Zentrale Herausforderungen

Die zuvor dargestellten Trends zeigen, dass die aktuellen Problemlagen des Bildungssystems nicht isoliert auftreten, sondern die Folge verschiedener längerfristiger struktureller Entwicklungen sowie einzelner exogener Schocks sind. Sie betreffen die einzelnen Bildungsbereiche in unterschiedlicher Ausprägung und sind in ihrer Wirkung miteinander verflochten.

Zugleich wird deutlich, dass zentrale Steuerungs- und Planungsgrundlagen unter Bedingungen erhöhter Unsicherheit stehen: Während demografische Entwicklungen teilweise prognostizierbar sind, entziehen sich insbesondere migrationsbedingte Dynamiken oder kurzfristige gesellschaftliche Veränderungen, etwa durch Krisen, Fluchtbewegungen oder wirtschaftliche Umbrüche, einer verlässlichen Vorausplanung. Damit gewinnt der Umgang mit Unsicherheit, die sowohl durch stetigen Wandel als auch durch disruptive Veränderungen der Rahmenbedingungen entsteht, an Bedeutung für Planung und Steuerung im Bildungssystem.

Nach 20 Jahren kontinuierlicher Bildungsberichterstattung wird sichtbar, dass das System weniger durch einzelne Problemlagen als durch strukturelle Spannungsfelder geprägt ist, die sich aus der Überlagerung unterschiedlicher Entwicklungen ergeben und durch eine unzureichende Abstimmung zwischen Bildungsbereichen und angrenzenden Politikfeldern zusätzlich verstärkt werden können.

Die folgenden Herausforderungen greifen diese Diagnose auf. Sie machen zugleich deutlich, dass zentrale Problemlagen nicht innerhalb einzelner Bildungsbereiche oder Politikfelder bearbeitet werden können, sondern systemübergreifende Koordination und abgestimmtes Handeln erfordern. Damit ist gemeint, dass sich die zentralen Herausforderungen an ein leistungsfähiges und sozial gerechtes Bildungssystem nicht allein mit den Mitteln der Bildungspolitik bewältigen lassen, sondern eine enge Abstimmung mit anderen Politikfeldern – etwa der Familien-, Sozial-, Integrations- und Arbeitsmarktpolitik – erforderlich ist.

Die Perspektive systemübergreifender Koordination und abgestimmten Handelns stellt zudem in Rechnung, dass ein sich entwickelndes System des lebenslangen Lernens, das immer mehr Bereiche der Erziehung und Bildung in die Verantwortung von Staat und Gesellschaft überträgt, nur dann gesteuert werden kann, wenn die handelnden Akteur:innen nicht allein auf ihren eigenen Bildungsbereich blicken, sondern auch die vorangehenden und folgenden Bildungsetappen in den Blick nehmen.

Schließlich stützt sich diese Perspektive auf die Beobachtung, dass Steuerung in funktional differenzierten Gesellschaften besser als Kontextsteuerung gelingen kann, die die Autonomie des Handelns unterschiedlicher Akteur:innen anerkennt und an eine wirksame Rechenschaftspflicht bindet.

Die nachfolgenden Überlegungen verstehen sich insofern nicht als Handlungsempfehlungen, sondern als analytische Verdichtung zentraler Entwicklungsfragen, die sich aus der Gleichzeitigkeit von demografischer Dynamik, begrenzten Ressourcen, wachsender Heterogenität und anhaltendem Transformationsbedarf ergeben.

Steuerungsfähigkeit unter volatilen Rahmenbedingungen sichern und weiterentwickeln

Das Bildungssystem ist durch unterschiedliche Dynamiken geprägt. Demografische Volatilität, migrationsbedingte Veränderungen, fiskalische Konjunkturen und zunehmend auch finanzielle Begrenzungen, personelle Engpässe und technologische Transformationen entfalten parallel und teils kurzfristig Wirkung. Sie betreffen einzelne Bildungsbereiche in unterschiedlicher Intensität und zeitlicher Abfolge, stehen jedoch in wechselseitigen Abhängigkeiten.

