

Qualitätsmanagement in Bildungsinstitutionen im Vergleich – Nutzen und Grenzen

1. Einleitung

Mit dem Begriff „Institution“ werden gesellschaftliche Strukturen bezeichnet, die Handlungspflichten und Handlungsrechte von Personen und Organisationen bestimmen. Damit tragen Institutionen zur Vorhersehbarkeit, Verlässlichkeit und Stabilität unseres sozialen Lebens in der Gemeinschaft bei. Dies gilt auch für „Bildungsinstitutionen“. Sie dienen der Vermittlung und Aneignung verschiedener Formen von Bildung bzw. von Kompetenzen. So gibt die Bildungsinstitution „Kindertagesbetreuung“ den Kindern eines bestimmten Alters über im Einzelnen genauer definierte Rechtsansprüche die Möglichkeit, Angebote der Tagesbetreuung zu besuchen. Gleichzeitig verpflichtet sie die betreuenden Personen (z. B. Tageseltern, pädagogische Fachkräfte) und Organisationen (z. B. Einrichtungsträger) auf die Gewährleistung des Kindeswohls und bestimmte Grundsätze der Förderung für die Kinder. Die Bildungsinstitution „Schule“ beruht auf einer mehrjährigen Schulpflicht für Kinder und Jugendliche und ermöglicht es erfolgreichen Absolventen¹, an weiterführenden Bildungsgängen teilzunehmen (z. B. Berufsausbildung, Studium). Die Bildungsinstitution „Fahranfängervorbereitung“ schließlich knüpft das Recht, ein motorisiertes Fahrzeug im öffentlichen Straßenverkehr zu führen, an die Pflicht, eine Fahrschule zu besuchen und eine Fahrerlaubnisprüfung zu bestehen.

Im vorliegenden Beitrag soll gezeigt werden, dass ein Vergleich der drei genannten Bildungsinstitutionen wertvolle Impulse und Anregungen für die Weiterentwicklung der einzelnen Bildungsinstitutionen bieten kann. Vorsorglich sei vorausgeschickt, dass bei Vergleichen immer auch die Unterschiede der Vergleichsobjekte beachtet werden müssen und das Ziel des hier vorgenommenen Vergleichs nicht darin besteht, bewährte Ansätze des Qualitätsmanagements aus einer Bildungsinstitution originalgetreu in eine andere zu übernehmen. Vielmehr müssen die Rahmenbedingungen und Wirkungsweisen eines erfolgversprechenden Ansatzes analysiert und im Kontext der jeweils anderen Bildungsinstitution reflektiert werden.

Ein Vergleich der drei Bildungsinstitutionen wird auch dadurch nahegelegt, dass sie den gleichen gesamtgesellschaftlichen Einflüssen ausgesetzt sind. Zu diesen Einflüssen zählen beispielsweise die zunehmende Teilhabe und Mitbestimmung von Lernenden bei der Gestaltung von Bildungsprozessen, das Anwachsen der sozialen und kulturellen Heterogenität der Lernenden infolge von Migration und nicht zuletzt die Digitalisierung, die das Lehren und Lernen stark verändert. Diese und andere Einflussfaktoren stellen die Akteure der drei Bildungsinstitutionen vor ähnliche Herausforderungen bei der Gestaltung von Bildungsprozessen und damit verbunden auch bei der (bildungs-)politischen Steuerung ihrer Bildungsinstitutionen. Bei der Bewältigung dieser Herausforderungen kristallisieren sich zum einen institutionenspezifische Lösungsansätze heraus. Beispielsweise kann in der Kindertagesbetreuung besonderen Förderbedarfen aufgrund der öffentlichen Finanzierung durch die Anpassung des Personalbemessungsschlüssels Rechnung getragen werden, während dies in der privat finanzierten Fahranfängervorbereitung nicht ohne Weiteres möglich ist. Zum anderen entwickeln die Bildungsinstitutionen aber auch unspezifische Lösungsansätze, die grundsätzlich auch in anderen Bildungsinstitutionen „funktionieren“ könnten. Durch den Vergleich und den Erfahrungsaustausch können die Akteure der jeweiligen Bildungsinstitutionen voneinander lernen; bleibt ein solcher Austausch aus, werden wertvolle Chancen zur effizienten Weiterentwicklung beispielsweise des institutionellen Qualitätsmanagements vertan und eigentlich übertragbare Problemlösungen mehrfach erfunden.

¹ Für die bessere Lesbarkeit des Textes wird auf die Verwendung geschlechtsspezifischer Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten für alle Geschlechter.

Angesichts der skizzierten Chancen wird im vorliegenden Beitrag eine vergleichende Betrachtung von Kindertagesbetreuung, Schule und Fahranfängervorbereitung vorgenommen. In jeder dieser Bildungsinstitutionen sind Lösungen zu finden, die es Wert scheinen, auch in den anderen Bildungsinstitutionen zur Bewältigung ähnlicher Herausforderungen beizutragen. Beispielsweise liegen in der Kindertagesbetreuung ein tiefgründiges Verständnis und elaborierte Ansätze der entwicklungsangepassten Förderung von Lernenden vor. Einige Prinzipien dieser Förderung werden auch im Rahmen schulischer Bildungsprozesse bereits berücksichtigt (z. B. das ko-konstruktivistische Verständnis vom Lernen als Zusammenspiel von selbstgesteuerter Aktivität und sozialer Interaktion). Andere Prinzipien weisen hinsichtlich ihrer schulischen Umsetzung hingegen noch Optimierungspotenziale auf (z. B. die Anpassung schulischer Bildungsprozesse an den natürlichen Spiel- und Entdeckungstrieb von Kindern). Die Beispiele zeigen, dass interinstitutionelle Vergleiche und ein Erfahrungsaustausch zu den sehr unterschiedlichen Strukturen, Inhalten und Prozessen wünschenswert wären. Dies kann und soll mit dem vorliegenden Beitrag nicht geleistet werden. Vielmehr soll durch die Reflexion schulischer Ansätze des Qualitätsmanagements im Kontext der Bildungsinstitutionen „Kindertagesbetreuung“ und „Fahranfängervorbereitung“ beispielhaft versucht werden, die Machbarkeit und den Nutzen solcher Vergleiche zu verdeutlichen.

2. Vorbemerkungen und Grundlagen

Bildungsinstitutionen und Bildungssysteme

Die Kindertagesbetreuung, die Schule und die Fahranfängervorbereitung können je nach Analyseperspektive nicht nur als Bildungsinstitutionen, sondern auch als Bildungssysteme bezeichnet bzw. aufgefasst werden. Gukenbiehl (1998) versteht unter einem Bildungssystem die Gesamtheit der institutionell-organisatorischen Möglichkeiten in einer Gesellschaft, die es bestimmten Personen erlauben soll, durch meist planvoll organisierte Lehr-Lern-Prozesse in einem bestimmten Zeitraum definierte Bildungsziele zu erreichen. Bildungssysteme setzen sich aus typischen Teilsystemen zusammen (s. Abb. 1).

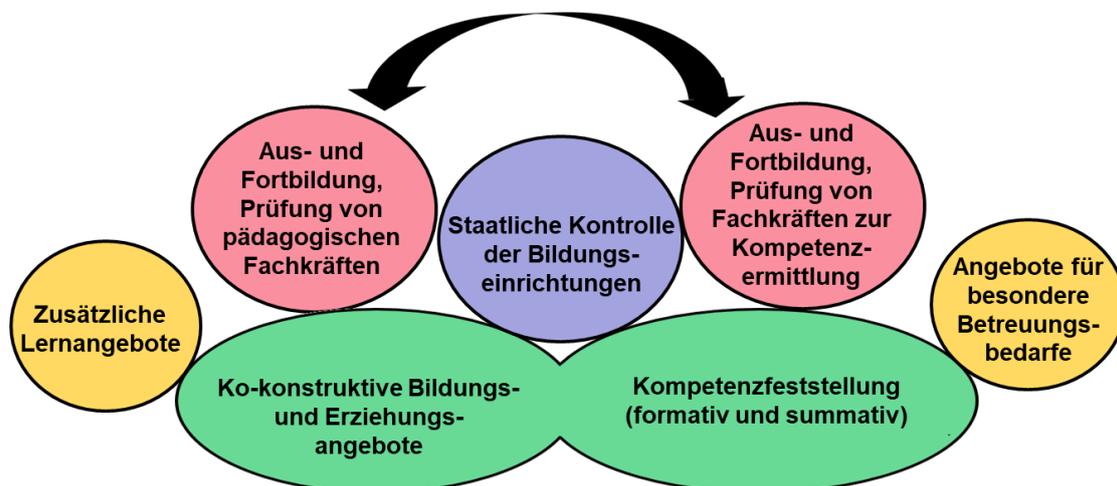


Abbildung 1: Bildungssysteme und die Verflechtung ihrer Teilsysteme (eigene Darstellung)

Das „Schulsystem“ umfasst beispielsweise den Unterricht (Ausbildungssystem), die Abschlussprüfungen (Prüfungssystem), die Schulinspektion (staatliche Aufsicht) sowie die Lehrerausbildung und Lehrerweiterbildung (Fachkräftequalifizierung), während das „System der

Fahranfängervorbereitung“ sich aus der Fahrausbildung, der Fahrerlaubnisprüfung, dem „Begleiteten Fahren“, den Aufbaukursen², der Fahrschulüberwachung sowie der Ausbildung, Fortbildung und Prüfung der Fahrlehrer und Fahrerlaubnisprüfer zusammensetzt. Ein Bildungssystem kann nur effizient funktionieren, wenn seine unterschiedlichen Teilsysteme mit ihren jeweils speziellen Beiträgen inhaltlich miteinander verzahnt werden.

Qualität und Qualitätsmanagement in Bildungssystemen

Der Begriff „Qualität“ hat seinen Ursprung im lateinischen Wort „qualitas“ und bedeutet „Beschaffenheit“ oder „Eigenschaft“. Eine allgemein akzeptierte Definition von Qualität gibt es jedoch nicht – Qualität bezieht sich immer auf die Wünsche und Erwartungen verschiedener Akteure in einem Bereich, so auch in Bildungssystemen. Eine Bewertung oder Messung von Qualität ist daher nur dann möglich, wenn zuvor festgelegt wurde, welche Anforderungen an das zu bewertende Konstrukt bestehen („Qualitätsstandards“) und wie sich die Erfüllung dieser Anforderungen äußert („Qualitätsbewertungskriterien“). Erst dadurch entstehen Vergleichsmöglichkeiten und belastbare Grundlagen für Managemententscheidungen oder qualitätssichernde Maßnahmen (vgl. Zollondz 2002).

Die Festlegung von Qualitätsstandards und Qualitätsbewertungskriterien stellt eine notwendige Voraussetzung für eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Qualität dar. Der Begriff „Qualitätsmanagement“ beschreibt die „zielgerichtete Planung, Steuerung und Kontrolle von Leistungsprozessen“ (Bülow-Schramm 2006, S. 16) und umfasst zwei wichtige Komponenten: (1) die Entwicklung und Fortschreibung von Qualitätsstandards und die Förderung ihrer Umsetzung („Qualitätsförderung“) sowie (2) die Überprüfung der Ergebnisse („Qualitätsfeststellung“).

Unter dem Begriff „Qualitätsfeststellung“ versteht man die systematische Erfassung der bestehenden Qualität mit fachlich und methodisch begründeten Verfahren. Zur Qualitätsfeststellung in komplexen Bildungssystemen wie der Kindertagesbetreuung, der Schule und der Fahranfängervorbereitung sollten unterschiedliche Qualitätsfeststellungsverfahren zum Einsatz kommen, um die speziellen methodischen Vor- und Nachteile einzelner Verfahren im Hinblick auf die Erfassung verschiedener Qualitätsaspekte zu kombinieren bzw. zu kompensieren sowie Aussagen und Erkenntnisse zu gewinnen, die sich gegenseitig ergänzen. Man spricht dann von einem „multimethodalen Verfahrenssystem“, das im Falle unterschiedlicher Beteiligten- oder Zielgruppen auch multiperspektivisch ausgelegt werden sollte (d. h. es werden alle Gruppen in die Qualitätsfeststellung einbezogen). Im Ergebnis entsteht ein ganzheitliches „produktives“ Bild der Qualität im Bildungssystem.

Die Ergebnisse einer Qualitätsfeststellung sollen Qualitätsentwicklungsprozesse anstoßen, d. h. in einer „Qualitätsförderung“ münden. Dabei sind aus den Qualitätsbefunden die Optimierungsbedarfe und Entwicklungsfelder abzuleiten, um zielgerichtet Qualitätsfördermaßnahmen (z. B. Fortbildung, Erfahrungsaustausch) durchzuführen und unterstützende Angebote (z. B. Fachberatungen) bereitstellen zu können.

