



BILDUNGS- UND BERUFSBILDUNGSPOLITIK IM EUROPÄISCHEN SEMESTER

INVESTITIONEN, ÖFFENTLICHE ORDNUNG, SOZIALER DIALOG
UND PRIVATISIERUNGSPROZESSE IN EUROPA

BILDUNGS- UND BERUFSBILDUNGS- POLITIK IM EUROPÄISCHEN SEMESTER

INVESTITIONEN, ÖFFENTLICHE ORDNUNG, SOZIALER DIALOG UND PRIVATISIERUNGSPROZESSE IN EUROPA

Professor Howard Stevenson
Lesley Hagger-Vaughan
Alison Milner
Emily Winchip

Faculty of Social Science University of Nottingham

Herausgegeben vom Europäischen Gewerkschaftskomitee für Bildung und Wissenschaft (ETUCE) - Brüssel April 2017
Die vollständige oder teilweise Vervielfältigung dieser Veröffentlichung ist ohne Genehmigung gestattet. Allerdings
müssen das ETUCE als Herausgeber genannt und Exemplare an das Sekretariat des ETUCE geschickt werden.



Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Informationen.

VORWORT

Qualitativ hochwertige Bildung hat den vorrangigen Zweck, das individuelle Potenzial eines jeden Menschen zu entwickeln und ein stabiles Fundament für eine sozial gerechte, demokratische und friedliche Gesellschaft zu schaffen. Um das zu erreichen, sollten die Prinzipien, die der Bildung zugrunde liegen, Prinzipien der Fairness, Chancengleichheit und Qualität sein. Bildung gilt auch als außerordentlich wichtig für die Förderung von Produktivitätssteigerung, Wettbewerbsfähigkeit und Innovation, die zu einem Wirtschaftswachstum führen. Seit einem Jahrzehnt haben Lehrkräfte aber mit den tiefgreifenden Auswirkungen der Wirtschafts- und Finanzkrise auf junge Menschen und Gesellschaft sowie deren Auswirkungen auf Arbeitsbedingungen und Arbeitnehmerrechte zu tun.

Die Europäische Union reagierte auf diese Probleme mit Europa 2020, dem Strategieplan für nachhaltiges intelligentes Wirtschaftswachstum. Bildung, Beschäftigung, die Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung stehen im Mittelpunkt der Strategie Europa 2020 und der EU-Politikgestaltung, die durch das Europäische Semester koordiniert werden. Seit Gründung des Europäischen Semesters haben Sparmaßnahmen und die strenge Einhaltung finanzieller Ziele (die Beschränkung des staatlichen Defizits auf 3 % und der öffentlichen Schulden auf 60 % des BIP) rund um die Strategie Europa 2020, die Vorgehensweise von Staaten, unilaterale Anpassungen durchzuführen und Entscheidungen zu treffen, sowie Anti-Gewerkschaftskampagnen in einigen europäischen Ländern dazu geführt, dass Gewerkschaften an Verhandlungen über Rechte und Arbeitsbedingungen von Arbeitnehmern im Bildungsbereich und an nationalen Reformen im Ausbildungs- und Weiterbildungsbereich überhaupt nicht mehr oder nur in geringem Maße beteiligt sind.

Besonders im Bereich des sozialen Dialogs berichten Gewerkschaften des Bildungssektors über zunehmende Probleme. Entscheidungen, die Lehrer und Schulgemeinschaften betreffen, werden ohne Rücksprache mit den Sozialpartnern getroffen, insbesondere wenn es um Bildungs- und Ausbildungsreformen sowie berufliche Themen geht. Die fehlende Einbeziehung von Gewerkschaften des Bildungssektors bei Bildungs- und Ausbildungsreformen stellt eine besondere Herausforderung in einer Zeit dar, in der ein Abdriften der Bildung in Richtung „Businessmodell“ bzw. Kommerzialisierung von Bildung offensichtlich ist.

Um das Bewusstsein zu fördern und die Teilnahme am „politischen Spielraum“ des Europäischen Semesters bezüglich Bildung und Ausbildung auf nationaler und europäischer Ebene anzuregen, hat das Europäische Gewerkschaftskomitee für Bildung und Wissenschaft (EGBW) im Jahr 2015 das Projekt Investing in education: Strengthening the involvement of teacher trade unions in the European Semester on education and training (In Bildung investieren: Stärkung der Beteiligung der Lehrgewerkschaften am Europäischen Semester im Bereich Aus- und Weiterbildung) initiiert. Die Universität Nottingham wurde mit der Erstellung einer Studie über die Auswirkungen der koordinierten Strategien zu den Reformen nationaler Bildung und Ausbildung sowie Investitionen als Ergebnis des Europäischen Semesters und über Veränderungen der Bildungsinvestitionen und öffentliche/private Entwicklungen beauftragt. Der Ihnen vorliegende Bericht ist das Ergebnis einer zweijährigen Studie des Fachbereichs für Bildungswissenschaft der Universität Nottingham, die mit Zusammenarbeit der Mitglieder der Beratergruppe des Projekts aus Dänemark (DLF), Italien (FLC-CGIL), Litauen (FLESTU), Malta (MUT) und Slowenien (ESTUS) durchgeführt wurde, die sich laufend mit fruchtbaren und inspirierenden Beiträgen in diese wichtige Initiative eingebracht haben.

Susan Flocken
EGBW Europadirektorin

INHALT

1	VORSTELLUNG DES EUROPÄISCHEN SEMESTERS	6
2	DAS EUROPÄISCHE SEMESTER UND DIE BILDUNGSPOLITIK IN DEN MITGLIEDSTAATEN	8
3	DAS EUROPÄISCHE SEMESTER IN AKTION: LÄNDERBEISPIELE	39
4	DAS EUROPÄISCHE SEMESTER UND DIE BILDUNGSPOLITIK IN DEN MITGLIEDSTAATEN DER EU	56
ANLAGE 1	METHODIK UND DATENERHEBUNG/DATENANALYSE	60
ANLAGE 2	TEILNEHMER DER UMFRAGE	61
ANLAGE 3	EU-MITGLIEDSTAATEN MIT RÜCKGANG DES BIP, DEFIZIT/BRUTTOVERSCHULDUNG AUSSERHALB DER SWP-ANFORDERUNGEN UND KÜRZUNGEN DER STAATSAUSGABEN ZWISCHEN 2008 UND 2015	64
ANLAGE 4	MITGLIEDSTAATEN MIT EINEM MAKROÖKONOMISCHEN UNGLEICHGEWICHTSVERFAHREN ODER VERFAHREN BEI EINEM	66
ANLAGE 5	EU-MITGLIEDSTAATEN, DIE ÖFFENTLICHE AUSGABEN INSGESAMT UND AUSGABEN FÜR BILDUNG GEKÜRZT HABEN	67
ANLAGE 6	UMFRAGEANTWORTEN	69
ACRONYMS		76

1 VORSTELLUNG DES EUROPÄISCHEN SEMESTERS

1.1 DAS EUROPÄISCHE SEMESTER: WAS IST DAS?

Nach der Wirtschaftskrise 2008 entwickelte die Europäische Union eine zehnjährige Strategie zur Förderung von Wachstum und zur Schaffung von Arbeitsplätzen. Die Strategie Europe 2020 (Europäische Kommission, 2010), beinhaltet Kernziele in fünf Schlüsselgebieten - Beschäftigung und Wachstum, Investitionen, Klimawandel, Bildung und Armut und soziale Inklusion. Innerhalb dieser Kernziele verpflichtet EU 2020 zur steuerlichen Verantwortung, zur Förderung von Investitionen und strukturellen Reformen sowohl in den Mitgliedstaaten als auch in der gesamten EU.

Das Europäische Semester kann am besten als Governance-Mechanismus beschrieben werden, der einen Überblick über die Bemühung der EU-Mitgliedstaaten bietet, die EU-2020-Ziele zu erreichen. Das Semester ist ein Prozess, der sowohl die Vergangenheit miteinbezieht (durch jährliche Überwachungs- und Kontrollverfahren), als auch in die Zukunft gerichtet ist (indem Empfehlungen für zukünftige Maßnahmen gegeben werden). Es handelt sich im Wesentlichen um eine Form wirtschaftspolitischer Steuerung, die das Finanz- und Haushaltsmanagement in den EU-Mitgliedstaaten betrifft, obwohl EU 2020 auch soziale Belange (einschließlich Bildung) und Umweltthemen beinhaltet.

Das Semester wurde 2011 als Teil eines Reformpaketes eingeführt, das darauf abzielt, eine effektivere Kontrolle der Finanzen der Mitgliedstaaten nach der Wirtschaftskrise durchzuführen. Vor dem Crash waren die Mitgliedstaaten für ihre Haushaltspolitik und -planung verantwortlich und es „fehlte deshalb ein koordinierter Überblick auf EU-Ebene über die auf nationaler Ebene unternommenen Anstrengungen“ (Europäische Kommission, 2015a). Angesichts der Wirtschaftskrise versucht das Semester, sich mit den Belangen zu befassen, die einen Mangel an Governance und Aufsicht darstellen. Es beinhaltet eine Reihe von politischen Mechanismen, von denen sich viele kontinuierlich verändern und weiterentwickeln.

1992 wurden vom Vertrag von Maastricht haushaltspolitische Ziele für die Mitgliedstaaten festgelegt und diese wurden vom Stabilitäts- und Wachstumspakt (SWP) (1997) (Europäische Kommission, online) bestätigt. Die im Rahmen des SWP festgesetzten Hauptziele sind die Begrenzung des Haushaltsdefizits auf maximal 3 % des Bruttoinlandsproduktes (BIP) und eine Staatsverschuldung von maximal 60 % des BIP. Die Durchsetzung dieser finanziellen Verpflichtungen wurde 1998 (Präventivmaßnahmen) und 1999 (Korrekturmaßnahmen) und erneut 2005 verstärkt, als größere Klarheit bezüglich des Managements der Haushaltsdefizite erreicht wurde.

Diese Regulierungsmechanismen wurden jedoch seit der Krise erheblich verstärkt, insbesondere durch die „Sixpack“-Verordnungen, mit der das makroökonomische Ungleichgewichtsverfahren (MIP) eingeführt wurde und die „Twopack“-Verordnungen (2013), die Verfahren zur Bewertung der Haushaltsdefizite und der Haushaltspolitik der Mitgliedstaaten seitens der Kommission festlegen. Diese Verfahren wurden auch durch die Einführung des „Europäischen Fiskalpakts“ 2013 und erst kürzlich 2015 durch die Leitlinien der Kommission über eine flexiblere Handhabung der Defizite beeinflusst.

Der Prozess des Europäischen Semesters ist im Wesentlichen ein einfacher Prozess, bei dem auf einen Zeitraum der Überprüfung und der Empfehlungen seitens der Europäischen Kommission (im ersten Teil des Semesters) ein Durchführungszeitraum auf Ebene der Mitgliedstaaten erfolgt (im zweiten Teil des Semesters). Der Prozess beginnt offiziell im November mit einem EU-weiten Überblick über die Konjunkturaussichten, dem sogenannten Jahreswachstumsbericht (JWB). Auf diesen folgen dann detaillierte Prüfungen in den einzelnen Ländern, die als Länderberichte jedes Jahr im Februar veröffentlicht werden. Die Mitgliedstaaten erstellen als Antwort auf den Länderbericht ein Nationales Reformprogramm (NRP) genannten Aktionsplan, und auf diesen folgt wiederum die Veröffentlichung der länderspezifischen Empfehlungen (LSE) für jeden Mitgliedstaat.

Diese sehr kurze Zusammenfassung der im Rahmen des Europäischen Semesters durchgeführten Prozesse kann zwangsläufig die Realität der Politikentwicklung und -umsetzung nicht in ihrer ganzen Komplexität widerspiegeln. Eine detailliertere Beschreibung, wie das Europäische Semester in der Praxis funktioniert und

auf welche Weise die Sozialpartner an diesem Prozess beteiligt sind, findet sich in der Veröffentlichung des Europäischen Gewerkschaftskomitees für Bildung (ETUCE) „Practical Guide for an Effective Involvement of Education Trade Unions in the European Semester on Education and Training“ (Ein praktischer Leitfaden für eine effektive Miteinbeziehung der Gewerkschaften des Bildungssektors in das Europäische Semester für Aus- und Weiterbildung, ETUCE, 2017).

1.2 ZIELE, ZIELVORGABEN UND STRUKTUR DES BERICHTS

Dieser Bericht zielt darauf ab, den Zusammenhang zwischen der Funktionsweise des europäischen Semesters und seine Auswirkung auf das Bildungsangebot und die Bildungspolitik in den Mitgliedstaaten zu erläutern. Um diesen Zusammenhang zu verdeutlichen, werden in diesem Bericht Daten zu vier Aspekten des Bildungssektors vorgestellt und daher ist dieser Bericht in vier Hauptabschnitte unterteilt:

1. Höhe der öffentlichen Ausgaben für Bildung in den Mitgliedstaaten seit der Einführung des Europäischen Semesters. Eines der Hauptziele des Semesters ist die Gewährleistung der „finanzpolitischen Verantwortung“ der Mitgliedstaaten und die Einhaltung der vom Stabilitäts- und Wachstumspakt festgelegten Zielsetzungen. Im ersten Abschnitt dieses Berichts werden wir sehen, wie sich die öffentlichen Investitionen in Bildung seit der Einführung des Semesters entwickelt haben.
2. Außerdem wird anhand einer Analyse der länderspezifischen Empfehlungen (LSE) gezeigt, in welchem Ausmaß diese die Prioritäten in der Bildungspolitik beeinflussen. LSE sind zentrale „Aktionspunkte“ des Semesters und ein wesentlicher Motor für zukünftige Aktivitäten auf Ebene der Mitgliedstaaten. Im zweiten Abschnitt dieses Berichtes prüfen wir, inwieweit die LSE Bildungsthemen widerspiegeln und wie Bildungsfragen im LSE vorgestellt werden.
3. Eine Zusammenfassung über den Beteiligungsgrad der Lehrerverbände am sozialen Dialog über Themen, die sie und ihre Mitglieder betreffen. Das Dokument „A new start in social dialogue“ (Ein Neubeginn im sozialen Dialog, Europäische Kommission, 2015b), dem 2016 die Erklärung der Präsidentschaft des Rates, der Europäischen Kommission und den europäischen Sozialpartnern über einen „Neubeginn für den sozialen Dialog“ folgte, enthält eine ausdrückliche Verpflichtung zur Entwicklung des sozialen Dialogs in Verbindung mit dem Europäischen Semester. In diesem Abschnitt veröffentlichen wir die Meinungen von ETUCE-Mitgliedern über das Ausmaß in dem dieser tatsächlich stattfindet.
4. Standpunkte der ETUCE-Mitgliedsorganisationen zum Privatisierungsprozess im Bildungssektor und zu Privatisierungstendenzen in den Mitgliedstaaten. Der Abwärtstrends bei den öffentlichen Investitionen und steigende Erwartungen an Bildungssysteme als Beitrag zu Wachstum und Beschäftigung führen dazu, dass Lösungen aus dem Privatsektor angestrebt werden, welche die Lücke zwischen öffentlichen Ressourcen und gesellschaftlichen Forderungen füllen könnten. Im vierten Abschnitt dieses Berichts präsentieren wir die Daten einer Umfrage unter ETUCE-Mitgliedsorganisationen, in der Erfahrungen und Strukturen des Privatisierungsprozesses in der EU und europaweit überprüft werden.

Zusätzlich zu den oben genannten Daten beinhaltet dieser Bericht auch fünf länderspezifische Studien (Dänemark, Italien, Litauen, Malta und Slowenien), die weitere Aspekte bezüglich der Verbindung zwischen der EU-Agenda und deren Auswirkungen auf die Bildungspolitik der Mitgliedstaaten aufzeigen. Die Fallstudien heben auch hervor, in welchem Ausmaß im Bildungswesen tätige Sozialpartner in den Mitgliedstaaten in ihren Augen in den jeweiligen Ländern am Semesterprozess beteiligt waren.

Dieser Bericht basiert auf zwischen März 2016 und März 2017 durchgeführten Forschungsarbeiten für das Projekt „Investing in Education: Strengthening the involvement of teacher trade unions in the European

Semester on education and training“ (In Bildung investieren: Stärkung der Beteiligung der Lehrgewerkschaften am Europäischen Semester im Bereich Aus- und Weiterbildung, Referenz der Europäischen Kommission - VS/2015/0329). Ausführliche Details bezüglich der Forschungsmethoden und der Datensammlungsprozesse sind in Anhang 1 aufgeführt. Details über die oben genannte Umfrage finden Sie in Anhang 2.

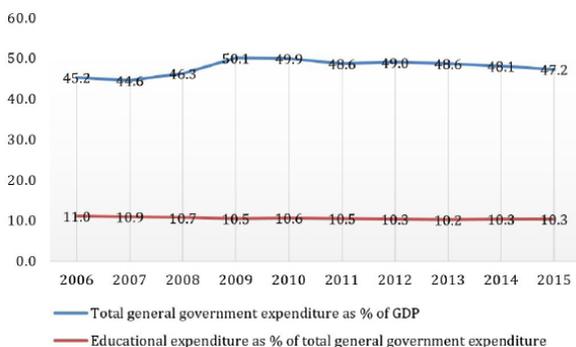
2 DAS EUROPÄISCHE SEMESTER UND DIE BILDUNGSPOLITIK IN DEN MITGLIEDSTAATEN: VERBINDUNGEN HERSTELLEN

2.1 DAS EUROPÄISCHE SEMESTER UND DIE BILDUNGSPOLITIK: AUSWIRKUNGEN AUF DIE ÖFFENTLICHEN INVESTITIONEN

2.1.1 Allgemeine Regierungsausgaben nach der Wirtschaftskrise

Die globale Finanzkrise von 2007/2008 und die damit einhergehende Rezession hat die nationalen Volkswirtschaften aller EU-Mitgliedstaaten extrem stark unter Druck gesetzt. Mit Besorgnis bezüglich der langfristigen Nachhaltigkeit der öffentlichen Finanzen in der Region ergriffen die Europäische Kommission und die EU-27 Maßnahmen zur Stabilisierung der Verschuldung und zur Konsolidierung der Haushaltsdefizite. Diese Maßnahmen führten zu einer Kürzung der Ausgaben des öffentlichen Sektors und zu neuen Prioritäten bei der Finanzierung der von der Krise stark betroffenen Bereiche, wie z. B. Gesundheit und Sozialschutz. Während also öffentliche Investitionen in qualitativ hochwertige Bildung und Berufsbildung als wesentlich zur Förderung des Wirtschaftswachstums, der Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit angesehen wurden, war paradoxerweise der Bildungssektor erheblich von diesen Haushaltseinsparungen betroffen (Europäische Kommission / EACEA / Eurydice, 2013).

Abbildung 1. Allgemeine Staatsausgaben und Ausgaben für Bildung in % des BIP



Quelle: Eurostat (2017)

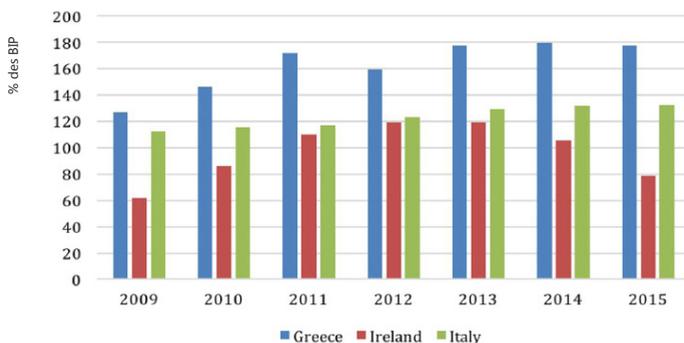
Gemäß der aktuellsten von Eurostat (Statistikamt der EU) zusammengestellten Finanzdaten blieben die öffentlichen Ausgaben für Bildung in den 28 EU-Mitgliedstaaten im Verhältnis zum BIP zwischen 2006 und 2015 im Allgemeinen stabil und verzeichneten nur einen kleinen Gesamtrückgang von 5,0 % auf 4,9 % des BIPs. Im selben Zeitraum stiegen allerdings die öffentlichen Ausgaben im Verhältnis zum BIP um 2,0 % auf 47,2 %, während der entsprechende Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung im selben Zeitraum von 11,0 % in 2006 auf 10,3 % in 2015 sank. Eine Analyse der EU-weiten öffentlichen Ausgaben für Bildung im Verhältnis zum BIP sollte deshalb mit Vorsicht betrachtet werden, da die Wachstumsunterschiede und der Rückgang des BIPs auf der Ebene der Mitgliedstaaten, aber auch nationale Veränderungen bei den Finanzierungsprioritäten innerhalb und außerhalb des Sektors nicht ausreichend berücksichtigt werden. Wie von Eurostat betont wurde, „verschleiern die auf EU-Ebene erhobenen Daten sehr unterschiedliche Situationen in den einzelnen Mitgliedstaaten“ (Eurostat, 2017).

2.1.2 Der Stabilitäts- und Wachstumspakt und die Reduzierung der öffentlichen Ausgaben

Eine detailliertere Analyse der Statistikdaten der öffentlichen Finanzen mit den öffentlichen Ausgaben im Vorjahresvergleich zeigt das Ausmaß der Krise und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit der Volkswirtschaften der 28 EU-Mitgliedstaaten, sowie auch die Auswirkung der wirtschaftlichen Kontrollmechanismen auf die Nachhaltigkeit der öffentlichen Haushalte (siehe Anhang 3). Während das BIP 2008 in allen 29 EU-Mitgliedstaaten stabil blieb verzeichneten 2009 alle außer einem Mitgliedstaat ein negatives BIP-Wachstum. Obwohl es 2010 und 2011 Anzeichen für eine wirtschaftliche Erholung gab, begannen 2012 und 2013 zahlreiche nationale Wirtschaften wieder zu schrumpfen. Zwischen 2005 und 2015 war die Gesamtentwicklung des realen BIPs in Griechenland, Italien und Portugal negativ. Zudem konnten fast alle Mitgliedstaaten zwischen 2008 und 2015 zumindest in einem Haushaltsjahr die Anforderungen des Stabilitäts- und Wachstumspaktes nicht erfüllen. Zwischen 2009 und 2015 verzeichneten die nationalen Wirtschaften von fünfundzwanzig Mitgliedstaaten ein Haushaltsdefizit von mehr als 3,0 % in einem oder mehreren Haushaltsjahren; sechs Länder (Kroatien, Frankreich, Griechenland, Portugal, Spanien und das Vereinigte Königreich) erfüllten die Kriterien in keinem einzigen Haushaltsjahr. Die größten Haushaltsdefizite verzeichneten Griechenland (2009 15,1 % und 2013 13,2 %) und Irland (2009 13,8 % und 2010 32,1 %). Im Gegensatz dazu haben siebzehn Mitgliedstaaten eine Bruttoverschuldung von mehr als 60 % des BIPs in einem oder mehreren Finanzjahren und in elf Mitgliedstaaten (Österreich, Belgien, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Ungarn, Irland, Italien, Malta, Portugal und dem Vereinigten Königreich) lag diese zwischen 2009 und 2015 jedes Jahr über 60 % des BIPs. Kroatien, Zypern, die Niederlande und Spanien verzeichneten in fünf oder sechs Haushaltsjahren einen Anstieg der Gesamtverschuldung. Griechenland verzeichnete die höchste öffentliche Bruttoverschuldung, die 2009 von 126,7 % des BIPs und 2014 auf 179,7 % anstieg; in Italien wurde 2009 ein Anstieg von 112,5 % und 2015 132,3 % verzeichnet; in Irland kam es zwischen 2009 und 2012 fast zu einer Verdoppelung der Bruttoverschuldung, die von 61,7 % auf 119,5 % anstieg. Zu den Ländern, die zwischen 2009 und 2015 die Anforderungen des SWP sowohl bezüglich des Haushaltsdefizits als auch der Bruttoverschuldung nicht erfüllen konnten, zählen Frankreich, Griechenland, Portugal und das Vereinigte Königreich (UK).

Das Ausmaß dieser Probleme zeigt sich zum Teil an der Zahl der Länder, in denen von der Kommission ein Defizitverfahren eingeleitet wurde und an der Anzahl der Mitgliedstaaten, welche tiefgreifenden Analysen unterzogen wurden (einschließlich des makroökonomischen Ungleichgewichtsverfahrens). Diese Daten sind in Anhang 4 aufgeführt.

Abbildung 2. EU-Mitgliedstaaten mit der höchsten staatlichen Bruttoverschuldung zwischen 2009 und 2015 (in % des BIP).



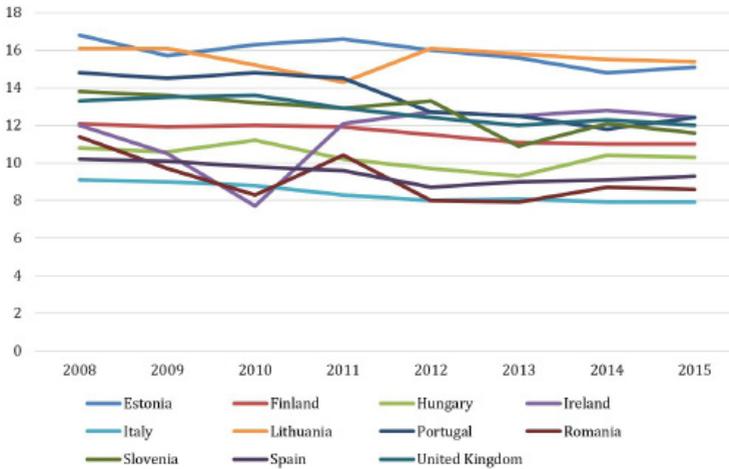
Quelle: Eurostat (2017)

Es ist sicher nicht überraschend, dass viele nationale Regierungen, deren Haushaltsdefizite und öffentliche Bruttoverschuldung die Kriterien des SWP nicht erfüllten die gesamtstaatlichen Ausgaben in den darauf folgenden Jahren reduzierten. Was hingegen beunruhigender ist, ist die Tatsache, dass mehrere Länder, welche die SWP-Kriterien in den beiden vorhergehenden Jahren erfüllt hatten, ihre gesamtstaatlichen Ausgaben ebenfalls reduzierten. Diese Länder (in Anhang 3 rot dargestellt) waren Kroatien, Schweden und Estland. Während diese Ausgabenenkungen Teil einer langfristigeren finanziellen Planung sein könnten, weisen sie dennoch darauf hin, dass die Höhe der nationalen gesamtstaatlichen Ausgaben nicht vollständig von EU-Kontrollmechanismen bestimmt wird, sondern dass sie das Ergebnis eines komplexen Spektrums nationaler und europäischer Faktoren sind.

2.1.3 Neue Prioritätensetzung für gesamtstaatliche Ausgaben zu Lasten des Bildungssektors

Bei den von den Mitgliedstaaten umgesetzten Sparmaßnahmen wurden die Ausgaben im Bildungswesen als Anteil der gesamtstaatlichen Ausgaben und/oder als Nominalwert gekürzt. Obwohl behauptet wird, der Bildungssektor habe die Auswirkung der Finanzkrise mit Verzögerung zu spüren bekommen und habe erst 2010 die effektiven langfristigen Konsequenzen gespürt, (OECD, 2015) hatten zahlreiche Mitgliedstaaten die Ausgaben für den Bildungssektor als Teil der gesamtstaatlichen Ausgaben bereits 2008 und/oder 2009 reduziert (siehe Anhang 5). Vierzehn Länder setzten 2008 den Rotstift an und neunzehn Länder 2009. Da nationale Haushalte oft schon sehr früh erstellt werden, sind Änderungen der Förderprioritäten zu diesem Zeitpunkt eher die Konsequenzen neuer Prioritäten bei den nationalen Fördermaßnahmen und des Stabilitäts- und Wachstumspakts, als eine direkte Reaktion auf die Wirtschaftskrise und das Europäische Semester, das zu diesem Zeitpunkt noch umgesetzt werden musste. Von den vierundzwanzig Mitgliedstaaten, die 2008 und/oder 2009 Sparmaßnahmen umsetzten, nahmen sieben (Bulgarien, Irland, Italien, Lettland, Rumänien, Slowenien und Spanien) auch 2010 weitere Einschnitte vor und zehn (Kroatien, Zypern, Finnland, Frankreich, Ungarn, Italien, Portugal, Slowenien, Spanien und das Vereinigte Königreich) setzten auch 2010 wieder den Rotstift an. Folgende Mitgliedstaaten reduzierten zwischen 2008 und 2015 im Vergleich zum Vorjahr den Anteil der Ausgaben für den Bildungssektor im Vergleich zu den gesamtstaatlichen Ausgaben am drastischsten: Finnland (6), Ungarn (6), Italien (6), Slowenien (6), Estland (5), Irland (5), Litauen (5), Portugal (5), Rumänien (5), Spanien (5) und das Vereinigte Königreich (5). Entscheidend ist aber, dass der Anteil der Bildungsausgaben an den gesamtstaatlichen Ausgaben in zwanzig der EU-28-Mitgliedstaaten das vor der Krise bereitgestellt Niveau nicht wieder erreichte.