Die bisherige Steuerungspraxis folgt vielfach segmentierten Logiken: Kapazitätsfragen werden infrastrukturell bearbeitet, Personalengpässe arbeitsmarktbezogen adressiert, Kompetenzdefizite dem Schulbereich zugeschrieben, Weiterbildungsfragen eher randständig und oft im Rahmen von

Arbeitsmarktpolitik behandelt. Die Problemlagen im Bildungswesen entstehen jedoch nicht isoliert voneinander und lassen sich auch nicht isoliert bewältigen.

Entwicklungen in der frühkindlichen Bildung wirken sich auf schulische Leistungsfähigkeit aus; die Gestaltung von Übergängen und deren Anschlussfähigkeit beeinflusst die Fachkräftesicherung; Weiterbildung kann Effekte früherer Bildungsphasen nur teilweise ausgleichen, erreicht jedoch nicht alle Gruppen gleichermaßen und kann bestehende Unterschiede durch selektive Teilnahme auch fortschreiben.

Die Herausforderung besteht damit weniger in der isolierten Bewältigung einzelner Problemlagen, sondern in der Weiterentwicklung einer koordinierten, bildungsbereichsübergreifenden Steuerungsarchitektur, die zugleich Prioritätensetzungen ermöglicht und Zielkonflikte transparent bearbeitet. Hierfür braucht es keine neuen Institutionen, wohl aber eine verbesserte und stärker institutionalisierte Kooperation.

Unter Bedingungen erhöhter Volatilität wird die Sicherung von Handlungs- und Leistungsfähigkeit selbst zur zentralen Steuerungsaufgabe. Diese entsteht weniger durch institutionelle Kontinuität als durch die Fähigkeit, Veränderungen koordiniert zu verarbeiten und Anpassungen systematisch abzustimmen. Ein Bildungssystem, dessen Segmente in unterschiedlichem Tempo und unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen reagieren, ist in besonderer Weise auf Abstimmung, Transparenz und Rückkopplung der einzelnen Bereiche angewiesen.

Dies berührt auch föderale Zuständigkeiten, ressortübergreifende Abstimmungsprozesse und institutionelle Koordinationsmechanismen. Damit rückt die Steuerungsfähigkeit selbst ins Zentrum der Systementwicklung: Nicht zusätzliche Programme, sondern die Qualität der Abstimmung im Sinne einer koordinierten Autonomie entscheidet zunehmend über die Leistungsfähigkeit des Systems, die auch von der Abstimmung mit angrenzenden Politikfeldern abhängt.

Dass es daran in manchen Bereichen der Bildungspolitik noch mangelt, dafür liefert (auch) der diesjährige Bildungsbericht manche Hinweise: beim Blick auf den Stand der Verankerung einer wirksamen Förderdiagnostik in der frühen Bildung; angesichts des großen Engagements von Bund und Ländern im Übergangssystem, dessen Effektivität und Effizienz aber nicht streng evaluiert wird; mit Blick auf die fehlende Koordination zwischen dem Gesamtprogramm Sprache (GPS) der Bundesregierung und den projektbezogenen Aktivitäten in der Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung, die so nie geplant wurden, sondern sich pfadabhängig entwickelt haben.

Qualitätsentwicklung angesichts begrenzter Ressourcen systemisch priorisieren

Fragen der Qualität werden in allen Bildungsbereichen unter Bedingungen struktureller Begrenzung verhandelt. Personelle Engpässe, finanzielle Restriktionen und infrastrukturelle Anpassungsprozesse wirken unmittelbar auf pädagogische Praxis und institutionelle Leistungsfähigkeit. Zugleich hat die Zahl der Anforderungen zugenommen: Mindeststandards sollen gesichert und Leistungsstärke gefördert werden, heterogene Lerngruppen erfordern differenzierte Unterstützung, Transformationsprozesse verlangen neue Qualifikationsprofile.

In der bisherigen Praxis werden Qualitätsfragen häufig sektoral bearbeitet – etwa durch Programme zur Verbesserung schulischer Leistungen, Initiativen zur Fachkräftegewinnung im frühkindlichen Bereich oder Förderlinien zur digitalen Ausstattung. Qualitätsentwicklung ist jedoch nicht isoliert innerhalb einzelner Bildungsbereiche zu verorten. Frühkindliche Förderung, schulische, berufliche und akademische Bildung sowie Weiterbildung stehen in einem engen Wirkungszusammenhang entlang der Bildungskette. Ungleichgewichte in einzelnen Phasen können sich dabei kumulieren, ohne dass nachgelagerte Bildungsbereiche diese systematisch ausgleichen.

