wissenschaftler/-innen werden. Mit Blick auf den sich in vielen Bereichen abzeichnenden Bedarf an zusätzlichen Fachkräften muss sollte an die mitgebrachten beruflichen und akademischen Fähigkeiten und Qualifikationen der zugewanderten Bevölkerung angeknüpft werden. Hier liegen erhebliche Ressourcen für den deutschen Arbeitsmarkt und die Sozialsysteme, die im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung verstärkt entwickelt und genutzt werden sollten. **Der Nachhaltigkeitsrat sieht es daher als**

wichtiges hochschulpolitisches Ziel an, den Anteil qualifizierter ausländischer Studierender in Deutschland zu erhöhen und die Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Studienverlauf dieser Gruppe zu verbessern. Die Anerkennung ausländischer Hochschulzugangsberechtigungen und Studienabschlüsse muss vereinfacht und verbessert werden. Hier gilt es, bürokratische und sprachliche Hürden für Studienbewerber/-innen abzubauen und zugleich den z.T. hohen administrativen Aufwand, den die Hochschulen bislang im Rahmen der Anerkennungs- und Zulassungsverfahren leisten müssen, zu reduzieren. Die 2004 gebildete Arbeits- und Servicestelle für ausländische Studienbewerbungen (ASSIST), die mittlerweile über 100 deutsche Hochschulen bei ihren internationalen Studienbewerbungen unterstützt, stellt einen wichtigen Schritt in diese Richtung dar. **Der Nachhaltigkeitsrat empfiehlt den Ausbau der bestehenden Strukturen zu einer bundesweiten Servicestelle für Hochschulzulassung.**

Während Mädchen und junge Frauen in Deutschland auf allen Stufen des Bildungssystems aufgeholt haben, inzwischen die besseren Schulabschlüsse machen und auch mehr als die Hälfte aller Studienanfänger/-innen stellen, sinken die Frauenanteile auf der akademischen Karriereleiter – zum Teil aufgrund von Strukturen, die der Vereinbarkeit von Beruf und Familie entgegenstehen – von Stufe zu Stufe ab. Hier geht der Gesellschaft ein großes Bildungspotenzial verloren, auf das in Zukunft vor dem Hintergrund des demographischen Wandels nicht mehr verzichtet werden kann. Daher müssen sich die Bemühungen in den kommenden Jahren auf die Steigerung des Frauenanteils bei den Professuren und Post-Docs, aber auch den Ausgleich der Frauen- und Männeranteile in frauen- und männer-dominierten Fächern konzentrieren. Hierfür gilt es die Implementierung des Gender Mainstreamings in das Hochschulmanagement und seine Instrumente Controlling, Berichtswesen, Gender-Budgeting zu verstetigen und konsequent weiterzuentwickeln. **Der Rat für Nachhaltige Entwicklung begrüßt die Berücksichtigung von Gleichstellungszielen in Forschung und Lehre durch die 2008 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft verabschiedeten „forschungsorientierten Gleichstellungsstandards“ und fordert die Hochschulen auf, die Chancengleichheit auf allen Stufen der akademischen Qualifizierung im Rahmen der akademischen Personalentwicklung auszubauen.**

4. Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden

Die Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden ist ein zentrales Ziel des Bologna-Prozesses. Das Qualifikationsziel der Beschäftigungsfähigkeit sollte daher ein zentrales Leitmotiv der Studienreform und der institutionellen Entwicklung der Hochschulen sein. Um im späteren Arbeitsleben erfolgreich zu sein, brauchen Studierende ein ganzes Bündel an berufsrelevanten Qualifikationen und Kompetenzen. Dazu gehören neben fachlichen und methodischen auch personale und soziale Kompetenzen. Für die Förderung der Beschäftigungsfähig-

keit sind jedoch nicht nur die Hochschulen verantwortlich: hier ist die konsequente Einbindung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Akteure notwendig.

Die Vermittlung arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen erfordert eine Stärkung des Praxisbezugs während des Studiums. Strategische Allianzen zwischen Hochschulen und privaten wie öffentlichen Unternehmen ermöglichen die Einbindung erfahrener Praktiker in den Lehrbetrieb und die Anbindung der Lehrkräfte an neueste Entwicklungen der Unternehmenspraxis. **Die Unternehmen sind aufgerufen, dieses Engagement fortzusetzen und weiter ausbauen sowie mit den Hochschulen in einen Dialog über die benötigten Qualifikationsprofile der Arbeitskräfte zu treten. Die Hochschulen sind ihrerseits aufgefordert, noch stärker auf die Unternehmen zuzugehen und ihrerseits zu signalisieren, wo sie konkrete Kooperation und Hilfestellungen benötigen.**

5. Förderung des Engagements und der Partizipation der Studierenden

Neben der Berufsbefähigung muss auch die Persönlichkeitsentwicklung im Sinne von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als integraler Bestandteil der Kompetenzentwicklung der Studierenden begriffen werden. Studierende sind als aktive Partner der Lehrenden in einem gemeinsam zu gestaltenden Lernprozess und nicht als passive Empfänger von Lehrangeboten zu behandeln. Als kompetente Mitwirkende am Studienprozess sollten Studierende daher nach Möglichkeit in die Gestaltung und Evaluation des Lehrangebotes und in die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre einbezogen werden. Die aus der regelmäßigen Durchführung studentischer Lehrevaluationen gewonnenen Einsichten müssen transparent gemacht und für Personalentwicklungs- und Qualifizierungsmaßnahmen genutzt werden. **Der Nachhaltigkeitsrat empfiehlt, stärker als bisher die Eigeninitiative und die Selbstorganisation der Studierenden im Sinne der Kompetenzentwicklung zu unterstützen und systematisch zu fördern.**

Selbstorganisierte Workshops oder Vortragsreihen, kleinere eigenständig organisierte Forschungsprojekte, die Ausarbeitung neuer Geschäfts- oder Produktideen, gesellschaftliches, künstlerisches oder sportliches Engagement – eigenständige studentische Initiativen und Aktivitäten sollten als willkommene Bereicherung zu betrachten und durch die Bereitstellung von Räumen und Materialien sowie durch Angebote fachlicher Betreuung unterstützt werden. Die Hochschulen sollten zudem die Potenziale der gegenseitigen Hilfestellung der Studierenden fördern, etwa durch die Unterstützung von Betreuungsangeboten der Fachschaften mit Tutorenstellen und geeigneten Räumlichkeiten.

