

Tabea Raidt/Heiner Barz

DIE MAGISCHE 40%-QUOTE BEMERKUNGEN ZUR FORDERUNG NACH EINER ERHÖHUNG DES AKADEMIKER-ANTEILS IN DER BRD

Summary: As a reaction to the PISA studies and to 'Education at a Glance' the German red-green Government distributed in 2002 the goal of a studies beginner quota of 40%. Without denying the challenge of rethinking educational politics, the suitability of general quota aims has to be questioned. While many OECD countries define professional qualification as part of university education, the German education system offers an essential alternative with its dual vocational system. Secondly, general quota cannot clear the defect in certain areas like the recruits to engineering. Quotas not least require group-specific promotional programmes which should not be orientated at quantities but at social and educational realities.

1. Wie ist das Denken in Quoten entstanden?

„Wir halten fest am Ziel, mindestens 40% eines Altersjahrgangs für ein Hochschulstudium zu gewinnen. Deutschland braucht mehr Hochqualifizierte, um den wirtschaftlichen Anforderungen der Zukunft Rechnung zu tragen“ (CDU/CSU/SPD 2005, S. 45), so CDU, CSU und SPD in der jüngsten Koalitionsvereinbarung im Kapitel „Bildung und Ausbildung“, die damit nahtlos an die bildungspolitische Linie der vorangegangenen rot-grünen Bundesregierung anschließt: „Die Hochschule des 21. Jahrhunderts steht im globalen Wettbewerb. Sie muss junge Menschen auf hohem Niveau schnell, praxisorientiert und international ausbilden. Und sie muss Raum für Exzellenz und Innovation bieten. Unser Ziel ist es, mindestens 40% eines Jahrgangs die Aufnahme eines Hochschulstudiums zu ermöglichen“ (SPD/BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN 2002, S. 32).

40 Prozent – woher kommt diese Zahl und wie ist sie begründet? Die genaue Quantifizierung einer anzustrebenden Studienanfängerquote findet sich in der bildungspolitischen Programmatik erst in den 2000er Jahren. In der Koaliti-

onsvereinbarung von 1998 beispielsweise geht es nur allgemein um den Ausbau der Hochschulen und um die Anhebung des Frauenanteils (SPD/BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN 1998, S. 25). Die Vermutung liegt nahe, dass der Auslöser¹ des aktuellen Quantifizierungsbedürfnisses im deutschen ‚PISA-Schock‘ zu suchen ist. Doch die Anfänge des Vergleichs von Abiturienten- und Akademikerquoten und die Forderung, dass Deutschland hier nachzulegen hätte, reichen weiter zurück. 1964 veröffentlichte GEORG PICTH eine Artikelserie mit dem Titel „Die deutsche Bildungskatastrophe“. PICTH weist darin auf die Bedeutung von Bildungsinvestitionen und Bildungskapital hin; weiter darauf, dass „ohne eine allgemeine Hebung des Bildungswesens [...] schon in kurzer Zeit die nackte Existenz des Volkes gefährdet“ sei (PICTH 1964, S. 12). Das Bildungssystem müsse sich den Wandlungen eines industriellen Wirtschaftssystems schleunigst anpassen. „Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand. Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen“ (a.a.O., S. 17).

PICTHs Problemdiagnose gilt einer fehlenden Quantität, vor allem an Lehrern und Abiturienten, und einer mangelhaften Qualität, vor allem des Bildungsstands der Abiturienten. Beide Ebenen sieht er indessen ursächlich verkettet. Ausgehend von der Annahme, dass wirtschaftliche Prosperität auf Akademiker gründet und durch den Vergleich der deutschen Akademikerquoten mit denen anderer Staaten proklamiert PICTH, dass es insgesamt zu wenig Akademiker und höher qualifizierte Nachwuchskräfte für alle Bereiche des öffentlichen Lebens, vor allem für die Wirtschaft gibt. „Die Zahl der Abiturienten bezeichnet das geistige Potential eines Volkes, und von dem geistigen Potential sind in der modernen Welt die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft, die Höhe des Sozialprodukts und die politische Stellung abhängig“ (PICTH 1964, S. 26). Als Sofortmaßnahmen schlägt PICTH unter anderem die Verdopplung der Abiturientenzahl, die Vergrößerung der Zahl der Lehrer und eine Neuordnung der Kultusverwaltung vor (a.a.O., S. 49). Eine genaue Abiturienten- oder Studienanfängerquote gibt PICTH nicht an, allerdings kann vermutet werden, dass er mindestens die Verdopplung der für 1970 geplanten Quote von 6,8% im Sinn hatte, um in den Bereich der Werte europäischer Nachbarstaaten zu gelangen (a.a.O., S. 25), die er als Benchmarks vorstellt.

1965 wird der Deutsche Bildungsrat gegründet, dessen Hauptaufgabe der Aufbau einer Bildungsplanung ist. 1970 erscheint der „Bildungsbericht ‚70“ der Bundesregierung (DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1970). Der Bericht soll der Bildungsplanung dienen und sieht als Hauptziel der Bildungsreformen die Schaffung eines Gesamtschulsystems und eines Gesamthochschulsystems (a.a.O., S. 9). Der Bericht geht aus von Zahlen des Jah-

res 1967, in dem 19% der 13-Jährigen ein Gymnasium besuchen, 9,2% eines Jahrgangs Abitur machen und 9 von 10 Abiturienten ein Studium aufnehmen (a.a.O., S. 25, S. 33, S. 69). Auch quantitative Ziele werden darin formuliert: die Hochschulen sollen ihre Kapazität verdoppeln (a.a.O., S. 103), 1980 sollen 25% eines Jahrgangs studieren und 50% sollen über einen Abschluss der Sekundarstufe II verfügen (a.a.O., S. 11, S. 75). Das Ziel dieser Bemühungen sei es, den gesellschaftlichen Bedarf z.B. an Lehrern und Ärzten zu decken, die Verwirklichung des Rechts auf Bildung bzw. der Chancengleichheit zu garantieren sowie ein demokratisches, leistungs- und wandlungsfähiges Bildungssystem zu schaffen (a.a.O., S. 107, S. 17, S. 18).

Schon PICTHS Texte katapultierten das Thema Bildung Mitte der 1960er ins Zentrum der Aufmerksamkeit von Öffentlichkeit und Politik. Es folgten Debatten im Bundestag und in den Landtagen sowie Reformen, die sich an den Forderungen PICTHS orientierten. Die Gesamtheit dieser Maßnahmen und ihr Ergebnis sind als „Bildungsexpansion“ in die Literatur eingegangen, da tatsächlich die Anzahl der Schulabgänger mit Abitur vervielfacht wurde. Seit den 80er Jahren mehren sich allerdings die Stimmen, die die Reformen als verfehlt ansehen – weil zwar einzelne *quantitative* Ziele, etwa die Anhebung der Anzahl qualifizierter Abschlüsse, erreicht wurden, die eigentlichen, die *qualitativen* Ziele – wie die Erhöhung der Bildungsgerechtigkeit, eine Homogenisierung der Gesellschaftsstruktur und die Anhebung der Bildungs- und Arbeitsqualität – jedoch nicht bewirkt werden konnten (SCHUER 1986, S. 22).