Abbildung 3. Mitgliedstaaten mit den größten jährlichen Ausgabenkürzungen im Bildungssektor, angegeben in % der gesamtstaatlichen Ausgaben zwischen 2008 und 2015



Source: Eurostat (2017)

2.1.4 Nominale Ausgabenkürzungen für Bildung

Die obige Analyse liefert interessante Informationen über das Engagement der Mitgliedstaaten im Bildungssektor für den Zeitraum nach der Wirtschaftskrise; es ist aber auch wichtig diese Kürzungen nominal zu betrachten, um Änderungen der Förderprioritäten über einen längeren Zeitraum zu untersuchen (siehe Anhang 5). Diesbezüglich zeigt eine Analyse der Ausgaben in Millionen Euro ein gewisses Maß an Instabilität in allen Mitgliedstaaten. Von den 28 EU-Mitgliedstaaten verzeichneten dreiundzwanzig Länder in einem oder mehreren Jahren zwischen 2008 und 2015 nominale Kürzungen der Bildungsausgaben. 2009 und/oder 2010 reduzierten siebzehn Mitgliedstaaten die Bildungsausgaben und fünf davon reduzierten die Ausgaben in beiden Jahren. 2009 und/oder 2010 reduzierten elf Länder die Bildungsausgaben um mehr als 5 %. In dieser Gruppe waren die Ausgabenkürzungen in Rumänien (24 %), Lettland (18 %) und Polen (17 %) am höchsten.

Tabelle 1. EU-Mitgliedstaaten mit nominalen Kürzungen der Bildungsausgaben 2009 und/oder 2010

	2009	2010
Nominale Kürzungen der Bildungsausgaben von über 5 %	<ul style="list-style-type: none"> Estland Irland Lettland Polen Rumänien Schweden Ungarn Vereinigtes Königreich 	<ul style="list-style-type: none"> Bulgarien Griechenland Lettland Litauen Rumänien
Nominale Kürzungen der Bildungsausgaben zwischen 1 % und 5 %	<ul style="list-style-type: none"> Kroatien (p) Litauen 	<ul style="list-style-type: none"> Estland Italien Spanien

Nominale Kürzungen der Bildungsausgaben von weniger als 1 %	Tschechische Republik	Irland Slowenien
---	-----------------------	---------------------

Quelle: Eurostat (2017)

2011 und/oder 2012 wurden nominale Ausgabenkürzungen in vierzehn Mitgliedstaaten verzeichnet. Von den Regierungen, die 2011 Kürzungen vornahmen, hatten sechs bereits 2009 und/oder 2010 Kürzungen durchgeführt. Von den Regierungen, die 2012 Kürzungen vornahmen hatten neun bereits 2009 und/oder 2010 Kürzungen vorgenommen. 2011 wurden die höchsten Ausgabenkürzungen in Portugal (7 %), Ungarn (6 %) und im Vereinigten Königreich (6 %) verzeichnet, während 2012 die drastischsten Kürzungen von Rumänien (27 %) und Portugal (18 %) vorgenommen wurden. Die 2012 erfolgte Ausgabenkürzung im rumänischen Bildungssektor war die umfangreichste aller EU-Mitgliedstaaten in im Gesamtzeitraum..

Tabelle 2. EU-Mitgliedstaaten mit nominalen Kürzungen der Bildungsausgaben 2011 und/oder 2012

	2011	2012
Nominale Kürzungen der Bildungsausgaben von über 5 %	Portugal Ungarn Vereinigtes Königreich	Zypern Griechenland Ungarn Portugal Rumänien Spanien
Nominale Kürzungen der Bildungsausgaben zwischen 1 % und 5 %	Dänemark Griechenland Italien Kroatien (p) Spanien Zypern	Irland Italien Kroatien (p) Slowenien Tschechische Republik
Nominale Kürzungen der Bildungsausgaben von weniger als 1 %	Niederlande	

Source: Eurostat (2017)

Im Zeitraum zwischen 2013 bis 2015, die letzten drei Jahre mit verfügbaren Daten, wurden die Bildungsausgaben in einem oder in mehreren Jahren in achtzehn EU-Mitgliedstaaten reduziert. 2013 waren die Kürzungen der Fördermittel weniger drastisch als in den vorhergehenden Jahren und erhebliche Kürzungen wurden nur vom Vereinigten Königreich (6 %), Griechenland (5 %), Irland (4 %) und Spanien (3 %) vorgenommen. Obwohl manche Mitgliedstaaten nur Ausgabenkürzungen von ein bis zwei Prozent vornahmen, hatten viele von ihnen die Bildungsausgaben bereits in einem oder mehreren der vorhergehenden Jahre reduziert, wie z. B. Zypern, die Tschechische Republik und die Niederlande. Während 2013 zehn Mitgliedstaaten nominale Ausgabenkürzungen vornahmen, kürzten zehn Mitgliedstaaten 2014 die Bildungsausgaben in größerem Umfang. Die stärksten Kürzungen verzeichneten Zypern (15 %), Kroatien (8 %), Griechenland (5 %) und Slowenien (4 %).

Tabelle 3. EU-Mitgliedstaaten mit nominalen Kürzungen der Bildungsausgaben 2013, 2014 und/oder 2015

	2013	2014	2015
Nominale Kürzungen der Bildungsausgaben von über 5 %	Vereinigtes Königreich	Griechenland Kroatien (p) Zypern	
Nominale Kürzungen der Bildungsausgaben zwischen 1 % und 5 %	Griechenland Irland Luxemburg Niederlande Spanien	Estland Slowenien	Griechenland Slowenien
Nominale Kürzungen der Bildungsausgaben von weniger als 1 %	Polen Slowakei Tschechische Republik Zypern	Italien Litauen Portugal Schweden Tschechische Republik	Finnland (b) Italien

Obwohl die aktuellsten Daten von 2015 auf ein größeres Engagement der Mitgliedstaaten zugunsten einer Erhöhung der Bildungsausgaben hindeuten, da nur vier Länder die nominalen Ausgaben während diesem Haushaltsjahr gekürzt haben, müssen diese Daten mit Vorsicht beurteilt werden, da die offiziellen Haushaltsstatistiken für 2015 noch überarbeitet werden. In diesem Jahr sind Slowenien und Griechenland wieder die Mitgliedstaaten, welche mit jeweils 5 % und 3 % die höchsten Kürzungen vorgenommen haben.

Insgesamt haben folgende Länder im Zeitraum von 2008 bis 2015 die höchsten nominalen Ausgabenkürzungen im Bildungssektor vorgenommen: Kroatien, Zypern, die Tschechische Republik, Griechenland, Irland, Italien, Slowenien, Spanien und das Vereinigte Königreich. Von den EU-28-Mitgliedstaaten verzeichneten elf Länder 2015 geringere nominale Investitionen als 2008: Kroatien, Zypern, Griechenland, Ungarn, Irland, Italien, Lettland, Portugal, Rumänien, Slowenien und Spanien. Selbst wenn keine Kürzungen der Bildungsausgaben im Gesamthaushalt vorgenommen wurden, wurden dennoch in bestimmten Mitgliedstaaten nominale Kürzungen im Bildungssektor verzeichnet.

An dieser Stelle sollte auf die begrenzten Möglichkeiten der Ausgabenanalyse als Nominalwert hingewiesen werden. Zwar sind die Daten nützlich für jährliche Vergleiche bezüglich der Erhöhung oder Reduzierung von Ausgaben, aber sie erfassen weder Inflation noch Deflation in den Mitgliedstaaten und damit auch nicht potenziell verborgenen Fehlbeträge im Bildungssektor. Man könnte zum Beispiel den Eindruck gewinnen, dass bestimmte Mitgliedstaaten die Investitionen im Bildungssektor erhöht hätten, während aber viele im Sektor tätige Akteure aufgrund der zur selben Zeit steigenden Bildungskosten reale Kürzungen erfahren haben könnten (z. B. steigende Personallöhne und Kapitalaufwand). Es ist nicht ungewöhnlich, dass die Inflationsrate im Bildungssektor die des jeweiligen Mitgliedstaates überschreitet. Deshalb sind Vergleiche mit der oben genannten Methode zwischen einzelnen Nationen ungeeignet.

2.1.5 Ausgabenkürzungen im Bildungssektor pro Schüler/Student

Gemäß der IEG Indikatoren-Expertengruppe für Bildungsausgaben, basiert der für Vergleiche zwischen Mitgliedstaaten empfohlene Indikator auf den Pro-Kopf-Ausgaben (Schüler/Studenten in Vollzeitäquivalent), die anhand der Kaufkraftparitäten (KKP) als Konvertierungseinheit korrigiert wird (Sánchez-Barrioluengo, 2016). Dieser Ansatz ermöglicht eine Analyse der Ausgaben im Kontext des demographischen Wandels von Schülern/Studenten. Diesbezüglich tritt eine bekannte Struktur zutage. Obwohl die Wirtschaft in der EU-28 zwischen 2007 und 2010 einen Gesamtanstieg verzeichnete, kürzte ein Drittel der Mitgliedstaaten im selben Zeitraum die Bildungsausgaben pro Schüler/Student. Die Mitgliedstaaten, die am häufigsten die Ausgaben kürzten, waren vor allem die Länder Süd- und Südosteuropas. Obwohl es wichtig ist beim Vergleich von zwei Datensätzen

Vorsicht walten zu lassen, wird deutlich, dass Spanien und Rumänien im Vergleich zum Vorjahr die meisten Ausgabenkürzungen pro Schüler/Student vornehmen, während Bulgarien, Kroatien, die Tschechische Republik, Lettland und Malta die Ausgaben in drei verschiedenen Haushaltsjahren kürzten.

Tabelle 4. Mitgliedstaaten, die die Ausgaben per Schüler/Student gekürzt haben - auf Vollzeitäquivalenten basierende AJS

2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Malta	Belgien (d)	Bulgarien	Rumänien	Bulgarien	Finnland	Malta
Portugal (d)	Bulgarien	Italien (d)	Spanien	Kroatien (d)	Frankreich	Portugal
Tschechische Republik	Estland	Kroatien	Vereinigtes Königreich (d)	Lettland (d)	Irland	Slowenien
Vereinigtes Königreich (d)	Italien	Lettland		Malta	Niederlande	
	Kroatien (d)	Rumänien		Rumänien	Rumänien	
	Lettland	Spanien		Spanien	Spanien	
	Litauen	Tschechische Republik		Zypern	Tschechische Republik	
	Schweden				Zypern	
	Spanien (d)					

Obwohl die generelle Genauigkeit von UOE-Statistiken als hoch eingestuft wird, sind diese Daten unvollständig. Was Bildungsausgaben im privaten Sektor betrifft, stehen nur wenig Informationen über Zahlungen anderer privater Körperschaften (z. B. Unternehmen, gemeinnützige Organisationen, religiöse Institutionen) an Bildungsinstitutionen zur Verfügung. Demnach ist es schwierig zu ermitteln, in welchem Ausmaß private Aufwendungen dieser Körperschaften genutzt werden, um die Ausgabenkürzungen für Bildung der Regierungen auszugleichen.

2.1.6 Fazit

Die hier veröffentlichten Daten zeigen die Auswirkungen der Wirtschaftskrise in der EU auf die Bildungsausgaben, die noch nicht auf das vor der Krise erreichte Niveau zurückgekehrt sind. Das Gesamtbild ist zwangsläufig komplex und weist zwischen den einzelnen Ländern und innerhalb der Länder in verschiedenen Bildungssektoren Unterschiede auf. Dennoch möchten wir folgende Schlüsselthemen hervorheben:

1. Die Wirtschaftskrise von 2008 hatte allgemein beträchtliche Auswirkungen auf die öffentlichen Ausgaben der EU-Mitgliedstaaten. Gegen sechszwanzig der EU-28-Mitgliedstaaten liefen zu irgendeinem Zeitpunkt Defizitverfahren, was zeigt, dass die SWP-Regelungen nicht eingehalten wurden und dass Korrekturmaßnahmen erforderlich sind. Einige Länder befanden sich in einer besonders schwierigen Lage und die öffentlichen Ausgaben liegen immer noch erheblich unter dem Niveau von 2008. Diese Länder kämpfen mit zusätzlichen vom BIP-Rückgang bedingten Problemen, da die SWP-Regelungen einen deflationären Druck auf die Wirtschaft ausüben.
2. Insgesamt sind die öffentlichen Ausgaben in % des BIPs in der Europäischen Union zwischen 2006 und 2015 dennoch angestiegen, während die Bildungsausgaben als Teil der gesamtstaatlichen Ausgaben gesunken sind. Dies lässt darauf schließen, dass der Bildungssektor unter der Krise besonders stark gelitten hat. Die Wirtschaftskrise hat die öffentlichen Haushalte eindeutig unter Druck gesetzt und dieser Druck wurde durch die Anforderungen des SWP noch verstärkt. Im selben Zeitraum führten die sozialen Konsequenzen der Rezession zu einem höheren Bedarf von Mitteln für Haushaltslinien, am deutlichsten im Sozialschutz. Die in dieser Studie vorgestellten Daten deuten darauf hin, dass die Bildungsausgaben angesichts dieses Problems „geopfert“ wurden.

- Die EU beginnt in der Erholungsphase nach der Krise Fortschritte zu verzeichnen, obwohl dieses Gesamtbild die chronischen Probleme einiger Länder nicht verdecken sollte. Trotz der Erholung gibt es Anzeichen dafür, dass der Bildungssektor hinterherhinkt und dass einzelne Mitgliedstaaten nicht gewillt sind, sich für höhere Investitionen im Bildungssektor zu engagieren. Paradoxe Weise leidet dadurch auch weiterhin ein als zentral angesehener Bereich der öffentlichen Investitionen und es besteht das Risiko, dass sich dies auf Wachstum und Beschäftigung auswirkt. Eine unzureichende Lösung des Problems führt zu einem Teufelskreis aus Rezession, anhaltendem Druck auf den Sozialausgaben und einer Verdrängung der Investitionen in Bildung und Humankapitalentwicklung

2.2 DAS EUROPÄISCHE SEMESTER UND BILDUNGSPOLITIK: DIE BEDEUTUNG DER LÄNDERSPEZIFISCHEN EMPFEHLUNGEN

Länderspezifische Empfehlungen sind der „Endpunkt“ der Überwachungsinstrumente des Semesterprozesses vonseiten der Europäischen Kommission. Sie stellen die „Aktionspunkte“ dar, die von den Mitgliedstaaten umgesetzt werden müssen. Im Rahmen der Untersuchungen zeigte sich, dass LSE das Ergebnis umfangreicher Diskussionen zwischen der Europäischen Kommission und den einzelnen Mitgliedstaaten sind und dass es sich demnach um einen Prozess der „Koproduktion“ handelt. Dennoch unterstehen die LSE der Autorität der Europäischen Kommission und die endgültige Fassung wird auf den höchsten Ebenen der Kommission abgenommen. Der Status der LSE als „Empfehlungen“ besagt, dass die Mitgliedstaaten nicht verpflichtet, sind die Umsetzung zu gewährleisten, wenngleich die Funktionäre der Kommission argumentieren, dass die gemeinsame Erarbeitung der Empfehlungen logischerweise darauf hindeutet, dass die LSE an die Agenda und die Prioritäten der Mitgliedstaaten angepasst werden.

Als „Aktionspunkte“ haben die LSE das Potenzial, erhebliche Auswirkungen auf die Bildungspolitik der Mitgliedstaaten zu haben. Es besteht dennoch kein Zweifel daran, dass angesichts der Funktion des Semesters als wirtschaftspolitische Steuerung und dem Ziel der Europäischen Kommission, sich einen besseren Überblick über die Wirtschaftsleistung der Mitgliedstaaten zu verschaffen, wirtschaftliche Belange im Vordergrund stehen. Die dominierende Stellung der Haushaltsüberwachungsfunktion spiegelt sich in den LSE für jeden Mitgliedstaat wieder, die immer mit Empfehlungen für die Wirtschaftspolitik und das Defizit-Management beginnen. Diese stehen ausdrücklich mit den Anforderungen des Stabilitäts- und Wachstumspaktes, dem Fiskalpakt und den damit verbundenen Verfahren in Verbindung.

In den folgenden Abschnitten analysieren wir zunächst das Ausmaß, in dem LSE Bildungsinhalte widerspiegeln (oder 'bildungsrelevant' sind) und im zweiten Abschnitt wird der Inhalt bildungsrelevanter LSEs detaillierter erörtert.

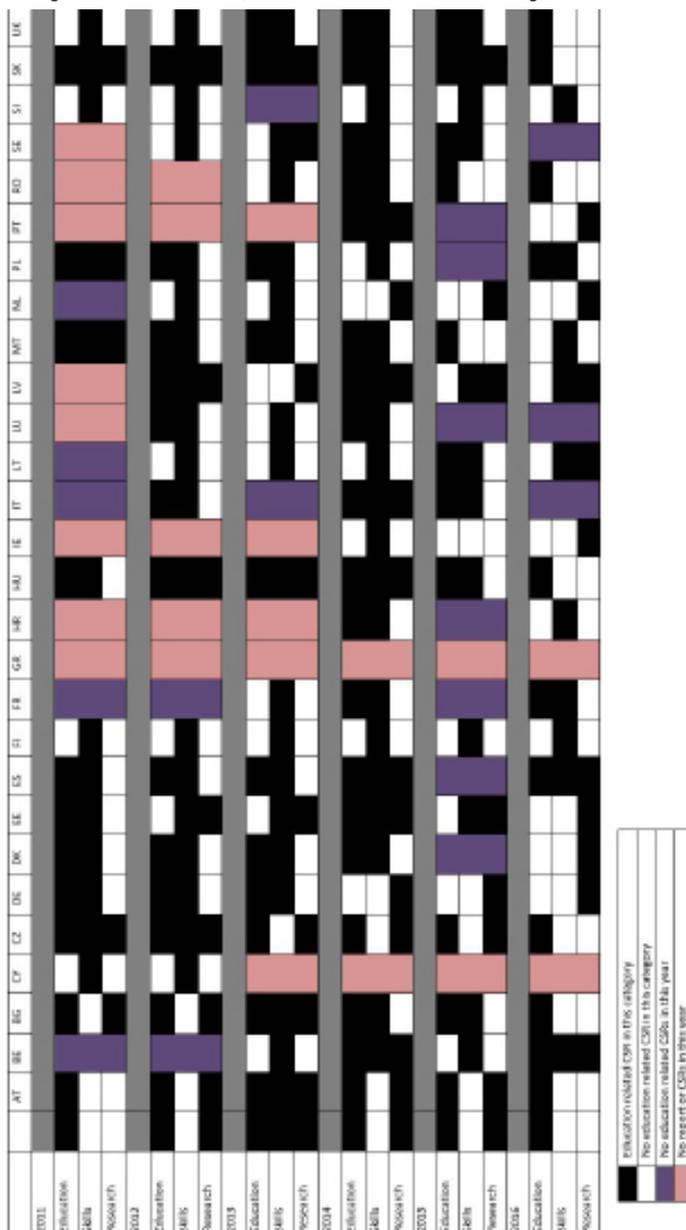
2.2.1 Bildungsrelevante Empfehlungen im Rahmen des Europäischen n Semester-Prozesses

Diese Analyse berücksichtigt LSE seit der Einführung des Europäischen Semesters 2011. Alle LSE wurden analysiert und bildungsrelevante LSE wurden identifiziert. In dieser Analyse wurden die LSE in drei Hauptgruppen unterteilt: allgemeine Bildung (einschließlich frühpädagogischer Bildung), Qualifikationen und lebenslanges Lernen und Forschung und Innovation (Hochschulbildung). Diese werden in Tabelle 5 vorgestellt.

Diese Zuordnung der LSE in diese drei Kategorien ist beliebig und wir erheben bei der Kategorisierung in Tabelle 5 keinen Anspruch auf Präzision. Die LSE von Litauen zum Beispiel beinhalteten 2014 eine Empfehlung um „anhaltende Diskrepanzen zwischen Qualifikationsangebot und –nachfrage abzubauen durch Verbesserung der beschäftigungspolitischen Relevanz der Bildung und lebenslanges Lernen zu fördern.“ Dies betrifft offensichtlich Qualifikationen und lebenslanges Lernen, kann aber auch für allgemeine Bildung und Hochschulbildung gelten. Dieses Problem der „Kategorisierung“ bestand insgesamt und sollte bei der Analyse dieser Daten berücksichtigt werden.

Wenn man jedoch diesen Vorbehalt berücksichtigt ist Tabelle 5 hilfreich bei der Hervorhebung einiger Schlüsselaspekte.

Die Daten zeigen unmittelbar, wie wichtig der Semester-Prozess für Bildungsfragen ist. 2011 hatten nur fünf der Länder, die einen Bericht erhielten keine bildungsrelevanten LSE, während 2012 und 2013 nur zwei Länder keine bildungsrelevanten LSE hatten (in manchen Jahren erhielten nur einige Länder keine Berichte oder keine



LSE, weil sie meistens entsprechend ihrer Haushaltssituation separate Prozesse umsetzen). 2014 erhielten alle am Semester-Prozess teilnehmenden Länder ein bildungsrelevantes LSE (Griechenland und Zypern waren nicht betroffen, da sie Teil des wirtschaftlichen Anpassungsprogramms waren).

2014, als alle Länder bildungsrelevante LSE erhielten, hatten mehr als ein Viertel der sechsundzwanzig Länder Empfehlungen für alle in Tabelle 5 genannten Bildungssektoren, d. h. Allgemeinbildung, Qualifikationen und lebenslanges Lernen und Forschung und Innovation. 2015 und 2016 begann sich diese Struktur zu verändern, da die Kommission eher weniger und klarer formulierte LSE vorzulegte. Diese Studie besagt, dass die Kommission anstrebt, die LSE auf drei Stück pro Land zu beschränken, um es den Ländern zu ermöglichen, Prioritäten zu setzen und sich darauf zu konzentrieren. Man kann daher davon ausgehen, dass dieser Prozess zum „Durchforsten“ der bildungsrelevanten LSE führen wird. Wie die Tabelle jedoch zeigt, gibt es hierfür wenig Hinweise und bildungsrelevante LSE spielen auch weiterhin eine zentrale Rolle. 2015 erhielten eine große Mehrheit der sechsundzwanzig Mitgliedstaaten bildungsrelevante LSE, während 2016 nur drei Länder keine bildungsrelevanten LSE erhielten.

Es ist eindeutig, dass selbst mit dem neuen „verschlankten“ Semester mit weniger LSE, Bildung ein Schlüsselbereich des Prozesses bleibt und dass die überwiegende Mehrzahl der Länder weiterhin eine bildungsrelevante LSE erhält, die zumindest auf eine der in dieser Tabelle vorgestellten Kategorien fokussiert.

Tabelle 5. Länderspezifische Empfehlungen - bildungsrelevante LSE (2011-16)

2.2.2 Analyse des Inhalts der bildungsrelevanten länderspezifischen Empfehlungen:

Angesichts des erst kürzlich erfolgten Übergangs zu weniger LSE ist es interessant, die 2016 erstellten LSE detaillierter zu analysieren (zur Zeit der Verfassung dieses Berichts sind das die letzten verfügbaren LSE). Die Tatsache, dass wirtschaftliche Belange im Europäischen Semester im Mittelpunkt stehen, zeigt sich an der Zahl der LSE, die Empfehlungen bezüglich der Rolle der Bildung enthalten und sich mit Qualifikationsdefiziten und bildungsbedingten Arbeitsmarktproblemen befassen. Elf der fünfundzwanzig Länder mit bildungsrelevanten LSE erhielten Empfehlungen in diesen Bereichen. Diese Beispiele aus dem Jahr 2016 sind typisch - und sie zeigen, wie Bildungspolitik im Rahmen des Semester-Prozesses häufig als Wirtschaftspolitik der Angebotsseite wahrgenommen wird.

[DER RAT DER EUROPÄISCHEN UNION EMPFIEHLT, dass Frankreich im Zeitraum 2016-2017:] die Verbindungen zwischen dem Bildungswesen und dem Arbeitsmarkt verbessert, insbesondere durch eine Reform der betrieblichen Ausbildung und der beruflichen Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung der Geringqualifizierten. (Frankreich, LSE, 2016)

[DER RAT DER EUROPÄISCHEN UNION EMPFIEHLT, dass Litauen 2016 und 2017:] Die Investitionen in Humankapital erhöht und Qualifikationsdefizite angeht, indem es die Arbeitsmarktrelevanz der Bildung erhöht, die Qualität der Ausbildung verbessert und eine aktivere Arbeitsmarktpolitik, einschließlich Maßnahmen der Erwachsenenbildung, verfolgt. Die Rolle des sozialen Dialogs stärkt. (Litauen, LSE, 2016)

Die obigen Beispiele, welche Bildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik verbinden, können als die gängigste Art von Empfehlung angesehen werden und diese sind in allen Semesterjahren häufig anzutreffen.

Allerdings wurde in den 2016 erstellten LSE auch die Tatsache betont, dass sich der Bildungsfokus des Semesters nicht auf den Arbeitsmarkt und das Wirtschaftswachstum beschränkt. Zum Beispiel erhielten sieben Länder Empfehlungen bezüglich der Bildung von Migranten. Dies hat sich in vielen EU-Mitgliedstaaten als kritischer Aspekt erwiesen und ist eine zentrale Herausforderung für Ausbilder, da sie sich an neue und komplexere Lehrumfelder anpassen müssen. Um diesen Herausforderungen zu begegnen brauchen Lehrer und Ausbilder Unterstützung in Form von Ressourcen und beruflicher Weiterbildung und diese Empfehlungen werden nun in den LSE mehrerer Länder markant hervorgehoben. Ein weiteres häufig auftretendes Thema betrifft das Lehrkräfteangebot/-qualität. Diese Aspekte können natürlich auf viele verschiedene Arten angegangen werden und demnach kann sich die Wirksamkeit der Maßnahmen erheblich unterscheiden. Solche Themen zeigen, wie wichtig angesichts der möglichen Implikationen für das Arbeitsleben der Lehrer und der entscheidenden Einsichten, die Lehrer zu dieser Debatte beitragen können, die Miteinbeziehung der Lehrergewerkschaften ist.