Die beiden Komponenten des Qualitätsmanagements, also die Qualitätsfeststellung und die Qualitätsförderung, sind untrennbar verbunden mit den unternehmerischen bzw. bildungsträgerbezogenen Grundfunktionen „Planung“, „Organisation“, „Koordination“, „Dokumentation“, „Führung“, „Stellenbesetzung“ und „Budgetierung“. Diese Grundfunktionen stellen die Ansatzpunkte und „Stellschrauben“ für die Qualitätsoptimierung dar (vgl. Gulick/Urwick 1937; Heiner 1996). Für das Qualitätsmanagement in Bildungssystemen bedeuten die beschriebenen

² Sogenannte „Aufbaukurse“ knüpfen an vorhandene Fahrerfahrungen an und dienen vor allem der Vermittlung verkehrssicherheitsdienlicher Einstellungen sowie der Verbesserung der Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung. Bezogen auf Deutschland sind unter „Aufbaukursen“ beispielsweise die „Aufbauseminare für Fahranfänger“ zu verstehen.

Komponenten und funktionalen Orientierungen der Qualitätssteuerung, dass die dafür Verantwortlichen sowohl bei der Qualitätsfeststellung als auch bei der Qualitätsförderung darauf achten müssen, dass

- kompetente Fachkräfte für die Umsetzung der Maßnahmen und die Dokumentation aller wesentlichen Umsetzungsschritte eingesetzt werden,
- die Maßnahmen rechtzeitig und professionell organisiert sowie mit anderen Maßnahmen koordiniert werden und
- bei der Umsetzung der geplanten Maßnahmen die Maßnahmenressourcen effizient verwendet werden.

Schließlich muss bei der Qualitätsentwicklung berücksichtigt werden, dass Qualität auch und vor allem in Bildungssystemen ein (1) relativistisches, (2) dynamisches und (3) mehrdimensionales Konstrukt darstellt (vgl. Fthenakis 1998):

1. Mit der Einordnung von Qualität als ein relativistisches Konstrukt ist gemeint, dass die Festlegung von Qualitätsstandards und die Vornahme von Qualitätsbeurteilung im Rahmen einer Ausbalancierung der unterschiedlichen Erwartungen, Aufgaben, Ziele und Wertorientierungen von unterschiedlichen Akteuren im Bildungssystem erfolgen. Damit ist die Qualitätsentwicklung als gesamtgesellschaftlicher, demokratisch organisierter permanenter Klärungs- und Entwicklungsprozess zu verstehen.
2. Mit der Auffassung von Qualität als ein dynamisches Konstrukt ist verbunden, dass sich die gesellschaftlichen Lebensbedingungen ständig weiterentwickeln. Damit verändern sich auch die Anforderungen an die Inhalte und die Qualität der Bildung in Bildungssystemen. Der immer schneller werdende sozio-kulturelle Wandel muss sich daher auch in den Qualitätsstandards widerspiegeln. Demzufolge sind die Inhalte, Qualitätsstandards und Qualitätsbewertungskriterien in Bildungssystemen in periodischen Abständen auf ihre fachliche Richtigkeit und ihre angemessene Zielgruppenbezogenheit hin zu überprüfen und weiterzuentwickeln.
3. Schließlich folgt aus dem Verständnis von Qualität als ein mehrdimensionales Konstrukt, dass sich die Qualitätsfeststellung und die Qualitätsförderung auf die Qualitätsdimensionen „Orientierungsqualität“, „Strukturqualität“, „Prozessqualität“ und „Ergebnisqualität“ beziehen müssen. Als Orientierungsqualität werden die pädagogischen Vorstellungen, Werte und Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte verstanden; zur Orientierungsqualität zählen somit auch Auffassungen in Bezug auf die Entwicklung von Lernenden und die pädagogische Qualität einer Bildungseinrichtung. Der Begriff „Strukturqualität“ bezeichnet situationsunabhängige und zeitlich relativ stabile Rahmenbedingungen in den Bildungseinrichtungen; diese Rahmenbedingungen können auch als Ressourcen aufgefasst werden und lassen sich überwiegend durch Gesetze regeln bzw. sind politisch regulierbar. Der Begriff „Prozessqualität“ umfasst die Gesamtheit der Interaktionen und Erfahrungen, welche die Lernenden und die anderen Akteure in Bildungseinrichtungen realisieren bzw. machen. Die Ergebnisqualität schließlich beinhaltet die Auswirkungen der Lernprozesse auf die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden.

Einen Überblick über die Instrumente der staatlichen Standardsetzung und Qualitätsfeststellung sowie über ihr Zusammenspiel bietet die Abbildung 2.

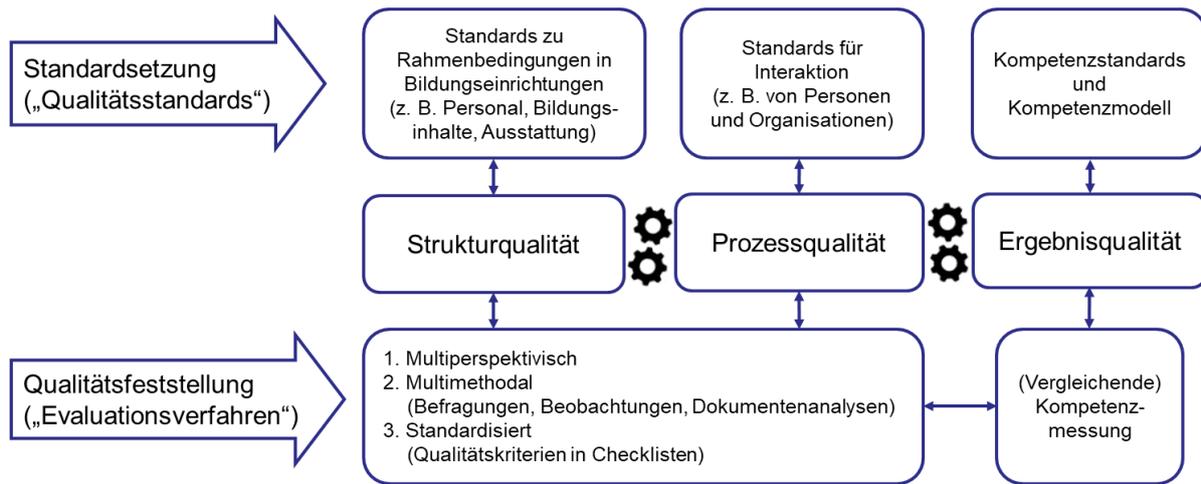


Abbildung 2: Erzielen von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität durch Standardsetzung und Qualitätsfeststellung (eigene Darstellung)

Schule und Schulsteuerung

Zum Verständnis der Funktionsweise und der gegenwärtigen Herausforderungen der Schulsteuerung sind in der Geschichte dieser Bildungsinstitution zwei Zeitpunkte von besonderer Bedeutung: (1) die Epoche der (deutschen) Aufklärung im 18. Jahrhundert und (2) die preußische Schulgesetzgebung im 18. und 19. Jahrhundert.

Zu (1): Im Zuge der (deutschen) Aufklärung ist der Gebrauch des eigenen Verstands ohne fremde Hilfe zum Dogma gesellschaftlicher Bildung avanciert: „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ gilt als Wahlspruch der Aufklärung (Kant 1784, S. 5). Dieses Motto liegt auch dem Bildungsideal zugrunde, das Wilhelm von Humboldt Mitte der 1790er Jahre in einer Denkschrift ausführte.³ Darin wird das Erkenntnisinteresse des Menschen als natürliches Streben „zu seiner inneren Verbesserung und Veredelung“ begriffen (von Humboldt 1903, S. 282). Dieses Streben unterliege keiner auf irgendetwas Einzelnes gerichteten Absicht. Vielmehr versuche der Mensch, so viel wie möglich von der Welt mit seinem Verstand zu erfassen. Der Gegenstand menschlicher Bildung sei also die Welt bzw. das Universale oder auch Allgemeine. Als Staatsbediensteter und Bildungsreformer verknüpfte von Humboldt das preußische Schulwesen im 19. Jahrhundert mit diesem universalen Bildungsbegriff.

Zu (2): Eine weitere Entwicklung, die das Schulwesen bis heute beeinflusst, stellt die Verstaatlichung der Schule im Rahmen der preußischen Gesetzgebung dar. Spätestens seit dem Erlass des Allgemeinen Landrechts für die Preußischen Staaten im Jahr 1794 werden Schulen (und Universitäten) als staatliche Einrichtungen aufgefasst (§ 1 PrALR II Zwölfter Titel), nicht zuletzt weil man den Zusammenhang zwischen der Bildungsqualität und dem wirtschaftlichen Aufschwung erkannte. Dies führte im 18. und 19. Jahrhundert zu einer zunehmend staatlichen Steuerung der Schule mit Hilfe der Schulaufsicht, die sich – zumindest für die öffentlichen Schulen – seit 1794 ebenfalls in staatlicher Hand befand (§ 9 PrALR II Zwölfter Titel).

Der universale Bildungsbegriff und die staatliche Verantwortung prägen die Bildungsinstitution „Schule“ seit über 200 Jahren und führten zu einer Reihe von Errungenschaften, aber auch zu verschiedenen Steuerungsproblemen im Bildungswesen. So bedeutet eine staatliche Regulierung von Bildungsinhalten, die aus dem Humboldt’schen Bildungsideal abgeleitete Selbstbestimmtheit des Bildungssubjekts im Bildungsprozess zu beschneiden. Dieses Dilemma wurde in Deutschland – insbesondere nach PISA 2000 – derart gelöst, dass von der Kultusministerkonferenz (KMK) einerseits die zu erwerbenden zentralen Kompetenzen länderübergreifend vorgegeben werden (sog. „Ergebnisstandards“). Andererseits können die lokalen Akteure aber

³ Aus der Denkschrift sind nur Fragmente überliefert. Das genaue Jahr der Erstellung ist unbekannt.

darüber entscheiden, anhand welcher konkreten Inhalte (sog. „Inhaltliche Standards“) diese Kompetenzen erworben werden sollen (z. B. durch Wahlmöglichkeiten und den Einbezug von Schülern in die Pflege der Schulcurricula).

Das zweite Grundproblem der Schulsteuerung besteht darin, dass staatliche Vorgaben zwar verbindlich erlassen und mit staatlicher Macht durchgesetzt werden können; dies allein reicht jedoch nicht, um den Erfolg der Bildungsinstitution allerorten zu gewährleisten. Dafür unterscheiden sich die lokalen Bedingungen zu sehr voneinander, und für eine zentrale Steuerung wäre Steuerungswissen erforderlich, das weder im benötigten Umfang noch in der notwendigen Präzision aufgebaut und bereitgestellt werden kann. Diese Erkenntnis hat in der Bildungsinstitution „Schule“ ab dem Ende der 1990er Jahre zur Etablierung der „Neuen Steuerung“ geführt, bei der die zentrale Festlegung von Ergebnisstandards (s. o.) mit wissenschaftlichen Evaluationsstudien verbunden wird. Diese Kombination soll zu einem kontinuierlichen Reflexions- und Qualitätsentwicklungsprozess führen. Im Rahmen dieses Prozesses sollen die Lösungen für lokale Herausforderungen (z. B. der sinnvolle Ressourceneinsatz, die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen) von den örtlichen Akteuren selbst erarbeitet werden. Zum inhaltlichen Kern der „Neuen Steuerung“ gehört auch die Erkenntnis, dass sich die „Schule“ als komplexes soziales System aufgrund ihrer schwer zu überblickenden – geschweige denn zu prognostizierenden – Entwicklungsdynamik einer rationalen Steuerung ein Stück weit entzieht. Damit wurde von der Vorstellung Abstand genommen, dass zur Erzielung guter Lernergebnisse nur das Ursache-Wirkungs-Gefüge zwischen Ressourcen, Lehr-Lernprozessen und Ergebnissen aufzuklären sei, sodass die intendierten Ergebnisse nach der Bereitstellung ausgewählter Ressourcen zwangsläufig und ohne Notwendigkeit einer entsprechenden Überprüfung eintreten.

Der Ansatz der „Neuen Steuerung“ transportiert auch ein neues Verständnis von Standards und Evaluation: Standards stellen keine kompromisslos zu erfüllenden Vorgaben und Evaluationen keine Vollzugskontrollen dar. In der „Neuen Steuerung“ dienen Standards zwar auch der staatlichen Normierung von Anforderungen mit entsprechendem Erfüllungsanspruch, viel bedeutender für die Weiterentwicklung der Schule erscheint jedoch ihre Funktion zur Aufrechterhaltung eines kontinuierlichen Qualitätsdiskurses. Diese Funktion kann durch handlungsorientierte Arbeitshilfen (z. B. „Orientierungsrahmen Schulqualität – Ein Handbuch für gute Schulen im Land Brandenburg“, MBS 2016) gut unterstützt werden. Welche Rückschlüsse lassen sich aus der Schulsteuerung nun für die Steuerung der Kindertagesbetreuung und der Fahranfängervorbereitung ziehen?

