

# Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess

## Jahresgutachten 2008

Hans-Peter Blossfeld, Wilfried Bos, Dieter Lenzen,  
Detlef Müller-Böling, Manfred Prenzel, Ludger Wößmann

Der Begriff „Globalisierung“ wird heute inflationär und oft unscharf gebraucht. Für Zuseher des Bildungssystems ist Globalisierung als soziales Phänomen internationaler Arbeitsprozesse zu verstehen. Im Zuge des Globalisierungsprozesses sind Hauptcharakteristika der technologischen Arbeitswelt bestmög- lichen sich die Produktionszyklen und die Verschiebung hin zu einer Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft. Diese Entwick- lung sind mit einem immer rascheren berufsstrukturellen Wandel verbunden. Seit zwei bis drei Jahrzehnten zeichnet sich in Deutsch- land diese Entwicklung durch folgende Veränderungen ab: der Schmelzen des Agrarsektors, erhebliche Restrukturierungen und Reduktionen im Produktionssektor, massive Restrukturierungen in Unternehmen insbesondere im Industrie- und eine zunehmende Nach- richterung der Beschäftigung demografischer Gruppen in der verarbeitenden Industrie sowie der zunehmende Übergang von einer primär auf einer wissensbasierten Wirtschaft (führt dazu, dass die Nachfrage nach höheren Qualifikationen) kontinuierlich steigt. Traditionelle berufliche Gruppierungen zunehmend an Bedeutung und werden durch neue ersetzt. Dieser Wandel hat zu einer Verschiebung der Nachfrage nach Bildung hin zu höheren Qualifikationen geführt. Dies stellt eine grundlegende Herausforderung, für die Bereitstellung neuer Qualifikationen zu sorgen. Im Globalisierungsprozess kommt dabei den nationalen Bildungssystemen eine zentrale Rolle zu: Sie müssen aber auch die gegenwärtig erwerbstätige Bevölkerung durch die Vermittlung von Kompetenzen darin unterstützen, sich an die gewachsenen Flexibilitätsa- nforderungen in Wirtschaft und Arbeit anzupassen. Gleichzeitig müssen sie Sorge dafür tragen, dass im Zuge dieser Anpassung alle Bevölkerungs- und Bildungsschichten der Zugang zu adäquaten Kenntnissen ermöglicht und damit eine Herausbildung einer benachteiligten und stigmatisierten Gruppe von Niedrigqualifizierten vermieden wird.



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.)  
Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess



vbw – Vereinigung der  
Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.)

# Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess

Jahresgutachten 2008



**VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN**

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Herausgeber: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.  
Ansprechpartner: Dr. Christof Prechtel, Geschäftsführer Abteilung Bildung

Wissenschaftliche Koordination:  
Prof. Dr. Dieter Lenzen, Freie Universität Berlin, Vorsitzender des Aktionsrats Bildung

Dem Aktionsrat Bildung gehören an:  
Prof. Dr. Hans-Peter Blossfeld, Prof. Dr. Wilfried Bos, Prof. Dr. Dieter Lenzen,  
Prof. Dr. Detlef Müller-Böling, Prof. Dr. Manfred Prenzel, Prof. Dr. Ludger Wößmann

Das Jahresgutachten wurde unterstützt vom  
VBM – Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie e.V.  
Projektleitung: Michael Lindemann

Geschäftsstelle des Aktionsrats Bildung:  
Dr. Veronika Kron-Sperl, Julia Schmidt  
[www.aktionsrat-bildung.de](http://www.aktionsrat-bildung.de)

1. Auflage 2008

Alle Rechte vorbehalten  
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008

Redaktion: Geschäftsstelle des Aktionsrats Bildung, München  
Lektorat: Stefanie Laux

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.  
[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Gesamtgestaltung und Satz: Knobling Design, München  
Druck und buchbinderische Verarbeitung: MercedesDruck, Berlin  
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier  
Printed in Germany

ISBN 978-3-531-15835-8

# Inhalt

<b>Vorwort</b>	<b>9</b>
<b>Einleitung</b>	<b>11</b>
<b>1 Globalisierung</b>	<b>15</b>
1.1 Globalisierung als soziales Phänomen	15
1.2 Das Ende des Nationalstaats im Globalisierungsprozess?	18
1.3 Konsequenzen der Globalisierung	20
1.3.1 Globalisierung von Bildung und Ausbildung als aktive Prozesse überstaatlicher Organisationen	21
1.3.2 Globalisierung und ihre Konsequenzen für die Institutionen	26
1.3.3 Globalisierung und ihre Herausforderungen für das Individuum	32
<b>2 Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Bildung in der frühen Kindheit</b>	<b>39</b>
2.1 Pädagogische Konzepte und die Förderung von Kompetenzen unter Globalisierungsperspektive	40
2.1.1 Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte für frühpädagogische Einrichtungen	40
2.1.2 Förderung von lernmethodischen Kompetenzen	42
2.1.3 Förderung von interkulturellen Kompetenzen	43
2.1.4 Förderung von fremdsprachlichen Kompetenzen	44
2.1.5 Förderung von Deutsch als Zweitsprache für Kinder mit Migrations- hintergrund	45
2.1.6 Förderung von Ambiguitätstoleranz	47
2.2 Förderung von Kindern aus benachteiligten Familien	47
2.3 Vernetzung von Kindergarten und Grundschule sowie Weiterentwicklung von Bildungsplänen	48
2.4 Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals	50
2.5 Unterstützung von Eltern	51
<b>3 Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Bildung in der Primarschule</b>	<b>53</b>
3.1 Frühe Fremdsprachenförderung Englisch	53
3.2 Empirische Erkenntnisse zur Bildungsbeteiligung von Primarschülern mit Migrationshintergrund	56
3.3 Die sprachliche Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund	63
3.4 Interkulturelle Pädagogik in der Grundschule: normative Forderungen und Umsetzungskonzepte	64
3.5 Literacy-Konzept und Bildungsstandards	65

<b>4</b>	<b>Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Bildung im Sekundarbereich</b>	<b>67</b>
4.1	Ziele und Inhalte von Bildung	68
4.2	Institutionelle Strukturen	71
4.3	Unterrichtskonzeptionen	73
<b>5</b>	<b>Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Berufsausbildung</b>	<b>77</b>
5.1	Organisationsformen der Berufsausbildung im internationalen Vergleich	77
5.2	Das duale System – Zurückbleiben hinter den Möglichkeiten durch zahlreiche Probleme und Rigiditäten	77
5.2.1	Pragmatischer Kompromiss und aktuelle Probleme	77
5.2.2	Defizite und Probleme des dualen Systems im Zuge der Globalisierung	79
5.3	Erforderliche Veränderungen des dualen Systems	84
5.3.1	Flexiblere Ausbildungswege	84
5.3.2	Erhöhung der Durchlässigkeit	86
5.3.3	Transparenz durch Nationalen und Europäischen Qualifikationsrahmen	89
5.3.4	Stärkung allgemeiner Bildungsinhalte	91
<b>6</b>	<b>Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Hochschul(aus)bildung</b>	<b>93</b>
6.1	Der Bologna-Prozess als europäische Globalisierungsstrategie	93
6.1.1	Einstieg in eine europäische Bildungspolitik	93
6.1.2	Die raumbildende Wirkung des Bologna-Prozesses	93
6.1.3	Die Ziele des Bologna-Prozesses	94
6.1.4	Bologna als einigende Vision und als Marke	95
6.1.5	Bologna-Europa im globalen Wettbewerb	96
6.1.6	Deutschland im Bologna-Prozess	97
6.2	Kompetenzorientierung als Antwort auf Herausforderungen der Globalisierung	98
6.2.1	Kompetenzorientierte Lehr- und Lernformen	98
6.2.2	Der Erwerb globalisierungsrelevanter Kompetenzen	99
6.2.3	Stärkung der Mobilität zwischen Arbeitsmarkt und Ausbildungsort Hochschule	99
6.2.4	Qualitätssicherung für kompetenzorientierte Studiengänge	101
6.2.5	Die Promotion als „dritte Phase“?	102
6.2.6	Lebenslanges Lernen als Desiderat	102
6.2.7	Senkung der Schwellen – Steigerung der Bildungsgerechtigkeit	103
6.3	Globalisierung in der demografischen Entwicklung	104
6.3.1	Auslands-BAföG und Lånekassenmodell	106
6.3.2	Internationale Marktanalyse	107
6.3.3	Handlungsoptionen	111
<b>7</b>	<b>Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für lebenslanges Lernen</b>	<b>115</b>
7.1	Globalisierung, beschleunigter struktureller Wandel und die Arbeitssituation älterer Menschen	115

7.2	Die Arbeitsmarktsituation älterer Menschen – Deutschland im internationalen Vergleich	116
7.3	Bildungsbeteiligung älterer Erwachsener	120
7.4	Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem	125
<b>8</b>	<b>Zusammenfassung der Befunde</b>	<b>131</b>
8.1	Globalisierung mit ihren länderspezifischen und überstaatlichen Auswirkungen auf den Bildungsbereich und ihre Konsequenzen für Institutionen und Individuen	131
8.2	Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Bildung in der frühen Kindheit	133
8.3	Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Bildung in der Primarschule	135
8.4	Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Bildung im Sekundarbereich	136
8.5	Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Berufsausbildung	137
8.6	Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Hochschul(aus)bildung	140
8.7	Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für lebenslanges Lernen	142
<b>9</b>	<b>Handlungsempfehlungen an die Politik</b>	<b>145</b>
9.1	Globalisierung	145
9.2	Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Bildung in der frühen Kindheit	146
9.3	Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Bildung in der Primarschule	146
9.4	Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Bildung im Sekundarbereich	147
9.5	Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Berufsausbildung	148
9.6	Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Hochschul(aus)bildung	149
9.7	Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für lebenslanges Lernen	149
	<b>Literatur</b>	<b>151</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>177</b>
	<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>178</b>
	<b>Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATSBILDUNG</b>	<b>179</b>
	<b>Verzeichnis der externen Experten</b>	<b>181</b>



## Vorwort

Wir müssen handeln: Das Bildungssystem in Deutschland kann nicht so bleiben wie es ist. Als Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft haben wir dies bereits vor Jahren erkannt und mit unserer Studienreihe „Bildung neu denken“ ein Konzept für die Bildung der Zukunft entwickelt. „Bildung neu denken“ benennt die Bildungsdefizite in Deutschland, zeigt Lösungsstrategien auf, berechnet die Kosten und prüft, ob eine umfassende Bildungsreform rechtlich realisierbar ist. Wir haben uns aber nicht auf die Theorie beschränkt, sondern unsere Erkenntnisse in zahlreichen Pilotprojekten in die Praxis umgesetzt. Viele dieser Projekte wurden inzwischen aufgegriffen und in die Fläche getragen. Die Erfolge ermutigen, dürfen aber den Reformeifer nicht erlahmen lassen. Denn eines ist klar: Die Veränderungen gehen zu langsam vonstatten. Um die Reformgeschwindigkeit zu erhöhen, haben wir Ende 2005 den Aktionsrat Bildung ins Leben gerufen. Ziel des Aktionsrats ist es, den Reformdruck auf die Politik zu erhöhen.

Im vergangenen Jahr hat der Aktionsrat Bildung sein erstes Jahresgutachten zum Thema Bildungsgerechtigkeit vorgelegt. Das Gutachten hat eine bundesweite Diskussion ausgelöst. Es wurde sehr schnell deutlich: Das Urteil des Aktionsrats hat Gewicht. Deutlich wurde auch: Der Aktionsrat hat den Finger in die Wunden des deutschen Bildungssystems gelegt. Neben großer Zustimmung wurden einige Handlungsempfehlungen daher durchaus kontrovers diskutiert. Wir brauchen dieses Ringen um die beste Lösung, sollten uns aber davor hüten, über wenige strittige Fragen erbitterte politische Grabenkämpfe zu führen und dabei die dringend notwendigen Reformen weiter hinauszuzögern. Entscheidend ist: Wir dürfen nicht nachlassen in dem Bemühen, das Bildungssystem zu verbessern. Wir stehen weiterhin vor großen Herausforderungen. Das zweite Jahresgutachten widmet sich folgerichtig einer der wohl größten Herausforderungen der nächsten Jahre: der Globalisierung.

Das Gutachten beginnt mit einer genauen Definition, was Globalisierung ist und welche Konsequenzen sie für den Einzelnen und die Gesellschaft mit sich bringt. Damit widersetzt sich das Gutachten von vornherein der Gefahr, in einer von Schlagworten und Vorurteilen bestimmten Diskussion vereinnahmt zu werden. Vielmehr bietet es eine sehr differenzierte Analyse, vor welchen Herausforderungen, Risiken, aber auch Chancen das deutsche Bildungssystem durch den Globalisierungsprozess steht. Die Ergebnisse zeigen, es wird höchste Zeit, dass wir uns diesen Veränderungsprozessen stellen. Wie im vergangenen Jahr bleibt der Aktionsrat aber nicht bei der Analyse stehen, sondern entwickelt dezidierte Handlungsempfehlungen. Ich wünsche auch diesem Gutachten, dass es in Deutschland eine breite Diskussion anstößt. Unsere Welt verändert sich rasant. Das zweite Jahresgutachten liefert Antworten auf die Frage: Was müssen wir ändern, um die Zukunftschancen unserer Kinder – und damit unserer Gesellschaft – zu erhalten und zu erhöhen.

Ich danke den Mitgliedern des Aktionsrats Bildung ausdrücklich für diese im wahrsten Sinne des Wortes zukunftsweisende Arbeit.

Randolf Rodenstock

Präsident

bwv – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.



# Einleitung

„Globalization is a term that provokes controversy and protest on one side, and praise and hope on the other.“ – Mit diesen Worten warb das „World Diversity Leadership Summit“ für sein drittes Meeting bei den Vereinten Nationen in New York. „Managing diversity“ – mit dieser Leitaufgabe ziehen die großen Unternehmen und NGOs („Non-Governmental Organizations“) ihre Konsequenz aus dem unaufhaltsamen Globalisierungsprozess. Dieser hat auch das deutsche Bildungssystem als Herausforderung erreicht, ohne dass es bisher auf die Diversitätsanforderungen eine überzeugende Antwort gefunden hätte.

Globalisierungsprozesse sind historisch betrachtet keine wirklich neue Erscheinung. Der internationale Handel war beispielsweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts bereits auf einem vergleichbaren Niveau wie heute. Danach setzte mit dem ersten Weltkrieg eine protektionistische Phase im Welthandel ein, die sich bis in die Zeit der Ost-West-Spaltung nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs nicht gänzlich löste. Die Intensität und Reichweite grenzüberschreitender Interaktionsbeziehungen, angefangen von ökonomischen Transaktionen über informationelle und kulturelle Austauschprozesse bis hin zu internationalen politischen Abkommen haben jedoch seit Mitte der 1980er Jahre schubartig zugenommen. Das Neue an dieser Entwicklung ist, dass seit dem Ende der 1980er Jahre mit dem Fall des Eisernen Vorhangs und der sukzessiven Integration von asiatischen Ländern in den Weltmarkt Länder mit sehr unterschiedlichen Produktivitätsniveaus, sozialen Standards und Lohnniveaus plötzlich intensiv miteinander konkurrieren. Gleichzeitig hat sich seit dem Ende der 1980er Jahre die Vernetzung der Welt durch neue Kommunikations- und Informationstechnologien wie etwa das Internet in vorher nie da gewesener Weise verstärkt. Von dem Prozess ist damit nicht nur Deutschland erfasst. Der Globalisierungsgrad in liberalen Ländern wie z. B. den USA und Großbritannien und in kontinentaleuropäischen Ländern wie Deutschland, Frankreich und den Niederlanden hat – trotz eines temporären Einbruchs nach dem Fall des Eisernen Vorhangs – deutlich zugenommen. Auch wenn die Globalisierung in ehemals sozialistischen Ländern nach dem Fall des Eisernen Vorhangs sprunghaft angestiegen ist, liegt sie dort im internationalen Vergleich noch immer auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau.

Die vorliegende Studie zeigt, dass Globalisierungsprozesse erhebliche Unsicherheiten mit sich bringen, aber auch erhebliche Chancen. Die zunehmende Unsicherheit trifft dabei auf länderspezifische institutionelle Filter wie beispielsweise Beschäftigungs-, Bildungs- oder Familiensysteme und wird in jeweils national spezifischer Weise kanalisiert, so dass sie sich auf der individuellen Ebene der Akteure unterschiedlich stark auswirkt. Besonders betroffen von der zunehmenden Unsicherheit sind bestimmte gesellschaftliche Gruppen wie z. B. Personen mit geringer Bildung.

Es ist deshalb ein besonderes Ziel dieses Gutachtens, die Teilhabebedingungen für die einzelnen Menschen im Prozess dieser Entwicklungen zu beobachten und Vorschläge zu unterbreiten, wie die mit ihnen verbundenen Unsicherheiten sich nicht zum Nachteil des Einzelnen auswirken und wie möglichst viele die Chancen nutzen können, die sich im Prozess der Internationalisierung ergeben. Die Risiken und Möglichkeiten sind mit der Zukunft der wirtschaftlichen Entwicklung Deutschlands verknüpft. Denn die deutsche Wirtschaft und

damit die Lebensgrundlagen der deutschen Bevölkerung hängen unmittelbar von diesem Globalisierungsprozess ab. Saldiert man die Import-Export-Bilanz Deutschlands seit 1872, so zeigt sich, dass Deutschland in wechselnden Ausmaßen spätestens seit den 1960er Jahren zu den Gewinnern der Globalisierung zählt. Bei genauerer Betrachtung dominiert dabei der Europäisierungsprozess, denn rund 70 Prozent der Exporte gehen in die europäischen Nachbarländer. Die Extrapolationen der Prognos AG gehen davon aus, dass der Anteil Europas am deutschen Gesamtexport zugunsten von Asien abnehmen wird, so dass im Jahr 2030 rund 20 Prozent aller Exporte nach Asien gehen, aber weiterhin etwa zwei Drittel des Exports wird in Richtung der europäischen Nachbarländer erfolgen (vgl. Abbildung 1).

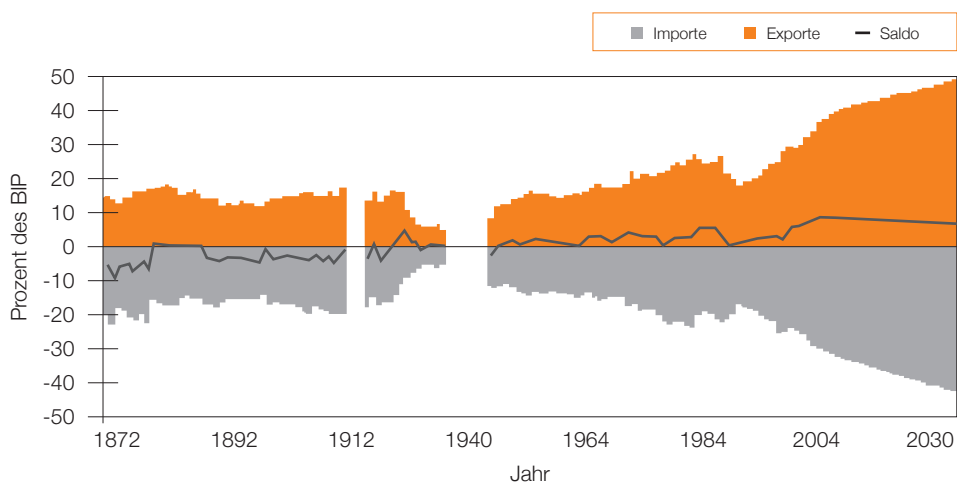


Abbildung 1: Deutschland: Im- und Exporte in Prozent des Bruttoinlandsprodukts  
(in Anlehnung an Prognos AG 2007)

Es ist unmittelbar einsichtig, dass solche Prognosen nur zutreffen werden, wenn die Bedingungen erhalten bleiben bzw. verbessert werden, unter denen die deutschen Exporterfolge möglich waren. Dieses setzt voraus, dass Deutschland als zweitgrößter Forschungs- und Entwicklungsstandort (FuE-Standort) diese Position halten kann. Damit dieses möglich ist, bedarf es neben einer öffentlichen Förderung der Grundlagenforschung einer massiven Verbesserung von Bildung und Weiterbildung, weil nur auf diese Weise ein Trend ausgeglichen werden kann, der sich aus der demografischen Entwicklung ergibt: Die Zahl der grundsätzlich für den FuE-Bereich zur Verfügung stehenden hochqualifizierten Arbeitskräfte wird ab 2020 kontinuierlich sinken, wenn nicht über das bisherige Maß hinausgehende Qualifikationsreserven aktiviert werden können.

Die Ergebnisse der „Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) Briefing Notes“ für Deutschland aus „Education at a Glance 2007“ sprechen allerdings dagegen. Die jüngste Ausgabe des Berichts zeigt, dass das Tempo beim Ausbau des tertiären Bildungssystems in Deutschland zurückgefallen und der Rückstand Deutschlands sich ten-

denziell vergrößert hat. Während beispielsweise im OECD-Mittel seit 1995 die Zahl der eingeschriebenen Studierenden sich um 41 Prozent erhöhte, war dieses in Deutschland nur um fünf Prozent der Fall. In den Ingenieurwissenschaften ist die Absolventenquote unter das Niveau der Bestandssicherung gefallen; die Abschlussquote bei Universitäten und Fachhochschulen stieg in Deutschland seit 2000 nur auf 20 Prozent, im OECD-Mittel auf 36 Prozent; der Anteil der Absolventen in den Naturwissenschaften ist unterdurchschnittlich, die Studienanfängerquote stagniert seit 2000 etc. (vgl. OECD 2007).

Diese Bilanz betrifft nicht allein den tertiären Bildungssektor, sondern dessen deprimierende Ergebnisse sind das Resultat des gesamten Bildungssystems, dem es in Deutschland bislang nur unzulänglich gelungen ist, eine Antwort auf den Globalisierungsprozess zu finden.

Diese Tatsache war der Grund für den **AKTIONSRATBILDUNG**, das zweite Jahresgutachten den Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess zu widmen.

Um eine Orientierung an Schlagworten und Vorurteilen zu vermeiden, beginnt das Gutachten mit einer klaren Definition von Globalisierungsprozessen. Dabei handelt es sich im Wesentlichen um vier makrostrukturelle Entwicklungen: die zunehmende Internationalisierung von Finanz-, Produkt- und Arbeitsmärkten, der verstärkte Standortwettbewerb, der Fortschritt neuer Informations- und Kommunikationstechnologien sowie die Instabilität und Verwundbarkeit lokaler Märkte. Vor dem Hintergrund dieser messbaren Indikatoren weist die Bundesrepublik Deutschland einen beträchtlichen, aber nicht den höchsten Globalisierungsstatus auf. Die damit einhergehenden Unsicherheiten, insbesondere für individuelle Lebensläufe und die mit der Globalisierung verbundenen Herausforderungen für die Institutionen, stehen im Mittelpunkt des ersten Kapitels. In diesem Kapitel wird zunächst allgemein aufgearbeitet, dass das deutsche Bildungssystem, und zwar sowohl im Schul- als auch im Berufsausbildungs- und Hochschulbereich, erhebliche Schwächen aufweist. Dazu gehört die hohe soziale Selektivität des Schulsystems, das grundlegende Missverständnis, die Ausbildung sei auf einen überschaubaren Abschnitt des Lebens beschränkt, die Erosion des dualen Systems als deutscher Sonderweg der Berufsausbildung, das Versagen dieses Systems im Hinblick auf schwer qualifizierbare Jugendliche, die fehlende Durchlässigkeit und die Altersdiskriminierung in der Fort- und Weiterbildung. Aus diesen allgemeinen Betrachtungen werden zunächst allgemeine Konsequenzen für die Reform des Bildungssystems abgeleitet; die damit und mit den Ausführungen in den weiteren Kapiteln verknüpften Handlungsempfehlungen sind am Ende des Gutachtens zusammengefasst (Kapitel 9).

Im Rahmen dieser vorlaufenden allgemeinen Überlegungen erfolgt auch eine Analyse der Globalisierungsprozesse im Rahmen internationaler Organisationen, genauer gesagt handelt es sich um die Unterscheidung von Prozessen der Internationalisierung, der Supranationalisierung, der Globalisierung und der Transnationalisierung, an denen das deutsche Bildungssystem und die Bildungsorganisation und -politik in unterschiedlichen Ausprägungen beteiligt ist.

Nach dem im ersten Jahresgutachten eingeführten Darstellungsformat, das nach einer ersten allgemeinen Aufarbeitung der Problemstellung das Makroziel (seinerzeit Bildungsgerechtigkeit) auf die einzelnen bildungsrelevanten Lebensphasen projiziert, wird auch in diesem Gutachten verfahren: Die Erfordernisse für die Phasen „frühe Kindheit“ (Kapitel 2), „Kindheit/Grundschulalter“ (Kapitel 3), „Sekundarbereich“ (Kapitel 4), „Berufsausbildung“ (Kapitel 5), „Hochschulbildung“ (Kapitel 6), „Fort- und Weiterbildung“ (Kapitel 7) unter Globalisierungs-

bedingungen werden in jeweils einem Kapitel nach einer Analyse der Situation dargelegt. Diese resultieren insbesondere aus einem internationalen Vergleich und aus einer Projektion auf die Lebensbedingungen der nachwachsenden Generation unter künftigen globalisierten Bedingungen.

In diesem Sinne wird für die Bildung in der frühen Kindheit ein früherer Bildungsbeginn fokussiert und für die Primarschulbildung der frühe Fremdsprachenerwerb sowie die konsequente (Sprach-)Förderung benachteiligter Kinder betont. Für den Sekundarbereich (aber nicht nur für ihn) wird eine besondere Aufmerksamkeit auf das notwendige Verständnis des Kompetenzerlernens anstelle des „Vorratlernens“ gerichtet und auf den Wandel der Lehrerrolle. Für den Bereich der Berufsausbildung steht das duale System auf dem Prüfstand, verbunden mit der Empfehlung, das Berufsbildungssystem grundlegend zu reformieren und es flexibler und transparenter zu gestalten. Für den tertiären Sektor steht eine Betrachtung des bisherigen Verlaufs der Bologna-Reform im Europäisierungsprozess im Vordergrund sowie die Empfehlung, die Bologna-Reform durchgängig umzusetzen und in den weltweiten Bildungswettbewerb offensiv einzutreten. Schließlich wird im Kapitel über das lebenslange Lernen, also über Fort- und Weiterbildung, skizziert, wie ein umfassender Ausbau des Angebots an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen aussehen müsste.

Auch das zweite Jahresgutachten wird von den Mitgliedern des **AKTIONSRATSBILDUNG** insgesamt verantwortet. Für Detailanalysen und den Entwurf von Empfehlungen konnten zusätzliche externe Experten gewonnen werden, die führende Wissenschaftler für einzelne Phasen des Bildungslaufs sind.

Im Namen aller Mitglieder des **AKTIONSRATSBILDUNG** dankt der Vorsitzende in diesem Sinne den Gastexperten Prof. Dr. Helmut Jungermann, Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Prof. Dr. Stefan Wolter, Dr. Florian Buch, Sandra Buchholz, Dirk Hofäcker, Uwe Brandenburg und Thimo von Stuckrad.

Der Dank umschließt für die konkrete Arbeit an der Vorbereitung und der Ausgestaltung des Gutachtentextes die Mitarbeiter der Geschäftsstelle des **AKTIONSRATSBILDUNG** bei der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. in München, Dr. Veronika Kron-Sperl und Julia Schmidt, der Abteilung Bildung bei der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., ihrem Geschäftsführer Dr. Christof Prechtel und dem Projektleiter Michael Lindemann sowie in Berlin Dr. Ulrike Prechtel-Fröhlich.

Der **AKTIONSRATSBILDUNG** erneuert seinen Dank an den Präsidenten der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., RandoIf Rodenstock, und ihren Hauptgeschäftsführer Bertram Brossardt für die fortgesetzte Unterstützung der unabhängigen Arbeit des **AKTIONSRATSBILDUNG**. Die breite öffentliche Resonanz, aber auch zahlreiche Expertengespräche mit führenden Bildungspolitikern zu den einzelnen Empfehlungen des ersten Jahresgutachtens, haben den **AKTIONSRATSBILDUNG** darin ermutigt, seine Arbeit im Sinne der selbst gestellten Zielsetzung fortzuführen: Die Herausforderung für das deutsche Bildungssystem zu kennzeichnen, die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems im Hinblick auf diese zu analysieren, strukturelle Mängel, Unterlassungen und Fehlentwicklungen aufzuzeigen und konkrete Handlungsempfehlungen und Beratungsangebote zu formulieren.

# 1 Globalisierung

Der Begriff „Globalisierung“ wird heute inflationär und oft unscharf gebraucht. Für Zusammenhänge des Bildungssystems ist Globalisierung als soziales Phänomen internationaler Arbeitsprozesse mit seinen Folgen für Bildung und Ausbildung (vgl. 1.1) von solchen Globalisierungsvorgängen zu unterscheiden, wie sie international in überstaatlichen Organisationen gezielt betrieben werden, um Austauschprozesse zu erleichtern (vgl. 1.3.1).

## 1.1 Globalisierung als soziales Phänomen

Grundsätzlich wird Globalisierung als ein Bündel von Prozessen verstanden, die zu wachsender internationaler Vernetzung geführt haben (vgl. Robertson 1992, S. 396; Alasuutari 2000, S. 259). Damit ist Globalisierung sicherlich kein grundsätzlich neues Phänomen, das sich erst in den vergangenen zwei bis drei Jahrzehnten abzeichnet. Es ist aber unumstritten, dass die Intensität und Reichweite grenzüberschreitender Interaktionsbeziehungen – seien es ökonomische Transaktionen oder informationelle, kulturelle und politische Austauschprozesse – in der jüngeren Vergangenheit in den meisten Industrieländern schubartig zugenommen haben (vgl. Robertson 1990, S. 27; Sutcliffe/Glyn 1999, S. 112; Alasuutari 2000, S. 260; Held u. a. 2000, S. 54; Castells 2004, S. 108; Blossfeld 2006, S. 2). Vor allem mit den rasanten technologischen Fortschritten der vergangenen Jahre sowie mit dem Zusammenbruch des Ostblocks und der damit verbundenen schlagartigen Öffnung neuer Märkte wurde der grenzüberschreitende Austausch zwischen Ländern deutlich intensiviert und erreichte damit eine neue, bisher nicht da gewesene Qualität.

Die meisten Sozialforscher verstehen den Globalisierungsprozess heute als das Zusammenwirken von vier makrostrukturellen Entwicklungen, die sich vor allem seit den 1980er Jahren zunehmend durchgesetzt haben (vgl. auch Abbildung 2):<sup>1</sup>

- Als erster Prozess wird die zunehmende *Internationalisierung von Finanz-, Produkt- und Arbeitsmärkten* benannt. Güter, Dienstleistungen und auch Arbeitskräfte können immer einfacher und immer kostengünstiger über Ländergrenzen hinweg ausgetauscht werden. Ehemals isolierte einzelne Nationen wurden damit in einen Weltmarkt integriert. Entsprechend haben Ländergrenzen für Marktprozesse und Austauschbeziehungen an Bedeutung verloren. Dies ermöglichte ganz neue Formen der Arbeitsteilung auf internationaler Ebene.
- Als Folge der zunehmenden Internationalisierung von Märkten wurde zweitens ein *verstärkter Standortwettbewerb* zwischen Ländern ausgelöst. Vor allem seit dem Fall des Eisernen Vorhangs und der Integration asiatischer Länder in den Weltmarkt konkurrieren Länder mit sehr unterschiedlichen Lohn- und Produktivitätsniveaus sowie verschiedenen Sozialstandards auf einem globalen Weltmarkt. Um sich für diesen Wettbewerb zu wappnen und um das eigene Land wettbewerbsfähig zu halten, setzte sich in vielen Ländern zunehmend eine Politik der Deregulierung, Privatisierung und Liberalisierung und damit eine Stärkung des Markts als Koordinationsmechanismus in modernen Ländern durch.

---

<sup>1</sup> Für eine ausführlichere Darstellung und Zusammenfassung siehe Mills und Blossfeld 2005.

- Die dritte Entwicklung betrifft den sprunghaften *Fortschritt neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*. Erst durch moderne Technologien wurde eine rasche weltweite Vernetzung von Personen, Unternehmen und Staaten ermöglicht. Sie haben den Umfang, die Intensität und die Geschwindigkeit von globalen Austauschprozessen grundlegend verändert. Von vielen wird die rasante und sprunghafte Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologien in den vergangenen Jahren als Grundlage des Makrophänomens Globalisierung gesehen (vgl. Kaufmann 1998, S. 6f.; Castells 2004, S. 42ff.). Diese neuen Technologien haben vielfach die Prozesse, die der Globalisierung zugeschrieben werden, erst ermöglicht. Sie sind somit als die „Infrastruktur“ der Globalisierung zu betrachten.
- Als vierter Prozess der Globalisierung werden der Bedeutungszuwachs von weltweit vernetzten Märkten und die damit verbundene zunehmende *Instabilität und Verwundbarkeit lokaler Märkte* benannt. Im Zuge des Globalisierungsprozesses werden lokale und nationale Märkte immer stärker von nur schwer prognostizierbaren sozialen, politischen und ökonomischen Ereignissen irgendwo auf der Welt beeinflusst (z. B. Kriege, ökonomische Krisen oder auch technologische Innovationen).

Im Zuge des Globalisierungsprozesses und damit einhergehender technologischer Veränderungen in der Arbeitswelt beschleunigten sich die Produktionszyklen und die Verschiebung hin zu einer Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft. Diese Entwicklungen sind mit einem immer rascheren berufsstrukturellen Wandel verbunden. Seit zwei bis drei Jahrzehnten zeichnet sich in Deutschland diese Entwicklung durch folgende Veränderungen ab: das Schrumpfen des Agrarsektors, zyklische Fluktuationen und Reduktionen im Produktionssektor, massive Restrukturierungen in Unternehmen insbesondere im Industriesektor und eine zunehmende Nachfrage nach privaten Dienstleistungen.

Entsprechend hat sich auch die Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen in Deutschland nachhaltig verändert. Beispielsweise ist der Anteil an (un- und angelernten) Arbeitern an der erwerbstätigen Bevölkerung stark zurückgegangen und der Anteil an Angestellten und Beamten gestiegen. Die Beschäftigtenzahlen haben sich in den verschiedenen Wirtschaftssektoren dahingehend verschoben, dass etwa zwei Drittel im wissensbasierten Dienstleistungssektor tätig sind.

Zusammengenommen hat Globalisierung zwar einerseits zu Produktivitätszuwächsen und zu einer Verbesserung im allgemeinen Lebensstandard breiter Bevölkerungsschichten in modernen Gesellschaften geführt. Andererseits ist Globalisierung aber auch verbunden mit einer Zunahme unerwarteter Marktentwicklungen in einer sich immer schneller verändernden Weltwirtschaft, mit rapideren sozialen und ökonomischen Wandlungsprozessen, mit einer immer stärker abnehmenden Vorhersagbarkeit von ökonomischen und sozialen Entwicklungen und – daraus resultierend – mit einer zunehmenden allgemeinen Unsicherheit auf der Ebene einzelner handelnder Akteure (d. h. Regierungen/Staaten, Unternehmen und Organisationen, aber auch Individuen).



Abbildung 2: Globalisierung und wachsende Unsicherheit in modernen Gesellschaften  
(vgl. Mills/Blossfeld 2006; eigene Darstellung)

## 1.2 Das Ende des Nationalstaats im Globalisierungsprozess?

In der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Forschung existieren mehrere Ansätze zur Messung des Ausmaßes des Globalisierungsprozesses, die sich jedoch meist auf die Entwicklung einzelner ökonomischer Indikatoren (etwa von Handelsflüssen oder Auslandsinvestitionen) beschränken (vgl. z. B. Heinemann 2000; Beer/Boswell 2001; Li/Reuveny 2003). Neuere Indizes berücksichtigen dagegen neben der ökonomischen Globalisierung auch soziale, kulturelle und politische Komponenten der Globalisierung (vgl. Dreher 2006; Blossfeld u. a. 2007).

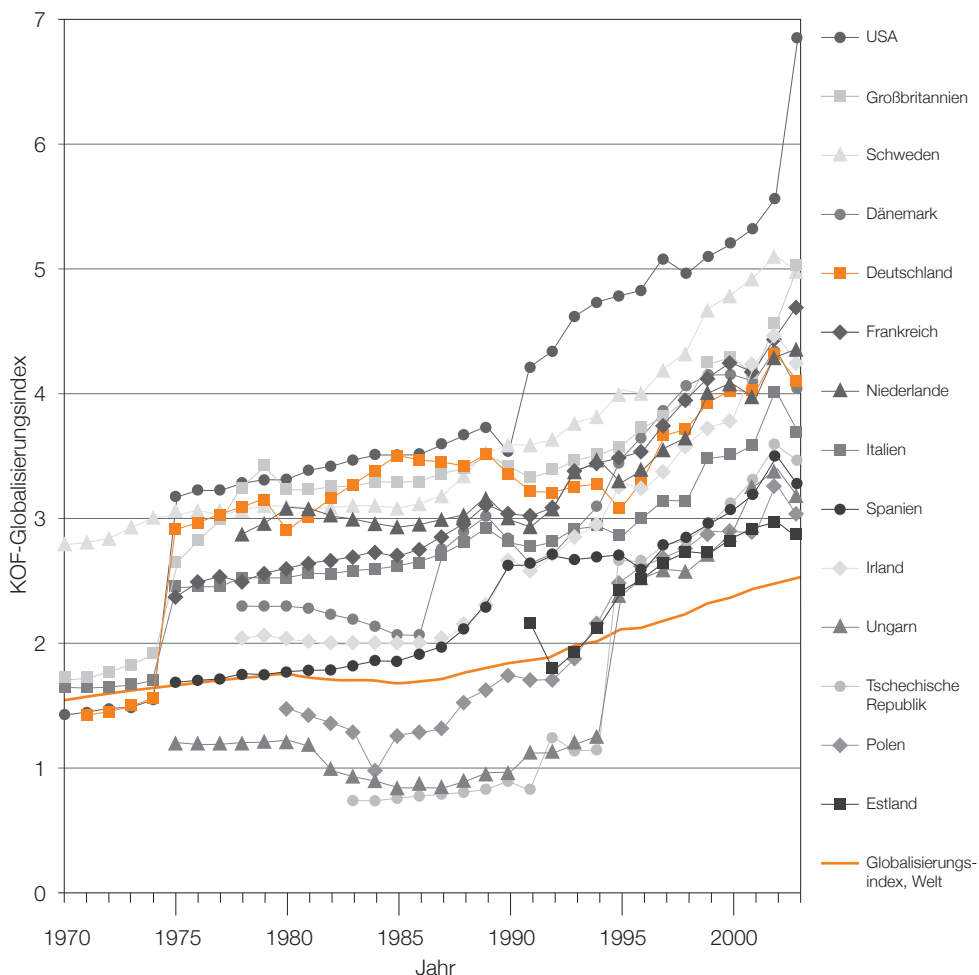


Abbildung 3: Veränderung des Globalisierungsgrades (KOF-Globalisierungsindex der Konjunkturforschungsstelle der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich; vgl. Dreher 2006; eigene Darstellung)

Anhand letztgenannter Indizes zeigt sich, dass die Globalisierung bisher vor allem die europäischen Länder und die USA betrifft (siehe Abbildung 3). Im Vergleich zum weltweiten Durchschnittsindex (vgl. „Globalisierungsindex, Welt“ in Abbildung 3) wird deutlich, dass sich der Globalisierungsprozess in den europäischen Ländern und in den USA besonders intensiv vollzieht und dort die Dynamik der Entwicklung weit über dem globalen Durchschnittsniveau liegt. Gleichwohl gibt es auch zwischen den verschiedenen modernen Gesellschaften deutliche Unterschiede in Ausprägung und Verlauf des Globalisierungsprozesses. Am stärksten zeichnet sich die Globalisierung dabei in den so genannten liberalen Ländern ab (wie etwa den USA und Großbritannien). Gefolgt wird diese Gruppe von den Staaten Skandinaviens, die sich im Niveau der Globalisierung in den vergangenen Jahren den liberalen Ländern deutlich angenähert haben. Es folgen europäische Länder wie Deutschland, Frankreich und die Niederlande; danach sind die südeuropäischen Länder wie Italien und Spanien zu verzeichnen. Den bislang geringsten Globalisierungsgrad weisen gegenwärtig, trotz sprunghafter Anstiege nach dem Fall des Eisernen Vorhangs, noch die ehemals sozialistischen Länder wie Ungarn, Tschechische Republik, Polen und Estland auf.

Insgesamt ist bemerkenswert, dass trotz allgemein zunehmender Globalisierung Unterschiede im Globalisierungsgrad zwischen den verschiedenen modernen Gesellschaften im Zeitverlauf weitgehend erhalten blieben. Ländergrenzen scheinen also für die ökonomische, soziale und politische Verarbeitung des Globalisierungsprozesses weiterhin von Bedeutung zu sein. Jüngere Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Studien (wie z. B. des GLOBALIFE-Projekts an den Universitäten Bamberg und Bielefeld<sup>2</sup>) bestätigen diese gesamtgesellschaftlichen Entwicklungstrends auch für die Ebene individueller Lebens- und Erwerbsverläufe. Nationalstaaten sind somit im Globalisierungsprozess nicht – wie vielfach angenommen (vgl. z. B. Ohmae 1990; Meyer/Ramirez/Soysal 1992; Beck 2000) – bedeutungslos geworden. Globalisierung hat länderübergreifend nicht zu identischen Ergebnissen geführt. Vielmehr trifft der Globalisierungsprozess in unterschiedlichen Länderkontexten offenbar auf verschiedene, fest verankerte institutionelle Strukturen, etwa wohlfahrtsstaatliche Einrichtungen, Bildungssysteme, bestimmte Formen der Regulierung von Arbeitsmärkten oder lokale Normen und Werte. Diese nationalen Institutionen „filtern“ die im Zuge des Globalisierungsprozesses gestiegene Unsicherheit in spezifischer Weise. Unbestritten wandeln sich diese Institutionen im Zuge des Globalisierungsprozesses, bleiben aber in der Regel weiter von jeweils spezifischer Bedeutung für die Länder (siehe Abbildung 2).