Die Vorherrschaft der arbeitsmarktrelevanten Erwägungen in den oben identifizierten, bildungsrelevanten LSE betrifft alle Phasen der Bildung, von der frühkindlichen Erziehung bis zur Hochschulbildung. Dies ist nicht auf die einseitige Betonung der Kompetenzentwicklung beschränkt. Dreizehn Länder haben z. B. LSE erhalten, in denen es um die Einrichtung frühkindlicher Erziehungsangebote geht. Von 2011 bis 2016 wurde dies in fünfunddreißig separaten Empfehlungen aufgegriffen und verschiedene Länder erhielten diese Empfehlungen für mehrere Jahre. Zwei Fälle können hier als typische Beispiele für diesen Bereich genannt werden:

[DER RAT DER EUROPÄISCHEN UNION EMPFIEHLT, dass Polen im Zeitraum 2012 bis 2013:] seine Anstrengungen zur Erhöhung der Erwerbsbeteiligung von Frauen sowie des Anteils der Kinder in frühkindlicher Betreuung oder in Vorschuleinrichtungen verstärkt, indem eine zuverlässige Finanzierung und Investitionen in die öffentliche Infrastruktur, qualifiziertes Personal und ein bezahlbarer Zugang zu solchen Einrichtungen sichergestellt wird. (Polen, LSE, 2012)

[DER RAT DER EUROPÄISCHEN UNION EMPFIEHLT, dass die Slowakei 2016 bis 2017:] die Beschäftigung von Frauen fördert, insbesondere durch Ausbau von erschwinglichen und hochwertigen Kinderbetreuungsangeboten. (Slowakei, LSE, 2016)

Die LSE weisen deutlich darauf hin, dass eine der Hauptmotivationen für die Bereitstellung von bezahlbaren Kinderbetreuungseinrichtungen die Förderung der Beteiligung von Frauen am Arbeitsmarkt ist. Somit ist ein vermeintlich „sozialer Anspruch“ (der Ausbau von hochwertiger frühpädagogischer Kinderbetreuung und -bildung) oft auch von wirtschaftlichen Erfordernissen bedingt. Ein am Europäischen Semester-Prozess beteiligter Beamter sagte in einem Interview die „soziale Dimension“ des Semesters sei fast ausschließlich auf Beschäftigung und soziale Integration in und durch den Arbeitsmarkt ausgerichtet. Der Beamte argumentierte, dass Sozialleistungen nur von öffentlichem Interesse sind, wenn sie „sich auf die Beschäftigung auswirke“, und erklärte dann:

Beschäftigung ist hier der Schlüssel - ob Sie Sozialleistungen erhalten, weil Sie mit den Kindern zu Hause bleiben oder nicht - ist dabei nicht von Bedeutung. Wenn die Beschäftigung dagegen davon beeinflusst wird, dann ist das für uns interessant.

In den mit der frühpädagogischen Erziehung in Zusammenhang stehenden LSE gibt es dennoch zahlreiche Beispiele für Empfehlungen, die eindeutig eine Agenda der sozialen Eingliederung beinhalten (z. B. erhielt die Tschechische Republik Empfehlungen, frühpädagogische Bildung (FPB) für Roma-Kinder stärker nutzbar

zu machen), während die Aufforderung bezahlbare Kinderbetreuung, qualifiziertes Personal, stabile Finanzierungen und Investitionen in öffentliche Infrastrukturen (siehe Polen oben) bereitzustellen, positive Entwicklungsmöglichkeiten für die Bereitstellung hochwertiger Angebote für frühpädagogische Bildung im öffentlichen Sektor beinhalten. Häufiger sind jedoch in den Empfehlungen keinerlei spezifische Vorgaben bezüglich der politischen Einzelheiten enthalten. Dem Vereinigten Königreich wurde z. B. 2016 empfohlen, dass „die Verfügbarkeit von erschwinglichen, hochwertigen ganztägigen Kinderbetreuungsangeboten weiter steigt.“ (UK, LSE, 2016). Solch allgemeine Empfehlungen treten häufig auf und sollen den Mitgliedstaaten die Entscheidungsfreiheit in Bezug auf die detaillierte Umsetzung lassen. Es besteht jedoch die Gefahr, dass diese Empfehlungen nicht von anderen LSE-Inhalten entkoppelt werden können; im selben Jahr wurde das Vereinigte Königreich z. B. aufgefordert, „das übermäßige Defizit bis 2016-17 dauerhaft zu reduzieren“. In diesem Kontext - in dem zur Bereitstellung von Dienstleistungen aufgefordert wird, während gleichzeitig ein straffes finanzpolitisches Korsett festgesetzt wird - werden Regierungen sehr wahrscheinlich kostengünstige Lösungen suchen, die oft private Anbieter und unqualifiziertes Personal beinhalten. (Im nächsten Abschnitt weisen wir darauf hin, dass derartige Bereitstellungen vermehrt im Bereich der frühpädagogischen Bildung anzutreffen sind).

In anderen Bildungssektoren waren die Empfehlungen oftmals spezifischer und drängten weniger auf Expansion (so wie es dagegen bei der FPB oft der Fall ist), sondern konzentrierten sich vermehrt auf eine „Effizienzsteigerung“. Dies war bei den die Hochschulbildung betreffenden Empfehlungen sehr deutlich zu sehen. Zwischen 2011 und 2016 erhielten zwölf Länder länderspezifische Empfehlungen zur Hochschulbildung, wobei insgesamt fünfunddreißig Empfehlungen auf diesen Sektor fokussierten. Viele Empfehlungen unterstützen in einzelnen Ländern entwickelte Reformprogramme, voraus auch hier ersichtlich wird, dass es sich bei den LSE, und ganz sicher bei den bildungsrelevanten LSE, um eine Koproduktion handelt. Es ist allerdings auch möglich die Förderung sehr spezifischer politischer Grundausrichtungen zu erkennen, bei denen Lösungen aus der Privatwirtschaft unterstützt werden. Beispielsweise befürworten fast ein Drittel der hochschulbildungsrelevanten LSE die Verstärkung der öffentlich-privaten Partnerschaften in der einen oder anderen Form und unterstützen ausdrücklich die Förderung von Investitionen aus dem Privatsektor in der Hochschulforschung. Typische Beispiele hierfür sind:

... die Hochschulreform fortsetzt, insbesondere durch eine bessere Ausrichtung der Bildungsergebnisse auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes und eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Bildungswesen, Forschung und Wirtschaft. (Bulgarien, LSE, 2013)

... private Investitionen in Forschung, Entwicklung und Innovation, unter anderem durch Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Unternehmen (Estland, LSE, 2016)

Diese Art von Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Wirtschaft ist keine Neuigkeit und kann als fester Bestandteil der Wissensvermittlung und des Wissensaustauschs angesehen werden. Die aktive Förderung privater Investitionen muss jedoch auch vor dem Hintergrund andauernder finanzpolitischer Restriktionen gesehen werden, wodurch die Möglichkeit besteht, dass Investitionen aus dem Privatsektor ein Ersatz, statt eine Ergänzung für Staatsfinanzierungen werden.

Eine ähnlich hohe Anzahl von Empfehlungen fordert die Mitgliedstaaten dazu auf, die von den Hochschuleinrichtungen gewährten Finanzmittel viel stärker an Leistung zu knüpfen und „Anreizmechanismen“ mit den Fördermitteln zu verknüpfen. Typische Beispiele hierfür sind (von den Forschern besonders betont):

Die Entwicklung und Einführung einer neuen Methode zur Bewertung von Forschungsarbeiten und zur Mittelzuweisung im Hinblick auf die Erhöhung

des Anteils leistungsbasierter Finanzierung für Forschungseinrichtungen (Tschechische Republik, LSE, 2014)

Weitere Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitsmarktrelevanz der tertiären Bildung, indem unter anderem Anreize für die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Unternehmen und Forschungseinrichtungen geschaffen werden. ... die leistungsbasierte Finanzierung öffentlicher Forschungseinrichtungen und Hochschulen erhöht und von FuE-Investitionen des Privatsektors fördert. (Spanien, CSR, 2016)

... stärkere Anreize für die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Unternehmen schafft. (Portugal, CSR, 2016)

Der Trend der „Ökonomisierung“ und Vermarktung in der Hochschulbildung wird hier sehr explizit, da in den LSE wettbewerbsfähige Finanzierungsmodelle aktiv gefördert werden, die wiederum wahrscheinlich zu stärkeren Hierarchien und Ungleichheiten in den Hochschulsystemen führen werden. Obwohl wir nicht behaupten möchten, dass diese LSE eine „politische Orthodoxie“ innerhalb des Semester-Prozesses darstellen, kann man doch einen Trend in Richtung einer Förderung von Lösungen aus dem Privatsektor für die Hochschulbildung erkennen und es ist wahrscheinlich kein Zufall, dass unsere Daten darauf hindeuten (siehe Abschnitt 2.3), dass Hochschulinstitutionen sich zunehmend wie kommerzielle Organisationen in einem globalen Markt verhalten.

Dieser Überblick über die bildungsrelevanten Inhalte der LSE weist auf die bedeutende Rolle hin, die Bildung in den LSE spielt und hebt die unterschiedlichen Themen hervor, die in allen Bildungssektoren relevant sind. In der nachfolgenden Tabelle haben wir eine Zusammenfassung dieser Daten zusammengestellt.

Tabelle 6: Aus- und Weiterbildung LSE 2012-2016

	Länder, die 2012 die LSE erhalten haben	Länder, die 2013 die LSE erhalten haben	Länder, die 2014 die LSE erhalten haben	Länder, die 2015 die LSE erhalten haben	Länder, die 2016 die LSE erhalten haben
Verbesserung der Bildungsqualität und -ergebnisse, das Bildungsniveau benachteiligter Kinder, die Beteiligung benachteiligter Personen und Minderheiten und die Einbeziehung der am meisten Benachteiligten (insbesondere mit Migrationshintergrund) in das herkömmliche Bildungswesen.	AT, BG, HU, SK, ES	AT, BG, DE, HU, LUX, RO, SK	AT, BG, HR, CZ, DK, FR, DE, HU, IT, LT, MT, PT, RO, SK, ES, UK	AT, BG, CZ, HU, RO, SK	AT, BE, CZ, BG, RO, HU, SK
Verbesserung des Zugangs zu hochwertiger frühpädagogischer Schulbildung und Verringerung der Schulabbrecherquote	HU, IT, LV, MT, PL, ES	ES, AT, HU, IT, MT, RO	AT, BE, BG, CZ, FR, DE, HU, IT, MT, PT, RO, SK, ES	BE, BG, SK, MT, RO	CZ, RO

Unterstützung leistungsschwacher Schulen und Verbesserung des Unterrichts für wichtige Kompetenzen			HU, CZ	CZ	
Verbesserung des Unterrichts für wichtige Kompetenzen/Vermittlung von Grundkenntnissen und Verringerung der Zahl junger Menschen mit geringen Grundkenntnissen	UK	DK	CZ, MT, SE, UK	HU, LT, MT, UK	
Verbesserung der Attraktivität des Lehrerberufes und der Unterrichtsqualität		PL, SK	CZ, SK	SK	CZ, LT, SK
Gewährleistung einer angemessenen Lehrerausbildung und einer ständigen beruflichen Fortbildung für Lehrkräfte Verbesserung der Attraktivität des Lehrerberufs	BG	IT	CZ, HU, MT, SK	CZ, HU, MT, SK	
Verabschiedung und Umsetzung von Bildungs- und Schulreformen	BG	BG, DK	BG, FR, ES	BG, IT	
Lehrplanreform	BG		LV	LV	LV
Verbesserung des Bewertungsrahmens/Qualitätssicherung und Zertifizierungssysteme/Überwachungssysteme der schulischen Leistungen der Studenten	IT, CZ, SK	CZ, ES	HR, CZ, IT, LV		
Verbesserung der Arbeitsmarktrelevanz der Bildungsangebote, insbesondere durch die Adressierung von Qualifikationsinkongruenzen und Qualifikationsdefiziten, um die Beschäftigungsfähigkeit zu verbessern und Konzentration auf berufliche Aus- und Weiterbildung, Lehrlingsausbildungssysteme, lebenslanges Lernen und Erwachsenenbildung. Entwicklung von für die Erwerbstätigkeit relevanten Fertigkeiten	BE, CY, DK, FI, FR, IT, LV, LT, LUX, MT, PL, SK, SI, ES, UK	BE, BG, DK, ES, EE, FI, FR, HU, IT, LV, LT, LUX, MT, PL, RO, SE, SK, SI	BE, BG, HR, DK, EE, FI, FR, HU, IE, IT, LV, LT, LUX, MT, PL, PT, RO, SK, SI, ES, UK	BE, EE, FI, IT, LV, LT, UK	BE, FR, LV, LT, MT, SI, ES, UK, HR, FI, FR, PL
Erleichterung des Übergangs zwischen den verschiedenen Ausbildungsphasen und zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt	EE, IT	HU, ES, SE	HU, HR, DK, FR, SE	HU	
Förderung von Investitionen in Bildung und Forschung	DE, NL	CZ, NL, DE	NL, DE	DE	BE, DE, IE, LT

Verbesserung der Qualität/Zweckdienlichkeit/Nachhaltigkeit/Kosteneffizienz von öffentlichen Ausgaben im Bildungswesen	AT, BG, CZ, DK, HU	DK, PL	PT		IE
Förderung von Forschung und Innovation Investitionen in Infrastruktur, Innovation und Forschung	LV, ES		EE, IT, NL, LV, DE	EE, NL, LV, DE	BE, IE, NL
Erhöhung von privaten Investitionen in Hochschulbildung und Forschung, Verstärkung der Zusammenarbeit zwischen Wirtschaft und Hochschulen und leistungsorientierte Finanzierungen	EE, LV	BG, CZ, EE, LV, SK	BG, CZ, EE, IT, PT, SK	LV	DK, PT, EE, ES
Hochschulausbildung	HU, LV	AT, EE, LV	AT, BG, CZ, HU, LV	CZ, LV	LV
Reduzierung des vorzeitigen Ausscheidens aus der Hochschulausbildung	AT, IT	AT	AT		

2.2.3 Schlussfolgerungen

Die hier zusammengestellten Daten zeigen, wie wichtig die länderspezifischen Empfehlungen für den europäischen Semester-Prozess sind. Wir möchten in diesem Zusammenhang die folgenden Schlüsselthemen hervorheben:

1. Das Europäische Semester ist in erster Linie ein Mechanismus für die wirtschaftspolitische Steuerung und konzentriert sich auf die Kontrolle der öffentlichen Finanzen und die Haushaltsüberwachung. Da es sich um ein wirtschaftspolitisches Steuerungssystem handelt, ist es nicht verwunderlich, dass das Hauptaugenmerk der LSE auf die Erreichung der EU-Ziele in Bezug auf Wachstum, Investitionen und Defizitmanagement gerichtet ist. Dennoch ist klar, dass bildungsrelevante LSE einen Schwerpunkt darstellen. Bildungsziele sind ein wichtiger Teil der EU-2020-Ziele und dies spiegelt sich im Stellenwert bildungsrelevanter LSE im Rahmen des Semester-Prozesses wieder.
2. Die Dominanz wirtschaftlicher Themen hat in zweierlei Hinsicht bedeutsame Auswirkungen auf bildungsrelevante LSE. Erstens ist klar, dass Bildungsziele oft priorisiert werden, weil sie potenzielle Auswirkungen auf die wirtschaftlichen Ziele haben, d. h. Bildungspolitik wird als Instrument für die angebotsorientierte Wirtschaftspolitik angesehen. Dies kann dazu führen, dass Bildungspolitik nur als Mittel zur Erfüllung der Bedürfnisse der Wirtschaft angesehen wird. Zweitens ist es wichtig, alle LSE in ihrer Gesamtheit zu betrachten. Daher kann es passieren, dass LSE, welche die Verbesserung des Bildungsangebots hervorheben mit LSE einhergehen, in denen zur Beschränkung der öffentlichen Investitionen aufgefordert wird. Beim Versuch, diesen Widerspruch zu lösen sind wir zu dem Schluss gelangt, dass wirtschaftlich orientierte LSE den Sieg davontragen, da sie mit sanktionierenden Elementen des Prozesses verknüpft sind, während bildungsrelevante LSE als „zweitrangige“ Empfehlungen angesehen werden können.

3. Ungeachtet der oben genannten Aspekte wäre es falsch, Bildungspolitik und bildungsrelevante LSE als von wirtschaftlichen Anforderungen grob gesteuert darzustellen. Die EU-2020-Ziele und dementsprechend das Europäische Semester beinhalten eine wichtige soziale Dimension und im Rahmen dieser Studie wurde mehrmals festgestellt, dass diese sozialen Ziele innerhalb der EU „wieder ins Gleichgewicht“ gebracht werden. Dieser Übergang spiegelt eine Reihe damit einhergehender Herausforderungen wieder, einschließlich der Flüchtlingskrise und der langfristigen Auswirkungen von Sparprogrammen und der Rezession auf den sozialen Zusammenhalt. Es gibt daher Möglichkeiten diesen „Politikbereich“ zu öffnen (Lawn und Grek, 2012) und ihn zu nutzen, damit die sozialen Ansprüche der EU-Bürger mitberücksichtigt werden. Dies wird dank der Betonung der Koproduktion der LSE zwischen Europäischer Kommission und den Mitgliedstaaten und durch die Miteinbeziehung der Sozialpartner möglich. In welchem Ausmaß dies in der Realität erreicht wird steht eindeutig in Zusammenhang mit dem Ausmaß, in dem ein echter sozialer Dialog im Rahmen dieses Prozesses stattfindet.

2.3 SOCIAL DIALOGUE: INVOLVING SOCIAL PARTNERS IN THE DEVELOPMENT AND ENACTMENT OF EDUCATION POLICY

2.3.1 Involvement of education unions in social dialogue

The European Semester is a form of governance underpinned by principles of social dialogue, which are central to EU policy making and which have been reaffirmed in the Commission's commitment to a 'new start' in social dialogue (European Commission, 2015b). Social dialogue is a specific form of policy development which may involve negotiation, consultation or communication between the European Commission and social partners (representatives of employers and employees respectively). At Member State level, social dialogue may be between national governments and employers' and employees' representatives. Research by Sabato *et al.* (2017) indicates that social dialogue at a cross-sectoral level within the Semester remains underdeveloped.

In this study, our survey invited ETUCE member organisations to indicate the extent to which they are involved in social dialogue in the education sector. The data is presented below by sector:

Table 7. Percentage of teacher union involvement in social dialogue (by education sector)

Frühpädagogische Bildung	Sehr häufig	Relativ häufig	Selten	Nie
Es wurden kollektive Tarifverhandlungen eingerichtet, um die Gehälter im frühpädagogischen Sektor zu verhandeln.	57.6	18.2	18.2	6.1
Es wurden kollektive Tarifverhandlungen eingerichtet, um die Bedingungen für AT-Anstellung im frühpädagogischen Sektor zu verhandeln.	57.6	18.2	18.2	6.1

Die Gewerkschaften sind an einer Sozialpartnerschaft beteiligt, um die Gesamtstrategie für den frühpädagogischen Sektor mitzugestalten.	60.6	15.2	24.2	0
Wesentliche Veränderungen im frühpädagogischen Sektor können nur mit der Einbeziehung der entsprechenden Gewerkschaften eingeführt werden.	33.3	36.4	21.2	9.1
Es finden Konsultationen zwischen den Gewerkschaften und den EU-Agenturen über die Auswirkungen der EU-Politiken auf den frühpädagogischen Sektor statt*	6.1	21.2	42.4	30.3
Schul Sektor (primärer und sekundärer Bildungsbereich)	Sehr häufig	Relativ häufig	Selten	Nie
Es wurden kollektive Tarifverhandlungen eingerichtet, um die Gehälter im primären und/oder sekundären Bildungsbereich zu verhandeln.	75.0	9.1	6.8	9.1
Es wurden kollektive Tarifverhandlungen eingerichtet, um die Bedingungen für AT-Anstellungen im primären und sekundären Bildungsbereich zu verhandeln.	70.5	15.9	9.1	4.5
Die Gewerkschaften sind an einer Sozialpartnerschaft beteiligt, um die Gesamtstrategie im primären und/oder sekundären Bildungsbereich mitzugestalten.	61.4	18.2	20.5	0
Wesentliche Veränderungen im primären und/oder sekundären Bildungsbereich können nur durch Einbeziehung der entsprechenden Gewerkschaften eingeführt werden.	29.5	38.6	25.0	6.8
Es finden Konsultationen zwischen den Gewerkschaften und den EU-Agenturen über die Auswirkungen der EU-Politiken auf den primären und/oder sekundären Bildungsbereich statt.	4.5	20.5	50.0	25.0

Berufliche Aus- und Weiterbildung (BAW)	Sehr häufig	Relativ häufig	Selten	Nie
Es wurden kollektive Tarifverhandlungen eingerichtet, um über die Gehälter im BAW-Sektor zu verhandeln.	59.5	18.9	8.1	13.5
Es wurden kollektive Tarifverhandlungen eingerichtet, um über die Bedingungen für AT-Anstellungen im BAW-Sektor zu verhandeln.	43.2	35.1	13.5	8.1
Die Gewerkschaften sind an einer Sozialpartnerschaft beteiligt, um die Gesamtstrategie für den BAW-Sektor mitzugestalten.	45.9	27.0	18.9	8.1
Wesentliche Veränderungen im BAW-Sektor können nur durch die Einbeziehung der entsprechenden Gewerkschaften eingeführt werden.	27.0	35.1	24.3	13.5
Es finden Konsultationen zwischen den Gewerkschaften und den EU-Agenturen über die Auswirkungen der EU-Politiken auf den BAW-Sektor statt.	8.1	13.5	51.4	27.0
Hochschulausbildung und Forschung	Sehr häufig	Relativ häufig	Selten	Nie
Es wurden kollektive Tarifverhandlungen eingerichtet, um über die Gehälter im Hochschul- und Forschungsbereich zu verhandeln.	75.9	10.3	6.9	6.9
Es wurden kollektive Tarifverhandlungen eingerichtet, um über die Bedingungen für AT-Anstellungen im Hochschul- und Forschungsbereich zu verhandeln.	58.6	27.6	6.9	6.9
Die Gewerkschaften sind an einer Sozialpartnerschaft beteiligt, um die Gesamtstrategie für den Hochschul- und Forschungsbereich mitzugestalten.	34.5	37.9	27.6	0

Wesentliche Veränderungen im Hochschul- und Forschungssektor können nur durch die Einbeziehung der entsprechenden Gewerkschaften eingeführt werden.	17.2	41.4	37.9	3.4
Es finden Konsultationen zwischen den Gewerkschaften und den EU-Agenturen über die Auswirkungen der EU-Politiken auf den Hochschul- und Forschungssektor statt.	10.3	10.3	65.5	13.8

*Dieser Befragungsinhalt ist nicht an die anderen Befragungsinhalte angepasst

Die Befragungsinhalte zum sozialen Dialog wurden von sechsundvierzig Gewerkschaften, die alle achtundzwanzig Mitgliedstaaten repräsentieren, beantwortet. In der oben abgebildeten Tabelle wurden nur die Antworten der EU-Mitgliedstaaten dargestellt.

Die Befragungsinhalte betrafen den Umfang der kollektiven Tarifverhandlungen für tarifliche und außertarifliche Beschäftigungsbedingungen (z. B. Arbeitsstunden), die Beteiligung der Gewerkschaften an Politikreformen und die Konsultationen zwischen den Gewerkschaften und den EU-Agenturen in jedem Sektor. Vertreter der ETUCE-Mitgliedsorganisationen wurden aufgefordert, fünf individuelle Befragungsinhalte in Zusammenhang mit ihrem jeweiligen Bildungssektor zu beantworten. Von den zwanzig Befragungsinhalten (fünf auf vier Sektoren verteilte Inhalte), generierten neunzehn eine Reihe damit zusammenhängender Themen, die statistisch damit verbunden sind und die die Identifizierung von sektorübergreifenden Strukturen des sozialen Dialogs ermöglichen.

Die von unserer statistischen Analyse bestätigten Ausgangsdaten in Tabelle 7 zeigen, dass kollektive Tarifverhandlungen die häufigste Form des sozialen Dialogs in allen Sektoren sind. Im Gegenzug sind die Einbeziehung der Gewerkschaften in wesentliche politische Veränderungen und die Konsultation zwischen Gewerkschaften und EU-Agenturen die am wenigsten häufigen Formen des sozialen Dialogs.

Unsere qualitativen Daten bestätigen unsere Ergebnisse. In den fünf Länderfallstudien unterschieden sich Form und Wirksamkeit der nationalen Verfahren des sozialen Dialogs in den Mitgliedstaaten, waren aber im Allgemeinen gut etabliert. In einigen Fällen können diese Prozesse als hoch entwickelt und solide angesehen werden; damit sind vereinbarte Verfahren gemeint, die von allen Sozialpartnern verstanden und respektiert werden. Weitere Details sind in den Länderfallstudien in Abschnitt 3 dieses Berichts enthalten.

Allerdings war eine maßgebliche Einbindung der im Bildungssektor tätigen Gewerkschaften in den sozialen Dialog mit den EU-Institutionen in Zusammenhang mit den vom Europäischen Semester aufgeworfenen Fragen nur in einem einzigen Land (Dänemark) feststellbar. Demnach besteht eine Lücke oder Abkopplung vom Europäischen Semester-Prozess, der viel über Bildung und über den Umfang, in dem Lehrkräfte durch ihre kollektiven Organisationen in einen aussagekräftigen sozialen Dialog über die diskutierten Veränderungen einbezogen werden, aussagt.

Wir möchten noch einen Schritt weitergehen und andeuten, dass wenn der soziale Dialog auf nationaler Ebene stärker etabliert und solide ist, die Wahrscheinlichkeit höher ist, dass dies auch beim Semester-Prozess der Fall ist. Obwohl wir anerkennen, dass unsere Beweisgrundlage für diese Aussage begrenzt ist, so hat sie doch eine potentiell tiefgreifende Bedeutung. Sie suggeriert, dass wenn die Europäische Kommission einen sozialen Dialog auf europäischer Ebene im Bereich der Politikgestaltung entwickeln möchte, der über den Rahmen von Artikel 153-154 AEUV hinausgeht, ein aussagekräftiger sozialer Dialog auf nationaler Ebene gewährleistet werden muss.

Obwohl unsere Studie darauf hindeutet, dass die im Bildungssektor tätigen Gewerkschaften nur beschränkt als Sozialpartner im Dialog und in den Konsultationen mit nationalen und europäischen Entscheidungsträgern über den Einfluss der EU-Politik im Rahmen des europäischen Semesters auf alle Bildungssektoren anerkannt

werden, waren die von uns befragten Beamten der Europäischen Kommission optimistischer bezüglich der Zukunftsperspektiven. Diese hohen Beamten gaben zu, dass der soziale Dialog mit den Gewerkschaften des Bildungssektors auf der Ebene der Mitgliedstaaten nicht immer gut entwickelt und im Zeitraum nach der Wirtschaftskrise das Semester eher „antagonistisch“ geprägt war (Beamter der EU-Kommission). Dennoch wurde allgemein zum Ausdruck gebracht, dass diese Situation nun im Begriff sei sich zu ändern und dass sich nun neue Gelegenheiten für die Entwicklung des sozialen Dialogs erschließen lassen sollten.

2.3.2 Fazit

Die Europäische Kommission bekräftigte vor kurzem erneut ihre Verpflichtung zum sozialen Dialog als Schlüsselprinzip der EU-Governance. Im Rahmen des „Neubeginns für den sozialen Dialog“ (EG 2015b) wurde diese Verpflichtung spezifisch in Bezug auf das Europäische Semester eingegangen. Im Rahmen unserer Studie gelangen wir zu folgenden Schlussfolgerungen:

1. Wie in Abschnitt 2.2 dieses Berichtes aufgezeigt wurde, steht eindeutig fest, dass das Europäische Semester einen wesentlichen Einfluss bei der Gestaltung der Bildungspolitik in den Mitgliedstaaten hat, insbesondere durch die länderspezifischen Empfehlungen. Diese Studie zeigt jedoch, dass es ein „demokratisches Defizit“ gibt, da die Gewerkschaften des Bildungssektors nur sehr geringfügig am sozialen Dialog mit den Europäischen Institutionen in Verbindung mit dem Semester-Prozess beteiligt werden. Es besteht also eine signifikante Diskrepanz zwischen der Bedeutung bildungsrelevanter Themen im Rahmen des Semester-Prozesses, der Verpflichtung der EU-Kommission zum sozialen Dialog im Rahmen des Prozesses und der tatsächlichen Erfahrungen der Gewerkschaften des Bildungssektors, die über eine nur geringfügige Einbeziehung berichten.
2. Die Qualität des sozialen Dialogs auf EU-Ebene und die Einbeziehung der Gewerkschaften des Bildungssektors scheint in engem Zusammenhang mit der Qualität des sozialen Dialogs in den Mitgliedstaaten zu stehen. Dies veranschaulicht, dass sich die EU, wenn sie ihrer Verpflichtung zur Vertiefung des sozialen Dialogs auf europäischer Ebene nachkommen will, auch dafür einsetzen muss, dass der soziale Dialog in einigen der Mitgliedstaaten vertieft und besser verankert wird.
3. Die Verfahren des sozialen Dialogs sind nicht statisch, sondern sind das Ergebnis umfassender politischer Entwicklungen und Kontexte. Diese Studie deutet darauf hin, dass im Bildungssektor aktive Gewerkschaften nur begrenzt in den sozialen Dialog im Rahmen des Semester-Prozesses involviert sind. Diese Situation könnte sich allerdings ändern und ist offen für Veränderungen. Wir sind der Meinung, dass der Semester-Prozess „offener“ gestaltet werden sollte und dass dies durch ein strategischeres Eingreifen vonseiten einzelner Gewerkschaften begünstigt werden kann.