Vor diesem Hintergrund ist entscheidend, dass nicht allein einzelne Qualitätsindikatoren optimiert werden, sondern eine systemische Prioritätensetzung unter begrenzten Ressourcen erfolgt. Dies bedeutet, Zielkonflikte offen zu benennen und im Konsens der beteiligten Akteur:innen verbindlich zu klären, welche Phasen, Kompetenzbereiche und Gruppen besondere Aufmerksamkeit erhalten.

Dazu zählen insbesondere (a) die Sicherung der Qualität von Bildung in zentralen Entwicklungsphasen, etwa im Bereich von Basiskompetenzen und Übergängen, (b) die Fokussierung auf Gruppen und Sozialräume mit kumulierten Risikolagen sowie (c) die Festlegung jener Qualitätsdimensionen, die auch unter Engpassbedingungen nicht zur Disposition stehen.

Prioritätensetzung ist dabei keine Frage der programmatischen Zielsetzungen allein, sondern zeigt sich ebenso in Ressourcenallokation, Personalstruktur, Zeitbudgets und institutioneller Kooperation. Prioritätensetzung wird unter strukturellen Engpassbedingungen zur Voraussetzung von Qualität.

Die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems lässt sich mit punktuellen, zeitlich befristeten Programmen nicht sichern. Vielmehr braucht es die Fähigkeit, Qualitätsansprüche, Kapazitäten und gesellschaftliche Erwartungen in ein kohärentes Verhältnis zu bringen. Dies wird ohne eine Verständigung auf Prioritäten kaum möglich sein. Die Sicherung von Qualität betrifft damit das institutionelle Gefüge insgesamt und nicht nur einzelne Organisationen.

Reduktion von Bildungsungleichheiten in koordinierter und systemübergreifender Verantwortung adressieren

Bildungsungleichheit entsteht nicht punktuell, sondern entfaltet sich entlang der gesamten Bildungskette. Soziale Herkunft, Einwanderungsgeschichte und regionale Disparitäten wirken nicht isoliert, sondern kumulativ. Frühkindliche Teilhabe, schulische Leistungsentwicklung, anschlussfähige und die Bildungskarriere weiterführende Übergänge und Weiterbildungsbeteiligung stehen in einem Zusammenhang.

Gleichwohl werden Ungleichheitsfragen häufig sektoral bearbeitet: Frühe Förderung adressiert Teilhabedefizite im Elementarbereich, schulische Programme reagieren auf Leistungsrückstände, arbeitsmarkt- und sozialpolitische Maßnahmen betreffen sowohl die Übergänge in Ausbildung als auch die Teilnahme an Weiterbildung. Diese segmentierte Bearbeitung kann strukturelle Kumulation jedoch nicht grundsätzlich auflösen, sondern Ungleichheiten vielmehr entlang der Bildungskette verschieben.

Zugleich wird deutlich, dass Bildungsungleichheiten nicht ausschließlich innerhalb des Bildungssystems entstehen oder bearbeitet werden können, sondern in Wechselwirkung mit sozialen, ökonomischen und regionalen Rahmenbedingungen stehen. Eine wirksame Begrenzung kumulativer Risikoverläufe erfordert daher auch systemübergreifende Ansätze, die Bildungs-, Sozial-, Arbeitsmarkt- und Familienpolitik miteinander verbinden.

Die zentrale Herausforderung besteht daher nicht in der isolierten Kompensation einzelner Benachteiligungen, sondern in der Begrenzung der Kumulation von Risiken über Bildungsphasen hinweg. Dies erfordert, Bildungsungleichheit als durchgängige Strukturfrage zu begreifen und Wechselwirkungen zwischen Bildungsphasen, Institutionen und sozialräumlichen Bedingungen systematisch mitzudenken.

Notwendig sind Transparenz darüber, an welchen Übergängen und Schnittstellen sich Ungleichheiten verstärken, sowie eine abgestimmte Betrachtung von Ressourcen, Unterstützungsstrukturen und institutionellen Verantwortlichkeiten. Unter Bedingungen struktureller Engpässe und konkurrierender Zielsetzungen wird deutlich, dass Chancengleichheit nicht allein pädagogisch hergestellt werden kann. Sie berührt die Verteilung von Aufmerksamkeit, Ressourcen und Verantwortung über mehrere Ebenen hinweg.