Somit muss der Globalisierungsprozess von vornherein als kontingent und im Plural gedacht werden. Historisch gewachsenen, länderspezifischen institutionellen und sozialen Strukturen kommt eine starke Beharrungstendenz zu, da die Institutionensysteme und Sozialstrukturen moderner Gesellschaften ineinander verwobene Arrangements mit hoher interner Komplementarität sind. Sie lassen sich adäquat nur in ihrer Gesamtheit als „länderspezifische Institutionenpakete“ begreifen. Beispielsweise sind die Bildungs- und Beschäftigungssysteme moderner Gesellschaften sehr eng miteinander verzahnt, wenn es um die Rolle der Lerninhalte in der Schule, die Organisationsformen der Bildungsinstitutionen, die Funktion der Bildungszertifikate für den Berufseinstieg, den Zusammenhang zwischen beruflichen Ausbildungsinstitutionen und Mobilitätsprozessen, die Herausbildung von Arbeitsmarktseg-

---

<sup>2</sup> Gefördert von der Volkswagenstiftung von 1999 bis 2006 unter der Leitung von Prof. Dr. Hans-Peter Blossfeld.

menten oder die Intensität beruflicher Abstiegsprozesse geht. Ähnlich enge komplementäre Zusammenhänge wie zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem bestehen auch zwischen Bildung und Familie, dem Arbeitsmarkt und den familiären Strukturen oder dem Wohlfahrtsstaat und der Familie.

Obwohl die Institutionen moderner Gesellschaften prinzipiell veränderbar sind und sich in unterschiedlichem Umfang auch permanent wandeln, hat die hohe Komplementarität und Verzahnung national gewachsener Teilinstitutionen eine gewisse Rigidität zur Folge, die es modernen Gesellschaften erschwert, in einzelnen Teilbereichen der Gesellschaft völlig flexibel auf neue Anforderungen globaler Wandlungsprozesse zu reagieren. Diese Widerständigkeit gegen Veränderungen wird durch länderspezifische Machtverhältnisse zwischen Interessengruppen, durch kulturelle Traditionen, herrschende politische Ideologien und gesellschaftliche Leitbilder darüber, wie die Basisinstitutionen in Wirtschaft und Staat beschaffen sein sollten, abgestützt. Der Prozess des globalen Wandels verläuft deswegen als vielfältig gerichteter, adaptiver Prozess, der in verschiedenen Ländern durch unterschiedliche strukturelle Innovationsbarrieren begrenzt wird und zu starken so genannten „Pfadabhängigkeiten“ der nationalen oder regionalen Entwicklungen führt. Das bedeutet, dass einmal eingeschlagene Pfade der Entwicklung selten verlassen werden oder nur unter großem Außendruck.

Zwar hat sich das Wissen über die Vielfalt institutioneller Teillösungen beziehungsweise über die Entstehung neuer sozialer Organisationsformen zur Lösung bestimmter technischer, wissenschaftlicher oder informationeller Probleme im Globalisierungsprozess weltweit verbreitet und regional multipliziert. Doch dieser Prozess wird die markanten Unterschiede moderner Länder in den Sozialstrukturen, den wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Institutionen nur sehr langsam einebnen können. Damit sind als erfolgreich geltende nationale institutionelle Teillösungen in anderen Ländern immer nur begrenzt imitierbar. Mit Blick auf den Übergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen scheint es z. B. politisch wenig Erfolg versprechend zu sein, isoliert einzelne institutionelle Teilstrukturen, wie beispielsweise das duale Ausbildungssystem, einfach von Deutschland in ein anderes Land verpflanzen zu wollen, ohne gleichzeitig dort auch die Arbeitsmarkt-, Berufs- und Mobilitätsstrukturen dieser Länder umfassend zu verändern.

### 1.3 Konsequenzen der Globalisierung

Für die einzelnen Nationalstaaten muss man also von eigenständigen Entwicklungslogiken im Globalisierungsprozess ausgehen. Die Nationalstaaten sind zwar nicht als isolierte Entitäten zu begreifen, aber doch weiterhin als eigenständige Komponenten größerer sich herausbildender internationaler Systeme, die über Weltmärkte, technologische Diffusionsprozesse, politische Vernetzung sowie Informations- und Kommunikationssysteme in einen immer intensiveren Austausch treten. Im Hinblick auf diesen Austausch zeigt sich, dass der Globalisierungsprozess zwar die räumlichen Unsicherheiten (durch weltweite Informations-, Kommunikations- und Transportmöglichkeiten) vermindert, dabei aber gleichzeitig vor allem die zeitbezogenen Unwägbarkeiten enorm vergrößert.

Es fällt allen Akteuren in zunehmendem Maße schwer, kalkulierende, rationale Entscheidungen, insbesondere langfristig bindende Lebenslaufentscheidungen zu treffen, da sowohl

die Verfügbarkeit von Handlungsalternativen als auch die Vorhersehbarkeit ihrer Folgen und Nebenwirkungen zunehmend unklarer werden. Insgesamt ergibt sich eine Verschiebung zugunsten einer an kurzfristigen Zeithorizonten orientierten Planung.

Auf nationalen Produkt- und Arbeitsmärkten haben diese Entwicklungen dazu geführt, dass sich die Flexibilitätsanforderungen an Staaten, Unternehmen und Organisationen im Zuge des Globalisierungsprozesses deutlich erhöht haben. Staatliche Institutionen (wie etwa Wohlfahrts- und Bildungssysteme oder spezifische Formen der Arbeitsmarktregulierung) sehen sich einer zunehmenden internationalen Konkurrenz um die Schaffung optimaler Standortbedingungen ausgesetzt. Aber auch privatwirtschaftliche Unternehmen müssen sich den beschleunigten technologischen und ökonomischen Wandlungsprozessen auf globalisierten Märkten stellen und sich immer wieder (neu) daran anpassen. Zudem vollzieht sich im Zuge der Globalisierung in allen modernen Gesellschaften aufgrund von Veränderungen in der Arbeitswelt, beschleunigten Produktzyklen, der Verschiebung zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft ein umfassender berufsstruktureller Wandel.

Die in Zeiten der Globalisierung benötigten Qualifikationen und Kenntnisse haben sich dementsprechend im Zeitverlauf deutlich verändert. Der technologische Wandel in der verarbeitenden Industrie sowie der zunehmende Übergang von einer produktions- zu einer stärker wissensbasierten Wirtschaft führen dazu, dass die Nachfrage nach neuen und höheren Qualifikationen kontinuierlich steigt: Traditionelle berufliche Qualifikationen verlieren zunehmend an Bedeutung und werden durch neue ersetzt. Dieser Wandel stellt Nationalstaaten vor die grundlegende Herausforderung, für die Bereitstellung der benötigten neuen Qualifikationen zu sorgen. Im Globalisierungsprozess kommt dabei insbesondere nationalen Bildungssystemen eine zentrale Rolle zu: Sie müssen Berufseinsteiger, aber auch die gegenwärtig erwerbstätige Bevölkerung durch die Vermittlung relevanter Kompetenzen darin unterstützen, sich an die gewachsenen Flexibilitätsanforderungen sowie den veränderten Qualifikationsanforderungen in Wirtschaft und Arbeitswelt anzupassen. Gleichzeitig müssen sie Sorge dafür tragen, dass im Zuge dieser Anpassungsprozesse allen Bevölkerungs- und Bildungsschichten der Zugang zu adäquaten Kompetenzen und Kenntnissen ermöglicht und damit eine Herausbildung einer benachteiligten und sozial stigmatisierten Gruppe von Niedrigqualifizierten vermieden wird.

### **1.3.1 Globalisierung von Bildung und Ausbildung als aktive Prozesse überstaatlicher Organisationen**

#### **1.3.1.1 Merkmale von Bildungssystemen im internationalen Vergleich**

Die insbesondere seit dem Zweiten Weltkrieg angestiegene Zahl der Nationalstaaten weltweit, nämlich von 65 im Jahr 1945 auf 192 im Jahr 2007, hat zu einem Phänomen beigetragen, das als „mass education“ (vgl. Meyer/Ramirez/Soyzal 1992) gefasst wird und auf der weltweiten Verbreitung öffentlicher Schulsysteme beruht. Dabei weisen die in der Regel in staatlicher Trägerschaft stehenden Schulsysteme frappierende Gemeinsamkeiten auf, wie z. B. eine staatliche Bildungsadministration, eine professionalisierte Lehrerbildung und ein nach Schultypen und -stufen differenziertes Bildungsangebot mit entsprechenden Zertifikaten (vgl. Adick 1992, S. 117ff.). In den Schulsystemen weltweit dominiert ein sechs Jahre umfassender Elementarbereich, in dem sich, dies haben historisch und international vergleichende Studien gezeigt, ein globales Kerncurriculum durchsetzen konnte, das den Unterricht in einer

oder mehreren Nationalsprachen, in Mathematik, Natur- und Sozialwissenschaften, Kunst- und Sporterziehung und religiöser Erziehung umfasst (vgl. Meyer/Kamens/Benavot 1992; Lenhardt 1993). Die Bildungsexpansion in den Elementarschulbereichen fand ihre Fortsetzung im tertiären Bildungsbereich, wengleich weltweit in deutlich unterschiedlichem Ausmaß (vgl. Ramirez/Riddle 1991) sowie im Ausbildungsbereich. Nicht zuletzt in den Pflichtschulbereichen weltweit seit den 1990er Jahren durchgeführte internationale Schulleistungsstudien wie TIMSS, PISA und PIRLS/IGLU dokumentieren universelle Kongruenzen der Bildungssysteme, die durch Prozesse der Internationalisierung und Globalisierung gefördert werden.

### 1.3.1.2 Internationalisierung

Unter den hier interessierenden Entwicklungen ist die mit dem Begriff „Internationalisierung“ gefasste Dynamik die historisch älteste. Internationalisierung bedingt die Existenz von Nationalstaaten und von Entwicklungen, die sich in mindestens zwei Staaten grenzüberschreitend niederschlagen. Eine im Hinblick auf Prozesse der Internationalisierung zentrale Institution ist die 1945 gegründete United Nations Organization (UNO), die bereits ein Jahr nach ihrer Gründung eine ihr unterstehende, für den Bildungs- und Ausbildungsbereich zuständige Unterorganisation einrichtete: die United Nations Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Der UNESCO gehörten bei ihrer Gründung 37 Staaten an, heute zählt sie ebenso wie die UNO 192 Mitgliedstaaten; dies sind sämtliche derzeit existierende Staaten dieser Welt. Die UNESCO betreibt weltweit fünf große Einrichtungen, die sich in den Bildungs- und Ausbildungsbereichen engagieren: Das in Genf angesiedelte International Bureau of Education (das Internationale Erziehungsbüro), das UNESCO Institute for Lifelong Learning (UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen) in Hamburg, das in Paris stationierte International Institute for Educational Planning (Internationales Institut für Bildungsplanung), das im Bereich der Lehrerfortbildung und -forschung arbeitet, Unterrichtsmaterialien und „good practice“-Beispiele entwickelt sowie das in Moskau untergebrachte Institute for Information Technologies in Education (Institut für Informationstechnologie im Bildungswesen) und das in Bonn eingerichtete International Centre for Technical and Vocational Education and Training (Internationales Berufsbildungszentrum).

Die UNESCO hat an Universitäten UNESCO-Lehrstühle eingerichtet und berät nationale Regierungen. Dem von der UNESCO gegründeten Projektschulnetzwerk gehören weltweit insgesamt ca. 7.400 Bildungseinrichtungen aller Schulformen und -stufen an (vgl. UNESCO Associated Schools Project Network (ASPnet) 2003, S. 10). In Deutschland zählte man Ende 2004 insgesamt 155 Schulen aller Schulformen und -stufen zu den UNESCO-Projektschulen. Der Titel „UNESCO-Projektschule“ wird Schulen, die sich darum bewerben, vom UNESCO-Projektschulnetzwerk verliehen, sofern sie die dafür notwendigen Voraussetzungen erfüllen. UNESCO-Projektschulen verfolgen eine internationale, dezidiert auf zwischenstaatliche Verständigung ausgerichtete Schulprofilbildung. Sie fördern das Projektlernen und die Teilnahme an internationalen Projekten, den internationalen Austausch ihrer Schüler<sup>3</sup> und die interkulturelle Erziehung sowie Aktivitäten, die dem Grundsatz folgen: global denken, lokal handeln (vgl. Hartmann 2001, S. 149ff.).

---

<sup>3</sup> Im Sinne eines besseren Leseflusses wird im gesamten Jahresgutachten auf die Verwendung beider Geschlechtsformen der Substantive verzichtet.

### 1.3.1.3 Supranationalisierung

Eine Sonderform der Internationalisierung stellt die Supranationalisierung dar, wie sie von der 1957 gegründeten Europäischen Gemeinschaft (EG) verfolgt wird, die mit Inkrafttreten des Vertrags von Maastricht 1993 in die Europäische Union (EU) übergang (vgl. Hornberg 1999). Die EU kann, anders als internationale Organisationen, für die Bildungs- und Ausbildungsbereiche der in ihr zusammengeschlossenen Staaten rechtlich bindende Beschlüsse erlassen. Bis zum 1. Mai 2004 gehörten der EU insgesamt 15 Mitgliedstaaten an, seither kamen weitere zehn Staaten hinzu. Der Bildungsbereich ist in der EU traditionell anderen Politikbereichen untergeordnet und soll lediglich zur Umsetzung der für diese formulierten Zielvorstellungen beitragen. Mit Aufnahme des Art. 126 und 127 „Allgemeine und berufliche Bildung und Jugend“ zunächst in den Vertrag von Maastricht (1993) und später in den Vertrag von Amsterdam (1997, Art. 149 und 150) konnte die EU in diesem Politikfeld jedoch an Kompetenzen gewinnen. Für die Bildungs- und Ausbildungsbereiche in der EU gilt das Subsidiaritätsprinzip, das heißt, die EU kann von ihren Mitgliedstaaten ergriffene Maßnahmen unterstützen und ergänzen, sollten die Ziele auf Ebene der Mitgliedstaaten nicht ausreichend erreicht werden können (vgl. Opermann 1991, S. 711ff.). In Art. 3q EGV (Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft) ist ferner festgeschrieben, dass die EU zu einer qualitativ hochstehenden allgemeinen und beruflichen Bildung in den Mitgliedstaaten beitragen soll. Die EU verfolgt seit ihrem Bestehen eine stark arbeitsmarktbezogene Bildungspolitik und ein an Wirtschaftsprozessen ausgerichtetes Verständnis von Bildung als Humankapital (vgl. Weber 2002, S. 480ff.). Von ihr eingerichtete Aktionsprogramme streben die Förderung der physischen und virtuellen Mobilität sowie der kulturellen und sprachlichen Kompetenzen der Bürger der EU an, sie sollen die Einrichtung europäischer Kooperationsnetzwerke unterstützen, Innovationsfähigkeit und die Verbesserung gemeinschaftlicher Vergleichskriterien in der Bildung fördern. Zu den wichtigsten Aktionsprogrammen der EU gehören im Bereich der beruflichen Bildung das Programm „LEONARDO DA VINCI“, im Hochschulbereich das „TEMPUS“-Programm und im allgemein bildenden Bildungsbereich das „SOKRATES“-Programm.

Teil des im allgemein bildenden Bereich angesiedelten SOKRATES-Programms der EU ist das seit 1987 bestehende ERASMUS-Programm, das den internationalen Austausch von Studierenden und Lehrenden an Hochschulen fördert. Bis heute haben ca. 1,4 Mio. Studierende im Rahmen dieses EU-Programms ein Auslandsstudium absolviert. In Deutschland beteiligen sich ca. 270 Hochschulen daran. Aktuell werden jährlich ca. 22.500 deutsche Studierende und 2.600 Dozenten ins europäische Ausland entsendet; im Gegenzug kommen jährlich ca. 17.000 Studierende und 2.600 Dozenten an deutsche Hochschulen.

Mit dem von ihr eingerichteten Berufsbildungsprogramm LEONARDO DA VINCI beabsichtigt die EU, Hochschulen und Unternehmen stärker miteinander zu vernetzen. Dazu fördert sie Unternehmenspraktika von Studierenden und Graduierten im europäischen Ausland. Seit 2000 haben mehr als 10.000 Studierende und Graduierte am LEONARDO DA VINCI-Programm teilgenommen. In Deutschland beteiligten sich 200 Hochschulen. Im Rahmen dieses Programms wurden europaweit standardisierte Transparenzinstrumente wie der Europäische Lebenslauf und der Europass entwickelt, die Arbeitnehmern die berufliche Mobilität in Europa erleichtern sollen.

Das im Hochschulbereich angesiedelte TEMPUS-Programm (Trans-European Mobility Programme for University Studies) wurde von der EU 1990 eingerichtet. Gemeinsame Eu-

europäische Projekte sowie Struktur- und Ergänzungsmaßnahmen werden im Rahmen dieses Programms gefördert und individuelle Mobilitätzuschüsse gegeben.

Neben diesen von der EU eingerichteten und geförderten Programmen im Bildungsbereich kommt im Hochschulbereich dem so genannten Bologna-Prozess große Bedeutung zu, an dem 45 europäische Staaten beteiligt sind. Von diesen Staaten wurde vereinbart, bis zum Jahr 2010 einen gemeinsamen Europäischen Hochschulraum zu schaffen. In der Bologna-Deklaration von 1999 war festgelegt worden, in den am Bologna-Prozess beteiligten europäischen Staaten (neben weiteren Staaten sämtliche 29 EU-Mitgliedstaaten) vergleichbare Abschlüsse und ein zweistufiges System von Studienabschlüssen in Form von Bachelor- und Masterabschlüssen einzuführen. Mit Blick auf eine Erleichterung der wechselseitigen Anerkennung von erbrachten Studienleistungen wurde ferner die Einführung eines Leistungspunktesystems in Anlehnung an das European Credit Transfer System (ECTS) verabredet sowie die Förderung der europäischen Dimension in der Hochschulausbildung. Das auf der Konferenz in Prag 2001 verabschiedete Prager Communiqué sieht ferner neben anderen Punkten die Förderung des lebenslangen Lernens vor. In diesem Zusammenhang wurden auch die Einführung eines Systems der Qualitätssicherung und die Erreichung der Ziele des Bologna-Prozesses bis 2010 vereinbart.

In Deutschland ist der Bologna-Prozess schon weit fortgeschritten. So wurde bereits 2002 damit begonnen, Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen einzuführen; im Wintersemester 2006/2007 gab es insgesamt 3.075 Bachelor- und 2.113 Masterstudiengänge, so dass 45 Prozent des Studienangebots an hiesigen Hochschulen bereits in dieser Form realisiert wurden. 12,5 Prozent aller zu diesem Zeitpunkt Studierenden befanden sich in diesen Studiengängen. Der Bachelorabschluss führt bereits nach drei bis vier Jahren zu einem berufsbefähigenden Abschluss. Der Masterabschluss kann in der Regel nach insgesamt fünf Studienjahren erworben werden und ist ein stärker akademisch ausgerichteter Abschluss, der beispielsweise auch die Aufnahme eines Promotionsstudiums erlaubt. Zur Förderung der beruflichen Mobilität erhalten Studierende seit 2005 zusätzlich zu den offiziellen Dokumenten, die ihnen einen Hochschulabschluss attestieren, ein Diploma Supplement, das einheitliche Angaben zur Beschreibung von Hochschulabschlüssen und der damit verbundenen Qualifikationen umfasst. Ferner wurde festgelegt, dass Studierende im Anschluss an eine in Deutschland absolvierte Orientierungsphase von zwei Semestern unter Beibehaltung ihrer BAföG-Förderung ihr Studium in einem Mitgliedsstaat der EU fortsetzen und abschließen können. 2006 absolvierten ca. 14 Prozent der deutschen Studierenden einen Teil ihres Studiums im Ausland. Eine Steigerung dieser Quote auf mindestens 20 Prozent wird angestrebt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)/Kultusministerkonferenz (KMK) 2006).

### 1.3.1.4 Globalisierung

Im Unterschied zu Prozessen, die mit den Begriffen „Internationalisierung“ und „Supranationalisierung“ gefasst werden können, bezeichnet der Begriff „Globalisierung“ Dynamiken, die weltweit wachsende Interdependenzen umfassen (vgl. McGrew 1992; Hornberg in Druck). Während sich Prozesse der Internationalisierung dadurch auszeichnen, dass an ihnen mindestens zwei Nationalstaaten beteiligt sind, und Prozesse der Supranationalisierung eine Sonderform der Internationalisierung darstellen, bei der die in einer Supraorganisation zusammen-

geschlossenen Nationalstaaten einen Teil ihrer Kompetenzen an diese Organisation abtreten, sind Prozesse der Globalisierung durch eine Verdichtung von Raum und Zeit gekennzeichnet, an der sowohl Nationen wie auch Organisationen und Individuen beteiligt sind. Ein gutes Beispiel für einen Globalisierungsvorgang im Bildungsbereich ist das GATS (General Agreement on Trade in Services), das über die im GATT (General Agreement on Tariffs and Trade) und seiner Nachfolgeorganisation, der Welthandelsorganisation WTO (World Trade Organization), festgeschriebenen Bedingungen für einen multilateralen Welthandel hinaus auch das intellektuelle Eigentum umfasst, wie es in dem – dem GATT 1994 hinzugefügten – TRIPS-Abkommen (Agreement on Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights) festgelegt wurde.

Mitglied in der WTO kann nur werden, wer das TRIPS-Abkommen ratifiziert. Stellvertretend für die in ihr zusammengeschlossenen Staaten beteiligt sich die EU an den Verhandlungen um die Umsetzungen des GATS, das im tertiären Bildungsbereich bereits wirksam wird. Seither sind dort in den Mitgliedstaaten der WTO ausländische Bildungsanbieter inländischen gleichgestellt. In Deutschland schlägt sich dies beispielsweise im Bereich der Fernlehre nieder, wo zunehmend ausländische Staaten oder Organisationen als Bildungsanbieter auftreten (vgl. Weber 2004). Diese Bildungsanbieter offerieren in der Regel gegen ein nicht vom Staat übernommenes, sondern privat zu tragendes Entgelt Studienmodule, Studiengänge und -abschlüsse sowie den Erwerb von Zusatzqualifikationen. Angebote und Teilnahme erfolgen nicht selten in englischer Sprache und die Abnehmer können weltweit verstreut angesiedelt sein. Kontakte zwischen Anbietern und Adressaten finden elektronisch z. B. im World Wide Web statt. Multikulturell zusammengesetzte, virtuelle Arbeitsgemeinschaften können so schnell entstehen und erfordern zumindest in gewissem Ausmaß auch die Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation.

Im allgemein bildenden Bereich wird demgegenüber Prozessen der Globalisierung im Rahmen der „global education“, dem globalen Lernen, Rechnung getragen. Die 1997 von der KMK erlassene Empfehlung „Eine Welt/Dritte Welt in Unterricht und Schule“ zielt auf die Berücksichtigung dieses Ansatzes, der seinen Niederschlag in der „Agenda 21“ fand. Die Agenda 21 ist ein von den Vereinten Nationen 1992 verabschiedetes globales Aktionsprogramm für eine dauerhaft umweltgerechte Entwicklung, das im deutschen Sprachraum unter dem Begriff „nachhaltige Entwicklung“ verfolgt wird (de Haan 2001, S. 30).

#### 1.3.1.5 Transnationalisierung

In jüngerer Zeit hat in der deutschsprachigen Diskussion ein Interessengegenstand die Aufmerksamkeit auf sich lenken können, der mit Begriffen wie „Transnationalisierung“, „transnationale Räume“ (vgl. Pries 1996) oder „transstaatliche Räume“ (vgl. Faist 2000) gefasst wird und sich auf grenzüberschreitende Wanderungsbewegungen bezieht. In die deutschsprachige Erziehungswissenschaft haben die darunter gefassten theoretischen Ansätze, Konzepte und Entwicklungen insbesondere unter dem Begriff „transnationale Bildungsräume“ (vgl. Gogolin/Pries 2004; Adick 2005; Hornberg in Druck) Eingang gefunden. Transnationale Bildungsräume werden dort in Abgrenzung zu nationalen und internationalen Bildungsräumen als nicht-staatlich, nämlich privat organisierte Bildungsräume verstanden (vgl. Adick 2005; Hornberg in Druck). In diesen Bildungsräumen offerieren sowohl For-Profit- als auch Non-Profit-Organisationen nationalstaatliche Grenzen überschreitende Bildungsangebote, für die die Abnehmer derselben ein privat aufzubringendes Entgelt entrichten müssen. Die in den transnationalen

Bildungsräumen angebotenen Bildungsangebote zeichnen sich durch ihre globale Kompatibilität aus, d. h., sie werden global in Anspruch genommen und anerkannt. Und schließlich finden in den transnationalen Bildungsräumen transnationale Sozialisationsprozesse statt, zum Beispiel dann, wenn ein in Deutschland aufgewachsener Jugendlicher portugiesischer Herkunft unterschiedliche Migrationsnetzwerke als Ressource für seine berufliche Ausbildung nutzt (vgl. Fürstenau 2004).

Die seit dem Zweiten Weltkrieg kontinuierlich, insbesondere aber seit den 1990er Jahren weltweit wachsende Zahl Internationaler Schulen ist ein Beispiel für die Entstehung transnationaler Bildungsräume auch im allgemein bildenden Bereich und dem öffentlichen Pflichtschulwesen (für das Folgende vgl. vertiefend Hornberg in Druck). Rückblickend waren Internationale Schulen oftmals Privatschulen, die amerikanische und englische Curricula und Schulabschlüsse anboten. Heute bieten sie in wachsender Zahl das seit 1968 absolvierbare Internationale Bakkalaureat (IB), eine international kompatible Hochschulzugangsberechtigung und dazugehörige Curricula, die für sämtliche Schulstufen, einschließlich des Kindergartenbereichs, vorliegen. Das IB und die IB-Curricula verfolgen eine explizit internationale Ausrichtung und haben diesbezüglich Elemente der internationalen Erziehung, des globalen Lernens und der multi-/interkulturellen Erziehung und Bildung integriert (vgl. Hayden/Thompson 1998).

Das IB und die IB-Curricula sind in englischer, französischer und spanischer Sprache zugänglich. Das Curriculum für die Sekundarstufe I überdies auch in Mandarin. An der Mehrzahl der Internationalen Schulen ist jedoch Englisch die dominierende Unterrichtssprache. Das IB-Curriculum ist stark von reformpädagogischen, angelsächsischen und internationalen Einflüssen geprägt; die Schülerschaft an Internationalen Schulen setzt sich oftmals – aber nicht notwendigerweise – aus Kindern mit unterschiedlichen nationalen und ethnischen Hintergründen zusammen. Im Privatschulbereich handelt es sich bei ihnen in der Regel um die Kinder hochmobiler, gut situerter Eltern. Aus Sicht dieser Familien sind Internationale Schulen aus vielerlei Gründen attraktiv: Sie bieten weltweit kompatible Bildungsgänge an und erleichtern ihren Kindern und damit den Familien die Mobilität. Das IB, eine von einer bereits heute großen und jährlich wachsenden Zahl von Einrichtungen im tertiären Bildungsbereich anerkannte Hochschulzugangsberechtigung, ermöglicht diesen Kindern überdies ferner auch perspektivisch eine erhöhte Mobilität. Eltern von Kindern an staatlichen Schulen, die zusätzlich zu nationalen Bildungsgängen und Schulberechtigungen, für ein zu entrichtendes Entgelt das IB und IB-Curriculum anbieten, wählen dieses Angebot überdies nicht zuletzt auch mit Blick auf einen möglichst guten und umfassenden Erwerb der englischen Sprache an dem Heimatort der Familien (vgl. Hornberg in Druck).

### 1.3.2 Globalisierung und ihre Konsequenzen für die Institutionen

#### 1.3.2.1 Das deutsche Bildungssystem im Globalisierungsprozess: Stärken und Schwächen

Über mehrere Jahrzehnte hinweg galt das deutsche Bildungssystem als internationales Erfolgsmodell, das adäquate institutionelle Voraussetzungen zur Bewältigung der Herausforderungen des Globalisierungsprozesses aufweist. Insbesondere das auf einer Kombination von theoretischer Ausbildung und praktischem Lernen am Arbeitsplatz basierende „duale

System“ der beruflichen Ausbildung in Deutschland firmierte international als ein erfolgreiches „Vorbildmodell“ zur Strukturierung des Übergangs von der Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt. Im Vergleich zu der in Deutschland geförderten Verzahnung praktischen Lernens mit universeller theoretischer Ausbildung weisen rein schulisch basierte Systeme (wie z. B. in Frankreich vorherrschend) bzw. rein auf Lernen am konkreten Arbeitsplatz ausgelegte Ausbildungsmodelle (wie z. B. das in den Vereinigten Staaten praktizierte „Training on the job“) im Globalisierungsprozess signifikante Nachteile auf: Sie konfrontieren junge Auszubildende oftmals entweder nur unzureichend mit realistischen Arbeitsmarktherausforderungen und statten sie nur bedingt mit praktischen Problemlösungskompetenzen aus (schulbasierte Systeme) oder sie legen Arbeitskräfte zu sehr auf die innerhalb *einer* spezifischen Firma benötigten Kenntnisse und Qualifikationen fest (Training on the job). Das deutsche duale Berufsbildungssystem stellt hingegen einen „pragmatischen Kompromiss“ zwischen diesen beiden Extremen dar, indem es theoretisches Lernen mit praktischer Berufserfahrung verbindet (vgl. Blossfeld/Stockmann 1999, S. 7f.). Gleichzeitig vermittelt die in Deutschland vorherrschende Bindung schulischer bzw. beruflicher Abschlüsse an spezifische, standardisierte Zertifikate sowohl für Arbeitnehmer als auch für potenzielle Arbeitgeber einen hohen Informations- und Orientierungswert über berufliche Kenntnisse und mögliche Einsatzfelder.

Entsprechend verlief in Deutschland der Übergang von der schulischen bzw. beruflichen Ausbildung in das Berufsleben in den vergangenen Jahrzehnten im internationalen Vergleich weitgehend reibungslos. So lag etwa noch zu Beginn der 1990er Jahre die durchschnittliche Arbeitslosenquote junger Menschen (im Alter von 25 Jahren und jünger) in Deutschland mit nur 7,6 Prozent deutlich unterhalb des EU-Durchschnittswerts von etwa 20 Prozent (vgl. OECD 2004). Deutsche Auszubildende stiegen zudem meist auf Stellen in den Arbeitsmarkt ein, die ihrer individuellen Qualifikation entsprachen, und wurden nicht (wie etwa in den vergleichsweise unstandardisierten Systemen Frankreichs oder der USA) mit hoher Erwerbsunsicherheit und häufigen Arbeitsplatzwechseln zu Beginn ihrer Erwerbskarriere konfrontiert (vgl. Blossfeld/Stockmann 1999, S. 10f.). Insbesondere in jüngerer Vergangenheit sind jedoch deutliche Tendenzen erkennbar, die auf rapide Einbußen des Standortvorteils des deutschen Bildungssystems hindeuten. So lag zu Beginn dieses Jahrhunderts die durchschnittliche Jugendarbeitslosigkeit mit etwa zehn Prozent nur noch knapp fünf Prozentpunkte unter dem europäischen Durchschnittswert. Neuere Daten für 2006 verweisen zudem darauf, dass sich deutsche und europäische Jugendarbeitslosigkeitsquoten weiter aneinander annähern und damit ein wesentlicher Standortvorteil Deutschlands verloren gehen könnte (vgl. Euler/Severing 2006, S. 23). Mehrere europäische Länder, z. B. Dänemark, die Niederlande und Großbritannien, weisen bei der Jugendarbeitslosigkeit mittlerweile günstigere Ergebnisse auf als Deutschland.

Für die gegenwärtig zu beobachtenden Krisentendenzen im deutschen Bildungssystem lässt sich eine Reihe von Gründen anführen, die unterschiedliche Phasen des Bildungssystems, von der schulischen Bildung bis hin zur Fort- und Weiterbildung älterer Arbeitnehmer betreffen:

**Schulische Bildung.** So neigt insbesondere das deutsche Schulsystem dazu, Schüler frühzeitig in unterschiedliche Schulformen zu selektieren, deren Besuch sich meist dauerhaft auf mögliche Berufslaufbahnen und -chancen auswirkt (im Detail siehe Kapitel 3 und 4). Der Erwerb eines (höheren) Sekundarschulabschlusses oder sogar akademischer Qualifikationen

ist zunehmend zu einem wichtigen Faktor, wenn nicht gar zur Bedingung für den Zugang zu sicheren und stabilen Arbeitsplätzen in der globalisierten Wirtschaft geworden. Auch in weiterführenden beruflichen Bildungsinstitutionen zeigen sich Tendenzen hin zu einer „Polarisierung“ zwischen umfassend und schlecht oder unzureichend ausgebildeten Bildungsabgängern (vgl. Blossfeld/Stockmann 1999, S. 11f.).

Einmal getroffene Bildungsentscheidungen bzw. einmal eingeschlagene berufliche Ausbildungspfade lassen sich zudem im weiteren Lebens- und Erwerbsverlauf in Deutschland nur noch bedingt „korrigieren“, da die Phase der Ausbildung meist auf das frühe Erwachsenenalter beschränkt bleibt und spätere Fort- und Weiterbildungen nur bedingt möglich sind. Neuere Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass im Zuge der Globalisierung Bildung bzw. das so genannte Humankapital immer wichtiger geworden ist, um sich adäquat an globalisierungsbedingte Mobilitäts- und Flexibilitätserfordernisse anzupassen (vgl. Blossfeld u. a. 2005; Blossfeld/Hofmeister 2006; Blossfeld/Buchholz/Hofäcker 2006; Blossfeld/Mills/Bernardi 2006). Gut ausgebildete Menschen können sich in Zeiten der Globalisierung auf nationalen und internationalen Arbeitsmärkten besser behaupten, während sich die Arbeitsmarktsituation gering qualifizierter Menschen in allen westlichen Industriestaaten in den vergangenen Jahren merklich verschlechtert hat. Sie bleiben auf globalisierten (Arbeits-)Märkten meist chancenlos, vor allem, da gering qualifizierte Tätigkeiten durch den massiven technologischen Fortschritt zunehmend entfallen oder in das Ausland verlagert werden. Die frühzeitig vorgenommene Polarisierung und Segmentierung in der (Aus-)Bildung schlägt sich somit im Globalisierungsprozess zunehmend in einer Segmentierung und Polarisierung am Arbeitsmarkt nieder.

**Berufliche Bildung.** Parallel dazu zeigen sich auch im System der dualen Ausbildung zunehmende Erosions- und Krisentendenzen (im Detail siehe Kapitel 5). Deutsche Unternehmen zeigen im Zuge des umfassenden wirtschaftlichen und berufsstrukturellen Wandels eine zunehmende Reserviertheit gegenüber existierenden beruflichen Ausbildungskulturen. Gleichzeitig führt die Zunahme ökonomischer und zeitlicher Unsicherheiten zu einer Einschränkung langfristiger Investitionen in die eigene Ausbildung qualifizierten Fachpersonals. Seit Ende der 1990er Jahre ist entsprechend eine zunehmende Diskrepanz zwischen der sinkenden, von Unternehmen zur Verfügung gestellten Zahl von Ausbildungsplätzen und einer infolge starker nachrückender Geburtenjahrgänge steigenden Ausbildungsplatznachfrage zu beobachten (vgl. Konsortium 2006). Konsequenz dieser Entwicklung ist eine wachsende Zahl von Schulabgängern, die direkt nach Beendigung der schulischen Ausbildung keinen Ausbildungsplatz erhalten und sich dadurch in einer „Warteschleife“ befinden. Derartige Wartezeiten können sich nicht nur kurzfristig negativ auf die Erwerbssituation von Jugendlichen auswirken, sondern kumuliert auch langfristig zu einer strukturellen Benachteiligung von Schulabgängern mit niedrigen Bildungsabschlüssen beitragen.

Gleichzeitig tendieren Unternehmen insbesondere in stärker wissensbasierten Wirtschaftsbereichen im Globalisierungsprozess dazu, eher höher qualifizierte Bewerber mit Universitäts- oder Fachhochschulabschluss in Tätigkeitsfeldern zu rekrutieren, die zuvor primär Absolventen des dualen Systems ausfüllten. Es ist davon auszugehen, dass sich diese Tendenz im Zuge der flächendeckenden Einführung von stärker berufsorientierten Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen noch weiter verstärken wird. Viele Abiturienten nutzen zudem das Berufsbildungssystem – trotz bislang fehlender universeller

Übergangsregelungen – lediglich als „Durchgangsstation“ für den Zugang zu weiterführenden tertiären Bildungseinrichtungen, so dass der relative Wert eines rein beruflichen Abschlusszertifikats zunehmend sinkt.

Gleichzeitig weichen Unternehmen in klassischen Industriesektoren auch auf un- bzw. angelernte Beschäftigte als betriebliche „Randbelegschaften“ aus, um sich personelle Flexibilitätsspielräume zu erhalten (vgl. Euler/Severing 2006, S. 24f.). Die Bedeutung beruflicher Abschlüsse innerhalb des dualen Systems wird somit „von beiden Seiten“ des Qualifikationsspektrums – sowohl durch hoch als auch durch gering qualifizierte Bewerber – erodiert.

Darüber hinaus erweist sich die in Deutschland sehr detaillierte Festschreibung beruflicher Karrieren durch eine Vielzahl verschiedener zertifizierter und sich meist wechselseitig ausschließender Qualifikationspfade im Globalisierungsprozess zunehmend als zu rigide. Insbesondere in Zeiten eines umfassenden und rapiden berufsstrukturellen Wandels stellt die enge Kopplung beruflicher Laufbahnen an früh im Lebenslauf erworbene Zertifikate oft ein wesentliches Mobilitätshemmnis am Arbeitsmarkt dar, das eine Anpassung an Qualifikationen erschwert, die am Arbeitsmarkt nachgefragt werden.

**Fort- und Weiterbildung.** Schließlich hat sich in den vergangenen zwei bis drei Jahrzehnten durch rechtliche und institutionelle Bedingungen auch die Arbeitsmarktsituation älterer deutscher Arbeitnehmer deutlich verändert. Deren veraltete und meist nicht aktualisierte Qualifikationen haben oftmals dazu beigetragen, dass ältere deutsche Arbeitskräfte im Globalisierungsprozess in Form von verschiedenen Frühverrentungsprogrammen zunehmend aus dem Arbeitsmarkt gedrängt wurden (vgl. Blossfeld/Buchholz/Hofäcker 2006; Hofäcker/Buchholz/Blossfeld 2007). Insbesondere in Zeiten voraussehbarer demografischer Alterung erscheint eine solche unzureichende Nutzung des Arbeitskraftpotenzials älterer Arbeitnehmer als nicht mehr vertretbar, so dass u. a. durch die deutsche Bildungspolitik Schritte zur Erhöhung ihrer Beschäftigungsfähigkeit unternommen werden müssen.

### 1.3.2.2 Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem

**Schulische Bildung.** Vor dem skizzierten Hintergrund muss es Ziel staatlicher Bildungspolitik sein, ein qualitativ hochwertiges schulisches Bildungsangebot zur Verfügung zu stellen, das sich in seinen Inhalten an den Entwicklungen in Wissenschaft und Technik orientiert. Bildung und Ausbildung müssen sich dabei an den Entwicklungen in der globalisierten Arbeits- und Berufswelt orientieren. Da sich die Geschwindigkeit technologischer und berufsstruktureller Veränderungsprozesse im Zuge der Globalisierung deutlich erhöht hat, müssen sich die Arbeitskräfte im Bildungssystem eine höhere Unsicherheits- und Flexibilitätstoleranz aneignen.

Im Mittelpunkt schulischer Ausbildung sollte zum einen die Vermittlung von für den Arbeitsmarkt relevantem Fachwissen und sprachlichen Fähigkeiten stehen. Zum anderen sollten schulische Institutionen aber auch individuelle und soziale Kompetenzen fördern, die auf globalisierten Arbeitsmärkten zunehmend an Bedeutung gewinnen. Hierzu zählen etwa Verantwortungs- und Leistungsbereitschaft, Ungewissheitstoleranz, Stressresistenz und Risikobereitschaft. Auch der Einsatz medialer Mittel sollte sich an neueren Entwicklungen orientieren, etwa in der Verwendung von Multimediaanwendungen oder interaktivem Lernen. Dies setzt eine entsprechende (Weiter-)Qualifizierung des Lehrpersonals voraus. Die Vermittlung national spezifischer Kenntnisse (z. B. Sprache, kulturelle Kenntnisse) allein ge-

nügt nicht mehr, um Individuen auf Arbeitsmarktanforderungen in der globalisierten Wirtschaft vorzubereiten. Die Vermittlung zusätzlicher interkultureller Kompetenzen (Mehrsprachigkeit, interkulturelle Toleranz, „Weltwissen“) muss somit zunehmend zum Gegenstand schulischer und beruflicher Ausbildung werden.

Das deutsche Bildungssystem sollte allgemein durchlässiger gestaltet werden um überflüssige Rigiditäten und zu frühe Selektion von Schülern in marginalisierende Schul- und Ausbildungsformen zu vermeiden. Insbesondere in der schulischen Primarstufe sollten Schüler durch altersheterogenen Unterricht und individuelle Maßnahmen gefördert werden. Leistungsbereiten Schülern sollte auch in höherem Kindesalter der Wechsel zwischen verschiedenen Schulformen ermöglicht werden. Spezielle Fördermaßnahmen für leistungsschwache Schüler und spezifische Problemgruppen, wie etwa Kinder mit Migrationshintergrund, sollten Marginalisierungen von speziellen Bildungsgruppen entgegenwirken.