2.4 DIE ENTWICKLUNG DER PRIVATISIERUNG IM BILDUNGSSEKTOR: EUROPÄISCHE PERSPEKTIVEN

In diesem Abschnitt des Berichts stellen wir die Ergebnisse einer Befragung der ETUCE-Mitgliedsorganisationen vor, in der die Sichtweise und Erfahrung der Gewerkschaften des Bildungssektors zu den in ihrem Land erfolgenden Privatisierungen präsentiert werden (eine vollständige Liste der Umfrageteilnehmer finden Sie in Anhang 2).

In der Umfrage haben wir auf der Grundlage eines von Ball und Youdell (2008) entwickelten Rahmenwerks eine weit gefasste Definition von Privatisierung verwendet. Dies beginnt damit, dass Privatisierung als jegliche Praktik dargestellt wird, mit der Aktivitäten des öffentlichen Sektors von Aktivitäten des Privatsektors verdrängt werden. Dies kann viele verschiedene Formen annehmen, beinhaltet aber typischerweise die direkte Förderung

der privaten Ausbildungsanbieter vor den öffentlichen Anbietern (wie z. B. private Bildungsinstitutionen), die Inanspruchnahme des Privatsektors für die Bereitstellung öffentlicher Dienstleistungen (meistens in Form von Ausgliederung) oder Verschiebungen hin zu vom „Endverbraucher bezahlten Modellen“ (z. B. höhere Studiengebühren).

In unserer Definition von Privatisierung sind unter Bezugnahme auf Ball und Youdell (2008) auch die institutionellen Vorgehensweisen und Praktiken enthalten, die öffentliche Institutionen aus dem kommerziellen Sektor übernommen haben. Beispiele hierfür könnten eine Verschiebung hin zu einer individuelleren und leistungsorientierten Bezahlung oder die Entwicklung von Quasi-Märkten sein, die institutionelle Leistungen mit Belohnung und Strafmaßnahmen verknüpfen.

Diese Umfrage deckt beide dieser Privatisierungsformen ab, die manchmal als die Privatisierung der Bildung und im Bildungsbereich bezeichnet wird.

Es ist wichtig an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass eine Umfrage das genaue „Niveau“ der Privatisierung nicht akkurat nachweisen kann, indem die Umfrageteilnehmer einfach dazu befragt werden, welche Bereiche privatisiert werden und in welchem Umfang und wie weit verbreitet die Privatisierung ist. Diese Umfrage kann aber dazu dienen „Privatisierungsformen“ zu verstehen, genauer gesagt welche Arten von Privatisierung offensichtlich sind, welche Privatisierungsindikatoren gemeinsam auftreten und welche systemischen Eigenschaften auf ein niedrigeres oder höheres Privatisierungsniveau hinweisen.

Angeichts unserer Fokussierung auf Privatisierungsformen anstatt auf Rohdaten werden die unbearbeiteten Prozentangaben nicht im Hauptabschnitt dieses Berichtes vorgestellt. Der Vollständigkeit halber sind sie in Anhang 6 zusammen mit einer Liste aller Befragungsinhalte aufgeführt. Obwohl unbearbeitete Prozentangaben grundsätzlich interessant sind, haben sie sehr geringe statistische Gültigkeit und jegliche darauf basierende Schlussfolgerung sollten mit großer Vorsicht betrachtet werden.

Der von uns gewählte Ansatz besteht in der Verwendung von zwei statistischen Analysemethoden, die besonders geeignet sind um Strukturen und Zusammenhänge zwischen Befragungsinhalten aufzuzeigen: Die Mokken-Analyse und die Rausch-Analyse. Dies ist notwendigerweise ein technischer Prozess und um die Zugänglichkeit dieses Berichts für ein breites Publikum zu gewährleisten, wurde in diesem Text die Verwendung detaillierter Statistiken vermieden. Unser Ansatz besteht vielmehr darin, die Daten auf eine sowohl für ein technisches, als auch für ein nicht-technisches Publikum leicht verständliche Weise zu beschreiben. Es ist unvermeidlich, dass diesem Ansatz einige Details zum Opfer fallen; diese können aber auf Anfrage von unserem Forschungsteam in einem separaten Dokument zur Verfügung gestellt werden.

Die hier präsentierten Daten betreffen vier verschiedene Bildungssektoren: Frühpädagogische Bildung (FPB), primäre und/oder sekundäre Bildung, berufliche Aus- und Weiterbildung (BAW) und Ausbildung, Hochschulbildung und Forschung (HB).

2.4.1 Frühpädagogische Bildung

Vierundvierzig Gewerkschaften aus einundzwanzig der achtundzwanzig EU-Mitgliedstaaten (siehe Anhang 2) beantworteten die Fragen zur frühpädagogischen Bildung (FPB).

In diesem Sektor konnten drei verschiedene „Antwortgruppen“ identifiziert werden. Eine „Gruppe“ betraf die anhand der Befragungsinhalte identifizierten Merkmale der Privatisierung, die insgesamt eine Zunahme verzeichneten, d. h. sie waren statistisch gesehen miteinander verbunden.

Nachfolgend sind diese drei „Gruppen“ dargestellt. Insgesamt enthielt die Skala nicht genug Befragungsinhalte, um solide Vergleiche zwischen den Systemen anstellen zu können.

Abbildung 4. FPB-Privatisierung - FPB sozialer Dialog



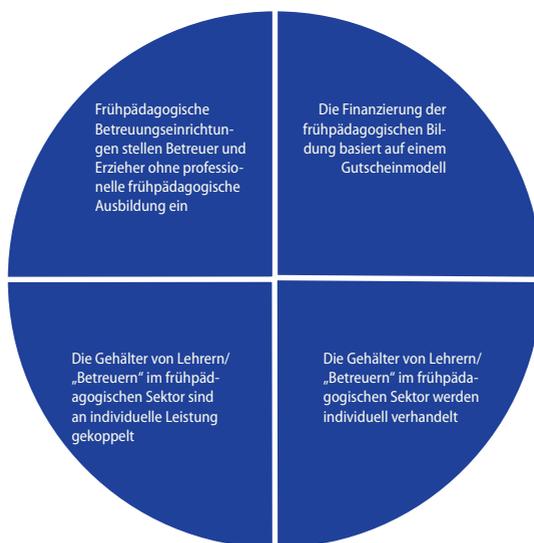
Die im Rahmen des sozialen Dialogs im Bereich der FPB aufgeführten Themen stehen in Zusammenhang mit kollektiven Tarifverträgen und aus dem sozialen Dialog im FPB-Sektor hervorgehenden Vereinbarungen. Dort wo keine kollektiven Tarifverhandlungen und kein sozialer Dialog stattfinden ist es wesentlich wahrscheinlicher, dass Entscheidungen über Beschäftigung und Arbeitsbedingungen von den individuellen Institutionen festgelegt werden. Das System ist stärker individualisiert und die Beschäftigten haben nur eine beschränkte kollektive Vertretung.

Abbildung 5. FPB-Privatisierung - FPB Eigentum und Finanzierung



Die unter „FPB Eigentum und Finanzierung“ aufgeführten Themenbereiche stehen meist mit finanziellen Vereinbarungen in diesem Sektor in Zusammenhang. Sie zeigen den Zusammenhang zwischen öffentlich finanzierten aber privat verwalteten Einrichtungen, privaten, gewinnorientierten Anbietern, gebührenpflichtigen Einrichtungen mit staatlicher Beteiligung durch finanzielle Zuschüsse und direkter staatlicher Finanzierungen von privaten, gebührenpflichtigen Einrichtungen. Dies unterstreicht das hohe Niveau an „Durchlässigkeit“ zwischen öffentlichen und privaten Anbietern in diesem Sektor. Obwohl private Anbieter im FPB sehr zahlreich sind, hängen sie sehr stark von der öffentlichen Unterstützung durch staatliche Förderungen, Subventionen und anderen Fördergeldern ab.

Abbildung 6. FPB Privatisierung - Gutscheinmodelle



Die unter „Gutscheinmodelle“ aufgeführten Bereiche zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen individuellen Gehaltsverhandlungen, leistungsabhängiger Bezahlung, Lehrern/Betreuern ohne frühpädagogische Qualifikationen und den bestehenden, auf Gutscheinmodellen basierenden Finanzierungsvereinbarungen besteht. Obwohl diese Studie nicht spezifisch genug ist, um den genauen Zusammenhang zwischen diesen Faktoren festzustellen, deutet sie darauf hin, dass wenn Gutscheinmodelle weit verbreitet sind, die Gehälter von Lehrern/Betreuern weniger stabil sind und professionelle Qualifikationen weniger oft vorausgesetzt werden.

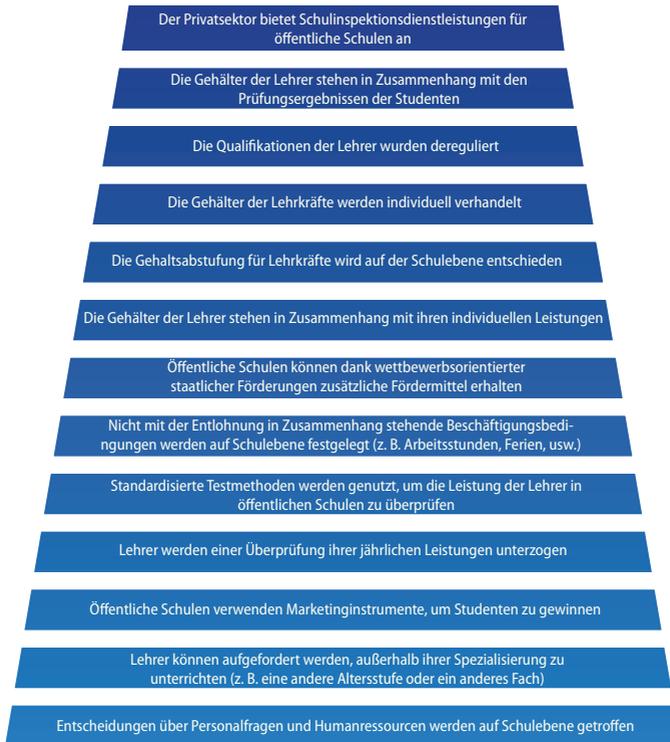
2.4.2 Primäre und sekundäre Bildung

Achtundfünfzig Gewerkschaften aus siebenundzwanzig der achtundzwanzig EU-Mitgliedstaaten (siehe Anhang 2) beantworteten die Fragen zur primären und/oder sekundären Bildung.

Im primären und/oder sekundären Bildungssektor gibt es dreizehn Themenbereiche, die statistisch gesehen miteinander in Zusammenhang stehen, d. h. gemeinsam ansteigen. Diese zeigen ein eindeutiges Merkmal oder eine Eigenschaft, die wir als „interne Privatisierung“ bezeichnet haben, d. h. Schulen, die zunehmend „geschäftsmäßige“ Praktiken anwenden. Diese Themenbereiche sind nachfolgend aufgeführt. Die Stärke des Zusammenhangs bedeutet, dass es möglich ist die Daten hierarchisch anzuordnen. Dies bedeutet, dass wenn die Befragten auf eine Frage an der Spitze der Hierarchie positiv geantwortet haben, auch alle anderen Fragen positiv beantwortet wurden. Die Themenbereiche am unteren Ende der Hierarchie sind am gebräuchlichsten, während die Themen an der Spitze der Hierarchie am wenigsten gebräuchlich sind, obwohl alle Bereiche

miteinander verbunden sind.

Abbildung 7. Rangordnung nach Grad der internen Privatisierung des primären und/oder sekundären Bildungsbereichs



Die Befragungsinhalte beweisen, dass es einen Zusammenhang zwischen dieser Art von Privatisierung in den Primär- und Sekundarschulen und den Eigenschaften der öffentlichen Reformverwaltung und den hohen Anforderungen an die Verantwortlichkeit der Lehrer gibt. Interne Privatisierung als Skala beinhaltet, dass Humanressourcen, Marketing, Beschäftigungsbedingungen und Gehälter auf Schulebene festgelegt werden. Die Skala beinhaltet auch Befragungsinhalte bezüglich spezifischer Merkmale der Arbeitsleistung der Lehrer, z. B. den Einsatz von Lehrern außerhalb ihres Spezialisierungsbereichs, jährliche Leistungsbeurteilungen, standardisierte Tests zur Bewertung der Leistung von Lehrkräften, die Deregulierung von Lehrerkompetenzen und Gehältern, die anhand der Prüfungsergebnisse der Studenten bemessen werden. Die Daten suggerieren, dass in den Jahren der gesetzlich vorgeschriebenen Bildung die häufigste Form der Privatisierung jene ist, welche die Schulen ermutigt sich wie ein Wirtschaftsunternehmen zu verhalten, statt als private Dienstleistungsanbieter.

In Tabelle 8 und Abbildung 8 zeigen wir wie diese Privatisierungsstrukturen in Europa verbreitet sind (EU- und Nicht-EU-Länder). In diesem Sektor (und in BAW, Hochschulbildung und Forschung) sind die statistischen Zusammenhänge stärker und es ist möglich, die Strukturen länderübergreifend zu analysieren.

Table 8 Countries identified by degree of internal privatisation in Primary and/or Secondary Education

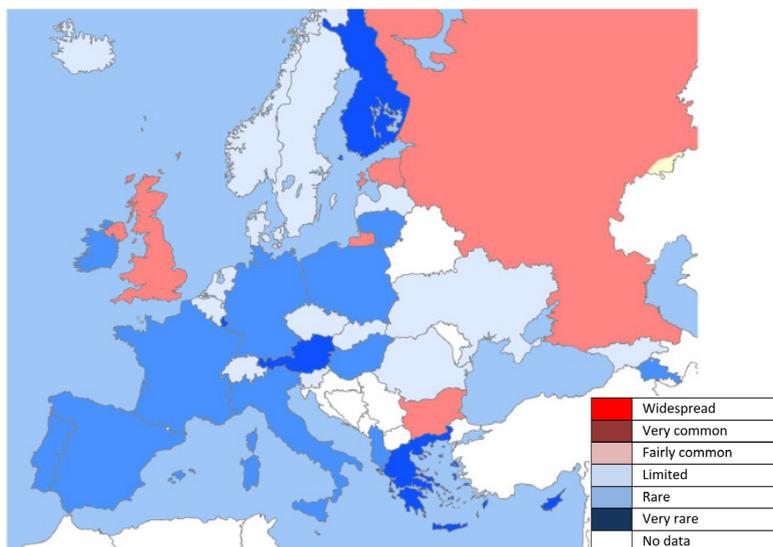
	Weit verbreitete interne Privatisierung (Dunkelrot)	Sehr häufige interne Privatisierung (Mittelrot)	Relativ häufige interne Privatisierung (Hellrot)	Begrenzte interne Privatisierung (Hellblau)	Seltene interne Privatisierung (Mittelblau)	Sehr seltene interne Privatisierung (Dunkelblau)
EU-Mitgliedstaaten	X	England**	Bulgarien Estland UK*	Schottland** Rumänien Schweden* Tschechische Republik Belgien* Slowakei* Niederlande Slowenien Dänemark* Lettland	Spanien* Polen Frankreich* Ungarn Italien* Malta Deutschland* Litauen Portugal* Irland*	Finnland Österreich Zypern Griechenland Luxemburg
Nicht-EU Mitgliedstaaten	Kirgistan		Russland	Schweiz* Island Norwegen Georgien Ukraine	Armenien Albanien	Montenegro Serbien

*Dieser Wert wurde berechnet, um den Durchschnitt von mehreren Antworten widerzuspiegeln

**England und Schottland haben sehr unterschiedliche Ergebnisse erzielt und werden deshalb in der Grafik separat aufgeführt, aber auf der Karte als ein Land farbkodiert.

Note: Es sind keine Daten für Kroatien verfügbar

Abbildung 8. Länder nach Grad der internen Privatisierung des primären und/oder sekundären Bildungsbereichs.

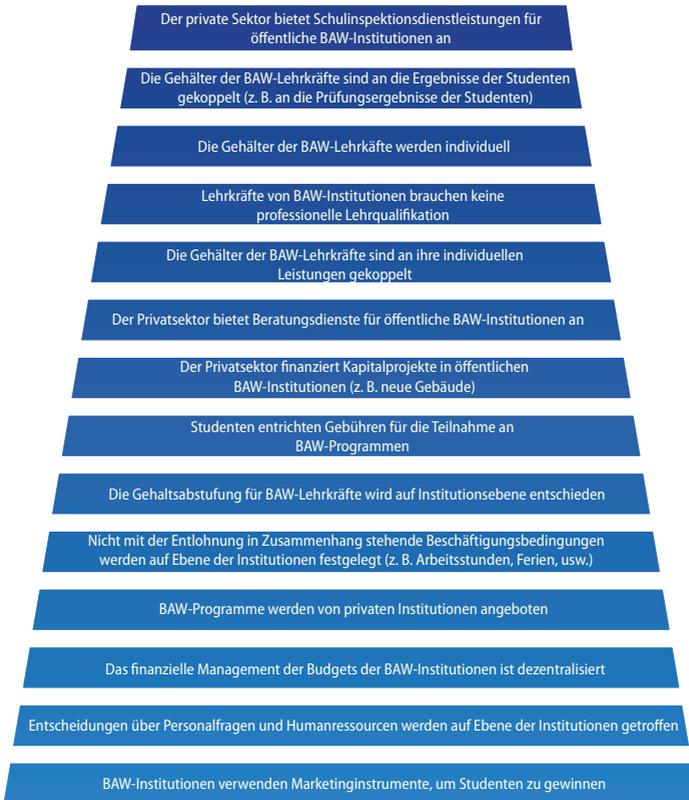


2.4.3 Berufliche Aus- und Weiterbildung

Bei den Befragungsinhalten zur beruflichen Aus- und Weiterbildung (BAW) haben insgesamt sechszwanzig Gewerkschaften aus fünfundzwanzig der achtundzwanzig EU-Mitgliedstaaten geantwortet.

Im BAW-Sektor gibt es vierzehn Befragungsinhalte, die statistisch gesehen miteinander verknüpft sind und ein eindeutiges Merkmal aufweisen, das wir „interne und externe Privatisierung in der BAW“ genannt haben; dies bedeutet, dass der BAW-Sektor geschäftsmäßige Praktiken einsetzt und Institutionen sich mit Angeboten aus dem Privatsektor/Fördermitteln konfrontiert sehen. Diese Themenbereiche sind nachfolgend aufgeführt. Die Stärke des Zusammenhangs bedeutet, dass es möglich ist die Daten hierarchisch anzuordnen. Dies bedeutet, dass wenn die Befragten auf eine Frage an der Spitze der Hierarchie positiv geantwortet haben, mit großer Wahrscheinlichkeit auch alle anderen Fragen positiv beantwortet wurden. Die Themenbereiche am unteren Ende der Hierarchie sind am gebräuchlichsten, während die Themen an der Spitze der Hierarchie am wenigsten gebräuchlich sind, obwohl alle Bereiche miteinander verbunden sind.

Abbildung 9. Hierarchie der Befragungsinhalte für die interne und externe Privatisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung.



Die miteinander verknüpften Befragungsinhalte umfassen verschiedene Arten von externer Privatisierung in der BAW, einschließlich privater Anbieter von BAW-Programmen, private finanzielle Förderung von Kapitalprojekten in öffentlichen BAW-Institutionen, private Anbieter von Beratungsdienstleistungen für öffentliche BAW-Institutionen und private Anbieter von Inspektionsdienstleistungen für öffentliche BAW-Institutionen. Interessanterweise sind diese Befragungsinhalte auch mit anderen Themenbereichen verknüpft, die auf eine interne Privatisierung einschließlich des Marketings, der Übertragung von Humanressourcen und des Finanzmanagements, auf Institutionsebene entschiedene Lohnstufen und Beschäftigungsbedingungen und direkt an die Leistung der Lehrkräfte/Erzieher oder die Ergebnisse der Studenten gekoppelte Gehälter hindeuten. Sie sind auch mit Befragungsinhalten verknüpft, die darauf hinweisen, dass Studenten Gebühren für BAW-Programme zahlen und dass BAW-Lehrkräfte/Ausbilder keine professionelle Lehrqualifikation vorweisen müssen. Diese Gruppe von Befragungsinhalten ist aufgrund der Mischung der internen und externen Privatisierung besonders interessant.

In Tabelle 9 und Abbildung 10 zeigen wir, wie diese Privatisierungsstrukturen im BAW-Sektor in Europa verbreitet sind (EU- und Nicht-EU-Länder). Die statistischen Beziehungen sind stark genug, um eine länderübergreifende Analyse zu ermöglichen.

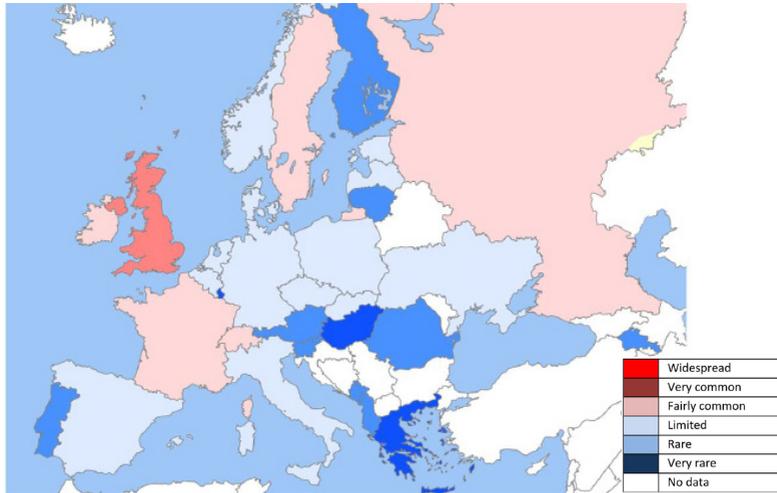
Tabelle 9. Nach dem Grad der internen und externen Privatisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung klassifizierte Länder

	Weit verbreitete gemischte Privatisierung (Dunkelrot)	Sehr häufige gemischte Privatisierung (Mittelrot)	Relativ häufige gemischte Privatisierung (Hellrot)	Begrenzte gemischte Privatisierung (Hellblau)	Seltene gemischte Privatisierung (Mittelblau)	Sehr seltene gemischte Privatisierung (Dunkelblau)
EU-Mitgliedstaaten	X	UK*	Schweden* Irland* Frankreich	Dänemark Estland Belgien Niederlande Slowakei* Deutschland* Tschechische Republik Malta Spanien* Italien* Lettland Polen*	Portugal Rumänien Slowenien Litauen Finnland Österreich	Ungarn Griechenland Luxemburg
Nicht-EU Mitgliedstaaten	X	Kirgistan	Schweiz* Russland	Ukraine Norwegen	Armenien Serbien Albanien Montenegro	

*Dieser Wert wurde berechnet, um den Durchschnitt von mehreren Antworten widerzuspiegeln
Note: Es sind keine Daten für Bulgarien, Kroatien oder Zypern verfügbar

Unter Verwendung der oben abgebildeten Skala können die Länder gemäß der Mischung von interner und externer Privatisierung kategorisiert werden.

Abbildung 10. Ausmaß der Mischung der internen und externen Privatisierung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung.



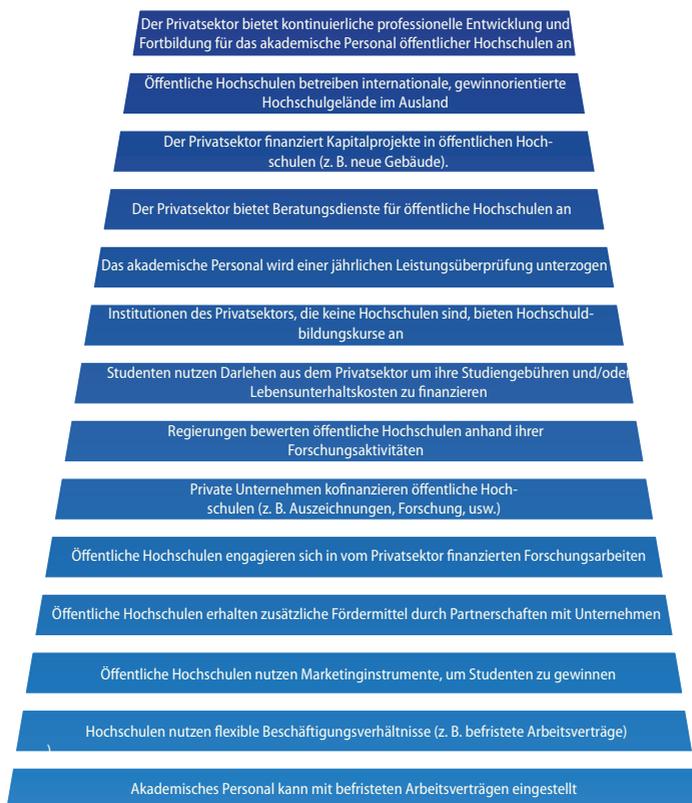
2.4.4 Hochschulbildung und Forschung

Neununddreißig Gewerkschaften aus einundzwanzig der achtundzwanzig EU-Mitgliedstaaten beantworteten die Fragen über Hochschulbildung und Forschung.

Im Bereich Hochschulbildung und Forschung gibt es vierzehn Befragungsinhalte, die statistisch gesehen miteinander verknüpft sind und ein eindeutiges Merkmal aufweisen, das wir „Kommerzialisierung der Hochschulbildung und Forschung“ genannt haben. In diesem Kontext wird der Begriff Kommerzialisierung verwendet, um eine Mischung aus interner Privatisierung und externer Privatisierung zu beschreiben, wobei eine starke Tendenz zu erheblicher externer Privatisierung gegeben ist, d. h. die direkte Einbeziehung des Privatsektors in die Hochschulbildungs- und Forschungsaktivitäten. Im Wesentlichen sieht man, dass sich Hochschulbildungsinstitutionen wie kommerzielle Einrichtungen verhalten und dies nicht zuletzt, weil sie erhebliche Beiträge aus dem Privatsektor erhalten.

Dies scheint der Sektor mit der am stärksten entwickelten Privatisierung zu sein, wenn man ihn mit den anderen in dieser Studie berücksichtigten Bildungssektoren vergleicht. Auch hier können die Daten dank der Stärke des Zusammenhangs hierarchisch angeordnet werden. Dies bedeutet, dass wenn die Befragten auf eine Frage an der Spitze der Hierarchie positiv geantwortet haben, die Wahrscheinlichkeit groß ist, dass auch alle anderen Fragen positiv beantwortet wurden. Die Themenbereiche am unteren Ende der Hierarchie sind am gebräuchlichsten, während die Themen an der Spitze der Hierarchie am wenigsten gebräuchlich sind, obwohl alle Bereiche miteinander verbunden sind.

Abbildung 11. Hierarchie der Befragungsinhalte in der Kommerzialisierung der Hochschulbildung und der Forschung.