Angesichts dieser Entwicklung findet die zuvor schon aufgestellte These von der „Illusion der Chancengleichheit“ (BOURDIEU/PASSERON 1964) nun breiten Anklang. Sie wird als ein „Bildungsparadox“ (HEID 1988) gefasst, das dafür sorgt, dass mit der Zahl derjenigen, die höherwertige Abschlüsse erwerben, diese selbst entwertet werden. Abiturienten drängen vermehrt in frühere Haupt- und Realschulbildungen (SCHUER 1986, S. 23), die Hochschulen kommen mit dem Ansturm der zusätzlichen Studierwilligen nicht zurecht, das allgemeine Leistungsniveau sinkt, die Selektion von Jugendlichen, ihre Aufteilung auf Berufszweige und in Statusgruppen wird zwar immer weniger durch die Schule und die Abschlusszertifikate, dafür aber im Arbeitsmarkt bei der Einstellung vorgenommen. Zweifel machen sich breit, ob das Schul- und Bildungssystem das gesellschaftliche Problem sozialer Ungleichheit wirklich lösen oder wenigstens deutlich lindern kann (LÖW 2003, S. 13). Überdies wird der sprichwörtliche Taxifahrer mit Soziologie-Diplom zum vermeintlichen Massenphänomen stilisiert und als neues Schreckgespenst geht die Angst vor der „Akademikerarbeitslosigkeit“ um; auf einmal heißt es, „die deutsche

Bildungskatastrophe sei durch ihre Entdeckung erst geschaffen worden“ (COESTER 1987, S. 11 f.).

Im Folgenden wird zunächst die jüngere Geschichte der 40%-Quote (2) rekapituliert und auf zentrale bildungsstatistische Eckdaten der BRD Bezug genommen (3). Anschließend wird nicht nur die These von der Bildungsinflation geprüft, sondern auch auf relevante Differenzen von Bildungssystemen hingewiesen, die den internationalen Vergleich von Akademikerquoten (4) stark relativieren. Jenseits rein quantitativer Quotenziele wird sodann für kontextsensitive Zielgruppenförderung plädiert (5) und der Geltungsanspruch von Kennzahlen eingegrenzt (6).

2. Woher kommt die 40%-Quote?

Seit 1992 gibt die OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) jährlich die Indikatoren-Sammlung „Bildung auf einen Blick“ (Originaltitel: Education at a Glance, EaG) heraus. EaG bietet einen Überblick über Kerndaten der Bildungssysteme der 30 OECD-Länder und von Partnerländern mit Hilfe quantitativer Indikatoren. EaG 2007 legt ein besonderes Augenmerk auf die Ausweitung der Zahl der Personen mit Abschluss im Tertiärbereich (v.a. Hochschulen und Fachhochschulen) und auf die Frage, welche Auswirkungen dies auf die zunehmend wissensbasierte Wirtschaft hat (OECD 2007, S. 11). „Governments pursuing an expansion of tertiary education have often acknowledged doing this in the understanding that more high-level skills are needed in an advanced knowledge economy, requiring a much greater proportion of the workforce than previously to be educated beyond the secondary school level“ (ebd.). Die Vorteile einer hohen Zahl an Absolvent/-innen mit tertiärer Ausbildung sehen die Autor/-innen vor allem im höheren Einkommen für die Absolvent/-innen und in der niedrigeren Arbeitslosenquote (a.a.O., S. 30). Die Absolventenquote im Tertiärbereich wird direkt mit dem Innovationspotential eines Staates in Verbindung gesehen: „Moreover, specific skills and knowledge in science are of particular interest as they increasingly represent a principal source of innovation and growth in knowledge-based economies“ (a.a.O., S. 56).

Während die ersten Ausgaben von EaG (seit 1992 in Englisch, seit 1995 auch in Deutsch) in Deutschland bestenfalls in Fachkreisen rezipiert wurden, findet EaG seit 2002 – im Nachklang des „PISA-Schocks“ – eine starke öffentliche und politische Aufmerksamkeit. Den Daten von EaG 2002 zufolge hatten 19,3% der altersspezifischen Bevölkerung² der BRD einen Abschluss

im Tertiärbereich A, der OECD-Mittelwert lag bei 25,9% (OECD 2002, S. 46). Die Studienanfängerquote im Tertiärbereich A betrug für Deutschland 30%, was deutlich unter dem OECD-Mittel von 45% lag (OECD 2002, S. 231). Seit 2002 kursiert denn auch die 40%-Quote als Zielvorgabe.

Während es in der gemeinsamen Pressemitteilung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit der Kultusministerkonferenz zu EaG 2001 noch heißt: „Es muss also darum gehen, weiterhin verstärkte Anstrengungen zu unternehmen, um junge Leute an die Hochschulen zu holen“ (BMBF/KMK 2001, S. 2), lautet die entsprechende Passage zu EaG 2002: „In den nächsten zehn Jahren sollen nach Auffassung der Bundesregierung 40% eines Altersjahrganges ein Hochschulstudium aufnehmen“ (BMBF/KMK 2002, S. 2). Diese quantitative Festlegung der Regierung entstammt (vermutlich) dem Parteiprogramm der SPD³, das vom SPD-Parteitag im Juni 2002 beschlossen wurde: „Deutschland braucht mehr und noch besser ausgebildete Fachkräfte mit akademischen Abschlüssen. Wir wollen die Zahl der Studienanfänger von heute 28% auf das OECD-Niveau von etwa 40% steigern“ (SPD 2002, S. 31).

3. Wie stellen sich die Quoten derzeit in Deutschland dar?

Nachdem auch der mit großen publizistischem Aufwand vorbereitete und von fast allen Beobachtern enttäuscht kommentierte sog. Bildungsgipfel der Bundesregierung und der Regierungschefs der Länder am 22. Oktober 2008 in Dresden noch einmal das 40% Ziel für die Studienanfängerquote bekräftigt hat (DIE BUNDESREGIERUNG 2008, S. 12), soll hier die Ausgangsbasis skizziert werden, die den Hintergrund dieser Zielvorgabe darstellt. Die Studienanfängerzahlen sind freilich eingebettet und verknüpft mit weiteren Indikatoren wie etwa den Zahlen der Abiturienten oder der Hochschulabsolventen. Die folgende Zusammenstellung relevanter Indikatoren greift die jeweils jüngsten verfügbaren Daten aus unterschiedlichen Quellen auf:

Der Anteil der Abiturienten (Personen mit Hochschulzugangsberechtigung): 30% der 18- bis unter 21-Jährigen erreichen die allgemeine Hochschulreife, zusätzliche 13,6% erreichen die Fachhochschulreife. Insgesamt erwerben gegenwärtig also 43,6% der 18- bis unter 21-Jährigen in Deutschland eine Hochschulzugangsberechtigung (in 2006; AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008, S. 88); im OECD-Mittel sind es 60% (in 2006; OECD 2008, S. 65).