Um eine optimale Anpassung sowohl an individuelle Bedürfnisse als auch an Arbeitsmarktbedarfe sicherzustellen, sollte die Kooperation zwischen staatlichen Bildungsinstitutionen und verschiedensten anderen Akteuren im Umfeld des Bildungssystems, etwa Eltern, Wohlfahrtsverbänden, aber auch Unternehmen gestärkt werden.

**Berufliche Bildung.** Gleichzeitig bedarf das System der beruflichen Bildung einer grundlegenden strukturellen Reform, um in Zeiten rapiden technologischen und berufsstrukturellen Wandels ausreichend flexibel und anpassungsfähig zu bleiben. Dabei sollte die berufliche Bildung gestärkt und der Übergang in die Hochschule durchlässiger gestaltet werden, um der relativen Entwertung rein beruflicher Qualifikationen entgegenzuwirken. Gleichzeitig sollten die Rahmenbedingungen und Grenzen spezifischer beruflicher Ausbildungspfade allgemein flexibilisiert und kontinuierlich an globalisierungsbedingte Bedarfe angepasst werden. Bei allem notwendigen Reformbedarf müssen dabei jedoch die komparativen Stärken des dualen Systems in Deutschland, insbesondere die hohe Signalwirkung standardisierter Abschlusszertifikate für Arbeitnehmer und Arbeitgeber, weitestgehend beibehalten werden.

Ein viel versprechendes Modell stellt hier die Modularisierung der beruflichen Bildung in verschiedene „Ausbildungsbausteine“ dar, wie sie in einer 2006 erschienenen Studie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Euler und Severing vorgeschlagen wird. Sie plädieren in ihrem Gutachten für die Einführung eines festen Kanons von allgemein bildenden und fächerübergreifenden „Grundbausteinen“ im ersten Ausbildungsjahr sowie für darauf aufbauende fächerspezifische Spezial- und Wahlpflichtbausteine in den darauffolgenden Ausbildungsjahren. Ausbildungsabbrechern soll dabei die Möglichkeit gegeben werden, absolvierte Ausbildungsbausteine durch eine universell akzeptierte Prüfung zertifiziert abzuschließen. Die Gesamtausbildung wird schließlich durch eine allgemeine (integrierte) Abschlussprüfung beendet.

Das modulare System erhöht somit die Durchlässigkeit des gegenwärtig zu rigiden dualen Systems, ohne dessen Orientierungswert angesichts universeller Zertifizierung einzuschränken. Es geht somit von einem „ganzheitlichen Ausbildungsberufsbild“ aus, behält aber durch die individuelle Kombination der Bausteine das für Deutschland prägende und international erfolgreiche allgemeine „Berufsprinzip“ bei. Durch die bundesweite Vereinheitlichung von basalen Ausbildungsbausteinen wird zudem die bislang noch defizitäre Verzahnung des beruflichen Ausbildungssystems mit weiterführenden tertiären Bildungsinstitutionen (Fachhochschulen, Universitäten) gefördert.

Neben der oben skizzierten Strukturreform sollte zudem die gegenwärtig noch zu große Anzahl verschiedener Berufsabschlüsse auf ein überschaubares Maß reduziert werden, um die vorherrschende Unübersichtlichkeit beruflicher Ausbildungsgänge zu verbessern.

Zusätzlich zur notwendigen Strukturreform des beruflichen Bildungssystems gilt es jedoch auch sicherzustellen, dass gegenwärtige Übergangsprobleme niedrig qualifizierter Schulabgänger bzw. von Ausbildungsbewerbern mit eingeschränkten Vermittlungsperspektiven mithilfe entsprechender aktiver Eingliederungsmaßnahmen in die betriebliche Ausbildung verringert werden. Hierbei kann auf die positiven Erfahrungen des „Sonderprogramms des Bundes zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ)“ zurückgegriffen werden (vgl. Kapitel 5.3.2.1). Eine Fortführung des ursprünglich bis Ende 2007 terminierten Programms über das geplante Projektende hinaus erscheint somit zur Verbesserung der Chancen möglicher Risikogruppen im Globalisierungsprozess als wünschenswert.

**Fort- und Weiterbildung.** Die bislang in Deutschland dominierende Idee, die Vermittlung von Qualifikationen und Kenntnissen auf eine kurze Phase zu Beginn des Lebenslaufs (nämlich die Jugendphase) zu beschränken, scheint in Zeiten der Globalisierung zudem überholt. Anders als in früheren Jahrzehnten reicht es heute nicht mehr aus, sich lebenslang auf einmal erworbene Qualifikationen zu verlassen. Vielmehr bedarf es in Zeiten der Globalisierung der regelmäßigen und lebenslangen Anpassung individueller Qualifikationen und Kenntnisse an die Erfordernisse des Arbeitsmarkts. Dies bedeutet eine Abschaffung von Altersgrenzen für Bildung und Ausbildung, wie sie derzeit in Deutschland bestehen. Eine derartige „Öffnung“ von Bildungsinstitutionen über Altersgrenzen hinaus würde dazu beitragen, bildungsbedingte Diskontinuitäten im Erwerbsleben zu überwinden und gering qualifizierten Menschen unter Globalisierungsbedingungen einen Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen.

Zum anderen würde eine Förderung lebenslangen Lernens Arbeitnehmer mittleren Alters bzw. ältere Arbeitnehmer darin unterstützen, ihre Qualifikationen zu erneuern und kontinuierlich den sich im Globalisierungsprozess wandelnden Anforderungsprofilen anzupassen. Eine verantwortliche Bildungspolitik muss daher die Möglichkeit zum Qualifikationserwerb auch für Arbeitnehmer in ihrer späten Erwerbskarriere gewährleisten.

Die zunehmende Notwendigkeit zum „lebenslangen Lernen“ ist dabei nicht nur eine Herausforderung für staatliche Bildungseinrichtungen, sondern auch für betriebliche und außerbetriebliche Bildungsinstitutionen. Die Kooperation und Koordination zwischen diesen verschiedenen Institutionen muss daher gestärkt und ausgebaut werden.

Da sich in Zeiten der Globalisierung der (internationale) Wettbewerb um qualifizierte Arbeitskräfte verstärkt hat, müssen Nationalstaaten, aber auch Unternehmen und Organisationen im Sinne der Sicherung von Wissen und der Sicherstellung von Produktivität Strategien entwickeln, wie sie, nach der Bereitstellung beruflich relevanter Qualifikationen (s. o.), Arbeitskräfte auf längere Sicht im eigenen Land bzw. Unternehmen halten können. Zudem sollte versucht werden, im Ausland tätige, hochqualifizierte deutsche Arbeitskräfte mit internationalen Kompetenzen für eine inländische Beschäftigung „wiederzugewinnen“.

Prozesse der Europäisierung und Internationalisierung führen zudem dazu, dass sich nationale Bildungssysteme zunehmend an transnationalen Rahmensetzungen und Richtlinien orientieren müssen. Durch den internationalen Kommunikationsfluss geraten nationale Bildungsinstitutionen zudem in direkte Konkurrenz zu Bildungsinstitutionen in anderen Ländern.

Als Konsequenz müssen sich globalisierte Bildungsinstitutionen dem internationalen Vergleich stellen – nicht zuletzt auch, um die ausgebildeten Individuen mit Bildungszertifikaten auszustatten, die es ihnen erlauben, sich global zu bewegen und zu bewerben.

### 1.3.3 Globalisierung und ihre Herausforderungen für das Individuum

#### 1.3.3.1 Worin zeigt sich Globalisierung?

Entscheidungen finden *immer* unter Unsicherheit statt und Unsicherheit, Komplexität, Ausweitung und Vernetzung von Entscheidungsproblemen und -situationen haben im Verlauf der Geschichte kontinuierlich zugenommen. Entsprechend haben Menschen ihr Reservoir an Entscheidungsstrategien erweitern müssen, um diesen Veränderungen gerecht zu werden. Insbesondere in Zeiten der Globalisierung ist ein weiterer Schritt in diesem Prozess oder aber eine qualitativ neue Phase eingeleitet worden.

Der Lebens- und Erlebens- und damit der Entscheidungsraum des Individuums haben sich räumlich, zeitlich und sozial weltweit ausgedehnt. Dies gilt für Information und Kommunikation wie für reale Veränderungen im eigenen Leben durch Orts- oder Personenentscheidungen. Folgende Charakteristika von Globalisierung scheinen deshalb aus entscheidungstheoretischer Sicht wichtig:

**Handlungsalternativen.** In vielen Bereichen steigt die Menge der Optionen für den Einzelnen kontinuierlich und wird oft unüberschaubar. Selbst in Bereichen, in denen die Optionen bis vor wenigen Jahren noch durchaus überschaubar waren oder jedenfalls nur eine sehr begrenzte Anzahl von Optionen überhaupt in Betracht kam, erweitert sich die Menge der Alternativen zunehmend: Der Wohnort kann beispielsweise in alle Länder der Erde verlegt werden, Lebenspartner können auf unterschiedliche Weise gesucht werden oder es kann sich früher als „obskur“ betrachteten Religionen oder Weltanschauungen angeschlossen werden.

**Externe Ereignisse und ihre Interdependenzen.** In vielen Situationen steigt auch die Menge der Ereignisse dramatisch an, die vom „Entscheider“ nicht beeinflusst werden können, die aber die Konsequenzen seines Handelns mitbestimmen und daher im Entscheidungsprozess berücksichtigt werden sollten. Der Ablauf einer Interkontinentalreise ist beispielsweise von der Zuverlässigkeit zahlreicher technischer Systeme und von vielen Personen abhängig, die inzwischen an Organisation und Durchführung einer Reise beteiligt, in vielfacher Weise voneinander abhängig sind und sich gegenseitig beeinflussen. Durch die globale Vernetzung gewinnen zudem viele Ereignisse für Erleben und Verhalten des Einzelnen an Bedeutung, die früher gar nicht in den Blick kamen bzw. für den Einzelnen irrelevant waren wie z. B. eine Wirtschaftskrise in China oder ein Tsunami in Indonesien.

**Umfang und Reichweite der Folgen.** Aufgrund der steigenden Komplexität und Vernetztheit, des immer fernerer Zeithorizonts und des immer größeren räumlichen Radius bestehen Handlungsalternativen zunehmend aus langen Ketten und Interaktionen von Handlungen, Ereignissen und Zuständen. Es bleibt daher oft unklar, welche möglichen Folgen und

Nebenwirkungen eine Entscheidung haben kann, welche zu berücksichtigen sind und wo der Zeithorizont gesetzt werden soll. Ferner ist die Menge der für eine Entscheidung relevanten Kriterien unscharf und ihre Gewichtung verändert sich ständig. Hinzu kommt noch, dass viele scheinbar privaten Entscheidungen in zunehmendem Maße auch Folgen für andere Menschen in anderen Teilen der Welt oder sogar auf der ganzen Erde nach sich ziehen – so etwa, wenn es um Tourismus oder Energienutzung geht – und natürlich für künftige Generationen.

**Grad und Art der Unsicherheit.** In zweifacher Weise haben sich Grad und Art der Unsicherheit verändert, mit der das Individuum umgehen und die es bei seinen Entscheidungen berücksichtigen muss. Zum einen erweitert sich der Zeithorizont für Entscheidungen und liegt manchmal sogar jenseits des eigenen Lebensendes. Zum anderen gibt es immer seltener quantitative Informationen über Wahrscheinlichkeiten, weil keine empirische Evidenz vorliegt oder die vorliegenden Informationen widersprüchlich sind. Da alles mit allem zusammenhängt oder mit allem in Verbindung gebracht wird, sind Unsicherheiten kaum noch zu präzisieren. Es können lediglich grobe Unsicherheitsbereiche angegeben oder qualitative Unsicherheitsaussagen getroffen werden.

**Dynamik und Ausmaß von Veränderungen.** Durch Globalisierungsprozesse ändern sich Menge und Verfügbarkeit der Handlungsalternativen, Menge und Art der zu betrachtenden Folgen, Reichweite und Zeithorizont für eine Folgenbetrachtung häufig, schnell und kaum vorhersehbar. Relevante Informationen verfallen rasch und müssen angepasst bzw. durch neue Informationen ersetzt werden.

**Verteilung von Entscheidungen und Verantwortlichkeiten.** In vielen wirtschaftlichen, technischen und geschäftlichen Bereichen sind Entscheidungen immer häufiger auf mehrere Personen oder Institutionen über Städte, Länder, Kontinente verteilt. Sie werden separat oder auch interaktiv getroffen, beispielsweise in Entwicklung, Produktion und Vertrieb global agierender Firmen.

**Interkulturelle Beziehungen und Kooperationen.** Entscheidungsprozesse laufen zunehmend vor dem Hintergrund interkultureller Beziehungen und Kooperationen ab. Beispielsweise seien die Kooperation einer Flugzeugbesatzung mit Piloten aus verschiedenen Kulturen, die Kooperation von Anwälten einer international operierenden Kanzlei oder auch Heirat oder Gründung einer Familie mit Mitgliedern aus unterschiedlichen Kulturen genannt.

**Distanz und Anonymität.** Von eigenen Entscheidungen betroffene Personen und bei Entscheidungen in irgendeiner Weise involvierte andere Menschen oder Institutionen sind dem Einzelnen immer häufiger nicht mehr direkt bekannt. Sie befinden sich in immer größerer räumlicher und wechselnder Distanz.

**Vorgabe und Angebot durch Medien.** Die Medien werden nicht nur zur wichtigsten Quelle für entscheidungsrelevante Informationen. Auf ihre Nutzung kann gar nicht mehr verzichtet werden. Informationen werden unaufgefordert angeboten, geprüft, verglichen, bewertet etc. Das gilt natürlich insbesondere für Informationen im Internet. Entscheidungen aller Art, privat wie beruflich, werden durch das globalisierte Informationsangebot erleichtert – und gleichzeitig auch erschwert.

### 1.3.3.2 Was bedeutet Globalisierung für das Individuum?

Die beschriebenen Entwicklungen dürften Wahrnehmung, Erleben, Fühlen und darauf basierend das Urteils- und Entscheidungsverhalten beeinflussen und ambivalent aufgenommen werden. Einerseits lassen die ständige Ausweitung und Differenzierung der Lebenswelt dem Einzelnen die Welt immer undurchschaubarer erscheinen. Die Vielzahl der Informationen dürfte daran nichts ändern, ja sie dürfte dieses Gefühl eher noch verstärken, denn sie sind gar nicht mehr systematisch aufzunehmen und zu verarbeiten. Die Folge ist eine kognitive wie emotionale Verunsicherung, vielleicht sogar Resignation vor einer nicht mehr verstandenen Welt. Globalisierung wird dann als Bedrohung erlebt.

Andererseits bieten die Veränderungen der Lebenswelt auch eine Erweiterung der Perspektive und der Wahlmöglichkeiten und die Chance, erneut Handlungsalternativen zu suchen und zu vergleichen. Globalisierung wird dann als Herausforderung erlebt.

Globalisierung bedeutet somit für das Individuum immer beides: Risiko und Chance, Bedrohung und Gelegenheit, Furcht und Hoffnung. Die Suche nach Information wird zeitlich, monetär und kognitiv immer aufwändiger; aber viele recherchieren im Internet dennoch stundenlang mit großer Begeisterung, um die günstigste Reise zu finden oder das billigste Medikament. Informationsvielfalt kann also beängstigend, aber auch stimulierend sein. Allerdings wird nicht jeder beide Seiten der Globalisierung sehen. Welche Seite jemand sieht, dürfte wesentlich von seiner Bildung und damit auch von seiner sozialen Herkunft bestimmt sein.

Vom Einzelnen wird jedoch erwartet, dass er sich gut informiert und auf dieser Basis rationale Entscheidungen trifft. Aber die Informationsmenge ist fast unendlich groß, die Handlungsalternativen und ihre Implikationen sind undeutlich, die Wahrscheinlichkeiten und die Attraktivität der möglichen Konsequenzen kaum einzuschätzen, der Zeithorizont offen, und die wenigsten Menschen haben die Zeit und/oder die Fähigkeit, die unendlich vielen Informationen für eine Entscheidung zu suchen, zu sichten, zu gewichten. Wie soll angesichts dieser Bedingungen eine „informierte rationale Entscheidung“ getroffen werden können?

**Informationsverarbeitung und Urteilsbildung.** Allgemein lässt sich das Problem des Individuums als eine kognitive Belastung oder sogar Überlastung charakterisieren, mit diesen Folgen:

- *Heuristisches Vorgehen.* Es werden vermehrt heuristische Strategien eingesetzt. Dabei wird z. B. auf Informationen zurückgegriffen, die „einem spontan in den Sinn kommen“ (d. h. mental am besten verfügbar sind) oder es werden Entscheidungen „nach dem Gefühl“ getroffen, das mit der Konsequenz in Verbindung gebracht wird (vgl. Kahneman/Slovic/Tversky 1982). Schnelle und frugale Heuristiken werden angewandt (vgl. Gigerenzer/Todd 1999). Zwar sind heuristische Strategien kognitiv entlastend, implizieren aber die Möglichkeit von Fehlern und die Gefahr von Enttäuschungen.
- *Ambiguitätsaversion.* Menschen erleben Entscheidungssituationen als unklar, verschwommen und nicht eindeutig. Unter dem Begriff Ambiguität versteht man im engeren Sinne Unsicherheit bzw. Ungewissheit über die Wahrscheinlichkeiten der verschiedenen Handlungsfolgen, im weiteren Sinne auch die Wahrnehmung der Unzuverlässigkeit oder der Widersprüchlichkeit von Informationen und – daraus resultierend – die subjektive Erfahrung fehlender relevanter Informationen. Als Beispiel kann der Fleischkonsum während der BSE-Krise genannt werden. Menschen meiden ambigüe Situationen, man spricht von „Ambiguitätsaversion“. Sie sind daher für scheinbar präzise Informationen empfänglich

wie auch für solche Informationen, die mit großer Sicherheit vorgetragen werden.

- *Vernachlässigung des Zukunftsaspekts.* Wenn alle „Zukünfte“ gleich wahrscheinlich erscheinen, wird Zukunft stark diskontiert, d. h., sie verliert also für die Entscheidung an Bedeutung.
- *Subjektives Informationsdefizit.* Das unüberschaubare und undurchschaubare Informationsangebot dürfte bei vielen Menschen vermehrt das Gefühl auslösen, nicht hinreichend informiert zu sein und sich informieren zu müssen, um eine Entscheidung treffen und rechtfertigen zu können.
- *Blindes Vertrauen.* Notwendigerweise muss sich der Einzelne bei seinen Entscheidungen zunehmend auf Informationen bzw. Menschen verlassen, deren Zuverlässigkeit und Glaubwürdigkeit er nicht überprüfen kann.
- *Vermeidung langfristiger Festlegung.* Eine Folge dürfte sein, dass langfristig bindende Entscheidungen eher zugunsten einer an kurzfristigen Zeithorizonten orientierten Planung aufgeschoben werden. Dies trifft insbesondere auf soziale Bindungen zu. Es erscheint und ist vielleicht auch besser, sich bei Entscheidungen möglichst viele Optionen offen zu halten, was jedoch einen Verlust an erlebter Sicherheit mit sich bringen kann.

**Bedeutungsverlust so genannter rationaler Entscheidungsstrategien.** Entscheiden im Sinne einer Rationalität des homo oeconomicus meint, dass der Entscheider umfassend informiert ist, die gegebenen Handlungsalternativen mit möglichen Konsequenzen prüft, deren Wahrscheinlichkeiten abschätzt, ihren Wert einschätzt, für jede Alternative den subjektiv erwarteten Nutzen kalkuliert und die Alternative mit dem höchsten Wert wählt. Die Präferenzen sind logisch konsistent, konsequentialistisch und maximierend (vgl. Hastie/Dawes 2001).

Diese Strategie ist dann angemessen und erfolgreich, wenn es um wohl definierte Entscheidungsprobleme geht. Die oben beschriebenen, globalisierungsbedingten Effekte auf das Individuum stellen eine solche Strategie des rationalen Handelns jedoch vor große Probleme. Um nur ein wichtiges Moment beispielhaft zu nennen: Wenn das Eintreten möglicher Folgen aufgrund eines Mangels an empirischen Daten nicht mehr eindeutig einschätzbar ist, kann die Strategie nur noch mit so vielen Einschränkungen angewandt werden, dass die Anwendung keinen Sinn mehr macht. Weitere Schwierigkeiten ergeben sich, wenn Kernelemente des Entscheidungsproblems nicht mehr identifizierbar sind, weil der Zeithorizont praktisch unendlich ist (z. B. Energienutzung), wenn Information widersprüchlich oder unklar ist (z. B. Wertpapierkauf), wenn die Problematik komplex und kaum durchschaubar ist (z. B. Klimawandel) oder wenn Emotionen eine Rolle spielen (z. B. soziale Bindungen).

**Nicht-analytisches Entscheidungsverhalten.** Wenn die Voraussetzungen für eine strikt rationale Strategie der Informationsverarbeitung nicht mehr gegeben sind, kann nur noch *beschränkt rational* agiert werden. Hierzu zählt beispielsweise:

- *Ignorierung der Unsicherheit.* Wenn es keine bzw. keine genauen, durchschaubaren oder überprüfbaren Daten gibt und Unsicherheiten nur noch sehr grob oder gar nicht mehr eingeschätzt werden können, werden sie im Entscheidungsprozess leicht völlig ausgeblendet und die Aufmerksamkeit richtet sich ausschließlich auf die möglichen Folgen.
- *Verzicht auf Abwägung.* Da die zahlreichen Vor- und Nachteile der Handlungsalternativen nicht mehr systematisch gegeneinander abgewogen werden können, wird nach so ge-

nannten non-kompensatorischen Regeln entschieden. Das bedeutet, dass beispielsweise allein das wichtigste Kriterium herangezogen und die Handlung danach ausgerichtet wird. Die so gewählte Option mag aber bei umfassender Betrachtung aller Kriterien keineswegs die beste Wahl sein.

- *Rückgriff auf Intuition.* Am einfachsten wird in unsicheren Situationen eine Entscheidung „intuitiv“ getroffen. Denn Intuition erfordert kein Denken und verlangt keine Begründung. Eine intuitive Entscheidung kann gar nicht begründet werden, denn dann wäre sie ja nicht mehr intuitiv getroffen. Je undurchschaubarer die Welt wird, umso eher dürfte ihr mit Intuition begegnet werden.
- *Verzicht auf eigene Urteilsbildung und Entscheidungsfindung.* Ein Verzicht kann durchaus rational sein, wenn sich nämlich der Einzelne dazu entscheidet, die Entscheidung lieber bei anderen Menschen oder Institutionen zu suchen, da er seine eigene Entscheidungskompetenz als unzureichend einschätzt. Dann ist es eine Form von Metarationalität. Wenn er jedoch aus Unfähigkeit oder Desinteresse heraus auf eine Urteilsbildung verzichtet, birgt es die Gefahr, getäuscht zu werden oder sich selbst zu täuschen. Gemeint sind hier zum ersten eine Orientierung an Routinen, Traditionen, Konventionen und Normen, zum zweiten eine Orientierung an Haltungen und Entscheidungen von Freunden, Kollegen und anderen sozialen Bezugspersonen, und zum dritten eine Orientierung an Positionen, die in elektronischen und Print-Medien oder von sozialen, politischen oder wissenschaftlichen Autoritäten vertreten werden.

### 1.3.3.3 Konsequenzen für individuelle Bildungsprozesse

Globalisierung stellt keine völlig neuen oder andersartigen kognitiven, emotionalen oder sozialen Anforderungen an das Individuum, verlangt aber in noch stärkerem Maße die Ausbildung einer Reihe von spezifischen Kompetenzen im Umgang mit Unsicherheiten. Es werden drei Elemente unterschieden, die das Individuum benötigt, um Prozesse der Globalisierung verstehen und erfolgreich daran partizipieren zu können: ein stabiles Instabilitätsbewusstsein, sachliches und strategisches Wissen sowie technische und kognitive Kompetenzen.

**Stabiles Instabilitätsbewusstsein.** Die Haltung zu Unsicherheiten und Entscheidungsfreiheiten kann eher defensiv, abwehrend, ängstlich, meidend oder eher offensiv, akzeptierend, selbstbewusst, suchend sein. Wichtig ist für das Individuum ein *stabiles Instabilitätsbewusstsein*. Wer ein solches Bewusstsein hat, ist sich der Unsicherheit bewusst, kann aber damit leben und umgehen und sie angemessen wahrnehmen und aushalten. Der übliche Begriff lautet *Ambiguitätstoleranz*. Folgende weitere Komponenten hängen eng mit Ambiguitätstoleranz zusammen, manifestieren sich aber doch in jeweils eigener Weise:

- Metakognition im Sinne eines Bewusstseins der Fehleranfälligkeit und Unzuverlässigkeit, aber auch der Potenziale der eigenen Wahrnehmungs-, Urteils- und Entscheidungsprozesse.
- Distanz und Vorsicht gegenüber Aussagen, vor allem dann, wenn verschiedene, grundsätzlich offenbar glaubwürdige Experten zu unterschiedlichen Meinungen kommen.
- Bereitschaft zur Suche nach und Aufnahme von neuer Information, aber auch zur Einschränkung der Informationssuche.

- Sensibilität und Elastizität gegenüber Veränderungen sowie Flexibilität und Bereitschaft zur Korrektur von Unsicherheits- wie Bewertungsurteilen.
- Bewusstsein des Konflikts zwischen dem eigenen Bedürfnis nach Sicherheit und der Gefahr von Selbsttäuschung durch Ignorierung von Unsicherheiten.
- Balance zwischen einer inneren und äußeren Festlegung auf Lebensziele und -wege und einer absichernden Diversifikation von Lebensrisiken.
- Fokussierung auf den Prozess der Entscheidungsfindung umso mehr, je weniger die Folgen abschätzbar oder vorhersehbar sind.

**Sachliches und strategisches Wissen.** Größeres Wissen bedeutet größere Kompetenz, und diese ist nicht nur als solche bei Entscheidungen nützlich, sondern auch noch aus einem anderen Grund: Die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz beeinflusst die Einstellung gegenüber Ungewissheit. Wer sich aufgrund seines Wissens kompetenter fühlt, ist weniger ambiguitätsavers (vgl. Heath/Tversky 1991) und kann somit realitätsnähere Entscheidungen treffen. Folgende Wissenskategorien sollen hier unterschieden werden:

- *Wissen über Sachverhalte.* Gemeint sind hier vor allem Kenntnisse von Fakten, die für ein Verständnis von Globalisierung erforderlich sind, beispielsweise wirtschaftliche und finanzielle Begriffe und Zusammenhänge sowie Kenntnisse über Organisationen und Institutionen.
- *Wissen über Informationsquellen und Beratungsinstitutionen.* Gemeint sind Kenntnisse über Medien wie insbesondere das Internet und die Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten, die es bietet, wie auch Kenntnisse von und über Personen und Organisationen, die Informationen und Beratung anbieten.
- *Wissen über Entscheidungsverhalten in anderen Kulturen.* Gemeint sind Kenntnisse darüber, wie Menschen und Institutionen in anderen Kulturen mit Unsicherheiten umgehen und sich in Entscheidungssituationen verhalten.
- *Wissen über Entscheidungsstrategien.* Gemeint sind Kenntnisse über das ganze Repertoire an „vernünftigen“ Entscheidungsstrategien. Unter dem Gesichtspunkt des Aufwandes einer Strategie reicht das Repertoire von der klassischen rationalen Strategie bis hin zum mentalen oder realen Münzwurf, der die Entscheidung dem Zufall überlässt (vgl. Beach/Mitchell 1978; Payne/Bettman/Johnson 1993). Unter dem Gesichtspunkt der Ausgangssituation sind Strategien zu unterscheiden, bei denen der Fokus entweder auf den Handlungsalternativen oder dem Wert des Ergebnisses liegt; bei der ersten Strategie sind Alternativen gegeben, bei der zweiten müssen Alternativen erst generiert werden (vgl. Keeney 1992). Unter dem Gesichtspunkt der zunehmenden und schwer quantifizierbaren Unsicherheiten sind drei Strategien der Urteils- bzw. Entscheidungsfindung besonders hervorzuheben:
  - (1) Entscheidungen, bei denen die Wahrscheinlichkeiten nicht abgeschätzt werden, etwa nach der „MaxiMin-Regel“: Gewählt wird diejenige Option, die im ungünstigsten Fall noch das beste Ergebnis bringt.
  - (2) Entscheidungen, die auf Tatsachenwissen und empirischer Evidenz basieren und so eine logisch konsistente Begründung ableitbar ist.
  - (3) Entscheidungen entsprechend dem Rat einer Person oder Institution, die der Entscheider – bei kritischer Betrachtung – für kompetent und glaubwürdig hält.

**Technische und kognitive Kompetenzen.** Auch hier handelt es sich nicht um völlig neue oder andere Fähigkeiten als diejenigen, die auch jetzt schon für Aufgaben hoher Komplexität und großer Unsicherheit nötig sind. Das Individuum wird jedoch im Zuge der Globalisierung häufiger mit derartigen Situationen konfrontiert. Um erfolgreich damit umgehen zu können, müssen folgende Kompetenzen möglichst früh im Bildungsprozess vermittelt werden:

- *Fähigkeit zu nicht-linearem Denken.* Darunter kann man eine Reihe von Denkweisen subsumieren, die hier nur genannt, nicht aber ausführlicher erläutert werden können. Beispielsweise das Denken in „mental Modellen“, Abbildern der externen Realität und der darin möglichen Handlungen und ihrer Folgen. Mentale Modelle erlauben die Simulation von hypothetischen Abläufen und damit die Konstruktion von Szenarios. Denken in mentalen Modellen erfordert den Einbezug aller möglichen Bedingungen und Konsequenzen und die Fähigkeit, alle Elemente zueinander in Beziehung zu setzen.
- *Fähigkeit zur Informationssuche und -verarbeitung.* Der Entscheider sollte relevante Informationen effektiv recherchieren, dabei die relevanten Informationsquellen und Informationen auswählen und ihre Bedeutung und Glaubwürdigkeit einschätzen können. Er sollte die Informationssuche auch begrenzen bzw. beenden können, ansonsten werden Entscheidungen immer wieder in Frage gestellt. Dafür muss der Entscheider Informationen „filtern“ können, d. h. eine große Informationsmenge nach klaren Kriterien auf eine überschaubare Menge reduzieren können. Selbstverständlich sollte er den Computer als Werkzeug der Informationsverarbeitung, aber auch als Entscheidungsunterstützungssystem nutzen können.
- *Fähigkeit zur Zielreflexion und Zielstrukturierung.* Der Entscheider sollte seine Ziele und Kriterien reflektieren, bestimmen, strukturieren und gewichten können. Dies ist die wesentliche Voraussetzung für jede rationale bzw. beschränkt-rationale Entscheidung.
- *Fähigkeit zur Situationsanalyse.* Der Entscheider sollte die Merkmale des Entscheidungsproblems kompetent analysieren und bewerten können, um eine passende Strategie auswählen zu können. Das bedeutet beispielsweise Bekanntheit, Komplexität oder Unsicherheiten und die Merkmale des Entscheidungskontextes wie Bedeutsamkeit, Verantwortlichkeit oder Ressourcen beurteilen und die diesen Merkmalen entsprechende Entscheidungsstrategie wählen und anwenden zu können.
- *Fähigkeit zur Kontrolle und Evaluation.* Der Entscheider sollte den Verlauf und Erfolg seines Entscheidungsverhaltens selbstkritisch beobachten und einschätzen können, vor allem, wenn die Entscheidungen wichtig sind, sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und sich der Kontext häufig und schnell ändert.
- *Fähigkeit zur Kommunikation über Unsicherheiten und Strategien.* Der Entscheider sollte mit anderen und insbesondere zunehmend mit Menschen in anderen Kulturen über Unsicherheit und über Entscheidungsprozesse und Entscheidungsstrategien kommunizieren können. Erfolgreiche interkulturelle Kommunikation setzt voraus, dass die eigene Entscheidungskultur kritisch hinterfragt werden kann.

## 2 Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Bildung in der frühen Kindheit

Im Kontext der Herausforderungen von Globalisierung und der damit verbundenen sozialen und kulturellen Folgen wird Bildung als zentrale gesellschaftliche Ressource neu bewertet, wobei die Bildungserfahrungen in der frühen Kindheit – als Grundstein einer auf den gesamten Lebensverlauf gerichteten Lernperspektive – bildungspolitisch an besonderer Bedeutung gewinnen (vgl. Oberhuemer 2003). Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006, S. 6) betont beispielsweise die Bedeutung des Lernens vom frühesten Kindesalter an, da die Vorschulbildung im Hinblick auf den Bildungserfolg und die soziale Eingliederung der Kinder die größten Erträge bringen würde. Die Vorschulbildung soll die Basis für das weitere Lernen schaffen, den Schulabbruch verhindern, das allgemeine Kompetenzniveau steigern und helfen, mehr Gerechtigkeit bei den Bildungsergebnissen zu erreichen. Deshalb fordert die Kommission eine Erhöhung der Investitionen der Mitgliedstaaten in die Vorschulbildung. Sie präferiert Früherziehungsprogramme, bei denen Lernen und die Entwicklung persönlicher und sozialer Kompetenzen gleichermaßen im Mittelpunkt stehen. Das Engagement der Eltern wird als ein wichtiger Faktor für den Erfolg der vorschulischen Bildung gesehen. Im Falle benachteiligter Kinder soll dieses Engagement deshalb durch spezifische Elternbildungsangebote gefördert werden. Zudem fordert die Kommission speziell für den Vorschulbereich ausgebildete Lehr- bzw. Fachkräfte.

Die damit verbundenen Forderungen an die Bildung in der frühen Kindheit sind nicht neu, gewinnen zum Teil aber unter der Perspektive der Herausforderungen der Globalisierung eine neue Aktualität. Das Ziel staatlicher Bildungspolitik muss auf ein möglichst hohes Bildungsniveau für alle und auf eine Reduzierung sozial bedingter Ungleichheiten gerichtet sein. Eine solide und vielseitige Grundbildung umfasst dabei den Erwerb von Wissen und Verständnis einschließlich lernmethodischer Kompetenzen, eine Aufgeschlossenheit gegenüber Wissensbereichen und eine emotional-motivationale Bereitschaft zum Weiterlernen. Schließlich geht es auch um den Aufbau von Werthaltungen und um verantwortungsbewusstes Handeln (vgl. Einsiedler 2005). In der Frühpädagogik werden die damit angesprochenen Kompetenzen kaum voll ausgeformt werden können, wohl aber sind Anbahnungen möglich. Im Folgenden sollen die Aspekte näher betrachtet werden, die unter Globalisierungsperspektive besondere Bedeutung gewinnen. Der gegebene Forschungsstand zwingt in vielen der folgenden Aspekte aber zur Vorsicht. Angesprochen werden

- pädagogische Konzepte und die Förderung unter Globalisierungsperspektive bedeutsamer Kompetenzen,
- Förderung von Kindern aus benachteiligten Familien,
- Vernetzung von Kindergarten und Grundschule sowie Weiterentwicklung von Bildungsplänen,
- Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals,
- Unterstützung von Eltern.

## 2.1 Pädagogische Konzepte und die Förderung von Kompetenzen unter Globalisierungsperspektive

### 2.1.1 Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte für frühpädagogische Einrichtungen

Eine zentrale Aufgabe der frühpädagogischen Förderung ist es, einen Beitrag zur Grundlegung einer umfassenden und vielseitigen Bildung der Kinder auf hohem Niveau zu leisten. Diese Aufgabe erhält unter der Globalisierungsperspektive eine besondere Bedeutung. „Schulische“ Vermittlungsformen im engeren Sinne können diese Aufgaben – nicht zuletzt aufgrund von unzureichenden Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses (vgl. Hasselhorn 2005) – nur eingeschränkt leisten. Vielmehr kommt es darauf an, den Kindern Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten bzw. Situationen herzustellen, in denen sie individuell herausgefordert und darin unterstützt werden, ihre Kompetenzen zu erweitern, sich neues Wissen zu erschließen und neue Konzepte auszdifferenzieren. Dies setzt ein aktives und systematisch planendes Vorgehen des pädagogischen Personals voraus. Die Entwicklung und Bereitstellung von konzeptuellen Ansätzen sind hierfür ein bedeutsames Steuerungselement.

Seit Anfang der 1970er Jahre wurden in der Frühpädagogik situationsorientierte Ansätze bevorzugt. Übergeordnetes Ziel des Leitansatzes „Curriculum Soziales Lernen“ war es, Kinder zu befähigen, ihren Anspruch auf Selbstbestimmung kompetent und solidarisch zu vertreten. Sachbezogenes Lernen (der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten) sollte dem sozialen Lernen untergeordnet werden, d. h. einem Lernen, das direkt zur Bewältigung einer (konkreten) Lebenssituation beiträgt. Damit wurde eine fachdidaktisch orientierte Förderung vom Situationsansatz explizit abgelehnt: Nicht die Orientierung an „Fächern“ soll die praktische Arbeit leiten, vielmehr soll sich die Arbeit an aktuellen Schlüsselproblemen der Kinder orientieren, die in Fachgrenzen überschreitenden Ansätzen thematisiert werden (vgl. Zimmer 2000). Seit Mitte der 1990er Jahre nahm die Kritik an diesem Ansatz zu, die problematischen Folgen für eine gerade auch benachteiligte Kinder fördernde frühe gezielte Bildung wurden erkannt, und es wurden Ergänzungen und Neuentwicklungen gefordert. Gegenwärtig wird die konzeptuelle Diskussion durch die beiden Positionen „Ko-Konstruktion“ (vgl. Fthenakis 2003) und „Selbstbildung“ (vgl. Laewen 2002; Schäfer 2005) bestimmt (vgl. Textor 2006). Die erste Position versteht Bildung als einen ko-konstruktiven Prozess, berücksichtigt gezielt die vom zukünftigen Leben an das Kind gestellten Anforderungen und legt besonderen Wert auf den Erwerb von Basiskompetenzen wie z. B. lernmethodische Kompetenzen. Die zweite Position stellt stärker die Eigenaktivität und Selbsttätigkeit eines Kindes in den Mittelpunkt. Kinder müssen sich selbst bilden, sind dabei aber auf die Hilfe von Erwachsenen angewiesen, die den Rahmen vorstrukturieren, innerhalb dessen die Kinder selbstständig handeln und sich ihr Können und Wissen selbst erarbeiten können.

Nicht zuletzt im Zusammenhang mit den in den letzten Jahren entwickelten Bildungs-, Erziehungs- oder Orientierungsplänen der Bundesländer (vgl. Kapitel 2.3) hat die Bedeutung von bereichsspezifischen und damit letztlich fachdidaktisch orientierten Förderungen zugenommen. Eine bereichsspezifische Förderung z. B. in Vorläuferfähigkeiten für sprachliche, mathematische oder naturwissenschaftliche Kompetenzen erfährt Unterstützung durch ent-

wicklungspsychologische und pädagogisch-psychologische Forschungsergebnisse (vgl. Roßbach 2005a). Der frühe Beginn der Entwicklung von Kompetenzen weit vor Schulbeginn, die Bindung an bestimmte Lernbereiche und die besondere Bedeutung des frühen Vorwissens bzw. der frühen Kompetenzen legen es nahe, bereits im Kindergarten stärker als bisher kindliche Kompetenzen gezielt in spezifischen Bildungsbereichen anzuregen. Eine frühe Förderung des bereichsspezifischen Kompetenzaufbaus ist nicht gleichbedeutend mit „lehrgangsorientiertem Unterricht“. Zum einen stellt sie nur eine Akzentverlagerung in der bisherigen Kindergartenarbeit dar. Zum anderen hat der Situationsansatz darauf hingewiesen, wie wichtig es ist, von den unmittelbar für Kinder bedeutsamen Lebenssituationen auszugehen und dann in Projekten die kindlichen Kompetenzen bezogen auf die Situationen zu erweitern. Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung weisen ebenfalls darauf hin, dass ein situierter Wissenserwerb in Anwendungssituationen (oder direkt darauf bezogen) besonders geeignet ist, die weitere Anwendung des erworbenen Wissens zu befördern (vgl. Gerstenmaier/Mandel 1995). Für die frühe Förderung im Kindergarten bedeutet dies für die Fachkräfte, von dem, was die Kinder in ihrem Kinderalltag tun, von den für sie bedeutsamen Lebens- und Spielsituationen, von selbst gewählten Projekten auszugehen und in diesen Situationen selbst die bereichsspezifischen Kompetenzen der Kinder zu erweitern – auch in der Erwartung, durch den Ausgang von kindlichen Alltagssituationen ihre Motivationen und Interessen zu fördern.

Die Kompetenzentwicklung und der Wissenserwerb der Kinder werden durch aktive Erzieher befördert, die durch spezifische Fragetechniken und Unterstützungsstrategien kindliche Fragen und Explorationen stimulieren (vgl. Fried 2005). Dies ist weitgehend davon unabhängig, ob die Erzieher gezielte (systematisch vorbereitete) Angebote, die Kinder mit etwas Neuem konfrontieren, bereitstellen oder unmittelbar in für die Kinder bedeutsamen Alltagssituationen kindliche Kompetenzerweiterungen herausfordern. Beides stellt erhebliche Anforderungen an die Qualifikationen der Erzieher (vgl. Fried 2005): Sie müssen Experten für vielfältige Wissensbereiche sein und die pädagogischen Arrangements so aufeinander abstimmen, dass ein systematischer und vernetzter Wissens- und Kompetenzaufbau sowie ein vielfältiger Transfer des Gelernten möglich werden. Dies ist nur dann möglich, wenn sie den jeweiligen Kompetenzstand eines Kindes diagnostizieren und ihre Unterstützungen adaptiv gestalten können. Es stellt sich damit auch die Frage, ob die gegenwärtige Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals ihnen diese Qualifikationen vermitteln kann (vgl. auch Kapitel 2.4).