Die Analyse beweist, dass ein Zusammenhang zwischen der direkten Beteiligung des Privatsektors an der Hochschulbildung und Forschung, der indirekten Beteiligung des Privatsektors an Hochschulbildung und Forschung und den Managementpraktiken der Hochschulen besteht. Die Skala beinhaltet verschiedene Arten der direkten Beteiligung des Privatsektors an der Hochschulbildung und Forschung, einschließlich des Hochschulkursangebots vonseiten privater Anbieter, des Angebots an Beratungsdienstleistungen vonseiten privater Anbieter für Hochschulen, privater Fördermittel für Kapitalprojekte an Hochschulen und dem Angebot von Kursen für die kontinuierliche professionelle Fortbildung für Hochschulen vonseiten privater Anbieter. Diese Bereiche stehen in Verbindung mit der indirekten Beteiligung des Privatsektors an der Hochschulbildung und Forschung, einschließlich der Beteiligung von Hochschulen an aus dem Privatsektor finanzierten Forschungen, privaten Unternehmen, die universitären Aktivitäten kofinanzieren und der Nutzung von Darlehen aus dem Privatsektor vonseiten der Studenten. Das Hauptmerkmal dieser Skala ist die Tatsache, dass diese direkte und indirekte private Beteiligung auch mit den Beschäftigungspraktiken der Hochschulen, d. h. der Beschäftigung von akademischem Personal mit befristeten Verträgen, dem Einsatz von jährlichen Leistungsüberprüfungen für die Lehrkräfte und von öffentlichen Hochschulen betriebenen, gewinnorientierten Hochschulgeländen im Ausland in Zusammenhang stehen. Die Verbindung dieser Bereiche zeigt, dass die direkte und indirekte Beteiligung des Privatsektors und Hochschulbildung und Forschung nicht von der Politik der Hochschule getrennt, sondern dass sie Teil einer umfassenderen Reihe von Praktiken sind.

In Tabelle 10 und Abbildung 12 zeigen wir wie diese Privatisierungsstrukturen im Hochschulbildungs- und Forschungssektor in Europa verbreitet sind (EU- und Nicht-EU-Länder). Die statistischen Beziehungen sind stark genug, um eine länderübergreifende Analyse zu ermöglichen.

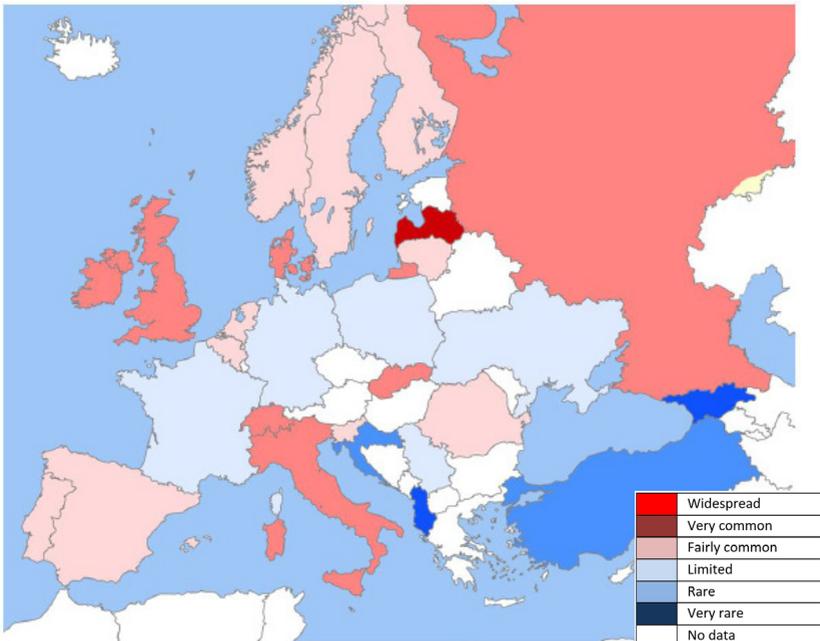
Tabelle 10. Länder nach Kommerzialisierungsgrad der Hochschulbildung

	Weit verbreitete Kommerzialisierung der HB (Dunkelrot)	Sehr häufige Kommerzialisierung der HB (Mittelrot)	Relativ häufige Kommerzialisierung der HB (Hellrot)	Beschränkte Kommerzialisierung der HB (Hellblau)	Seltene Kommerzialisierung der HB (Mittelblau)	Sehr seltene Kommerzialisierung der HB (Dunkelblau)
EU-Mitgliedstaaten	Lettland	Dänemark Slowakei* Irland* UK* Italien	Slowenien Portugal* Niederlande Finnland Rumänien Litauen Belgien Spanien Schweden	Deutschland* Polen Frankreich Malta	Kroatien	X
Nicht-EU Mitgliedstaaten	Kirgistan	Schweiz* Russland	Norwegen	Ukraine Serbien	Türkei	Albanien Georgien

*Dieser Wert wurde berechnet, um den Durchschnitt von mehreren Antworten widerzuspiegeln

Note: Für Bulgarien, Estland, Griechenland, Kroatien, Luxemburg, Österreich, die Tschechische Republik, Ungarn und Zypern sind keine Daten verfügbar

Abbildung 12. Kommerzialisierungsgrad der Hochschulbildung und der Forschung



2.4.5 Schlussfolgerungen

Die hier vorgestellten Daten stellen eine unter ETUCE-Mitgliedsorganisationen durchgeführte Umfrage über ihre Erfahrungen und Wahrnehmung der Privatisierung des Bildungssektors in ihren Zuständigkeitsbereichen vor. Die Umfrage versucht nicht, eine direkte Verbindung zwischen diesen Entwicklungen und dem Europäischen Semester herzustellen, sondern die hier vorgestellten Daten müssen vielmehr in einem umfassenderen Gesamtbild der politischen Landschaft gesehen werden, zu denen auch der Semester-Prozess gehört. Wir möchten in diesem Zusammenhang die folgenden Schlüsselthemen hervorheben:

1. Der Sektor der gesetzlich vorgeschriebenen Bildung (die Jahre der Pflichtschulbildung) scheint von den traditionellen Privatisierungsformen, die in dieser Studie unter Bezugnahme auf Ball und Youdell (2008) als „externe Privatisierung“ bezeichnet werden, weniger betroffen zu sein. Dies ist wahrscheinlich der Fall, weil die Jahre der gesetzlich vorgeschriebenen Bildung öffentlich bereitgestellt und finanziert werden (obwohl in vielen EU-Mitgliedstaaten innerhalb des „öffentlichen Systems“ ein starker Privatsektor vorhanden sein kann, siehe Verger et al. 2016). Die an der Umfrage teilnehmenden Organisationen berichten dennoch von einer erheblichen „internen Privatisierung“ in den Pflichtschuleinrichtungen, in denen die Beteiligung des Privatsektors und Geschäftspraktiken weit verbreitet sind. Deshalb mag es ein Fehler sein davon auszugehen, dass die Pflichtschuleinrichtungen nicht von den Privatisierungen betroffen sind, da die Umfrage darauf hindeutet, dass diese Form der verdeckten und schleichenden Privatisierung weit verbreitet ist.
2. Dagegen ist es wesentlich wahrscheinlicher, dass nicht an die Pflichtschulzeit gebundene Bildungsangebote aus einer Mischung von öffentlichen und privaten Angeboten bestehen. Dies ist der Fall bei der frühpädagogischen Bildung, der beruflichen Aus- und Weiterbildung und im Bereich der Hochschulbildung und der Forschung. Die Hochschulbildung ist jedoch der Sektor des Bildungssystems, der am stärksten vom Druck der Privatisierungstendenzen betroffen ist. Dies zeigt sich in vielfacher Weise - indem die Kosten zunehmenden an die Studenten weitergegeben werden, wodurch die direkte Beteiligung privater Anbieter (für Lehrtätigkeit und Forschung) gefördert wird und „geschäftähnliche“ Managementpraktiken eingeführt werden. Es besteht die Gefahr, dass Hochschulen zunehmend von betriebswirtschaftlichen Notwendigkeiten geleitet werden und dass ihre öffentliche Aufgabe und die akademische Freiheit dadurch beeinträchtigt werden.
3. Privatisierungsstrukturen unterscheiden sich von Mitgliedstaat zu Mitgliedstaat erheblich und die Haltung gegenüber dem öffentlichen und privaten Bildungsangebot wird von zahlreichen und komplexen Faktoren bestimmt. Globale wirtschaftliche Faktoren sind eindeutig ebenfalls ein Thema, aber es ist wichtig, weitreichendere kulturelle Faktoren zu berücksichtigen, wenn diese Aspekte erörtert werden.

3 DAS EUROPÄISCHE SEMESTER IN AKTION: LÄNDERBEISPIELE

DÄNEMARK

Die Leistungen des dänischen Bildungssystems sind gemessen an den EU-Standards als positiv zu bewerten. Bezüglich der Europa-2020-Ziele stellen sich diese Leistungen folgendermaßen dar:

Tabelle 11. Länderprofil Dänemark

	Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger (%)	Abgeschlossener Hochschulabschluss oder gleichwertiger Abschluss (% der 30- bis 34-Jährigen)
EU-Ziel	<10%	40%
Aktueller Stand EU (2015)	11%	38.7%
Nationales Ziel Dänemark	<10%	>40%
Aktueller Stand Dänemark (2015)	7.8%	47.6%

Der Monitor für die allgemeine und berufliche Bildung von 2016 benannte die folgenden Punkte als Highlights des dänischen Bildungssystems:

- *Der Anteil der frühen Schulabgänger in Dänemark ist niedrig und der Anteil an Studierenden ist einer der höchsten in der EU.*
- *Dänemark hat EU-weit den höchsten Anteil an Auszubildenden in arbeitsbasierten Berufsbildungsprogrammen und die meisten Erwachsenen, die an Programmen für lebenslanges Lernen teilnehmen.*

Dänemark gibt von allen EU-Ländern außerdem am meisten Geld für Bildung aus. Im Jahr 2014 stellte Dänemark 7,2 % des BIP für Bildung bereit (EU-Durchschnitt = 4,9 %). Der Betrag entspricht 12,8 % des gesamten Staatshaushalts.

Verschiedene EU-Berichte stellen diese Tatsache als Problem dar. 2016 berichtete der Monitor für die allgemeine und berufliche Bildung wie folgt:

Die dänische Regierung hat mit dem Haushaltsgesetz 2016 umfassende Sparmaßnahmen im Bildungssektor eingeführt. Diese sollen sowohl die Gesamtkosten des öffentlichen Sektors senken, als auch dessen Effizienz insgesamt verbessern, einschließlich des Bildungssektors.

Dass Dänemark eventuell „zu viel“ Geld für Bildung ausgibt, wird auch in den länderspezifischen Empfehlungen deutlich. Darin wurde Dänemark 2012 nahegelegt, die „angekündigten Maßnahmen unverzüglich (Hervorhebung der Autoren) umzusetzen, um die Kosteneffektivität des Bildungssystems zu verbessern“ und ein Jahr später wurde empfohlen „die Reform der Grundschule und Sekundarstufe I umzusetzen, um das Bildungsniveau zu heben und die Kostenwirksamkeit des Bildungssystems zu verbessern.“ Zeitgleich mit diesen Empfehlungen strebte die dänische Regierung Vertragsänderungen mit ihren Lehrkräften an, die in längeren Arbeitszeiten für die Lehrer resultieren sollten. Dabei mischte sich die dänische Regierung in die vereinbarten Tarifverhandlungen zwischen Lehrgewerkschaften und Arbeitgebern (Kommunen) ein, was im April 2013 zu einem langwierigen Arbeitskampf in Form einer Aussperrung führte (BBC Online, 2013).

Zwischen 2011 und 2016 wurden für Dänemark in jedem Jahr (außer 2015) bildungsrelevante LSE ausgesprochen. Ein Großteil dieser Empfehlungen bezieht sich auf die Notwendigkeit, Qualifikationen durch Reform der BAW an den Arbeitsmarkt anzupassen. Dieser Fokus auf Aspekten des Arbeitsmarkts betont die Dominanz von wirtschaftlichen Erwägungen in der Bildungsdebatte. Diese machen daher auch den Großteil der bildungsrelevanten LSE für Dänemark im Beobachtungszeitraum aus. In mehreren Jahren waren besonders die Bedürfnisse von Beschäftigten „am Rande des Arbeitsmarkts“ ein Schwerpunkt; 2013 und 2014 werden insbesondere die Bedürfnisse von Wanderarbeitern erwähnt. Ein Vertreter der Lehrgewerkschaft kommentierte die LSE so:

Die LSE sind nicht immer schlecht für die Gewerkschaften. Manchmal wird auf wichtige Punkte hingewiesen, die wir nutzen können, um Druck auf unsere Regierung auszuüben

Das Thema Hochschulbildung wurde nur einmal 2016 erwähnt, als das Land angehalten wurde, „mehr Anreize“ für die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Unternehmen zu schaffen. In dieser kurzen Empfehlung von 2016 sehen wir zwei Eigenschaften, die in den letzten Jahren immer häufiger in den LSE zu lesen waren. Erstens die Förderung von privatwirtschaftlichen Lösungen (in diesem Fall durch öffentlich-private Partnerschaften) und zweitens die aktive Förderung leistungsorientierter Finanzierungsmechanismen, wobei die Vergabe öffentlicher Mittel an bestimmte Zielvorgaben geknüpft ist.

Dänemarks Erfahrung im Europäischen Semester ist deshalb besonders, weil das Land den am weitesten entwickelten Sozialdialog innerhalb des Semesterprozesses geführt hat. Die dänischen Gewerkschaften im Bildungsbereich stufen den Prozess prioritär ein und haben das Semester explizit als einen ihrer Haupthandlungsbereiche festgelegt. Unterstützt wird die Arbeit durch die gemeinsame Finanzierung eines Gewerkschaftsfunktionärs, der einen Teil der Woche von Brüssel aus arbeitet. Er gehört der dänischen Lehrgewerkschaft DLF an, aber alle Lehrgewerkschaften leisten einen Beitrag zur Finanzierung dieses Postens und der Gewerkschaftler berichtet ihnen allen im Rahmen eines abgestimmten Prozesses.

Wie in anderen EU-Ländern auch ist der Hauptkanal für den Sozialdialog der dänische Gewerkschaftsverband. Für den Verband hat das Semester eine hohe Priorität und es gibt eine gute Kommunikation zwischen dem Verband und den einzelnen Gewerkschaften für Bildung. Letztere spielen allerdings selbst eine wichtige und zunehmende Rolle im Semesterprozess.

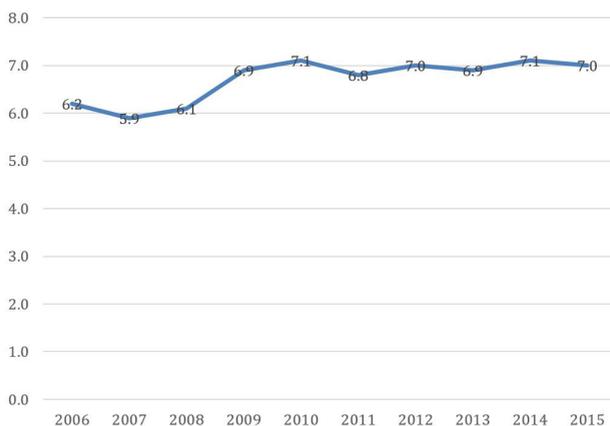
Sie haben sowohl mit dem Referenten der Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur der Europäischen Kommission (GD EAC) als auch mit dem Beauftragten für das Europäische Semester Verbindung aufgenommen. Bei unserer Studie wurde uns klar, dass es wichtig ist – wenn möglich – persönliche Beziehungen auf diesen Ebenen aufzubauen. Wir sagen bewusst „wenn möglich“, denn natürlich ist dies nicht immer leicht zu bewerkstelligen. Es gibt viele Gründe, warum solche Beziehungen schwer zu realisieren sind (Bereitschaft einzelner Personen, weiterer Kontext des Sozialdialogs, relative Bedeutung des Themas Bildung in den Semesterdebatten). Wenn die Gegebenheiten günstig sind, bietet das Eingehen solcher Verbindungen jedoch eindeutig Vorteile.

Im Falle der dänischen Bildungsgewerkschaften hat dies zu Einladungen zu wichtigen Stakeholder-Veranstaltungen geführt, z. B. zu Treffen bei denen der Monitor für die allgemeine und berufliche Bildung besprochen wurde, und zur Teilnahme an Informationsreisen vor der Veröffentlichung des Länderberichts. Die Gewerkschaften wollen bei allen wichtigen Meilensteinen des Prozesses intervenieren, am direktesten aber während der Erstellung der Länderberichte und der nationalen Reformprogramme.

Sie profitieren aber auch davon, an einem Sonderausschuss mit Regierungsvertretern und Sozialpartnern beteiligt zu sein, den das dänische Parlament einberufen hat, um die Folgen europäischer Politik sowie die eigene Innenpolitik zu diskutieren.

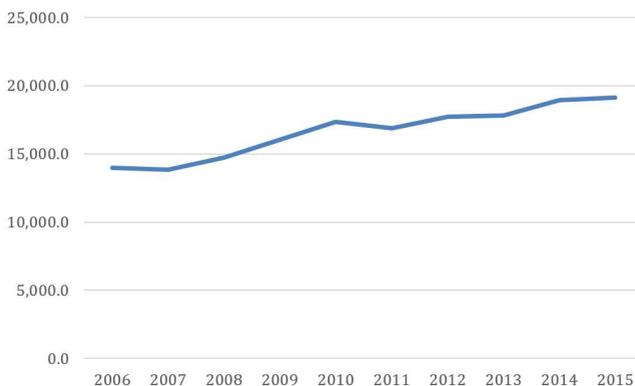
Trotz dieses hoch entwickelten Modells berichten die Gewerkschaften über Schwierigkeiten bei der Kommunikation der Ergebnisse ihrer Arbeit im Rahmen des Semesters gegenüber anderen Mitgliedern ihrer Organisation, die an dem Prozess nicht beteiligt waren. Dies verdient eher geringe Priorität angesichts der oft dringenderen Herausforderungen, doch muss kontinuierlich daran gearbeitet werden, Interesse zu wecken und zu dem Thema zu sensibilisieren.

Abbildung 13. Staatsausgaben für Bildung in Dänemark in % BIP (2006-2015)



Quelle: Eurostat (2017)

Abbildung 14. Staatsausgaben für Bildung in Dänemark in Mio. Euro (2006 – 2015)



Quelle: Eurostat (2017)

ITALIEN

Italiens Bildungssystem sieht sich weiterhin mit vielen Herausforderungen konfrontiert. Bezüglich der EU-2020-Ziele ist Italien auf einem guten Weg, die nationalen Vorgaben zu erfüllen, obwohl beide Ziele für Bildung wesentlich unter dem Gesamtziel für die EU liegen.

Tabella 12. Länderprofil Italien

	Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger (%)	Abgeschlossener Hochschulabschluss oder gleichwertiger Abschluss (% der 30- bis 34-Jährigen)
EU-Ziel	<10%	40%
Aktueller Stand EU (2015)	11%	38.7%
Nationales Ziel Dänemark	16%	26%
Aktueller Stand Dänemark (2015)	14.7%	25.3%

Die Zahlen für das Erreichen von Hochschulabschlüssen sind die niedrigsten in der EU.

Der Monitor für die allgemeine und berufliche Bildung 2016 enthält Zahlen von 2014, die zeigen, dass die öffentlichen Ausgaben für Bildung sowohl als Prozentsatz des BIP (4,1 %) und als Prozentsatz des gesamten Staatshaushalts (7,9 %) gesehen zu den niedrigsten in der EU gehören. Seit der Erhebung sind die Ausgaben erhöht worden, um ein Schulreformprogramm zu finanzieren (siehe unten); trotzdem liegen die Ausgaben immer noch wesentlich unterhalb des EU-Durchschnitts. Es ist schwierig, die Leistungsaspekte des Bildungssystems zu betrachten, ohne dabei die niedrige Finanzierung zu berücksichtigen, die seit vielen Jahren besteht.

Abbildung 15. Staatsausgaben für Bildung in Italien in % BIP (2006-2015)

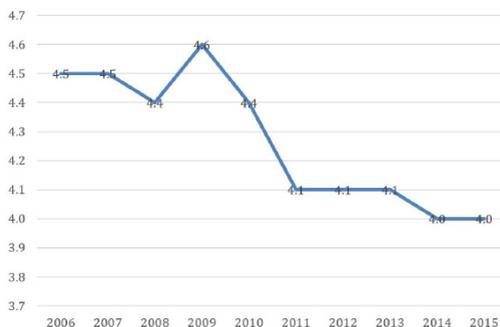
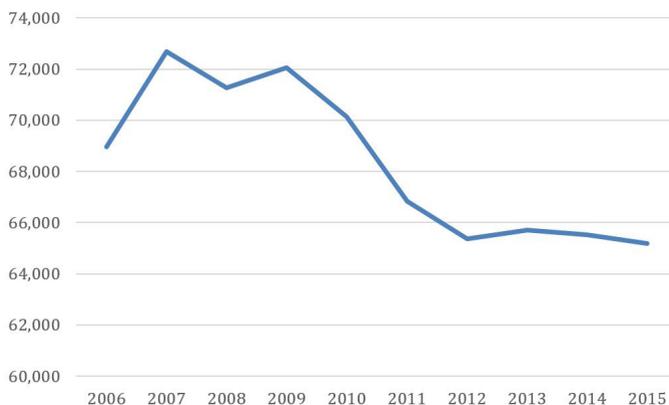


Abbildung16. Staatsausgaben für Bildung in Italien in Mio. Euro (2006-2015)



Quelle: Eurostat (2017)

Die begrenzten Ausgaben müssen auch im Kontext der insgesamt reduzierten Staatsausgaben und dem negativen Wirtschaftswachstum in Italien gesehen werden (von 2012-2014, danach sehr geringes Wachstum).

Italien unterliegt deshalb eingehenden Überprüfungen und wird als Teil des Verfahrens bei einem makroökonomischen Ungleichgewicht zusätzlich überwacht.

Der Einfluss der EU auf die Gestaltung der Bildungspolitik in Italien zeigt sich, wenn man die länderspezifischen Empfehlungen für Italien genauer betrachtet. Angesichts der finanziellen Probleme des Landes sowie der Probleme des Bankensektors dominieren auch die Empfehlungen zu diesen Themen. Zwischen 2011 und 2016 gab es für Italien in vier der sechs Jahre allerdings auch bildungsspezifische Empfehlungen. Im Jahr 2014 enthielten die Empfehlungen nicht weniger als fünf unterschiedliche Elemente für den Schulsektor, berufliche Bildung und Hochschulen. Diese kurze Analyse zeigt, wie wichtig das Semester für die Bildungspolitik ist und obwohl sich die meisten Empfehlungen auf Themen in Zusammenhang mit dem Arbeitsmarkt beziehen (z. B. Stärkung der Verbindung zwischen Bildung und Arbeit), gibt es für alle Sektoren im Bildungswesen Empfehlungen zu den Aspekten Finanzierung, Inhalt der Lehrpläne, Rechenschaftspflichten und Verträge mit Lehrkräften.

Eine genauere Untersuchung der bildungsrelevanten Empfehlungen für Italien zeigt, wie das Semester genutzt wird, um das zu verfestigen, was man als die herrschende globale Orthodoxie der Politik bezeichnen könnte. Unsere Untersuchungen unterstützen nicht die Sicht, dass länderspezifische Empfehlungen den Mitgliedstaaten auf simple Art mechanistisch auferlegt werden. Der Prozess hat zwar auch sanktionierende Elemente, jedoch nicht im Bereich Bildung. Wir beobachten vielmehr, dass das Semester als Teil eines „Politik-Ensembles“ fungiert, mit dem Potenzial, bestimmte politische Optionen zu fördern und zu stärken. In diesem Sinne muss es als Instrument gesehen werden, das die nationalen Programme und deren Gestaltung durch den Diskurs mit globalen Institutionen wie der OECD begleitet.

In Italiens Fall lässt sich dies am besten anhand einer umfassenden Schulreform – bekannt als La Buona Scuola („Die gute Schule“) – darlegen, die 2015 verabschiedet wurde. Dieser Rechtsakt war breit angelegt und sehr kontrovers. Viele Aspekte sollten alte Probleme im italienischen Schulsystem beheben, zum Beispiel den prekären Beschäftigungsstatus vieler Lehrkräfte. Auch die Rechenschaftspflicht der Schulen sollte durch das Gesetz erhöht werden.

Viele Aspekte des Systems wurden jedoch von Lehrern (in allen drei Gewerkschaftsverbänden) und Studenten

(die mit großen Kundgebungen gegen die Reformen demonstrierten) kritisiert. Die Kritik bezog sich vor allem auf die Ausweitung der Befugnisse der Schulleiter (was als eine Kampfansage an den eher kollegialen Ansatz der Schulorganisation galt), auf die spaltende Natur der Änderungen an den Beschäftigungs- und Gehaltsregelungen (durch die Einführung einer rationierten Leistungsvergütung) und auf die drohende Privatisierung. Durch die Reformen im Rahmen von La Buona Scuola wurde eine Privatisierung durch Anreize für die private Finanzierung des öffentlichen Schulsystems gefördert. Laut Susanna Camusso, Generalsekretärin der italienischen Gewerkschaft CGIL, förderten die Reformen die Reichen und spalteten die prekär Beschäftigten.

Verschiedene Aspekte dieser Reformen wurden durch die LSE für Italien 2014 und 2015 konsequent gefördert, indem Italien aufgerufen wurde, die geplanten Schulreformen zu verabschieden und umzusetzen. Im Jahr 2015 wurde in den LSE die folgende Empfehlung gegeben:

Schnelle und gründliche Umsetzung des Privatisierungsprogramms und Nutzung von unerwarteten Mehreinnahmen für weitere Fortschritte, um die öffentliche Schuldenstandsquote auf einen hinreichenden Abwärtskurs zu führen.

Die oben genannte länderspezifische Empfehlung bezieht sich nicht auf Bildung. Sie zeigt jedoch, wie Privatisierung als politische Lösung für Staatsverschuldung in Erscheinung tritt. Wir sind der Überzeugung, dass das Semester in vielen Fällen politische Grundsätze bekräftigen kann, die in der Öffentlichkeit unbeliebt sind, wie im Fall des Reformprogramms La Buona Scuola.

Diese Reformen sollten eigentlich das Ergebnis umfassender Konsultationen sein, obwohl dabei bezeichnenderweise den Sozialpartnern (Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden) ganz bewusst kein Sonderstatus eingeräumt wurde. Weiterhin gehört in diesen Kontext, dass die Tarifautonomie für Lehrer 2009 aufgehoben wurde und dies immer noch nicht wieder rückgängig gemacht worden ist. Es zeigte sich bei einer Online-Umfrage und bei öffentlichen Versammlungen, dass die Bevölkerung ein sehr großes Interesse daran hatte, die Reformen zu diskutieren. Letztendlich wurde die Debatte aber von der Regierung abgewürgt und das Gesetz mit Hilfe des verfahrenstechnischen Instruments eines Misstrauensvotums durchgesetzt. Mehr als 2 600 Änderungen waren vorher nicht diskutiert worden.

Der soziale Dialog in Italien scheint sich in einem schlechten Zustand zu befinden, wobei die durch die Finanzkrise geschaffene Dringlichkeit genutzt wird, um den Einfluss und die Rolle der gewerkschaftlich organisierten Arbeitnehmerschaft zu untergraben. In unserer Untersuchung zeigte sich auch im Engagement mit dem Semesterprozess die fragile Natur des sozialen Dialogs auf nationaler Ebene. Dies weist darauf hin, dass ein sozialer Dialog innerhalb des Semesterprozesses oft ein Spiegelbild des sozialen Dialogs in dem jeweiligen Mitgliedstaat außerhalb des Semesters ist, d. h. wenn der soziale Dialog auf nationaler Ebene schwach ist, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass er auch im Semesterprozess eher schwach ausfallen wird.

In der Zeit nach unserer ersten Recherche in Italien wurde das Verfassungsreferendum abgeschmettert (Dezember 2016) und Premierminister Renzi trat zurück. Dies führte zu einer Umbildung des Kabinetts und zur Ernennung eines neuen Ministers für Bildung. Unmittelbar danach wurden die Verhandlungen mit den Lehrgewerkschaften aufgenommen und wichtige Vereinbarungen in Zusammenhang mit den prekären Verträgen der Lehrkräfte geschlossen. Es bleibt abzuwarten, inwieweit diese Entwicklung eine neue Zeit des offeneren und konstruktiveren sozialen Dialogs ankündigt, der sich wiederum auch in dem Prozess zum Europäischen Semester niederschlagen könnte. Nichtsdestotrotz ist dies ein Beispiel für die Bedeutung von einzelnen Persönlichkeiten (ein Aspekt, der von mehreren Befragten in unserer Studie hervorgehoben wurde) und dafür, wie sich neue Chancen gelegentlich auch ganz unvermittelt auftun können.