Der Anteil der Personen mit Abschluss der Sekundarstufe II:

In Deutschland erreichen 71 % der 20- bis 24-Jährigen mindestens einen Abschluss des Sekundarbereichs II (z.B. Gymnasium, Berufsfachschule, Duales System; in 2005; STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER 2007, S. 31), durch zum Teil erst später erworbene Abschlüsse liegt der Prozentsatz in den höheren Altersgruppen sogar etwas darüber, nämlich bei 84 % der 25- bis 34-Jährigen und 83 % der 25- bis 64-Jährigen (in 2006; OECD 2008, S. 43). Zum Vergleich: im OECD-Schnitt erreichen 77 % der 25- bis 34-Jährigen und 68 % der 25- bis 64-Jährigen den Abschluss der Sekundarstufe II (ebd.).

Der Anteil der Studienanfänger:

36 % der altersspezifischen Bevölkerung nehmen in Deutschland ein Studium auf. Im OECD-Staatenmittel sind es 54,4 % (in 2005; STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER 2007, S. 69; OECD 2007, S. 294; vgl. Grafik).

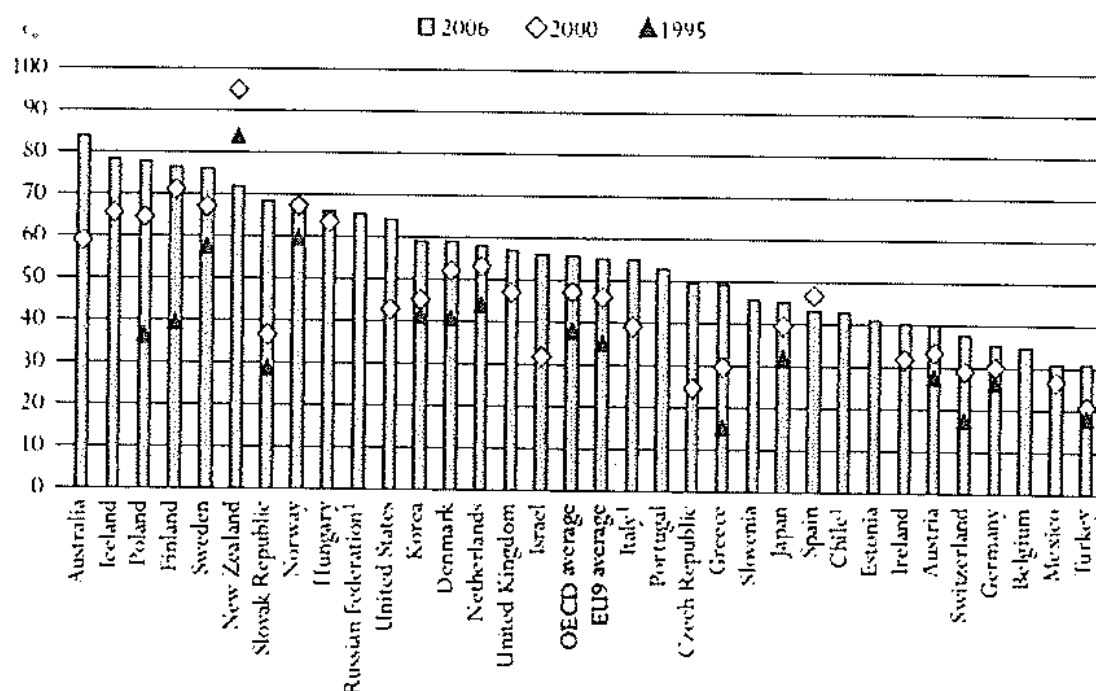
Der Anteil der Personen mit Abschluss im Tertiärbereich:

In Deutschland haben 15 % der 25- bis 64-Jährigen einen Abschluss im Tertiärbereich A (Fachhochschulabschluss oder Hochschulabschluss) erworben, der OECD-Schnitt liegt bei 19 % (in 2005; STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER 2007, S. 33). Zusätzlich haben 10 % der 25- bis 64-Jährigen einen Abschluss im Tertiärbereich B (z.B. Meisterausbildung, Fachschulabschluss), im OECD-Schnitt sind es 8 %. Die Quoten der altersspezifischen Bevölkerung stellen sich etwas anders dar. 19,9 % der altersspezifischen Bevölkerung in Deutschland verfügen über einen Abschluss im Tertiärbereich A, im OECD-Schnitt sind es 36,4 %. Dazu kommen 10,7 % mit einem Abschluss im Tertiärbereich B, im OECD-Schnitt 8,9 % (in 2005; OECD 2007, S. 58, 67).

Der Anteil der Personen mit berufsqualifizierendem Abschluss:

Addiert man die Anteile der Personen mit Abschlüssen der ISCED-Stufen⁴ 3B (z.B. Lehrausbildung), 4A (z.B. Hochschulreife plus Lehrausbildung), 5A (z.B. Hochschulabschluss), 5B (z.B. Meisterausbildung) und 6 (Promotion), so verfügen 74 % der Erwachsenenbevölkerung in Deutschland über einen berufsqualifizierenden Abschluss. Im OECD-Staatenmittel sind dies 67 %, wobei darin auch Personen mit einem ISCED 3A-Abschluss (z.B. Hochschulreife) enthalten sind (addiert man Personen mit diesem Abschluss zum deutschen Wert, ergibt sich eine Zahl von 77 %; in 2005; STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER 2007, S. 23).

Chart A2.3. Entry rates into tertiary-type A education (1995, 2000 and 2006)



Grafik: Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A (oecd 2008, S. 58; Ausschnitt)

Bei einseitiger Betrachtung der Studienanfängerquote liegt Deutschland weit unter dem OECD-Durchschnitt. Die ausschließliche Fokussierung auf diese Quote scheint jedoch fragwürdig, da andere Anfänger- und Absolventenquoten mindestens ebenso aussagekräftig sind. Folgt man dem Argument der OECD, dass es für ein Land besonders wichtig ist, über einen hohen Anteil hochqualifizierter Absolvent/-innen zu verfügen, ist der Anteil der Personen mit berufsqualifizierendem Abschluss eventuell sogar relevanter. Diese Quote liegt in Deutschland wiederum weit über dem OECD-Mittel.