Unter der Perspektive der bestmöglichen frühen Förderung von kindlichen Kompetenzen – wie sie besonders mit Blick auf Globalisierungsprozesse gefordert wird – ist es an der Zeit, die vermeintlichen und oft vehement vertretenen Gegensätze zwischen verschiedenen pädagogischen Ansätzen zu überwinden und stärker die Kumulativität des pädagogischen Wissens zu betonen. Hier gibt es durchaus sich ergänzende Möglichkeiten von funktions- und situationsorientiertem Vorgehen, von vorbereiteten Angeboten und einem im obigen Sinne an den Alltagssituationen der Kinder ansetzenden Vorgehen. Es geht nicht um das „Eine“ versus das „Andere“, sondern um Balancen zwischen verschiedenen Positionen. Hierzu sind allerdings noch Entwicklungsarbeiten erforderlich, die auch systematische Evaluationen umfassen müssen.

### 2.1.2 Förderung von lernmethodischen Kompetenzen

In der Diskussion um eine stärkere Betonung der Bildungsfunktion in der Frühpädagogik wird dem „Lernen lernen“ bzw. der Förderung lernmethodischer Kompetenzen eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Dies wird vor allem mit der Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens begründet (vgl. Gisbert 2003). Unter der Globalisierungsperspektive sind deshalb Bemühungen von Interesse, die den Beitrag der frühen Förderung zur Grundlegung von lernmethodischen Kompetenzen herausarbeiten.

Allerdings sind trotz der relativ breit geteilten Forderung nach einer Förderung lernmethodischer Kompetenzen sowohl begriffliche Unschärfen wie auch das Fehlen breit angelegter empirischer Untersuchungen für die Altersgruppe der unter Sechsjährigen zu konstatieren. So fällt es schwer, den Begriff der lernmethodischen Kompetenz von Begriffen wie etwa des selbstgesteuerten oder selbstregulierten Lernens oder der Lernstrategien abzugrenzen. Als Oberbegriff umfasst das selbstgesteuerte Lernen drei wesentliche Komponenten: (1) kognitive Komponenten, die neben konzeptuellem und prozeduralem Wissen auch aufgabenspezifische Lernstrategien enthalten, (2) motivationale Komponenten, vor allem Interesse und Überzeugungen der Wirksamkeit des eigenen Lernens, sowie (3) metakognitive Komponenten, die neben dem Wissen über die eigenen Fähigkeiten und das eigene Lernverhalten auch die Planung, Überwachung und Korrektur des eigenen Denkens und Handelns im Hinblick auf die angestrebten Ziele beinhalten (vgl. Brunstein/Spörer 2006; Wild 2006). Zumindest für die beiden letzten Komponenten liegen Befunde vor, die wenigstens ihre Anfänge oder gewisse Vorläufermerkmale im Kindergartenalter feststellen. So kommen etwa Prenzel, Lankes und Minsel (2000) zu dem Schluss, dass einige Kinder zu Beginn der Schulzeit bereits über ausgeprägte und überdauernde Interessen verfügen. Entwicklungspsychologische Befunde und theoretische Erörterungen zur Metakognition oder auch zur verwandten „Theory of Mind“ (vgl. etwa Lockl/Schneider 2007) verorten die Anfänge dieser kognitiven Kompetenzen ebenfalls in das Kindergartenalter. Metakognition umfasst nicht nur das Wissen über eigene kognitive Funktionen, sondern auch die Kontrolle über diese Funktionen. Daher wird ihr große Bedeutung im Zusammenhang mit selbstregulierten Lernprozessen beigemessen (vgl. Haselhorn 2006).

Ansätze zur Förderung lernmethodischer Kompetenzen greifen insbesondere an der Metakognition an. In Deutschland hat vor allem der Ansatz von Pramling (1990) Prominenz erlangt. Hierbei wird der Fokus insbesondere auf den Lernprozess selbst gelegt, indem gezielt an das Vorwissen und Vorverständnis der Kinder angeknüpft und über ihre kognitiven Lernprozesse in der Erzieher-Kind-Interaktion reflektiert wird. Gisbert (2003) weist darauf hin, dass „Lernen des Lernens“ und „Lernen von Inhalten“ untrennbar miteinander verknüpft sind, lernmethodische Kompetenzen somit an spezifischen Inhalten aufgebaut werden und zunächst an diese gebunden sind. Als spezifische Unterstützungsmaßnahme nennt Gisbert „Scaffolding“ (sensible Unterstützung in einer Lernsituation, bei permanenter Anpassung an die Fähigkeiten des Kindes): Ein Erwachsener (oder ein kundigeres Kind) unterstützt ein Kind bei der Lösung einer Aufgabe, indem er ihm hilft, die Aufgabe zunehmend eigenständig zu bearbeiten, modellhaft auf Strategien hinweist, sich zunehmend zurücknimmt und das Kind selbst die Überlegungen und Strategien ausführen lässt, die es zuvor erlernt hat. Damit ist eine aktive und sehr anspruchsvolle Aufgabe für die pädagogischen Fachkräfte benannt. Bei aller Plausibilität dieser Ansätze ist aber zu konstatieren, dass für den vorschulischen Bereich in Deutschland – wie auch international – empirische Evaluationsstudien weitgehend fehlen.

### 2.1.3 Förderung von interkulturellen Kompetenzen

Als Leitbild für die Persönlichkeitsentwicklung kann unter Globalisierungsperspektive der „weltoffene Bürger“ betrachtet werden, der trotz der Veränderungen im Weltmaßstab eine unverwechselbare Individualität herausgebildet hat (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003, S. 136). Ein zentrales Element dieses Leitbildes ist die Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen. Diese umfassen verschiedene Dimensionen: Mehrsprachigkeit als Lebensform, sprachlich-kulturelles Selbstbewusstsein und sprachlich-kulturelle Flexibilität, fremdsprachliche Neugier und Offenheit, kulturelle Aufgeschlossenheit sowie Sensibilisierung für Stereotypisierungen und negative Diskriminierungen (vgl. Ulich/Oberhuemer 2003, S. 156ff.).

Für Kinder im Vorschulalter sind Erfahrungen mit anderen Kulturen meist ein Teil ihrer Lebenswelt. Sie erfahren Aspekte von anderen Kulturen u. a. über Medien (z. B. über Bilderbücher oder Kinderserien im Fernsehen aus anderen Ländern bzw. Kulturen) und über Kontakte in den frühpädagogischen Einrichtungen. Mit dem Begriff „interkulturelle Pädagogik“ ist eine bestimmte pädagogische Programmatik angesprochen, die auf einen aner kennenden Umgang mit kulturellen Differenzen, interkulturelle Dialogfähigkeit sowie multiperspektivische und mehrsprachige Bildung ausgerichtet ist (vgl. Roth 2002; Auernheimer 2005; Filtzinger 2006). In den vergangenen Jahren hat diese Programmatik im Elementarbereich zumindest auf konzeptioneller Ebene zunehmend Verbreitung gefunden. Entgegen einer breiten Zustimmung bei pädagogischen Fachkräften erscheint ihre Umsetzung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland jedoch eher noch die Ausnahme als die Regel zu sein (vgl. Ulich 1999; Stuck/Wolf 2004, S. 93ff.). Allenfalls in Grenzregionen finden sich Elemente interkultureller Pädagogik – etwa in Form von bilingualen Kindergärten – auch in der pädagogischen Praxis in größerem Umfang. Besonders in ländlichen Gebieten mit einem geringen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund dürfte eine interkulturell und mehrsprachig ausgerichtete Pädagogik in Kindertageseinrichtungen eher selten zu finden sein. Zugenommen haben in den letzten Jahren interkulturell akzentuierte Projekte zur Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Gogolin 2007; Jampert u. a. 2007). Allerdings liegen bisher kaum systematische Evaluationsstudien über Auswirkungen solcher Projekte vor. Zudem liegt der Schwerpunkt solcher Projekte, neben der Sprachförderung, in der Regel auf der kulturellen Begegnung zwischen einheimischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund. Obwohl die Bedeutung dieser lebensweltlichen interkulturellen Begegnung unbestritten ist, sollte auch eine Anbahnung von Kompetenzen im Umgang mit Kulturen berücksichtigt werden, die nicht zu den Migrationskulturen (vor Ort) gehören.

Als Gründe für eine gewisse Zurückhaltung in der interkulturellen Bildung wird in Fachkreisen auf Mängel in der Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte verwiesen. Insbesondere die Regelausbildung von Kinderpflegern und Erziehern wird unter dem Gesichtspunkt des Erwerbs von interkulturellen Kompetenzen und Fremdsprachenkompetenzen als unzureichend eingestuft. Neue Ausbildungskonzepte des elementarpädagogischen Personals auf Hochschulebene sollten dem u. a. durch einen erheblichen Ausbau an internationalen Austauschprogrammen begegnen (vgl. Kapitel 2.4). Zusammenfassend kann empfohlen werden, die Entwicklung von interkulturellen Projekten in einem breiten Sinne weiter voranzutreiben, mit systematischen Evaluationen zu verbinden sowie Anreize für ihre Verbreitung in der Praxis zu geben.

### 2.1.4 Förderung von fremdsprachlichen Kompetenzen

Eine zentrale Rolle in der Vorbereitung auf Globalisierungsprozesse spielt die Kenntnis anderer Sprachen. In den letzten Jahren haben Forderungen nach einem möglichst frühen Beginn des Erlernens einer Fremdsprache zugenommen. Die Europäische Kommission hat alle Mitgliedstaaten aufgefordert, die Beherrschung von drei Gemeinschaftssprachen, die Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Vorschulerziehung und die Verwendung von Fremdsprachen als Unterrichtssprache zu fördern (vgl. Eurydice 2001, S. 27). Gleichwohl dürfte gegenwärtig eine systematische Vermittlung einer Fremdsprache wie z. B. Englisch oder Französisch in frühpädagogischen Einrichtungen eher selten und oftmals vor allem in Grenzregionen zu finden sein.

Entwicklungspsychologische Untersuchungen weisen darauf hin, dass frühes Lernen einer Fremdsprache spezifische Vorteile haben kann (vgl. Weinert 2004). Erwachsene sind zwar im Hinblick auf die Geschwindigkeit des Zweitspracherwerbs die vergleichsweise besseren Sprachlerner. Im Hinblick auf den Endzustand des Zweitspracherwerbs nach vielen Jahren erreichen Kinder aber im Bereich der Phonologie (Aussprache und Sprachmelodie), teilweise auch im Bereich der Grammatik, ein höheres Niveau, das häufig nicht von dem Endniveau muttersprachlicher Sprecher unterschieden werden kann. Lernen der Fremdsprache in der frühen Kindheit ist dabei nicht im Sinne eines systematischen Fremdsprachenlehrgangs zu verstehen, vielmehr geht es um ein implizites Lernen, ein Eintauchen in die andere Sprache (vgl. Ulich/Oberhuemer 2003; Wenzel o. J.). Die Kinder erfahren die andere Sprache längere Zeit jeden Tag (und nicht nur ein oder zwei Stunden pro Woche) und erleben so ein „Sprachbad“ in der Fremdsprache (Immersion-Ansatz). Erreicht wird dies z. B. durch die Anwesenheit einer fremdsprachigen Muttersprachlerin oder einer Person, die diese Sprache ohne „fremdsprachlichen Akzent“ beherrscht. Diese Personen spielen und sprechen z. B. mit den Kindern nur in der Fremdsprache (verstehen aber Deutsch), während der andere Erzieher in der Gruppe mit den Kindern deutsch spricht („One-Person-one-Language-Ansatz“). Ist dies nicht möglich, so sollten die Kinder täglich mit originalsprachigen Materialien z. B. auf Tonkassetten konfrontiert werden. Beispiele für das Erlernen bzw. Kennenlernen einer Fremdsprache gibt es verschiedene (vgl. die Zusammenstellung bei Jampert u. a. 2007), systematische Evaluationen der Auswirkungen fehlen aber weitgehend.

Der Förderung fremdsprachlicher Kompetenzen sollte in den frühpädagogischen Einrichtungen vermehrt und systematisch Beachtung geschenkt werden. Hierzu bedarf es der Weiterentwicklung und systematischen Evaluation von Ansätzen und Materialien. Der Einsatz von muttersprachlichem Fachpersonal ist aufwändig und kostenintensiv. Zu überlegen ist, ob sich hier nicht auch der Einsatz von muttersprachlichen Assistenten und Elternteilen anbietet. Unumgänglich ist, dass das pädagogische Fachpersonal in den Einrichtungen durch Aus- und Weiterbildung auf diese Aufgaben vorbereitet wird, z. B. auch durch gezielte Ausbildungsabschnitte oder Praktika im Ausland.

### 2.1.5 Förderung von Deutsch als Zweitsprache für Kinder mit Migrationshintergrund

Kinder mit Migrationshintergrund erleben in ihrem Alltag in der Regel zwei Sprachen („lebensweltliche Zweisprachigkeit“). Für sie ist die Beherrschung der deutschen Sprache von zentraler Bedeutung für eine erfolgreiche Bildungskarriere und Berufstätigkeit. Zugleich wird davon ausgegangen, dass sprachliche Kompetenzen in der Herkunftssprache – neben ihrer Bedeutung für die Identitätsentwicklung – eine mögliche Ressource im Kontext von Globalisierungsprozessen sind.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht sind kleine Kinder durchaus in der Lage, mehr als eine Sprache von Beginn an zu erlernen. Die erste Sprachaneignung findet primär als ein Prozess des impliziten Lernens, also weniger bewusst, statt. Von einem simultanen, bilingualen Erstspracherwerb spricht man, wenn einem Kind bereits in den ersten beiden Lebensjahren beide Sprachen täglich angeboten werden. Kommt die zweite Sprache erst später hinzu, wenn die Erstsprache in zentralen Aspekten beherrscht wird, wird von Fremd- oder Zweitspracherwerb gesprochen (vgl. Weinert/Lockl in Druck). Bei einem ersten Sprachkontakt mit der Zweitsprache im dritten bis vierten Lebensjahr wird von einem frühen sukzessiven Spracherwerb gesprochen (vgl. Gogolin 2007). Gogolin (2007, S. 8f.) berichtet von Forschungsergebnissen, denen zufolge ein solcher früher sukzessiver Spracherwerb zu einem ähnlichen Spracherwerbsverlauf führt wie bei einsprachig aufwachsenden Kindern (hier am Beispiel von türkisch als Familiensprache und deutsch als Umgebungssprache). Diese Ergebnisse sprechen dafür, Kinder mit Migrationshintergrund schon sehr früh, im dritten oder vierten Lebensjahr, mit der deutschen Sprache in den frühpädagogischen Einrichtungen zu konfrontieren, um die Vorteile der impliziten Lernmechanismen zu nutzen. Dabei spielt der sprachliche Input in den Einrichtungen eine wichtige Rolle. Für die Vorbereitung auf schulische Bildungsprozesse ist es – für einheimische Kinder wie für Kinder mit Migrationshintergrund – weiterhin wichtig, nicht nur auf grundlegende, kontextgebundene (sprachliche) Kommunikationsfähigkeiten zu achten, vielmehr werden für schulische Lernprozesse auch dekontextualisierte, akademische Sprachkompetenzen wichtig („academic language“, „Bildungssprache“, „Sprache im schriftförmigen Modus“). Für eine Förderung dieser Sprachkompetenzen – die für die Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb besonders bedeutsam sind – bedarf es einer systematischen Hinführung. Anbahnungen sind bereits in der vorschulischen Zeit in Familie und frühpädagogischen Einrichtungen möglich, z. B. bei gemeinsamen Bilderbuchbetrachtungen, bei denen die Eltern bzw. Erzieher durch einen komplexen Sprachgebrauch die Kinder kognitiv-sprachlich herausfordern (vgl. Leseman/de Jong 2004).

Die Bedeutung der Förderung von Deutsch als Zweitsprache ist unstrittig. Kontrovers wird dagegen über die Bedeutung der Förderung der Herkunftssprachen von Kindern mit Migrationshintergrund diskutiert. Während die eine Seite sich für eine stärkere Berücksichtigung der Herkunftssprachen in frühpädagogischen Einrichtungen und Schule ausspricht und auch von positiven Effekten auf den Zweitspracherwerb und die Schulleistungen ausgeht (vgl. z. B. Gogolin 1994; Reich/Roth 2002), plädiert die andere Seite dafür, sich auf die Vermittlung von Deutschkenntnissen zu konzentrieren (vgl. Esser 2006a). Die erste Richtung argumentiert unter der Perspektive der interkulturellen Pädagogik, die Aspekte der sprachlichen und kulturellen Öffnung, Anerkennung und Bereicherung akzentuiert. Die zweite Richtung geht von

einer pragmatischen Sicht aus, die den schulischen und beruflichen Erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland fokussiert. Kaum erforscht, aber bedeutsam ist zudem die Frage, ob eine Alphabetisierung von Vorschulkindern in der Herkunftssprache nicht die Gefahr einer sozialen Isolierung von Migranten vergrößern könnte.

Die vorhandenen Programme zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache unterscheiden sich – neben unterschiedlichen Annahmen über den Zweitspracherwerb – in ihren Zielgruppen, in den geförderten Bereichen, in den Förderzielen (Mehrsprachigkeit als Ziel; Förderung von Deutsch unter Einbeziehung der Herkunftssprache; nur Förderung von Deutsch als Zweitsprache), in den verwendeten Methoden und Materialien sowie im Hinblick auf den Einbezug der Eltern als (Sprach-)Ressource (vgl. Gogolin 2007; Jampert u. a. 2007; Weinert/Lockl in Druck). Zwei didaktische Orientierungen lassen sich unterscheiden: Auf der einen Seite rücken Programme mit sprachdidaktischem bzw. linguistischem Hintergrund die Sprache als System in den Mittelpunkt. Diese Programme sind durch ein spielerisches Hinführen zum Regelerwerb gekennzeichnet. Auf der anderen Seite betonen Konzepte mit einer elementarpädagogischen Orientierung vor allem die Spracherfahrungen im kommunikativen Alltag. Sprache und Sprechen werden als Querschnittsaufgabe der pädagogischen Arbeit betrachtet. Jampert u. a. (2007, S. 304) sehen eine Verbindung beider Orientierungen – Förderung von sprachstrukturellen Aspekten und Unterstützung kommunikativer Fähigkeiten – als Herausforderung eines zukünftigen Umgangs mit Kindern und Sprache in den frühpädagogischen Einrichtungen. Ein besonderes Problem besteht darin, dass es kaum wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse zur Wirksamkeit der einzelnen Sprachförderprogramme gibt. Vor allem fehlen vergleichende Evaluationen von Programmen (Weinert/Lockl in Druck).

Insgesamt ist festzuhalten, dass ein früher Beginn der Förderung von Deutsch als Zweitsprache für Kinder mit Migrationshintergrund besonders wichtig ist. Insofern muss dafür Sorge getragen werden, dass diese Kinder möglichst früh – spätestens ab dem dritten oder vierten Lebensjahr – eine frühpädagogische Einrichtung besuchen können. Angesichts von Nutzungsdisparitäten bei jüngeren Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Roßbach in Druck) dürften hierzu auch besondere „Werbemaßnahmen“ bei den Familien der Kinder erforderlich werden. Auch wenn im Zentrum die Förderung der deutschen Sprache steht, können gegebenenfalls kontrastiv die Herkunftssprachen der Kinder ebenfalls in die Sprachförderung mit einbezogen werden. Systematische empirische und vergleichend angelegte Evaluationen der verschiedenen Sprachförderprogramme sind zwingend erforderlich. Nicht die bloße Vermehrung von Förderansätzen kann das Ziel sein. Vielmehr kommt es darauf an, zu systematisch in ihren Wirkungen überprüften Programmen zu kommen – auch wenn damit eine Dezimierung von Konzepten verbunden ist (vgl. Gogolin 2007, S. 61). Unumgänglich ist darüber hinaus eine auf Sprachförderung gerichtete Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals. Dies gilt vor allem im Hinblick auf die Anbahnung von bildungssprachlichen Kompetenzen.

### 2.1.6 Förderung von Ambiguitätstoleranz

Mit Globalisierungsprozessen gehen Unsicherheiten und Ungewissheiten einher, die es nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene zu bewältigen gilt (vgl. Kapitel 1.3.3). Der Umgang mit Unsicherheit und Ungewissheit ist dabei abhängig von einem Personenmerkmal, das unter dem Begriff der Ambiguitätstoleranz (vgl. Frenkel-Brunswik 1949) bekannt geworden ist. Gemeint ist damit die Fähigkeit, Ungewissheit zu akzeptieren und unsichere Situationen als positive Herausforderung zu begreifen oder sogar aktiv aufzusuchen. Eine Abgrenzung zu weiteren verwandten Konstrukten ist schwierig, was an der Mehrdimensionalität des Merkmals liegen könnte (vgl. z. B. Reis 1997; Radant/Dalbert 2003). Ambiguitätstoleranz wird sowohl als den Lernprozess beeinflussende Variable gesehen wie auch zugleich als Bildungsziel (vgl. Hartinger/Daniger 2003). Der erste Aspekt ist deutlich häufiger untersucht und zeigt eine Überlegenheit ungewissheitsorientierter Schüler hinsichtlich des Lernens allgemein und in kooperativen und offenen Lernformen im Besonderen (Huber/Roth 1999). Daraus wird im Umkehrschluss abgeleitet, dass insbesondere Formen des selbstregulierten und kooperativen Lernens zur Ausbildung von Ambiguitätstoleranz beitragen sollten. Empirische Studien hierzu – insbesondere auch für den frühpädagogischen Bereich – fehlen jedoch noch weitgehend. Zu berücksichtigen bleibt, dass Kinder bereits aufgrund (der Reichhaltigkeit) ihrer Erfahrungen in der Familie mit unterschiedlichen Ausprägungen der Ambiguitätstoleranz in den Kindergarten kommen und somit unterschiedlich auf unsicherheitsbelastete Situationen reagieren.

Mit Blick auf die Anforderungen der Globalisierung, z. B. mit Unsicherheit umgehen zu können, besteht somit die Notwendigkeit, Möglichkeiten der Förderung von Ambiguitätstoleranz bzw. ihrer Anbahnung in der frühen Kindheit zu untersuchen und gegebenenfalls – in Abstimmung mit den folgenden Bildungsstufen – Fördermodelle zu ihrer Verbreitung in der frühpädagogischen Praxis zu entwickeln.

## 2.2 Förderung von Kindern aus benachteiligten Familien

Gerade unter der Globalisierungsperspektive gewinnt die Förderung von leistungsschwächeren Kindern und/oder Kindern aus benachteiligten Familien eine besondere Bedeutung, um Marginalisierungen von speziellen Bildungsgruppen entgegenzuwirken und – soweit möglich – sozial bedingte Ungleichheiten zu reduzieren. Von der frühpädagogischen Förderung wird dazu oftmals ein spezieller Beitrag erwartet. Dahinter steht die Vermutung, dass sich die Auswirkungen einer guten Qualität institutioneller Betreuung besonders bei Kindern aus benachteiligten Familien zeigen – benachteiligt z. B. durch ein niedriges familiales Einkommen, einen niedrigen sozioökonomischen Status, Migrationsstatus und/oder ein niedriges häusliches Anregungsniveau.

Untersuchungen in Regeleinrichtungen zeigen allerdings keine Wechselwirkungen von Qualität in frühpädagogischen Einrichtungen einerseits und familialen Hintergrundvariablen und Aspekten des häuslichen Anregungsniveaus andererseits. Alle Kinder profitieren damit gleichermaßen von einer guten Qualität, benachteiligte Kinder aber nicht in einem besonderen, kompensatorischen Ausmaß. In einer Untersuchung in England erwies sich aber im Vergleich zu einer ausschließlich familialen Betreuung der Besuch von institutionellen Be-

treuungen als solcher besonders Gewinn bringend für benachteiligte Kinder (vgl. Roßbach 2005b). Evaluationen zu Modellprogrammen für benachteiligte Kinder weisen in den USA durchaus auf erhebliche Effekte hin. Bei diesen Modellprogrammen handelt es sich zum Teil um sehr umfangreiche Interventionen, die neben einer institutionellen Betreuung auch weitere Hilfen für die Familien beinhalten – z. B. Unterstützung in Erziehungs-, Ernährungs- und Gesundheitsfragen – und die sich z. B. durch einen sehr guten Betreuer-Kind-Schlüssel und durch gut ausgebildetes Personal auszeichnen.

Um Entwicklungs- und Bildungsprozesse von benachteiligten Kindern nachhaltig zu fördern, werden somit aufwändigere und breiter angelegte Interventionen benötigt, die sowohl ein gutes systematisches Curriculum in den Einrichtungen als auch eine ausgeprägte und ebenfalls auf Bildung bezogene Familienkomponente umfassen. Als ein Beispiel könnten hier die Early Excellence Centres in England dienen, die von ihrem Ursprung her auf in Armut bzw. in benachteiligten Verhältnissen lebende Kinder und Familien gerichtet sind (vgl. Strotmann/Tietze 2007). Die Early Excellence Centres (heute Children's Centres) sind Teil einer umfassenden Strategie, die Standards in der vorschulischen Betreuung zu steigern, mehr Plätze bereitzustellen, Familien zu unterstützen, sozial bedingte Benachteiligungen abzubauen, den Gesundheitszustand der Bevölkerung zu verbessern und Kinderarmut entgegenzuwirken. Zentrales Kennzeichen ist ein integriertes Modell von vielfältigen Angeboten der Erziehung, Bildung und Gesundheitsvorsorge für die ganze Familie (alles „unter einen Dach“). Institutionelle Betreuung der Kinder wird damit verbunden mit einer Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern, neuen Formen von Eltern- und Familienbildung und Angeboten der Unterstützung und Entlastung von Familien. Enthalten sind ebenfalls Angebote der Erwachsenenbildung und arbeitsmarktbezogene Aus- und Fortbildungen. Auch in Deutschland gibt es Ansätze von Early Excellence Centres. Anders als bei den Centres in England, die gezielt in benachteiligten Regionen agieren, wird in Deutschland weitgehend von diesem sozialpolitischen Kontext abgesehen. Es sollte sorgfältig geprüft werden, ob ein entsprechendes Programm für benachteiligte Kinder bzw. in benachteiligten Regionen auch in Deutschland aufgelegt werden kann. Für ein solches Programm werden dann zusätzliche Ressourcen benötigt (in England werden die zusätzlichen Kosten eines Early Excellence Centres gegenüber einer üblichen Einrichtung auf 20 bis 25 Prozent geschätzt, vgl. Bertram u. a. 2003). Eine sorgfältige Evaluation sollte selbstverständlich sein.

### 2.3 Vernetzung von Kindergarten und Grundschule sowie Weiterentwicklung von Bildungsplänen

Kindergarten und Grundschule bilden im deutschen Bildungssystem getrennte Bildungsstufen mit unterschiedlichen Traditionen und fachlichen Zuordnungen. Im Hinblick auf die individuelle Kompetenzentwicklung über Bildungsstufen hinweg mit dem Ziel eines möglichst hohen Bildungsniveaus für alle und einer Reduzierung von (sozial bedingten) Benachteiligungen stellt sich die Frage der Abstimmung bzw. Vernetzung der beiden Bildungsstufen (vgl. auch die detaillierten Ausführungen im Jahresgutachten 2007). Maßnahmen hierzu können auf verschiedenen Ebenen ansetzen (vgl. Roßbach 2006). Seit langem schon wird eine Kooperation des Fachpersonals beider Bildungsstufen (unter Einschluss der Eltern) gefordert, die in der Praxis wohl oftmals nicht so verbreitet ist, wie erhofft. In den letzten Jahren sind allerdings

Entwicklungen zu beobachten, die diesen Kooperationsmaßnahmen eine stärker verbindliche Struktur geben. Ein wichtiges Element sind hier auch gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen von frühpädagogischem Fachpersonal und Grundschullehrern, die sich vor allem auf eine Bildungsstufen übergreifende Förderung bereichsspezifischer und allgemeiner Kompetenzen der Kinder beziehen. Besondere Erwartungen werden auch an eine Reform der Ausbildung des frühpädagogischen Personals gerichtet (vgl. Kapitel 2.4). Curriculare Abstimmungen werden durch die Bildungs-, Erziehungs- oder Orientierungspläne der Bundesländer befördert, indem Bereiche für vorschulisch zu fördernde Bildungsprozesse benannt werden, die durchaus ihre Fortsetzung in der Grundschule finden.

Über diese Maßnahmen hinaus sollten in zumindest zwei Bereichen Weiterentwicklungen angeregt und systematisch verfolgt werden. Zum einen unterscheiden sich derzeit die Bildungs-, Erziehungs- oder Orientierungspläne der Bundesländer in den Altersgruppen, auf die sie sich beziehen. Im Hinblick auf eine kontinuierliche Förderung der kindlichen Kompetenzen ist eine Weiterentwicklung dieser Pläne hin zu Bildungsplänen angeraten, die die gesamte Altersspanne von null bis zehn oder zwölf Jahren umfassen, um eine gemeinsame Vorstellung über diese Grundbildungsphase zu erhalten. Im Kontext dieser Weiterentwicklungen sollten auch die unter der Globalisierungsperspektive besonders bedeutsamen Kompetenzen – die durchaus in den verschiedenen Bildungs-, Erziehungs- oder Orientierungsplänen benannt werden – weiter ausdifferenziert werden.

Zum anderen sollten laufende Modellversuche sorgfältig analysiert bzw. weitere Modellversuche angeregt werden, die sich spezifischen Aspekten einer Veränderung im Übergangsbereich zuwenden. Ein Beispiel ist das Modellprojekt KiDZ, ein Kooperationsprojekt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., unterstützt durch den VBM – Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie e. V. und der Stiftung Bildungspakt Bayern (vgl. Geschäftsstelle der Stiftung Bildungsakt Bayern 2007). In altersgemischten Gruppen im Kindergarten betreuen und bilden jeweils ein Erzieher, ein Kinderpfleger und ein Grundschullehrer die Kinder, um neue (bereichsspezifische) Fördermaßnahmen zu erproben und von den unterschiedlichen professionellen Hintergründen zu profitieren. Eine weitere Entwicklung sind Überlegungen zu so genannten Bildungshäusern für drei- bis zehnjährige Kinder (z. B. in Baden-Württemberg und Hamburg), in denen (ideell unter einem Dach) Kindergarten und Grundschule räumlich, organisatorisch und konzeptuell verbunden werden. Neben einer intensiven Kooperation wäre in einem solchen Verbund auch ein flexibler Einsatz der beteiligten Fachkräfte entsprechend der geforderten Fachkompetenzen im Hinblick auf den jeweiligen Entwicklungs- und Förderbedarf der Kinder möglich. Diese Modellversuche sollten vorurteilsfrei im Hinblick auf ihre Auswirkungen für die Gestaltung des frühpädagogischen Bereichs und der Grundschule überprüft werden. Dies gilt auch für internationale Modelle wie z. B. die niederländische Basisschule, die acht Klassenstufen für Vier- bis Zwölfjährige umfasst und in die 1985 der früher selbstständige Kindergarten in die ersten beiden Klassenstufen überführt wurde.

## 2.4 Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals

Der größte Teil des Fachpersonals in frühpädagogischen Einrichtungen hat eine Ausbildung mit dem Abschluss des staatlich anerkannten Erziehers oder Kinderpflegers (vgl. Schmidt 2005; Roßbach in Druck). Nur ein geringer Teil des Personals kann gegenwärtig auf eine fachlich einschlägige, aber oftmals nicht unmittelbar für frühpädagogische Aufgaben spezifische Hochschulausbildung verweisen. Demgegenüber findet in den anderen europäischen Ländern, außer in Österreich, die entsprechende Ausbildung auf Hochschulniveau statt. Damit stellen sich zumindest zwei Fragen: Sind Erzieher selbst ausreichend auf die Anforderungen der Globalisierung und einen internationalen Arbeitsmarkt vorbereitet? Vermittelt die bisherige Erzieherausbildung die Qualifikationen, die – angesichts der in den voranstehenden Kapiteln beschriebenen Aufgaben – zu einer umfassenden Bildungsförderung benötigt werden?

Die bisherige Ausbildung hat die Erzieher nur unzureichend auf den Prozess der zunehmenden Globalisierung vorbereitet. Institutionalisierte Austauschprogramme mit Ausbildungsstätten in anderen Ländern und ein Abgleich der Ausbildungsinhalte wurden nur selten realisiert. Zwar gehörte der Unterricht in einer Fremdsprache, meist Englisch, in vielen Bundesländern zum Pflichtbestandteil der Ausbildung, wurde aber eher selten unter der Perspektive internationaler Anschlussfähigkeit der Ausbildung bzw. der Berufstätigkeit durchgeführt. Eine länderübergreifende Öffnung der Ausbildung wurde allenfalls in angrenzenden Regionen zu Nachbarländern, z. B. zu Frankreich oder Polen, realisiert. Im Zuge einer zunehmenden Globalisierung von Arbeitsmärkten und eines steigenden Interesses junger Menschen an Auslandsaufenthalten wurde die Erzieherausbildung 1995 in das europäische Berufsbildungsprogramm LEONARDO DA VINCI aufgenommen. Aufgrund der umfangreichen beruflichen Praxisphasen (zwischen ein und drei Jahren, je nach allgemeiner und beruflicher Vorbildung) und der vergleichsweise kurzen theoretischen Ausbildungsdauer von zwei Jahren bieten sich Auslandsaufenthalte angehender Erzieher insbesondere für einen Teil der Praxisphasen an. Als Hindernis für eine solche internationale Öffnung der Ausbildung und der beruflichen Perspektiven in anderen Ländern erwies sich in den letzten Jahren die fehlende Passung zwischen den Ausbildungen der verschiedenen Länder. Mit der in den letzten Jahren rasant voranschreitenden Einrichtung neuer Bachelorstudiengänge im Bereich der Frühpädagogik in Deutschland dürfte sich die Situation verbessern. Durch die europaweite Vereinheitlichung von Hochschulabschlüssen (Bachelor und Master) wird eine formale und inhaltliche Vergleichbarkeit der Ausbildungen eines Teils des Personals in frühpädagogischen Einrichtungen zukünftig erheblich erleichtert, was den Anforderungen der zunehmenden Globalisierung entgegenkommt.

Die Forderung nach einer spezialisierten Hochschulausbildung des frühpädagogischen Personals wird vor allem auch damit begründet, dass die Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte in der letzten Zeit zugenommen haben und dass diese neuen Anforderungen letztlich nur durch eine Ausbildung auf Hochschulniveau erfüllt werden können. In einer Untersuchung in England wurde festgestellt, dass in den Einrichtungen mit einer sehr guten Praxis das Personal ein vertieftes Fachwissen in den einzelnen Förderbereichen (z. B. Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften) und ein grundlegendes Wissen über die Lernprozesse in diesen Bereichen aufweist (vgl. Sylva u. a. 2004). Hierbei handelt es sich um theoretische Wissensbestandteile, wie sie üblicherweise auf Hochschulniveau vermittelt werden. Die gegenwärtigen Versuche einer Hochschulausbildung für frühpädagogisches Fachpersonal sind

in der Regel an Fachhochschulen und damit in einem eher sozialpädagogisch orientierten Umfeld angesiedelt. Hier muss sichergestellt werden, dass die mehr fachdidaktischen bzw. bereichsspezifischen Fördernotwendigkeiten und die entsprechenden Wissens- und Vermittlungskompetenzen des Fachpersonals eine angemessene Berücksichtigung finden. Dies dürfte dort leichter möglich sein, wo die Ausbildung von frühpädagogischem Personal und Grundschullehrern aufeinander bezogen oder miteinander verbunden werden.

Als Fazit ist festzuhalten, dass die verschiedenen Ansätze zu einer Anhebung der Ausbildung des frühpädagogischen Personals sorgfältig beobachtet und weiterentwickelt werden müssen. Ziel sollte sein, dass zukünftig zumindest ein substanzieller Teil des frühpädagogischen Personals auf Hochschulniveau ausgebildet wird. Für die Praxis bedeutet dies aber auch, dass entsprechende Anhebungen bei der Bezahlung des Fachpersonals erforderlich werden.

## 2.5 Unterstützung von Eltern

Im Kontext der Globalisierung stellen sich nicht nur Anforderungen an die Bildungsinstitutionen, sondern auch an die Kinder und in dieser Altersgruppe besonders an deren Familien. Im Hinblick auf die Förderung in der Persönlichkeitsentwicklung und im kognitiven Bereich in den Familien gibt es einerseits erhebliche sozial bedingte Unterschiede. Andererseits sind alle Familien gefordert, optimale häusliche Anregungsbedingungen zu ermöglichen (z. B. auch im Hinblick auf ein Klima der Wertschätzung von Lernen). Dazu bedarf es aber in vielen Fällen auch der öffentlichen Unterstützung der Eigenaktivitäten der Familien. Eine besondere Aufgabe für die Familien bzw. von Familien unterstützenden Maßnahmen ist die Schaffung der Möglichkeit, positive Bindungsbeziehungen – in einem breiten Sinne – der heranwachsenden Kinder herauszubilden. Dies wird aus familienpädagogischer Sicht als Voraussetzung für intergenerationale Solidarität gesehen, die unter unsicheren Bedingungen als besonders wichtig für die Absicherung von Globalisierungsprozessen betrachtet werden kann.

### *Fazit:*

Unter Globalisierungsgesichtspunkten bestehen die zentralen Ziele von frühpädagogischen Maßnahmen darin, zur Sicherung eines möglichst hohen Bildungsniveaus für alle beizutragen sowie Marginalisierungen von speziellen Bevölkerungsgruppen entgegenzuwirken und – soweit wie möglich – sozial bedingte Ungleichheiten zu reduzieren. Bildung umfasst dabei nicht nur „kognitive“ Kompetenzen im Engeren, sondern ebenso eine Aufgeschlossenheit gegenüber Wissensbereichen, eine motivational-emotionale Bereitschaft zum Weiterlernen sowie den Aufbau von Werthaltungen und sozialen Handlungsbereitschaften. Vor diesem Hintergrund können die folgenden Handlungsempfehlungen gegeben werden:

- Eine qualitativ hoch stehende Förderung in den Institutionen der Frühpädagogik wirkt sich positiv auf die Entwicklung der Kinder im kognitiv-leistungsbezogenen wie im sozial-emotionalen Bereich aus (vgl. Roßbach 2005b). Ein Beginn der institutionellen Förderung mit dem vollendeten zweiten Lebensjahr ist besonders hilfreich für die kognitive Entwicklung. Dies scheint vor allem auch für den Erwerb der deutschen Sprache bei Kindern mit Migrationshintergrund von Bedeutung zu sein. Insofern sollten Möglichkeiten geschaffen werden, dass alle Kinder eine Einrichtung ab diesem Zeitpunkt besuchen können. Nut-

zungsdisparitäten, wie sie vor allem bei den jüngeren Kindern und dort bei Kindern aus benachteiligten Familien zu finden sind, müssen auch über gezielte „Werbemaßnahmen“ bei den Familien ausgeglichen werden.

- Im frühpädagogischen Bereich müssen den Kindern Erfahrungsmöglichkeiten geboten werden, die sie individuell herausfordern und darin unterstützen, ihre Kompetenzen zu erweitern, sich neues Wissen zu erschließen und neue Konzepte auszudifferenzieren. Pädagogische Konzepte antworten in unterschiedlicher Weise auf diese Aufgabe, wobei sie sich zum Teil sehr deutlich voneinander abgrenzen. Demgegenüber wird hier ein Ansatz vertreten, der auf eine Balance und auf die Kumulativität der verschiedenen Konzepte setzt. Gerade in der Herstellung einer solchen Balance besteht eine besondere Aufgabe für die Frühpädagogik.
- Mit Blick auf die Herausforderungen von Globalisierungsprozessen wurde besonders die Förderung von lernmethodischen, interkulturellen und fremdsprachlichen Kompetenzen, von Deutsch als Zweitsprache für Kinder mit Migrationshintergrund (bei Berücksichtigung ihrer Herkunftssprachen) sowie von Ambiguitätstoleranz betont. Auch wenn manche Fragen im Hinblick auf die Fördermöglichkeiten dieser Kompetenzen in der Frühpädagogik noch offen sind, sollten entsprechende Förderprogramme weiterentwickelt, systematisch im Hinblick auf ihre Auswirkungen evaluiert und breit in die Praxis implementiert werden.
- Der Förderung von leistungsschwachen Kindern und Kindern aus benachteiligten Familien muss eine besondere Beachtung geschenkt werden. Dazu bedarf es systematischer Förderprogramme in den Einrichtungen, die auch eine ausgeprägte Familienkomponente umfassen. Es wird vorgeschlagen, das Modell der Early Excellence Centres oder vergleichbarer Familienzentren zu prüfen und möglicherweise breit zu implementieren. Die dafür erforderlichen Mehrkosten zahlen sich langfristig aus.
- Die Schnittstelle zwischen Kindergarten und Grundschule bedarf einer gezielten Beachtung. Die Abgrenzungen zwischen sozialpädagogischer und schulpädagogischer Orientierung müssen überwunden werden. Hierzu sollten systematisch Kooperationsformen zwischen den beiden Bildungsstufen verbindlich gemacht werden. Die länderspezifischen Bildungs-, Erziehungs- und Orientierungspläne sollten weiterentwickelt werden und jeweils die Altersspanne von null bis zehn oder zwölf Jahren umfassen, um eine gemeinsame Vorstellung über diese Grundbildungsphase zu erhalten. Darüber hinaus sollten Modellversuche, die Veränderungen im Übergangsbereich thematisieren, initiiert und vorurteilsfrei erprobt werden, um möglicherweise weitergehende Hinweise auf eine strukturelle Veränderung der Gestaltung von Kindergarten und Grundschule zu gewinnen.
- Angesichts der Fragen, ob die bisherige Ausbildung die Erzieher ausreichend auf die Anforderungen der Globalisierung und einen internationalen Arbeitsmarkt vorbereitet und den Erziehern die für die umfassende Bildungsförderung der Kinder benötigten Qualifikationen hinreichend vermittelt, sollten die verschiedenen Ansätze zu einer Anhebung der Ausbildung des Personals auf Hochschulniveau sorgfältig beobachtet und weiterentwickelt werden mit dem Ziel, zumindest für einen substanziellen Teil des frühpädagogischen Personals einen Hochschulabschluss zu erreichen. Besondere Beachtung verdienen solche Modelle, die die Ausbildung von frühpädagogischem Personal und Grundschullehrern aufeinander beziehen oder miteinander verbinden.