LITAUEN

Litauen hat seine nationalen Ziele im Rahmen der Europa-2020-Strategie erreicht und liegt damit unter dem EU-Durchschnitt für frühzeitige Schulabgänger und über dem Durchschnitt für Hochschulabschlüsse. Die Ergebnisse zeigen jedoch nicht, dass durchaus eine gewisse Bildungsungleichheit herrscht, z. B. in Hinblick auf Geschlechterunterschiede und Differenzen zwischen städtischen und ländlichen Schulen. Obwohl die Werte für Hochschulabschlüsse unter den höchsten in ganz Europa liegen, gibt es aufgrund der seit der Krise 2008 anhaltenden Abwanderung von jungen, gut ausgebildeten Litauern einen Fachkräftemangel.

Tabelle 13. Länderprofil Litauen

	Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger (%)	Abgeschlossener Hochschulabschluss oder gleichwertiger Abschluss (% der 30- bis 34-Jährigen)
EU-Ziel	<10%	40%
Aktueller Stand EU (2015)	11%	38.7%
Nationales Ziel Dänemark	<9%	48.7%
Aktueller Stand Dänemark (2015)	5.5%	57.6%

Der Fachkräftemangel ist ein zentrales Anliegen; die Arbeitslosigkeit ist vor allem bei niedrig qualifizierten Jugendlichen immer noch höher als vor der Krise (EC, 2016) und obwohl die Zahl der Jugendlichen, die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden gesunken ist, liegen die Werte immer noch unterhalb des EU-Durchschnitts.

Die Volkswirtschaft in Litauen gehört zu den am schnellsten wachsenden in der EU. Trotzdem werden zwei Drittel der öffentlichen Investitionen in Litauen durch Mittel aus Europäischen Struktur- und Investitionsfonds (ESIF) gefördert. Zwischen 2014 und 2020 wird Litauen mit bis zu 8,4 Mrd. Euro unterstützt. Diese Mittel unterliegen Ex-ante-Konditionen und müssen in Schwerpunktbereiche investiert werden, die an den Vorgaben von Europa-2020 und dem Europäischen Semester ausgerichtet sind, z. B. aktive arbeitsmarktpolitische Maßnahmen (AAMP) für Geringqualifizierte und Langzeitarbeitslose und Verbesserung der Relevanz der Ausbildung für den Arbeitsmarkt. Im Jahr 2012-2013 wurden die ESIF für Reformen in der beruflichen Bildung umgeleitet, u. a. für ein Gutschein-System für Arbeitssuchende. Der Großteil des Budgets für AAMP wurde jedoch für subventionierte Initiativen ausgegeben, z. B. zur Erhöhung der Beschäftigungszahlen von Jugendlichen (GRL, 2013) Vor kurzem wurde ein E-Learning-Angebot für Erwachsene mit ESIF-Mitteln finanziert.

Abbildung 17. Staatsausgaben für Bildung in Litauen in % BIP (2006-2015)

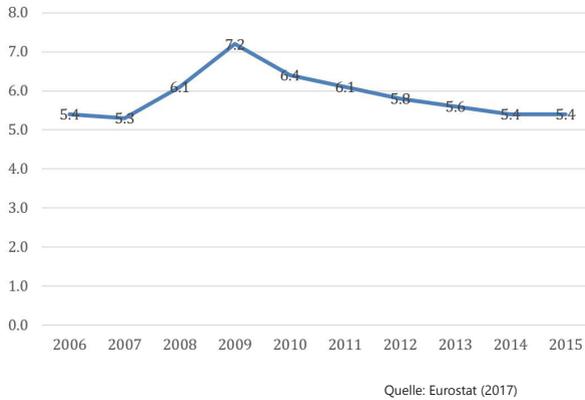
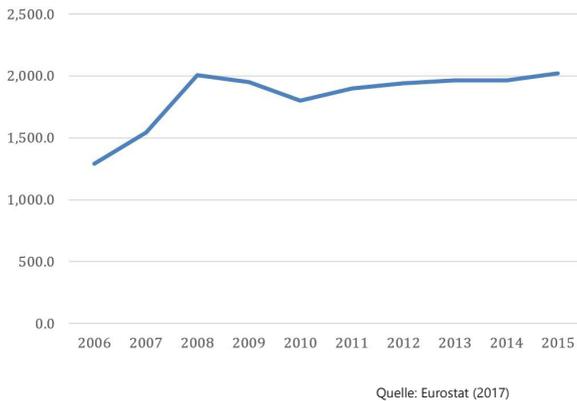


Abbildung 18 Staatsausgaben für Bildung in Litauen in Mio. Euro (2006-2015)



Eine Reduzierung der Ausgaben für das Bildungswesen ist aufgrund der schrumpfenden Bevölkerung im Schulalter gerechtfertigt. Der Investitionsanteil des BIP wird voraussichtlich bis 2020 auf 3,8 % fallen (EC, 2015). Nach Angaben eines Mitarbeiters des Bildungsministeriums, werden private Investitionen in allen Bereichen des Wirtschaftslebens gefördert. Die Zahl der privaten Vorschuleinrichtungen stieg 2014 um 11 Prozentpunkte im Vergleich zum Vorjahr. Weniger offensichtliche Formen der Privatisierung lassen sich in der Dezentralisierung der Finanzverwaltung entdecken. Seit 2009 wird die Hochschulausbildung aus dem sogenannten „Studentenkorb“ sowie aus privaten Quellen finanziert; zur Schonung der öffentlichen Ausgaben vergibt der Staat Darlehen an Studenten ohne einen staatlich geförderten Platz. Zur Stärkung des Wettbewerbs – ein Ziel des Euro-Plus-Pakts – wurde eine Erhöhung der Finanzierung für wettbewerbsorientierte Forschung und für die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Unternehmen angeregt. Im Vorschulsegment wurde 2011 ein „Studentenkorb“ geschaffen, um ein breiteres Angebot und mehr Wettbewerb zwischen kommunalen und privaten Einrichtungen zu fördern und um die Lücke im Angebot zwischen städtischen und ländlichen Gebieten zu reduzieren (GRL, 2011).

Nachdem die Gehälter im öffentlichen Dienst eingefroren worden waren (GRL, 2011), steigen diese jetzt zwar wieder, aber die Gehälter für Lehrkräfte liegen immer noch unter dem nationalen Durchschnitt und sind mit Blick auf das BIP pro Kopf mit bei den niedrigsten in der EU (Eurydice, 2016). Die Einstiegsgehälter sind niedrig, richten sich nach den unterrichteten Kontaktstunden und die Fortbildungsmöglichkeiten sind begrenzt, so dass Lehrer kein attraktives Berufsbild darstellen. Auf der anderen Seite sind die staatlichen Renten so schlecht, dass ältere Lehrer nur ungern in Rente gehen (EC, 2017). Fragen zur Qualität der Lehrer wurden erstmals 2015 gestellt (EC, 2015).

Schon vor der Finanzkrise hatte Litauen gewisse Verpflichtungen aus dem Beitritt zum WKM II (EC, 2012) und es gibt einen Zusammenhang zwischen diesen Anforderungen und denen des ES. Zwischen 2011 und 2013 lagen die Schwerpunkte der LSE auf einer Überprüfung des Arbeitsgesetzbuches, ausreichenden aktiven arbeitsmarktpolitischen Investitionen, flexibler Arbeitsgesetzgebung, Lehrstellen, Vorausschätzungssystem für Qualifikationen und einer Garantie für Jugendliche zur Verbesserung der Beschäftigungschancen. Litauen scheint diesen Empfehlungen mit einer wachsenden Genauigkeit gefolgt zu sein, vielleicht als Reaktion auf eine gewisse Kritik an nur schleichendem Fortschritt. Das Ministerium für Arbeit und Soziales billigte beispielsweise 2013 ein Programm für die intensive Unterstützung arbeitsloser Schulabbrecher sowie einen Plan zur Umsetzung einer Garantie für Jugendliche, wonach allen unter 29-jährigen innerhalb von vier Monaten nach Verlust des Arbeitsplatzes oder Abschluss des formalen Lernens ein Arbeitsangebot, Studienplatz, eine Lehrstelle oder ein Praktikum zugesichert wird. In den Jahren 2014 und 2015 konzentrierten sich die LSE schließlich auf die Steigerung der Beteiligung von Erwachsenen am lebenslangen Lernen und auf die Verbesserung der Relevanz von Bildung für den Arbeitsmarkt. Litauen berichtete 2015 und 2016 von einer Analyse der Qualifikationslandschaft, über ein neues Gesetz für Hochschulbildung und Forschung, das u. a. eine Berufsberatung vor Studieneintritt vorschreibt, sowie von der Neuausrichtung der ESI-Fonds zur Ausweitung des Netzwerks regionaler Koordinatoren für die Erwachsenenbildung (GRL, 2015; 2016). Der Impuls für die Bildungsreform in Litauen scheint von der Kommission auszugehen; allerdings war ein Mitarbeiter des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft der Ansicht, dass der Einfluss auf Gegenseitigkeit beruhe. Er sagte mit Überzeugung, dass die Datenlage bekannt und die LSE von eigenen Strategien ausgehend erarbeitet worden seien.

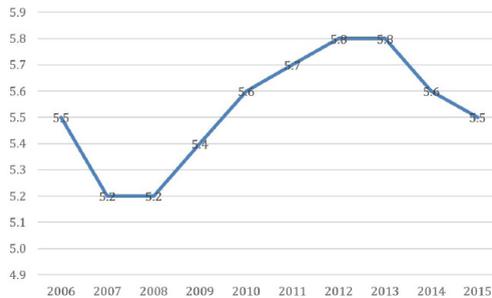
In den ersten nationalen Reformprogrammen (2011-2013) taucht der soziale Dialog nur am Rande auf. Das Wirtschaftsministerium schrieb Sozial- und Wirtschaftspartner zu den geplanten Strukturreformen 2013-2020 an; Antworten gingen ein vom litauischen Institut für freie Marktwirtschaft, dem Investorenforum, dem Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und der Technologiefirma Eksponentė UAB. Im Jahr 2015 fanden im Wirtschaftsministerium Gespräche mit den Sozial- und Wirtschaftspartnern statt – Bildungsgewerkschaften waren nicht anwesend (GRL, 2015). Der Länderbericht 2017 gibt an, dass der soziale Dialog weiterhin schwach ist, obwohl ein neues Arbeitsgesetzbuch eingeführt wurde. Es gibt eine geringe Dichte an Arbeitnehmer- und Arbeitgeberorganisation und die jüngsten Reformen des Tarifrechts begrenzen die Möglichkeiten der Gewerkschaften, alle Beschäftigten zu vertreten. Laut der Ministerin für Bildung und Wissenschaft finden Debatten zum ES oft in einem wirtschaftlichen Kontext statt und sie stellt sich die Frage, wie auch die Stimme der Lehrer in diese Konversation einfließen kann.

Ein Gewerkschaftsvertreter sagte, dass das Wissen zu und die Beteiligung am ES eher gering sei. Seiner Meinung nach seien Treffen mit anderen Ministerien als dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft notwendig, was aber schwer zu bewerkstelligen sei, da es einen Widerstand gegen die Beteiligung von Sozialpartnern gäbe und das ES als außerhalb ihres Aufgabenbereichs liegend gesehen würde. Er betonte, dass auf nationaler Ebene Tarifverhandlungen stattfänden, außer dort, wo die Gehälter öffentlich finanziert werden, was das Wesentliche des Instruments untergraben würde.

MALTA

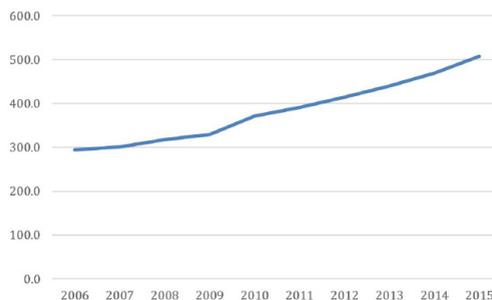
In den letzten Jahren hat Malta seine Lehrpläne wesentlich reformiert, im Bemühen, das Bildungssystem des Landes zu modernisieren und den Übergang weg von einem als traditionell empfundenen Lehrplanmodell zu meistern. Im Monitor 2016 für allgemeine und berufliche Bildung werden die Zahlen der frühzeitigen Schulabgänger (zweithöchster Wert in Europa) sowie die Zahlen bei den Hochschulabschlüssen als problematisch beschrieben. Im Gegensatz dazu wird der Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt als leichter als in anderen EU-Ländern angesehen und auch die Investitionen in Bildung und Ausbildung steigen seit 2008. Im Jahr 2014 waren dies 5,8 % des BIP (2008 = 5,25 % und EU-Durchschnitt 2014 = 4,9 %) Dies entspricht für das Jahr 2014 13,5 % der gesamten öffentlichen Ausgaben und liegt damit bedeutend höher als der EU-Durchschnitt von 10,2 %.

Abbildung 19. Staatsausgaben für Bildung in Malta in % BIP (2006-2015)



Quelle: Eurostat (2017)

Abbildung 20. Staatsausgaben für Bildung in Malta in Mio. Euro (2006-2015)



Quelle: Eurostat (2017)

Bezüglich der Europa-2020-Ziele stellen sich Maltas Leistungen folgendermaßen dar:

Tabelle 14. Länderprofil Malta

	Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger (%)	Abgeschlossener Hochschulabschluss oder gleichwertiger Abschluss (% der 30- bis 34-Jährigen)
EU-Ziel	<10%	40%
Aktueller Stand EU (2015)	11%	38.7%
Nationales Ziel Dänemark	10%	33%
Aktueller Stand Dänemark (2015)	19.8%	27.8%

Diese Bedenken spiegeln sich in den LSE für Malta zwischen 2011 und 2016. In jedem dieser Jahre erhielt Malta bildungsrelevante Empfehlungen. Von der frühkindlichen Erziehung über Schulen und berufliche Bildung bis zur Hochschulbildung wurden für alle Sektoren des maltesischen Bildungssystems Empfehlungen ausgesprochen.

Die Empfehlung für frühkindliche Bildung von 2013 machte deutlich, wie Pläne, die eigentlich aus wirtschaftlichen Gründen verfolgt werden, progressive Sozialthemen hervorbringen können – hier wurde eine Ausweitung des Betreuungsangebots empfohlen, um Frauen den Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Ob solche Empfehlungen von den Frauen als positiv wahrgenommen werden, hängt wesentlich davon ab, wie die Politik im Einzelnen umgesetzt wird und welche begleitenden Investitionen getätigt werden. Solche Beispiele betonen vor allem auch die wichtige Rolle der Sozialpartner, nämlich sicherzustellen, dass die generischen Ermahnungen in den von der EU erstellten länderspezifischen Empfehlungen auch auf positive und fortschrittliche Weise auf nationaler Ebene umgesetzt werden.

Der Schwerpunkt der Bildungsempfehlungen für Malta lag 2015 auf der Fortbildung von Lehrern, wobei Verbindungen zu verbesserten Ergebnissen bei der Vermittlung von Grundfertigkeiten und einer Senkung der Zahlen frühzeitiger Schulabgänger gezogen wurden. In den LSE wurde Malta aufgefordert, „Maßnahmen zur Verbesserung grundlegender Qualifikationen und zur weiteren Verringerung der Zahl früher Schulabgänger durch die Förderung einer kontinuierlichen beruflichen Weiterentwicklung der Lehrkräfte“ zu ergreifen. Dieser Fokus auf die berufliche Weiterbildung von Lehrern ist eine Empfehlung mit erheblichem Potenzial für Fortschritt, die tatsächlich nur ein einziges Mal in den LSE auftaucht. Sie scheint zusammenzufallen mit der Einrichtung eines Instituts für Lehrkräfte in Malta, das der maltesische Monitor für allgemeine und berufliche Bildung 2016 folgendermaßen beschreibt:

Das neu eingerichtete Bildungsinstitut ist eine autonome Körperschaft, die Funktionen in Verbindung mit der beruflichen Fort- und Weiterbildung von Pädagogen wahrnehmen wird. Die Hauptziele des Instituts sind:

- 1. Vermittlung von Fähigkeiten, die Pädagogen in ihrem Berufsalltag einsetzen können.*
- 2. Angebot relevanter und zugänglicher akkreditierter Kurse in verschiedenen Bereichen.*
- 3. Zentrale Stelle für Lehrer für Begegnung und Austausch.*
- 4. Förderung von Educational Leadership (Bildungsmanagement und -innovation)*

Diese LSE zeigt, wie länderspezifische Empfehlungen manchmal von nationalen Plänen bestimmt werden, wobei die Empfehlungen als eine Art Legitimierung der nationalen Politik fungieren. Mehrere der Befragten unserer Studie waren der Meinung, dass die EU – und insbesondere die länderspezifischen Empfehlungen – genutzt werden können, um Kritik von der Regierung abzulenken, wenn unpopuläre politische Entscheidungen umgesetzt werden.

Die oben genannte Empfehlung illustriert außerdem ein Problem, das in den Training-Workshops erkannt wurde und auch von EU-Beamten so gesehen wird, nämlich die Tatsache, dass der Semesterzyklus kurz ist und Empfehlungen die in einem Jahr ausgesprochen werden, im nächsten aber nicht, mit großer Wahrscheinlichkeit nicht zur Lösung des jeweiligen Problems geführt haben. Ein Mitarbeiter der Kommission kommentierte dies mit folgenden Worten:

Wenn in einem Jahr die berufliche Bildung das Problem ist, wird sie es auch im nächsten Jahr noch sein. So etwas lässt sich nicht in einem einzigen Jahr beheben.

Die Bereiche der Bildungspolitik, die in den maltesischen LSE verstärkt auftauchen, sind Aspekte des Berufseinstiegs und die Ausrichtung am Arbeitsmarkt. Auch hier zeigt sich wieder die Dominanz wirtschaftlicher Absichten in Bezug auf die Bildungspolitik. Hochrangige Beamte in Malta berichteten in den Interviews mit Bedauern, dass in der Agenda der EU in den Jahren nach der Krise ein besonderes Augenmerk auf wirtschaftliche Agenden gelegt wurde – zulasten der sozialen Agenden. Es herrschte der Eindruck, dass die EU ihren sozialen Auftrag aus den Augen verloren hatte.

Die Beteiligung von Bildungsgewerkschaften am sozialen Dialog im Rahmen des Semesters lässt sich nur als dürftig beschreiben. In Malta werden Lehrkräfte von der Maltesischen Lehrgewerkschaft (MUT) vertreten und die Gewerkschaft hat bei nationalen Debatten zu relevanten Themen – vertragliche Angelegenheiten genauso wie allgemeinere bildungspolitische Themen – eine gute Präsenz. Aufgrund ihrer Größe und der Fähigkeit, den gesamten Sektor zu vertreten, fällt der Gewerkschaft eine wichtige Stimme bei der Gestaltung des maltesischen Bildungsdiskurses zu.

Trotzdem war die Gewerkschaft mit Stand 2016 gar nicht oder nur unwesentlich am Semesterprozess beteiligt, obwohl in einer der LSE von 2015 sogar ein besonderer Fokus auf Lehrer gelegt worden war.

Es sollten Maßnahmen unternommen werden, um durch Förderung von Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrer die Grundfertigkeiten zu verbessern und ein frühzeitiges Abbrechen der Schulausbildung zu reduzieren

Auch an anderen Stellen des maltesischen Bildungssystems zeichneten andere Sozialpartner ein ähnliches Bild von nur geringer Beteiligung am sozialen Dialog. Insgesamt gab es nur ein begrenztes Verständnis des Semesterprozesses und das Engagement blieb folglich auch auf einem ähnlich niedrigen Niveau

SLOWENIEN

Nach der Unabhängigkeit Sloweniens 1991 war die Reform des Bildungswesens geprägt von einem Bekenntnis zu hochwertiger öffentlicher Bildung für alle. Die Reformen basierten auf der Auffassung, dass bessere Bildung das Wohlergehen und die Entwicklung des Einzelnen fördern würde und dadurch auch dem Wachstum und Wohlstand Sloweniens zugutekommen würde. Das letzte Jahrzehnt war gekennzeichnet von der Notwendigkeit der Bewältigung der Wirtschaftskrise. In Slowenien reagierte die Politik mit bedeutend reduzierten Investitionen in Bildung, um die wirtschaftliche und finanzielle Stabilität zu gewährleisten. Die Sorge ist, dass dies die Reformen und den Fortschritt der letzten zwanzig Jahre untergräbt und das Engagement der Pädagogen, die in den Aufbau des Systems investiert haben, bröckeln lässt.

Die aktuell hohe Qualität der Bildung zeigt sich in den guten und weiter steigenden Leistungen der Studenten. In Bezug auf die Kernziele von Europa 2020 hat Slowenien bereits seine nationalen Ziele erreicht und steht damit oberhalb des EU-Durchschnitts. Die Rate der frühzeitigen Schul- und Ausbildungsabgänger ist eine der niedrigsten in der EU.

Tabelle 15. Länderprofil Slowenien

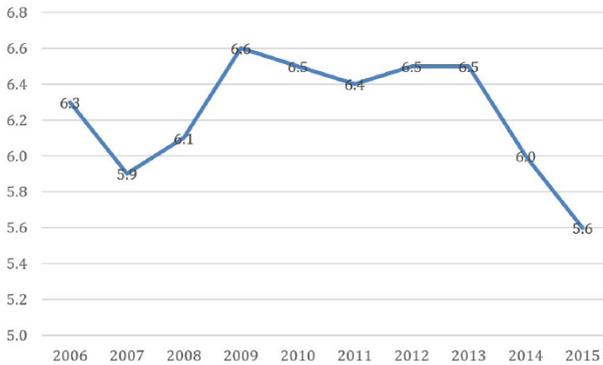
	Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger (%)	Abgeschlossener Hochschulabschluss oder gleichwertiger Abschluss (% der 30- bis 34-Jährigen)
EU-Ziel	10%	40%
Aktueller Stand EU (2015)	11%	38.7%
Nationales Ziel Dänemark	5%	40%
Aktueller Stand Dänemark (2015)	5%	43.4%

Laut PISA, der internationalen Schulleistungsstudie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), stand Slowenien in den Naturwissenschaften im Berichtsjahr 2015 EU-weit an dritter Stelle und es wurden steigende Tendenzen bei den Leistungen in Mathematik und Lesen beobachtet. Der Anteil an leistungsschwachen Schülern in den Fächern Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften liegt auch unterhalb des EU-Durchschnitts. Die Teilnahme an Angeboten der Erwachsenenbildung liegt immer noch über dem EU-Durchschnitt, obwohl hier seit 2012 ein Rückgang beobachtet werden kann. Der Monitor für allgemeine und berufliche Bildung von 2016 berichtet auch über einen Rückgang in der Beschäftigungsrate von Studienabgängern und eine gefallene Teilnahme an Angeboten der fröhpädagogischen Bildung und Betreuung. Das Land verfügt über Programme, um diese Themen anzugehen, unter Pädagogen aus allen Sektoren herrscht die Sorge, dass ein anhaltender Mangel an Investitionen in das Bildungswesen die Ergebnisse in Zukunft beeinträchtigen könnte.

Ein bedeutender Effekt des Europäischen Semesters auf Reformen im slowenischen Bildungssystem hängt mit den gesunkenen Bildungsinvestitionen zusammen. Trotz Aufrufen der EU, wachstumsfördernde Investitionen

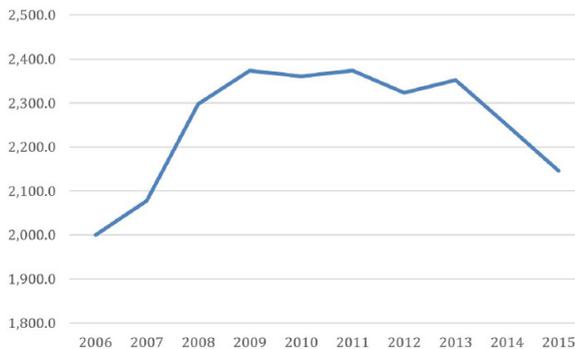
wie Bildung zu schützen, hat Slowenien auf die anhaltenden Forderungen nach Reduzierung der Staatsschulden und der Sanierung des Haushalts im Rahmen des Europäischen Semesters mit einer Kürzung der Investitionen im Bildungsbereich reagiert. Die öffentlichen Ausgaben für primäre bis tertiäre Bildung liegen gemessen an den gesamten Staatsausgaben um einiges unter dem OECD-Durchschnitt. Obwohl die Tendenz bei den Ausgaben zwischen 2008 und 2013 in den jeweiligen Bildungseinrichtungen der OECD-Länder im Allgemeinen steigend war, fielen die Ausgaben in Slowenien auf allen Ebenen (OECD, 2016). Allerdings stiegen zwischen 2008 und 2013 die Gesamtausgaben für alle Dienstleistungen um 24 %, während die Ausgaben für Bildung um 12 % fielen. Slowenien ist eins von nur zwei Ländern, die Ausgaben im Bildungssystem bei einem gleichzeitigen Anstieg der Staatsausgaben reduzierten. Die Gehälter der Lehrer, die ohnehin schon unter dem Durchschnitt der EU- 21 lagen, wurden eingefroren und verschiedene Maßnahmen wurden ergriffen um den Anstieg der Gehälter zu verhindern. Obwohl das Bildungswesen in Slowenien zum Großteil staatlich finanziert ist, wurde 2015 in einem kontroversen Beschluss entschieden, dass alle privaten Grundschulprogramme zu 100 % mit öffentlichen Mitteln finanziert werden müssen. Die Lehrgewerkschaften widersetzten sich diesen Regelungen. Zu einer Zeit, in der die Finanzierung für staatliche Bildungsangebote gekürzt wurde, lag es natürlich nicht „im öffentlichen Interesse“, die finanziellen Investitionen in privaten Bildungsangebote zu erhöhen.

Abbildung 21. Staatsausgaben für Bildung in Slowenien in % BIP (2006-2015)



Quelle: Eurostat (2017)

Abbildung 22. Staatsausgaben für Bildung in Slowenien in Mio. Euro (2006-2015)



Quelle: Eurostat (2017)

Wichtig ist auch die Tatsache, dass der Prozess des Europäischen Semesters vom Finanzministerium betrieben wird, was sachkundiges, agiles und selbstbewusstes Verhandeln seitens des Bildungssektors erfordert (Bildungsministerium, Lehrgewerkschaften und andere wichtige Akteure), um sich erfolgreich für gute, öffentlich finanzierte Bildung einzusetzen. Eine hohe Fluktuationsrate in der Politik hat in der letzten Zeit zu drei Regierungswechseln und mehreren verschiedenen Bildungsministern geführt. Diese Umwälzungen haben ein zusammenhängendes und wohlüberlegtes Eingreifen in den Prozess erschwert. Hier wird der Generaldirektion für Bildung, Jugend, Sport und Kultur der Europäischen Kommission eine wichtige Unterstützungsfunktion zur Befürwortung von Investitionen in gute Bildung zugemessen. Einige Stimmen sagen, dass Sloweniens gute Leistungen bei den Europa-2020-Indikatoren und der PISA-Erhebung – die das Ergebnis fortwährender langfristiger Bildungsreformen sind – gegebenenfalls den Negativ-Effekt hatten, dass dadurch Kürzungen des Bildungsbudgets als kurzfristige Lösung zum Erreichen der Haushaltsziele legitimiert wurden. Es gibt Bedenken, dass dieser Mangel an Investitionen zukünftige Ergebnisse beeinträchtigen wird und das Land nicht mehr in der Lage sein wird, gute Bildung für alle bereitzustellen.