3. Vergleiche von Kindertagesbetreuung, Schule und Fahranfängervorbereitung

3.1 Bildungsziele und Bildungsbegriffe

Der Bildungsauftrag der modernen allgemeinbildenden Schule fußt auf dem universalen Bildungsbegriff Humboldt'scher Prägung; die Eckpunkte dieses Konzepts sowie dessen Bedeutung für das schulische Qualitätsmanagement wurden bereits skizziert. Welcher vergleichbaren Norm folgen nun die anderen beiden Bildungsinstitutionen?

Bildungsziele und Bildungsbegriff in der Fahranfängervorbereitung

Der Bildungsinstitution „Fahranfängervorbereitung“ liegt im Unterschied zur Schule kein universaler Bildungsbegriff zugrunde. Dies hängt mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zusammen, die zur Entstehung der Fahranfängervorbereitung geführt haben. Vor der Erfindung des Automobils war der Straßenverkehr aufgrund der überwiegend langsamen und leichten Verkehrsteilnehmer noch relativ sicher. Verkehrssicherheitsrisiken existierten vor allem im Zusammenhang mit der Unberechenbarkeit von Pferden, welche als Zug- und Reittiere dienten. Mit dem Aufkommen von Kraftfahrzeugen änderte sich dies allerdings. Der immer dichter werdende Verkehr und das unregelmäßige gefährliche Nebeneinander von pferde- und motorgetriebe-

nen Fahrzeugen führten zu rasant steigenden Unfallzahlen, auf welche die zuständigen staatlichen Stellen mit der Implementierung erster Verkehrsregeln reagierten. Diese Regeln wurden bald reichsweit vereinheitlicht⁴; wie sie zu befolgen sind, musste von den angehenden Kraftfahrzeugführern in sog. „Fahrschulen“ erlernt und bei einer „Fahrerlaubnisprüfung“ demonstriert werden. Daraus erwuchs im 20. Jahrhundert schrittweise die Bildungsinstitution „Fahranfängervorbereitung“: Mit ihr sollen Fahrerlaubnisbewerber dazu befähigt werden, die Verkehrsregeln bestmöglich zu befolgen, damit Personen- und Sachschäden sowie Umweltbelastungen so gering wie möglich gehalten werden können. Der Bildungs- bzw. Kompetenzerwerb erfolgt in der Fahranfängervorbereitung damit rein zweckgebunden und nutzenorientiert („utilitaristischer Bildungsbegriff“).

Ein utilitaristischer Bildungsbegriff ist für die Vorgabe von Bildungsinhalten mit anderen Folgen verbunden als ein universaler Bildungsbegriff. Die Absicht, Wissen und Können zu vermitteln, das im Interesse des Gemeinwohls einen klar definierten Nutzen erfüllt, erlaubt eine von subjektiven Sichtweisen unabhängige Normierung von Bildungsinhalten. Während sich mit einem universalen Bildungsbegriff weder theoretisch noch empirisch abschließend klären lässt, welche Bildungsinhalte zur Allgemeinbildung gehören, können mit einem utilitaristischen Bildungsbegriff sowohl Nutzenerwägungen als auch empirische Wirksamkeitsbefunde eine objektive Begründung für die staatliche Vorgabe bestimmter Bildungsinhalte darstellen. Zwar bleibt es eine Frage der politischen Aushandlung, in welchem Umfang inhaltliche oder andere Vorgaben verhältnismäßig erscheinen, doch grundsätzlich lassen sich derartige Vorgaben mit dem kausalen Zusammenhang objektiv legitimieren, in dem sie mit dem intendierten Nutzen der Bildungsinstitution stehen. Der utilitaristische Bildungsbegriff bedeutet daher für die Bildungsinstitution „Fahranfängervorbereitung“, dass eine detailliertere zentrale Vorgabe von Bildungsinhalten als im Bereich der Schule möglich und notwendig ist, sofern gleichzeitig auch empirische Untersuchungen durchgeführt werden, mit denen der vermeintliche Zusammenhang der staatlichen Vorgaben mit dem intendierten Nutzen der Bildungsinstitution überprüft wird.

Bildungsziele und Bildungsbegriff in der Kindertagesbetreuung

Während der Bildungsauftrag und der Bildungsbegriff in der Schule und in der Fahranfängervorbereitung seit langer Zeit feststehen und kaum in Frage gestellt werden, sind der Bildungsauftrag und der Bildungsbegriff der Kindertagesbetreuung noch nicht klar konturiert und umstritten. Dies gilt, obwohl sich der Bildungsauftrag der Kindertagesbetreuung mindestens bis zu den „Strickschulen“ Johann Friedrich Oberlins – neben Pestalozzi, Fröbel und anderen einer der großen Pioniere auf dem Gebiet der Vorschulpädagogik – zurückverfolgen lässt. Die Strickschulen wurden im Jahr 1770 im Elsass gegründet, um Kinder vor „Faulenzerei“ und der Ausbildung diverser „Unarten“ zu bewahren (vgl. Oberlin 1988). Zwar gab es auch zuvor schon Tageseinrichtungen für Kinder wie „Kleinkinderbewahranstalten“ (vgl. Erning 1987), doch diese werden als multifunktionale ungesunde Räumlichkeiten beschrieben, in denen die Kinder spielten, weinten und schliefen (vgl. Kergomard 2019). Von den „Strickschulen“ erhoffte Oberlin sich – neben wirtschaftlichen Vorteilen aus dem Erlös von Strickwaren – für die Kinder vor allem eine ethisch-religiöse Bildung, den Erwerb von Kenntnissen in der Amtssprache Französisch und eine Schulvorbereitung, die neben musischer, historischer und geographischer Bildung auch Ausflüge zu nahegelegenen Wäldern umfassen sollte (vgl. Fallot 2019; Oberlin 1988). In Frankreich erkannte man schnell die Bildungsbedeutung dieser Strickschulen; sie wurden zu „Kleinkinderschulen“ weiterentwickelt und der Schulaufsicht unterstellt (vgl. Konrad 2004).

⁴ Überall da, „wo ein lebhafter Verkehr herrscht, muß so langsam und so vorsichtig gefahren werden, daß das Fahrzeug sofort zum Halten gebracht werden kann“, heißt es etwa in Paragraph 18 der Verordnung über den Verkehr mit Kraftfahrzeugen vom 03.02.1910 (RGBl. Jg. 1910, Nr. 5 S. 389).

Auch in Deutschland gewannen Einrichtungen zur Kleinkinderziehung zunehmend staatliches Interesse. Sie sollten die Erwerbstätigkeit der Eltern und den Schulbesuch älterer Geschwister ermöglichen. Darüber hinaus sollten sie gegebenenfalls eine fehlende Familienerziehung durch eine öffentliche religiöse Erziehung zu „proletarischer Sittlichkeit“ kompensieren. Inhaltlich grenzten sich die Einrichtungen dabei von der Schule ab – es entwickelte sich ein eigenständiger elementarpädagogischer Bildungsansatz, der vor allem religiöse Anteile und lernfördernde Beschäftigungsprogramme beinhaltete. Die öffentliche Kindertagesbetreuung wurde zu einem Bestandteil staatlicher kinderschützender Aktivitäten im Kampf gegen Kinderarbeit und Verwahrlosung (vgl. Grossmann 1978). Es setzte sich die Überzeugung durch, dass man über eine bessere Betreuung und Bildung der Kinder etwas für das Staatswesen und das Gemeinwohl leisten kann. Mitte des 19. Jahrhunderts gab es schließlich drei Formen der Betreuung von Kleinkindern (vgl. Sturzbecher et al. 2018):

1. „Kleinkinderbewahranstalten“ dienten der Betreuung von Arbeiterkindern. Ende des 19. Jahrhunderts zählte man bereits mehr als 2.000 meist christliche Trägervereine. Der Aspekt der Fürsorge war hierbei primär. Daneben dominierten Disziplin, Strenge und religiöse Erziehung den Erziehungsalltag. Im Mittelpunkt der Kleinkinderbewahranstalten stand die Vorbereitung auf das Arbeitsleben mit dem Ziel der Selbstgenügsamkeit der Armen und der Unterbindung von sozialistischem Gedankengut.
2. „Kleinkinderschulen“ gingen einen pädagogischen Schritt weiter als die Kinderbewahranstalten; mit ihnen sollte explizit die Bildung und Erziehung von Kindern gefördert werden. Dazu erfolgte eine Orientierung an Schulen, indem beispielsweise Stundenpläne zur Strukturierung der Bildungsarbeit genutzt wurden. Die Kleinkinderschulen in Deutschland erhielten insbesondere durch die Veröffentlichung eindrucksvoller Praxisberichte von Bildungspionieren wie Samuel Wilderspin („Industrieschulen“), Robert Owen („Infant Schools“) und Joseph Wertheimer Auftrieb.
3. Als dritte Betreuungsform entstanden Mitte des 19. Jahrhunderts erste Kindergärten nach Friedrich Fröbel. Er ging davon aus, dass das Kind von Natur aus gut ist und deshalb ein Recht auf Anerkennung, Achtung und individuelle Förderung hat. Fröbel maß der frühen Kindheit einen eigenen spezifischen Stellenwert bei der menschlichen Entwicklung zu. Die Kindertagesbetreuung sollte demnach Entfaltungshilfen für das Kind bereitstellen. Eine ganzheitliche Erziehung, Selbsttätigkeit und der Bezug zur Natur waren wesentliche Aspekte von Fröbels Erziehungsphilosophie; sein Bildungsansatz war von entwicklungspsychologischen und anthropologischen Erkenntnissen geprägt.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts festigte sich die Vielfalt der Träger der Kindertagesbetreuung, die sich in den jeweiligen Traditionen verankert sahen und ihren Bildungsauftrag sehr unterschiedlich ausgestalteten. An dieser Vielfalt änderten auch der Aufbau einer eigenständigen administrativen Wohlfahrts-Infrastruktur mit Zuständigkeit für die öffentliche Kleinkinderziehung, der Einstieg in das System der öffentlichen Finanzierung der privat getragenen Kindertagesbetreuung, der Erlass von Ausbildungsrichtlinien und Prüfungsordnungen für pädagogische Fachkräfte und der steigende Bedarf an Kindertagesbetreuung durch die Ausweitung der Frauenerwerbstätigkeit nichts. Bis 1924 fehlten eine zentrale und einheitliche Jugendgesetzgebung und Jugendhilfeverwaltung auf Reichsebene, und die Kindertagesbetreuung war noch kein selbstverständliches Element sozialstaatlichen Handelns. Erst mit dem „Reichsjugendwohlfahrtsgesetz“ (RJWG) von 1924 erhielt die Kindertagesbetreuung eine rechtliche Stellung: Das Gesetz legte fest, dass Kindertageseinrichtungen von der freien Wohlfahrtspflege und nicht vom Staat einzurichten sind („Subsidiaritätsprinzip“) und dass sie keinen pädagogischen, sondern einen sozial-fürsorgerischen Auftrag haben. Damit wurde die Vielfalt der Betreuungs- und Bildungskonzepte in der Kindertagesbetreuung gesetzlich festgeschrieben.

1990 ist das „Kinder- und Jugendhilfegesetz“ (KJHG) bzw. das Achte Sozialgesetzbuch (SGB VIII) an die Stelle des RJWG getreten. Darin ist vorgeschrieben, dass die Kindertagesbetreuung

der Förderung der sozialen, emotionalen, körperlichen und geistigen Entwicklung von Kindern dienen soll. Im Rahmen von Erziehung, Bildung und Betreuung sollen den Kindern orientierende Werte und Regeln vermittelt werden. Die Förderung soll sich dabei an „den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen“ (§ 22 Abs. 3 SGB VIII).⁵ Aus diesem Förderauftrag ist einerseits abzulesen, dass Bildung lediglich eine von mehreren Komponenten der kindlichen Förderung darstellt, was immer wieder zur Frage nach ihrem Stellenwert führt. Andererseits lässt sich der Verweis auf die notwendige Berücksichtigung der kindlichen Interessen und Bedürfnisse bei der Förderung des Kindes auch so interpretieren, dass der Erziehung zu Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit eine Bildung im Sinne des universalen Humboldt'schen Bildungsideals an die Seite gestellt werden soll. Sofern diese Schlussfolgerung zutrifft, treten die im Zusammenhang mit der Schule skizzierten Steuerungsprobleme auch bei der Steuerung von Bildungsinhalten in der Kindertagesbetreuung auf. Unbedingt zu erwerbendes Wissen und Können ließe sich damit nur begrenzt und in Abhängigkeit von den Besonderheiten einzelner Bildungsbereiche zentral vorgeben (z. B. können und müssen die Inhalte der Mobilitätsbildung und Verkehrserziehung konkreter gefasst werden als die Inhalte des Bildungsbereiches „Darstellen und Gestalten“). Dieser Umstand bedeutet allerdings auch, dass sich in der Kindertagesbetreuung gegebenenfalls ähnliche Instrumente zur Steuerung von Bildungsinhalten eignen wie im schulischen Bereich.

