

v německém primárním a sekundárním vzdělávání na úrovni spolkových zemí existují v tomto směru poměrně značné rozdíly.

Současný přístup k hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání je v případě Německa utvářen v návaznosti na reformní procesy zahájené na přelomu tisíciletí v návaznosti na výsledky v mezinárodních hodnoceních TIMSS v roce 1995 a PISA v roce 2000. Tyto výsledky jednak poukázaly na relativně špatné výsledky německých žáků a jednak na existenci značných rozdílů v jejich výkonnosti, a to primárně vzhledem k charakteristikám socioekonomického původu žáků<sup>12</sup> (OECD 2011a, Kolkmann 2012, Sachse et al. 2010, Hausknecht et al. 2011, Böhme et al. 2012, Pongratz 2006). OECD (2011a) přitom uvádí, že zjištění těchto skutečností se v Německu setkalo s překvapením, které současně vyvolalo značný zájem médií v kontextu dlouhodobého vnímání Německa jako průkopníka změn a novinek ve vzdělávacím systému. Vedle toho neuspokojivé výsledky v mezinárodních šetřeních umožnily sladit názory německých pravicových a levicových stran na potřebu reformy vzdělávacího systému (OECD 2011a). V návaznosti na tyto skutečnosti lze na základě hlavních koncepčních dokumentů Německa v oblasti vzdělávání, a primárně pak v rámci dokumentu *Aufstieg durch Bildung – Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland*<sup>13</sup> (viz Bundesregierung 2008, BMBF 2009, BMBF 2013a), identifikovat následující aspekty hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání:

1. První aspekt je spojen s tvrzením, že každý člověk by měl dostat nejlepší možnosti pro vzdělávání bez ohledu na jeho kulturní a sociální původ nebo materiální možnosti (viz např. BMBF 2013a, BMBF 2009). Vzdělávání je v tomto ohledu chápáno jako klíč k budoucnosti jedince i německé společnosti, s potřebou využít potenciálu všech německých občanů za účelem řešení výzev demografické změny (např. BMBF 2013b, BMBF 2009). Takto Bundesregierung (2008) vyzvedává mezi svými hlavními cíli rovněž rovný přístup ke vzdělávání (srovnej také s BMBF 2013a, BMBF 2013b), přičemž mezi klíčová opatření tohoto druhu řadí ta, která jsou zaměřena na osoby s migračním původem<sup>14</sup> (viz např. BMBF 2009). Zdůrazněme, že přímo na osoby s migračním původem se zaměřují dva koncepční dokumenty orientované na problematiku integrace prostřednictvím vzdělávání, které sledují cíle jednak zvyšovat účast žáků s migračním původem na výuce a jednak zlepšovat výsledky ve vzdělávání žáků s migračním původem (viz např. BMBF 2012b, BMBF 2013a, BMBF 2013b). Konečně poznamenejme, že Lohmar a Eckhardt (2011) uvádí, že Německo v současné době podporuje snahu začleňovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního výukového proudu v souladu s myšlenkou inkluzivního vzdělávání.
2. Druhý aspekt je zasazen do otázek vztahu nabídky a poptávky na trhu práce, a to vzhledem k zastřešujícímu tématu globalizace (viz BMBF 2013a, BMBF 2009, Bundesregierung 2008). V případě Německa je tomuto tématu věnována značná pozornost, a to v rámci několika rozvojových konceptů relevantních zejména pro odborné vzdělávání na středních školách. K těmto konceptům například patří duální školství přinášející výhody z kombinace praktické přípravy na pracovišti a teoretické přípravy na školách<sup>15</sup> nebo pakt zaměstnanosti (viz např. OECD 2011a, BMBF 2013a, Lohmar a Eckhardt 2011). Hodnocení požadavků trhu práce ve vazbě na vzdělávání je v případě Německa významnou oblastí zájmu (BBF 2013).

---

<sup>12</sup> Typickým znakem německého školství je postavení gymnázií jako škol s koncentrací žáků s lepšími výsledky (viz např. OECD 2011).

<sup>13</sup> Vzestup prostřednictvím vzdělání – vzdělávací iniciativa pro Německo

<sup>14</sup> Například speciální programy pro tyto děti již v předškolním vzdělávání (např. OECD 2011).

<sup>15</sup> Tyto výhody jsou spojeny s možností vstupu do zaměstnání pro žáky a se získáním levné pracovní síly, kterou je možné vyzkoušet před přijetím do pracovního poměru pro zaměstnavatele. Kritika si všímá důrazu na specializaci vzdělávání na úkor rozvoje kompetencí (OECD 2011).