6. Ausbau der Beratungsinfrastruktur der Hochschulen und verlässliche Studienfinanzierung

Zu den unverzichtbaren Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium gehören umfassende und niedrigschwellige Service- und Beratungsangebote vor und in allen Phasen des Studiums. Zu nennen ist hier insbesondere die studienbegleitende Beratung zu Fragen der Studienfinanzierung, des Zeit- und Selbstmanagements, zu Lerntechniken oder zum Umgang mit Prüfungen und Leistungsdruck. **Der Nachhaltigkeitsrat empfiehlt, über eine ausreichende und verlässliche Finanzierung – notfalls auch auf Bundesebene – den bedarfsgerechten Ausbau der Service- und Beratungsangebote der Hochschulen sicherzustellen.**

Rund 7% der Studierenden in Deutschland haben ein Kind, doch von flächendeckend familienfreundlichen Studienbedingungen ist Deutschland, trotz einiger lokaler Initiativen, noch weit entfernt. Hochschulen müssen flächendeckend (und nicht nur in Form von Pilotprojekten) dazu ermutigt werden, als Institutionen familienfreundlicher zu werden und im Sinne sozialer Nachhaltigkeit zur Vereinbarkeit von Studium, Ausbildung und Familiengründung – die gegenwärtig vor allem von jungen Akademikern/-innen herausgeschoben wird – beizutragen.

Die nachhaltige Sicherung einer ausreichenden und verlässlichen Studienfinanzierung ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund der mit der Studienstrukturreform verbundenen Verdichtung der Studienanforderungen eine wesentliche Rahmenbedingung sowohl für die Studierbereitschaft als auch für den Studienerfolg. Die öffentliche Studienförderung ist zudem ein wesentliches Instrument, um die soziale Selektivität des Hochschulstudiums zu verringern. Vor dem Hintergrund der zentralen gesellschaftspolitischen Ziele der Chancengleichheit und der Ausschöpfung der Bildungsreserven in der Bevölkerung hält der Nachhaltigkeitsrat deshalb eine regelmäßige Anpassung der Bedarfssätze und Freibeträge des BAföG für erforderlich. Zudem ist zu prüfen, ob die bisherige BAföG-Altersgrenze von 30 Jahren dem Prinzip des lebenslangen Lernens und der Studienstrukturreform (Bachelor/Master) noch gerecht wird und ob die bislang bestehenden Ausnahmetatbestände der Zielsetzung genügen, dass ein Studium auch zu einem späteren Zeitpunkt im Leben aufgenommen werden kann.

Offene Finanzierungsfragen können insbesondere einkommensschwache und bildungsferne Gruppen von einem Studium abhalten. Die vorhandenen Instrumente stehen teilweise unkoordiniert nebeneinander und sind für die (potenziellen) Studierenden intransparent. Die Sozialverträglichkeit der Studiengebühren, welche auch nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts die zentrale Bedingung für ihre Einführung war, ist daher bislang nicht bundesweit gewährleistet. **Der Rat für Nachhaltige Entwicklung spricht sich daher für eine sozial ausgewogene Gestaltung von Studiengebühren und transparente Möglichkeiten zur Studienfinanzierung aus.**

7. Bildung für nachhaltige Entwicklung und Nachhaltigkeit in der universitären Lehre und Forschung

Bildung für nachhaltige Entwicklung an Hochschulen stellt besondere Ansprüche im Hinblick auf eine zukunftsfähige Gesellschaftsentwicklung:

- Die Förderung von inter- und transdisziplinärer Lehre, die nachhaltige Bildungskompetenzen vermittelt und auf höchstem Niveau Gestaltungskompetenzen, auch in der Multiplikatoren Ausbildung fördert
- Die Förderung von Partizipation an einer nachhaltigen Entwicklung durch Sensibilisierung des Umfeldes (Wissenschaft als Mediator).

Voraussetzung für eine neue Rollenfindung der Hochschulen im Sinne der nachhaltigen Entwicklung wäre die Implementierung querschnittorientierter Bildungsgehalte in die Hochschulstudiengänge (wie im Rahmen des Bologna-Prozesses angedacht, aber bisher ungenügend realisiert) und ihre Sicherung über ein Qualitätsmanagement. Nur so verbinden sich sinnvoll die Vermittlung von fachwissenschaftlichen Kompetenzen, darüber hinausgehenden Gestaltungskompetenzen im Bewusstsein gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und drängender Probleme für Studierende, d.h. zukünftiger Praktiker und Forscher.

Neue Beteiligungskonzepte (die Befähigung zur aktiven Teilhabe an gesellschaftlichen Innovationsprozessen vor dem Hintergrund erworbener Fachkompetenzen) müssen an Universitäten bereits exemplarisch in den Lehr-Lernformen umgesetzt werden. Insbesondere gilt dies für die Lehrerausbildung. Curricula und Hochschulkonzepte sind daraufhin anzupassen, damit Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht als eine Lerneinheit verstanden wird, sondern sich als Bildungsprozess verinnerlicht und dynamisiert wird.