Eine Analyse der Länderberichte, der LSE und der nationalen Reformprogramme zeigt, dass das Europäische Semester in der Lage ist, die Prioritäten der slowenischen Bildungspolitik zu beeinflussen. Obwohl Bildung eine nationale Kompetenz ist, gibt es wachsende Anzeichen dafür, dass die EU seit der Einführung des Europäischen Semesters einen größeren Einfluss auf das Schul- und Ausbildungswesen in Slowenien erlangt hat. Die EU hat einen geschätzten Rahmen für gemeinschaftliches Arbeiten und zusätzliche Mittel für die Weiterentwicklung slowenischer Bildungsprioritäten geschaffen. Dazu gehört zum Beispiel auch die landesweite Einrichtung regionaler Zentren für Sonderpädagogik zur Unterstützung der Inklusionsmaßnahmen von Regelschulen. Die erhöhte externe Prüfung durch den ES-Prozess und die Fähigkeit, politische Prioritäten zu kontrollieren führt jedoch zu gewissen Spannungen und zu der Sorge, dass nationale Bildungsprioritäten den Prioritäten des ES dienstbar gemacht werden, welche überwiegend durch die Erfordernisse des Arbeitsmarkts gesteuert werden. Eine Prüfung der bildungsrelevanten LSE zeigt, dass diese dazu dienen, bestimmte bildungspolitische Prioritäten in den Vordergrund zu rücken. Im Fall von Slowenien wird seit 2013 besonderes Gewicht auf die Behebung des Qualifikationsungleichgewichts und auf die Verbesserung der Relevanz von Bildung für den Arbeitsmarkt gelegt. Die bildungsbezogene LSE für 2016-17 lautet wie folgt:

In Abstimmung mit den Sozialpartnern sollte die Beschäftigungsfähigkeit von wenig qualifizierten und älteren Arbeitskräften gesteigert werden, u. a. durch gezielte Maßnahmen des lebenslangen Lernens und durch Aktivierungsmaßnahmen.

Die proaktive Beteiligung des slowenischen Instituts für Erwachsenenbildung bei der Entwicklung von Projekten zum lebenslangen Lernen bedeutet, dass Slowenien gut positioniert ist, um bei der Umsetzung dieser Empfehlung von signifikanter nationaler Expertise Gebrauch zu machen. Es hat jedoch den Anschein, als ob wenig direkte Beteiligung und Anhörung von wichtigen Akteuren im Bereich der Erwachsenenbildung stattgefunden hat. Hierbei ist anzumerken, dass auf europäischer Ebene die Federführung für Erwachsenenbildung von der Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur auf die Generaldirektion Beschäftigung, Soziales und Integration übergegangen ist, was zeigt, dass in der EU die Rolle von Bildung als Bedarfsdecker für wirtschaftliche Interessen gefördert und gestärkt wird. Dieser instrumentelle und enge Diskurs passt nicht gut zu der wesentlich breiter angelegten Konzeptualisierung der Zielsetzung von Bildung, die dem slowenischen Bildungssystem zugrunde liegt. Bedenklich ist auch, dass anderen grundlegenden Zielen der ET-2020-Strategie, mit der Förderung von Gerechtigkeit, sozialer Kohäsion und bürgerschaftlichem Engagement, von Kreativität und Innovation, in diesem im Wesentlichen von finanziellen Aspekten geleiteten Prozess weniger Bedeutung zugemessen wird.

Obwohl Lehrgewerkschaften in Slowenien seit der Unabhängigkeit des Landes 1991 dank einer gut etablierten Tradition des sozialen Dialogs an der Reform des Bildungssystems intensiv beteiligt sind, gab es im Rahmen des ES-Prozesses wenig direkte Mitsprache. Offizieller und inoffizieller Kontakt zwischen dem Bildungsministerium und der slowenischen Gewerkschaft für Bildung, Wissenschaft und Kultur (ESTUS) ist gut etabliert. Die Beteiligung am ES-Prozess war jedoch beschränkt auf eine Vertretung durch den Wirtschafts- und Sozialrat und auf die Teilnahme an Präsentationen des Monitors für die allgemeine und berufliche Bildung. Es gibt ein

wachsendes Bewusstsein für den bedeutenden Einfluss, den das Europäische Semester auf die allgemeine und berufliche Bildung hat und dafür, wie dringend notwendig es ist, proaktiver und systematischer am ES-Prozess teilzunehmen um Politik zu gestalten, für Investitionen zu kämpfen und um den Blick auf die Bereitstellung guter Bildung für alle nicht aus den Augen zu verlieren. Das EGBW-Projekt hat als Katalysator gedient, um die Beteiligung der Lehrgewerkschaften an dem Prozess zu stärken, wichtige Akteure zusammenzubringen und den sozialen Dialog zu vertiefen. ESTUS erstellt aktuell einen Aktionsplan, um sicherzustellen, dass die Gewerkschaft ihre Möglichkeiten für eine effektivere Beeinflussung des Prozesses gewinnbringend nutzt, um die Diskurse zu Prioritäten der Bildungspolitik und ihrer Umsetzung in eine neue Richtung zu bringen und um sich für mehr Investitionen in Bildung einzusetzen.

4 DAS EUROPÄISCHE SEMESTER UND DIE BILDUNGSPOLITIK IN DEN MITGLIEDSTAATEN DER EU

Dieser Forschungsbericht untersucht die Beziehung zwischen dem Europäischen Semester und der Bildungspolitik in den Mitgliedstaaten der EU. Dabei wurde der Fokus auf vier Aspekte dieser Beziehung gelegt.

1. Die Auswirkungen öffentlicher Investitionen auf das Bildungswesen
2. Die Rolle von länderspezifischen Empfehlungen im Semesterprozess
3. Das Ausmaß von sozialem Dialog in Zusammenhang mit dem Europäischen Semesterprozess
4. Die EU-weite Wahrnehmung von und Erfahrung mit Privatisierung im Bildungsbereich

Mit der Vorlage der folgenden Schlussfolgerungen möchten wir dazu raten, die Beziehung zwischen EU und Bildungspolitik der Mitgliedstaaten nicht als irgendwie gedankenlos oder mechanistisch abzutun. Bildung liegt in der Zuständigkeit der Mitgliedstaaten und bleibt damit die Verantwortung der jeweiligen Regierung. Der relative Einfluss der europäischen Institutionen auf die Länder ist sowohl komplex als auch umstritten, vor allem wenn es um Bildungspolitik geht.

Das Europäische Semester darf deshalb nicht als kruder Mechanismus zur Umsetzung von politischen Grundsätzen verstanden werden, bei dem eine allmächtige EU versucht, widerspenstigen Mitgliedstaaten ihren Willen aufzuzwingen. Das Semester sollte besser als Governance-System gesehen werden, in dem politische Akteure Politik gestalten wollen und wodurch gewisse politische Mechanismen einen möglichen Handlungsrahmen abstecken. In diesem Sinne kann das ES als ‚politischer Raum‘ verstanden werden, in dem sowohl soft power und hard power ausgeübt werden. Die Herausforderung für alle, die diesen Prozess beeinflussen wollen, ist es herauszufinden, wo die Chancen liegen diesen politischen Raum zu öffnen und darin Macht an sich zu ziehen.

Besondere Aufmerksamkeit gilt den folgenden Schlussfolgerungen in Zusammenhang mit den vier Bereichen, die bei unserer Studie schwerpunktmäßig betrachtet wurden.

1 DIE AUSWIRKUNGEN ÖFFENTLICHER INVESTITIONEN AUF DAS BILDUNGSWESEN

- 1.1 Die Wirtschaftskrise von 2008 hatte allgemein beträchtliche Auswirkungen auf die öffentlichen Ausgaben der EU-Mitgliedstaaten. Gegen sechszwanzig der EU-28-Mitgliedstaaten liefen zu irgendeinem Zeitpunkt Defizitverfahren, was zeigt, dass die SWP-Regelungen nicht eingehalten wurden und dass Korrekturmaßnahmen erforderlich sind. Einige Länder befanden sich in einer besonders schwierigen Lage und die öffentlichen Ausgaben liegen immer noch erheblich unter dem Niveau von 2008. Diese Länder kämpfen mit zusätzlichen vom BIP-Rückgang bedingten Problemen, da die SWP-Regelungen einen deflationären Druck auf die Wirtschaft ausüben.
- 1.2 Insgesamt sind die öffentlichen Ausgaben in % des BIPs in der Europäischen Union zwischen 2006 und 2015 dennoch angestiegen, während die Bildungsausgaben als Teil der gesamtstaatlichen Ausgaben gesunken sind. Dies lässt darauf schließen, dass der Bildungssektor unter der Krise besonders stark gelitten hat. Die Wirtschaftskrise hat die öffentlichen Haushalte eindeutig unter Druck gesetzt und dieser Druck wurde durch die Anforderungen des SWP noch verstärkt. Im selben Zeitraum führten die sozialen Konsequenzen

der Rezession zu einem höheren Bedarf von Mitteln für Haushaltslinien, am deutlichsten im Sozialschutz. Die in dieser Studie vorgestellten Daten deuten darauf hin, dass die Bildungsausgaben angesichts dieses Problems „geopfert“ wurden.

- 1.3 Die EU fängt an, sich nach der Krise wieder mit mehr Fortschritt zu erholen, aber dieses Gesamtbild darf nicht den Blick darauf verstellen, dass einige Länder immer noch mit chronischen Problemen konfrontiert sind. Trotz der Erholung gibt es Anzeichen dafür, dass der Bildungssektor hinterherhinkt und dass einzelne Mitgliedstaaten nicht gewillt sind, sich für höhere Investitionen im Bildungssektor zu engagieren. Paradoxiere Weise leidet dadurch auch weiterhin ein als zentral angesehener Bereich der öffentlichen Investitionen und es besteht das Risiko, dass sich dies auf Wachstum und Beschäftigung auswirkt. Eine unzureichende Lösung des Problems führt zu einem Teufelskreis aus Rezession, anhaltendem Druck auf den Sozialausgaben und einer Verdrängung der Investitionen in Bildung und Humankapitalentwicklung.

2 DIE ROLLE VON LÄNDERSPEZIFISCHEN EMPFEHLUNGEN IM SEMESTERPROZESS

- 2.1 Das Europäische Semester ist in erster Linie ein Mechanismus für die wirtschaftspolitische Steuerung und konzentriert sich auf die Kontrolle der öffentlichen Finanzen und die Haushaltsüberwachung. Da es sich um ein wirtschaftspolitisches Steuerungssystem handelt, ist es nicht verwunderlich, dass das Hauptaugenmerk der LSE auf die Erreichung der EU-Ziele in Bezug auf Wachstum, Investitionen und Defizitmanagement gerichtet ist. Dennoch ist klar, dass bildungsrelevante LSE einen Schwerpunkt darstellen. Bildungsziele sind ein wichtiger Teil der EU-2020-Ziele und dies spiegelt sich im Stellenwert bildungsrelevanter LSE im Rahmen des Semester-Prozesses wieder.
- 2.2 Die Dominanz wirtschaftlicher Themen hat in zweierlei Hinsicht bedeutsame Auswirkungen auf bildungsrelevante LSE. Erstens ist klar, dass Bildungsziele oft priorisiert werden, weil sie potenzielle Auswirkungen auf die wirtschaftlichen Ziele haben, d. h. Bildungspolitik wird als Instrument für die angebotsorientierte Wirtschaftspolitik angesehen. Dies kann dazu führen, dass Bildungspolitik nur als Mittel zur Erfüllung der Bedürfnisse der Wirtschaft angesehen wird. Zweitens ist es wichtig, alle LSE in ihrer Gesamtheit zu betrachten. Daher kann es passieren, dass LSE, welche die Verbesserung des Bildungsangebots hervorheben mit LSE einhergehen, in denen zur Beschränkung der öffentlichen Investitionen aufgefordert wird. Beim Versuch, diesen Widerspruch zu lösen sind wir zu dem Schluss gelangt, dass wirtschaftlich orientierte LSE den Sieg davontragen, da sie mit sanktionierenden Elementen des Prozesses verknüpft sind, während bildungsrelevante LSE als „zweiterrangige“ Empfehlungen angesehen werden können.
- 2.3 Ungeachtet der oben genannten Aspekte wäre es falsch, Bildungspolitik und bildungsrelevante LSE als von wirtschaftlichen Anforderungen grob gesteuert darzustellen. Die EU-2020-Ziele und dementsprechend das Europäische Semester beinhalten eine wichtige soziale Dimension und im Rahmen dieser Studie wurde mehrmals festgestellt, dass diese sozialen Ziele innerhalb der EU „wieder ins Gleichgewicht“ gebracht werden. Dieser Übergang spiegelt eine Reihe damit einhergehender Herausforderungen wieder, einschließlich der Flüchtlingskrise und der langfristigen Auswirkungen von Sparprogrammen und der Rezession auf den sozialen Zusammenhalt. Es gibt daher Möglichkeiten diesen „Politikbereich“ zu öffnen (Lawn und Grek, 2012) und ihn zu nutzen, damit die sozialen Ansprüche der EU-Bürger mitberücksichtigt werden. Dies wird dank der Betonung der Koproduktion der LSE zwischen Europäischer Kommission und den Mitgliedstaaten und durch die Miteinbeziehung der Sozialpartner möglich. In welchem Ausmaß dies in der Realität erreicht wird steht eindeutig in Zusammenhang mit dem Ausmaß, in dem ein echter sozialer Dialog im Rahmen dieses Prozesses stattfindet.

3 DAS EUROPÄISCHE SEMESTER UND SOZIALER DIALOG

- 3.1 Wie in Abschnitt 2.2 dieses Berichtes aufgezeigt wurde, steht eindeutig fest, dass das Europäische Semester einen wesentlichen Einfluss bei der Gestaltung der Bildungspolitik in den Mitgliedstaaten hat, insbesondere

durch die länderspezifischen Empfehlungen. Diese Studie zeigt jedoch, dass es ein „demokratisches Defizit“ gibt, da die Gewerkschaften des Bildungssektors nur sehr geringfügig am sozialen Dialog mit den Europäischen Institutionen in Verbindung mit dem Semester-Prozess beteiligt werden. Es besteht also eine signifikante Diskrepanz zwischen der Bedeutung bildungsrelevanter Themen im Rahmen des Semester-Prozesses, der Verpflichtung der EU-Kommission zum sozialen Dialog im Rahmen des Prozesses und der tatsächlichen Erfahrungen der Gewerkschaften des Bildungssektors, die über eine nur geringfügige Einbeziehung berichten.

- 3.2 Die Qualität des sozialen Dialogs auf EU-Ebene und die Einbeziehung der Gewerkschaften des Bildungssektors scheint in engem Zusammenhang mit der Qualität des sozialen Dialogs in den Mitgliedstaaten zu stehen. Dies veranschaulicht, dass sich die EU, wenn sie ihrer Verpflichtung zur Vertiefung des sozialen Dialogs auf europäischer Ebene nachkommen will, auch dafür einsetzen muss, dass der soziale Dialog in einigen der Mitgliedstaaten vertieft und besser verankert wird.
- 3.3 Die Verfahren des sozialen Dialogs sind nicht statisch, sondern sind das Ergebnis umfassenderer politischer Entwicklungen und Kontexte. Diese Studie deutet darauf hin, dass im Bildungssektor aktive Gewerkschaften nur begrenzt in den sozialen Dialog im Rahmen des Semester-Prozesses involviert sind. Diese Situation könnte sich allerdings ändern und ist offen für Veränderungen. Wir sind der Meinung, dass der Semester-Prozess „offener“ gestaltet werden sollte und dass dies durch ein strategischeres Eingreifen vonseiten einzelner Gewerkschaften begünstigt werden kann.

4 DIE EU-WEITE WAHRNEHMUNG VON UNTERFAHRUNG MIT PRIVATISIERUNG IM BILDUNGSBEREICH

- 4.1 Der Sektor der gesetzlich vorgeschriebenen Bildung (die Jahre der Pflichtschulbildung) scheint von den traditionellen Privatisierungsformen, die in dieser Studie unter Bezugnahme auf Ball und Youdell (2008) als „externe Privatisierung“ bezeichnet werden, weniger betroffen zu sein. Dies ist wahrscheinlich der Fall, weil die Jahre der gesetzlich vorgeschriebenen Bildung öffentlich bereitgestellt und finanziert werden (obwohl in vielen EU-Mitgliedstaaten innerhalb des „öffentlichen Systems“ ein starker Privatsektor vorhanden sein kann, siehe Verger et al. 2016). Die an der Umfrage teilnehmenden Organisationen berichten dennoch von einer erheblichen „internen Privatisierung“ in den Pflichtschuleinrichtungen, in denen die Beteiligung des Privatsektors und Geschäftspraktiken weit verbreitet sind. Deshalb mag es ein Fehler sein davon auszugehen, dass die Pflichtschuleinrichtungen nicht von den Privatisierungen betroffen sind, da die Umfrage darauf hindeutet, dass diese Form der verdeckten und schleichenden Privatisierung weit verbreitet ist.
- 4.2 Dagegen ist es wesentlich wahrscheinlicher, dass nicht an die Pflichtschulzeit gebundene Bildungsangebote aus einer Mischung von öffentlichen und privaten Angeboten bestehen. Dies ist der Fall bei der frühpädagogischen Bildung, der beruflichen Aus- und Weiterbildung und im Bereich der Hochschulbildung und der Forschung. Die Hochschulbildung ist jedoch der Sektor des Bildungssystems, der am stärksten vom Druck der Privatisierungstendenzen betroffen ist. Dies zeigt sich in vielfacher Weise - indem die Kosten zunehmenden an die Studenten weitergegeben werden, wodurch die direkte Beteiligung privater Anbieter (für Lehrtätigkeit und Forschung) gefördert wird und „geschäftähnliche“ Managementpraktiken eingeführt werden. Es besteht die Gefahr, dass Hochschulen zunehmend von betriebswirtschaftlichen Notwendigkeiten geleitet werden und dass ihre öffentliche Aufgabe und die akademische Freiheit dadurch beeinträchtigt werden.
- 4.3 Privatisierungsstrukturen unterscheiden sich von Mitgliedstaat zu Mitgliedstaat erheblich und die Haltung gegenüber dem öffentlichen und privaten Bildungsangebot wird von zahlreichen und komplexen Faktoren bestimmt. Globale wirtschaftliche Faktoren sind eindeutig ebenfalls ein Thema, aber es ist wichtig, weitreichendere kulturelle Faktoren zu berücksichtigen, wenn diese Aspekte erörtert werden.

LITERATURANGABEN

- Ball, S. J. (2007) *Education PLC: Understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2012) *Global education Inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International.
- BBC online (2013) *Denmark teacher lock-out paralyses schools*, available online at <http://www.bbc.co.uk/news/world-europe-22014697>
- ETUCE (2017) *'Practical Guide for an Effective Involvement of Education Trade Unions in the European Semester on Education and Training'* (ETUCE, 2017).
- European Commission (2010) *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, available online at <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>
- European Commission (2015a) *The EU's economic governance explained*, available online at europa.eu/rapid/press-release_MEMO-15-6071_en.pdf
- European Commission (2015b) *A new start for social dialogue*, available online at ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=16099&langId=en
- European Commission (online) *Stability and Growth Pact*, available online at https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/stability-and-growth-pact_en
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013) *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat (2017) *Education and Training Data Main Tables*. Available at: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/main-tables> [Accessed on 1 March 2017]. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/education-at-a-glance-2016/slovenia_eag-2016-79-en#page2
- Lawn, M. and Grek, S. (2012) *Europeanizing education: Governing a new policy space*. Oxford: Symposium Books.
- Molenaar, I. W. and Sijtsma, (2000) *User's Manual MSP 5*, IEC,e Programme. Netherlands.
- OECD (2015) *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016) *Education at a Glance, 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Rasch, G. (1960) *Probabilistic models for some intelligence and achievement tests*. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research.
- Sabato, S., Vanhercke, B. with Spasova, S. (2017) *Listened to, but not heard? Social partners multilevel involvement in the European Semester*, OSE Paper Series, Research Paper 35, March.
- Sánchez-Barrioluengo M. (2016) *Expenditure on education in Purchasing Power Standards: A comparison of three alternative deflators EUR 28261 EN*. DOI: 10.2791/690227. Brussels: European Commission.
- Verger, A., Fontdevila, C. and Zancajo, A. (2016) *The privatization of education: A political economy of global education reform*. New York: Teachers' College Press.

ANLAGE 1

METHODIK UND DATENERHEBUNG/DATENANALYSE

Die in diesem Bericht präsentierten Daten wurden im Verlauf des Projektzeitraums (März 2016 bis März 2017) erhoben. Die wichtigsten Datenquellen sind:

Projekt-Workshops – Diese fanden in Malta (März 2016), Litauen (Juni 2016), Italien (Oktober 2016) und Slowenien (Januar 2017) statt. Einladungen zur Teilnahme ergingen an alle EGBW-Mitgliedsorganisationen; insgesamt nahmen 78 Delegierte teil, die 52 unterschiedliche Gewerkschaften vertraten. Die Workshops beinhalteten eine Kombination aus Präsentationen und interaktiven Aktivitäten in Kleingruppen. In der Regel wurden die Vorträge von EGBW-Mitarbeitern, einer Gewerkschaft des Gastgeberlandes, dem ES-Beauftragten des Gastgeberlands und Ministerialbeamten gehalten. Sonstige Redner variierten gemäß dem jeweiligen Länderprogramm. An allen Workshops nahmen Mitglieder des Forschungsteams teil.

Interviews – Nach den Workshops fanden mit Schlüsselakteuren Interviews statt, um die Länderbeispiele in diesem Bericht auszuarbeiten. Dabei wurden in der Regel Interviews mit Funktionären der Bildungsgewerkschaften, hochrangigen Ministerialbeamten, Arbeitgebervertretern und dem örtlichen ES-Beauftragten geführt. In Ergänzung der Interviews, die in den vier Workshop-Ländern geführt wurden, fanden zur Datenerhebung zusätzliche Reisen nach Dänemark (Dezember 2016) und Brüssel (Februar 2017) statt. Dabei wurden Interviews mit hochrangigen Mitarbeitern der Generaldirektion für Beschäftigung, Soziales und Inklusion sowie der Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur, mit EGB, EGBW, europäischen Arbeitgeberorganisationen (sektorenübergreifend und sektorenspezifisch) und Vertretern zivilgesellschaftlicher Organisationen (durch die Semesterallianz) geführt. Insgesamt waren an den sechs Standorten 40 Personen an den Interviews beteiligt.

Umfrage – Es fand eine Umfrage statt, um die Sichtweisen und Erfahrungen von EGBW-Mitgliedorganisationen zum Thema Bildungsprivatisierung zu ermitteln. Die Umfrage wurde an alle 131 EGBW-Mitglieder ausgegeben (EGBW-Mitgliedschaft ist europaweit und nicht deckungsgleich mit Mitgliedschaft in der EU). Die Umfrage wurde auf Französisch und Englisch verteilt und insgesamt kamen 68 Antworten zurück (Rücklaufquote = 52 %). Alle EU-Länder waren repräsentiert, obwohl nicht für jedes EU-Land der Bildungssektor abgebildet war. Anlage 2 enthält eine Tabelle mit der Bandbreite der Antworten aus allen Ländern und Sektoren.

Dokumentanalyse – Im Rahmen der Studie wurden die unterschiedlichsten Dokumente zusammengetragen und ausgewertet, darunter Orientierungsdokumente auf EU-Ebene und länderspezifische Dokumente wie Länderreports, nationale Reformprogramme, länderspezifische Empfehlungen und Bildungsmonitore für die einzelnen Länder. Angesichts der zentralen Bedeutung von LSE in diesem Projekt wurden diese Dokumente in Word-Dateien umgewandelt, und daraufhin einer detaillierten Textanalyse unterzogen. Daten zu Bildungsausgaben wurden hauptsächlich aus Berichten von Eurostat (Statistikamt der Europäischen Union) bezogen.

ANLAGE 2

TEILNEHMER DER UMFRAGE

Es folgt eine Liste aller EGBW-Mitgliedorganisationen, die an der Umfrage teilgenommen haben. Die Tabelle zeigt, ob die Organisation einen EU-Mitgliedstaat vertritt und für welche Bildungsbereiche Antworten gegeben wurden (markiert mit einem X).

Land	EU/ Nicht- EU	FPB	Allg.	BAW	HB	Gewerkschaft
Albanien	N	X	X	X	X	Independent Trade Union of Education of Albania (SPASH-ITUEA) and Trade Union Federation of Education and Science Albania (SPASH)
Armenien	N	X	X	X	0	Branch Republican Union of Trade Union Organizations Workers of Education and Science of Armenia (CRSTESA)
Österreich	Y	0	X	X	0	Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (GÖD-Lehrer)
Belgien	Y	X	X	0	0	Christelijk Onderwijzersverbond (COV)
Belgien	Y	0	0	0	X	Christelijke Onderwijs Centrale (COC)
Bulgarien	Y	X	X	0	0	Syndicat des Enseignants Bulgares (SEB)
Kroatien	Y	0	0	0	X	Independent union of research and higher education in Croatia
Tschechische Republik	Y	X	X	X	0	Českomoravský Odborový Svaz Pracovníků Školství (ČMOS-PS)
Dänemark	Y	X	X	0	0	The Danish National Federation of Early Childhood and Youth Educators (BUPL)
Dänemark	Y	0	X	0	0	Danish Union of Teachers (DLF)
Dänemark	Y	0	X	0	0	Gymnasieskolernes Lærerforening (GL)
Dänemark	Y	0	0	X	X	Dansk Magisterforening (DM)
Estland	Y	X	X	X	0	Eesti Haridustöötajate Liit (EETPU)
Finnland	Y	0	0	0	X	Finnish Union of University Researchers and Teachers (FUURT)
Finnland	Y	X	X	X	X	Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ)
Frankreich	Y	0	X	0	0	Syndicat national des enseignements de second degré (SNES-FSU)
Georgien	N	X	X	0	X	Educators and Scientists Free Trade Union of Georgia (ESFTUG)
Deutschland	Y	X	X	X	X	Verband Bildung und Erziehung (VBE)
Deutschland	Y	X	X	X	X	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)

Griechenland	Y	0	X	X	0	Greek Federation of Secondary Education Public School Teachers (OLME)
Island	N	X	X	0	0	Kennarasamband Islands (KI)
Irland	Y	0	X	X	X	Teachers' Union of Ireland (TUI)
Irland	Y	X	X	0	0	Irish National Teachers' Organisation (INTO)
Irland	Y	0	X	0	0	Association of Secondary Teachers of Ireland (ASTI)
Irland	Y	0	0	0	X	Irish Federation of University Teachers (IFUT)
Italien	Y	X	X	X	X	Federazione Lavoratori della Conoscenza CGIL (FLC CGIL)
Italien	Y	X	X	X	0	UIL Scuola (UIL-S)
Kirgistan	N	X	X	X	X	Trade Union of Education and Science Workers of Kyrgyzstan Republic (TUESWK)
Lettland	Y	X	X	X	X	Latvijas Izglītības un zinātnes darbinieku arodbiedrība (LIZDA)
Litauen	Y	X	X	X	X	Federation of Lithuanian Education and Science Trade Unions (FLESTU)
Malta	Y	X	X	X	X	Malta Union of Teachers (MUT)
Montenegro	N	X	X	X	0	Trade Union of Education of Montenegro (TUEM)
Niederlande	Y	0	X	X	X	Algemene Onderwijsbond (AOB)
Norwegen	N	X	X	X	X	Utdanningsforbundet (UEN)
Polen	Y	0	0	X	X	Krajowej Sekcji Nauki NSZZ "Solidarność" (KSN "Solidarność")
Polen	Y	X	X	X	0	Sekcja Krajowa Oświaty i Wychowania NSZZ "Solidarność" (SKOIW "Solidarność")
Portugal	Y	X	X	X	X	Federação Nacional da Educação (FNE)
Rumänien	Y	X	X	X	0	Fédération des Syndicats Libres de l'Enseignement (FSLE)
Rumänien	Y	0	0	0	X	Federația Națională Sindicală ALMA MATER
Russland	N	X	X	X	X	Education and Science Employees' Union of Russia (ESEUR)
Serbien	N	X	X	X	X	Teachers Union of Serbia (TUS)
Slowakei	Y	X	X	X	X	Union des Travailleurs de l'Enseignement et de la Science du Syndicat Indépendant de la Slovaquie (ZPSaV NKOS)
Slowakei	Y	X	X	X	X	Odborový zväz pracovníkov školstva a vedy na Slovensku (OZPŠaV)
Slowenien	Y	X	X	X	X	Education, Science and Culture Trade Union of Slovenia (ESTUS)
Spanien	Y	X	X	X	X	Federación de Empleadas y Empleados de los Servicios Públicos de la UGT. Enseñanza (FeSP-UGT Enseñanza)
Spanien	Y	X	X	X	X	Confederación de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza – Intersindical (STEs-Intersindical)
Spanien	Y	X	X	X	X	Central Sindical Independiente de Funcionarios. Sector de Enseñanza (CSI-F Enseñanza)