Folgt man der skizzierten Argumentationslinie, ergibt sich die Erarbeitung von Bildungsstandards als aktuelle Herausforderung für die Kindertagesbetreuung. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass es nicht um das „Herunterbrechen“ schulischer Standards auf die Kindertagesbetreuung gehen darf. Vielmehr müssen die für die Frühförderung geltenden speziellen Förderprinzipien, wie sie beispielsweise von der National Association for the Education of Young Children in den USA beschrieben wurden (vgl. Bredekamp/Copple 1997), als gemeinsames Fundament für die theoretische und methodische Erneuerung der Kindertagesbetreuung und der danach platzierten anderen Bildungssysteme herangezogen werden:

1. Kinder lernen am besten, wenn ihre physischen Bedürfnisse befriedigt sind und sie sich sicher und wohl fühlen: Die kindlichen Grundbedürfnisse müssen respektiert und die biologischen Wurzeln der Verhaltensregulation bei der Bildung und Erziehung berücksichtigt werden. Beispielsweise können Kinder in der Regel noch nicht lange still sitzen und zuhören; die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstregulation befindet sich noch im Aufbau. Eine entwicklungsgemäße Bildung und Erziehung beruht deshalb auf aktivem Spielen genauso wie auf Entspannung.
2. Kinder konstruieren Wissen: Die Konstruktion von Wissen ist ein Ergebnis dynamischer Interaktionen zwischen individuellen, physischen und sozialen Umwelten. Kinder erlangen Wissen, indem sie aktiv experimentieren. Beim Experimentieren machen sie Fehler, die für die Entwicklung auch sehr wichtig sind. Kinder müssen eigene Hypothesen aufstellen und diese prüfen können, oft wird dies auch als „kindliches Forschen“ bezeichnet. Der Prozess der Beobachtung von Geschehnissen, das Vergleichen von Ergebnissen, das Stellen von Fragen und das Entdecken von Antworten verändern die mentale Struktur und erstellen die Basis für die Suche nach neuen Informationen.
3. Kinder lernen durch soziale Interaktionen mit Erwachsenen und Kindern: Die Eltern und die pädagogischen Fachkräfte sollen die Beziehungen zu anderen Erwachsenen und Kindern fördern. Vor allem sollen sie das Kind bei seinen Aktivitäten unterstützen und es dazu anhalten, selbständig zu handeln. Alle Erziehungspersonen sollen Weiterentwicklungsmöglichkeiten arrangieren, fordern und fördern, dabei auch anleiten und lehren („Ko-Konstruktion“).

⁵ Aechtes Sozialgesetzbuch in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. September 2012 (BGBl. I S. 2022), das zuletzt durch Artikel 6 des Gesetzes vom 4. August 2019 (BGBl. I S. 1131) geändert worden ist.

4. Kinder lernen im Handeln, nicht zuletzt im Spiel: Das Spiel bietet Möglichkeiten zum Manipulieren, Experimentieren und Entdecken. Dies ist nützlich für die Konstruktion von Wissen und für die Entwicklung des Denkens. Kinder überprüfen und differenzieren Gelerntes im Spiel, indem sie mit der Umwelt kommunizieren und Rückmeldungen erhalten. Ab dem fünften Lebensjahr wird das Spiel regelorientierter, was die soziale Entwicklung (z. B. Autonomie und Kooperation) begünstigt.
5. Kinder sind wissbegierig und zum Lernen motiviert: Kinder haben das Bedürfnis, ihren Erfahrungen einen Sinn zu geben. In einer altersgemäß ausgestatteten Umgebung können die pädagogischen Fachkräfte erkennen, was die Kinder neugierig macht, und sie ermutigen, erkannte Probleme gemeinsam zu lösen. Aktivitäten, die das Interesse der Kinder wecken, steigern die Lernmotivation; dies fördert die Liebe zum Lernen, die Neugierde, die Aufmerksamkeit und die Eigenständigkeit.
6. Menschliche Entwicklung und Bildungsprozesse sind durch individuelle Variationen gekennzeichnet: Eine Vielfalt von individuellen Variationen ist normal, nützlich und wird erwartet. Jeder Mensch hat individuelle Muster und Zeiträume der Entwicklung, genauso wie einen individuellen Stil des Lernens. Familiäre Erfahrungen und kulturelle Entwicklungshintergründe variieren ebenfalls.

3.2 Bildungsstandards und Bildungssteuerung

Bildungsstandards und Bildungssteuerung im schulischen Bildungssystem

Seit den 2000er Jahren hat sich – als Folge der Ergebnisse der PISA-Studie (z. B. Baumert et al. 2001) – im deutschen Bildungswesen ein deutlicher Wandel vollzogen, der mit den Begriffen „Kompetenzorientierung“, „Output-Steuerung“ und „Empirische Wende“ gekennzeichnet werden kann (vgl. Brünken et al. 2017):

- Der Begriff „Kompetenzorientierung“ bedeutet, dass zur Steuerung von Bildungsprozessen nicht mehr vornehmlich Lehr-Lernziele und Lehr-Lerninhalte in mehr oder minder detaillierter Form vorgegeben werden (z. B. in Lehrplänen), sondern vielmehr die von den Lernenden zu erwerbenden Kompetenzen beschrieben werden (vgl. Klieme et al. 2003). Bei diesen Kompetenzen handelt es sich um psychische Voraussetzungen, die Schüler in die Lage versetzen, bereichsspezifische Situationen und Anforderungen zu bewältigen (vgl. Klieme/Leutner 2006). Dabei geht es nicht mehr nur um die Aneignung von fachlichem Wissen und Können, sondern auch um den Erwerb darüberhinausgehender Leistungsvoraussetzungen wie Einstellungen und um fächerübergreifende Kompetenzen (z. B. zum problemlösenden Denken und zur Reduktion von Komplexität).
- Mit dem Begriff „Output-Steuerung“ ist gemeint, dass von der Schuladministration weniger „Input“ in die Schulen gegeben wird (z. B. detaillierte Lehrpläne mit Vorgaben zur Unterrichtsmethodik), sondern vielmehr über die Setzung von ergebnisbezogenen Bildungsstandards festgelegt wird, über welche Kompetenzen Lernende zu bestimmten Zeitpunkten verfügen sollen. Dabei werden die beabsichtigten, beobachtbaren Leistungen konkret beschrieben, welche die Lernenden später zeigen sollen (vgl. Brendel et al. 2019). Den Lehrenden bleibt es weitgehend selbst überlassen, Verfahren und Modelle zu entwickeln und zu nutzen, die den Kompetenzerwerb fördern. Parallel dazu wird im Wege des Bildungsmonitorings (vgl. KMK 2015) regelmäßig empirisch überprüft, inwieweit dies gelingt. Dies geschieht auf Ebene der Einzelschulen mittels jährlicher Lernstanderhebungen und Vergleichsarbeiten (vgl. Leutner et al. 2007), auf Ebene der Bundesländer anhand regelmäßiger Ländervergleiche (z. B. Pant et al. 2013) und auf

Ebene des nationalen Bildungssystems durch die regelmäßige Teilnahme an internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA.⁶

- Mit dem Begriff „Empirische Wende“ wird ausgedrückt, dass die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung vermehrt dazu herangezogen werden, bildungspolitische Entscheidungen vorzubereiten und zu begründen. Dabei werden nicht nur die Ergebnisse nationaler und internationaler Schulleistungsvergleichsstudien genutzt, sondern auch die Ergebnisse der international orientierten Lehr-Lernforschung, die sich empirisch-experimenteller Forschungsdesigns bedient und auf Metaanalysen fokussiert (z. B. Hattie 2009).

Der geschilderte Wandel im Bildungssystem „Schule“ und das Ziel aller damit verbundenen Forschungsbemühungen bestand darin, die Systemsteuerung an evidenten Forschungsergebnissen zu orientieren, um damit politisch-administrative Entscheidungen auf wissenschaftlicher Grundlage treffen zu können. Die Entwicklung in Deutschland folgte damit einem internationalen Trend zur evidenzbasierten Steuerung von Bildungsprozessen (vgl. Brünken et al. 2017; Slavin 2002).

Als zentrales Werkzeug der evidenzbasierten Steuerung von Bildungsprozessen gelten die bereits angesprochenen Bildungsstandards. Die KMK unterscheidet in Anlehnung an Ravitch (1995) drei Gegenstandsbereiche von Bildungsstandards (vgl. KMK 2005): (1) Inhaltliche Standards, (2) Standards für Lehr-Lernbedingungen und (3) Leistungs- oder Ergebnisstandards. Mit inhaltlichen Standards („content standards“) werden die im Rahmen eines Bildungsprozesses zu behandelnden Lehr-Lerninhalte definiert. Standards für Lehr-Lernbedingungen („opportunity-to-learn-standards“) richten sich auf verschiedene Voraussetzungen und Merkmale der Gestaltung von Bildungsprozessen; darunter fallen unter anderem die Beschaffenheit und Ausstattung der Unterrichtsräume, die didaktischen Prinzipien und Methoden guter Lehre sowie die Qualifikation und Verfügbarkeit von Lehrkräften. Mit diesen beiden Arten von Standards werden die Ressourcen von Bildungsprozessen definiert, weshalb sie auch als „Inputs“ bzw. „input standards“ bezeichnet werden (vgl. Rolff 1998). Im Unterschied dazu klassifizieren Leistungs- oder Ergebnisstandards die Güte von Lernergebnissen („output standards“). Dies erfolgt in der Regel auf der Grundlage zu beobachtender Verhaltensweisen (Operationalisierungen), die auf das Vorliegen der für eine bestimmte Leistungsklasse typischen Lernergebnisse schließen lassen. Insbesondere die Leistungs- oder Ergebnisstandards lassen sich nach den jeweils zugrunde liegenden Niveauanforderungen weiter ausdifferenzieren (z. B. Minimalstandards, Regelstandards und Maximal- bzw. Exzellenzstandards für das unterste, mittlere und oberste Leistungssegment).

Neben den Gegenstandsbereichen und Niveauanforderungen können auch verschiedene Implementierungsformen von Bildungsstandards unterschieden werden:

1. Inhaltliche Standards werden in Deutschland etwa durch Beschlüsse der KMK, (Kern-) Lehrpläne der Bundesländer, (Schul-)Curricula und Stundentafeln gesetzt. Die Lehr-Lerninhalte werden darin mit Blick auf inhaltliche und zeitliche Strukturierungskriterien organisiert (z. B. Themen, Ziele, Zeitansatz).
2. Standards für Lehr-Lernbedingungen finden sich unter anderem in Budgetierungs- und Ausstattungsvorschriften sowie in Vorschriften der Kultusministerien der Länder zur Unterrichtsorganisation, Lehrmittelzulassung und Qualifizierung von Lehrkräften. Sie

⁶ Auch im System der Fahranfängervorbereitung erfolgte mit dem Projekt „Rahmenkonzept zur Weiterentwicklung der Fahranfängervorbereitung in Deutschland“ der Bundesanstalt für Straßenwesen (vgl. BAST 2012) eine strategische Neuausrichtung: Durch den Übergang zu einer auf alle relevanten Maßnahmenpotenziale ausgerichteten und wissenschaftlich gestützten Optimierungsstrategie sollte die Vorbereitung von Fahranfängern auf die selbständige motorisierte Verkehrsteilnahme weiter verbessert werden (vgl. Sturzbecher et al. 2015).

können sich aber auch aus parlamentarischen Beschlüssen ergeben (z. B. Haushaltsgesetze).

3. Leistungs- oder Ergebnisstandards werden in Deutschland auf der nationalen Ebene ebenfalls in Form von KMK-Beschlüssen, d. h. als Vereinbarungen der Länder implementiert. Sie werden allerdings nur für bestimmte Fächer und Jahrgangsstufen in Übergangsbereichen des Bildungssystems definiert (vgl. KMK 2012). Auf der Länderebene können sie auch für Fächer und Jahrgangsstufen formuliert werden, die auf der länderübergreifenden Ebene nicht berücksichtigt werden.

Die Standardisierung von Anforderungsniveaus erfolgt ebenfalls mittels Publikationen der KMK. Die nationalen Bildungsstandards sind dabei als Regelstandards ausgewiesen. Gemeinsam ist allen Implementierungsformen, dass sie verbindliche Vorgaben für verschiedene Bereiche des allgemeinbildenden Schulsystems darstellen, womit sie gemäß der Kategorisierung von Steuerungsinstrumenten nach Bemelmans-Videc, Rist und Vedung (2003) in die Kategorie „Regulierung“ fallen.⁷ Bildungsstandards lassen sich damit im allgemeinbildenden Schulsystem als Bündel von Regulierungsinstrumenten zur Vorgabe und Vereinheitlichung von Anforderungen in verschiedenen Gegenstandsbereichen definieren (vgl. Criblez et al. 2009; Heid 2003; Herzog 2013; Reiss 2004).