Hochschulen werden zukünftig nicht mehr ohne inter- und transdisziplinäre Forschung und Lehre sowie die Vermittlung nachhaltiger Bildungskompetenzen und -inhalte auskommen. Es ist bereits zu erkennen, dass mehr und mehr ein Nachhaltigkeitsparadigma gerade in der angewandten Forschung (z.B. in den Ingenieurwissenschaften oder in den Sozialwissenschaften) zu verzeichnen ist, das das Thema nachhaltige Entwicklung nicht als Forschungsgebiet per se im Sinne einer „Sustainability Science“ auffasst, sondern als integralen Bestandteil bei der Entwicklung innovativer Konzepte für anstehende komplexe Problemlösungen interpretiert. Das Paradigma der Nachhaltigkeit muss ein querschnittorientiertes Güte Merkmal moderner Forschung sein. Wissenschaftliche Problemlösungskonzepte sind nur dann langfristig und zukunftsfähig, wenn sie soziale, ökologische und ökonomische Dimensionen berücksichtigen und deren Vernetzung ermöglichen.

Entsprechende qualitätsentwickelnde Maßnahmen für deutsche Hochschulen müssten implementiert werden. Der Nachhaltigkeitsrat schlägt in diesem Zusammenhang eine bessere Konzertierung und inhaltliche Verknüpfung der unterschiedlichen Bundes-

programme zur Forschungsförderung mit Nachhaltigkeitsbezug (BMBF, BMWi, BMU, BMZ, BMVBS u.a.) vor. Nachhaltige Entwicklung sollte zu einem querschnittorientierten Merkmal der Förderinstrumente des Bundes werden. Gemeinsam mit der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und Wissenschaftsrat könnte ein expliziter Wettbewerb für Forschung für Nachhaltige Entwicklung mit hoher öffentlicher Sichtbarkeit und angemessenem Fördervolumen aufgelegt werden. Eine Kompetenzoffensive für „Innovationsforschung nachhaltige Entwicklung“ (disziplinär, wie inter- u. transdisziplinär) analog zur Exzellenzinitiative würde das deutsche Hochschulsystem weiter entwickeln und könnte ihm zu höherer internationaler Sichtbarkeit verhelfen. Auch eine Förderung von Wissenschafts- bzw. Forschungsnetzwerken zur nachhaltigen Entwicklung könnte dem Themenfeld mehr Sichtbarkeit verleihen.

3.5 Weiterbildungssystem/Lebenslanges Lernen

1. Erhöhung der Weiterbildungsquote

Das Lernen im Lebenslauf gehört zu den großen politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen in Deutschland. Die Einbeziehung aller Bevölkerungsgruppen in den Prozess des lebenslangen Lernens sowohl eine gesellschaftliche als auch eine wirtschaftliche Notwendigkeit. **Im Hinblick auf die wachsende Bedeutung der Weiterbildung ist als nationales Weiterbildungsziel für die Menschen im Alter zwischen 25 und 64 Jahren eine Steigerung der Beteiligung am lebenslangen Lernen auf 80% bis zum Jahr 2015 anzustreben. Dabei sollte die Beteiligung an formalisierter Weiterbildung von rund 43% (2007) bis 2015 auf 60% steigen.**

2. Bundeseinheitliche Regelungen für die Weiterbildung

Der Bereich der Weiterbildung ist in Deutschland nicht systematisch rechtlich geregelt. Sowohl die Finanzierung, die Ausgestaltung als auch die Teilnahmemöglichkeiten sind in verschiedenen Bundesgesetzen – wie dem Sozialgesetzbuch (SGB) III, dem Betriebsverfassungsgesetz, dem Berufsbildungsgesetz oder dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz – sowie in entsprechenden Landesgesetzen geregelt. Im Ergebnis führt diese Systematik sowohl zu Überlappungen als auch zu Lücken. Es bedarf einer Reform der derzeitigen Weiterbildungsfinanzierung, die einerseits die materiellen Voraussetzungen für eine Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung schafft und andererseits signalisiert, welchen Stellenwert die Gesellschaft dem lebensbegleitenden Lernen beimisst. Die Öffnung des Vermögensbildungsgesetzes für das Bildungssparen, zinsgünstige Weiterbildungsdarlehen oder die jüngst erfolgte Ausweitung des „Meister-BAföG“ stellen Schritte in die richtige Richtung dar, sind aber angesichts der Tragweite der Herausforderungen bei weitem nicht ausreichend.

Der Nachhaltigkeitsrat vertritt den Leitgedanken eines umfassenden und zukunftsfähigen Weiterbildungssystems für Deutschland. Er empfiehlt daher, die jetzige rechtliche Zersplitterung der Weiterbildung zu überwinden und einen bundeseinheitlichen rechtlichen Rahmen für die Weiterbildung zu schaffen. Ein bundeseinheitliches Weiterbildungsrahmengesetz, beispielsweise in Form eines Erwachsenenbildungsfördergesetzes, wie es die unabhängige Expertenkommission „Finanzierung lebenslangen Lernens“ bereits 2004 gefordert hat, sollte die Rechte und Pflichten der Bürgerinnen und Bürger und der Unternehmen sowie die Leistungen des Staates vereinheitlichen und zusammenführen. Die verschiedenen Bereiche der beruflichen Weiterbildung sollten dabei nicht isoliert voneinander betrachtet, sondern vielmehr im Rahmen eines Gesamtkonzeptes, das keine Lücken entstehen lässt, weiterentwickelt werden. Ein solches Gesamtkonzept für die Weiterbildungsfinanzierung muss die öffentliche Verantwortung für lebenslanges Lernen betonen, ohne dabei den Einzelnen und die Unternehmen aus der Pflicht zu entlassen.