Maßgeblich ist daher, ob institutionelle Rahmenbedingungen, Ressourcenverteilung und Koordinationsmechanismen so aufeinander abgestimmt sind, dass die zentralen Mechanismen, die maßgeblich zu andauernder sozialer Ungleichheit beitragen, gezielt adressiert werden. Wie dies geschehen kann, dafür liefert der Bildungsbericht viele Hinweise, die von der Etablierung einer verbindlichen Förderdiagnostik über eine professionelle berufliche Orientierung und Beratung bis zur digitalen Qualifizierung insbesondere älterer Beschäftigter reichen.

Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit wirksam und systemkohärent gestalten

Übergänge zwischen Bildungsbereichen bleiben sensible Schnittstellen im Bildungssystem. Formale Durchlässigkeit ist in vielen Bereichen institutionell verankert: Schulabschlüsse eröffnen unterschiedliche Bildungswege, berufliche und akademische Bildung sind grundsätzlich anschlussfähig, Weiterbildung ermöglicht nachträgliche Qualifizierung.

Gleichwohl sind Übergänge weiterhin Momente erhöhter Selektivität und potenziell unterbrochener oder verzögerter Bildungsverläufe. An diesen Schnittstellen verdichten sich Kompetenzunterschiede, soziale Risikolagen und Passungsprobleme zwischen individuellen Voraussetzungen und institutionellen Anforderungen – etwa zwischen Schulwesen und beruflicher Bildung, zwischen beruflicher und akademischer Bildung sowie zwischen Erstausbildung, Weiterbildung und Studium.

Zugleich unterliegen Übergänge unterschiedlichen institutionellen Logiken: Schulrechtliche Regelungen, betriebliche Auswahlentscheidungen, hochschulische Zulassungsverfahren und arbeitsmarktpolitische Rahmenbedingungen greifen ineinander, ohne hinreichend aufeinander abgestimmt zu sein.

Notwendig ist daher mehr als die formale Sicherung von Durchlässigkeit: Maßgeblich ist die Gewährleistung verlaufsbezogener Anschlussfähigkeit entlang der gesamten Bildungskette. Dies bedeutet, Übergänge nicht als isolierte Schnittstellen zu behandeln, sondern als Teil kontinuierlicher Bildungs- und Erwerbsverläufe zu gestalten.

Erforderlich sind Transparenz über Kompetenzanforderungen, realistische Anschlussoptionen sowie abgestimmte Verfahren zwischen den beteiligten Institutionen. Unter Bedingungen institutionell getrennter Zuständigkeiten und unzureichend abgestimmter Verfahren kann formale Offenheit durch intransparente Auswahlmechanismen, unterschiedliche Erwartungshorizonte oder fehlende Koordination eingeschränkt werden.

Die Frage der Durchlässigkeit wird damit auf der einen Seite zu einer Frage der Systemkohärenz. Auf der anderen Seite muss auch ein durchlässiges System für die Nutzenden transparent und nachvollziehbar sein, um informierte Entscheidungen treffen zu können. Der Fokus verschiebt sich von der bloßen Existenz institutioneller Optionen hin zur Qualität ihrer tatsächlichen Nutzbarkeit entlang der Bildungskette.

Digitale Transformation als dauerhafte Systemaufgabe institutionell verankern

Die fortschreitende Digitalisierung verändert die Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ebenso wie Lernumgebungen, Kompetenzanforderungen und institutionelle Rahmenbedingungen des Bildungssystems. Digitale Technologien eröffnen neue Möglichkeiten der Wissensvermittlung, der individuellen Förderung und Vernetzung von Lernprozessen.

Gleichzeitig zeigt sich eine strukturelle Diskrepanz zwischen der Dynamik technologischer Entwicklungen und den Anpassungsprozessen institutioneller Bildungssysteme. Programme zum Ausbau digitaler Infrastruktur haben wichtige Impulse gesetzt, reichen jedoch nicht aus, um digitale Transformation nachhaltig zu verankern.

Der Erfolg digital gestützter Lernprozesse hängt nicht primär von der Verfügbarkeit technischer Ausstattung ab, sondern von deren pädagogisch reflektierter Nutzung sowie von den professionellen Kompetenzen des Bildungspersonals. Die zentrale Herausforderung besteht daher darin, Digitalisierung nicht als zeitlich begrenztes Infrastruktur- oder Förderthema zu behandeln, sondern als dauerhafte Entwicklungsaufgabe des Bildungssystems zu institutionalisieren.