Demgegenüber stellen Vorgaben zur Evaluation ein Regulierungsinstrument zur Verankerung und Vereinheitlichung von Evaluationsverfahren dar. Zumeist kommen im schulischen Qualitätsmanagement sowohl interne als auch externe Evaluationsverfahren zum Tragen. Interne Evaluationsverfahren finden in Eigenregie der jeweiligen Schule statt. Externe Evaluationsverfahren werden durch die Schulaufsicht oder durch externe Agenturen im Auftrag der Schulaufsicht durchgeführt. Dabei kann es sich um die multimethodalen und multiperspektivischen Evaluationssysteme der Schulinspektion bzw. Schulvisitation handeln, mit denen ein vielseitiges Qualitätsprofil der Schulen gezeichnet wird, oder um vergleichende Leistungsmessungen (z. B. landesweite Vergleichsarbeiten, internationale Vergleichsstudien).

Hat das allgemeinbildende Schulsystem von der Einführung der Bildungsstandards vor rund 15 Jahren profitiert? Vollmer (2006) konstatiert als Antwort auf diese Frage, dass die Einführung von verbindlichen Bildungsstandards mit dem Gewinn einer expliziten, bundesweiten Bezugsgröße verbunden war, die einen erheblichen Schritt hin zu einer größeren Chancengleichheit für Schüler in Deutschland darstellt. Klieme et al. (2003) verweisen auf die lokalen Akteure, die für den Wirkungserfolg von Bildungsstandards verantwortlich seien, und empfehlen der Bildungspolitik und der Profession einen „langen Atem“ (ebd., S. 145). Harring, Rohlf's und Gläser-Zikuda (2019) betonen die Notwendigkeit von Unterstützungsangeboten für Lehrende, um ihren Unterricht gezielt weiterzuentwickeln, und stellen fest, dass über die Qualität vorhandener Unterstützungsangebote (z. B. bedarfsorientierte Fortbildungen) wenig bekannt sei. Heid (2003) und Herzog (2013) führen diesbezüglich aus, dass unzureichend erforscht sei, wie die Akteure des Bildungssystems Bildungsstandards nutzen und wie sie ihre bisherigen Praktiken verändern müssten, um die Lernergebnisse zu optimieren. Übereinstimmend mit dieser Position weist Messner (2016) darauf hin, dass mit Hilfe von Bildungsstandards und kompetenzorientiertem Unterricht zwar eine Erhöhung der Unterrichtsqualität angestrebt werde, als Steuerungsinstrument aber vor allem „verbesserte Zielsetzungen“ zur Verfügung stehen würden. Das gesamte Handlungsgefüge des Unterrichtens, das in den Fokus von Wirkungsstudien rücken müsse, bliebe dagegen sekundär. Messner (2016, S. 32) schlussfolgert: „Eine neue Schul- und Unterrichtsrealität primär über die Steuerung durch verbesserte Ziele herbeiführen zu wollen, bleibt eine vergebliche Hoffnung“. Darüber hinaus stellt er fest, dass die Bildungsstandards zwar nicht als globales Steuerungsinstrument für die Erhöhung der Unterrichtsqualität wirksam

⁷ Neben der Kategorie „Regulierung“ werden auch die Kategorien „Wirtschaftliche Mittel“ (z. B. Steuern, Zuschüsse, Sachgeschenke) und „Information“ (z. B. Informationskampagnen, wissenschaftliche Studien) genannt.

geworden seien, wohl aber für didaktische Entscheidungsprozesse eine Orientierungsfunktion von historisch neuer Qualität einnehmen würden (ebd.).

Die Verbesserung von Lernergebnissen stellt im allgemeinbildenden Schulsystem lediglich einen mittelbar zu erreichenden Effekt von Bildungsstandards dar (vgl. Dederich 2008). Als viel bedeutsamer ist anzusehen, dass Bildungsstandards eine Grundlage für die Konzeptionierung pädagogischer Angebote und für die staatliche Qualitätskontrolle bieten. Dieser Nutzen von Bildungsstandards ist nicht zu unterschätzen und weist auch für die Fahranfängervorbereitung und für die Kindertagesbetreuung eine hohe Relevanz auf: Durch das gezielte Setzen von Bezugspunkten für den Lernerfolg und die konsequente Durchführung von Evaluationen wird ein systematischer, kontinuierlicher Diskurs zu den Optimierungsmöglichkeiten der Bildungsprozesse initiiert.

Allerdings kann dieser Diskurs nur Erfolge im Sinne der Verbesserung von Lernergebnissen eintragen, wenn sich alle betroffenen Akteure konstruktiv einbringen und genügend angemessene Unterstützungsangebote für die Verbesserung der Bildungsqualität zur Verfügung stehen. Dies garantiert zwar noch nicht, dass sich vielversprechende Reformversuche tatsächlich in der Unterrichtspraxis oder in schulkonzeptionellen Vorgaben (z. B. Schulprogramme, Schulverordnungen, Schulgesetze) niederschlagen, die Akteure (z. B. Lehrer, Schulaufsicht, Kultusminister) werden durch den Diskurs aber zumindest für die Optimierungsmöglichkeiten in ihrem Einflussbereich sensibilisiert. Für eine ergebnis- bzw. outputorientierte Weiterentwicklung stellt dies eine förderliche Rahmenbedingung dar. Als einen weiteren Vorzug von Bildungsstandards erläutert Helbig-Reuter (2006) zudem, dass die Erarbeitung solcher Standards zu einer besseren Verzahnung von Kompetenzvermittlung und Kompetenzmessung geführt hätte.

Bildungsstandards und Bildungssteuerung in der Fahranfängervorbereitung

Die Steuerung eines Bildungssystems hängt von seinem Bildungsauftrag, dem verwendeten Bildungsbegriff und den rechtlichen Grundlagen ab (s. o.). Für das System der Fahranfängervorbereitung wurden der Bildungsauftrag und der Bildungsbegriff bereits erläutert. Nachfolgend sollen nun die Rechtsgrundlagen und der aktuelle Stand bei der Erarbeitung von Bildungsstandards näher beleuchtet werden.

Die Fahranfängervorbereitung ist dem „Kraftfahrwesen“ zugeordnet und fällt damit in den Bereich der konkurrierenden Gesetzgebung (Art. 74 Abs. 1 Nr. 22 GG). Der Bund darf – unter Berücksichtigung von Festlegungen auf der europäischen Ebene – zur Regulierung der Fahranfängervorbereitung also gesetzgeberisch tätig werden, sofern die Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse im Bundesgebiet oder die Wahrung der Rechts- oder Wirtschaftseinheit im gesamtstaatlichen Interesse eine bundesgesetzliche Regelung erforderlich machen. Insgesamt wird dieses Erfordernis offenbar gesehen, denn bislang sind die Länder im Bereich der Fahranfängervorbereitung – ausgenommen von Vorschriften bzw. Erlassen zur Ausführung von Bundesgesetzen – nicht gesetzgeberisch tätig geworden. Im Unterschied zur Kindertagesbetreuung (s. u.) werden ihnen allerdings auch keine expliziten Gesetzgebungskompetenzen zugewiesen.

Derzeit werden vorrangig die Inhalte und die organisatorischen Rahmenbedingungen der einzelnen Teilsysteme der Fahranfängervorbereitung auf Bundesebene zentral und verbindlich geregelt. Die notwendige Abstimmung der Ausbildungs- und Prüfungsinhalte wie auch ihre kohärente Weiterentwicklung werden dabei dadurch erschwert, dass die Inhaltsvorgaben für die einzelnen Teilsysteme in der Vergangenheit zu verschiedenen Zeitpunkten (weiter-)entwickelt wurden, auf unterschiedlichen Inhaltssystematiken aufbauen und in verschiedenen Rechtsvorschriften geregelt sind. Diese Trennung der Teilsysteme bzw. speziell der Fahrausbildung und Fahrerlaubnisprüfung ist bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstanden. Damals herrschte eine gewisse Skepsis im Hinblick auf die Ausbildbarkeit von fahrerischem Wissen und Können (vgl. Sturzbecher et al. 2009). Dies führte zu einer Vernachlässigung der Fahrausbildung bis in die 1970er Jahre und zu einer Priorisierung der staatlich kontrollierten Fahrerlaubnisprüfung

und ihrer Weiterentwicklung. Damit verbunden wurde auch die Bedeutung der Fahrlehrerausbildung unterschätzt. In den letzten beiden Jahrzehnten ist jedoch – mit der pädagogischen Ausdifferenzierung des Systems der Fahranfängervorbereitung – der Ruf nach einer verbesserten Systemintegration lauter geworden, weil man sich dadurch eine Verbesserung der Ausbildungs- und Prüfungsqualität wie auch der Fahranfängersicherheit verspricht.

Eine verbesserte Systemintegration lässt sich durch Bildungsstandards erreichen, die den gesellschaftlichen (Aus-)Bildungsauftrag des Bildungssystems „Fahranfängervorbereitung“ konkretisieren und eine engere konzeptuelle Verzahnung ihrer Teilsysteme ermöglichen. Dazu sind zunächst kompetenzorientierte Ergebnisstandards festzulegen, in denen die gewünschten (Lern-)Ergebnisse der jeweils zusammengehörigen Teilsysteme der Fahranfängervorbereitung (z. B. Fahrausbildung und Fahrerlaubnisprüfung; Fahrlehrerausbildung und Fahrlehrerprüfung) beschrieben sind. Darüber hinaus sind – bezogen auf die einzelnen Teilsysteme – in Inhaltsstandards bundesweit geltende Mindestinhalte (d. h. Ausbildungsinhalte und Prüfungsinhalte) zu verankern, die einer einheitlichen Inhaltssystematik folgen. Speziell im Hinblick auf die Fahrausbildung erscheint es dabei auch zielführend, die derzeit vorhandene Trennung von Inhaltsvorgaben für den Theorieunterricht einerseits und die Fahrpraktische Ausbildung andererseits – im Sinne der Kompetenzorientierung – aufzulösen und damit die systematische Verzahnung dieser Ausbildungsteile zu fördern. Die im Ergebnis entstehenden Inhalts- und Ergebnisstandards sollten allen an der Fahranfängervorbereitung beteiligten Organisationen und Personen als kollektive Zielbeschreibung dienen (vgl. Sturzbecher et al. 2014). Diese einheitlichen Steuerungsgrundlagen können dann in Ausbildungscurricula (z. B. für die Fahrausbildung und die Fahrlehrerausbildung) und in Prüfungsverfahren (z. B. für die Fahrerlaubnisprüfung und die Fahrlehrerprüfung) ausdifferenziert werden.

Für die Bewältigung der skizzierten Anforderungen und die Schaffung eines kohärenten Gesamtsystems der Fahranfängervorbereitung wurden in den vergangenen Jahren bereits umfassende Vorarbeiten geleistet:

- (1) Brünken et al. (2017) haben unter Berücksichtigung des aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstands ein kompetenzorientiertes Konzept für die Fahrlehrerausbildung erarbeitet. Dabei haben sie die für Fahrlehrer erforderlichen fachlichen, pädagogisch-psychologischen und verkehrspädagogischen Kompetenzen definiert, mit Mindestausbildungsinhalten hinterlegt sowie auf wissenschaftlicher und berufspraktischer Ebene begründet. Der darauf aufbauende „Rahmenplan für die Fahrlehrerausbildung an Fahrlehrerausbildungsstätten“ bildet seit Januar 2018 die Grundlage für die Fahrlehrerausbildung an Fahrlehrerausbildungsstätten und für die Fahrlehrerprüfung.
- (2) Im Zeitraum von 2004 bis 2010 wurde eine umfassende Reform der Theoretischen Fahrerlaubnisprüfung durchgeführt (vgl. Bönninger/Sturzbecher 2005). Diese Reform mündete in eine computergestützte Prüfungsdurchführung, bei der heute ausschließlich Prüfungsaufgaben eingesetzt werden, deren psychometrische Qualität geprüft ist. Viele dieser Aufgaben enthalten bild- oder videogestützte Instruktionen, welche die Prüfungsvalidität verbessern. Parallel dazu wurden ein theoretisches und methodisches Fundament sowie ein „Fhraufgabenkatalog“ für die ab dem Jahr 2021 geltende „Optimierte Praktische Fahrerlaubnisprüfung“ erarbeitet (vgl. Sturzbecher et al. 2014). Die dabei vorgenommene detaillierte Beschreibung von Inhalts- und Ergebnisstandards (zu bewältigende Fahraufgaben wie das Befahren von Kurven und Kreisverkehren inkl. der dabei zu erledigenden Handlungsschritte) sowie die Erarbeitung kompetenzbezogener Bewertungen und Rückmeldungen von gezeigten Leistungen erscheinen als eine wertvolle Chance, nicht nur die Fahrerlaubnisprüfung, sondern die gesamte Fahranfängervorbereitung inklusive der Fahrausbildung und Fahrlehrerausbildung zu optimieren.