3. Gezielte Förderung der Weiterbildungsteilnahme benachteiligter Gruppen

Ohne eine systematische Weiterbildung ist die Beschäftigungsfähigkeit der Menschen über die gesamte Erwerbsbiografie angesichts der raschen Veränderung und steigenden Komplexität der Arbeitswelt nicht zu sichern. Daher muss sichergestellt werden, dass für alle (potenziellen) Erwerbstätigen ein entsprechender Zugang ermöglicht und garantiert wird. Ältere Arbeitnehmer/-innen, Beschäftigte mit niedrigen Qualifikationen, Teilzeitbeschäftigte, Beschäftigte in Leiharbeitsunternehmen und Frauen mit Kindern nehmen deutlich weniger an Weiterbildung teil. Gerade diese Beschäftigtengruppen haben jedoch auch häufig ein höheres Risiko, erwerbslos zu werden.

Der Nachhaltigkeitsrat empfiehlt, bestehende Maßnahmen zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung von Benachteiligten deutlich auszuweiten und gruppen- und bedarfsspezifisch zu gestalten. Jeder Mensch sollte in Deutschland eine zweite Bildungschance erhalten und nutzen können. So sollte jeder Schulabgänger und jede Schulabgängerin ohne Abschluss die Möglichkeit bekommen, gefördert durch die Bundesagentur für Arbeit einen grundlegenden Schulabschluss nachzuholen. Darüber hinaus sind auch die Optionen für einen nachholenden Berufsabschluss durch entsprechende Rahmenbedingungen deutlich zu verbessern.

4. Einrichtung von Weiterbildungsfonds zur Finanzierung der betrieblichen Weiterbildung

Viele Unternehmen engagieren sich intensiv hinsichtlich der Weiterqualifikation ihrer Beschäftigten. Dennoch bleibt festzustellen, dass insgesamt in Deutschland deutlich zu wenig in die betriebliche Weiterbildung investiert wird. Insbesondere kleine und mittlere Unternehmen befinden sich bei der Finanzierung der Weiterbildung in einem Dilemma zwischen den kurz-

fristigen betriebswirtschaftlichen Kosten einerseits und dem notwendigen Erhalt der langfristigen Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit andererseits. Betriebliche Weiterbildung ist zudem oft nur bestimmten Beschäftigtengruppen zugänglich.

Der Nachhaltigkeitsrat empfiehlt, in enger Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern die Möglichkeit der Einrichtung von Weiterbildungsfonds auf Branchenebene zu prüfen und geeignete Modelle zu entwickeln. Auch die öffentlichen Unternehmen sollten an entsprechenden Weiterbildungsfonds beteiligt werden. Zu diesem Zweck sind die entsprechenden gesetzlichen Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass in Tarifverhandlungen branchenspezifische Fondsmodelle vereinbart werden können. Aufgrund der Heterogenität der Branchen sollten die jeweiligen Fondsmodelle dabei den spezifischen Bedürfnissen der jeweiligen Branche angepasst sein. Insbesondere ist darauf zu achten, dass entsprechende gesetzliche Regelungen nicht zu einem untragbaren bürokratischen Mehraufwand führen und flexible und effiziente Lösungen ermöglicht werden. Die positiven Erfahrungen in Frankreich und den Niederlanden zeigen, dass Weiterbildungsfonds auf Branchenebene zu einer erheblichen Ausweitung der Ressourcen für die Weiterbildung führen und insbesondere ein wichtiges Instrument zur Förderung der betrieblichen Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen darstellen können.

5.Umfassende Informationskampagnen zur Bedeutung des lebenslangen Lernens

Die Fähigkeit zur eigenverantwortlichen Gestaltung der Bildungs- und Lernbiografien hängt unmittelbar von der Motivation und der Bereitschaft der Menschen zum Lernen im Lebenslauf ab. Die konkrete Bedeutung des Lernens im Lebenslauf für jede Bürgerin und jeden Bürger muss daher sichtbarer als bislang herausgestellt und öffentlich kommuniziert werden, um einen entsprechenden Bewusstseinswandel in der Bevölkerung zu erreichen. **Der Rat für Nachhaltige Entwicklung empfiehlt, über entsprechende Informations- und Sensibilisierungskampagnen und Initiativen das Bewusstsein für die zunehmende Bedeutung des Lernens im Lebenslauf in der Öffentlichkeit zu stärken.** Mit einer breit angelegten Kampagne der Bundesregierung und der Sozialpartner, die durch Medienpartnerschaften unterstützt wird, sollte intensiv für das Lernen im Lebenslauf geworben und insbesondere auf die entsprechenden Förder- und Finanzierungsmöglichkeiten hingewiesen werden.