Der Ausbau von Infrastrukturen sowie Organisations- und Personalentwicklung in Bildungseinrichtungen sollte daher stärker zusammenhängend gedacht werden. Dies betrifft die Verankerung digitaler Kompetenzen in Ausbildung und Fortbildung des pädagogischen Personals ebenso wie die Entwicklung geeigneter Organisationsstrukturen, Unterstützungsangebote und nachhaltiger Finanzierungsmodelle.

Ein zentraler Baustein hierfür könnten fest eingerichtete, länderübergreifende Kompetenzzentren für digitale Bildung sein, wie sie von der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK, 2022) vorgeschlagen wurden. Solche Zentren könnten die Entwicklung, Evaluation und den Transfer digital gestützter Lehr- und Lernkonzepte bündeln, Doppelstrukturen reduzieren und damit knappe Ressourcen sowohl pädagogisch wirksam als auch ökonomisch effizient einsetzen.

Mit der zunehmenden Verbreitung künstlicher Intelligenz verschärfen sich diese Anforderungen zusätzlich: Dies betrifft nicht nur den Einsatz neuer Technologien, sondern stellt grundlegende Fragen an Lernprozesse, Prüfungsformate und die Bestimmung zentraler Bildungsziele. Digitale Transformation lässt sich damit nicht länger sektoral oder projektförmig bearbeiten. Vielmehr muss sie als verbindlich zu steuernde bildungsbereichsübergreifende Querschnittsaufgabe institutionell verankert werden, die pädagogische Konzepte, institutionelle Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Entwicklungen systematisch integriert.

Transformationsfähigkeit dauerhaft sichern

Das Bildungssystem steht in mehrfacher Hinsicht unter Veränderungsdruck. Digitalisierung und künstliche Intelligenz verändern Lernumgebungen und die Art und Weise des Lernens, Prüfungsformate und Kompetenzanforderungen. Die sozialökologische Transformation, verbunden mit wirtschaftlichen

Umbrüchen, verändert Qualifikationsprofile, die in beruflicher Bildung und Hochschule gefördert werden. Demografische Dynamiken und migrationsbedingte Entwicklungen verändern Teilnehmendenstrukturen.

Transformation im Sinne von disruptiven Veränderungen sowie stetigen, kontinuierlichen Wandlungsprozessen wird damit zu einer dauerhaften Rahmenbedingung institutionellen Handelns. Häufig werden diese Anforderungen projektförmig bearbeitet, etwa durch Programme zur digitalen Ausstattung, Modellvorhaben zur Curriculumentwicklung, befristete Initiativen zur Fachkräftegewinnung oder Innovationslinien in Hochschule und Weiterbildung.

Solche Maßnahmen setzen Impulse, bleiben jedoch vielfach an sektorale oder institutionelle Grenzen gebunden. Entscheidend ist daher weniger die Initiierung weiterer Programme als die dauerhafte institutionelle Verankerung von Entwicklungsfähigkeit. Diese ist nicht als rein zentral steuerbare Aufgabe zu verstehen, sondern entsteht im Zusammenspiel von übergeordneten Rahmenbedingungen und dezentralen Gestaltungsprozessen in Einrichtungen und Bildungsbereichen.

Sie betrifft mehrere Ebenen gleichzeitig, von der Gestaltung von Lern- und Arbeitsprozessen in einzelnen Einrichtungen über Organisations- und Personalentwicklung in Bildungsinstitutionen bis hin zu übergreifenden Rahmenbedingungen, Finanzierungsstrukturen und Kooperationsformen zwischen Bildungsbereichen.

Erforderlich sind dabei langfristige Orientierungen, die über einzelne Förderperioden hinausreichen und die Abstimmung zwischen Bildungsbereichen sowie mit angrenzenden Handlungsfeldern stärken. Notwendig sind auch dezentrale Kompetenzen zur vorausschauenden Planung nachhaltiger Organisationen, Angebote und Kooperationen.