Über die genannten Arbeiten hinaus befassen sich das Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e. V. an der Universität Potsdam und die Universität des Saarlandes

seit Januar 2019 mit einem Projekt, in dem Ergebnisstandards und Mindestausbildungsinhalte für die Fahrausbildung erarbeitet werden. Dabei werden die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur Fahrlehrerausbildung und zur Fahrerlaubnisprüfung (s. o.) berücksichtigt und in ein kohärentes Gesamtkonzept eingebettet. Die Erfahrungen bei der Schulsteuerung aufgreifend, sollen im Projekt zusätzlich ein Curriculum mit methodischen und medialen Umsetzungsempfehlungen sowie ein Evaluationsdesign zur formativen und summativen Evaluation der Fahrausbildung entwickelt werden. Mit Hilfe derartiger flankierender Maßnahmen soll die Orientierung der Fahrausbildung an den zu erarbeitenden Bildungsstandards unterstützt werden.

Welche Vorgaben zur Evaluation finden sich derzeit im System der Fahranfängervorbereitung? Fahrschulen, Fahrlehrer, Fahrlehrerausbildungsstätten und Fortbildungsanbieter unterliegen einer Überwachungspflicht (§ 51 FahrIG), wie sie in ähnlicher Weise im Schulsystem mit der Schulinspektion bzw. Schulvisitation zu finden ist. Seit Januar 2018 bildet die Beurteilung der pädagogischen Ausbildungsqualität bundesweit eine obligatorische Komponente der Überwachung. Hierfür hat Sturzbecher (2004) fachdidaktische Qualitätskriterien erarbeitet, die in wissenschaftlichen Untersuchungen überprüft und bestätigt wurden (vgl. Hoffmann 2008; Mörl et al. 2008; Sturzbecher et al. 2004). Diese Kriterien sind als systemverzahnende „Standards für Lehr-Lernbedingungen“ (s. o.) zu verstehen, entfalten derzeit allerdings nicht ihre mögliche Steuerungskraft, weil sie nur in einigen Bundesländern konsequent angewendet und mit testpsychologisch begründeten Methoden erfasst werden. Darüber hinaus genügt die Überwachung nicht den Anforderungen der Multiperspektivität, d. h. es werden bei der Qualitätsfeststellung nur die auf einer Unterrichtsbeobachtung beruhenden Qualitätsbewertungen eines externen Sachverständigen berücksichtigt, nicht aber die Einschätzungen der Lernenden. Künftige Optimierungspotenziale der Überwachung könnten daher unter anderem in der Vereinheitlichung der Erfassungsverfahren (z. B. zur bundesweiten Vergleichbarkeit von Ergebnissen) und in der Einbindung von Kundenperspektiven (z. B. Fahrschüler, Fahrlehreranwärter) liegen.

Im Prüfungsbereich existiert derzeit keine rechtliche Grundlage, die eine wissenschaftliche Evaluation explizit vorschreibt. Trotzdem wurde von den Technischen Prüfstellen im Jahr 2008 eine wissenschaftlich begleitete kontinuierliche Evaluation der von Fahrerlaubnisbewerbern zu bewältigenden Theoretischen Fahrerlaubnisprüfung implementiert (vgl. TÜV | DEKRA arge tp 21 2008), die ab dem Jahr 2021 auch auf die Praktische Fahrerlaubnisprüfung erweitert wird. Bei der Fahrlehrerprüfung existiert bislang keine Evaluation der Prüfungsinhalte, der Prüfungsdurchführung oder der Prüfungsergebnisse.

Insgesamt betrachtet, wurden in den vergangenen Jahren im Bildungssystem der Fahranfängervorbereitung diverse Anstrengungen unternommen, um die Systemeffizienz und Systemintegration zu erhöhen. Damit sollen Synergieeffekte bei der Weiterentwicklung der Teilsysteme und bei der Ausschöpfung ihrer Potenziale zur Verbesserung der Fahranfängersicherheit erreicht werden. Dennoch zeigen sich Optimierungspotenziale, die sich vor allem auf die Erarbeitung und Implementierung konsistenter Bildungsstandards für die Inhalte, Lehr-Lernbedingungen und Ergebnisse der Fahranfängervorbereitung sowie auf die systematische Evaluation aller Systemkomponenten und ihre empiriebasierte Weiterentwicklung beziehen. Wenn diese Steuerungsaufgaben erfolgreich bewältigt werden, sind verschiedene Vorteile zu erwarten. Hierzu gehören insbesondere eine effizientere Gestaltung politischer Steuerungsprozesse zur Weiterentwicklung der Fahranfängervorbereitung, ein wirksames Zusammenspiel ihrer einzelnen Teilsysteme in einem kohärenten Gesamtsystem und eine Reduzierung des hohen Unfallrisikos von Fahranfängern.

Bildungsstandards und Bildungssteuerung in der Kindertagesbetreuung

Bei der Betrachtung des Bildungssystems „Kindertagesbetreuung“ soll nachfolgend auf das gleiche Vorgehen wie bei der Schule und der Fahranfängervorbereitung zurückgegriffen wer-

den: Anknüpfend an die Darstellungen zum Bildungsauftrag und zum Bildungsbegriff der Kindertagesbetreuung (s. o.) sollen nun die Rechtsgrundlagen und der aktuelle Stand bei der Erarbeitung von Bildungsstandards beschrieben werden.

Die Kindertagesbetreuung wird nach allgemeiner Rechtsauffassung der „Öffentlichen Fürsorge“ zugeordnet. Diese fällt wiederum – wie die Fahranfängervorbereitung – unter die konkurrierende Gesetzgebung (Art. 74 Abs. 1 Nr. 7 GG). Auch hier gilt also, dass nach Artikel 72 Absatz 2 des Grundgesetzes der Bund nur gesetzgeberisch tätig werden darf, sofern es zur Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse im Bundesgebiet oder zur Wahrung der Rechtseinheit oder Wirtschaftseinheit im gesamtstaatlichen Interesse erforderlich ist. Unter diesen Rahmenbedingungen werden seitens des Bundes mit dem Achten Sozialgesetzbuch nur die Grundlagen der Kindertagesbetreuung geregelt. Den Ländern werden insbesondere im Bereich der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege weitreichende Gesetzgebungskompetenzen zugewiesen (§ 26 SGB VIII).

Es erhebt sich die Frage, ob sich in den grundlegenden bundesweit geltenden Regelungen des SGB VIII steuernde Bildungsstandards im Sinne von (1) Inhaltlichen Standards, (2) Standards für Lehr-Lernbedingungen oder (3) Ergebnisstandards finden lassen und ob im SGB VIII Vorgaben für die Evaluation von Bildungsqualität bzw. für das Qualitätsmanagement enthalten sind. Im Hinblick auf Bildungsstandards ist dies nicht der Fall; die damit verbundenen Steuerungsaufgaben bleiben, abgesehen vom „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“⁸ (s. u.), weitestgehend den Bundesländern überlassen. Allerdings werden die Träger der öffentlichen Jugendhilfe – also die Länder als überörtliche Träger sowie die Landkreise und kreisfreien Städte als örtliche Träger – mit dem SGB VIII zur kontinuierlichen Qualitätssicherung bei allen ihnen gesetzlich zugewiesenen Aufgaben verpflichtet. Dazu zählt auch die Evaluation der pädagogischen Arbeit: Gemäß Paragraph 22a SGB VIII sollen die Träger die Qualität in den Einrichtungen durch geeignete Maßnahmen sicherstellen und weiterentwickeln. Dazu gehören ebenso die Entwicklung und der Einsatz einer pädagogischen Konzeption, die Anwendung von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit in den Einrichtungen sowie die Evaluation weiterer Qualitätsdimensionen, wie zum Beispiel die Qualität der Prozesse bei der Einschätzung von Kindeswohlgefährdung oder die Qualität der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen (§ 79a SGB VIII).

Im bereits angesprochenen „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (vgl. JMK/KMK 2004) werden unterhalb der gesetzlichen Regelungen des SGB VIII länderübergreifende Bezugspunkte für die inhaltliche Umsetzung des Bildungsauftrags wie auch für die Evaluation der Arbeit in den Einrichtungen gesetzt. Der „Gemeinsame Rahmen der Länder ...“ entsprang einer Initiative der Jugend- und Kultusminister im Jahr 2004 zur bundesweiten Harmonisierung der Kindertagesbetreuung und zur Stärkung des Bildungsauftrags angesichts der den Ländern gewährten Freiheiten bei der Steuerung dieses Bildungssystems.⁹ Damit weist er eine gewisse Ähnlichkeit zu den Bildungsstandards der KMK für den Schulbereich auf, an welche die Kernlehrpläne der Länder anknüpfen. Tatsächlich wird die orientierende Funktion des „Gemeinsamen Rahmens der Länder ...“ von den Autoren auch herausgestellt: „Dieser gemeinsame Rahmen stellt eine Verständigung der Länder über die Grundsätze der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen dar, der durch die Bildungspläne

⁸ Diese länderübergreifende Vereinbarung wurde von der Jugendministerkonferenz auf ihrer Sitzung vom 13. bis 14. Mai 2004 und von der Kultusministerkonferenz auf ihrer Sitzung vom 3. bis 4. Juni 2004 beschlossen.

⁹ Das Streben, die Trägerhoheit bei der Ausgestaltung des Bildungsauftrags im Interesse des Gemeinwohls durch staatliche Vorgaben zu begrenzen, wird explizit angesprochen: „Die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse ist zu groß, um ihre Förderung allein vom Engagement einzelner Personen in den Kindertageseinrichtungen oder einzelner Träger abhängig zu machen, auch wenn dies im Einzelfall noch so unterstützenswert ist.“ (JMK/KMK 2004, S. 2).

auf Landesebene konkretisiert, ausgefüllt und erweitert wird. Innerhalb des gemeinsamen Rahmens gehen alle Länder eigene, den jeweiligen Situationen angemessene Wege der Ausdifferenzierung und Umsetzung. Bildungspläne sind Orientierungsrahmen, auf deren Grundlage die Tageseinrichtungen unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten träger- oder einrichtungsspezifische Konzeptionen erstellen. Sie enthalten keinen umfassend geregelten Ablauf der pädagogischen Arbeit, belassen einen großen pädagogischen Freiraum und setzen auf die Berücksichtigung individueller Unterschiede und spielerischer, erkundender Lernformen“ (JMK/KMK 2004, S. 2).

Als inhaltliche Orientierungsgrundlage für die Ableitung von Inhaltsstandards in den Bundesländern werden im „Gemeinsamen Rahmen der Länder ...“ (vgl. JMK/KMK 2004) sechs Bildungsbereiche benannt, in denen den Kindern die Aneignung von Erfahrungen ermöglicht und Entwicklungschancen eröffnet werden sollen:

- Sprache, Schrift, Kommunikation;
- Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung;
- Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik;
- Musische Bildung/Umgang mit Medien;
- Körper, Bewegung, Gesundheit;
- Natur und kulturelle Umwelten.

Die im „Gemeinsamen Rahmen der Länder ...“ (vgl. JMK/KMK 2004) genannten Bildungsbereiche könnten natürlich nicht nur als inhaltliche Wegweiser bei der Konzipierung von Bildungs- bzw. Rahmenplänen, sondern auch als Orientierung für die Festlegung von Ergebnisstandards und eine Ergebnisevaluation bezüglich der Bildungsqualität in den Einrichtungen genutzt werden.

Damit richtet sich der Blick wieder auf mögliche Steuerungsgrundlagen für das Qualitätsmanagement in der Kindertagesbetreuung, also für die Qualitätsfeststellung und ihr Zusammenspiel mit der Qualitätsförderung. Auch in Bezug auf die Qualitätsfeststellung bzw. Evaluation in der Kindertagesbetreuung ist der „Gemeinsamen Rahmen der Länder ...“ (vgl. JMK/KMK 2004, S. 7) als inhaltliche Fortschreibung und Konkretisierung der Vorgaben der Paragraphen 22a und 79a SGB VIII anzusehen. Dazu heißt es im Einzelnen: „Im Interesse der Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität sollte die Entwicklung von Plänen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen als langfristiges Vorhaben konzipiert werden, das der ständigen Verbesserung unterliegt. Darin eingeschlossen sind Phasen der Erprobung in der Praxis, Verfahren der Selbst- und Fremdevaluation der pädagogischen Arbeit und die Prüfung der Bedingungen, die für die Umsetzung der Rahmenvorgaben erfüllt sein müssen (z. B. Personalausstattung, Qualifikationsanforderungen an das Personal, Elternmitwirkung).“

Wie wurden die beschriebenen Vorgaben des SGB VIII und die Empfehlungen des „Gemeinsamen Rahmens der Länder ...“ (vgl. JMK/KMK 2004) in den Bundesländern ausgestaltet? Haben sie zu ähnlichen Bildungsstandards in den Bundesländern geführt? Antworten auf diese Fragen bietet eine Reihe von Analysen, in denen die Kindertagesbetreuung länderübergreifend verglichen wird (vgl. Bock-Famulla/Lange 2013; MBS 2005). Als erstes Ergebnis des Vergleichs fällt schon anhand der Bezeichnung der länderspezifischen Bildungspläne auf, dass jedes Bundesland eigene Schwerpunkte setzt (vgl. Sturzbecher et al. 2018). So finden sich Bezeichnungen wie „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung“ (Baden-Württemberg und Niedersachsen), „Bildungs- und Erziehungsplan“ (Bayern, Hessen und Sachsen), „Bildungsprogramm“ (Berlin, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen), „Bildungsgrundsätze“ (Brandenburg und Nordrhein-Westfalen), „Rahmenplan für Bildung und Erziehung“ (Bremen), „Bil-

„Empfehlungen für die Bildung und Erziehung“ (Hamburg und Rheinland-Pfalz), „Bildungskonzeption“ (Mecklenburg-Vorpommern) sowie „Leitlinien zum Bildungsauftrag“ (Schleswig-Holstein).