3.6 Bildung für nachhaltige Entwicklung als bildungsstufenübergreifende Herausforderung

Nachhaltige Bildungspolitik muss die qualitativen und inhaltlichen Aspekte von Bildung in umfassendem Sinne, in den Blick nehmen. Neben der Wissensvermittlung muss das Erleben und Erlernen demokratischer Werte wie Mitwirkung und Teilhabe, Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt, Gleichberechtigung, Verantwortungsbewusstsein, Fairness und Hilfsbereitschaft daher einen hohen Stellenwert erhalten. Bildung sollte Menschen dabei unterstützen, Kompetenzen zu entwickeln, die für ihre Beteiligung an einer zukunftsfähigen Gesellschaft notwendig sind. Die Vermittlung und der Erwerb entsprechender Kompetenzen zur Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung ist Aufgabe aller institutioneller und formeller Bildungsbereiche und Bildungsorganisationen, vom Vorschulbereich über die allgemeinbildende Schule bis hin zur Hochschule und Weiterbildung. Der Rat sieht mehrere Desiderata zur weiteren Implementierung der Bildung für nachhaltige Entwicklung:

1. Bildung für nachhaltige Entwicklung in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und in die Bildungsberichterstattung aufnehmen

Mit dem eklatant drohenden Lehrermangel ist auch die Qualität der Lehreraus- und -fortbildung als zentrale Stellschraube für die Verbesserung des Bildungssystems auf die Agenda von Bildungspolitik und Institutionen der Ausbildung gerückt. Dabei gilt es nicht nur die institutionellen Rahmenbedingungen deutlich zu verbessern, interdisziplinäre Verbünde zwischen Fachwissen, Didaktik und Bildungsforschung zu organisieren, sondern auch pädagogische und motivationale Kompetenzen zu stärken. Die zukünftige Lehreraus- und -fortbildung kommt an den Themen der Nachhaltigkeit nicht vorbei, wenn sie zukunftsfähig sein soll.

Bislang hat die Kultusministerkonferenz der Länder Inhalte der Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung zumindest in den Fächern Geographie und Chemie aufgenommen. **Der Nachhaltigkeitsrat sieht dringenden Nachholbedarf in Form einer Integration von Bildung für Nachhaltige Entwicklung in die Lehrpläne weiterer Fächer sowie in die entsprechenden Aus- und Fortbildungsprogramme der Lehrenden. Nach Auffassung des RNE muss Bildung für nachhaltige Entwicklung Eingang in die Bildungsstandards und die Bildungsberichterstattung bekommen.**

2. Bildung für nachhaltige Entwicklung als Innovationskonzept für Qualitätsmanagement nutzen

Beinahe alle Bundesländer haben einen Orientierungsrahmen für Schul- und Unterrichtsqualität entwickelt und verfügen über Instrumente zur Selbst- und Fremdevaluation. **Der Rat für Nachhaltige Entwicklung empfiehlt, ein Forum aufzubauen, in dem Vorhaben und Resultate in den einzelnen Bundesländern zur Qualitätssteigerung dargestellt werden kön-**

nen und das zum Austausch und zur Vernetzung anregt. Dabei sollten auch strukturelle Voraussetzungen, die die Umsetzung des integrativen Ansatzes einer Bildung für nachhaltige Entwicklung unterstützen, Berücksichtigung finden. So erscheint beispielsweise die Errichtung eines einheitlichen Schulbudgets aus Landes- und Schulträgermitteln zur Erhöhung der Gestaltungsspielräume einer Schule als hervorragende Ausgangsbedingung für die Gestaltung eines „Lernfeldes Schule“, wie dies modellhaft das Land Hessen mit dem Staatlichen Schulamt für den Landkreis Groß-Gerau und den Main-Taunus-Kreis im Rahmen des Projektes „Schule gemeinsam verbessern“ durchführt. Das Schulbudget ist dabei nur ein Element von acht Teilprojekten, die zusätzlich aus Fortbildung, Förderung, Integration, Prävention, Unterrichtsentwicklung, Schulmanagement und regionalen Bildungsprogrammen bestehen.

3. Unterstützung der Nachhaltigkeitsberichterstattung öffentlicher Einrichtungen

Der Rat für Nachhaltige Entwicklung stärkt seit einigen Jahren den öffentlichen Wettbewerb um unternehmerische Nachhaltigkeit. Erstmals hat der Rat im Jahr 2009 in Kooperation mit dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales das Ranking der 150 größten deutschen sowie erstmalig der kleinen und mittelständischen Unternehmen (KMU) Unternehmen auf der Grundlage ihrer Nachhaltigkeitsberichterstattung unterstützt. Das Ranking selbst wird vom Institut für Wirtschaftsforschung (IÖW) und future e.V. durchgeführt.

Das Ranking dient als Ansporn und Anerkennung für Unternehmen, macht gute Praktiken sichtbar und befördert so implizit Innovationen. **Der Rat wird zukünftig sein Engagement auf den Bereich eines Rankings der Nachhaltigkeitsberichterstattung öffentlicher Einrichtungen ausweiten.** Dabei orientiert er sich an den Arbeiten, die im Rahmen des Projektes „Nachhaltigkeitsaudit an Schulen“ in Baden Württemberg entwickelt werden, der Global Reporting Initiative, Sector Supplement: Public Agency, den im Rahmen des Agenda 21 Prozesses empfohlenen Indikatoren zur kommunalen Nachhaltigkeit, sowie den Nachhaltigkeitsberichten von Universitäten und dem Nachhaltigkeitsranking britischer Hochschulen durch die Nichtregierungsorganisation „People and Planet Network“. Der Rat will somit die flächendeckende Implementierung guter Praxisbeispiele sowie die notwendigen Dialogprozesse zwischen den Beteiligten in ihren jeweiligen Verantwortungsbereichen befördern.