Auf welche der verschiedenen Quoten in der Argumentation jeweils abgestellt wird, hängt also hauptsächlich mit den bildungspolitischen Intentionen zusammen. Ob Deutschland hinsichtlich seines Qualifikationsniveaus also weit unter oder weit über dem OECD-Quoten-Schnitt liegt, ist insofern wohl mehr Ausdruck einer bildungspolitischen Grundhaltung als ein wissenschaftlich unstrittiges Faktum. So hat Deutschland über Jahrzehnte die berufliche Bildung insbesondere über den Aufbau eines hoch effizienten dualen Systems vorangetrieben, um möglichst vielen Schulabgänger/-innen einen berufsqualifizierenden Abschluss zu ermöglichen. Andere Länder haben den Schwerpunkt auf den Ausbau der Hochschulbildung gelegt. Soll der bildungspolitische Erfolg eines Landes gemessen werden, müssen also dessen strategische Zielsetzung zugrunde gelegt und die dazu passenden Quoten in den Blick

genommen werden. Ansonsten besteht die viel zitierte Gefahr des Vergleichs von Äpfeln mit Birnen bzw. der Bewertung von Äpfeln anhand von Birnen-Standards.

4. Bildungsexpansion oder Bildungsinflation?

„Aufbau und Umfang der Bildungsgänge im Tertiärbereich unterscheiden sich auf internationaler Ebene erheblich. So ist die berufliche Ausbildung in Deutschland weitgehend im dualen System angesiedelt, während die Berufsausbildung in anderen OECD-Staaten zum überwiegenden Teil an den Hochschulen vermittelt wird. Diese Unterschiede in den Bildungssystemen beeinflussen die Studienanfängerquoten in den OECD-Mitgliedstaaten und müssen bei internationalen Vergleichen berücksichtigt werden“ (STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER 2007, S. 68).

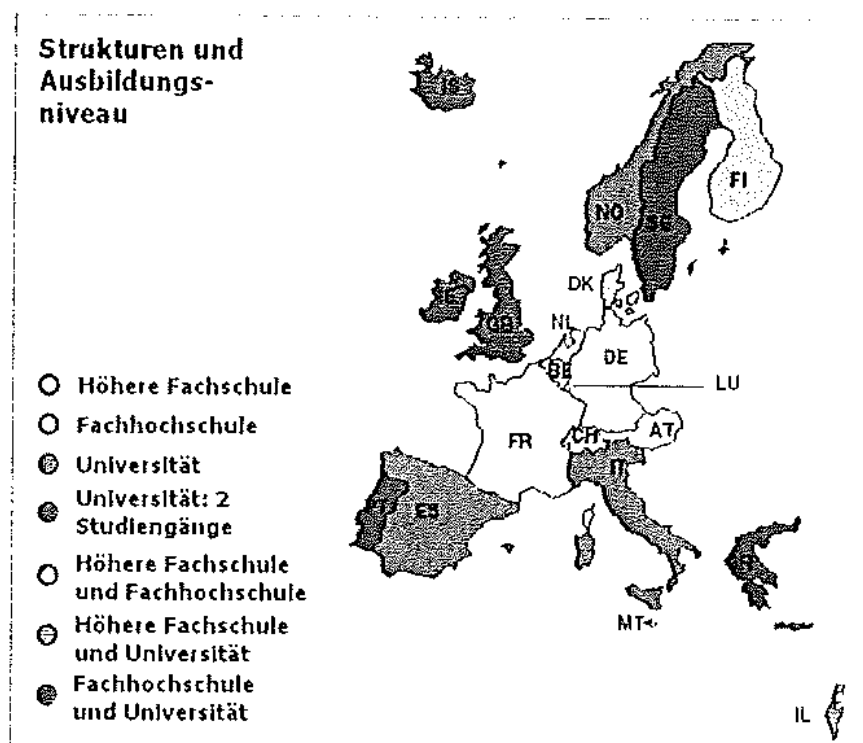
Die Tragweite dieses Hinweises zur Interpretation der Studienanfängerquoten ist kaum zu überschätzen. Als Reaktion auf EaG 2003 verfassten im September 2003 Bildungspolitiker/-innen aus der Schweiz, Österreich, Hessen, Baden-Württemberg und Bayern eine gemeinsame Presseerklärung mit dem Titel „Die OECD muss den Stellenwert der beruflichen Bildung anerkennen und endlich untersuchen“ (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2003). Sie weisen vehement darauf hin, dass die Besonderheit des deutschen beruflichen Bildungswesens als dualem System bei der Interpretation der Daten nicht berücksichtigt würde. Die regelmäßig von der OECD erteilten schlechten Noten für die Bildungspolitik werden wegen ihres einseitig an Akademikerquoten orientierten Maßstabs zurückgewiesen: „Das duale Ausbildungssystem sei ein ‚Erfolgsschlager‘ und genieße einen exzellenten Ruf“ (a.a.O.).

Die Berufsqualifizierung ist in Deutschland (bzw. in den deutschsprachigen Ländern) anders organisiert als in den meisten anderen OECD-Staaten. Während in vielen Staaten fast nur das Studium einen berufsqualifizierenden Abschluss vermittelt und der andere Weg im „training on the job“ besteht, bietet die duale Berufsausbildung in Deutschland für einen großen Teil der Berufe die entsprechende Ausbildung (vgl. FROMMBERGER 2007, S. 43 ff.; zur vergleichbaren Situation in Österreich vgl. SCHNEEBERGER 2007). Da die duale Berufsausbildung auch für Schüler/-innen ohne Hochschulzugangsberechtigung offen steht, erreicht Deutschland hohe Absolventenquoten im Sekundarbereich II.

EaG wird jedoch hauptsächlich durch die für das INES-Netzwerk (Indicators of Education Systems) verantwortlichen Länder getragen: den Niederlanden, Schweden und den USA (OECD 2007, S. 3). Man darf vermuten,

dass der bildungspolitische Hintergrund dieser drei Länder in die implizite Bewertung der Daten von EaG eingeflossen ist.