### 3 Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Bildung in der Primarschule

Die Anforderungen und Ziele, die für den frühpädagogischen Bereich in Kapitel 2 dargestellt wurden, gelten im Wesentlichen auch für die Grundschule. Insbesondere die Förderung (fremd)sprachlicher und interkultureller Kompetenzen muss im Primarschulbereich weiterverfolgt und ausgebaut werden.

Denn spätestens in der Primarschule treffen Kinder unterschiedlicher sozialer, ethnischer, kultureller und sprachlicher Hintergründe aufeinander und erfahren in einem wichtigen Teilbereich ihres Alltags Gemeinsamkeiten und Differenzen in ihrer Lebenswelt (vgl. Berg u. a. 2007; Bos u. a. 2007). Das Erlernen des Umgangs miteinander ist eine zentrale Anforderung bereits an Kinder im Grundschulalter, die weltweit zunehmend in multikulturellen, von Prozessen der Globalisierung geprägten Gesellschaften aufwachsen und lernen. Vier bedeutsame Bereiche stehen im Zentrum von Globalisierungsprozessen, die sich im Primarschulbereich in Deutschland niederschlagen, und für die folgende Notwendigkeiten identifiziert werden können:

- Die Notwendigkeit einer bereits früh einsetzenden Förderung des Lernens der englischen Sprache für alle Kinder,
- die Notwendigkeit einer sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund,
- die Notwendigkeit einer Förderung der interkulturellen Pädagogik im Elementar- und Primarschulbereich,
- die Notwendigkeit der Etablierung eines von der Primar- zur Sekundarschulbildung durchgängigen Literacy-Konzepts.

Dabei geht es zum einen um Auswirkungen der Globalisierung im Primarschulbereich, wie sie sich unter anderem in dem frühen Lernen der englischen Sprache als „lingua franca“, der interkulturellen Pädagogik als pädagogische Entgegnung auf eine zunehmend multikulturelle Schülerschaft und der Forderung nach Übernahme des Literacy-Konzepts in der Primar- und Sekundarschule manifestieren. Zum anderen geht es um Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an Schulen in Deutschland und die Notwendigkeit, diejenigen unter ihnen, die Schwächen in der Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch aufweisen, eine ihnen gerecht werdende Förderung zukommen zu lassen.

#### 3.1 Frühe Fremdsprachenförderung Englisch

Die englische Sprache ist weltweit die dominierende Verkehrssprache. Ihre Beherrschung eröffnet den Zugang zu praktisch jedem Berufszweig und sollte entsprechend früh gefördert werden. Im deutschen Bildungssystem wird dieser Tatsache inzwischen insofern Rechnung getragen, als seit dem Schuljahr 2004/2005 ab der dritten Jahrgangsstufe der Unterricht in einer Fremdsprache (meist Englisch oder Französisch), in Grenzregionen oftmals aber auch in einer Sprache der Nachbarländer, angeboten wird (KMK 2005a). Die Europäische Kommission (vgl. Kapitel 2.1.4) hat darüber hinaus alle Mitgliedstaaten aufgefordert, die Verwendung von Fremdsprachen auch im Fachunterricht zu fördern.

Das frühe Erlernen einer Fremdsprache zielt darauf (vgl. KMK 2005a),

- das Interesse der Kinder für das Lernen fremder Sprachen zu wecken und zu fördern und damit die Basis für eine Erziehung zur Mehrsprachigkeit zu schaffen,
- sie für Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen zu sensibilisieren,
- im Sinne einer Förderung interkultureller Kompetenzen bei den Schülern eine aufgeschlossene Haltung gegenüber anderen Sprach- und Kulturgemeinschaften zu fördern,
- die Schaffung von Grundlagen für weiteres fachliches Lernen zu unterstützen,
- grundlegende fremdsprachliche Kompetenzen und Kenntnisse der Lebensweisen in anderen Ländern zu vermitteln.

Kinder sollen nicht nur im Hinblick auf eine möglichst frühe Anbahnung ihrer fremdsprachlichen Fähigkeiten bereits in der Primarschule Fremdsprachenunterricht erhalten, sondern auch im Hinblick auf die Förderung interkultureller Kompetenzen. Im Hinblick auf die Realisierung von Englisch in der Primarschule liegen nunmehr auch einige empirische Ergebnisse vor, die im Folgenden knapp dargestellt werden.

Im Rahmen der unter Beteiligung von Schulen aller Schulformen in Hamburg durchgeführten Lernstandserhebungen (LAU) konnten für die sechste Jahrgangsstufe in LAU 7 sowie in der Untersuchung „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 7 (KESS 7)“ mithilfe eines so genannten C-Tests folgende Lernstände in den Englischkompetenzen der Schüler ermittelt werden (vgl. Abbildung 4):

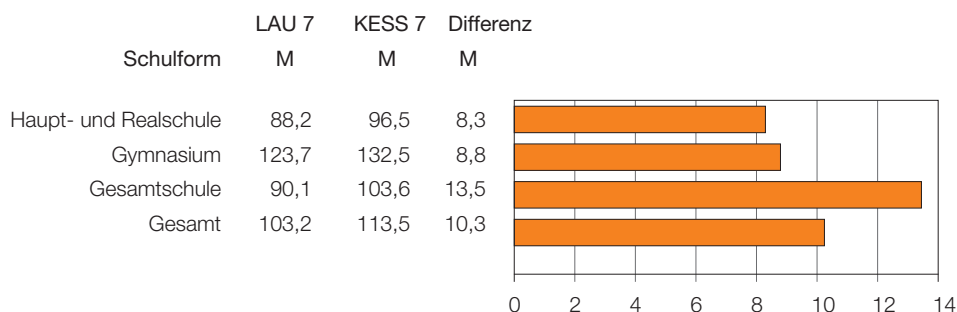


Abbildung 4: Lernstände im Englisch-C-Test am Ende der sechsten Jahrgangsstufe in LAU 7 und KESS 7 nach Schulform (in Anlehnung an Bos/Bonsen/Gröhlich 2007)

Abbildung 4 zeigt für die Erhebungen im Rahmen von LAU 7 und KESS 7, dass Schüler an Haupt- und Realschulen in LAU 7 (Mittelwert: 88,2) durchschnittlich deutlich geringere Englischkompetenzen am Ende der sechsten Jahrgangsstufe erreichen als diejenigen in KESS 7 (Mittelwert: 96,5). Ferner weisen Schüler an Gymnasien in beiden Studien deutlich bessere Leistungen in Englisch auf (LAU 7: 123,7, KESS 7: 132,5) als Schüler an Haupt- und Realschulen. Auch Schüler an Gesamtschulen (LAU 7: 90,1, KESS 7: 103,6) dokumentieren bessere Englischleistungen als die erstgenannte Gruppe. Allerdings zeigen sich auch über sämtliche Schulformen hinweg Steigerungen der Leistungen in Englisch, die sich insgesamt auf eine Differenz von 10,3 Punkten belaufen. Die erfassten Leistungen wurden auf einen

Mittelwert von 100 und eine Standardabweichung von 30 Skalenpunkten standardisiert. Unterschiede von einem zehntel Standardabweichung (drei Punkte) lassen sich hier in der Regel zufallskritisch absichern und sind als relevant anzusehen.

Die Veränderungen in den Leistungen aus LAU 7 (1998) und aus KESS 7 (2005) resultieren vermutlich aus dem Umstand, dass die 2005 getestete Schülerschaft im Gegensatz zu der in LAU 7 getesteten Schülerschaft bereits in der Grundschule vier Jahre Englischunterricht erhalten hatte.

Die Ausbildung der Lehrkräfte in der Hamburger Grundschule steht in einem Zusammenhang mit den von den Kindern erreichten Kompetenzen in der englischen Sprache, wie folgende Abbildung belegt:

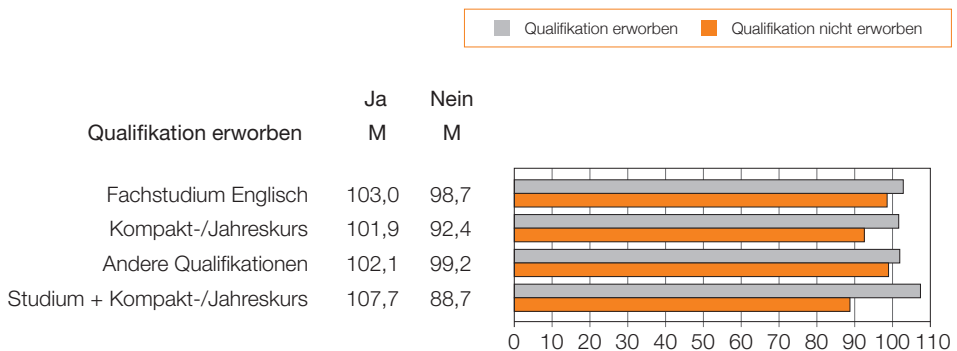


Abbildung 5: Leistungen der Schüler nach Qualifikation der Englisch-Lehrkräfte in der Grundschule  
(in Anlehnung an Bos/Bonsen/Gröhlich 2007)

Aus Abbildung 5 wird ersichtlich, dass die Leistungen der Schüler in der englischen Sprache mit den in die Qualifikation der Lehrkräfte investierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen deutlich ansteigen. Dabei machen drei Punkte ein zehntel Standardabweichung aus; Unterschiede ab zwei Punkten erweisen sich als inhaltlich relevant. Wie Abbildung 5 zeigt, erreichen Schüler, die von einer Lehrkraft unterrichtet werden, die ein Fachstudium Englisch absolviert hat, durchschnittlich deutlich bessere Leistungen (Mittelwert: 103,1) als Kinder (Mittelwert: 101,6), die von Lehrkräften unterrichtet werden, die an einem Kompakt- bzw. Jahreskurs in Englisch teilgenommen haben. Die Schüler (Mittelwert: 102,1), die von Lehrkräften unterrichtet werden, die eine andere Form der Qualifikation nachweisen können, erreichen jedoch immer noch sehr gute Leistungen verglichen mit jenen Kindern (Mittelwert: 99,2), die von einer Lehrkraft unterrichtet werden, die keine anderen Qualifikationen erworben hat. Am günstigsten scheint es, wenn Lehrkräfte alle hier erfassten Aus-, Fort- und Weiterbildungen absolviert haben: Kinder, die hiervon profitieren, dokumentieren einen Leistungsvorsprung von einem durchschnittlichen Mittelwert in der Englischkompetenz von 107,7 gegenüber einem Mittelwert von 88,7 bei Kindern, deren Lehrkräfte nicht so optimal ausgebildet wurden. In den hier herangezogenen Studien hatten immerhin 79,4 Prozent der Lehrkräfte einen Kompakt- oder Jahreskurs Englisch absolviert, aber nur 29,9 Prozent von ihnen ein Fachstudium Englisch abgeschlossen.

Diese Ergebnisse zeigen, dass eine gute Ausbildung der Fachlehrkräfte maßgeblich für die Qualität des Englischunterrichts in der Primarschule ist. Die Ausbildung sollte so gestaltet werden, dass sie anschlussfähig zur Sekundarstufe I ist; in der Lehrerausbildung und Weiterbildung sind Anstrengungen zu unternehmen, den Englischunterricht in der Primarstufe zu stärken. In diesem Zusammenhang können auch interkulturelle Lernsituationen geschaffen werden (vgl. Göbel 2007). Zudem könnte angesichts der für alle Schüler zu erlernenden Fremdsprache Englisch eine gemeinsame Ausgangsbasis erreicht werden.

### 3.2 Empirische Erkenntnisse zur Bildungsbeteiligung von Primarschülern mit Migrationshintergrund

In der Erziehungswissenschaft und der empirischen Bildungsforschung werden heute in der Regel die Geburtsstaaten der Kinder und ihrer Eltern als Informationen herangezogen, um einen möglichen Migrationshintergrund der Schüler zu identifizieren. In manchen Untersuchungen wird auch erhoben, welche Sprache(n) in der Familie des Kindes gesprochen werden (vgl. Limbird/Stanat 2006). Darüber hinaus haben sich im Hinblick auf die in internationalen Schulleistungsstudien wie PISA und IGLU erhobenen Kompetenzen von Schülern auch Informationen als erklärungskräftig erwiesen, die Aufschlüsse über den sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilien der Kinder und Jugendlichen geben. Hierzu zählen die von den Schülereltern ausgeübten Berufe und ihr Beschäftigungsstatus sowie das in den Familien zur Verfügung stehende kulturelle Kapital, der höchste von den Schülereltern erworbene Bildungsabschluss und die in den Familien zur Verfügung stehende Anzahl der Bücher (Baumert u. a. 2001; Schwippert/Bos/Lankes 2003; Prenzel u. a. 2004).

Mit IGLU 2006 wurden die Leseleistungen von Schülern der vierten Jahrgangsstufe in insgesamt 45 Staaten und Regionen getestet (vgl. Bos u. a. 2007). Dabei zeigte sich, dass in Deutschland die in IGLU 2006 gemessenen Leseleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich 48 Punkte – also rund eine halbe Standardabweichung – hinter denen von Kindern ohne Migrationshintergrund zurückliegen. Dieses Ergebnis kann man besser verstehen, wenn man die genannten Aspekte bei seiner Interpretation berücksichtigt. In IGLU 2006 ist dies geschehen und es wurden dazu folgende Kategorien gebildet (vgl. Schwippert u. a. 2007):

- Familien ohne Migrationsgeschichte: Beide Elternteile sind in Deutschland geboren,
- Familien mit Migrationsgeschichte: Ein Elternteil oder beide Elternteile sind im Ausland geboren,
- die Sozialschicht der Schülereltern,
- der höchste Bildungsabschluss der Schülereltern,
- die Anzahl der Bücher im Haushalt der Schüler.

Berücksichtigt man diese Informationen, so zeigen sich für 21 europäische Teilnehmerstaaten von IGLU 2006 folgende Anteile an Schülern, von denen mindestens ein Elternteil oder beide Elternteile im Ausland geboren wurden:

## Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Bildung in der Primarschule

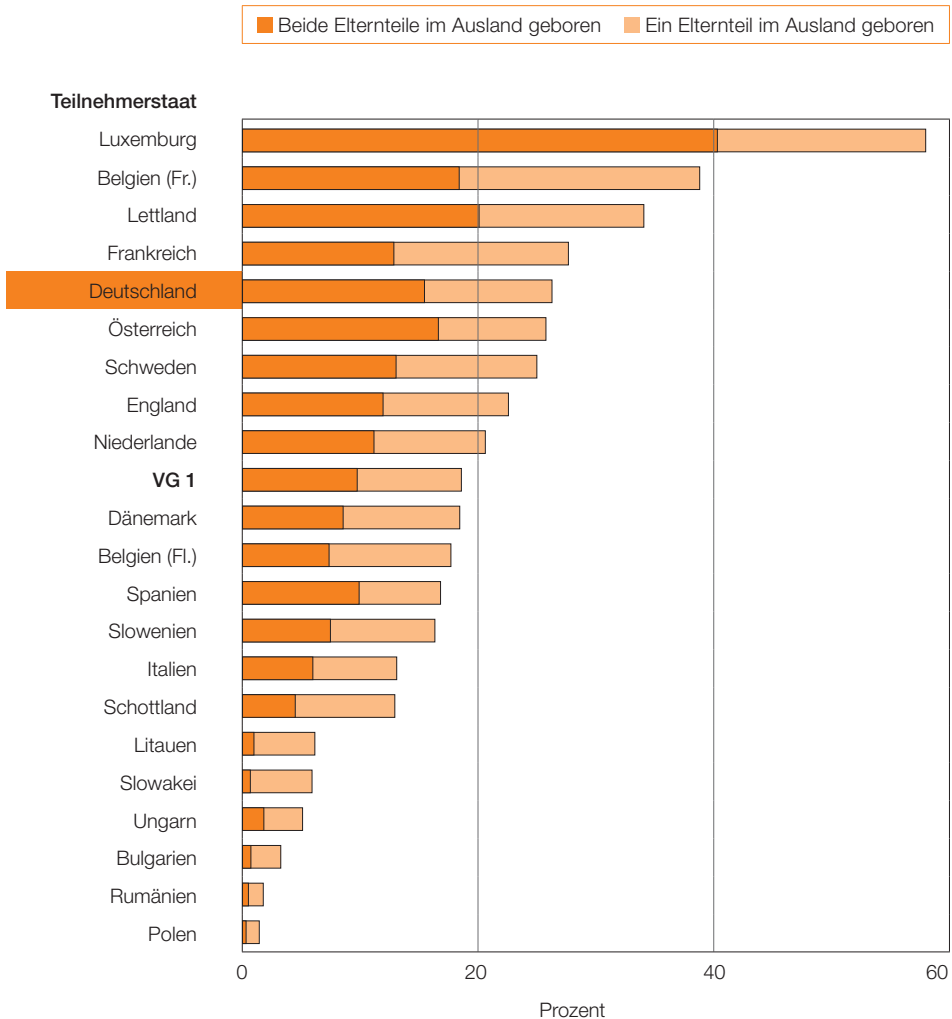


Abbildung 6: Anteil von Schülern, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde (Angaben in Prozent; in Anlehnung an Schwippert u. a. 2007)

Am höchsten ist demnach der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund unter den hier betrachteten Teilnehmerstaaten von IGLU 2006 in Luxemburg, am niedrigsten in Polen. Deutschland gehört zu den Staaten, die einen Anteil oberhalb des Mittelwerts dieser Vergleichsgruppe aufweisen.

Die Sozialschicht der Schülereltern wurde in IGLU 2006 mithilfe eines einfachen Schichtenmodells mit drei Gruppen gebildet:

- Eine erste Gruppe umfasst manuelle Tätigkeiten. Darunter werden Fachkräfte in der Landwirtschaft und Fischerei, Handwerker, Anlagen- und Maschinenbediener sowie angeleitete Arbeiter und Hilfsarbeiter zusammengefasst.

- Eine zweite Gruppe umfasst Angestellte und kleinere Unternehmer. Darunter werden Eigentümer eines kleinen Betriebs und Angestellte zusammengefasst.
- Eine dritte Gruppe umfasst Akademiker, Techniker und Führungskräfte. Darunter werden Leiter eines großen Unternehmens, leitende Bedienstete, Wissenschaftler und in einem verwandten Beruf Tätige, Techniker und Personen, die in einem gleichrangigen nicht technischen Beruf tätig sind, zusammengefasst.

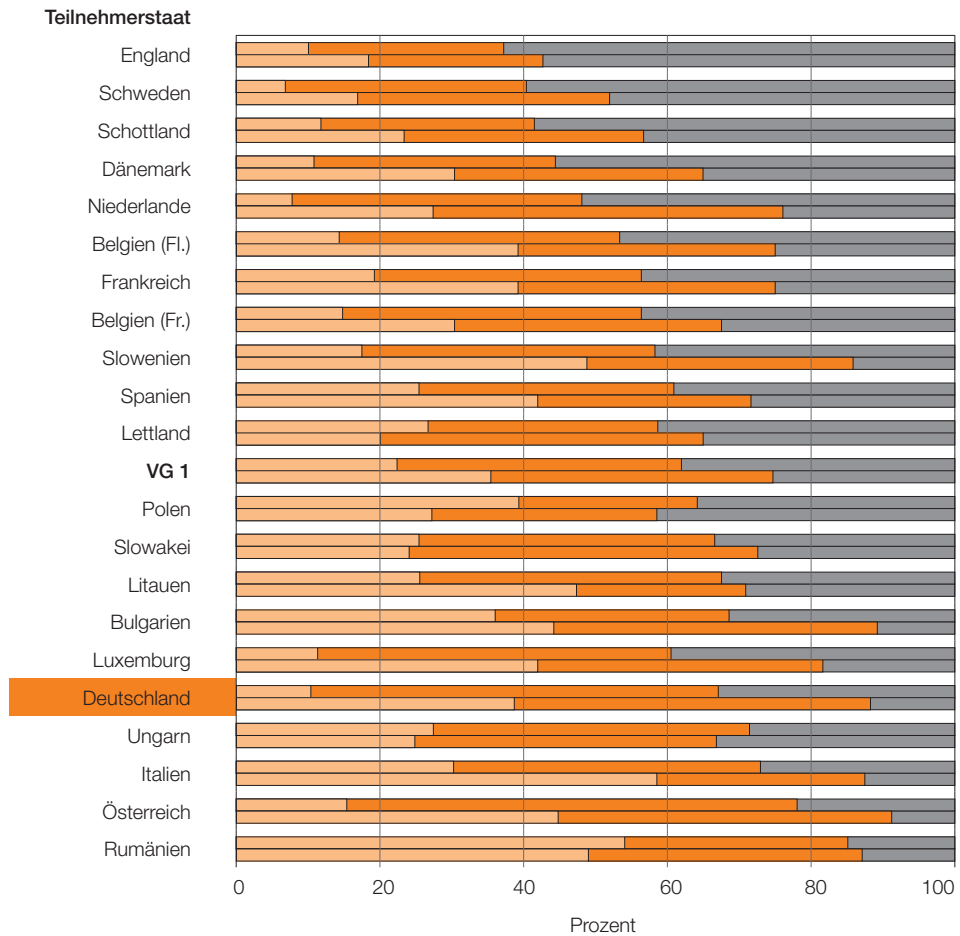


Abbildung 7: Verteilung der Eltern auf drei Berufsgruppen, getrennt nach Familien ohne (oberer Balken) und mit (unterer Balken) Migrationshintergrund (Angaben in Prozent; in Anlehnung an Schwippert u. a. 2007)

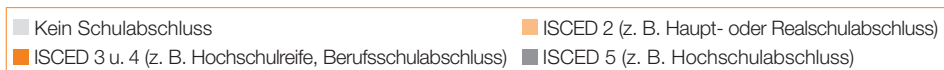
Abbildung 7 zeigt die Anteile der Eltern der in IGLU 2006 getesteten Schüler differenziert nach Migrationsgeschichte und den drei Gruppen. In 16 der hier genannten 21 Staaten übersteigt der Anteil der Eltern mit Migrationshintergrund in Berufen, die den manuellen Tätigkeiten zugeordnet wurden, den der Eltern ohne Migrationshintergrund mit gleichem Berufsstatus. In Deutschland gehen mit 38,4 Prozent fast viermal so viele Zugewanderte manuellen Tätigkeiten nach wie im Inland Geborene. Ähnlich stellt sich die Situation in Deutschlands Anrainernstaaten Luxemburg und Österreich dar; dort üben 11,1 Prozent respektive 15,5 Prozent der Eltern ohne Migrationshintergrund und 41,9 Prozent bzw. 44,6 Prozent der Eltern mit Migrationshintergrund eine manuelle Tätigkeit aus.

Dagegen stellt sich in der Gruppe der Angestellten und kleinen Unternehmer ein ausgewogeneres Bild dar: Dort zeigt sich für Deutschland, dass 56,6 Prozent der Eltern ohne Migrationshintergrund und 49,6 Prozent der Eltern mit Migrationshintergrund in diese Gruppe fallen. Hinsichtlich der dritten hier gebildeten Gruppe der Akademiker, Techniker und Führungskräfte zeigt sich, dass nur in England mehr als die Hälfte aller Eltern der in IGLU 2006 getesteten Schüler zu dieser Gruppe gehört. In Deutschland sind Eltern ohne Migrationshintergrund mit einem Anteil von 33,0 Prozent in dieser Gruppe fast dreimal so stark vertreten wie Eltern mit Migrationshintergrund.

Ein weiterer für die Chancen zur Bildungsbeteiligung relevanter Faktor ist das einer Familie zur Verfügung stehende kulturelle Kapital (Bourdieu 1983), wie es zum Beispiel in Gestalt der von den Schülereltern erworbenen formalen Bildungsabschlüsse herangezogen werden kann. In IGLU 2006 wurde der höchste Bildungsabschluss der Eltern mithilfe der internationalen Bildungsskala ISCED (International Standard Classification of Education) der UNESCO klassifiziert (UNESCO 2003; Schroedter/Lechert/Lüttinger 2006) und dann für eine bessere Übersicht in vier Kategorien zusammengefasst:

- In der ersten Kategorie finden sich Eltern, die nicht zur Schule gegangen sind oder die Schule ohne Abschluss verlassen haben.
- Zur zweiten Kategorie zählen Eltern, die ISCED-Level 2 erfolgreich abgeschlossen haben. In Deutschland gehören hierzu insbesondere Haupt- und Realschulabsolventen.
- Der dritten Kategorie werden Eltern zugeordnet, die die allgemeine Hochschulreife, die Fachhochschulreife oder einen Berufschulabschluss erworben haben (ISCED-Level 3 und 4).
- In der vierten Kategorie finden sich Eltern, die mindestens ISCED-Level 5 erreicht haben. In Deutschland zählen dazu diejenigen, die mindestens über einen Fachhochschulabschluss, einen Hochschulabschluss oder eine Promotion verfügen.

Abbildung 8 zeigt die Anteile der Eltern ohne und mit Migrationshintergrund in den hier betrachteten Staaten an den vier Kategorien. Dort zeigt sich, dass Schweden (53,1 Prozent) und Schottland (50,8 Prozent) die höchsten Anteile an Eltern mit Migrationshintergrund aufweisen, die einen Abschluss der Kategorie 4 erworben haben. Die niedrigsten Anteile hat Italien zu verzeichnen (11,9 Prozent). In Deutschland trifft dies auf 16,6 Prozent der Eltern mit Migrationshintergrund zu; damit liegt dieser Wert deutlich unter dem Mittel (30,7 Prozent) der hier erfassten Staaten.



**Teilnehmerstaat**

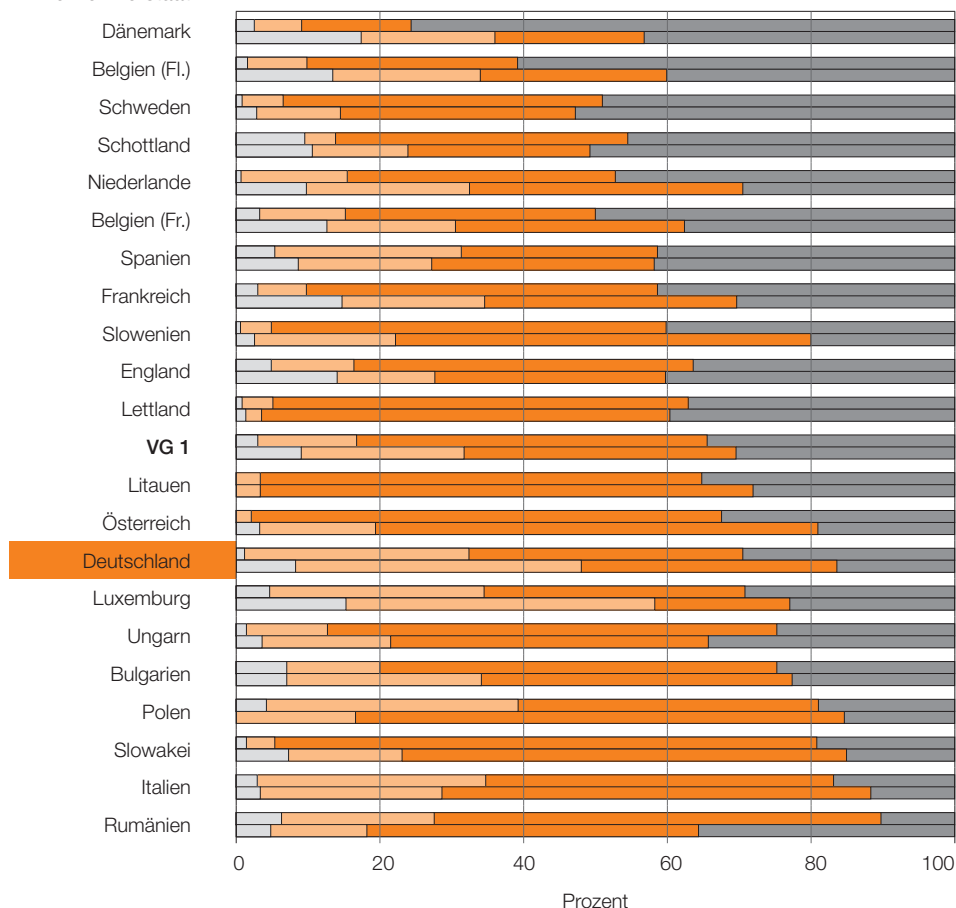


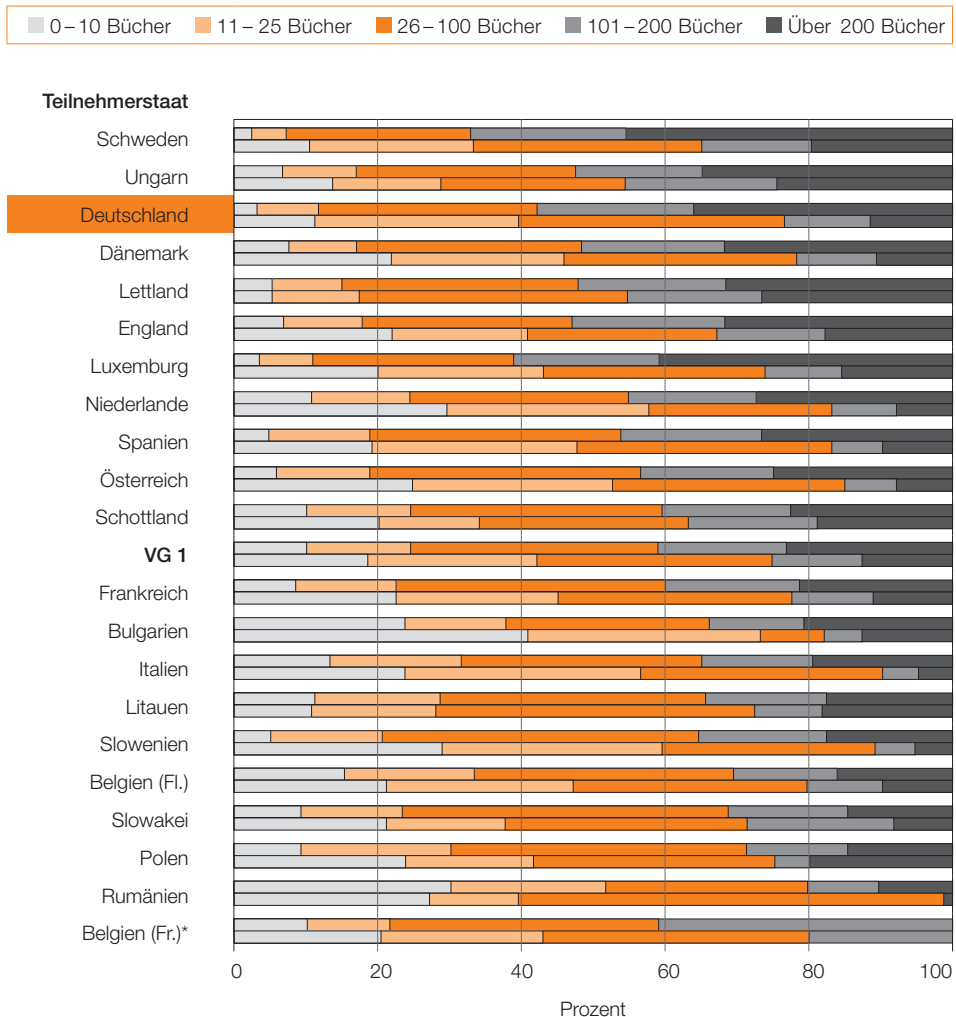
Abbildung 8: Verteilung der Eltern nach Bildungsabschlüssen, getrennt nach Familien ohne (oberer Balken) und mit (unterer Balken) Migrationshintergrund (Angaben in Prozent; in Anlehnung an Schwippert u. a. 2007)

Über Bildungsabschlüsse der dritten Kategorie verfügen im Mittel 38,0 Prozent der Eltern mit Migrationshintergrund der in IGLU getesteten Schüler. In Deutschland sind es 35,9 Prozent, also immerhin auch ein gutes Drittel und fast so viele wie Eltern ohne Migrationshintergrund (38,2 Prozent).

Abschlüsse der zweiten Kategorie, die in Deutschland beispielsweise einen Haupt- oder Realschulabschluss umfasst, haben in sieben Staaten (Französische Gemeinschaft Belgiens, Niederlande, Frankreich, Bulgarien, Polen, Slowakei, Italien) mindestens ein Fünftel der Eltern mit Migrationshintergrund erworben; in Deutschland trifft dies sogar auf 39,6 Prozent zu. Damit gehört Deutschland im europäischen Vergleich zu den Staaten mit den höchsten Anteilen unterhalb der dritten Kategorie. Im Mittel der hier berichteten Staaten haben 22,7 Prozent der Eltern mit Migrationshintergrund gegenüber 13,7 Prozent der Eltern ohne Migrationshin-

tergrund einen Abschluss der zweiten Kategorie erworben. In weiteren sieben europäischen Staaten (u. a. in Dänemark, Belgien und Schottland) haben mehr als zehn Prozent der Eltern mit Migrationshintergrund keinen Schulabschluss erworben.

Ein weiterer Indikator für das Familien zur Verfügung stehende kulturelle Kapital ist die Anzahl der Bücher im Haushalt. In IGLU werden fünf Kategorien differenziert, die in Abbildung 9 erfasst sind. Dort zeigt sich, dass in Bulgarien 40,6 Prozent der Schülereltern mit Migrationshintergrund nur über bis zu zehn Bücher im Haushalt verfügen. In Deutschland haben 10,7 Prozent der Eltern mit Migrationshintergrund und nur 2,7 Prozent der in Deutschland geborenen Eltern bis zu zehn Bücher im Haushalt; im Mittel trifft dies in der hier betrachteten Vergleichsgruppe auf 18,3 Prozent der zugewanderten und 10,1 Prozent der einheimischen Familien zu.



\* In der Französischen Gemeinschaft in Belgien wurde die Kategorie „über 200 Bücher“ nicht erhoben.

Abbildung 9: Verteilung der Eltern nach heimischem Buchbesitz, getrennt nach Familien ohne (oberer Balken) und mit (unterer Balken) Migrationshintergrund (Angaben in Prozent; in Anlehnung an Schwippert u. a. 2007)

Im Mittel haben 12,9 Prozent der Haushalte mit Migrationshintergrund und 23,3 Prozent derjenigen ohne Migrationshintergrund in der hier betrachteten Vergleichsgruppe 200 Bücher und mehr. In Deutschland trifft dies auf 11,6 Prozent der Familien mit und 36,5 Prozent der Familien ohne Migrationshintergrund zu.

Die im Vorangegangenen erläuterten Merkmale der Schülerfamilien mit und ohne Migrationshintergrund haben sich als aussagekräftig im Hinblick auf die Chancen der Schüler auf ihren Bildungserfolg erwiesen, wie auch die folgenden fünf Regressionsmodelle zeigen; dort werden Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen den Schülern durch folgende Variablen erklärt:

- Modell I: Migrationshintergrund der Kinder;
- Modell II: Migratonshintergrund der Kinder und Anzahl der Bücher im Hauhalt;
- Modell III: Migratonshintergrund der Kinder und Sozialschicht der Eltern;
- Modell IV: Migrationshintergrund der Kinder und von den Eltern erreichtes Bildungsniveau;
- Modell V: Migrationshintergrund der Kinder, Anzahl der Bücher im Haushalt, Sozialschicht und Bildungsniveau der Eltern.

Tabelle 1: Regressionsmodell zur Erklärung von Unterschieden im Leseverständnis  
(Angaben in Skaleneinheiten; in Anlehnung an Schwippert u. a. 2007)

Teilnehmerstaat	Modell I	Modell II	Modell III	Modell IV	Modell V
Belgien (Fl.)	-40,5	-34,1	-24,9	-19,5	-17,3
Belgien (Fr.)	-31,6	-18,8	-17,5	-19,0	-12,6
Bulgarien	-66,0	-64,8	-35,2	-73,1	-36,3
Dänemark	-39,4	-20,6	-17,1	-20,1	ns
<b>Deutschland</b>	<b>-48,1</b>	<b>-31,2</b>	<b>-30,9</b>	<b>-36,0</b>	<b>-26,7</b>
England	-48,2	-31,0	-36,1	-38,0	-28,4
Frankreich	-35,3	-22,4	-21,0	-17,0	-11,9
Italien	-30,5	-20,5	-21,2	-28,1	-22,3
Lettland	ns	9,1	ns	ns	ns
Litauen	-28,2	-27,1	ns	-25,5	ns
Luxemburg	-55,4	-35,3	-41,5	-46,0	-33,6
Niederlande	-41,1	-23,8	-21,9	-26,4	-22,7
Österreich	-47,0	-27,0	-27,4	-32,8	-16,2
Polen	-34,3	-30,6	-38,1	-43,1	-39,1
Rumänien	ns	ns	ns	-40,9	ns
Schottland	-50,2	-42,2	-41,7	-26,4	-27,4
Schweden	-36,7	-20,0	-22,8	-32,9	-20,3
Slowakei	-36,1	ns	ns	ns	ns
Slowenien	-36,7	-19,4	-17,1	-20,5	ns
Spanien	-39,9	-29,9	-34,4	-38,3	-27,1
Ungarn	ns	ns	ns	ns	ns

ns Nicht signifikant

In Tabelle 1 sind für die fünf Modelle die Regressionskoeffizienten für die Variable „Migrationshintergrund der Kinder“ dargestellt. Abgesehen von Lettland, Rumänien und Ungarn, wo sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Lesekompetenz feststellen lässt, weisen Kinder mit Migrationshintergrund gegenüber ihren Mitschülern ohne Migrationshintergrund einen Leistungsrückstand von 28 (Litauen) bis 66 (Bulgarien) Punkten auf. Werden in diesem Modell die Indikatoren zur sozialen Herkunft berücksichtigt, verringert sich die Koppelung zwischen Migrationshintergrund und Leseleistung zum Teil erheblich und beträgt in Deutschland ohne Kontrolle weiterer Variablen 48 Punkte, unter Kontrolle aller drei Indikatoren der sozialen Herkunft nur noch 27 Punkte. Ein nicht unerheblicher Anteil des Leistungsrückstands von Schülern aus Familien mit Migrationshintergrund kann also durch die soziale Lage der Familien erklärt werden, die in fast allen Staaten im Durchschnitt schlechter ist als in Familien ohne Migrationshintergrund.

### 3.3 Die sprachliche Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund

Die sprachliche Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund ist ein Thema, das die Erziehungswissenschaft seit den 1960er Jahren beschäftigt und bis heute kontrovers diskutiert wird (vgl. Esser 2006b; Gogolin u. a. 2006). Zwar besteht grundsätzlich Einigkeit darüber, dass eine gute Beherrschung der Unterrichtssprache sinnvoll bzw. unabdingbar ist für eine erfolgreiche Teilhabe am Bildungsprozess, allerdings wird in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Förderung der ersten Sprache bzw. der Familiensprache(n) für die Kompetenzentwicklung in der Unterrichtssprache nach wie vor kontrovers eingeschätzt und diskutiert. Auf diesem Feld stehen sich in der Forschungsdiskussion zwei Positionen gegenüber: Die eine plädiert für eine nachdrückliche Förderung in der Unterrichtssprache Deutsch, um die Bildungsbeteiligung von Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache zu fördern und verweist in diesem Zusammenhang auf empirische Studien, die keinen positiven Zusammenhang zwischen der Förderung der Erst- oder Familiensprachen und der Kompetenzentwicklung in der Unterrichtssprache Deutsch belegen (vgl. Esser 2006b). Die andere Position (vgl. Gogolin u. a. 2006) unterstützt demgegenüber sowohl eine nachdrückliche und gezielte Förderung der Schüler in der Kompetenzentwicklung in der Unterrichtssprache Deutsch als auch in den Herkunfts- oder Familiensprachen der Kinder und Jugendlichen. Vertreter dieser Position kritisieren die von der erstgenannten Position herangezogenen empirischen, im amerikanischen Kontext gewonnenen Belege als nicht auf die deutsche Situation übertragbar.

Bei dieser Befundlage sollten die Anstrengungen auf die konsequente Förderung in der Unterrichtssprache Deutsch konzentriert werden, sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe. Hier muss auch in die entsprechende Lehrerbildung investiert werden. Muttersprachlicher Unterricht ist ebenfalls anzustreben – könnte aber auch, wenn die finanziellen Mittel nicht in hinreichender Form zur Verfügung gestellt werden, von den Sprachminoritäten selbst organisiert werden, wie dies zum Beispiel die chinesische Schule in Hamburg realisiert, die Chinesischunterricht in Form von Nachmittagskursen und Wochenendseminaren für die chinesische Community in Hamburg anbietet.