4. Beitrag von Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Kompetenzerwerb empirisch absichern

Bildung für nachhaltige Entwicklung erhebt den Anspruch, Wissen und Kompetenzen zu vermitteln sowie einen Beitrag zur Schülermotivation und zur Zukunftsfähigkeit von Allgemein- und Berufsbildung, einschließlich der curricularen Gestaltung, sowie zur Entwicklung neuer Lehr- und Lernkonzepte zu leisten. Dabei greift die Diskussion in Deutschland einen Kompetenzbegriff auf, der Kompetenzen in einem umfassenden Sinne definiert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeit-

ten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001). **Der Rat für Nachhaltige Entwicklung empfiehlt, eine Studie in Auftrag zu geben, die der Frage nachgeht, mit welchen Instrumenten Kompetenzen objektiv gemessen werden können und in welchem Maß Bildung für nachhaltige Entwicklung zur Kompetenzentwicklung und zum Bildungserfolg im allgemein- und berufsbildenden System beiträgt.**

Verwendete Literatur

Aktionsrat Bildung/ Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Bildungsgerechtigkeit_Jahresgutachten_2007_-_Aktionsrat_Bildung.pdf

Aktionsrat Bildung/ Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2008): Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess. Jahresgutachten 2008. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Aktionsrat_Bildung_Jahresgutachten_2008.pdf

Anger, Christina/ Plünnecke, Axel/ Tröger, Michael (2007): Renditen der Bildung – Investitionen in den frühkindlichen Bereich, Institut der deutschen Wirtschaft Köln.

http://www.ler-sachsen.de/fileadmin/ler/daten/07gesetz/02studien/0702_Renditen-Studie-Dt.Wirtsch.pdf

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Berlin: BMBF/KMK

<http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf>

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Berlin: BMBF/KMK

http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf

Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: FES.

<http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf>

Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./ Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weis, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.

Behringer, Friederike/ Moraal, Dick/ Schönfeld, Gudrun (2008): Betriebliche Weiterbildung in Europa: Deutschland weiterhin nur im Mittelfeld. Aktuelle Ergebnisse aus CVTS3, in: BWP 1/2008, S. 9-14.

Beirat für Ausbildungsförderung (2007): Stellungnahme des Beirats für Ausbildungsförderung vom 18. Dezember 2006, in: Bundesregierung (2007): Siebzehnter Bericht nach § 35 des Bundesausbildungsförderungsgesetzes zur Überprüfung der Bedarfssätze, Freibeträge sowie Vomhundertsätze und Höchstbeträge nach § 21 Abs. 2 (Bafög-Bericht), BT- Drucksache 16/4123 vom 18. 01. 2007, S.48-49.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008): Ergebnistelegamm und Empfehlungen der Bertelsmann-Stiftung; Befragung von Fachverantwortlichen zur Qualifizierung von Mitarbeiterinnen in Kitas für unter Dreijährige und Tagesmüttern, Gütersloh: Bertelsmann.

http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_18718_2.pdf

BMBF (2008): Nationaler Aktionsplan zur sozialen Dimension des Bologna-Prozesses.

http://www.bmbf.de/pub/nationale_strategien_soziale_dimension.pdf

BMBF (2009a) Bericht der Bundesregierung nach § 24a Abs. 5 SGB VIII über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2008, Berlin.

<http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/bericht-bundesregierung-ausbau-kindertagesbetreuung2009.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>

BMBF (2009b): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Berlin.

http://www.bmbf.de/pub/bericht_fuer_nachhaltige_entwicklung_2009.pdf

BMBF (2009c) Berufsbildungsbericht 2009, Berlin.

http://www.bmbf.de/pub/bbb_09.pdf

BMZ/KMK in Zusammenarbeit mit InWent/ISB (2008): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, Bonn.

Bock-Famulla, Kathrin (2008): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2008. Transparenz schaffen - Governance stärken, Gütersloh: Bertelsmann.

Bos, W./Bonsen, M./Baumert, J./Prenzel, M./Walther, G. (Hrsg.) (2008): TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Bundesregierung (2007): Bericht Deutschlands an die EU-Kommission zur Umsetzung der Europäischen Nachhaltigkeitsstrategie, 2007, Berlin.

<http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Europa/Downloads/NachhaltStrat-NationalerBericht0706.pdf>

Bundesregierung (2008): Für ein nachhaltiges Deutschland. Fortschrittsbericht 2008 zur nationalen Nachhaltigkeitsstrategie, Berlin.

http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2008/05/2008-05-08-fortschrittsbericht-2008.property=publicationFile.pdf

Deutsche Forschungsgemeinschaft (2008): Forschungsorientierte Gleichstellungsstandards der DFG, Bonn.

http://www.dfg.de/dfg_im_profil/aufgaben/chancengleichheit/download/forschungsorientierte_gleichstellungsstandards.pdf

Deutsches Jugendinstitut (DJI)/Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (Hrsg.) (2008): Zahlenspiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. München: Deutsches Jugendinstitut.

<http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/Zahlenspiegel2007.property=pdf,bereich=%20,sprache=de,rwb=true.pdf>

Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004): Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft, Bielefeld.

http://www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_III.pdf

Granato, Mona (2008): Nachhaltigkeit durch Bildungsgerechtigkeit. Am Beispiel des Übergangs Schule – Ausbildung. In: Rat für Nachhaltige Entwicklung (Hrsg.): Forum „Aufstieg durch Bildung: Chancen und Hemmnisse im Rahmen der 8. Jahreskonferenz. Berlin.

http://www.nachhaltigkeitsrat.de/uploads/media/Granato_Nachhaltigkeit_durch_Bildungsgerechtigkeit_05-12-2008.pdf

Heine, Christoph / Quast, Heiko / Spangenberg, Heike (2008): Studiengebühren aus der Sicht von Studienberechtigten – Finanzierung und Auswirkungen auf Studienpläne und –strategien, Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH.
http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200815.pdf

IG BCE (2007): Offensive: Bildung... für eine bessere Zukunft. Grundsätze. Handlungsfelder. Empfehlungen, Hannover.
<http://www.offensive-bildung.igbce.de>