Es kann an dieser Stelle kein ausführlicher Systemvergleich zwischen Deutschland und den Niederlanden, Schweden oder USA bezüglich deren berufsqualifizierender Ausbildungswege geleistet werden. Das Beispiel der Ausbildung zum/zur Krankenpfleger/-in soll aber die Schiefe der internationalen Vergleichsmaßstäbe veranschaulichen. In den Niederlanden führt ein Studium (Bachelor, Fachhochschule) zum Beruf als Krankenpfleger/-in (STUDIEN IN HOLLAND 2008). In Deutschland werden fast alle Pflegeberufe als Ausbildungs- oder Weiterbildungsberufe oder vergleichbares geführt, darunter die Ausbildung zum/zur Gesundheits- und Krankenpfleger/-in an einer Berufsfachschule (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2008). In Westeuropa reichen die Arten der Ausbildung zum/zur Krankenpfleger/-in von der Ausbildung an einer Höheren Fachschule über das Studium an einer Fachhochschule bis hin zum universitären Studium (PERRENOUD/SPITZER 2005, S. 8; vgl. Grafik). Damit ist jedoch noch keine Aussage über die Qualität der Ausbildung getroffen. Der inhaltliche und qualitative Vergleich von Ausbildungen ist äußerst aufwändig und wird wohl erst durch die Einführung von Systemen wie dem „European Credit System for Vocational Education and Training“ (ECVET; vgl. FIETZ/REGLIN/LE MOUILLOUR 2007) im Rahmen des „European Qualifications Framework“ (EQF) ermöglicht.



Grafik: Krankenpflegeausbildung in Westeuropa (PERRENOUD/SPITZER 2005, S.8; grafisch überarbeitet)

Man kann also feststellen, dass verschiedene Staaten sehr unterschiedliche Strategien hinsichtlich der Gestaltung ihrer Berufsausbildung verfolgen. Die mit der Verlagerung großer Bereiche der Berufsbildung an Hochschulen verbundene Akademisierung kann als Entwertung akademischer Traditionen und Standards wahrgenommen werden – und wird entsprechend gerade in der deutschen Diskussion gerne geringschätzig als „Bildungsinflation“ qualifiziert. Aber führt Bildungsexpansion zwangsläufig zu einer „Bildungsinflation“?

In den 70er Jahren „überrollte“ die stark wachsende Anzahl der Hochschulzugangsberechtigten die Hochschulen und prompt wurde die Befürchtung laut, das Angebot an Absolvent/-innen würde die Nachfrage der Gesellschaft weit übersteigen (BAHRO/BECKER/HITPASS 1974, S. 7 ff.). Anstelle des heute so wortreich beschworenen Ingenieurmangels wähte man ein Heer von arbeitslosen Ingenieuren im Anmarsch: Im Jahr 1975 prognostizierte das BATTELLE-INSTITUT (S. 11 f; S. 23) im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft einen erheblichen Überschuss an Absolvent/-innen ingenieur- und naturwissenschaftlicher Fachrichtungen. Das Angebot an Absolvent/-innen der genannten Fachrichtungen würde nach den Berechnungen überproportional steigen, sodass bis zu einem Drittel der Absolvent/-innen nicht mehr „ausbildungsadäquat“ beschäftigt werden könne, und zwar sowohl bei der Berechnung anhand des 1975 ermittelbaren Trends, als auch bei Erfüllung der Zielvorgabe des Bildungsgesamtplans (a.a.O., S. 12; S. 57 f.). Es sei nicht anzunehmen, „dass die zukünftige Absorptionsfähigkeit von Wirtschaft, Staat und Forschung weit stärker als angenommen zu steigern sei“ (a.a.O., S. 13), daher müssten sich die ausgebildeten Ingenieur/-innen und Naturwissenschaftler/-innen wohl anderweitig orientieren. Von der Möglichkeit eines rapide ansteigenden Bedarfs dieser Absolvent/-innen ging damals anscheinend kaum jemand aus.

Auch heute finden sich Stimmen, die nachdrücklich vor einer „Bildungsinflation“ warnen. Andererseits aber auch ebenso eindringliche Voten für einen Ausbau der höheren Bildungsgänge. In der Zeitung des Hochschullehrerverbands etwa argumentiert Norbert GEBBEKEN (2008) mit dem Intelligenzquotienten als gleichsam natürlicher Grenze gegen eine stärkere Öffnung der Hochschulen. Nur unter der Voraussetzung, dass man auch „Menschen bis zur Grenze zur Intelligenzschwäche“ zur akademischen Ausbildung zulasse, könnten deutliche Steigerungen der Akademikerquote realisiert werden. Vertreter der „Verdrängungsthese“ führen weiter an, dass Haupt- und Realschulabsolvent/-innen aus bestimmten Ausbildungen und Berufen von Abiturient/-innen verdrängt würden (FRIETSCH 2003, S. 6). Dadurch ergäben sich geringere Zugangschancen für Haupt- und Realschulabsolvent/-innen,

insbesondere in Dienstleistungsberufen (a.a.O., S. 28; S. 36), und es entsteht eine relative Entwertung der unteren Bildungsabschlüsse (a.a.O., S. 5). Als Bildungsinflation oder -intensivierung wird dabei verstanden, dass ein bestimmter Bildungsabschluss im Jahr 2000 nicht mehr den gleichen monetären wie nicht-monetären Nutzen erbringt, wie etwa noch 1970. „Dabei haben einerseits die Personen mit höheren Bildungsabschlüssen zusehends Schwierigkeiten in status-hohe Berufe zu gelangen, während die niedrigeren Bildungsgruppen ansteigende Schwierigkeiten beim generellen Zugang zum Arbeitsmarkt haben“ (a.a.O., S. 12).

Im Editorial zu EaG 2007 vertritt die OECD demgegenüber die Ansicht, dass es keine Qualifikationsinflation gibt. “The analysis below of this year’s edition of Education at a Glance suggests that the expansion has had a positive impact for individuals and economies and that there are, as yet, no signs of an ‘inflation’ of the value of qualifications” (OECD 2007, S. 11). Die OECD stützt ihre Aussage hauptsächlich darauf, dass Absolvent/-innen des Tertiärbereichs 25% bis 100% mehr verdienen als Absolvent/-innen des Sekundärbereichs und darauf, dass die Arbeitslosenquote bei den Tertiär-Absolvent/-innen geringer ist. Zusätzlich ist in Staaten, die ihre Tertiärbildung stark ausgebaut haben, die Arbeitslosigkeit bei Niedrigqualifizierten geringer (a.a.O., S. 12). Die OECD unterstellt offenbar einen simplen Dreischritt: eine größere Zahl Höherqualifizierter hebt die Produktivität, die wiederum eine Verringerung der Arbeitslosenzahlen bewirkt⁵. Deutschland gehört demnach zu den Ländern, die kein Wachstum im Tertiärbereich, aber ein großes Wachstum bei den Arbeitslosenzahlen zu verzeichnen haben.