Bei einer Betrachtung der inhaltlichen Gliederung der Bildungspläne wird jedoch deutlich, dass die Pläne ähnlich aufgebaut sind. Nahezu alle Bildungspläne beinhalten zu Beginn einen Grundlagenteil, in dem sich unter anderem Ausführungen zum Bildungsverständnis und zum Bildungsauftrag finden. Der Hauptteil der Bildungspläne besteht aus der Beschreibung der Bildungs- und Erziehungsbereiche. Dabei wird unter anderem auf Bildungs- und Erziehungsziele sowie Kompetenzbereiche eingegangen. Darüber hinaus werden in einigen Bildungsplänen Umsetzungshinweise und Praxisbeispiele, der Übergang vom Elementar- in den Primarbereich sowie die Aufgaben und Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte thematisiert. Unterschiede zwischen den Bildungsplänen finden sich in Bezug auf die Rahmenbedingungen, welche die Anwendung und Umsetzung der Pläne betreffen (vgl. Textor o. J.). Dazu zählen beispielsweise Regelungen zur Verbindlichkeit (Empfehlungscharakter vs. gesetzliche Verankerung), zum Geltungsbereich, zur wissenschaftlichen Begleitung und zur Fortbildung (vgl. Sturzbecher et al. 2018).

Die in den Bildungsplänen der Bundesländer aufgeführten Bildungsbereiche stimmen weitgehend überein: So sind in allen Bundesländern sprachliche (z. B. Sprechen, Kommunikation), logisch-mathematische (z. B. Mathematik, Umwelt, Technik), musisch-kreative (z. B. Musik, Kunst, Gestalten) und den Körper bzw. die Bewegung betreffende Themenfelder enthalten. Diese Themenfelder werden in den Bildungsplänen jedoch unterschiedlich bezeichnet, gegliedert und mit verschiedenen Unterthemen untersetzt. Darüber hinaus akzentuieren die Bundesländer zusätzlich eigene Schwerpunkte wie „Demokratie und Politik“ oder „Informations- und Kommunikationstechnik und Medien“. Damit weisen viele Bildungspläne für den Elementarbereich strukturell den Charakter von schulischen Lehrplänen auf: Es werden Lehr-Lernbereiche definiert, zu erreichende Kompetenzen bestimmt und Anregungen für die pädagogischen Fachkräfte zur Umsetzung der inhaltlichen Vorgaben gegeben. Die pädagogischen Fachkräfte sollen die Rolle der Vermittler von Kompetenzen in den einzelnen Bildungsbereichen einnehmen und ihre Tätigkeit mit systematischen Beobachtungen, Dokumentationen und regelmäßigen Entwicklungsgesprächen mit den Eltern untersetzen (vgl. Liegle 2007).

Abschließend soll in den Blick genommen werden, wie die bundesrechtlichen Vorgaben des SGB VIII und die Empfehlungen des „Gemeinsamen Rahmens der Länder ...“ (vgl. JMK/KMK 2004) im Land Brandenburg auf landesrechtlicher Ebene ausgestaltet wurden, welche Ergebnisse auf dieser Grundlage beim Qualitätsmanagement in der Kindertagesbetreuung erzielt wurden und welche Schritte bei der Optimierung der Bildungsqualität in den Einrichtungen notwendig erscheinen.

Das Kindertagesstättengesetz (KitaG) des Landes Brandenburg greift die Regelungen des SGB VIII auf und konkretisiert diese insbesondere im § 3 „Aufgaben und Ziele der Kindertagesstätte“. Betrachtet man den Wortlaut des § 3 Absätze 1 und 2 KitaG genauer, dann zeigt sich zum einen eine Vielfalt von grundsätzlichen Anforderungen an die Bildungsarbeit (z. B. Förderung eigenaktiver Bildungsprozesse, Unterstützung und Ergänzung der Erziehung in der Familie, Schulvorbereitung). Zum anderen ist eine Reihe von Aufgaben festgelegt, welche die Kindertageseinrichtungen zu erfüllen haben (z. B. Stärkung der Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit der Kinder, Förderung von Gleichberechtigung und Partizipation, Vermittlung eines verantwortungsvollen Umgangs mit der Umwelt, Erbringung von Beiträgen zur sozialen Integration, Inklusion und gesunden Lebensweise). Wie diese Vielfalt von Anforderungen und Aufgaben erfüllt werden soll und wie der Erfüllungsgrad zu überprüfen ist, soll schließlich gemäß § 3 Absatz 3 KitaG von den Trägern der Kindertageseinrichtungen in einer pädagogischen Konzeption beschrieben werden. Ferner können die Träger von Einrichtungen gemäß § 3 Absatz 4 KitaG durch die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe verpflichtet

werden, ihre Arbeit durch Qualitätsfeststellungen überprüfen zu lassen. Konkrete Qualitätsdimensionen oder Qualitätsbewertungsdimensionen werden dazu aber nicht vorgegeben.

Auch im brandenburgischen Rahmenplan „Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg“ (vgl. MBS 2019) erfolgt keine wesentliche inhaltliche Ausgestaltung der Empfehlungen des „Gemeinsamen Rahmens der Länder ...“ (vgl. JMK/KMK 2004) im Sinne von Bildungsstandards. Zwar werden sechs Bildungsbereiche benannt („Körper, Bewegung und Gesundheit“, „Sprache, Kommunikation und Schriftkultur“, „Musik“, „Darstellen und Gestalten“, „Mathematik und Naturwissenschaft“ und „Soziales Leben“), die aber wenig differenziert erscheinen und mit denen deutlich erkennbar die inhaltlichen Empfehlungen des „Gemeinsamen Rahmens der Länder ...“ (vgl. JMK/KMK 2004) nicht ausgeschöpft werden. Beispielsweise fehlen inhaltliche Bildungsakzente im Hinblick auf den Umgang mit kultureller Vielfalt (vielleicht im Zusammenhang mit dem Bildungsbereich „Soziales Leben“), auf die Mobilitätsbildung und Verkehrserziehung, auf den Umgang und das Lernen mit Medien sowie nicht zuletzt auf den Natur- und Umweltschutz, die unverzichtbar erscheinen. An Stelle von methodischen Leitlinien für das pädagogische Handeln der Fachkräfte werden „Beispiele guter Praxis“ aufgeführt. Ergebnisstandards fehlen, wodurch auch keine Bezugspunkte für die Evaluation von Bildungsqualität gegeben sind. Dies führt dazu, dass letztendlich bezüglich der einzelnen Bildungsbereiche auch kein verlässliches Kompetenzniveau beschrieben ist, woran die Bildung und Erziehung in der Grundschule anknüpfen könnte. Den Trägern der Einrichtungen bleibt damit bei der Konzeptionierung und Durchführung von Maßnahmen zur Qualitätsfeststellung und Qualitätsförderung ein großer Aufwand und Handlungsspielraum überlassen, der sie aber auch leicht überfordern könnte.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass im Land Brandenburg noch nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft scheinen, mit Hilfe von zentralen Bildungsstandards die Bildungsqualität zu fördern. Entsprechende Empfehlungen zur Ausgestaltung des Bildungsauftrags wurden bislang nur untergesetzlich bzw. als gemeinsame Erklärung von verschiedenen Akteuren der Kindertagesbetreuung (z. B. MBS, Wohlfahrtsverbände) zu den „Grundsätzen elementarer Bildung“ implementiert. Abgesehen von den (Mindest-)Standards der Erlaubniserteilung zur Vermeidung einer Kindeswohlgefährdung nach Paragraph 45 SGB VIII, gibt es bislang keine landesweit abgestimmten (oder gar einheitlichen) und verbindlichen Qualitätsstandards (vgl. Sturzbecher et al. 2019a), obwohl einige örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe und die Spitzenverbände der freien und kommunalen Träger jeweils spezifische Qualitätsstandards erarbeitet und Qualitätsmanagementsysteme installiert haben. Damit begünstigt die heutige Systematik und Ausgestaltung der Steuerung der Kindertagesbetreuung in Brandenburg die Entstehung von Vielfalt bei den Rollenauslegungen durch die Akteure und bei ihrer Funktionserfüllung; diese Vielfalt stellt allerdings per se kein Qualitätsindiz dar und erschwert die notwendigen Vergleichs- und Steuerungsprozesse.

Die durch wissenschaftliche Analysen (z. B. Sturzbecher et al. 2019a) sichtbar gewordenen Optimierungspotenziale bei der Qualitätssteuerung in der brandenburgischen Kindertagesbetreuung und der Wunsch vieler Akteure nach Bildungsstandards wurden inzwischen von der Bildungsverwaltung aufgegriffen. Beispielsweise ist die Einführung eines multimethodalen und multiperspektivischen referentiellen Qualitätsfeststellungsverfahrens („Kita-Check“) geplant (vgl. Sturzbecher et al. 2019b). Die Novellierung des Kitagesetzes und eine gründliche Weiterentwicklung des Bildungsplanes sollten zeitnah folgen. Darin eingeschlossen sollte es auf Landesebene klare orientierende Empfehlungen für die Ausgestaltung einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung und eines tauglichen Qualitätsmanagementsystems durch die Träger der Einrichtungen und die Einrichtungsteams geben. Insbesondere die Einrichtungsträger sind mit ihrer eigenen fachlichen und verwaltungsmäßigen Qualität in den Blick zu nehmen, nicht zuletzt im Hinblick auf ihre Zuverlässigkeit. Damit würde auch ein wichtiger Beitrag zur besseren Verzahnung der Verantwortungsträger auf den unterschiedlichen Ebenen geleistet. Nicht zuletzt

würden die Jugendämter der Landkreise und kreisfreien Städte damit bei der Ausgestaltung ihrer wichtigen Steuerungs- und Förderfunktionen für die Qualitätsentwicklung in der Kinder-tagesbetreuung gestärkt werden.

4. Zusammenfassung und Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde der Frage nachgegangen, inwieweit vergleichende Analysen von Bildungsinstitutionen nicht nur möglich, sondern auch gewinnbringend sein können, um – bezogen auf die einzelnen Institutionen – Weiterentwicklungsmöglichkeiten und Zukunftschancen zu erkennen. Dazu wurden zunächst die Instrumente (z. B. Bildungsstandards, Curricula, Evaluation) zur Steuerung der Bildungsinstitution „Schule“ einer Analyse unterzogen. Anschließend wurde der Blick auf die Rahmenbedingungen der Bildungsinstitutionen „Kindertagesbetreuung“ und „Fahranfängervorbereitung“ gerichtet und herausgearbeitet, auf welche Weise das Qualitätsmanagement in diesen Bildungsinstitutionen von einer Adaption der schulischen Steuerungsansätze profitieren könnte.

Der mögliche Nutzen vergleichender Analysen von Bildungsinstitutionen liegt nicht zuletzt darin begründet, dass diese Institutionen den gleichen gesamtgesellschaftlichen Einflüssen unterliegen und damit vor ähnlichen Herausforderungen stehen. Dazu zählt etwa die Herausforderung, unter Berücksichtigung gesellschaftlicher und technologischer Wandlungsprozesse den eigenen Bildungsauftrag zukunftsgerichtet weiterzuentwickeln sowie verbindliche, transparente und umsetzbare Bildungsstandards zu definieren (z. B. im Hinblick auf Kompetenzen im Umgang mit „Neuen Medien“ oder Kompetenzen im Umgang mit kultureller Vielfalt). In diesem Zusammenhang sind auch die künftigen Anforderungen an Lernende rechtzeitig zu antizipieren und entsprechende Ressourcen bereitzustellen. Speziell im Hinblick auf die Kindertagesbetreuung, die Schule und weitere Institutionen aus dem allgemeinbildenden oder auch berufsbildenden Bereich gilt es zusätzlich, Herausforderungen zur Gestaltung von Übergängen zwischen den Bildungsinstitutionen zu meistern sowie die Kopplung und Anschlussfähigkeit der Bildungsinstitutionen zu sichern.