### 3.4 Interkulturelle Pädagogik in der Grundschule: normative Forderungen und Umsetzungskonzepte

Unter dem Begriff „interkulturelle Pädagogik“ werden im deutschen Sprachraum Konzepte der interkulturellen Erziehung und des interkulturellen Lernens, aber auch im angelsächsischen Sprachraum seit den 1960er Jahren aufgekommene multikulturelle Erziehungsansätze gefasst (vgl. Auernheimer 2005). In den 1970er Jahren stand mit Blick auf die Schulsituation der Kinder der so genannten Gastarbeiter eine auf Assimilation und Integration der Zugewanderten in die deutsche Mehrheitsgesellschaft zielende Perspektive im Zentrum, wie sie mit der „Ausländerpädagogik“ angestrebt wurde. Dieser Ansatz wurde jedoch zunehmend wegen seiner Ausrichtung auf die Zugewanderten und die ihnen attestierten Defizite kritisiert und stattdessen eine Pädagogik gefordert, die sich gleichermaßen an Angehörige der Minderheiten wie der Mehrheitsgesellschaft und auf die Herausbildung wechselseitiger Anerkennungen richtete (vgl. Auernheimer 2005). In den 1990er Jahren wurde die Frage nach dem Verhältnis von allgemeiner und interkultureller Bildung problematisiert und die Forderung erhoben, zu prüfen, wie allgemein das „Allgemeine“ überhaupt sei (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz/Wenning 1996).

An die zuletzt genannten Debatten um das Allgemeine der interkulturellen Bildung anknüpfend, wird seit Mitte der 1990er Jahre innerhalb der interkulturellen Pädagogik auch die Hinwendung zu einer Pädagogik diskutiert, die auf zwei Prinzipien beruht: dem Gleichheitsgrundsatz und dem Grundsatz der Anerkennung (vgl. Prengel 1995; Hornberg 1999; Auernheimer 2003). Es war zunächst insbesondere Prengel (1995), die sich im Zuge einer vergleichenden Betrachtung feministischer, sonderpädagogischer und interkultureller theoretischer Zugänge mit dem Verhältnis von Gleichheit und Differenz auseinandersetzte und einen egalitären Differenzbegriff entwickelte, der in der Aufforderung mündete, den „konkret Anderen“ statt des „verallgemeinerten Anderen“ in das Zentrum pädagogischen Handelns zu rücken (vgl. Prengel 1995, S. 181ff.). Eine solche beim Individuum ansetzende interkulturelle Pädagogik fordert die Entwicklung interkultureller Kompetenzen wie die Erkennung, kritische Reflexion und den kritischen Umgang mit ethnozentrischen und kulturalisierenden Vorurteilen und Stereotypen. Gogolin (1994) hat in diesem Zusammenhang ferner mit Rekurs auf den von Bourdieu eingeführten Habitusbegriff auf den „monolingualen Habitus“ der Schule aufmerksam gemacht und eine stärkere Berücksichtigung der Herkunftssprachen der Schüler in Deutschland gefordert.

Heute erscheint angesichts der dauerhaften Multikulturalität der Schüler sowie der durch Internationalisierung und Globalisierung an Schulen in Deutschland angestoßenen Prozesse für alle Kinder und Jugendlichen die Entwicklung folgender Kompetenzen bedeutsam:

- Das bereits in der Primarschule einsetzende Erlernen der kritischen Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen, ethnisch-kulturellen Stereotypen und Erscheinungsformen des Rassismus,
- eine Erweiterung des eigenen Horizonts durch das Kennenlernen und den Austausch mit Angehörigen unterschiedlicher ethnischer, kultureller und sprachlicher Hintergründe,
- die Entwicklung von Toleranz gegenüber dem Anderen und dem Anderssein,
- die Befähigung zur interkulturellen Kommunikation, sowohl in sprachlicher Hinsicht als auch im Hinblick auf Kommunikationsanteile, die kulturellen Gepflogenheiten geschuldet sind,

- der reflektierte Umgang mit Unterschiedlichkeit bei gleichzeitiger Anerkennung von Gleichheit.

Die Förderung dieser Kompetenzen wurde von der KMK – mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen – in verschiedenen Beschlüssen bereits seit den 1990er Jahren im Hinblick auf eine Berücksichtigung von „Europa im Unterricht“ (KMK 1990), „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 1996) und „Eine Welt/Dritte Welt in Unterricht und Schule“ (KMK 1997) gefordert, es liegen jedoch nur wenige empirisch abgesicherte Erkenntnisse zur Realisierung dieser Beschlüsse in der Schulpraxis vor.

### 3.5 Literacy-Konzept und Bildungsstandards

Das internationalen Schulleistungsstudien wie PISA und IGLU zugrunde liegende anglo-amerikanische Literacy-Konzept fokussiert Kompetenzen, die an „Lebenssituationen“ und weniger an kanonischen Inhalten orientiert sind. Das Literacy-Konzept bietet – da es Kompetenzen und nicht Lerninhalte definiert – die Möglichkeit der internationalen und regionalen Anpassung. Um dies mit einem Beispiel zu veranschaulichen: In Bayern kann ein Text von Ganghofer behandelt werden und in Hamburg ein Stück aus dem Ohnsorgtheater.

Das Literacy-Konzept wird auch im Rahmen der im Schuljahr 2005/2006 eingeführten länderübergreifenden Bildungsstandards für den Fachunterricht in Deutsch und Mathematik in der Grundschule berücksichtigt. Dieses sollte ausgehend von der Primarstufe anschlussfähig für die Sekundarstufe I ausgestaltet und dort aufgegriffen werden.

#### *Fazit:*

Sowohl in der Primarschule als auch in der Sekundarstufe I ist die Sprachförderung in der Ziel- und Unterrichtssprache Deutsch intensiv zu verfolgen, da sonst ein beträchtlicher Teil der Kinder nicht in der Lage sein wird, einen Beruf zu erlernen. Mit Blick auf die internationale Anschlussfähigkeit sollte zudem der Unterricht in der Fremdsprache Englisch weiterhin ausgebaut werden.

In Europa finden sich naturgemäß zahlreiche Grenzregionen. Insbesondere in diesen Gebieten bietet es sich an – und wird in der Regel auch praktiziert – die Sprache(n) des Nachbarn zu lernen. Ansätze dieser Art sollten auch künftig verfolgt und ausgebaut werden, da sie das Erlernen einer Fremdsprache auf der Basis eines lebensweltlichen Bezugs erlauben. Sie haben ferner nicht zuletzt auch im Hinblick auf die von der EU verfolgte Perspektive eines vereinten Europas und einer erhöhten Mobilität seiner Bürger besondere Bedeutung.

Die Aus- und Weiterbildung der Lehrer sieht sich mit neuen Aufgaben konfrontiert, die aus der Einführung der Bildungsstandards – und damit aus dem Literacy-Konzept – in den Kernfächern resultieren. Im Rahmen des Bologna-Prozesses, dem zufolge vielerorts in Europa Bachelor- und Masterstudiengänge eingeführt werden, wären diese Entwicklungen zu berücksichtigen.

Ein weiterer Punkt, der allerdings seit den 1980er Jahren schon verfolgt wird, ist die Berücksichtigung der interkulturellen Pädagogik in der Lehrerbildung. Zwar stellen einige Universitäten in Europa und auch in Deutschland diesbezüglich ein Angebot bereit, doch

mangelt es nach wie vor an einer hinreichenden Verankerung im Lehramtsstudium. Auch diesbezüglich könnte der Bologna-Prozess eine Chance bieten, den Lehrkräften die im Hinblick auf die angestrebte Mobilität in Europa und weltweit notwendigen Kompetenzen zu vermitteln.

## 4 Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Bildung im Sekundarbereich

Der Unterricht auf der unteren Sekundarstufe (in Deutschland oft als Sekundarstufe I bezeichnet) fällt heute weltweit unter die Schulpflicht und zielt auf grundlegende allgemeine Bildung. Auf der oberen Sekundarstufe (Sekundarstufe II) dagegen findet man häufig unterschiedliche Bildungsangebote, die berufsbezogen ausgerichtet sind oder dezidiert studienvorbereitend den akademischen Nachwuchs ansprechen.

Zu den mehr oder weniger selbstverständlich gewordenen Merkmalen von Schule zählen beispielsweise die Schulpflicht oder die weitgehende Ausrichtung der verpflichtenden Schulzeit auf grundlegende und allgemeine Bildungsprozesse. Diese zielen in erster Linie auf grundlegende Kulturtechniken und auf ein generelles Orientierungswissen; sie verzichten bewusst auf eine Qualifizierung für bestimmte Berufsfelder.

Dass sich die Schule weltweit durch eine Reihe gemeinsamer Merkmale auszeichnet, lässt sich kaum auf aktuelle Globalisierungsprozesse zurückführen. Vielmehr sind bestimmte Vorstellungen von Schule seit langem weltweites Gemeingut. Dazu gehört auch die verbreitete Überzeugung von basalen Bildungserfordernissen, die mehrjährige Zeiträume in Anspruch nehmen, zugleich aber einen hohen Transferwert für vielfältige Anwendungsfelder und Anforderungssituationen besitzen.

Ein historisches Beispiel dafür, dass Bildungsvorstellungen und -systeme international geteilt werden und sich über Kontinente ausbreiteten, könnten die „septem artes liberales“ („Sieben freie Künste“) sein. Sie bezeichneten einen in der Antike entstandenen Kanon von Studienfächern, der nach römischer Vorstellung den Inhalt einer angemessenen Grundbildung darstellt. Die „septem artes liberales“ prägten von der Spätantike bis in das Mittelalter die Curricula der Artistenfakultät (Vorläufer der Philosophischen Fakultät) an den Universitäten (von Lissabon bis Uppsala) und bestimmten die Voraussetzungen für aufbauende Studiengänge (Theologie, Medizin, Jurisprudenz). Auch der Unterricht erfolgte länderübergreifend in der gleichen Lehrform (Vorlesung). Bemerkenswert ist dabei, dass Latein immer noch als internationale Sprache selbstverständlich ist. Die „septem artes liberales“ prägten über Jahrhunderte hinweg das Gymnasium bzw. die curriculare Ausrichtung der gymnasialen Oberstufe.

In den USA existieren auch heute noch so genannte „liberal arts“-Studiengänge, die der Allgemeinbildung und der Ausbildung grundlegender intellektueller Fähigkeiten und der Ausdrucksfähigkeit dienen sollen und sich gegenüber spezifischen Studiengängen abgrenzen bzw. diesen vorgelagert sind. Dieses auf Allgemeinbildung ausgerichtete Studium war und ist immer wieder dem Anpassungsdruck in Richtung einer mehr an den Bedürfnissen des aktuellen Arbeitsmarkts ausgerichteten Ausbildung ausgesetzt.

Globalisierung ist also – im Sinne einer internationalen Ausrichtung – kein gänzlich neuartiges Phänomen für Bildungssysteme. Der Import von curricularen Konzeptionen und pädagogischen Ansätzen hat Tradition. Bildungssysteme standen also schon immer in wechsel-

seitiger Beobachtung und in einem internationalen Austausch. Dieser bezog und bezieht sich unter anderem auf (1) Ziele und Inhalte von Bildung, (2) Konzeptionen von Bildungseinrichtungen bzw. -institutionen und (3) Unterrichtsansätze.

### 4.1 Ziele und Inhalte von Bildung

**Veränderte Grundbildungsvorstellungen.** Neben der Fokussierung auf Lebensspannen übergreifendes Lernen, das von der UNESCO oder der OECD bereits vor 50 Jahren in seinem Stellenwert erkannt und propagiert wurde, rückt Bildung als Humanressource in den Blickpunkt, die entwickelt werden kann und soll, und damit die Vorstellungen einer zunehmenden und in der Qualität neu zu bestimmenden „Grundbildung für alle“.

Diese Neuorientierung im Verständnis von Grundbildung dokumentiert sich auch in einer veränderten Ausrichtung von internationalen Leistungsvergleichsstudien. Während Studien der „International Association for the Evaluation of Educational Achievement“ (IEA-Studien wie z. B. TIMSS) eher traditionell ausgerichtet sind, sich an Curricula orientieren und große Überlappungen in den Mathematik- und Naturwissenschaftscurricula weltweit feststellen (vgl. Schmidt u. a. 1997a, 1997b), treten in Studien der OECD (z. B. PISA) die Curricula in den Hintergrund. Sie forcieren vielmehr den (u. a. durch Experteneinschätzungen getragenen) Blick auf grundlegende und übergreifende konzeptuelle Ideen, auf transferrelevante Prozesse sowie auf Metakompetenzen. Diese Neuorientierung folgt bestimmten Anstrengungen der letzten Jahrzehnte, neue Kompetenzvorstellungen für die Zukunft zu entwickeln (z. B. für die Naturwissenschaften durch die „American Association for the Advancement of Science“ (vgl. AAAS 1993), für die Mathematik durch das „National Research Council“ oder fächerübergreifend durch das OECD-Projekt „Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations“).

Die Aufmerksamkeit gilt nicht den Curricula, sondern Kompetenzen, die als notwendige Voraussetzung für weiterführende Lern- und Bildungsprozesse angesehen werden (vgl. Prenzel u. a. 2004).

Diese Grundbildungsvorstellungen werden im Kontext der Globalisierung insbesondere funktional begründet, d. h., Kompetenzen werden im Hinblick auf ihre Bewährung in authentischen und variierenden Anwendungssituationen betrachtet. Diese funktionale Sicht auf muttersprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen als basale Kulturwerkzeuge ist ein charakteristisches Merkmal der angelsächsischen „Literacy-Konzeption“, die mit Literalität oder Grundbildung ins Deutsche übersetzt wird (vgl. Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 19ff.).

Diese Konzeption erleichtert zumindest die Konsensfindung über basale Voraussetzungen für Bildungsprozesse. Die Universalisierung von Basisqualifikationen ist aus einem beschleunigten Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft und damit einhergehenden steigenden Qualifikationsanforderung entstanden.

**Zukunftsrelevante Kompetenzen.** Neben dieser funktionalen Orientierung ist eine Verschiebung in der Gewichtung bestimmter domänenspezifischer Kompetenz zu beobachten. Lesekompetenz wird zu einer fächerübergreifenden Schlüsselkompetenz in einer Wissensge-

sellschaft, die ihr Wissen in (unterschiedlichen) Formen von Texten speichert und weitergibt. Dieser veränderte Kompetenzbegriff schlägt sich u. a. in internationalen Leistungsvergleichsstudien wie z. B. PISA nieder und beschreibt neue Herausforderungen für einen (auf Funktionen ausgerichteten) Leseunterricht in allen Fächern. Lesekompetenz bedeutet in diesem Sinne die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen (vgl. Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 22).

Die Tendenz hin zu einer funktionalen Betrachtung und Begründung erreicht aber auch andere Bereiche (Mathematik, Naturwissenschaften). Nach dem „Literacy-Konzept“ gehören zur mathematischen Grundbildung ein Verständnis der Rolle, die Mathematik in der sozialen, kulturellen und technischen Welt spielt, und die Fähigkeit, Sachverhalte unter mathematischen Gesichtspunkten angemessen zu beurteilen. Sie bedeutet aber auch die Fähigkeit zur aktiven Nutzung von Mathematik, um Anforderungen des Alltags zu bewältigen (vgl. Blum u. a. 2004). Diese mathematische Grundbildung berücksichtigt die Vorstellung der Teilhabe in einer durch Mathematik und Naturwissenschaften geprägten Kultur. Neben dieser betont sie auch die Vorstellungen von Mathematik als Problemlösewerkzeug oder als Sprache den Transferwert.

Zu naturwissenschaftlicher Bildung gehört das Verständnis grundlegender naturwissenschaftlicher Konzepte, die Vertrautheit mit naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen sowie die Fähigkeit, dieses Konzept- und Prozesswissen v. a. bei der Beurteilung von naturwissenschaftlich-technischen Sachverhalten anzuwenden. Auch das Erkennen von Fragen, die naturwissenschaftlich untersucht werden können, und das Ziehen von Schlussfolgerungen sowie das Wissen um die Grenzen naturwissenschaftlicher Erkenntnisse zählen zu dieser Grundbildung (vgl. OECD 2006, Prenzel u. a. 2007).

Neben Lesekompetenz, mathematischer und naturwissenschaftlicher Grundbildung, die für eine erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen einer globalen Wissensgesellschaft unerlässlich sind, gewinnen auch Fremdsprachenkenntnisse, soziale, personale Kompetenzen (z. B. Kooperation, Teamarbeit) sowie motivationale Orientierungen und viele weitere Fähigkeiten an Bedeutung.

Internationalisierung und Austausch im Zuge wachsender weltweiter Vernetzung von Personen, Unternehmen und Staaten verändern den Stellenwert von Sprachkompetenzen. So ist nicht nur Englisch nun zur selbstverständlichen Weltsprache geworden, sondern auch die Beherrschung weiterer Fremdsprachen ist von Vorteil und erwünscht, wie auch die damit verbundene Vertrautheit mit unterschiedlichen Kulturen. Das Lernen von Fremdsprachen zielt verstärkt auf aktive Sprachkompetenz in Alltags- und Berufssituationen.

Hierauf ist das deutsche Schulsystem noch nicht angemessen vorbereitet. Englisch wird zwar in den meisten Schulen unterrichtet, mittlerweile bereits in der Grundschule. Weitere Fremdsprachen werden jedoch fast nur im Gymnasium gelehrt, finden aber an Haupt- und Realschulen noch zu wenig Beachtung. Laut Angaben des Instituts der deutschen Wirtschaft in Köln lernten im Schuljahr 2005/2006 86,2 Prozent der Gymnasiasten neben Englisch noch weitere Fremdsprachen; an den Hauptschulen taten dies nur drei Prozent und an Realschulen

nur 39,4 Prozent der Schüler (vgl. Institut der deutschen Wirtschaft (IWD) 2007a).

Im Jahr 2000 hatte der Europäische Rat in Lissabon die Verbesserung der Sprachkompetenz der europäischen Bürger zum strategischen Ziel erhoben. In Barcelona plädierte der Rat 2002 für das Erlernen von mindestens zwei Fremdsprachen vom frühesten Alter an und für die Schaffung eines Sprachkompetenz-Indikators. Als positiv zu bewerten ist das Vorhaben der Europäischen Kommission, 2009 erstmals eine EU-weite Erfassung der Fremdsprachenkenntnisse (erste und zweite Fremdsprache) von europäischen Schülern durchzuführen. In einer ersten Phase geht es um drei Arten von Kompetenzen: Lesen, Zuhören und Schreiben. In dieser Phase beschränkt sich die Erhebung auf die EU-weit am meisten gelehrteten Fremdsprachen Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch und Italienisch. Die Erhebungsergebnisse sollen Referenzen für vorbildliche Praktiken geben und aufzeigen, welche Fortschritte im Laufe der Zeit beim Erlernen von Fremdsprachen erzielt werden. Außerdem sollen sie politischen Entscheidungsträgern, Lehrern und Lernenden Ideen liefern, wie Fremdsprachen besser gelehrt und gelernt werden können.

Mit Menschen aus anderen Kulturkreisen erfolgreich zu kommunizieren und bei der Zusammenarbeit deren spezifische Konzepte der Wahrnehmung, des Denkens, Fühlens und Handelns zu erfassen und zu begreifen sowie die Vorstellung von verteiltem Wissen, zählen zu den so genannten interkulturellen Kompetenzen, die mit Blick auf die Globalisierung zunehmend an Bedeutung gewinnen.

Aber auch basale Fähigkeiten wie Perspektivenübernahme, Überwindung von Egozentrismus, Identitätsfindung in einer vielfältigen globalisierten und kontroversen Welt finden derzeit in der schulischen Vermittlung wie auch in der empirischen Forschung zu wenig Beachtung, obwohl sie zukünftig zu einer essenziellen Voraussetzung für ein erfolgreiches berufliches und gesellschaftliches Leben werden. Dazu zählen beispielsweise auch der adäquate Umgang mit Ungewissheit, Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz, Fähigkeit zur Selbstregulation, Aufgeschlossenheit, Engagement und Interesse – nur einige Kompetenzen, die angesichts der dargestellten vielschichtigen Konsequenzen von Globalisierung in den Vordergrund rücken.

Die Auswirkungen der Wissensgesellschaft dokumentieren sich nicht nur in veränderten Kompetenzmodellen, sondern auch in zwei weiteren Aspekten: Zum einen ist das Ende des „Vorratlernens“ erreicht. Es genügt zukünftig nicht mehr, den Erwerb von Wissen und Kompetenzen auf eine (frühe) Lebensphase zu beschränken. Gerade weil Prognosen über zukünftige Anforderungen immer ungewisser werden, muss die Vorstellung vom Lernen über die Lebensspanne verankert werden. Damit gewinnen auch fächerübergreifende und Meta-Kompetenzen an Bedeutung (z. B. Schlüsselqualifikationen, Cross curricular Competencies, Lernstrategien, Selbststeuerung etc.), denen ein höherer Transferwert zugesprochen wird. Zum anderen verändern sich auch Bildungsanforderungen, was eine curriculare Klärung in Hinblick auf beispielsweise folgende Fragen erfordert: Wie sehen Basiskompetenzen für bestimmte Wissens- und Weltbereiche aus, wie kann Wissen kumulativ aufgebaut werden oder welche Ebenen des Verstehens müssen erreicht werden, damit externe Wissensspeicher effizient genutzt werden können?

Diese Herausforderungen bedeuten eine erhebliche Neuausrichtung überlieferter Bildungsvorstellung, insbesondere vor dem Hintergrund, dass heute und in Zukunft fixe normative Definitionen von Bildungszielen und Anforderungen obsolet geworden sind. Flexibilität ist

gefragt, ein Umdenken zum ständigen Problemlösen, sozialen Verständigen, Klären, Vergewissern und Neuausrichten.

**Erfordernisse für die Umsetzung von Zielkonzeptionen.** Neu sind auch Anstrengungen, Indikatoren für das Erreichen von (anspruchsvollen) Zielen zu definieren und damit einer Outputmessung zuzuführen. Internationale Schulleistungsstudien wie beispielsweise PISA, die sich daran orientieren, dienen dazu, Mitgliedstaaten der OECD über Stärken und Schwächen ihres Bildungssystems zu informieren und Bildungsergebnisse nach internationalen Maßstäben zu beurteilen. Durch die wiederholten Messungen nach längeren Abständen kann untersucht werden, ob eingeführte Maßnahmen ihre beabsichtigte Wirkung gezeigt haben (vgl. Prenzel u. a. 2004).

Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass jene Zielkonzeptionen, die Globalisierungseffekte erkennen lassen oder widerspiegeln, häufig nur auf der konzeptuellen Ebene existieren. In konkreterer Weise existieren sie immerhin in Form von Testkonzeptionen und -instrumenten. Sie sind aber keineswegs breit und gleichmäßig implementiert, vielen Akteuren vor Ort nicht bekannt oder von diesen nicht akzeptiert.

Die curricularen Herausforderungen der Globalisierung sind zu einem großen Teil erkannt und bekannt, konzeptuell wohl auch einigermaßen beschrieben, aber keineswegs Gemeingut, das das Handeln von Akteuren und Betroffenen deutlich beeinflussen könnte. Damit verbindet sich die Frage, wie Zieldiskurse in einer dynamisch sich entwickelten Wissensgesellschaft und globalisierten Welt zu führen wären. Derzeit noch ungelöst auf internationaler Ebene sind auch Fragen, auf welche Weise zum Beispiel wissenschaftliche Innovationen curricular für die Schule gefiltert werden können oder wie Schulfächer so flexibilisiert werden können, dass sie der Entwicklung neuer Forschungsfelder Rechnung tragen. Ungeklärt ist weiterhin, welche Zeiträume die Konstruktion und Implementation von Curricula in Anspruch nehmen dürfen. Ideen einer ständigen Curriculumrevision müssen verfolgt werden. Inwieweit die neuen Bildungsstandards ihrem Anspruch gerecht werden, flexiblere Instrumente für die ständige Aktualisierung und für die schulnahe Umsetzung zu sein, wird in den nächsten Jahren zu prüfen sein. Immerhin stellen Bildungsstandards offenere Beschreibungen von Anforderungen der Schulfächer an die Kompetenz der Schüler zu bestimmten Abschnitten der Schullaufbahn dar, die interpretationsbedürftig sind und auf unterschiedlichen Handlungsebenen jeweils neu akzentuiert werden können.

## 4.2 Institutionelle Strukturen

**Organisationsform von Schule.** Die institutionelle Struktur und das Organisationsmodell der Sekundarschule weisen weltweit sehr starke Ähnlichkeiten auf. Auch ist das Grundmodell von Unterricht und Schule international sehr ähnlich. Die Curricula und Stundentafeln sind in den meisten Fächern mehr oder weniger „universell“. Variationen bestehen zum Teil in den Zeiträumen und Zeitpunkten der Unterrichtung bestimmter Inhalte.

Die Systeme unterscheiden sich international darin, wie lange die Schüler gemeinsam lernen. In vielen Staaten wie z. B. Schweden, Finnland oder Kanada findet eine Leistungs-differenzierung zu einem späten Zeitpunkt statt, in Deutschland erfolgt eine Zuteilung auf bestimmte weiterführende Schulformen hingegen vergleichsweise früh. Somit stehen sozial-

integrativ organisierte Schulsysteme der gegliederten Struktur in Deutschland gegenüber (vgl. Döbert 2007). Der internationale Vergleich dieser Organisationsformen zeigt, dass durch eine äußere Differenzierung weder die beabsichtigten leistungshomogenen Lernmilieus hergestellt werden noch ein hohes Leistungsniveau erzielt wird.

In erfolgreichen Ländern zeichnen sich neue Entwicklungen ab wie z. B. das Auflösen herkömmlicher Jahrgangsklassen, das Bilden größerer thematischer Unterrichtsblöcke, die Verstärkung und Ausweitung von Zeiten des Selbststudiums etc. – insgesamt viele Bemühungen, um das Umgehen mit heterogenen Lernvoraussetzungen zu verbessern und weiterzuentwickeln. Hier muss sich Deutschland an anderen Ländern orientieren, will es sein Schulsystem den Globalisierungserfordernissen entsprechend anpassen.

**Kooperation, Lehrerausbildung und -weiterbildung.** Ein Problem, mit dem das deutsche Schulwesen behaftet ist und das es mit Blick auf Globalisierungserfordernisse träge und unflexibel macht, besteht zum einen darin, dass Kooperation auf der Ebene der Schule nur unzureichend hergestellt wird, und zum anderen darin, dass die Herausforderung an die Professionalisierung des Lehrpersonals im Sinne pädagogischer Akteure nicht erkannt wird. Dabei gäbe es durchaus Möglichkeiten, beispielsweise die Qualität des alltäglichen Unterrichts schneller weiterzuentwickeln, nämlich über Programme zur Professionalisierung von Lehrkräften in kooperativen Netzwerken (vgl. Ostermeier/Prenzel 2006) wie dies z. B. in einem Programm zur „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (SINUS bzw. SINUS-Transfer) umgesetzt wird (vgl. Prenzel 2000). In diesem Programm arbeiten Lehrpersonen kooperativ in Netzwerken an den eigenen Schulen und über Schulnetzwerke hinweg an Problembereichen des Unterrichts. Sie reflektieren über Ziele zur Weiterentwicklung, erarbeiten Lösungspläne und überprüfen diese in ihrer Wirksamkeit. Allen inhaltlichen Problembereichen gemeinsam ist eine Umorientierung des Unterrichts hin zu den individuellen Lernwegen der Schüler (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) 1997). Das Programm dokumentiert positive Entwicklungen in der Verbesserung der Qualität des Unterrichts, der kooperativen Zusammenarbeit der Lehrpersonen und in den Kompetenzen der Schüler (vgl. Prenzel u. a. 2005). Derartige Programme müssten in der Breite umgesetzt werden, flächendeckende Unterstützungssysteme bereitgestellt werden, die Professionalisierung und Qualitätsentwicklung mit einer Neukonzeption der Lehrerbildung verbunden werden wie mit einem standardbezogenen Rückmeldesystem und organisatorischen Maßnahmen, die den Schulen die Freiheiten für effektives Arbeiten geben und sie gleichzeitig für ihre Arbeit verantwortlich machen.

**Schulautonomie.** Eine weitere Anpassung an die Herausforderungen der Globalisierung betrifft die Steuerung der Schule: Mehr Autonomie ist überfällig im Sinne erweiterter Handlungsmöglichkeiten der Schulleitung oder mehr Verantwortung in Personal- und Prozessfragen vor Ort. Diese Ebene wird in Zukunft eine entscheidende Rolle spielen, um kurzfristig und kompetent auf Veränderungen reagieren zu können. Die positiven Effekte von mehr Autonomie auf die Schülerleistungen sind schon in internationalen Vergleichsstudien wie auch Modellprojekten mehrfach belegt worden (vgl. Wößmann 2005a, 2005b; Institut für Schulentwicklungsforschung 2006; vbw 2007).

### 4.3 Unterrichtskonzeptionen

Unterrichtskonzeptionen, die den Anforderungen der Wissensgesellschaft besser gerecht werden, sind seit geraumer Zeit in der Diskussion, weniger allerdings in der Schulrealität angelangt. Auch international wird über eine große Stabilität und Tradierung von Unterrichtszugängen berichtet. Die Ergebnisse empirischer Studien weisen häufig darauf hin, dass „innovative“ Unterrichtsansätze aufgrund einer unzureichenden Umsetzung in der Praxis noch stärker hinter den eigenen Zielansprüchen zurückbleiben als „traditionelle“ Ansätze und generell mögliche „tiefenwirksame“ Effekte ausbleiben. Ähnlich sieht die Befundlage aus, wenn die technologischen Möglichkeiten „neuer“ Medien für Unterrichtsansätze genutzt werden. Die Unterrichtsforschung der letzten Jahrzehnte kann man darüber hinaus einerseits als zu wenig experimentierfreudig, andererseits als zu wenig schulnah bezeichnen, so dass sie insgesamt die Unterrichtsentwicklung in der Praxis noch nicht ausreichend anregt und unterstützt. Dennoch scheint in einigen Staaten die Bereitschaft stärker ausgeprägt zu sein, neue Unterrichtszugänge zu entwickeln und praxistauglich zu machen.

Konzeptuell existieren wiederum viel innovative Unterrichtsansätze, die auf selbstständiges Lernen, tieferes Verstehen, Problemlösen, soziales Lernen abzielen und im engeren Sinne erweiterte Lehr-Lernformen darstellen (z. B. „powerful learning environments“ oder „konstruktivistische“ Ansätze der Vanderbilt-Gruppe, von Bransford oder Pellegrino).

Bei internationalen Vergleichen vergrößert sich die Varianz an Unterrichtszugängen bemerkbar, dennoch zeigen z. B. die in Folge von TIMSS durchgeführten Videostudien zum Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht (vgl. Hiebert u. a. 2003; Roth u. a. 2006; Seidel u. a. 2006), dass in besonders erfolgreichen Staaten letztlich doch sehr ähnliche Unterrichtszugänge vorherrschen.

Betrachtet man allerdings wiederum die vorherrschende Unterrichtsrealität, dann sind bisher auf nationaler Ebene, insbesondere in Deutschland, selten innovative Unterrichtsansätze vorzufinden. Es überwiegt ein herkömmlicher, kleinschrittiger, lehrergesteuerter Unterricht, in dem wenig Einzelarbeits- und Gruppenarbeitsphasen vorgesehen sind, Problemlösen und Umgehen mit Fehlern praktisch nicht vorkommen, Lernstrategien nicht explizit angesprochen werden und auf bedeutungsvolle Kontexte verzichtet wird.

Die in der neueren Lehr- und Lernforschung propagierten Ansätze sind hier keineswegs Unterrichtsalltag. Auch die betonten Veränderungen in der Lehrerrolle, die sich vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter hin wandeln sollte, sind in der Fläche nicht zu erkennen. Besonders in Deutschland bleiben viele Möglichkeiten ungenutzt, kooperative Lehr-Lernformen für kognitives und soziales Lernen einzusetzen oder individuelle Arbeitsformen anzuwenden, die dem Lernen des Lernens und der Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen gerecht werden.

Bedenklich ist auch, dass in Deutschland bis heute neue Medien im Unterricht ein Schattendasein führen. Dies zeigte sich bereits in der PISA-Studie im Jahr 2000 und veränderte sich nur geringfügig über die Erhebungen in den Jahren 2003 und 2006 (vgl. Tabelle 2). In keinem anderen OECD-Staat wurde beispielsweise der Computer so selten als Lernwerkzeug in der Schule eingesetzt wie in Deutschland. Der Anteil regelmäßiger Computernutzer stieg in Deutschland von nur 16 Prozent im Jahr 2000 auf gerade 23 Prozent im Jahr 2003 und auf 31 Prozent im Jahr 2006 an, während im OECD-Durchschnitt dieser Anteil bei 36 Prozent (2000) bzw. 43 Prozent (2003) und 56 Prozent (2006) lag (vgl. Senkbeil/Wittwer 2007).

Darüber hinaus gelingt es den Schulen in Deutschland nicht, eine ähnlich hohe Vertrautheit und Sicherheit im Umgang mit neuen Medien zu vermitteln wie dies eine selbstständige Aneignung außerhalb der Schule erreicht. Bedauerlicherweise weisen beispielsweise gerade die Schüler die geringste Computerkompetenz (45,69 Punkte) auf, die ihre Computerfähigkeiten in der Schule erworben haben, und jene Schüler die höchsten Kompetenzwerte (55,30 Punkte), die sich ihr Computerwissen auf autodidaktische Weise aneigneten (vgl. Senkbeil/Drechsel 2004).

Tabelle 2: Schüleranteile mit regelmäßiger häuslicher und schulischer Computernutzung in PISA 2006 und PISA 2003 (vgl. Senkbeil/Wittwer 2007)

Teilnehmerstaat	Regelmäßige häusliche Computernutzung			Regelmäßige schulische Computernutzung		
	PISA 2006	PISA 2003	Differenz	PISA 2006	PISA 2003	Differenz
	% (S.E.)	% (S.E.)		% (S.E.)	% (S.E.)	
Niederlande	97 (0.3)	KT		65 (1.4)	KT	
Island	97 (0.3)	89 (0.6)	8	53 (0.7)	41 (0.8)	13
Norwegen	96 (0.3)	KT		54 (1.8)	KT	
Schweden	96 (0.4)	89 (0.5)	7	47 (1.6)	48 (1.5)	-2
Dänemark	95 (0.4)	84 (0.7)	11	65 (1.6)	68 (1.6)	-3
Kanada	94 (0.3)	90 (0.3)	5	47 (1.0)	40 (0.9)	6
Australien	94 (0.3)	87 (0.5)	7	73 (1.1)	59 (1.0)	14
Finnland	93 (0.4)	78 (0.6)	16	51 (1.6)	36 (1.5)	15
Korea	93 (0.4)	86 (0.6)	7	36 (2.6)	29 (1.9)	7
Belgien	93 (0.3)	84 (0.5)	9	55 (1.3)	27 (0.9)	28
Schweiz	93 (0.4)	81 (0.6)	11	43 (1.5)	30 (1.4)	13
<b>Deutschland</b>	<b>90 (0.5)</b>	<b>82 (0.6)</b>	<b>8</b>	<b>31 (1.5)</b>	<b>23 (1.2)</b>	<b>8</b>
Österreich	89 (0.5)	81 (0.8)	8	73 (1.3)	53 (2.0)	20
Portugal	87 (0.7)	78 (0.9)	10	60 (1.2)	34 (1.5)	26
Neuseeland	87 (0.6)	79 (0.7)	8	50 (1.2)	43 (1.2)	7
Spanien	86 (0.6)	KT		42 (1.7)	KT	
Tschechische Republik	85 (0.8)	70 (0.9)	15	69 (1.6)	41 (1.6)	28
Italien	85 (0.5)	76 (0.8)	9	50 (1.5)	51 (2.0)	-1
Ungarn	84 (0.8)	67 (1.0)	17	85 (1.0)	80 (1.2)	5
Polen	81 (0.7)	59 (1.1)	22	61 (2.4)	44 (1.8)	16
Slowakische Republik	77 (0.9)	65 (1.0)	13	65 (1.8)	42 (1.5)	23
Irland	77 (0.8)	62 (0.9)	15	47 (1.8)	24 (1.4)	23
Griechenland	72 (0.8)	57 (1.2)	16	58 (1.7)	45 (2.4)	13
Türkei	53 (1.7)	48 (2.1)	6	53 (2.4)	46 (3.5)	7
Japan	52 (1.1)	37 (1.2)	15	50 (2.5)	26 (2.3)	24
<b>OECD*</b>	<b>86 (0.3)</b>	<b>75 (0.2)</b>	<b>11</b>	<b>56 (0.6)</b>	<b>43 (0.3)</b>	<b>13</b>

\* Für die Berechnung des OECD-Mittelwerts wurden nur die Staaten berücksichtigt, die sowohl in PISA 2003 als auch in PISA 2006 an der Befragung zur Computervertrautheit teilgenommen haben.

KT.: nicht teilgenommen an der Befragung zur Computervertrautheit.

Mit Blick auf die englischsprachigen und skandinavischen Länder, in denen die Schüler vielfältiger und intensiver Computere Erfahrung und -nutzung begegnen, offenbart sich in Deutschland eine sehr geringe und darüber hinaus auch äußerst ineffiziente Nutzung neuer Medien als Lernmittel (vgl. Senkbeil/Drechsel 2004).

Die Herausforderungen neuerer Medien im Kontext der Wissensgesellschaft werden an deutschen Schulen also zu wenig genutzt, womit die Gefahr verbunden ist, dass für eine große Gruppe von Schülern erhebliche Probleme in ihrem zukünftigen Ausbildungs- und Berufsleben zu befürchten sind.

Zusammengefasst ist festzustellen, dass erhebliche Begründungs- und Forschungsdefizite existieren, die einer produktiven Auseinandersetzung mit Globalisierungserfordernissen im Bildungsbereich entgegenstehen. Es ist zu befürchten, dass die Institution Schule insgesamt (mit kleinen Variationen zwischen Staaten) relativ schlecht auf die Anforderungen einer Wissensgesellschaft vorbereitet ist und mit Blick auf Globalisierungserfordernisse nicht in der Lage ist, kurzfristig und flexibel auf veränderte Anforderungen zu reagieren.



## 5 Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Berufsausbildung

### 5.1 Organisationsformen der Berufsausbildung im internationalen Vergleich

Die berufliche Aus- und Weiterbildung wird in modernen Gesellschaften unterschiedlich organisiert. Diese Organisationsformen haben weit reichende Implikationen für den Zeitpunkt des Berufseintritts, die Art und Weise, wie in einer Gesellschaft Arbeitsplätze mit Arbeitskräften besetzt werden und für die Fähigkeit der Arbeitskräfte und Arbeitsorganisationen, sich auf neue Anforderungen im Globalisierungsprozess flexibel und lernend einzustellen (vgl. Blossfeld 2006).

Der internationale Vergleich zeigt Länder, die die berufliche Ausbildung in Form schulischer Ausbildungsgänge (z. B. Frankreich, Luxemburg, Niederlande, Belgien) organisieren. Andere Länder bilden hauptsächlich in Form eines „Trainings on the job“ am Arbeitsplatz aus (z. B. USA, Vereinigtes Königreich, Italien, Spanien). Die in Deutschland vorherrschende Form des dualen Berufsausbildungssystems, das parallel in Betrieb und Berufsschule ausbildet, gibt es in dieser Form nur in wenigen Ländern (wie Österreich, Schweiz, Dänemark).

Das unreglementierte und unzertifizierte „Training on the job“ und die rein schulische Berufsausbildung haben den Vorteil, dass sie die Arbeitskräfte weniger durch soziale Definitionen auf enge berufliche Aufgabengebiete festlegen. Neue Generationen von Berufsanfängern werden in diesen beiden Systemen rascher an neu entstehende, zukunftsorientierte Berufstätigkeiten herangeführt („hohe Generationenflexibilität“), als das beim dualen System der Fall ist, in dem immer wieder „erst neue Ausbildungsberufe in einem langwierigen Aushandlungsprozess zwischen Arbeitgebern, Gewerkschaften und dem Staat geschaffen werden müssen. In Ländern mit „Training on the job“ ist der Übergang von un- und angelernten zu qualifizierten Positionen dagegen eher fließend. Das heißt, im Zuge des Globalisierungsprozesses kommt es sowohl zu häufigeren Aufstiegen als auch zu vergleichsweise mehr Abstiegen und damit zu einer geringeren sozialen Sicherheit im Karriereverlauf (vgl. Blossfeld 2006). Rein schulische bzw. rein auf Lernen am konkreten Arbeitsplatz ausgelegte Ausbildungssysteme weisen jedoch im Globalisierungsprozess auch signifikante Nachteile auf: Sie konfrontieren junge Auszubildende oftmals entweder nur unzureichend mit realistischen Arbeitsmarktherausforderungen und stattdessen nur bedingt mit praktischen Problemlösungskompetenzen aus (schulbasierte Systeme) oder legen Arbeitskräfte zu sehr auf die innerhalb einer spezifischen Firma benötigten Kenntnisse und Qualifikationen fest („Training on the job“).

### 5.2 Das duale System – Zurückbleiben hinter den Möglichkeiten durch zahlreiche Probleme und Rigiditäten

#### 5.2.1 Pragmatischer Kompromiss und aktuelle Probleme

Verglichen mit den Extremen einer rein schulischen oder rein praktischen Berufsausbildung stellt das deutsche duale Berufsbildungssystem grundsätzlich einen „pragmatischen Kom-

promiss“ dar (vgl. Blossfeld/Stockmann 1999, S. 7f.). Für die Berufsanfänger ist es zunächst von Vorteil, dass der Erwerb beruflicher Qualifikation überbetrieblich durch ein anerkanntes Zertifikat abgesichert ist. Denn diese Zertifikate können für die Arbeitskräfte und die Arbeitgeber beim Berufseinstieg und im späteren Berufsverlauf einen hohen Informations- und Orientierungswert über berufliche Kenntnisse und mögliche Einsatzfelder darstellen (vgl. Blossfeld 2006). Entsprechend verläuft in Deutschland der Übergang von der beruflichen Ausbildung in das Berufsleben im internationalen Vergleich relativ reibungslos und traditionell unter Vermeidung hoher (Jugend-)Arbeitslosigkeitsraten (wie etwa in Südeuropa). Die Kombination von theoretischem Lernen in der Berufsschule und praktischer Ausbildung am Arbeitsplatz schafft für die Jugendlichen eine institutionelle Brücke zwischen dem Bildungssystem und den Firmen (vgl. Blossfeld 2006). Deutsche Auszubildende steigen zudem meist auf Stellen in den Arbeitsmarkt ein, die ihrer individuellen Qualifikation entsprechen, und werden nicht (wie etwa in den vergleichsweise unstandardisierten Systemen Frankreichs oder der USA) mit hoher Erwerbsunsicherheit und häufigen Arbeitsplatzwechseln zu Beginn ihrer Erwerbskarriere konfrontiert (vgl. Blossfeld/Stockmann 1999, S. 10f.).