Weiter argumentiert EaG, dass Veränderungen in den Arbeitslosigkeitsquoten in der Zeit zwischen 1995 und 2004 unabhängig von der Quote der Absolventen mit Tertiärqualifikation sind (a.a.O.). Dies gelte für Absolventen auf Sekundar-I-Niveau ebenso für das Sekundar-II-Niveau unter der Voraussetzung, dass man das Bruttoinlandsprodukt kontrolliere. Indessen lässt sich dieser Befund auch umgekehrt deuten, nämlich dahingehend, dass es keine statistisch signifikante Korrelation zwischen der Expansion des Tertiärbereichs und den Bewegungen der Arbeitslosenquoten gibt! Ob die Hebung des Bildungsniveaus sich – unter Kontrolle aller anderen Einflussgrößen – also positiv oder negativ auf den Grad der Arbeitslosigkeit in einem Land auswirkt oder eventuell auch überhaupt kein Zusammenhang besteht, muss entgegen den Intentionen der EaG-Autoren vorläufig offen bleiben. Die Frage jedenfalls, ob wir von einer Erhöhung der Studienanfängerquote eher wirtschaftliche Prosperität oder problematische Bildungsinflation zu erwarten haben, ist so einfach und eindeutig offenbar nicht zu beantworten.

5. Quoten allein helfen wenig

Deutschland ist mittlerweile mit 36% nah an die propagierte Studienanfängerquote von 40% herangerückt (OECD 2007, S. 294). Allerdings hat sich inzwischen der OECD-Mittelwert ebenfalls erhöht und liegt nun bei 54%. Es ist daher nur eine Frage der Zeit, wann ein neues Ziel gesteckt werden wird⁶. In der Reaktion zu EaG 2007 wird die Nennung eines neuen quantitativen Ziels vermieden, vielmehr wird auf die alten Ziele verwiesen. „Bund und Länder streben eine deutliche Steigerung der Studienanfängerquote an. [...] Die Zahlen für Deutschland belegen, dass es jetzt darauf ankommt, die gemeinsamen Anstrengungen zu intensivieren, um die selbst gesteckten Ziele zu erreichen“, erklärte der Präsident der Kultusministerkonferenz“ (BMBF/KMK 2007, S. 3). Durch den Hochschulpakt und Verbesserungen beim BAföG soll die Zahl der Studierenden weiter erhöht werden. „Mit diesen Maßnahmen trägt die Bundesregierung entscheidend dazu bei, dass mehr junge Leute ein Studium aufnehmen, und wir unser 40%-Ziel erreichen“ (a.a.O.).

Dass es gerade in Deutschland als Hochtechnologie- und Hochlohnstandort einen steigenden Bedarf an Hochqualifizierten gibt, darin sind sich die Prognosen weitestgehend einig (einen Überblick bieten REINBERG/HUMMEL 2002, S. 580 ff.; vgl. auch BLK 2001). Deutschland ist mit Blick auf eher einfache Güter und Dienstleistungen kaum konkurrenzfähig, daher verschieben sich die Wertschöpfung und der Arbeitskräftebedarf zu Lasten einfacher Tätigkeiten und geringer Qualifikation (REINBERG/HUMMEL 2002, S. 583). Anspruchsvolle Tätigkeiten werden „massiv an Bedeutung gewinnen. Der Anteil der Arbeitskräfte, die diese Tätigkeiten mit überwiegend hohen Anforderungen leisten, dürfte in Deutschland bis 2010 auf gut 40% steigen. Die Zahl der Arbeitskräfte, die Tätigkeiten mit mittlerem Anforderungsprofil ausüben, bleibt nahezu unverändert. Einfache und Hilfstätigkeiten werden hingegen immer weniger nachgefragt“ (a.a.O., S. 584). Aus der Gegenüberstellung aus Bedarf und Angebot in der Projektion bis 2015 ergibt sich – hauptsächlich mitbedingt durch demographische Faktoren – eine zunehmende Mangelsituation auf Seiten der Hochqualifizierten (a.a.O., S. 597). Mögliche Lösungen werden in der stärkeren Einbindung älterer Arbeitnehmer/-innen und deren Weiterqualifikation, in der stärkeren Einbindung von Frauen in den Arbeitsmarkt, in einer gesteuerten Zuwanderungspolitik für qualifizierte Fachkräfte und der Nachqualifizierung von Geringqualifizierten gesehen (a.a.O., S. 597 f.).

Mit der Forderung nach der Erhöhung des Prozentsatzes der Hochqualifizierten ist die Frage verbunden, ob die weitere Qualifikationsexpansion gleichmäßig in allen Studienbereichen und Berufsfeldern erfolgen soll, oder

ob nicht vielmehr bestimmte Berufsfelder gezielter Expansion bedürfen. In den letzten Jahren mehren sich die Klagen über einen „Ingenieurmangel“ sowie den Mangel an MINT-Studierenden und -Absolvent/-innen (Fachbereiche Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik). Seit 2005 zeigen Studien beispielsweise des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW) und des Vereins Deutscher Ingenieure (VDI), dass sich die Schere zwischen dem von Unternehmen benannten Bedarf an Ingenieuren und dem Angebot an Hochschulabsolvent/-innen mehr und mehr öffnet⁷ (IW 2008, S. 1). „Maßgeblich verursacht hat diese Entwicklung einerseits die anziehende Konjunktur, andererseits auch der Strukturwandel hin zu einer wissensintensiven Wirtschaft“ (a.a.O., S. 2). Die Anzahl der Studierenden reiche der Studie zufolge nicht aus, um den wachsenden Bedarf zu decken. „Um die komplette Lücke zwischen Stellenangebot und -nachfrage zu füllen, müssten in Deutschland 1,8-mal so viele Studenten ihren Dipl.-Ing. abschließen wie bisher“ (a.a.O.; vgl. auch KOPPEL 2007, S. 11).

Naturwissenschaftler/-innen und Mathematiker/-innen fehlen jedoch nicht nur in Unternehmen. Während aufgrund unterschiedlicher Berechnungsgrundlagen unklar ist, ob für die nächsten Jahre von einem generellen Lehrermangel ausgegangen werden muss (pro: KMK 2003; DEUTSCHER PHILOLOGENVERBAND 2008; contra: MEETZ/SPRÜTTEN/KLEMM 2005), ist allerdings sicher, dass sich gerade die Naturwissenschaften und Mathematik, aber auch Musik und Latein zu „Mangelfächern“, also Fächern mit Fachlehrermangel entwickeln (GILLMANN 2008). Problematisch ist dies vor allem im Blick auf die angestrebte Erhöhung der Studienanfänger in den MINT-Fächern: „Damit droht die in diesen Fächern angestrebte Qualitätsoffensive und der Versuch, mehr Schüler für diese Fächer zu begeistern, ernsthaften Schaden zu nehmen“ (DEUTSCHER PHILOLOGENVERBAND 2008).