Isserstedt, W./Middendorf, E./Fabian, G./Wolter, A. (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch Hochschul-Informationssystem (HIS).
http://www.bmbf.de/pub/wslsdl_2006.pdf

KMK/BMZ (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, Bonn/Berlin.
http://www.bne-por-tal.de/coremedia/generator/unesco/de/Downloads/Hintergrundmaterial_national/Orientierungsrahmen_20f_C3_BCr_20den_20Lernbereich_20Globale_20Entwicklung.pdf

KMK/DUK (2007): Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007 zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“, Berlin.
http://www.globaleslernen.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Diverses/KMK-DUK_20Empfehlung.pdf

Krekel, Elisabeth M./ Ulrich, Joachim Gerd (2009): Jugendliche ohne Berufsabschluss. Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung, Kurzgutachten für die Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_gutachten_jugendliche-ohne-berufsabschluss.pdf

Lange, Jens (2007): Kindertagesbetreuung in Deutschland. Kennzahlen - Indikatoren – Daten. Zentrale Befunde aus der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik zum 15.03.2007, Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, Dortmund.
<http://www.akjstat.uni-dortmund.de/akj/Downloads/Kita2008.pdf>

Managerkreis der FES (2009): Bildung macht reich. Mehr Praxisorientierung in Bildung und Weiterbildung, Friedrich-Ebert-Stiftung: Bonn.

(OECD) (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), Paris.
[http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Pressestelle/Pdf-Anlagen/Organisation_für_wirtschaftliche_Zusammenarbeit_und_Entwicklung_\(OECD\)-studie-kinderbetreuung.property=pdf.pdf](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Pressestelle/Pdf-Anlagen/Organisation_für_wirtschaftliche_Zusammenarbeit_und_Entwicklung_(OECD)-studie-kinderbetreuung.property=pdf.pdf)

(OECD)(2007): Bildung auf einen Blick. (OECD)-Indikatoren 2007. – Paris.
http://www.bmbf.de/pub/zusammenfassung_eag.pdf

(OECD) (2008): Education at a Glance 2008: (OECD) Indicators, Paris.

Paritätischer Wohlfahrtsverband, Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche Deutschland und Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung, Berlin, http://www.gew.de/Binaries/Binary47887/expertise_gute_betreuung_web.pdf

Powell, Justin J. W./ Pfahl, Lisa: Sonderschule behindert Chancengleichheit, WZBrief Bildung 4/2008, Berlin,

http://bibliothek.wzb.eu/wzbrief-bildung/WZBriefBildung200804_PowellPfahl.pdf

RNE (2008): Welche Ampeln stehen auf Rot? Stand der 21 Indikatoren der nationalen Nachhaltigkeitsstrategie – auf der Grundlage des Indikatorenberichts 2006 des Statistischen Bundesamtes. Stellungnahme des Rates für Nachhaltige Entwicklung, Berlin.

http://www.nachhaltigkeitsrat.de/uploads/media/Broschuere_Ampel_texte_Nr_22_April_2008_01.pdf

RNE (2008): Glaubwürdig – wirtschaftlich – zukunftsfähig: Eine moderne Beschaffungspolitik muss nachhaltig sein. Empfehlungen des Rates für Nachhaltige Entwicklung an die Bundesregierung, Berlin.

<http://www.cora-netz.de/wp-content/uploads/nachhaltigkeitsrat-empfehlung-offentl-beschaffung.pdf>

Schleich, Bernd (2010): Ohne Bildung geht es nicht! Kritische Anmerkungen zur deutschen Nachhaltigkeitsdebatte. In: Deutscher, Ihne (Hrsg.) (2010): Simplizistische Lösungen verbieten sich. Zur internationalen Zusammenarbeit im 21. Jahrhundert. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S.175-193.

Schulze, Alexander/ Unger, Rainer/ Hradil, Stefan (2008): Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I. Ergebnisbericht zur Vollerhebung der Grundschüler der 4. Klasse im Schuljahr 2006/07. Projektgruppe Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung. Amt für soziale Arbeit: Wiesbaden.

http://www.uni-mainz.de/downloads/sozialbericht_schulze_unger_hradil.pdf

Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Solga, Heike (2009): Fachkräftemangel und Bildungsarmut – Die Krise des deutschen Berufsbildungssystems, in: WSI-Mitteilungen 8/2009, S. 406.

Stadt Iserlohn (2008): Projekt „Quantensprung“: Stadt Iserlohn garantiert Ausbildungsplätze für Hauptschüler – 208 Verträge geschlossen. Pressemitteilung vom 19.12.2008

http://www.iserlohn.de/ps_wrapper.php?http://www.presse-service.de/data.cfm/static/716760.html

Statistisches Bundesamt (2007): Kindertagesbetreuung regional 2007. Ein Vergleich aller 439 Kreise in Deutschland, Wiesbaden.

http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2008/05/PD08_175_225,templateId=renderPrint.psml

Statistisches Bundesamt (2008): Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich, Ausgabe 2008, Wiesbaden.

<https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1024524>

Statistisches Bundesamt (2009a): "Im Blickpunkt - Jugend und Familie in Europa", Wiesbaden.

http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2009/05/PD09_202_p001,templateId=renderPrint.psml

Statistisches Bundesamt (2009b): Hochschulen auf einen Blick. Ausgabe 2009, Wiesbaden.

<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/HochschulenAufEinenBlick.property=file.pdf>

Ulrich, Joachim Gerd (2008): Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme. In: bwp@Spezial 4 - HT2008, WS 12.

<http://www.bwpat.de>

Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert F. E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 17-31.

Wissenschaftsrat (2006a): Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems (Drs. 7083/06), Berlin.