Den leichteren Übergang von einer betrieblichen Ausbildung in das Beschäftigungssystem erkaufte Deutschland allerdings mit einer hohen Selektivität an der ersten Schwelle (von der Schule in die Ausbildung) und mit einer hohen Rate an Ausbildungsabbrüchen: 2006 lösten 119.399 Jugendliche ihren Ausbildungsvertrag vorzeitig, was einer Abbrecherquote von 19,8 Prozent entspricht (vgl. Statistisches Bundesamt 2007). Dass jeder Fünfte eine Ausbildung abbricht, weist auf Defizite der dualen Berufsausbildung in ihrer bestehenden Form hin. Zwar beendeten im Jahr 2006 etwa 50 Prozent der Ausbildungsabbrecher ihr Ausbildungsverhältnis bereits nach dem ersten Lehrjahr, aber etwa 17 Prozent lösten ihren Ausbildungsvertrag auch noch im dritten Ausbildungsjahr (vgl. Statistisches Bundesamt 2007). Die Arbeitslosenquote der 15- bis 24-Jährigen in Deutschland nimmt daher zu und liegt mittlerweile mit 15,2 Prozent nur noch knapp unter dem OECD-Durchschnitt von 17,2 Prozent und hinter der von Österreich, Dänemark, den Niederlanden und Großbritannien (vgl. Euler/Severing 2006; Rothe/Tinter 2007).

Eine problematische Entwicklung in der dualen Ausbildung besteht aktuell darin, dass die angebotenen Ausbildungsstellen hinter der Nachfrage zurückbleiben. 2006 kamen beispielsweise auf 100 Ausbildungsnachfrager 94,6 angebotene Stellen (vgl. BMBF 2007a). Mittel- bis langfristig ist dies besonders auf eine verschobene Kosten-Nutzen-Relation für Betriebe insofern zurückzuführen, als in den letzten zehn bis 15 Jahren die Kosten der Ausbildung für die Betriebe substantiell gestiegen und gleichzeitig einige Nutzenkomponenten gesunken sind (vgl. Wößmann 2004; Wolter/Mühlemann/Schweri 2006; Mühlemann u. a. 2007a, 2007b zur Bedeutung der Kosten-Nutzen-Relation im Ausbildungsmarkt). Auf der Kostenseite der Betriebe sind die immensen Steigerungen der Ausbildungsvergütungen in der ersten Hälfte der 1990er Jahre zu nennen. So haben sich die Ausbildungsvergütungen seit 1976 mehr als verdreifacht, während Löhne und Gehälter beispielsweise nur um den Faktor 2,5 angestiegen sind (vgl. Wößmann 2004). Zeitgleich mit den gestiegenen Kosten hat sich die Nutzenseite für die ausbildenden Betriebe verschlechtert. Zum einen ist die Anzahl der Tage, die ein Lehrling tatsächlich am betrieblichen Arbeitsplatz verbringt, gesunken (z. B. zwischen 1991 und 2000 von etwa 134 auf 124 Tage), da sich die Zeit in der Berufsschule dementsprechend verlängert hat. Zum anderen ist die im Durchschnitt gesunkene Anzahl der Lehrjahre zu nennen, die den Nutzen für die Betriebe reduzieren, da Lehrlinge oft erst ab dem dritten Ausbildungsjahr produktiv im Betrieb eingesetzt werden können.

In der Schweiz umfasst beispielsweise die Lehrdauer in technisch-industriell anspruchsvollen Lehrberufen vier Jahre (vgl. Wolter 2007). Dementsprechend könnte in Berufen mit gestiegenen Anforderungen eine Verlängerung der Lehrzeit angeraten sein, um sowohl den Lehrlingen genügend Kompetenzen zu vermitteln als auch Ausbildung für den ausbildenden Betrieb noch lohnend zu halten, wie in Reformen in der Schweiz geschehen.

Die ausbildungsbezogene Kosten-Nutzen-Abwägung der Betriebe wird letztlich auch durch die wirtschaftliche Lage beeinflusst, was die Situation im Jahr 2006 abgemildert hat. Industriebetriebe, deren Ausbildungskosten besonders hoch sind, bilden hauptsächlich zur Sicherung des eigenen Fachkräftenachwuchses aus. Sie werden also nur dann in Lehrlinge investieren, wenn sie diese anschließend auch einstellen können. Durch den generellen berufsstrukturellen Wandel und damit verbundene Mobilitätsprozesse wird letztlich im Trend auch der erwartete zukünftige Nutzen für den ausbildenden Betrieb geringer. Um einen Anstieg der angebotenen Ausbildungsplätze zu erreichen, müssten daher die Nutzenseite für die Betriebe verbessert und die Ausbildungskosten gesenkt werden, was eine effektivere Organisation des produktiven Einsatzes der Lehrlinge in den Betrieben oder aber eine Verringerung der Ausbildungsvergütung bedeuten würde (vgl. Wößmann 2004).

### 5.2.2 Defizite und Probleme des dualen Systems im Zuge der Globalisierung

Die Dualität aus theoretischem Lernen einerseits und praktischer Berufserfahrung andererseits, wie sie im dualen Berufsbildungssystem angelegt ist, stellt prinzipiell eine gute Möglichkeit dar, um den Herausforderungen der Globalisierung und damit einhergehenden Veränderungen des Beschäftigungssystems begegnen zu können. Allerdings ist das duale Berufsbildungssystem aktuell mit zahlreichen Problemen und Rigiditäten behaftet, die die positive Grundkonzeption überlagern und seine Angemessenheit an die Erfordernisse der Globalisierung gefährden.

Soll die duale Berufsausbildung in einer zunehmend globalisierten Welt nicht zur Bedeutungslosigkeit verkommen, müssen diese Probleme gelöst werden.

#### 5.2.2.1 Mangelnde Flexibilität

Die allzu tiefe Binnenstrukturierung der deutschen dualen Ausbildung bremst die im Zuge der Globalisierung immer häufiger und schneller anfallenden Aktualisierungen. Die Reaktion des Ausbildungssystems auf die Anforderungen des Beschäftigungssystems wird zwar zum einen durch die Schaffung neuer Berufe und Neuordnung alter Berufe und zum anderen durch Spezialisierungen innerhalb einzelner Berufe berücksichtigt. Diese so genannte Ordnungsarbeit ist aber mit einem sehr hohen Abstimmungs- und Zeitaufwand verbunden. Von 1996 bis 2007 mussten insgesamt 284 Ausbildungsordnungen modernisiert oder neu eingeführt werden (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2007a). Die Zahl der Berufe wurde dabei zwar von 606 im Jahr 1971 auf 344 heute deutlich reduziert (vgl. BIBB 2007b, Stand 01.08.2007), sie liegt aber immer noch bei Weitem über den Zahlen in Österreich und der Schweiz. Dort existieren aktuell nur etwa 257 (Österreich, vgl. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) 2007) bzw. 200 Berufe (Schweiz, vgl. Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) 2007), die sogar noch weiter reduziert werden sollen.

Berufsindividuelle Formen der Spezialisierung haben innerhalb eines Berufes zwar einen Sinn, erschweren allerdings den Wechsel zwischen den Berufen, die Zusammenführung überlappender Inhalte verwandter Berufe und eine Systematisierung des Übergangs in Weiterbildung und Hochschule (vgl. Euler/Severing 2006). Deshalb erweist sich die sehr detaillierte Festschreibung beruflicher Karrieren durch eine Vielzahl verschiedener zertifizierter und sich meist wechselseitig ausschließender Qualifikationspfade im Globalisierungsprozess zunehmend als zu rigide. Insbesondere in Zeiten eines umfassenden und rapiden berufsstrukturellen Wandels stellt die enge Kopplung beruflicher Laufbahnen an früh im Lebenslauf erworbene Zertifikate oft ein wesentliches Mobilitätshemmnis dar, das eine Reaktion auf am Arbeitsmarkt nachgefragte Qualifikationen erschwert.

Die duale Berufsausbildung erleichtert zwar den Einstieg in das Erwerbsleben, die berufsspezifischen Ausbildungsinhalte werden aber im Zuge der beschleunigten strukturellen Wandlungen immer schneller obsolet, was zu einer steigenden Erwerbslosigkeit in höheren Altersstufen führt. Eine empirische Studie, die Abschreibungsraten allgemeiner und beruflicher Ausbildungsinhalte in einem Zeitraum von 1979 bis 1999 anhand subjektiver Einschätzungen von Erwerbstätigen ermittelte, bestätigt dies recht anschaulich (vgl. Ludwig/Pfeiffer 2006). Die Ergebnisse der Studie basieren auf vier repräsentativen Befragungen von Erwerbstätigen zur aktuellen Tätigkeit und zur Verwertbarkeit allgemeiner und beruflicher Ausbildungsinhalte (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)/BIBB-Umfragen). Sie belegen, dass berufliche Ausbildungsinhalte im Erwerbsleben eine statistisch nachweisbare Abschreibung erfahren, die im Zeitverlauf zugenommen hat und 1998/1999 bei einer jährlichen Abschreibungsrate von 0,44 Prozent lag. Während die erwartete Abschreibungsrate beruflicher Ausbildungsinhalte im Jahr 1979 nach 35 Jahren Berufserfahrung 4,1 Prozentpunkte betrug, wird sie für 1998/1999 mit 15,2 Prozentpunkten angegeben. Somit hat sich die Abschreibungsrate in 20 Jahren verdreifacht, was eine deutlich nachlassende Verwertbarkeit beruflicher Ausbildungsinhalte bedeutet. Für Akademiker konnte eine Abschreibung von Studieninhalten im Erwerbverlauf hingegen nicht nachgewiesen werden. Die Ergebnisse dieser Untersuchung deuten darauf hin, dass allgemeine Ausbildungsinhalte in Zeiten der Globalisierung eine höhere langfristige Verwertbarkeit für das Erwerbsleben aufweisen als berufliche.

Durch die steigende Abschreibungsrate beruflicher Ausbildungsinhalte wird die vergleichsweise hohe Arbeitslosigkeit in späteren Altersstufen zum Problem. Die Arbeitslosenquoten, differenziert nach Altersgruppe und höchstem erreichten Bildungsgrad, sind für Deutschland und beispielhaft für Österreich im Vergleich zum EU-Durchschnitt für 2007 (zweites Quartal) in Abbildung 10 dargestellt. Die Abbildung verdeutlicht, dass die Jugendarbeitslosenquote in Deutschland zwar deutlich unter dem EU-Durchschnitt liegt, die von Österreich aber übersteigt. Die Abbildung zeigt auch, dass die Arbeitslosigkeit in höheren Altersstufen in Deutschland deutlich über der in Österreich und dem EU-Durchschnitt liegt, insbesondere dann, wenn die Personen nicht über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen.

Abbildung 11 stellt den Altersverlauf der Arbeitslosigkeit für Personen mit und ohne berufliche Lehre in Deutschland noch detaillierter dar. Unter den Personen mit Lehrabschluss steigt die Arbeitslosenquote von den 35- bis 44-Jährigen zu den 45- bis 64-Jährigen von 8,2 Prozent auf 10,0 Prozent an, eine Zunahme, die weder unter den Hochschulabsolventen noch unter den Personen ohne Berufsabschluss zu beobachten ist. Dies könnte auf eine verstärkte Abschreibung der Bildungsinhalte der Lehrberufe hindeuten.

## Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Berufsausbildung

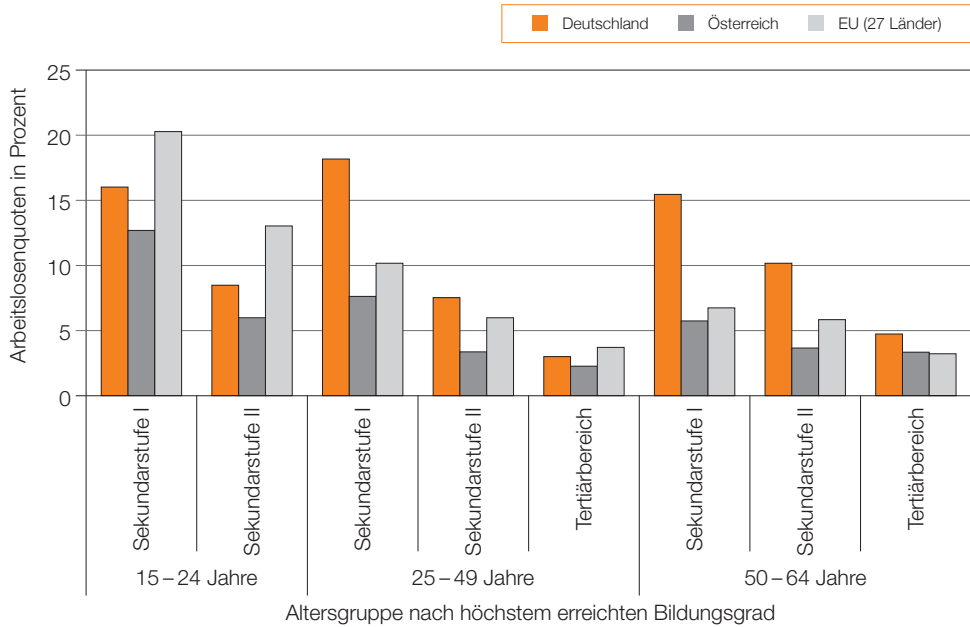


Abbildung 10: Arbeitslosenquoten 2007 (zweites Quartal) nach Altersgruppe und höchstem erreichten Bildungsgrad für Deutschland und Österreich im Vergleich zur EU (vgl. Eurostat 2007)

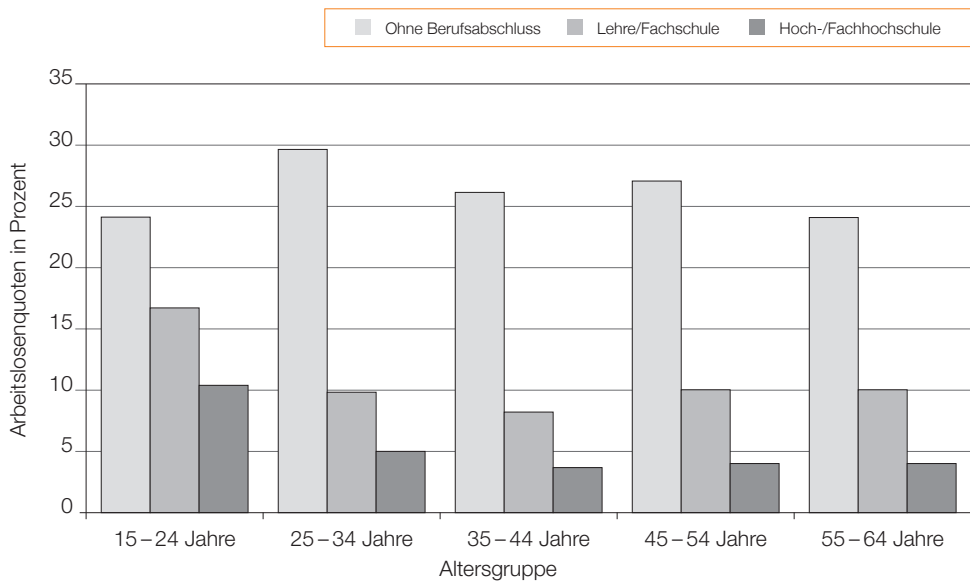


Abbildung 11: Arbeitslosenquoten 2005 nach Altersgruppe und Qualifikation (vgl. Reinberg/Hummel 2007)

Eine Studie von Krueger und Kumar (2004a, 2004b) legt nahe, dass die berufsspezifische Ausbildung in Zeiten schnellen technologischen Wandels im Informationszeitalter eine Erklärung für den Wachstumsrückstand Europas gegenüber den Vereinigten Staaten sein kann. Den unterschiedlichen bildungspolitischen Ausrichtungen (berufsspezifische vs. allgemeine Ausbildungsinhalte) kommt den Kalibrierungsuntersuchungen zufolge quantitativ eine zentrale Rolle für die Wachstumsunterschiede zu.

Gegenwärtige Reformen des beruflichen Bildungswesens streben zwar eine partielle „De-Spezialisierung“ in Form einer Ausweitung der universellen, bereichsunspezifischen Ausbildung an, sind jedoch bislang noch unzureichend.

### 5.2.2.2 Mangelnde Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit

Ein zweites großes Problem stellt die mangelnde Durchlässigkeit zwischen dem dualen Ausbildungssystem und vor-, parallel- und nachgelagerten Bildungsgängen dar. Ein hoher Anteil an Jugendlichen mündet am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung zunächst in eine Vorbereitungsmaßnahme für eine Berufsausbildung (2004 waren es 39,5 Prozent, vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 80). Die Anrechnung der erworbenen Kenntnisse ist nicht systematisch geregelt, d. h., das Übergangssystem stellt häufig nur eine Warteschleife dar. Das Erlernte wird im besten Fall bei der Ausbildung wiederholt, im schlechtesten Fall findet es keine Anerkennung im weiteren Bildungsverlauf (vgl. Euler/Severing 2006).

Die duale Ausbildung in Deutschland bietet (zum Teil im klaren Gegensatz zu Österreich und der Schweiz) auch in ihrem Verlauf keine definierten Einstiegspunkte für anderweitig Vorqualifizierte. Zwischeneinstiege sind schwierig und vorzeitige Ausstiege führen nicht zu einer Anerkennung der erworbenen Qualifikation. Es fehlen definierte Übertrittspunkte zwischen parallelen Bildungsgängen (z. B. zwischen vollzeitschulischen und betrieblichen Ausbildungen). Ein Wechsel der Lernorte, z. B. vollzeitschulische Ausbildung im ersten Jahr und betriebliche Ausbildung im zweiten Jahr, ist schwer möglich. Auch ist die Anschlussfähigkeit zu weiterführenden Bildungsangeboten unzureichend. Der Übergang in eine Fachhochschul- oder Universitätsausbildung ist häufig immer noch durch schwierige Zulassungsvoraussetzungen und kaum existente Anrechnungsverfahren gekennzeichnet, die zudem noch für jedes Bundesland spezifisch sind (vgl. Euler/Severing 2006).

Es ist empirisch belegt, dass sich Personen mit einem Berufsbildungsabschluss auf der Sekundarstufe II signifikant weniger an Weiterbildung beteiligen als Personen mit einem tertiären Abschluss (vgl. Wolter 2002). Dies gilt insbesondere für Personen, die durch das deutsche duale System gegangen sind. Personen mit einem tertiären Abschluss in der weiterführenden Berufsbildung, d. h. Fachhochschulen oder höherer Berufsbildung, beteiligen sich nicht signifikant weniger an Weiterbildung als Absolventen von Universitäten.

Das duale System steht im Zuge der Bildungsexpansion zunehmend vor dem Problem, dass sich im Verdrängungswettbewerb durch die jeweils Höherqualifizierten die Berufs- und Karrierechancen der Personen mit Berufsausbildung immer mehr verschlechtern. Bei der Zuteilung von Planungs- und Leitungsfunktionen der Dienstleistungsklassen werden deswegen schulische und universitäre Bildungsabschlüsse immer mehr in den Vordergrund rücken (vgl. Blossfeld 2006). Selbst wenn eine Person mit Berufsausbildung über vergleichbare „tertiäre“ Kompetenzen verfügt, werden diese häufig nicht anerkannt bzw. fällt eine zertifizierte Höher-

qualifikation schwer. Die Folge ist eine wachsende Stigmatisierung von Berufsbildungsabschlüssen gegenüber Hochschulabschlüssen.

Generell fehlt es im dualen System an ausreichenden Möglichkeiten für leistungsstarke Jugendliche, Zusatzqualifikationen zu erwerben, Weiterbildung zu besuchen, einen Anschluss an die Hochschule zu erhalten oder individuell die Lernzeit zu flexibilisieren.

#### 5.2.2.3 Schlechte Chancen für Leistungsschwache

Im dualen System existiert nur ein kurzes Zeitfenster von drei bis vier Jahren für den Einstieg in die Ausbildung, das leistungsschwachen und benachteiligten Jugendlichen oft verschlossen bleibt. Sinnlose Warteschleifen sowie Konkurrenz von Altbewerbern und Neubewerbern um Ausbildungsplätze führen dazu, dass ein hoher Prozentsatz an Jugendlichen auf Dauer ungelernt bleibt, da sie während dieses Zeitfensters keinen Einstieg in das duale Ausbildungssystem finden (aktuell etwa 15 Prozent der 20- bis 29-jährigen Jugendlichen, vgl. BMBF 2007a). Eine lebenslange Ausgrenzung dieser ungelerten Personen ist häufig die Folge, da sie ohne das Ausbildungszertifikat von qualifizierten Arbeitsmärkten praktisch ausgeschlossen werden (vgl. Blossfeld 2006). Die Arbeitsmarktsituation gering qualifizierter Menschen hat sich in allen westlichen Industriestaaten in den vergangenen Jahren merklich verschlechtert. Sie bleiben auf globalisierten (Arbeits-)Märkten meist chancenlos, vor allem, da gering qualifizierte Tätigkeiten (z. B. manueller Art und in der Industrie) durch den massiven technologischen Fortschritt zunehmend entfallen oder in das Ausland verlagert werden.

#### 5.2.2.4 Mangelnde Transparenz

Nicht nur die mangelnde Anschlussmöglichkeit an weiterführende Bildungsgänge sowie die Anrechnung beruflich erworbener Qualifikationen ist eng mit der fehlenden Transparenz der erworbenen Kompetenzen im dualen Ausbildungssystem verknüpft. Auch bei Ausbildungsabbruch oder einem Ausbildungswechsel innerhalb des dualen Systems herrscht keine Transparenz über bisher erworbene Kompetenzen. Unnötige Wiederholungen und Überschneidungen von Lerninhalten sind die Folge. Individuelle Kompetenzen – erworben in Ausbildungsvorbereitungsmaßnahmen, betrieblicher oder außerbetrieblicher Ausbildung – werden derzeit nicht transparent dokumentiert und zertifiziert. Es fehlt somit eine Übersetzungshilfe zwischen den Bildungssystemen und dem Beschäftigungssystem.

#### 5.2.2.5 Mangelnde Vergleichbarkeit

Das duale System ist im internationalen Vergleich eher ein deutscher Sonderweg, womit eine mangelnde Vergleichbarkeit von erworbenen Qualifikationen verbunden ist. Im Zuge der Globalisierung kommt es zu größerer Migration von Arbeitskräften innerhalb von Konzernen und Betrieben zwischen Niederlassungen und zu einer Herausbildung von internationalisierten „corporation identities“, die sich über nationale Systeme und Identitäten stellen. Da die duale Form der Berufsbildung in den meisten Ländern kaum bekannt ist, hat dies vor allem zwei Auswirkungen: Zum ersten können globale Firmen, deren ursprüngliche Herkunft nicht in Ländern mit dualer Berufsbildung liegt, mit dieser Form der Ausbildung nicht viel anfangen und werden sich deshalb auch in Ländern mit dualer Ausbildung weniger in der Berufsbildung

engagieren (vgl. beispielsweise Mühlemann u. a. 2004, 2007a). Zudem ist zu erwarten, dass globale Player aus Ländern mit dualer Berufsbildung diese in ihren Niederlassungen in anderen Ländern nicht pflegen oder falls doch, dieses Vorhaben meist misslingt. Beispiele dazu gibt es aus der deutschen Automobilindustrie, die mit dem Export der Berufsbildung in ihre amerikanischen Niederlassungen gescheitert ist. Die Nachfrage nach dieser Ausbildung blieb aus, weil die Amerikaner dieser Ausbildungsform nicht trauten und wussten, dass ein solcher Abschluss auf dem amerikanischen Arbeitsmarkt nicht viel wert sein würde.

Zum zweiten könnten Arbeitnehmer mit Berufsbildungsdiplomen in der internationalen Migration diskriminiert sein, weil Länder ohne diese Tradition den Wert dieser Abschlüsse nicht anerkennen. Diese Diskriminierung kann auf dem freien Arbeitsmarkt und auch in firmeninternen Arbeitsmärkten auftreten. Im Lichte dieser Befürchtungen sind auch die Aktivitäten der EU im Bereich des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und des Europäischen Kreditsystems für berufliche Aus- und Weiterbildung (ECVET) zu sehen. Es besteht dabei die Gefahr, dass die duale Berufsausbildung aufgrund ihrer Sonderstellung nicht angemessen eingestuft wird.

Lebenslanges Lernen und verstärkte Kooperation in der beruflichen Bildung erfordern einen europäischen bzw. internationalen Bildungsraum, der grenzüberschreitende Mobilität in Aus- und Weiterbildung und beim Übergang in den Beruf erlaubt. Das duale Bildungssystem ist darauf schlecht vorbereitet. Durch formelle Gleichsetzung der Eingangsvoraussetzungen, durch monolithische Ausbildungsgänge und das formell einheitliche Niveau der Berufsausbildung bleibt das duale System der Zertifizierung einzelner Module verschlossen. Somit werden duale Ausbildungsabschlüsse bei europäischen Entsprechungsverfahren möglicherweise weiterhin im unteren Bereich positioniert (vgl. Euler/Severing 2006).

### 5.3 Erforderliche Veränderungen des dualen Systems

Damit das duale System den Anforderungen der Globalisierung an die berufliche Bildung gerecht werden kann, müssen massive Veränderungen eingeleitet werden. Das Ausbildungssystem muss flexibler gestaltet und an Kompetenzen ausgerichtet, die Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit erhöht, Einstiegshilfen für Leistungsschwache angeboten sowie Transparenz und internationale Vergleichbarkeit geschaffen werden. Folgende Ansätze können dabei hilfreich sein.

#### 5.3.1 Flexiblere Ausbildungswege

##### 5.3.1.1 Reduktion der Ausbildungsberufe nach dem Berufsgruppenprinzip

Eine radikale Verringerung der Anzahl der spezifischen Ausbildungsberufe muss erfolgen. Nur so lässt sich die notwendige Flexibilisierung und Anpassungsfähigkeit an eine unsichere Zukunft bewältigen.

Eine Möglichkeit bestünde darin, das bisher auf sehr viele und spezielle Berufe fokussierte Ausbildungsprinzip in ein neues so genanntes Berufsgruppenprinzip umzuwandeln. Die Überlappung von Kompetenzen zwischen verwandten Berufen kann bei diesem Prinzip insofern genutzt werden, als die Ausbildung zunehmend auf eine Berufsgruppe hin ausge-

richtet und nicht schon von Beginn an festgelegt wird, auf welche Spezialisierung und damit auf welche genaue Berufsbezeichnung die Ausbildung hinausläuft (vgl. Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) 2007). Denkbare Modelle für die Umsetzung könnten eine zwei Jahre umfassende Erstausbildung beinhalten (z. B. das Modell „2 plus x“), die aus berufsübergreifenden Pflichtbausteinen zur Vermittlung von umfassenden Kern- und grundlegenden Fachkompetenzen besteht. Berufsspezifische Qualifikationen könnten in einem derartigen Modell dann entweder in einem dritten Ausbildungsjahr oder in Form einer in die Berufstätigkeit integrierten Weiterbildung oder als abschlussorientierte Fortbildung erfolgen. Bereits am Ende der zweijährigen Ausbildung steht ein öffentlich-rechtlicher Berufsabschluss. Ein solches Modell hat nicht nur den Vorteil einer Reduktion von Ausbildungsberufen, sondern auch einer Flexibilisierung (durch ein Ausbildungsbaustein-Prinzip) sowie einer individuellen Anpassung an das Leistungspotenzial des Auszubildenden. Bereits in der zweijährigen Erstausbildung können etwa je nach Begabung schon Zusatzqualifikationen erworben werden. Dass zweijährige Ausbildungsberufe weiter ausgebaut werden sollten, zeigt der Bedarf, denn in den bereits vorhandenen 36 zweijährigen Ausbildungsberufen hat sich die Zahl der Auszubildenden in den letzten Jahren verdoppelt (vgl. iwD 2007b). Aufbaumodelle nach dem Berufsgruppenprinzip können auch die Gefahr verringern, dass sich eine Reduktion der Ausbildungsberufe negativ auf die Ausbildungsneigung der Betriebe und die Eingliederungsmöglichkeiten der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt nach dem Lehrabschluss auswirkt.

#### 5.3.1.2 Flexibilisierung der Ausbildungsstruktur nach dem Prinzip der Ausbildungsbausteine

Einen weiteren Beitrag zur Flexibilisierung könnte eine Umstellung auf Ausbildungsbausteine leisten. Ausbildungsbausteine sind abgegrenzte und bundesweit standardisierte Einheiten innerhalb der Gesamtstruktur des Ausbildungsberufsbildes. Sie könnten eigenständig zertifiziert und nach erfolgreicher Absolvierung als Ausbildungsteilleistung angerechnet werden. Das Prinzip der Ausbildungsbausteine hat den Vorteil, dass selbst bei Ausbildungsabbruch bereits erworbene Kompetenzen zertifiziert und dokumentiert wären und somit dem Auszubildenden ein Anschluss ermöglicht wird. Darüber hinaus könnten sie zu einer zeitlichen und individuellen Flexibilisierung, einer höheren Transparenz über die Inhalte und Kompetenzen der Bildungsgänge und einer höheren horizontalen und vertikalen Durchlässigkeit beitragen (insbesondere auch mit der Berufsausbildungsvorbereitung (BAV), vgl. Euler/Severing, 2006). Dabei muss sichergestellt bleiben, dass die Bausteine den Signalwert einer standardisierten Ausbildung behalten, ohne in Beliebigkeiten abzuleiten.

Modellprojekte zum Einsatz von Ausbildungsbausteinen sind vom BMBF derzeit nur für Altbewerber vorgesehen, um ihnen auf Basis von Ausbildungsbausteinen den Weg in die Ausbildung zu ermöglichen. Im Oktober/November 2007 wurde ein System von Ausbildungsbausteinen in zehn bis zwölf ausgewählten Berufen des dualen Systems geschaffen, das Altbewerbern die Möglichkeit einer zeitlichen Anrechnung der bereits erworbenen Qualifikationen oder eine Zulassung zur Externenprüfung im dualen System eröffnen soll. Diese Initiative soll durch ein neues Programm des BMBF unterstützt werden, mit dem die Erprobung dieser Ausbildungsbausteine ab Ende 2007 in bis zu 25 Pilotregionen in Deutschland erfolgt (vgl. BMBF 2007b). Derartige Modellprojekte, die eine bestimmte Personengruppe einbeziehen, greifen jedoch hier nicht nur zu kurz, sondern bergen auch eine große Gefahr:

Durch den Zuschnitt des Ausbildungsbausteinprinzips auf Altbewerber kann es zu einer Stigmatisierung dieses viel versprechenden Konzepts kommen. Darüber hinaus ist aufgrund der Selektivität der Gruppe der Altbewerber eine wissenschaftlich fundierte Evaluation einer generell auf Ausbildungsbausteinen basierenden Struktur der dualen Ausbildung nicht möglich, was wiederum eine Übertragung auf das gesamte duale System erschwert. Das Konzept der Ausbildungsbausteine sollte stattdessen auf breiter Ebene für mehrere Ausbildungsberufe und für alle interessierten Betriebe erprobt werden.

Mit einem auf Ausbildungsbausteinen beruhenden Ansatz würde schließlich auch eine unkomplizierte Aktualisierung der Ausbildungsordnung ermöglicht, da nur Ausbildungsbausteine und nicht die gesamte Verordnung geändert werden müssten (vgl. BDA 2007).

### 5.3.2 Erhöhung der Durchlässigkeit

Auch Ein- und Umstiege sowie Anschlussfähigkeit könnten durch eine Organisation der Ausbildung in Form von Ausbildungsbausteinen besser ermöglicht werden. Im Mittelpunkt würde stärker das, was jemand kann, stehen, unabhängig davon, wo und in welcher Form diese Kompetenzen erworben wurden. Jugendliche könnten Ausbildungsbausteine nicht nur im Betrieb, sondern auch in der Ausbildungsvorbereitung und in außerbetrieblicher Ausbildung erwerben und mit einem auf die Abschlussprüfung anrechenbaren Zertifikat abschließen (vgl. BDA 2007). Auch für andere Bildungswege bzw. -einrichtungen würde transparent, was bisher geleistet wurde. Dadurch könnten sich auch neue Anschlüsse bis hin zum Übergang an die Hochschule eröffnen.

#### 5.3.2.1 Einstiegshilfen für Geringqualifizierte

Um zukünftig alle im globalen Wettbewerb dringend benötigten Potenziale ausschöpfen zu können und die Quote an Ungelernten zu senken, müssen die Chancen auf Einstiege und Nachqualifizierungen für Geringqualifizierte verbessert werden. Einerseits müssen bereits während der allgemein bildenden Schulzeit sowohl die Berufsorientierung gestärkt als auch die erforderlichen Basiskompetenzen erfolgreich vermittelt und somit eine Ausbildungsreife geschaffen werden. Andererseits müssen in der beruflichen Ausbildung Programme und Strukturen entwickelt werden, die Geringqualifizierten einen Einstieg bzw. eine Nachqualifizierung ermöglichen (vgl. BDA 2007).

Es existieren derzeit zwar viele Maßnahmen zur Berufsausbildungsvorbereitung (BAV) wie z. B. das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), berufsschulische Vorbereitungsmaßnahmen (BVJ), Maßnahmen in Berufsfachschulen ohne Berufsabschluss, berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit sowie die Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ) und betriebliche Praktika. Die meisten dieser Maßnahmen senken zwar die Quote der Jugendarbeitslosigkeit, führen aber zu keinem qualifizierten und am Arbeitsmarkt anerkannten beruflichen Abschluss (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Sie gestalten sich zumeist lediglich als Warteschleife; eine Anrechnung auf die Ausbildung ist nicht systematisch geregelt.

Der Erfolg der genannten BAVs ist sehr unterschiedlich: Modellen mit nur 20 bis 30 Prozent an erfolgreichen Übergängen in die Ausbildung steht seit drei Jahren das EQJ-Modell

mit Übergangsquoten von ca. 60 bis 70 Prozent gegenüber (vgl. Euler/Severing 2006). Das EQJ-Sonderprogramm als Instrument des Pakts für Ausbildung auf Bundesebene ermöglicht ausbildungslosen und benachteiligten Jugendlichen bis 25 Jahre einen Einstieg. Die Bundesregierung fördert in diesen Fällen ausbildungsvorbereitende Praktika von sechs bis zwölf Monaten. Am Ende der Einstiegsqualifizierung soll der Praktikant ein Zertifikat über die erworbenen Qualifikationen erhalten, das von den Kammern anerkannt wird. So wird eine Verkürzung der Ausbildungszeit durch Anrechnung des Praktikums angestrebt (vgl. Euler/Severing 2006). Zwischen August 2006 und Januar 2007 wurden über 40.000 EQJ-Angebote bei den Agenturen für Arbeit registriert. Knapp 25.000 Jugendliche haben im gleichen Zeitraum eine Einstiegsqualifizierung begonnen und die Vermittlungen steigen weiter, so dass das Fördervolumen ausgeschöpft werden kann. Im ersten Programmjahr wurden nur knapp 18.000 und im zweiten Jahr bereits über 32.000 Eintritte in eine Einstiegsqualifizierung gezählt (vgl. Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung mbH (GIB) 2006). Die Bundesregierung hat das Programm von anfangs 25.000 auf mittlerweile 40.000 Plätze aufgestockt und die Förderung für die nächsten drei Jahre sichergestellt (vgl. BMBF 2007a).

Der vierte Zwischenbericht der vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales in Auftrag gegebenen Begleitforschung zu EQJ zeigt, dass das Programm für viele Jugendliche mit eingeschränkter Vermittlungsperspektive eine sehr gute Chance darstellt. Dies betrifft sowohl diejenigen, die auch nach bundesweiter Nachvermittlungsaktion keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, als auch jene, die noch nicht über eine nötige Ausbildungsreife verfügen. Der Bericht basiert auf der Analyse von Prozess- und Befragungsdaten von Jugendlichen, die an einer EQJ-Maßnahme teilgenommen haben und Jugendlichen einer Kontrollgruppe, die nicht oder anderweitig gefördert wurden. Die beiden Gruppen unterschieden sich in zentralen Merkmalen nur marginal, außer dass die Kontrollgruppe einen um sechs Prozentpunkte höheren Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund enthielt (vgl. GIB 2006). Die Evaluationsstudie belegt, dass das EQJ-Programm im Laufe der Zeit immer mehr Risikogruppen erreicht, denn 77 Prozent der Jugendlichen sind als Problemgruppe einzustufen. Darüber hinaus haben sich die Übergangsquoten in eine Ausbildung weiterhin verbessert: Während im ersten Programmjahr 61 Prozent der Teilnehmer im Anschluss eine Ausbildung begonnen haben, ist die Quote im zweiten Programmjahr auf knapp 70 Prozent angestiegen. Dabei haben besonders auch Jugendliche mit Migrationshintergrund profitiert, von denen ebenfalls knapp 70 Prozent eine Ausbildung antreten konnten. Positiv entwickelte sich auch die Ausbildungsleistung der Betriebe, die EQJ-Plätze anbieten (und von denen eine Stichprobe befragt wurde). Von den Unternehmen, die einen EQJ-Praktikanten beschäftigten und zuvor kein Ausbildungsbetrieb waren, sind immerhin ein Drittel zum Ausbildungsbetrieb geworden (vgl. BMBF 2007a; GIB 2006). Als unzureichend ist die bisherige Zertifizierungspraxis zu bezeichnen, da nur wenige EQJ-Praktikanten ein Zertifikat erhielten, das eine erfolgreiche Absolvierung belegt (vgl. GIB 2006). Eine Kurzstudie der Hans-Böckler-Stiftung (für den anfänglichen Programmzeitraum von Oktober 2004 bis Juni 2005) im westfälischen Ruhrgebiet bestätigt die gute Übergangsquote in eine Ausbildung, stellt aber auch fest, dass Jugendliche ohne oder mit einem niedrigen Schulabschluss benachteiligt würden (vgl. Kühnlein/Klein 2005). Dies zeigt, dass eine wissenschaftlich umfassende Evaluation bei der Beurteilung solcher Programme unerlässlich ist und forciert werden muss.

Die EQJ-Begleitforschung belegt, dass das Programm als erfolgreich zu bewerten ist. Es stellt für Unternehmen eine Möglichkeit dar, unverbindlich, d. h. zunächst ohne vertragliche

Verpflichtungen und damit ohne hohes Risiko, einen Praktikanten zu beschäftigen und kennen zu lernen. Angesichts der oben dargestellten nachteiligen Kosten-Nutzen-Relation der dualen Ausbildung für die Betriebe bietet EQJ somit eine Möglichkeit, Ausbildungsverhältnisse zu generieren, die ansonsten nicht zustande gekommen wären. Für die Jugendlichen stellt es eine Chance dar, durch positive Arbeitsergebnisse den Einstieg in einen Betrieb zu finden, der ihnen anhand formaler Kriterien verschlossen geblieben wäre.

Die oben erläuterte Strukturierung der Ausbildung in Ausbildungsbausteine könnte auch die Effektivität von BAVs steigern, da die Inhalte der BAVs auf Bausteine des ersten Jahres in einer dualen Berufsausbildung ausgerichtet, die Lernergebnisse zertifiziert und auf die Ausbildung angerechnet werden könnten. Daraus ergäbe sich nicht nur ein klar definierter Einstiegspunkt in eine duale Ausbildung, sondern es würde den Jugendlichen und den Betrieben auch ein klares Qualifizierungsziel deutlich. Die Jugendlichen, die nach einer BAV nicht den Einstieg in eine duale Berufsausbildung erhalten, würden so zumindest über einen anerkannten Nachweis einer beruflichen Teilqualifikation verfügen und sich somit vom Status eines Ungelernten abheben.

### 5.3.2.2 Duale Studiengänge

In Deutschland besteht generell das Problem, dass das Berufsbildungssystem und das Hochschulsystem nebeneinander und relativ abgeschottet voneinander existieren. Die Durchlässigkeit von beruflicher Bildung in die Hochschule ist im internationalen Vergleich immer noch unzureichend. Dies gilt nicht nur für die Zulassung zum Studium, sondern auch für die Anrechnung von Vorqualifikationen. Die Übergangs- und Anrechnungsmöglichkeiten hierfür müssen geschaffen werden (vgl. BMBF 2007b).