Ein weiterer ‚Teufelskreis‘ ergibt sich dadurch, dass Studierende, die sich für die MINT-Fächer interessieren, angesichts der verlockenden Arbeitsmarktlage und den weitaus besseren Verdienstmöglichkeiten eher dem Ingenieurstudium als dem Lehramtsstudium zuwenden und sich sogar umentscheiden (GILLMANN 2008). Letztlich muss also eine Gesamtstrategie gefunden werden, um erstens zu ermöglichen, dass sich mehr junge Menschen für Ingenieur- und Naturwissenschaften sowie Mathematik interessieren, zweitens sicherzustellen, dass genügend Studienanfänger/-innen sich in diesen Bereichen einschreiben und somit drittens genügend Lehrer/-innen für die Fächer zur Verfügung stehen. Geht man – hypothetisch – für alle angesprochenen Studienbereiche von einem 1,8-mal mal so hohen Absolventenbedarf aus, so müssten – unter Berücksichtigung der Abbrecherquoten – drei Vier-

tel (74,5 %) aller Studienanfänger/-innen in diesen Bereichen ihr Studium aufnehmen⁸.

6. Fazit

Quoten liegen im Trend. Spätestens seit der zweiten „empirischen Wendung“, die durch TIMSS und PISA eingeläutet wurde, ist das Interesse der Bildungspolitik an empirischer Bildungsforschung, entsprechenden Studien und deren Zahlen wieder mindestens so hoch wie zur Zeit der „Bildungskatastrophe“ und der Bildungsplanungs-Euphorie. Viel hat sich seit dem ersten Schub in den 60er Jahren nicht verändert. Die Festsetzung von Quoten als Planungsziel wird wieder belebt und mit ihr die doppelte Problematik einer solchen Bildungsplanung: die mangelnde Differenzierung der Quoten einerseits und die mangelnde Unterfütterung der quantitativen Ziele durch qualitativ tragfähige Förderprogramme andererseits.

Erstens: Das Beispiel Deutschland zeigt, dass die Studienanfängerquote gerade nicht unbedingt diejenige Quote ist, die die Zielerreichung der deutschen Bildungspolitik am besten beschreibt. Darin kommt das in Deutschland starke duale Bildungssystem nicht zur Geltung, das einer großen Anzahl von Schulabgänger/-innen aller Qualifikationsniveaus einen berufsqualifizierenden Abschluss erlaubt. Darüber hinaus differenziert eine einzige Quote nicht genügend die tatsächlichen Mangelbereiche. Schenkt man aktuellen Untersuchungen Glauben, ist weniger ein genereller Anstieg der Akademikerzahlen erforderlich, sondern ein Zuwachs in bestimmten Studienbereichen, etwa im Ingenieurwesen.

Zweitens: Die Forcierung einer Quote über strukturelle Maßnahmen bringt keinen Erfolg bezüglich der dahinter stehenden Zielsetzungen wie der Anhebung des Ausbildungsniveaus oder einer wachsenden Chancengleichheit. Zur Erhöhung der Studienanfängerquote reicht es nicht aus, mehr Schüler/-innen eine Hochschulzugangsberechtigung zu überreichen. Es bedarf einer gezielten Förderung von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund und von Schüler/-innen aus bildungsfernem Elternhaus. Maßgeschneiderte pädagogische Programme könnten hier ansetzen. Auch bedarf es nach wie vor größerer Anstrengungen, den Arbeitsmarkt für Frauen attraktiver zu gestalten. Hierzu sind Frauenquoten nur bedingt hilfreich, vielmehr Programme im Bereich der Familienförderung, der qualifizierten Kinderbetreuung und zur Flankierung des Wiedereinstiegs ins Berufsleben. Quoten können also – mit den Worten des Qualitätsmanagements – nur Indikatoren innerhalb des Bildungsmonitorings darstellen, sie sollten jedoch nicht mit der eigentlichen Ziel- und Maßnahmenplanung verwechselt werden.

Anmerkungen

- 1 Vom Auslöser sind die generellen Hintergründe zu unterscheiden, z. B. die rasant wachsende Internationalisierung, die allgemeine Ressourcenverknappung, der Zwang zur Effizienzsteigerung in allen gesellschaftlichen Bereichen und schließlich die sukzessive Einführung von Controlling-Mechanismen in allen Politikfeldern.
- 2 Zur Zuordnung des typischen Alters zu den ISCED-Stufen siehe OECD 2007, S. 422 ff.
- 3 Von der Regierung Schröder stammt auch der strittige „Meilenstein“ der Fachkräftemangeldiskussion: die Einführung der Green-Card für Computerspezialisten z. B. aus Indien, offiziell „Sofortprogramm zur Deckung des IT-Fachkräftebedarfs“ (vgl. IAB 2003).
- 4 Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens der OECD; zur Zuordnung der deutschen Bildungsprogramme zu ISCED siehe Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2007, S. 112.
- 5 Eine mehrfaktorielle Varianzanalyse, Regressionsanalyse o.ä., die diese Annahme stützen könnte, wird leider nicht präsentiert; vgl. a.a.O., S. 151 ff.; OECD 2007a, S. 47 ff.
- 6 In der jüngsten ‚Qualifizierungsinitiative für Deutschland‘, die beim Bildungsgipfel in Dresden im Oktober 2008 beschlossen wurde, findet sich das 40%-Ziel unverändert (Die Bundesregierung 2008, S. 12).
- 7 Einschränkend ergeben die Analysen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), dass zwar aktuell noch kein Ingenieurmangel vorliegt, dieser sich aber mittelfristig deutlich abzeichnet (IAB 2008, S. 7 f.).
- 8 Berechnungsgrundlagen: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 302 f.; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008(a), Tab. 5–2.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008a): Tabellen/Abbildungen aus dem Anhang der Buchpublikation. F5 Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen (Bildung in Deutschland 2008). In: http://www.bildungsbericht.de/daten2008/f5_2008.xls (Zugriff 14.08.2008).
- Bahro, Horst/Willi Becker/Josef Hitpass (1974): Abschied vom Abitur? Hochschulzugang zwischen Numerus clausus und Massenbildung. Zürich.
- Battelle-Institut (1975): Hochschulabsolventen im Beruf. Bedarf und Angebot an Ingenieuren und Naturwissenschaftlern in der Bundesrepublik Deutschland bis 1990. München.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2003): Gemeinsame Pressemitteilung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren,