<http://www.wissenschaftsrat.de/texte/7083-06.pdf>

Wössmann, Ludger/Piopiunik, Marc (2009): Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

<http://www.wirksame-bildungsinvestitionen.de>

Übersicht über die Publikationen

Hier eine Auswahl von Stellungnahmen und Veröffentlichungen, die in der Schriftenreihe des Rates erschienen sind. Sie stehen unter www.nachhaltigkeitsrat.de zum Download bereit.

- Weltpolitik und nachhaltige Entwicklung [Deutsch/Englisch]
Empfehlungen des Rates für Nachhaltige Entwicklung an die Bundesregierung
- Mehr Wert für die Fläche: Das „Ziel-30-ha“ für die Nachhaltigkeit in Stadt und Land
Empfehlungen des Rates für Nachhaltige Entwicklung an die Bundesregierung
- Studie „Erfolgsfaktoren zur Reduzierung des Flächenverbrauchs in Deutschland“
- Effizienz und Energieforschung als Bausteine einer konsistenten Energiepolitik. Empfehlungen des Rates für Nachhaltige Entwicklung an die Bundesregierung [Deutsch/Englisch]
- Unternehmerische Verantwortung in einer globalisierten Welt – Ein deutsches Profil der Corporate Social Responsibility. Empfehlungen des Rates für Nachhaltige Entwicklung [Deutsch/Englisch]
- Schutz der Biodiversität heißt aktuell: 2008 Biomasse-Produktion nachhaltig machen. Empfehlungen des Rates für Nachhaltige Entwicklung [Deutsch/Englisch]
- Welche Ampeln stehen auf Rot? Stand der 21 Indikatoren der nationalen Nachhaltigkeitsstrategie – auf der Grundlage des Indikatorenberichts 2006 des Statistischen Bundesamtes. Stellungnahme des Rates für Nachhaltige Entwicklung [Deutsch/Englisch]
- Glaubwürdig – wirtschaftlich – zukunftsfähig: Eine moderne Beschaffungspolitik muss nachhaltig sein
Empfehlungen des Rates für Nachhaltige Entwicklung an die Bundesregierung [Deutsch/Englisch]
- „Nachhaltigkeit vor Ort“ – Konferenz der 100 jüngsten Kommunalparlamentarier
- Der Nachhaltige Warenkorb – Einfach besser einkaufen. Ein Ratgeber, 2009 [Deutsch/Englisch]
- Generationendialog in der Praxis – Bürger initiieren Nachhaltigkeit
Die 40 Preisträger des Wettbewerbs 2009
- Peer Review on Sustainable Development Policies in Germany Sustainability “Made in Germany” – We Know You Can Do It
Peer Review der deutschen Nachhaltigkeitspolitik [Deutsch/Englisch]
- Die nächste Stufe – Nachhaltigkeit in der gesellschaftlichen Praxis Tätigkeitsbericht 2007–2010 des Rates für Nachhaltige Entwicklung [Deutsch/Englisch]
- Konsum und Nachhaltigkeit. Wie Nachhaltigkeit in der Konsumgesellschaft käuflich und (er)lebbar wird. Eine Aufgabe für Politik, Wirtschaft, Bürgerinnen und Bürger.

Der Rat für Nachhaltige Entwicklung

Der Rat für Nachhaltige Entwicklung wurde im Juni 2007 von der Bundeskanzlerin Angela Merkel neu berufen, nachdem er erstmalig im April 2001 von Bundeskanzler Gerhard Schröder berufen worden war. Ihm gehören 13 Personen des öffentlichen Lebens an. Die Aufgaben des Rates sind die Entwicklung von Beiträgen für die Umsetzung der nationalen Nachhaltigkeitsstrategie, die Benennung von konkreten Handlungsfeldern und Projekten sowie Nachhaltigkeit zu einem wichtigen öffentlichen Anliegen zu machen.

Ratsmitglieder

Dr. Volker Hauff, Vorsitzender
Bundesminister a.D., ehemaliges Mitglied
der World Commission on Environment and
Development (Brundtland-Kommission)

Horst Frank
Oberbürgermeister der Stadt Konstanz

Dr. Hans Geisler
Sächsischer Staatsminister für Soziales, Ge-
sundheit, Jugend und Familie a.D.

Prof. Dr. Edward G. Krubasik
Honorarprofessor an der TU München, ehem.
Zentralvorstand Siemens

Prof. Dr. Ute Klammer
Prorektorin für Diversity Management Uni-
versität Duisburg-Essen

Thomas Loster
Leiter der Münchener Rück Stiftung

Prof. Dr. Jürgen Rimpau
Vorstand Deutsche Landwirtschafts-
Gesellschaft e.V.

Prof. Dr. Georg Teutsch
Wissenschaftlicher Geschäftsführer Helm-
holtz-Zentrum für Umweltforschung GmbH
– UFZ

Marlehn Thieme
Mitglied im Rat der Evangelischen Kirche
in Deutschland (EKD), Direktorin der
Deutschen Bank

*Prof. Dr. Klaus Töpfer, stellvertretender
Vorsitzender*
Gründungsdirektor des Institute for
Advanced Sustainability Studies IASS,
Bundesminister a.D. und Exekutivdirektor
des UN-Umweltprogramms UNEP a.D.

Michael Vassiliadis
Vorsitzender der Industriegewerkschaft IG
BCE

Hubert Weinzierl
Präsident des Deutschen Naturschutzrings
(DNR), Vorsitzender des Kuratoriums der
Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU)

Dr. Angelika Zahrt
Ehrevorsitzende des Bundes für Umwelt
und Naturschutz (BUND)