Eine weitere gemeinsame Herausforderung der Bildungsinstitutionen „Schule“, „Kindertagesbetreuung“ und „Fahranfängervorbereitung“ besteht im Umgang mit dem Föderalismus. Im Bereich der Schule und der Kindertagesbetreuung haben sich länderübergreifende Gremien bewährt (z. B. Kultusministerkonferenz, Jugend- und Familienministerkonferenz), um die Weiterentwicklung der Bildungsinstitutionen im Kontext des gesellschaftlichen Wandels bundesweit einheitlich zu koordinieren. Im schulischen Bereich erfolgt die Umsetzung beispielsweise durch die Veröffentlichung nationaler Bildungsstandards und durch Beschlüsse zur regelmäßigen Teilnahme der Schulen an vergleichenden Evaluationen. In der Kindertagesbetreuung werden diese Möglichkeiten der Koordination – trotz verschiedener Initiativen wie dem „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ – bislang nur in geringem Umfang genutzt. Eine weitere gemeinsame Herausforderung der Bildungsinstitutionen ergibt sich aus der Notwendigkeit zu ihrer evidenzbasierten Weiterentwicklung: So müssen alle Bildungsinstitutionen – idealerweise mithilfe multimethodaler und multiperspektivischer Verfahren – regelmäßig in ihrer Wirksamkeit evaluiert sowie aufbauend auf den Evaluationsergebnissen weiterentwickelt werden.

Neben den Erkenntnissen zum Umgang mit gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen können vergleichende Analysen von Bildungsinstitutionen auch Erkenntnisse zur Lösung von Steuerungsaufgaben liefern, die sich aus der jeweiligen Lern- und Bildungskultur der Bildungsinstitution heraus ergeben. Hierzu zählt etwa die Aufgabe, die einzelnen Maßnahmen einer Bildungsinstitution aufeinander abzustimmen (z. B. Abstimmung der Fachkräftegewinnung und Fachkräftequalifizierung mit der Bildungspraxis zur Behebung des gegenwärtigen Lehrermangels, Fahrlehrermangels und Erzieherinnenmangels) und die Kompetenz der Einrichtungsträger zu sichern. Ein Vergleich von Bildungsinstitutionen kann zeigen, wie derartige Aufgaben des

Qualitätsmanagements in anderen Bildungsinstitutionen gelöst werden. Dadurch können Impulse für die Weiterentwicklung von Steuerungsverfahren gesetzt sowie bewährte Steuerungsansätze und Steuerungsinstrumente adaptiert werden.

Insgesamt betrachtet, muss jede Bildungsinstitution ihren eigenen Weg finden, um bestehenden und künftigen Herausforderungen wie auch den Besonderheiten ihrer Lernkultur gerecht zu werden. Dabei kann ein Blick auf andere Bildungsinstitutionen sowohl im Hinblick auf die Systemsteuerung als auch bezüglich der Weiterentwicklung der Bildungsqualität eine wertvolle Unterstützung bieten. Die Bildungsinstitutionen können wechselseitig voneinander lernen; dafür bietet sich der Erfahrungsaustausch als eine preiswerte Investition an!

Literaturverzeichnis

- BASSt (2012): Rahmenkonzept zur Weiterentwicklung der Fahranfängervorbereitung in Deutschland. Bergisch Gladbach.
- Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Bemelmans-Videc; M.-L.; Rist, R. C.; Vedung, E. O. (2003): Sticks, Carrots and Sermons. Policy Instruments and their Evaluation. Comparative Policy Evaluation. Volume 7. Piscataway.
- Bock-Famulla, K.; Lange, J. (2013): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2013. Gütersloh.
- Bönninger, J.; Sturzbecher, D. (2005): Optimierung der Fahrerlaubnisprüfung. Ein Reformvorschlag für die theoretische Fahrerlaubnisprüfung. In: Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Reihe M, Mensch und Sicherheit, H. 168.
- Bredenkamp, V. S.; Copple, C. (1997): Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs. Washington, D. C.
- Brendel, S.; Hanke, U.; Macke, G. (2019): Kompetenzorientiert lehren an der Hochschule. Opladen u. a. O.
- Brünken, R.; Leutner, D.; Sturzbecher, D.; Bredow, B.; Ewald, S. (2017). Reform der Fahrlehrerausbildung. Weiterentwicklung der Fahrlehrerausbildung in Deutschland. Kompetenzorientierte Neugestaltung der Qualifizierung der Inhaber/verantwortlichen Leiter von Ausbildungsfahrschulen und der Ausbildungsfahrlehrer. In: Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Reihe M, Mensch und Sicherheit, H. 275.
- Bülow-Schramm, M. (2006): Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen. Münster u. a. O.
- Criblez, L.; Oelkers, J.; Reusser, K.; Berner, E.; Halbheer, U.; Huber, C. (2009): Bildungsstandards. Seelze-Velber.
- Dederling, K. (2008): Der Einfluss bildungspolitischer Maßnahmen auf die Steuerung des Schulsystems. Neue Erkenntnisse aus empirischen Fallstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 6, H. 54, S. 869-887.
- Erning, G. (1987): Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung von den Anfängen bis zum Kaiserreich. In: Erning, G.; Neumann, K.; Reyer, J. (Hg.): Geschichte des Kindergartens. Freiburg, S. 13-41.
- Fallot, T. (2019): Oberlin. – URL: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3291> [29.07.2019].
- Fthenakis, W. E.; Textor, M. (1998): Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Weinheim.
- Grossmann, W. (1978): Zur Geschichte der Vorschulpädagogik. In: Dollase, R. (Hg.): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. Düsseldorf, S. 19-39.
- Gukenbiehl, H. L. (1998): Bildung und Bildungssystem. In: Schäfers, B.; Zapf, W. (Hg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen, S. 85-100.
- Gulick, L.; Urwick, L. (1937): Papers on the science of administration. New York.
- Harring, M.; Rohlf, C.; Gläser-Zikuda, M. (Hg.) (2019): Handbuch Schulpädagogik. Münster.
- Hattie, J. A. C. (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London.
- Heid, H. (2003): Standardsetzung. In: Füssel, H.-P.; Roeder, P. M. (Hg.): Recht - Erziehung - Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. 47. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 176-193.
- Heiner, M. (1996): Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Freiburg im Breisgau.
- Helbig-Reuter, B. (2006): Standardorientierung: ein Paradigmenwechsel des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens. In Timm, J. P. (Hg.): Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer. Tübingen, S. 35-68.

- Herzog, W. (2013): Bildungsstandards. Eine kritische Einführung. Stuttgart.
- Hoffmann, L. (2008): Das System der „Pädagogisch qualifizierten Fahrschulüberwachung“ (PQFÜ) – Methodische Konzeption und Ergebnisse der Begleituntersuchung. Potsdam.
- JMK; KMK (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf [02.10.2019].
- Kant, I. (1784): Was ist Aufklärung? – URL: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/159_kant.pdf [18.07.2019].
- Kergomard, P. (2019): Maternelles (écoles). – URL: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3142> [30.07.2019].
- Klieme, E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Döbrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M.; Reiss, K.; Riquarts, K.; Rost, J.; Tenorth, H.-E.; Vollmer, H. J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. – URL: http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/Expertise_Bildungsstandards.pdf [19.07.2019].
- Klieme, E.; Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms bei der DFG. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, H. 6, S. 876-903.
- KMK (2012): Bildungsstandards im Fach Mathematik für die Allgemeine Hochschulreife. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Mathe-Abi.pdf [29.10.2019].
- KMK (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München.
- KMK (2015): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf [29.10.2019].
- Konrad, F.-M. (2004): Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart. Freiburg im Breisgau.
- Leutner, D.; Fleischer J.; Spoden, C.; Wirth, J. (2007): Landesweite Lernstandserhebungen zwischen Bildungsmonitoring und Individualdiagnostik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 8, S. 149-167.
- Liegle, L. (2007): Pädagogische Konzepte und Bildungspläne: Wie stehen sie zueinander? In: Kindergarten heute, H. 1, S. 6-12.
- MBJS (2005): Synopse zu den Bildungsplänen der Länder. – URL: https://mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1234.de/synopse_bildungsplaene.pdf [02.10.2019].
- MBJS (2016): Orientierungsrahmen Schulqualität – Ein Handbuch für gute Schulen im Land Brandenburg. – URL: https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulentwicklung/schulqualitaet/orientierungsrahmen_schulqualitaet/Orientierungsrahmen_Schulqualitaet.pdf [02.10.2019].
- MBJS (2019): Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg. – URL: <https://mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.c.312232.de> [02.10.2019].
- Messner, R. (2016): Bildungsforschung und Bildungstheorie nach PISA – ein schwieriges Verhältnis. In: Baumert, J.; Tillmann, K.-J. (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Jg. 19, Sonderheft 31. Wiesbaden, S. 23-44.
- Mörl, S.; Kasper, D; Sturzbecher, D. (2008): Validierung und Weiterentwicklung der Pädagogisch qualifizierten Fahrschulüberwachung. Oberkrämer.
- Oberlin, J. F. (1988): Die Ursachen zur Gründung der Strickschulen. In: Psczolla, E. (Hg.): Louise Scheppler und andere Frauen in der Gemeinde Oberlins. Lahr-Dinglingen, S. 92-93.
- Pant, H. A.; Stanat, P.; Schroeders, U.; Roppelt, A.; Siegle, T.; Pöhlmann, C. (Hg.) (2013): IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. Münster.

- Ravitch, D. (1995): National Standards in American Education. A citizen's guide. Washington.
- Reiss, K. (2004): Bildungsstandards und die Rolle der Fachdidaktik am Beispiel der Mathematik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 50, H. 5, S. 635-649.
- Rolff, H.-G. (1998): Entwicklung von Einzelschulen. Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In Rolff, H.-G.; Bauer, K.-O.; Klemm, K.; Pfeiffer, H. (Hg.), Jahrbuch der Schulentwicklungsforschung. Band 10. Weinheim, S. 295-326.
- Slavin, R. E. (2002): Evidence based educational policies: Transforming educational practice and research. In: Educational Researcher Jg. 7, H. 31, S. 15-21.
- Sturzbecher, D. (Hg.) (2004): Manual für die pädagogisch qualifizierte Fahrschulüberwachung. Vehlefan.
- Sturzbecher, D.; Dusing, R.; Lippert, J. (2019b): Konzept für ein Kita-Qualitätsmonitoring im Land Brandenburg. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Sturzbecher, D.; Dusing, R.; Lippert, J.; Teichert, C. (2019a): Analyse der Qualitätsmanagementsysteme frühkindlicher Bildung in Brandenburg. – URL: https://www.parlamentsdokumentation.brandenburg.de/starweb/LBB/ELVIS/parladoku/w6/drs/ab_11400/11446.pdf [29.10.2019].
- Sturzbecher, D.; Großmann, H.; Hermann, U.; Schellhas, B.; Viereck, K.; Völkel, P. (2004): Einflussfaktoren auf den Erfolg bei der theoretischen Fahrerlaubnisprüfung. In: Sturzbecher, D. (Hg.), Einflussfaktoren auf den Erfolg bei der theoretischen Fahrerlaubnisprüfung. Jugendliche und Risikoverhalten im Straßenverkehr. Hannover.
- Sturzbecher, D.; Mönch, M.; Kissig, S.; Marschall, M. (2009): Die Entwicklung der Fahrerlaubnisprüfung in Deutschland von den Anfängen bis 1945. In: Bönninger, J.; Sturzbecher, D.; Kammler, K. (Hg.): Die Geschichte der Fahrerlaubnisprüfung in Deutschland. Bonn, S. 22-49.
- Sturzbecher, D.; Mörl, S.; Kaltenbaek, J. (2014): Optimierung der praktischen Fahrerlaubnisprüfung. In: Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Reihe M, Mensch und Sicherheit, H. 243.
- Sturzbecher, D.; Rüdell, M.; Genschow, J. (2015): Innovationsberichte als Mittel zur Weiterentwicklung der Fahrerlaubnisprüfung. In: TÜV | DEKRA arge tp 21 (Hg.): Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung – Grundlagen und Umsetzungsmöglichkeiten in der Fahranfängervorbereitung. Innovationsbericht zum Fahrerlaubnisprüfungssystem 2011 – 2014. Dresden.
- Sturzbecher, D.; Schmidt, J.; Bredow, B.; Zimmermann, C; Friebel, O. (2018): Frühkindliche Bildung im Wandel. In: Meier, B. (Hg.): Unser Bildungsverständnis im Wandel. Berlin, S. 105-146.
- Textor, M. R. (o. J.): Erziehungs- und Bildungspläne. – URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1951.html> [02.10.2019].
- TÜV | DEKRA arge tp 21 (2008): Handbuch zum Fahrerlaubnisprüfungssystem (Theorie). Dresden.
- von Humboldt, W. (1903): Die Bildung des Menschen. In: v. Leitzmann, A. (Hg.): Wilhelm von Humboldt Werke I, 1785 - 1795. Berlin, S. 282-285.
- Vollmer, H. J. (2006): Bildungsstandards von oben – Bildungsstandards von unten. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, H. 81, S. 101-108.
- Zollondz, H.-D. (2002): Grundlagen Qualitätsmanagement. München.