In einem fragmentierten System besteht die Gefahr, Innovationen punktuell zu entwickeln, ohne ihre Wechselwirkungen zu berücksichtigen. Entwicklungsfähigkeit wird damit auch zu einer Frage der Abstimmung zwischen Bildungs-, Wissenschafts-, Arbeitsmarkt- und Wirtschaftspolitik sowie den jeweils beteiligten Praxisakteur:innen in Bildung, Wirtschaft und Arbeitswelt.

Im Zentrum steht folglich die Herausforderung, wie das Bildungssystem als dauerhaft lernfähige Struktur gestaltet werden kann. Entscheidend scheint hier die Schaffung von Rahmenbedingungen, die kontinuierliche Weiterentwicklung auf allen Ebenen ermöglichen, ohne die Funktions- und Handlungsfähigkeit bestehender Strukturen zu gefährden.

Steuerung als Systemaufgabe begreifen

Zentrale Problemlagen des Bildungssystems zeigen sich bildungsbereichs- und ressortübergreifend, womit die bestehende Architektur von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten strukturell herausgefordert wird. Kompetenzentwicklung ist mit früher Förderung, Personalstruktur und der Gestaltung von Übergängen sowie deren Anschlussfähigkeit verknüpft. Fachkräftesicherung betrifft schulische ebenso wie berufliche Bildung, Hochschule und Weiterbildung. Bildungsungleichheit entfaltet sich entlang der gesamten Bildungskette.

Demgegenüber ist das Bildungssystem durch eine ausgeprägte Differenzierung von Zuständigkeiten geprägt: Föderale Ebenen, ressortspezifische Verantwortlichkeiten, institutionelle Autonomien und sektorale Logiken strukturieren Entscheidungsprozesse und Ressourcenflüsse. Zugleich ist das Bildungssystem nicht ausschließlich staatlich organisiert und finanziert, sondern wird je nach Bildungsbereich auch von gemeinschaftlichen und marktwirtschaftlichen Koordinationsformen geprägt. Diese Differenzierung ist historisch gewachsen und funktional begründet.

Zugleich wird sichtbar, dass zentrale Problemlagen institutionelle und administrative Grenzen systematisch überschreiten und damit Koordinationsanforderungen erzeugen, die sich innerhalb bestehender Zuständigkeitslogiken nur begrenzt verarbeiten lassen.

Die Herausforderung liegt daher weniger in der punktuellen Anpassung einzelner Zuständigkeitsarrangements als in der Weiterentwicklung kohärenter Governance-Strukturen, die systemübergreifende Dynamiken institutionell aufnehmen und bearbeiten können. Kohärente Governance meint dabei die Fähigkeit, unterschiedliche Ebenen und Akteur:innen verbindlich aufeinander zu beziehen, Zielkonflikte transparent zu machen und Prioritätensetzungen anschlussfähig zu gestalten.

Unter Bedingungen struktureller Volatilität und begrenzter Ressourcen gewinnt insbesondere die Abstimmung zwischen Bildungs-, Sozial-, Arbeitsmarkt-, Finanz- und Wirtschaftspolitik im Sinne einer koordinierten Verantwortung an Gewicht. Dabei gewinnt die Gestaltung von Rahmen-

bedingungen an Bedeutung, die es den beteiligten Akteur:innen ermöglichen, ihre jeweiligen Handlungsspielräume im Sinne gemeinsamer Zielsetzungen zu nutzen.

Nicht zusätzliche Programme, sondern die Abstimmungsfähigkeit bestehender Strukturen entscheidet darüber, ob Reformimpulse nachhaltig greifen oder an Schnittstellen an Wirkung verlieren. Damit wird Governance selbst zu einer zentralen Entwicklungsdimension des durch multiple Akteur:innen mitbeeinflussten Bildungssystems, die nicht nur in der Politik, sondern auch in der Forschungsförderung mehr Aufmerksamkeit verdient.

Dies gilt insbesondere für viele der langfristig angelegten Förderformate, die häufig von sogenannten Metavorhaben begleitet werden und als Reallabore einer mit den Mitteln der Projektförderung vorangetriebenen Bildungsreform verstanden werden können. Deren Erfahrungen sollten systematisch reflektiert werden.

Die Weiterentwicklung der fragmentierten Zuständigkeiten hin zu einer kohärenten Governance-Struktur erfordert Koordinationsformen, die Vielfalt und föderale Differenzierung erhalten, zugleich aber systemische Kohärenz sichern.