- der Länder Österreich, Baden-Württemberg, Hessen und Bayern (Pressemitteilung Nr. 288, 17. September 2003). München.
- Bourdieu, Pierre/Jean Claude Passeron (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens. Stuttgart.
- Bundesagentur für Arbeit/BERUFENET (2008): Thema Gesundheit > Berufe in der Pflege. In: <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/themeList.do?lastTheme=Berufe+in+der+Pflege&themeld=2203> (Zugriff 14.08.2008)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (2007): Pressemitteilung von BMBF und KMK. Vorstellung der OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick 2007“ (Pressemitteilung 185/2007, 18. September 2007). Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsame Presseerklärung von BMBF und KMK. Bildung im internationalen Vergleich. OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick 2004“ (Presseerklärung 14.09.2004). Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (2002): Gemeinsame Presseerklärung von BMBF und KMK. Bildung im internationalen Vergleich. OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick 2002“ (Presseerklärung 29.10.2002). Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (2001): Neue OECD-Studie „Bildung im internationalen Vergleich“ in Berlin vorgestellt. Nur die Erhöhung von Investitionen in Bildung sichert die Zukunft (Pressemitteilung 89/2001, 13.06.2001). Bonn.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001): Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2015. Bonn.
- CDU Deutschlands/CSU Landesleitung/SPD Deutschlands (2005): Gemeinsam für Deutschland. Mit Mut und Menschlichkeit. Koalitionsvertrag von CDU, CSU und SPD (11. November 2005). Berlin.
- Coester, Franz (1987): Genug Arbeit für Akademiker? Spätfolgen der Bildungsexpansion. Frankfurt a. M.
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (1970): Bildungsbericht ,70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn.
- Deutscher Philologenverband (2008): Lehrermangel und zu große Klassen – Hauptbedrohung für Bildungsqualität (Pressemitteilung 18.07.2008). Berlin.
- Die Bundesregierung (2008): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Gemeinsame Erklärung der Bundesregierung und der Regierungschefs der Länder. Dresden.
- Fietz Gabriele/Thomas Reglin/Isabelle Le Mouillour (2007): Studie zur Implementierung und Entwicklung eines Leistungspunkte-Systems für die berufliche Erstausbildung. ECVET reflector. Schlussbericht. Nürnberg/Bonn.

- Frietsch, Rainer (2003): „Intensivierung“ von Bildungsabschlüssen zwischen 1970 und 2000. Analysen im Rahmen der jährlichen Berichterstattung zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands (Studien zum deutschen Innovationssystem Nr. 5-2004). Karlsruhe.
- Frommberger, Dietmar (2007): Berufsbildung in Deutschland und in Europa – Ein Vergleich unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der berufsbildenden Schulen. In: Die berufsbildende Schule, 59. Jg. Heft 2, S. 43-51
- Gebbeken, Norbert (2008): Mehr Akademiker für Deutschland. Contra. In: Forschung&Lehre 06/2008, S. 393
- Gillmann, Barbara (2008): Lehrermangel. Lehramtsstudenten wandern in die Wirtschaft ab, In: <http://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/lehramtsstudenten-wandern-in-die-wirtschaft-ab;2016167;0> (Zugriff 14.08.2008)
- Heid, Helmut (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Jg. Heft 1, S. 1–17.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (2008): Ingenieure verzweifelt gesucht (Anlage zu Pressemitteilung Nr. 25/2008). Köln.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2008): Gut positioniert, gefragt und bald sehr knapp (IAB Kurzbericht 18/2008). Bielefeld.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2003): Green Card, IT-Krise und Arbeitslosigkeit (IAB Werkstattbericht 7/2003). Nürnberg.
- Koppel, Oliver (2007): Ingenieurmangel in Deutschland – Ausmaß und gesamtwirtschaftliche Konsequenzen, In: IW-Trends, 34. Jg., Heft 2, S. 1–14.
- Kultusministerkonferenz (2003): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2002–2015 (Dokumentation Nr. 169). Bonn.
- Löw, Martina (2003): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Op-laden.
- Meetz, Frank/Frank Sprütten/Klaus Klemm (2005): Teilarbeitsmarkt Schule – Arbeitsmarktbericht für das Jahr 2005. Essen.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2008): Education at a Glance 2008. OECD Indicators. Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2007): Education at a Glance 2007. OECD Indicators. Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2002): Education at a Glance 2002. OECD Indicators. Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2001): Education at a Glance. OECD Indicators. Paris.
- Perrenoud, Beatrice/Ada Spitzer (2005): Reformen der Krankenpflegeausbildung in Westeuropa. Herausforderungen bei der Harmonisierung (SBK / ASI Kongress). Davos.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olfen/Freiburg i. Br.

- Reinberg, Alexander/Markus Hummel (2002): Zur langfristigen Entwicklung des qualifikationsspezifischen Arbeitskräfteangebots und -bedarfs in Deutschland. Empirische Befunde und aktuelle Projektionsergebnisse. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), 35. Jg., Heft 4, S. 580–600
- Schneeberger, Arthur (2007): Rückstand in der Akademiker/innenquote: Realität oder statistisches Artefakt? In: *ibw-Mitteilungen*, 2. Quartal, S. 1–20.
- Schuer, Günther (1986): Die deutsche Bildungskatastrophe. 20 Jahre nach Picht – Lehren und Lernen in Deutschland. Herford.
- Sozialdemokratische Partei Deutschlands (2002): Erneuerung und Zusammenhalt ... Wir in Deutschland. Regierungsprogramm 2002–2006 (Antrag 1 beim Außerordentlichen Bundesparteitag in Berlin, 2. Juni 2002). Berlin.
- Sozialdemokratische Partei Deutschlands/ Bündnis90/DIE GRÜNEN (2002): Koalitionsvertrag 2002–2006: Erneuerung – Gerechtigkeit – Nachhaltigkeit (16. Oktober 2002). Berlin.
- Sozialdemokratische Partei Deutschlands/ Bündnis90/DIE GRÜNEN (1998): Aufbruch und Erneuerung – Deutschlands Weg ins 21. Jahrhundert. Koalitionsvereinbarung zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands und BÜNDNIS 90/ DIE GRÜNEN (20. Oktober 1998). Bonn.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2007): Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich. Wiesbaden.
- Studieren in Holland (2008): Krankenpflege (HBO). In: <http://www.studieren-in-holland.de/index.php?idcat=46&idart=2348&idlang=1> (Zugriff 14.08.2008)

Kurzbiographien

Tabea Raidt, Studium der Soziologie, Medien- und Politikwissenschaften an der Universität Düsseldorf. Master of Social Sciences an der Universität Amsterdam. Seit 2004 Referentin im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und dem zugeordneten Landesinstitut für Schulentwicklung, zuständig für Bildungsberichterstattung. Seit 2007 Arbeit an einer Promotion über den durch PISA indizierten Paradigmenwechsel im Bildungsverständnis.

Anschrift: Filderstraße 29, 70180 Stuttgart. mail@tabearaidt.de

Heiner Barz, seit 2002 Universitäts-Professor für Bildungsmanagement und Bildungsforschung an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Forschungsschwerpunkte: Reformpädagogik, Jugendforschung, Teilnehmer- und Adressatenforschung, Weiterbildungsmanagement, Bildungsfinanzierung, eLearning.

Anschrift: Universitätsstr. 1, 40225 Düsseldorf. barz@phil-fak.uni-duesseldorf.de