Spanien	Y	X	X	X	X	Federación de Enseñanza CC.00 (FE.CC.00)
Schweden	Y	X	X	X	0	Läraras Riksförbund (LR)
Schweden	Y	X	X	X	X	Läraryrbundet
Schweiz	N	0	X	X	X	Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH)
Türkei	N	0	X	0	X	Education and Science Workers' Union of Turkey (EGITIM SEN)
Vereinigtes Königreich	Y	0	0	0	X	University and College Union (UCU)
Vereinigtes Königreich	Y	X	X	X	0	National Union of Teachers (NUT)
Vereinigtes Königreich	Y	X	X	X	0	Association of Teachers and Lecturers (ATL)
Vereinigtes Königreich	Y	X	X	X	X	Educational Institute of Scotland (EIS)
Vereinigtes Königreich	Y	0	X	0	0	Scottish Secondary Teachers' Association (SSTA)
Ukraine	N	X	X	X	X	Trade Union of Education and Science Workers of Ukraine (STESU)

ANLAGE 3

EU-MITGLIEDSTAATEN MIT RÜCKGANG DES BIP, DEFIZIT/ BRUTTOVERSCHULDUNG AUSSERHALB DER SWP-ANFORDERUNGEN UND KÜRZUNGEN DER STAATSAUSGABEN ZWISCHEN 2008 UND 2015

	Rückgang des realen BIP- Volumens im Vergleich zum Vorjahr	Defizit über -3,0 % des BIP	Bruttoverschuldung über 60 % des BIP	Abnahme der öffentlichen Ausgaben insgesamt in Mio. Euro
2008	Dänemark, Estland, Griechenland, Irland, Italien, Lettland, Luxemburg, Schweden, Vereinigtes Königreich	Frankreich, Griechenland, Irland, Lettland, Litauen, Malta, Polen, Portugal, Rumänien, Spanien, Ungarn, Vereinigtes Königreich	Belgien, Deutschland, Frankreich, Griechenland, Italien, Malta, Österreich, Portugal, Ungarn	Vereinigtes Königreich
2009	Belgien, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Kroatien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Malta, Niederlande, Österreich, Portugal, Rumänien, Schweden, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Zypern,	Belgien, Bulgarien, Deutschland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Kroatien, Lettland, Litauen, Malta Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Zypern	Belgien, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Ungarn, Irland, Italien, Malta, Österreich, Portugal, Vereinigtes Königreich	Estland, Kroatien (p), Lettland, Litauen, Malta, Polen, Rumänien, Schweden, Ungarn, Vereinigtes Königreich
2010	Griechenland, Kroatien, Lettland, Rumänien	Belgien, Bulgarien, Deutschland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Kroatien, Lettland, Litauen, Malta, Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Zypern	Belgien, Deutschland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Malta, Österreich, Portugal, Spanien, Ungarn, Vereinigtes Königreich	Bulgarien, Estland, Griechenland, Italien, Kroatien (p), Lettland, Litauen, Spanien

2011	Griechenland (p), Kroatien, Portugal, Spanien	Belgien, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Kroatien, Lettland, Litauen, Niederlande, Polen, Portugal, Rumänien, Slowakei, Slowenien, Spanien, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Zypern	Belgien, Deutschland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Kroatien, Malta, Niederlande, Portugal, Österreich, Spanien, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Zypern	Deutschland, Griechenland, Irland, Lettland, Niederlande, Portugal, Spanien, Vereinigtes Königreich
2012	Finnland, Griechenland (p), Irland, Italien, Kroatien, Niederlande, Portugal, Schweden, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Ungarn, Zypern	Belgien, Dänemark, Frankreich, Griechenland, Irland, Kroatien, Litauen, Malta, Niederlande, Polen, Portugal, Rumänien, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Vereinigtes Königreich, Zypern,	Belgien, Deutschland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Kroatien, Malta, Niederlande, Österreich, Portugal, Spanien, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Zypern	Griechenland, Irland, Kroatien (p), Litauen, Polen, Portugal, Rumänien, Slowenien, Ungarn, Zypern
2013	Belgien, Finnland, Griechenland (p), Italien, Kroatien, Niederlande, Portugal, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Zypern	Frankreich, Griechenland, Irland, Kroatien, Polen, Portugal, Slowenien, Spanien, Vereinigtes Königreich, Zypern	Belgien, Deutschland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Kroatien, Malta, Niederlande, Österreich, Portugal, Slowenien, Spanien, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Zypern	Dänemark, Irland, Italien, Niederlande, Spanien, Tschechische Republik, Vereinigtes Königreich, Zypern
2014	Finnland, Kroatien, Zypern	Belgien, Bulgarien, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Kroatien, Polen, Portugal, Slowakei, Slowenien, Spanien, Vereinigtes Königreich, Zypern	Belgien, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Kroatien, Malta, Niederlande, Österreich, Portugal, Slowenien, Spanien, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Zypern	Griechenland, Kroatien (p), Schweden , Slowenien, Spanien, Tschechische Republik
2015	Griechenland (p)	Frankreich, Griechenland, Kroatien, Portugal, Spanien, Vereinigtes Königreich	Belgien, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Kroatien, Malta, Niederlande, Österreich, Portugal, Slowenien, Spanien, Vereinigtes Königreich, Ungarn, Zypern	Kroatien (p), Niederlande (p), Portugal, Slowenien, Zypern,

Quelle: Eurostat

Letzte Aktualisierung: 3

Datum für den Abruf der Daten: 24. März 2017

Hyperlinks zu den Tabellen:

http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/web/_download/Eurostat_Table_tec00115PDFDesc_44d526ae-366a-4c6c-af16-ac9f86969c24.pdf

<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tec00127&plugin=1>

<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=teina225&plugin=1>

<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>

ANLAGE 4

MITGLIEDSTAATEN MIT EINEM MAKROÖKONOMISCHEN UNGLEICHGEWICHTSVERFAHREN ODER VERFAHREN BEI EINEM

	AT	BE	BG	CY	CZ	DE	DK	EE	ES	FI	FR	GR	HR	HU	IE	IT	LT	LU	LV	MT	NL	PL	PT	RO	SE	SI	SK	UK
In Depth Review (Macroeconomic Imbalance Procedure)																												
2017																												
2016																												
2015																												
2014																												
2013																												
2012																												
Excessive Deficit Procedure																												
2017																												
2016																												
2015																												
2014																												
2013																												
2012																												
2011																												
2010																												
2009																												
2008																												

No procedure
 in depth review (possibly including macroeconomic imbalance procedure)
 Excessive deficit procedure

ANLAGE 5

EU-MITGLIEDSTAATEN, DIE ÖFFENTLICHE AUSGABEN INSGESAMT UND AUSGABEN FÜR BILDUNG GEKÜRZT HABEN (IN % DER GESAMTAUSGABEN UND IN MIO. EURO)

	Kürzungen der öffentlichen Ausgaben insgesamt im Vergleich zum Vorjahr in Mio. Euro	Kürzungen der Ausgaben für Bildung im Vergleich zum Vorjahr in % der Gesamtausgaben	Kürzungen der Ausgaben für Bildung im Vergleich zum Vorjahr in Mio. Euro
2008	Vereinigtes Königreich	Belgien, Deutschland, Estland, Finnland, Griechenland, Irland, Italien, Malta, Polen, Slowakei, Slowenien, Spanien, Ungarn, Vereinigtes Königreich	Italien, Vereinigtes Königreich
2009	Estland, Kroatien (p), Lettland, Litauen, Malta, Polen, Rumänien, Schweden, Ungarn, Vereinigtes Königreich	Belgien, Bulgarien, Estland, Finnland, Frankreich, Irland, Italien, Kroatien, Lettland, Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Ungarn, Zypern	Estland, Irland, Kroatien (p), Lettland, Litauen, Polen, Rumänien, Schweden, Tschechische Republik, Ungarn, Vereinigtes Königreich
2010	Bulgarien, Estland, Griechenland, Italien, Kroatien (p), Lettland, Litauen, Spanien	Bulgarien, Irland, Italien, Lettland, Litauen, Rumänien, Schweden, Slowenien, Spanien	Bulgarien, Estland, Griechenland, Irland, Italien, Lettland, Litauen, Rumänien, Slowenien, Spanien
2011	Deutschland, Griechenland, Irland, Lettland, Niederlande, Portugal, Spanien, Vereinigtes Königreich	Dänemark, Finnland, Frankreich, Italien, Kroatien, Litauen, Portugal, Slowenien, Spanien, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Zypern	Dänemark, Griechenland, Italien, Kroatien (p), Niederlande, Portugal, Spanien, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Zypern
2012	Griechenland, Irland, Kroatien (p), Litauen, Polen, Portugal, Rumänien, Slowenien, Ungarn, Zypern	Belgien, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Italien, Malta, Niederlande, Portugal, Rumänien, Schweden, Slowakei, Spanien, Tschechische Republik, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Zypern	Griechenland, Irland, Italien, Kroatien (p), Portugal, Rumänien, Slowenien, Spanien Tschechische Republik, Ungarn, Zypern

16 Member States highlighted in red in this column are nations which have reduced expenditure on education as a % of total public expenditure despite real terms increases in overall public expenditure in the same financial year.

17 Member States highlighted in red in this column are nations which made real terms cuts to education expenditure despite no reductions to expenditure on education as a % of total public expenditure.

2013	Dänemark, Irland, Italien, Niederlande, Spanien, Tschechische Republik, Vereinigtes Königreich, Zypern	Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Litauen, Luxemburg, Polen, Portugal, Rumänien, Schweden, Slowakei, Slowenien, Ungarn, Vereinigtes Königreich	Griechenland, Irland, Luxemburg, Niederlande, Polen, Spanien, Tschechische Republik, Vereinigtes Königreich, Zypern
2014	Griechenland, Kroatien (p), Schweden, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik	Bulgarien, Deutschland, Estland, Finnland, Italien, Kroatien, Litauen, Malta, Österreich, Portugal, Zypern	Estland, Griechenland, Italien, Kroatien (p), Litauen, Portugal, Schweden, Slowenien, Tschechische Republik, Zypern
2015	Kroatien (p), Niederlande (p), Portugal, Slowenien, Zypern,	Dänemark, Griechenland, Irland, Litauen, Luxemburg, Malta, Rumänien, Slowakei, Slowenien, Tschechische Republik, Ungarn, Vereinigtes Königreich	Finnland, Griechenland, Italien, Slowenien,

Quelle: Eurostat

Letzte Aktualisierung: 3

Datum für den Abruf der Daten: 24. März 2017

Hyperlinks zu den Tabellen:

<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>

<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>

<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>

ANLAGE 6

UMFRAGEANTWORTEN (unbearbeitete Daten)

Frühpädagogische Bildung (FPB)

Es folgen die unbearbeiteten Daten für die FPB. Es gibt nicht genug Items (Aussagen), um eine signifikante Skala zu erstellen, aber es war möglich, drei statistische Muster zu erkennen (siehe Hauptteil des Berichts). Die rohen Daten sind unten in den 3 entsprechenden Gruppen (Cluster) wiedergegeben:

FPB Cluster 1 (Antworten in %)

Aussage	Nie	Selten	Relativ häufig	Sehr häufig
Beschäftigungsbedingungen (außer Gehalt) werden auf Ebene der Einrichtung bestimmt (z. B. Arbeitszeiten, Urlaub usw.).	15.6	26.7	28.9	28.9
Es wurden kollektive Tarifverhandlungen eingerichtet, um die Gehälter im frühpädagogischen Sektor und im Bereich der Kinderbetreuung zu verhandeln.	6.7	20.0	20.0	53.3
Es bestehen etablierte Vorgehensweisen für die Verhandlung von nicht gehaltsbezogenen Beschäftigungsbedingungen in der frühkindlichen Erziehung und Betreuung.	8.9	20.0	20.0	51.1
Gewerkschaften werden im Rahmen einer sozialen Partnerschaft an der Festlegung der politischen Gesamtstrategie im Sektor frühkindlichen Erziehung und Betreuung beteiligt.	0	20.0	24.4	55.6
Wesentliche Veränderungen im frühpädagogischen Sektor und im Bereich der Kinderbetreuung können nur durch die Einbeziehung der entsprechenden Gewerkschaften eingeführt werden.	6.7	20.0	44.4	28.9

EPB Cluster 2'

Aussage	Nie	Selten	Relativ häufig	Sehr häufig
Es gibt öffentlich finanzierte, aber privat geleitete Kindertagesstätten.	35.6	22.2	22.2	20.0
Es gibt gemeinnützige Angebote für Kleinkindbetreuung.	11.1	31.1	35.6	22.2
In diesem Land wird Kleinkindbetreuung von privaten, kostenpflichtigen Einrichtungen angeboten.	8.9	26.7	42.2	22.2
Die Regierung leistet direkte Finanzierung von privaten, kostenpflichtigen Kindertagesstätten (z. B. Subventionen, Steuererleichterungen usw.).	28.9	20.0	17.8	33.3
Die Regierung stellt finanzielle Anreize für Eltern zur Verfügung, die ihre Kinder in private, gebührenpflichtige Kinderbetreuungseinrichtungen schicken.	55.6	20.0	13.3	11.1

EPB Cluster 3'

Aussage	Nie	Selten	Relativ häufig	Sehr häufig
Finanzierung für Kleinkindbetreuung basiert auf einem Gutscheinsystem.	75.6	13.3	4.4	6.7
Das Gehalt von FPB-Erziehungs-/Betreuungspersonal wird individuell verhandelt.	44.4	35.6	13.3	6.7
Das Gehalt von FPB-Erziehungs-/Betreuungspersonal ist leistungsabhängig.	33.3	48.9	11.1	6.7
Kindertagesstätten beschäftigen Betreuungspersonal ohne fachliche FPB-Qualifikationen.	26.7	46.7	17.8	8.9
The government provides financial incentives for parents to send their children to private fee-charging early childhood centres	55.6	20.0	13.3	11.1

Die folgenden Aussagen waren nicht Teil erkennbarer statistischer Mustern

Aussage	Nie	Selten	Relativ häufig	Sehr häufig
Eltern können frei wählen, in welcher Kindertagesstätte sie ihre Kinder anmelden wollen.	0	6.7	33.3	60.0
FPB-Erziehungs-/Betreuungspersonal kann mit Zeitarbeit-Verträgen eingestellt werden.	6.7	33.3	33.3	26.7

FPB-Erziehungs-/Betreuungspersonal werden jährlich einem Leistungsbeurteilungsverfahren unterzogen.	17.8	35.6	28.9	17.8
Kindertagesstätten nutzen Marketingstrategien um mehr Anmeldungen zu erzielen.	8.9	37.8	37.8	15.6

Allgemeine Bildung (primärer/sekundärer Bildungsbereich) (Antwort in %s)

Skalierbare Aussagen (Interne Privatisierung)

Aussage	Nie	Selten	Relativ häufig	Sehr häufig
Entscheidungen in Personalfragen werden auf Schulebene getroffen.	15.5	24.1	25.9	34.5
Lehrer werden ggf. auch außerhalb ihrer Spezialisierung eingesetzt (z. B. Unterrichten anderer Altersgruppen oder Fächer)	12.1	41.4	39.7	6.9
Staatliche Schulen nutzen Marketingstrategien um Schüler zu gewinnen.	22.4	41.4	13.8	22.4
Lehrer werden jährlich einem Leistungsbeurteilungsverfahren unterzogen.	34.5	22.4	25.9	17.2
In staatlichen Schulen werden standardisierte Tests zur Beurteilung der Lehrerleistung verwendet.	44.8	29.9	10.3	19.0
Beschäftigungsbedingungen (außer Gehalt) werden auf Ebene der Schule bestimmt (z. B. Arbeitszeiten, Urlaub usw.).	46.6	22.4	19.0	12.1
Öffentliche Schulen können dank wettbewerbsorientierter staatlicher Förderungen zusätzliche Fördermittel erhalten	39.7	37.9	17.2	5.2
Die Gehälter von Lehrern sind abhängig von der individuellen Leistung.	60.3	22.4	10.3	6.9
Die Lohntabellen für Lehrer werden auf Ebene der Schule festgelegt.	69.0	10.3	6.9	13.8
Die Gehälter von Lehrern werden individuell verhandelt.	63.8	19.0	12.1	5.2
Die Qualifikationsanforderungen für Lehrer wurden liberalisiert.	74.1	15.5	1.7	8.6
Die Gehälter von Lehrern sind abhängig von den Testergebnissen ihrer Schüler.	79.3	12.1	6.9	1.7
Schulinspektionen an staatlichen Schulen werden von privatwirtschaftlichen Dienstleistern durchgeführt.	89.7	8.6	1.7	0

Die nicht skalierbaren Aussagen

Aussage	Nie	Selten	Relativ häufig	Sehr häufig
Das Finanzmanagement der Schulbudgets ist dezentralisiert.	27.6	22.4	15.5	34.5
Schulfinanzierung basiert auf einem Gutscheinsystem	84.5	8.6	3.4	3.4
Eltern können selber entscheiden, an welcher Schule sie ihr Kind anmelden.	6.9	15.5	27.6	50.0
Die Regierung hat halb-private Schulen etabliert, die staatlich finanziert werden, aber privat verwaltet sind (wie Charter Schools in den USA).	48.3	27.6	12.1	12.1
Eltern bezahlen in öffentlichen Schulen zusätzlich für elementare Hilfsmittel (z. B. Schulbücher, Papier, Stifte).	44.8	29.9	10.3	19.0
Eltern bezahlen in öffentlichen Schulen zusätzlich für elementare Hilfsmittel (z. B. Schulbücher, Papier, Stifte)	12.1	27.6	17.2	43.1
Eltern bezahlen in öffentlichen Schulen zusätzlich für außerschulische Aktivitäten	10.4	14.9	32.8	28.4
In diesem Land gibt es private, kostenpflichtige Schulangebote im primären/sekundären Bildungsbereich	5.2	32.8	37.9	24.1
Die Regierung leistet direkte Finanzierung von privaten, kostenpflichtigen Schulen (z. B. Subventionen, Steuererleichterungen usw.)	19.0	20.7	34.5	25.9
Die Regierung bietet finanzielle Anreize für Eltern, damit diese ihre Kinder auf private, kostenpflichtige Schulen schicken	77.6	15.5	3.4	3.4
Staatliche Schulen werden in nationalen Leistungstabellen gelistet	34.5	22.4	19.0	24.1
Lehrer können mit Zeitarbeitsverträgen eingestellt werden	1.7	32.8	34.5	31.0
Staatliche Schulen haben Quereinsteigerprogramme für Lehrer	41.4	25.9	25.9	6.9
Staatliche Schulen vergeben Dienstleistungen wie Hausmeisterarbeiten, Lohnabrechnung usw. an private Anbieter	27.6	39.7	24.1	8.6
Investitionsvorhaben an staatlichen Schulen werden privatwirtschaftlich finanziert (z. B. neue Gebäude)	51.7	34.5	12.1	1.7
Der privatwirtschaftliche Sektor bietet Fort- und Weiterbildung für Lehrer im staatlichen Schuldienst	34.5	36.2	22.4	6.9
Der privatwirtschaftliche Sektor bietet Beratungsdienste für staatliche Schulen	48.3	34.5	10.3	6.9

Berufliche Aus- und Weiterbildung (BAW) (Antworten in %'s)

Skalierbare Aussagen (Interne und externe Privatisierung von BAW)

Aussage	Nie	Selten	Relativ häufig	Sehr häufig
BAW-Institutionen verwenden Marketinginstrumente, um Studenten zu gewinnen	4.2	18.8	37.5	39.6
Entscheidungen über Personalfragen und Humanressourcen werden auf Ebene der Institutionen getroffen.	8.3	20.8	22.9	47.9
Das finanzielle Management der Budgets der BAW-Institutionen ist dezentralisiert.	25.0	14.6	29.2	31.3
BAW-Programme werden von privaten Einrichtungen angeboten.	14.6	43.8	25.0	16.7
Nicht mit der Entlohnung in Zusammenhang stehende Beschäftigungsbedingungen werden auf Ebene der Institutionen festgelegt (z. B. Arbeitsstunden, Ferien, usw.)	31.3	25.0	27.1	16.7
Die Gehaltsabstufung für BAW-Lehrkräfte wird auf Institutionsebene entschieden.	41.7	18.8	14.6	25.0
BAW-Programme sind für Schüler gebührenpflichtig.	31.3	37.5	16.7	14.6
Der Privatsektor finanziert Kapitalprojekte in öffentlichen BAW-Institutionen (z. B. neue Gebäude).	31.3	50.0	14.6	4.2
Der Privatsektor bietet Beratungsdienste für öffentliche BAW-Institutionen an.	41.7	35.4	16.7	6.3
Die Gehälter der BAW-Lehrkräfte sind an ihre individuellen Leistungen gekoppelt.	50.0	33.3	10.4	6.3
Berufsschullehrer benötigen keine professionelle Lehrerausbildung.	47.9	35.4	12.5	4.2
Die Gehälter der BAW-Lehrkräfte werden individuell verhandelt.	54.2	31.3	10.4	4.2
Die Gehälter der BAW-Lehrkräfte sind an die Ergebnisse der Studenten gekoppelt (z. B. an die Prüfungsergebnisse der Studenten).	60.4	31.3	4.2	4.2
Schulinspektionen an BAW-Einrichtungen werden von privatwirtschaftlichen Dienstleistern durchgeführt.	70.8	20.8	8.3	0

BAW nicht skalierbare Aussagen

Aussage	Nie	Selten	Relativ häufig	Sehr häufig
Die Budgets von BAT-Einrichtungen basieren direkt auf den Schülerzahlen.	8.3	10.4	35.4	45.8
Die Finanzierung von BAW-Einrichtungen hängt von der jeweiligen Leistung der Einrichtung ab (z. B. Abschlussraten).	41.8	43.8	10.4	4.2
BAW-Einrichtungen werden in nationalen Leistungstabellen gelistet.	45.8	33.3	8.3	12.5
BAW-Lehrer können mit Zeitarbeitsverträgen eingestellt werden.	0	25.0	39.6	35.4
Dienstleistungen wie Hausmeisterarbeiten, Lohnabrechnung usw. werden an private Anbieter vergeben.	14.6	43.8	29.2	12.5
Es gibt regelmäßige externe Beurteilungen der BAW-Einrichtungen.	22.9	33.3	20.8	22.9

Hochschulbildung (HB) (Antworten in %'s)

Skalierbare Aussagen (Kommerzialisierung der HB)

Aussage	Nie	Selten	Relativ häufig	Sehr häufig
Akademisches Personal kann mit befristeten Arbeitsverträgen eingestellt werden.	0.0	0.0	34.1	65.9
Hochschulen nutzen flexible Beschäftigungsverhältnisse (z. B. befristete Arbeitsverträge).	0.0	7.3	34.1	58.5
Öffentliche Hochschulen nutzen Marketinginstrumente, um Studenten zu gewinnen	4.9	12.2	34.1	48.8
Öffentliche Hochschulen engagieren sich in vom Privatsektor finanzierten Forschungsarbeiten.	2.4	22.0	34.1	41.5
Öffentliche Hochschulen erhalten zusätzliche Fördermittel durch Partnerschaften mit Unternehmen.	4.9	14.6	48.8	31.7
Private Unternehmen kofinanzieren öffentliche Hochschulen (z. B. Auszeichnungen, Forschung, usw.)	4.9	34.1	36.6	24.4
Der Privatsektor finanziert Kapitalprojekte in öffentlichen Hochschulen (z. B. neue Gebäude).	22.0	48.8	14.6	14.6
Staatliche Hochschulen betreiben internationale gewinnorientierte Standorte im Ausland	24.4	53.7	14.6	7.3

HB nicht skalierbare Aussagen

Aussage	Nie	Selten	Relativ häufig	Sehr häufig
Studenten finanzieren Studium und Lebenskosten an staatlichen Hochschulen selber (z. B. Unterkunft, IT-Ausstattung und Lernmaterial, Essen, Freizeit usw.).	2.4	9.8	17.1	70.7
Das Personalmanagement staatlicher Hochschulen ist dezentralisiert (z. B. Einstellungsverfahren, Verträge usw.).	4.9	2.4	26.8	65.9
Studenten bezahlen an staatlichen Hochschulen Studiengebühren.	17.1	17.1	9.8	56.1
Das Finanzmanagement der Budgets staatlicher Hochschulen ist dezentralisiert.	14.6	7.3	24.4	53.7
Hochschulbildung ist an privaten Hochschulen möglich.	4.9	19.5	22.0	53.7
Staatliche Hochschulen werden in nationalen Leistungstabellen gelistet.	24.4	14.6	19.5	41.5
Staatliche Bewertungen erfassen staatliche Hochschulen gemäß ihrer Forschungsaktivitäten in Ranglisten.	17.1	26.8	19.5	36.6
Lohntabellen werden auf Ebene der Hochschule festgelegt.	22.0	29.3	24.4	24.4
Die Regierung leistet direkte Finanzierung für private Hochschulen (z. B. Subventionen, Steuererleichterungen usw.).	22.0	39.0	14.6	24.4
Studenten nutzen privatwirtschaftliche Darlehen um ihre Studiengebühren und/oder Lebenskosten (z. B. Unterkunft, IT-Ausstattung und Lernmaterial, Essen, Freizeit usw.).	0.0	48.8	29.3	22.0
Studenten können staatlich geförderte Darlehen nutzen um ihr Studium an privaten Einrichtungen zu finanzieren.	22.0	26.8	29.3	22.0
Gehälter von akademischen Mitarbeitern sind leistungsabhängig (z. B. von Veröffentlichungen, Einkommen von Forschungsgeldern usw.).	24.4	31.7	26.8	17.1
Pädagogische Qualifikationen von akademischen Mitarbeitern wurden liberalisiert.	39.0	29.3	19.5	12.2
Staatliche Hochschulen vergeben Dienstleistungen wie IT, Facility Management, Lohnabrechnung an private Anbieter.	9.8	34.1	46.3	9.8
Das akademische Personal wird einer jährlichen Leistungsüberprüfung unterzogen.	14.6	41.5	36.6	7.3
Privatwirtschaftliche Unternehmen bieten Kurse an staatlichen Hochschulen an (z. B. Vorbereitungskurse, Sprachausbildung, wissenschaftliches Arbeiten usw.)	22.0	46.3	24.4	7.3

ACRONYMS

AGS	Annual Growth Survey
ALMP	Active Labour Market Policies
CGIL	Confederazione Generale Italiana del Lavoro (Italian General Confederation of Labour)
CSRs	Country Specific Recommendations
DGEAC	European Commission Directorate-General for Education and Culture
EACEA	Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
ECE	Early Childhood Education
ERM II	Exchange Rate Mechanism (successor to ERM)
ES	European Semester
ESIF	European Structural and Investment Funds
ESTUS	Education, Science and Culture Trade Union of Slovenia
ETUCE	European Trade Union Committee for Education
EU	European Union
EU-28	European Union 28 Member States
GDP	Gross Domestic Product
HER	Higher Education and Research
IEG	Indicator Expert Group on Education Expenditure
IT	Information Technology
MIP	Macroeconomic Imbalances Procedure
MUT	Malta Union of Teachers
NEET	Not in Employment, Education or Training
NRP	National Reform Programme
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
PPP	Purchasing Power Parities
PPS	Per pupil spending
SGP	Stability and Growth Pact
TVET	Technical and Vocational Education and Training
UK	United Kingdom
UOE	United National Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) Institute for Statistics, Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) and Eurostat joint data collection



**EUROPEAN TRADE UNION COMMITTEE FOR EDUCATION
COMITE SYNDICAL EUROPEEN DE L'EDUCATION**

5, bd du Roi Albert II - 9^{ème}
B-1210 Brussels, Belgium
Tel. +32-(0)2 224 06 91 / 92
secretariat@csee-etuice.org
www.csee-etuice.org



**EDUCATION INTERNATIONAL
INTERNATIONALE DE L'EDUCATION
INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN**

5, bd du Roi Albert II
1210 Brussels, Belgium
Tel. +32-(0)2 224 06 11
Fax +32-(0)2 224 06 06
headoffice@ei-ie.org
www.ei-ie.org



**University of
Nottingham**

UK | CHINA | MALAYSIA