Ein geeignetes Instrument zur Verzahnung von Berufs- und Hochschulausbildung stellen beispielsweise duale Studiengänge dar. Derzeit verknüpfen etwa 670 solcher Modelle ein Studium an einer Hochschule oder einer Akademie mit einer Ausbildung im Betrieb (vgl. iwD 2007c). Die Vorteile dualer Studiengänge liegen darin, dass sich zum einen Betriebe einen akademisch qualifizierten Nachwuchs sichern können, der durch eine praxisnahe betriebliche Ausbildung das Unternehmen kennt. Zum anderen profitieren die Hochschulen und Akademien von einem Wissens- und Technologietransfer. Schließlich profitieren auch die Auszubildenden durch eine kurze Studiendauer, gute Studienbedingungen und der Möglichkeit, innerhalb von drei bis fünf Jahren zwei Abschlüsse zu erreichen: den Berufsschulabschluss und das Hochschuldiplom bzw. einen Bachelor oder Master. Ein duales Studium verbindet am häufigsten eine kaufmännische Lehre mit einem betriebswirtschaftlich orientierten Studiengang oder einen technischen Beruf mit einem Ingenieurstudium. Die Palette der angebotenen Fachrichtungen nimmt zu. Anbieter sind aber immer noch zum Großteil Berufsakademien, Wirtschaftsakademien und Fachhochschulen, Universitäten befinden sich noch in der Minderzahl (vgl. iwD 2004). Es existiert bereits eine Datenbank, in der duale Studien- und Ausbildungsgänge erfasst werden und Firmen ihre Angebote eintragen können. Insgesamt stehen derzeit etwa 43.000 duale Studienplätze zur Verfügung. Zuletzt bewarben sich durchschnittlich 36 Personen auf eine freie Stelle. Allerdings studieren beispielsweise in Bayern erst 0,75 Prozent in einem dualen Studiengang. Ziel muss es sein, diesen Prozentsatz wesentlich zu steigern. Um diese Form der Ausbildung weiter zu etablieren, müssen die Firmen noch mehr Plätze bereitstellen und die Hochschulen offener gegenüber dieser Form des Studiums werden.

Gerade das Modell der dualen Studiengänge bietet im globalen Wettbewerb die Chance, optimal qualifizierte Mitarbeiter bereitzustellen, da es in vielerlei Hinsicht die Vorteile des dualen Ausbildungssystems mit den unbestreitbaren Vorzügen eines genereller gehaltenen, akademischen und weltweit anerkannten Studiums vereint. Bund und Länder sollten dieses Modell stärker unterstützen sowie Anrechnungsmodelle erproben und verankern, so dass letztlich ein viel größerer Anteil eines Studienjahrgangs (etwa 15 Prozent) auf diese Weise qualifiziert wird.

Ein nennenswerter Unterschied besteht zwischen der Schaffung solcher dualen Studiengänge und dem Aufkommen von unternehmensspezifischen Akademien. Letztere sind zumeist sehr spezifisch ausgerichtet und vermitteln oftmals einseitige Fähigkeiten. In dieser Hinsicht stellen sie keine echte Alternative zur dualen Ausbildung dar. Die Wirtschaft hat vielfach Interesse an kurzen und voll auf spezifische Berufe ausgelegten Ausbildungen, die aber letztlich aus Sicht der Auszubildenden den gleichen Problemen unterliegen dürften wie die traditionelle Berufsbildung. Aufgrund der Globalisierungstendenzen besteht die Gefahr, dass die sehr spezifischen Ausbildungsinhalte schnell und gänzlich obsolet werden können.

Studienangebote für diejenigen, die sich bereits im Beruf befinden, fehlen bisher nahezu vollständig. Hier müssen bundeseinheitliche Regelungen für den Hochschulzugang geschaffen werden. Zwar existieren in allen 16 Bundesländern Hochschulzugsregelungen für beruflich qualifizierte Bewerber, die nicht über die erforderliche schulische Hochschulberechtigung verfügen (vgl. KMK 2002; Euler/Severing 2006). Dies hat aber zu nicht mehr als etwa 1.500 Studierenden mit beruflichem Abschluss pro Jahr an deutschen Hochschulen geführt (vgl. BDA 2005, Euler/Severing 2006). Obwohl diese generellen Hochschulzugsregelungen existieren, ist das Problem der geringen Durchlässigkeit nicht hinreichend gelöst, da die Anerkennungs- und Prüfungsverfahren lediglich auf formale Kriterien (wie etwa mehrjährige Berufspraxis, Mindestalter, Mindestnoten etc.) ausgerichtet sind. Darüber hinaus haben beruflich erworbene Qualifikationen und Kompetenzen keine Anerkennung von (Teil-)Studienleistungen zur Folge. Hilfreich könnte hier ein Instrument sein, das sowohl Art als auch Qualität der jeweiligen Qualifikationen und Kompetenzen des Einzelnen erfasst und Transparenz über individuelle Lernleistungen herstellt wie z. B. der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR, vgl. iwd 2007c).

### 5.3.3 Transparenz durch Nationalen und Europäischen Qualifikationsrahmen

Entwicklungen in Richtung eines Nationalen wie auch Europäischen Qualifikationsrahmens stellen eine Chance dar, sowohl die Transparenz erworbener Kompetenzen als auch die Durchlässigkeit (insbesondere zwischen beruflicher und hochschulischer Ausbildung) zu erhöhen. Diese Übersetzungsinstrumente, die besonders für mittelständische Unternehmen eine Chance darstellen könnten, sollen dazu dienen, die allgemeine, berufliche und akademische Erstausbildung und das lebensbegleitende Lernen zusammenzuführen sowie Beschäftigungs- und Bildungssystem in Beziehung zu setzen. Ziel ist es, Kompetenzen – unabhängig von der Art und dem Ort ihres Erwerbs – vergleichbar zu machen und lediglich die Lernergebnisse auf definierten Niveaus einzuordnen (vgl. Gesamtmetall 2007). Angesichts des Fachkräftemangels ist eine Orientierung an Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten statt an formalen Bildungsabschlüssen und Wertigkeiten von Bildungsgängen und -einrichtungen wünschenswert.

In den Qualifikationsrahmen werden Kompetenzen auf Niveaustufen eingeordnet. Die Kompetenz auf der jeweiligen Niveaustufe ist sowohl über entsprechende Ausbildungs- oder Studiengänge als auch über Fort- und Weiterbildung erreichbar. Eine Herausforderung besteht darin, dass das duale System in den Qualifikationsrahmen so berücksichtigt werden muss, wie es auch der Praxis in europaweit agierenden Unternehmen entspricht: Kompetenznachweise müssen auf unterschiedlichen Niveaus eingeordnet werden können, um der Breite der dualen Berufsausbildung gerecht zu werden. Im NQR setzt sich die Einstufung auf einem bestimmten Niveau aus drei Kompetenzkriterien zusammen: Fach-, Sozial- und Individualkompetenz. Diese sind in unterschiedlichem Ausmaß an der Bewältigung von Anforderungen beteiligt und sollen in den Fachgebieten und Anwendungskontexten konkretisiert und domänenspezifisch beschrieben und gewichtet werden.

Diese Kompetenzorientierung im Sinne einer Vergleichbarkeit von Ergebnissen aus Lern- und Arbeitsprozessen, wie sie durch Instrumente eines NQR bzw. EQR angestrebt werden, sollen eine Anerkennung und Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen an Hochschulen ermöglichen. Umgekehrt sollen auch Kompetenzen von Studienabbrechern auf Berufsausbildungen und Fortbildungen anerkannt werden können, was Studien- bzw. Ausbildungszeiten verkürzen und die Durchlässigkeit zwischen allgemeinen und beruflichen Ausbildungssystemen erhöhen könnte. Mit dem EQR soll ein europäischer Bildungs- und Arbeitsraum geschaffen werden. Der NQR kann dennoch gemäß nationaler Gegebenheiten und Ziele gestaltet werden; er muss lediglich die Anschlussfähigkeit an den EQR gewährleisten (vgl. Gesamtmetall 2007).

Um das berufliche Bildungssystem in Deutschland den Anforderungen der Globalisierung – insbesondere dem Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften – anzupassen, bieten Instrumente wie EQR und NQR eine Chance, auch wenn noch viele offene Fragen diskutiert werden müssen. So ist beispielsweise noch weitgehend unklar, welche Institution willens und in der Lage ist, wirklich relevante Kompetenzen fachgerecht zu messen und zu dokumentieren. Auch müssen noch große Fortschritte dabei gemacht werden, solche Kompetenzen, die in beruflicher Bildung erworben werden, wirklich messbar und vergleichbar zu machen, bevor der EQR berufsbildungsspezifische Relevanz erlangen kann (vgl. dazu die Bestrebungen eines „Berufsbildungs-PISA“ von Baethge u. a. 2006). Nur dann, wenn diese Maßnahmen von den Betrieben letztlich angenommen werden, können sie wirklich Transparenz über erworbene Kompetenzen erhöhen und damit zu einer Linderung der durch die Globalisierung aufgeworfenen Probleme beitragen. Dennoch können EQR und NQR bei erfolgreicher Umsetzung die Mobilität von Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und anderen Ländern fördern, die Transparenz des deutschen Qualifikationssystems verbessern, als „Übersetzungsinstrument“ für Bildungseinrichtungen, Unternehmen und Arbeitnehmer dienen, die Anerkennung von in Deutschland erworbenen Qualifikationen in Europa und umgekehrt erleichtern und die Ausrichtung des deutschen Qualifikationssystems an Lernergebnissen fördern (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2007).

Indirekt könnten sie dazu beitragen, dass eine sukzessive Höherqualifizierung sowie die Durchlässigkeit zur Hochschule ermöglicht wird, was über den europäischen Bildungsraum hinaus auch für den internationalen Kontext von Bedeutung ist. Letztlich könnten NQR und EQR in die Entwicklung eines internationalen Qualifikationsrahmens münden, der die Chance bietet, dass in einer globalisierten Welt neben der akademischen Bildung auch andere Lernformen zur Geltung kommen.

#### 5.3.4 Stärkung allgemeiner Bildungsinhalte

Insgesamt erfordern die Veränderungsprozesse der Globalisierung schließlich, dass allgemeine Bildungsinhalte, die in verschiedenen Berufen und Branchen produktive Verwendung finden können, gegenüber sehr berufs- und unternehmensspezifischen Inhalten gestärkt werden müssen. Die Internationalisierung der Märkte, der Standortwettbewerb, die weltweite Vernetzung durch neue Informationstechnologien und die dadurch in Deutschland hervorgerufene Beschleunigung des strukturellen Wandels der Sektoren und damit der Berufe machen dies unumgänglich. Eine allzu berufsspezifisch orientierte Ausbildung steht immer in der Gefahr, im Zuge der nächsten Globalisierungsumbrüche weitgehend oder gänzlich obsolet zu werden. Insofern besteht auch ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen den eher engen berufsspezifischen Erwartungen der Unternehmen einerseits und dem Erfordernis der Flexibilität und Anpassungsfähigkeit für die langfristigen Aussichten des Einzelnen andererseits. Deshalb bedarf es Veränderungen sowohl innerhalb des Systems der dualen Berufsausbildung als auch in seinem Verhältnis zu tertiären Bildungsgängen.

Der durch beschleunigte strukturelle Wandlungen hervorgerufene Verlust an Nachfrage nach jeweils spezifischen, im System der dualen Berufsausbildung erworbenen und auf einen Beruf ausgerichteten Ausbildungsinhalten erhöht die Erwerbslosigkeit im fortgeschrittenen Lebensalter. Die frühe und relativ starke Fokussierung auf eine auszuübende Tätigkeit im Rahmen der dualen beruflichen Ausbildung erschwert den späteren Wechsel in andere Tätigkeiten. Deshalb könnte eine signifikante Verschiebung der Ausbildungsinhalte im dualen System vom Spezifischen hin zum Allgemeinen zu einer größeren Anpassungsfähigkeit der Einzelnen an globale Veränderungen im Laufe des Berufslebens beitragen. Darüber hinaus verlangen die Globalisierungstendenzen letztlich auch eine quantitative Stärkung von Bildungsgängen mit einem größeren Anteil von Bildungsinhalten eher allgemeinen Charakters wie etwa an den Fachhochschulen sowie eine bessere Verzahnung von dualem System und Hochschulbildung. Allgemeine Bildungsinhalte ermöglichen es dem Einzelnen eher, sich den von der Globalisierung bestimmten Strukturwandlungen erfolgreich anzupassen und etwa aus sterbenden in aufstrebende Branchen zu wechseln. Deshalb ist langfristig eine Zunahme von allgemeiner ausgerichteten Hochschulqualifizierungen anzusteuern.

Über die hier dargestellten Ansätze zur Veränderung der Berufsausbildung hinaus ist es von großer Bedeutung, dass generell ein besserer Zugang zu öffentlich erhobenen Daten zur Berufsausbildung (wie z. B. des BIBB) geschaffen wird, damit die Wissenschaft z. B. Langzeitwirkungen eingesetzter Maßnahmen prüfen sowie Sekundär- und Metaanalysen vornehmen kann.



## 6 Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Hochschul(aus)bildung

Die Ausgangsüberlegungen, die den Bologna-Prozess als europäische Strategie in einem sich wandelnden globalen Standortwettbewerb interpretieren (6.1), sind im Folgenden vor dem Hintergrund zu sehen, dass insbesondere auch die akademische Ausbildung unter globalen Vorzeichen anderen Herausforderungen begegnen muss, als dies bislang der Fall gewesen ist. Das gilt für zwei wesentliche Linien: die Ebene der Ausbildungsformen und Inhalte (6.2) sowie die Ebene der Positionierung Deutschlands im Kontext der Studierendenmobilität (6.3). Die Beleuchtung dieser Aspekte verdeutlicht, dass für den Hochschulbereich zurzeit eine besonders hohe Intensität einander überlagernder Veränderungsprozesse zu erkennen ist. Diese Prozesse hängen vielfach mit einem grundlegenden Wandel von Umfeldbedingungen zusammen, so dass auch solche Prozesse, die zunächst als eher national bedingt erscheinen, in Wahrheit ebenfalls in den Kontext eines entgrenzten Hochschul- und Wissenschaftssystems gehören, in dem der Wettbewerb, der schon immer Teil der akademischen Welt gewesen ist, eine neue Qualität gewonnen hat (vgl. Müller-Böling/Buch 2006).

### 6.1 Der Bologna-Prozess als europäische Globalisierungsstrategie

#### 6.1.1 Einstieg in eine europäische Bildungspolitik

Dem Bologna-Prozess ist vorgeworfen worden, es würden hier um der Mobilität weniger Studierender willen „alle Staaten [gezwungen], ihr Hochschulwesen einer kostenintensiven Umstrukturierung zu unterwerfen“ (Liessmann 2006, S. 105f.). Solche Kritik verkennt den Bologna-Prozess. Es geht hier keineswegs alleine um Mobilität innerhalb Europas, sondern insbesondere auch um die Konturierung eines im Rahmen dieses Prozesses erst noch zu schaffenden Europäischen Hochschulraums, dessen Zielsetzungen über Reise- und Anerkennungserleichterungen weit hinausgehen. Der Europäische Hochschulraum ist auf der Makroebene nicht nur ein Unternehmen der Binnenhomogenisierung, sondern auch eines veränderten Verhältnisses zum Rest der Welt. Vor allem aber hat Europa mit ihm überhaupt erst eine grenzüberspannend wirksame gemeinsame Bildungspolitik bekommen. Insofern war das Mobilitätsmotiv „ein ‚Trojanisches Pferd‘ für eine europäische Bildungspolitik“ (Schnitzer 2005, S. 3; vgl. Witte 2006, S. 511).

#### 6.1.2 Die raumbildende Wirkung des Bologna-Prozesses

Nur angesichts einer – zumindest gedachten – Aufteilung der Welt in sozioökonomische Großräume ist die Schaffung eines solchen europäischen, und damit einerseits supranationalen, andererseits aber auch exklusiven Raums, überhaupt als plausibel zu betrachten. Worum

es vor allem geht, ist – verkürzt formuliert – die Logik des globalen Standortwettbewerbs. Globalisierung ist auch mit Blick auf die Hochschulen als ein wesentlich sozioökonomisch induzierter Prozess zu verstehen. Denn der hier angesprochene Markt unterliegt weder der Logik eines im engeren Sinne politischen Wettbewerbs, wie er in Deutschland etwa zwischen den Bundesländern herrscht oder wie er aus nationalistischen Motiven zwischen den Wissenschaftssystemen der einzelnen europäischen Staaten in der Vergangenheit bestanden hat, noch der Logik der Konkurrenz einzelner Studiengänge oder der anbietenden Institutionen: Vermutlich konkurrieren Wissenschaftler der Universität Oxford in höherem Maße mit denen der räumlich benachbarten Universität Cambridge als mit denen aus Harvard oder Stanford, wenn es z. B. um Mittel derselben Förderinstitutionen geht oder um die Gewinnung hervorragender Studierender für das grundständige Studium.

Das Bestreben der Europäischen Union, mit einem Europäischen Hochschul- und Forschungsraum eine gemeinsame Positionierung der Hochschul- und Wissenschaftseinrichtungen Europas im Rahmen einer globalen Strategie zu forcieren, ist nur im Kontext eines neuen Denkens in größeren Räumen zu verstehen, die allerdings nicht uferlos sind, sondern auch eine Abgrenzung erfordern. Es kann keinen Zweifel geben, dass die Bologna-Erklärung in Hinblick auf diese raumbildende Zielsetzung wirksam ist. Der polnische Sozialwissenschaftler Marek Kwiek betont vollkommen zu Recht, dass Europäischer Hochschul- und Forschungsraum durch die Anerkennung akademischer Qualifikationen auf den Arbeitsmärkten und die neue Lenkung von Forschungsmitteln schon jetzt eine Realität besitzt (2004, S. 760). Bologna-Europa hat insofern in bestimmten Belangen schon den Zustand der Utopie hinter sich gelassen. Erst nach und nach wird dies erkennbar, und es wird deutlich, dass Bologna weit mehr ist, als die eher unpräzise Form der gemeinsamen Erklärung der europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999 vermuten ließ.

### 6.1.3 Die Ziele des Bologna-Prozesses

Die ursprünglichen sechs Ziele des Bologna-Prozesses, wie sie die Erklärung 1999 formulierte, waren:

- Die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement) mit dem Ziel, die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern.
- Die Einführung eines Systems, das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt: einen Zyklus bis zum ersten Abschluss (undergraduate) und einen Zyklus nach dem ersten Abschluss (graduate). Regelvoraussetzung für die Zulassung zum zweiten Zyklus ist der erfolgreiche Abschluss des ersten Studienzyklus, der mindestens drei Jahre dauert. Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluss attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene. Der zweite Zyklus sollte, wie in vielen europäischen Ländern, mit dem Master und/oder der Promotion abschließen.
- Die Einführung eines Leistungspunktesystems – ähnlich dem „European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)“ – als geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden. Punkte sollten auch außerhalb der Hochschulen, beispiels-

weise durch lebenslanges Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt.

- Die Förderung der Mobilität durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Wege stehen, insbesondere für Studierende und Wissenschaftler.
- Die Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden.
- Die Verbesserung der erforderlichen europäischen Dimensionen im Hochschulbereich, insbesondere in Bezug auf Curriculumentwicklung, Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Mobilitätsprojekte und integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme.

Hinzugefügt wurden zunächst 2003 die Aktionslinien des lebenslangen Lernens, der Steigerung der Attraktivität des Europäischen Hochschulraumes und die zunehmende Berücksichtigung der Stakeholderperspektiven, während in einem letzten Schritt 2005 die Promotionsphase als dritter Zyklus hinzugenommen wurde, um Hochschul- und Forschungsraum miteinander zu verbinden. Hauptsächliche Ziele sind insofern Mobilität, Wettbewerbsfähigkeit des Systems und Berufsfähigkeit der Absolventen (vgl. zur Entwicklung Schnitzer 2005).

#### 6.1.4 Bologna als einigende Vision und als Marke

Auch wenn über die faktische Homogenisierungswirkung der politisch initiierten, genau genommen nicht einmal völkerrechtlich bindenden Erklärung im Detail durchaus geteilte Meinungen herrschen, ist doch unverkennbar, dass die Bindung durch gemeinsame Ziele und Absichten gelungen und die Bildung einer Marke hochwirksam geworden ist. Mit Blick auf den Europäischen Hochschulraum und den Bologna-Prozess kann über mangelnde öffentliche Bekanntheit oder fehlende Nachhaltigkeit jedenfalls nicht geklagt werden. Die Teilnahme von mittlerweile 46 Staaten, die weit bis in die frühere Sowjetunion hineinreichen, ist ein deutliches Signal dafür, dass die Markenbildung durchaus – und zwar vielleicht sehr viel stärker als etwa in der deutschen Öffentlichkeit – positiv besetzt ist. Ohne Zweifel ist es ein Ziel der Staaten des weiteren europäischen Umfeldes geworden, Teil dieses Prozesses zu sein.

Der geografische Bezugsraum der Hochschulen in Europa ist jedenfalls zu guten Teilen nicht mehr durch nationale Grenzen bestimmt. Es überrascht insofern nicht, wenn die niederländische Hochschulforschungseinrichtung „Center of Higher Education of Policy Studies (CHEPS)“ ihre Szenarien der Entwicklung der Hochschullandschaft bis zum Jahr 2020 in einen europäischen Rahmen gesetzt hat und gerade mit Blick auf unterschiedliche Formen der Vernetzung eine Konturierung der drei maßgeblichen Entwicklungsszenarien unterscheidet (vgl. CHEPS 2004). Mehr noch: Die ursprünglichen Teilnehmer des Bologna-Prozesses betrachten in wachsendem Maße die Gewinnung von Studierenden insbesondere aus Asien und der arabischen Welt als wichtige strategische Ziele (vgl. Crosier/Purser/Smidt 2007, S. 45), denken also auch über die Grenzen Europas hinaus und sehen sich als Teilnehmer eines globalen Wettbewerbs. Umgekehrt steigt auch die globale Wahrnehmung von Bologna. Es zeigt sich, dass der Bologna-Prozess nicht länger eine innereuropäische Aktivität ist, sondern auch außerhalb Europas Wirkungen zeigt (vgl. Crosier/Purser/Smidt 2007, S. 10).

### 6.1.5 Bologna-Europa im globalen Wettbewerb

Gerade durch diese Perspektive der Bildung eines Programms und einer Marke „Bologna“ lässt sich noch einmal verdeutlichen, dass der hiermit bezeichnete Prozess in den Kontext einer Strategie mit globaler Perspektive gehört. Die Europäische Union ist im Jahr 2000 mit einer ambitionierten Aussage hervorgetreten, die seither immer wieder viel Skepsis und Kritik erzeugt hat, die aber zugleich in sehr zugespitzter Form eine durchaus globalisierungsgemäße Zieldefinition vorgenommen hat, nämlich „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (Europäischer Rat 2000, S. 2).

Aber nicht nur Erfolge, sondern auch Spannungsfelder sind unverkennbar. Ob die Ziele der Lissabon-Agenda erreicht werden, muss weiterhin als fraglich angesehen werden, und auch Bologna-Europa ist keineswegs homogen. So wurde wiederholt auf die Ambivalenz aufmerksam gemacht, die in einer expansionistischen und einer eher defensiven Perspektive auf dem Bologna-Prozess liegen könnte (vgl. Kwiek 2004, S. 764). Insbesondere mit Blick auf verschiedene Teile Europas haben beide Sichtweisen ihre Berechtigung. Die Bruchlinien innerhalb Europas, die letzten Endes vor allem zwischen den entwickelten und den sich entwickelnden Volkswirtschaften bestehen, sind dessen ungeachtet noch kaum ein Thema im Rahmen des Bologna-Prozesses (vgl. Kwiek 2004). Es scheint, als wolle man diese Disparität ausblenden, indem man nur fest genug an eine Einheit glaubt. Tatsache allerdings ist, dass dies nicht möglich sein wird. Eine der Herausforderungen ist dabei der Übergang von einer reinen Elite- zu einer Breitenausbildung an den Hochschulen der weniger entwickelten Volkswirtschaften. In der Tat ist dieser als „Massification“ bezeichnete Wandel in Westeuropa und in den USA bereits vor mehr als 30 Jahren erfolgt und wird nun in rasantem Tempo in Ost- und Ostmitteleuropa nachgeholt.

Was sich für Hochschule und Wissenschaft um global bestimmte soziale und ökonomische Perspektiven dreht, braucht indes nicht erst geschaffen zu werden; es ist als sozial, politisch, ökonomisch und auch ökologisch wirksamer Prozess tagtäglich erlebbar (vgl. Giddens 1996, S. 84; Willke 2001, S. 12). Die Hochschulen ihrerseits sind ebenfalls längst Teil dieser Realität. Einen Platz für die europäischen Hochschulen außerhalb einer global orientierten Umwelt gibt es ebenso wenig, wie einen Platz für eine Volkswirtschaft, die sich außerhalb des globalen Getriebes halten möchte. Vor einer rein negativen Wahrnehmung ist zudem zu warnen, denn sie verkennt positive Effekte und Chancen globaler Prozesse: Mit der Etablierung globaler Ordnungen können Unsicherheiten beseitigt und Mechanismen der Arbeitsteilung etabliert werden, die mit Solidarisierungseffekten und transnationalen Vergesellschaftungen verknüpft sind (vgl. Münch 2001, S. 159). Auch gegen die Etablierung globaler Werte, wie sie der grundlegenden Ethik der guten wissenschaftlichen Praxis entsprechen, kann insgesamt wenig einzuwenden sein (vgl. Müller-Böling 2006).

### 6.1.6 Deutschland im Bologna-Prozess

Politisch ist der Bologna-Prozess ein einigendes Band in einer vielfältigen Gemengelage. Auf der Ebene der Regierungen und zumeist auch auf der Ebene der Rektoren einzelner Hochschulen bestehen nur geringe Widerstände gegen den Prozess. So zeigt der die Fortschritte des Vorhabens zum inzwischen fünften Mal beleuchtende „Trends V-Bericht“ der European University Association, dass im Wesentlichen positive Einstellungen der Leitungen der einzelnen Institutionen gegenüber dem Prozess vorherrschen (vgl. Crosier/Purser/Smidt 2007, S. 18). Es sind eher die einzelnen Wissenschaftler, die verunsichert und abwehrend reagieren, da der Wandel zur Abkehr vom traditionellen Verständnis des Hochschullehrers führt und die Ziele des Prozesses nicht immer hinreichend deutlich werden. Dennoch kann insgesamt wenig Zweifel daran herrschen, dass der stattfindende Wandel durchgreifend ist und nachhaltige Wirksamkeit besitzt. Dies zeigen etwa Zahlen der kontinuierlich voranschreitenden Umstellung von Studiengängen an den deutschen Hochschulen (vgl. Abbildung 12). Aber auch politisch wird die Durchsetzung des neuen Modells aktiv betrieben: Zahlreiche Staaten Europas haben eine entsprechende Gestaltungsagenda auf der gesetzlichen Ebene verbindlich gemacht, und zwar auch in solchen Bereichen, in denen bislang staatliche Interessen dem entgegengestanden haben, wie etwa in Deutschland im Bereich der Lehrerbildung. Der Trends V-Bericht stellt dann auch nicht mehr in Frage, dass die zentralen Veränderungen in der Struktur der akademischen Abschlüsse erfolgen werden, sondern ob und wie sie die Ziele, die hieran geknüpft waren, erreichen werden (vgl. Crosier/Purser/Smidt 2007, S. 18).

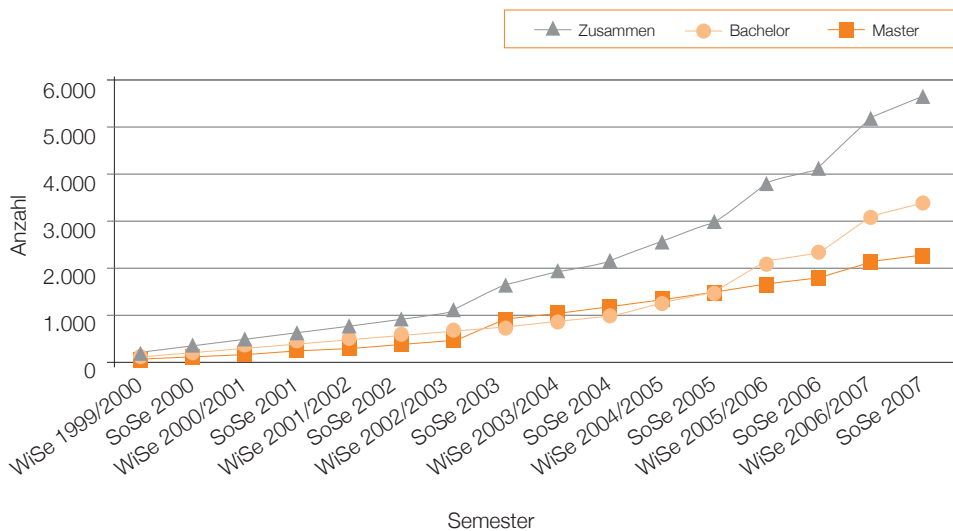


Abbildung 12: Anzahl der eingeführten Bachelor-/Masterstudiengänge seit dem Wintersemester 1999/2000 (vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK)-Hochschulkompass 2007)

## 6.2 Kompetenzorientierung als Antwort auf Herausforderungen der Globalisierung

In der internationalen Arbeitsteilung kommt den europäischen Volkswirtschaften eine Rolle zu, die Wissen einen besonders hohen Stellenwert einräumt. Mit der Verkürzung von Innovationszyklen ist eine Fähigkeit zur selbstgesteuerten Aneignung von Wissen und einer aktiven Gestaltung der eigenen Bildungsbiografie unumgänglich. Wesentliches Ziel ist hier die Ermöglichung lebenslangen Lernens und die Steigerung der Durchlässigkeit des Hochschulsystems. Das Set an erforderlichen Kompetenzen wird insbesondere auch um unmittelbar globalisierungsrelevante sprachliche und interkulturelle Fähigkeiten erweitert.

### 6.2.1 Kompetenzorientierte Lehr- und Lernformen

Sozialer, ökonomischer, technischer und politischer Wandel findet heute in einer globalisierten Welt sehr viel rascher statt als früher, und zugleich bietet die Gesellschaft weniger institutionellen Halt, um diesen Wandel zu bewältigen. Strukturen des Vertrauens werden durch Strukturen des Risikos ersetzt und in diesem Sinne zunehmend abstrakter (vgl. Giddens 1996, S. 128). Immer wieder wird der Bologna-Prozess in Verbindung nicht nur mit einer Umstrukturierung der Studienstruktur – nach dem angesprochenen Modell eines „undergraduate cycle“ und eines „graduate cycle“ – gebracht, sondern auch mit einem veränderten Modell des Lernens. Es ist in der Tat gerade diese Seite der Studienreform, die mit Blick auf die Globalisierung besonders hervorgehoben werden muss. Nicht nur generell ist die Entwicklung selbstständigerer Lernformen aus Sicht der Lerntheorie und auch der empirischen Lehr-/Lernforschung ein wichtiger Schritt hin zu effizienterem und effektiverem Lernen. Es kommt hinzu, dass die in Zeiten der Globalisierung wandlungsreiche Umgebung vieler Menschen ihnen einen sehr viel höheren Grad an „Inkompetenzkompensationskompetenz“ (vgl. Marquard 1981) abverlangt, als dies in der Vergangenheit der Fall gewesen ist.

In der Tat sind aktivierende Lehr- und Lernformen in den neuen Studiengängen deutlich gestärkt (vgl. Briedis/Minks 2005a, S. 62). Die durch neue Lehr- und Lernformen erzeugten Kompetenzen sind mehr als nur ein Weg, Situationen der Überforderung bewältigen zu können. Sie steigern die Fähigkeit, Herausforderungen situativ begegnen zu können und jenseits der einzelnen Situation Bedarfe für umfassendere Lernstrategien zu erkennen. Was im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess immer wieder als der Bedarf zum Erwerb so genannter generischer Kompetenzen angesprochen wird, betont genau diese Veränderungen (vgl. Rehbürg 2006, S. 217). Es geht um den Erwerb solcher Kenntnisse und Fähigkeiten, die diesen Wandel jenseits rasch veraltenden Fachwissens handhabbar und gestaltbar machen. Diese Kompetenzen müssen gezielter als bisher in die Curricula und die Lernarrangements eingepasst werden. Zugleich geht es darum, die Studienpläne der einzelnen Fächer im Hinblick auf das jeweils tatsächlich grundlegende Basiswissen zu durchforsten und in diesem Sinne didaktisch angemessen zu konzentrieren. Dies ist kein kleiner Schritt: Die verbesserte Verknüpfung von Qualifikationszielen und curricularen Standards ist in vielen Fächern durchaus neuartig. Im bisherigen Studienmodell haben gerade in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern oftmals nicht Aspekte des Kompetenzerwerbs den Maßstab der curricularen Entwicklung gebildet, sondern in der Regel lediglich die innerfachlichen

Angebote von Wissensbeständen, die nicht eine Konzeptionalisierung von tatsächlich wichtigem, sondern eine Ansammlung von verfügbarem Wissen darstellen.

### 6.2.2 Der Erwerb globalisierungsrelevanter Kompetenzen

Die Reform der Studiengänge auf der Basis eines veränderten Grundverständnisses ist ein wichtiger Schritt in Richtung der Stärkung solcher Kompetenzen, wie sie eine globalisierte Welt erfordert: Ambiguitätstoleranz, Entscheidungsfähigkeit und Transferfähigkeiten. Ein weiterer wesentlicher Schritt ist die Ausbildung unmittelbar globalisierungsrelevanter Kompetenzen und Erfahrungen wie z. B. der Erwerb von Fremdsprachen und interkultureller Kompetenzen oder unmittelbarer Erfahrungen der Internationalisierung. Dies ist nicht immer leicht und gerade die Straffung der Curricula steht hiermit in einem durchaus wahrnehmbaren Spannungsverhältnis. Je nach Ausgangssituation gehen die Fächer hiermit durchaus verschieden um. Ein aufschlussreiches Phänomen ist die Tatsache, dass insbesondere die technikwissenschaftlichen Fächer möglichst den vollen Umfang des sechssemestrigen Studiums ungeschmälert für die fachliche Ausbildung zu erhalten suchen, während gerade die quantitativ stark nachgefragten geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer die Möglichkeit suchen, die eigene Lehrbelastung durch die externalisierte Erbringung von Angeboten in additiven Schlüsselqualifikationen zu vermindern.

So werden neben fachübergreifenden wissenschaftlichen Angeboten insbesondere Angebote von Sprachenzentren und vergleichbaren Einrichtungen genutzt, um eine aus Sicht der entsprechenden Fächer Ressourcen schonende Versorgung der Studierenden zu erreichen. Mehr und mehr gewinnt an zahlreichen Hochschulen die Vorstellung Oberhand, dass auch in den ingenieurwissenschaftlichen Fächern weitere Kompetenzen neben dem technischen Fachwissen von Bedeutung sind. In diese Richtung haben etwa auch Bedarfsanalysen des deutschen Maschinenbaus gewiesen (vgl. Feller/Stahl 2005, S. 65f.). So stehen die Chancen nicht schlecht, dass auch hier das Studium interkultureller und fremdsprachlicher Kompetenzen an Bedeutung gewinnt und insofern dem Trend entgegengewirkt wird, dass internationale Mobilität zumindest innerhalb der einzelnen Studienphasen nicht durchgängig gestärkt wird, wenn auch die vielfach geäußerten Befürchtungen negativer Auswirkungen für die Mobilität nicht den Tatsachen entsprechen (vgl. Briedis/Minks 2005a, S. 32). Auch die zunehmende Entwicklung gemeinsamer Curricula weist in die richtige Richtung. Sie wird durch die Vorgaben des Bologna-Prozesses durchaus erleichtert, ist aber eher noch selten vorzufinden (vgl. Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD) 2006).

### 6.2.3 Stärkung der Mobilität zwischen Arbeitsmarkt und Ausbildungsort Hochschule

In den Zielen des Bologna-Prozesses nimmt die Stärkung arbeitsmarktrelevanter Ausbildungselemente eine wichtige Rolle ein. Es geht dabei einerseits um entsprechende Kompetenzen, andererseits aber auch um ein erweitertes Ausbildungsverständnis, das Ausbildungsbiografie und Arbeitsleben besser miteinander verzahnt. Das Modell des konsekutiven Studiums muss sich in Deutschland erst noch bewähren und im Sinne einer tatsächlichen

Mobilität zwischen Hochschule und Arbeitswelt erweisen. Erste Anzeichen, die dieses Ziel noch nicht erreicht sehen, sollten nicht entmutigend wirken. Allein die Tatsache, dass rund 77 Prozent der ersten Generation von Bachelorabsolventen der Universitäten innerhalb von neun Monaten nach dem ersten Abschluss ein weiteres Studium aufnehmen, belegt jedenfalls noch nicht, dass das konsekutive System nicht auch in späteren Lebensphasen weitere Ausbildungszyklen im Hochschulbereich eröffnet. Hier ist eher die Kreativität der Hochschulen gefragt (vgl. Briedis/Minks 2005b, S. 83). Der Trend, dass nicht nach dem ersten berufsqualifizierenden Abschluss der Weg auf den Arbeitsmarkt beschritten wird, ist nicht allein in Deutschland zu beobachten, sondern auch in anderen Ländern, in denen eine bislang zusammengehörige akademische Ausbildung nun in zwei Phasen geteilt worden ist (vgl. Crosier/Purser/Smidt 2007, S. 22). Es spielt hier neben der Frage der Bereitschaft des Arbeitsmarkts zur Integration der Absolventen auch eine wichtige Rolle, dass eine weitergespannte gesellschaftliche Diskussion über die Bedeutung des ersten berufsqualifizierenden Abschlusses in vielen Ländern bislang noch nicht geführt worden ist. In der Tat kann hier nur bei einer überzeugenden Überarbeitung der curricularen Standards eines Faches davon ausgegangen werden, dass eine kürzere nicht zugleich eine schlechtere Ausbildung ist (vgl. Rehbun 2006, S. 12; Buch/Hüning 2005).

Die erste Generation von Absolventen der neuen Bachelorstudiengänge bewertet die Praxis- und Berufsorientierung bislang nur graduell besser als dies in der Vergangenheit bei Absolventen der alten Studiengänge der Fall gewesen ist. So gaben von den Absolventen der Bachelorstudiengänge in den Geisteswissenschaften rund 15 Prozent den Möglichkeiten der „Einübung beruflich-professionellen Handelns“ die Note „gut“ oder „sehr gut“, während dies in der Vergleichsgruppe der traditionellen Studiengänge zwölf Prozent bekundeten. Günstiger war dies bereits in den Wirtschaftswissenschaften, in denen 29 Prozent der Bachelorabsolventen eine positive Bewertung abgaben, während dies in der Vergleichsgruppe lediglich acht Prozent taten (vgl. Briedis/Minks 2005b, S. 41ff.). Die Sensibilisierung der Hochschulen für Fragen der „Employability“ hat gleichwohl erheblich zugenommen. So ist deutlich zu erkennen, dass innerhalb weniger Jahre das Interesse an einer berufsqualifizierenden Funktion des Studiums deutlich gestiegen ist: Waren es gemäß dem Bericht der EUA über die Umsetzung des Bologna-Prozesses von 2003 noch 56 Prozent der Hochschulleitungen in Europa, die die Erzeugung arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen als „sehr wichtig“ identifizierten, ist diese Quote in der 2007 veröffentlichten Nachfolgestudie auf 67 Prozent gestiegen (vgl. Crosier/Purser/Smidt 2007, S. 32).

Zwar bleibt ein beklagenswertes Defizit, wenn lediglich ein knappes Drittel der Hochschulen systematisch die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts und insbesondere der Arbeitgeberseite in die Gestaltung der Curricula einbezieht (vgl. Crosier/Purser/Smidt 2007), hier sollten aber zugleich die Erwartungen an das Qualitätsmanagement der Hochschulen hochgehalten werden. Und es ist auch von nicht zu unterschätzender Bedeutung, dass die Arbeitgeberseite sich sensibel und angemessen in diese Prozesse einbringt. Dazu gehört auch, Phasen der fortgesetzten akademischen Ausbildung zu fördern und Masterstudium oder Promotion als Elemente einer anspruchsvollen Personalentwicklung anzusehen, die nicht mit der Aufgabe eines Arbeitsverhältnisses einhergehen müssen. Modelle, wie sie das duale Studium in der grundständigen Phase darstellt, sollten auch in den späteren Studienphasen entwickelt werden. Ohne dass die Wirtschaft entsprechende Verbindlichkeiten eingeht, werden sich die Hochschulen kaum in der Lage zu entsprechenden Angeboten sehen.

#### 6.2.4 Qualitätssicherung für kompetenzorientierte Studiengänge

Ein am Kompetenzerwerb orientiertes Modell des Studiums verlangt nicht nur nach anderen Formen des Lehrens und Lernens, sondern zugleich auch nach anderen Mechanismen der Qualitätssicherung als bisher. Kriterien hierfür zu entwickeln – daran sei erinnert – ist ebenfalls eines der Ziele des Bologna-Prozesses. Qualitätssicherung kann hier nicht länger nur von der Qualität des wissenschaftlichen Inputs bestimmt sein – also etwa der Frage, ob die Berufung der richtigen Hochschullehrer gelingt –, sondern es muss auch darauf geachtet werden, ob die abnehmende Seite ihrerseits mit den vermittelten Fähigkeiten und Qualifikationen zufrieden ist und ob sich die berufliche Etablierung der Absolventen als mühelos oder als problematisch erweist.

Auch wenn entsprechende Elemente der Qualitätssicherung schon lange Teil der Diskussion sind, werden sie erst jetzt nach und nach mit der erforderlichen Intensität eingeführt, und es beginnt die Frage an Bedeutung zu gewinnen, welche Ziele ein Studiengang auf den unterschiedlichen relevanten Ebenen hat und ob sich diese überhaupt explizit machen und im internen wie externen Austausch behaupten lassen. Übergeordnete Formen und Kriterien der Qualitätssicherung hat der Bologna-Prozess bis jetzt nur bedingt hervorgebracht. So zeigt sich, dass die nationalen Systeme etwa hinsichtlich der Mechanismen der Qualitätssicherung – immerhin eines der zentralen Themen des Prozesses – zu sehr unterschiedlichen Formen gefunden haben, in denen beispielsweise staatlichen Akteuren unterschiedliche Rollen zukommen und in denen auch die Ebenen der Qualitätssicherung zwischen Prozess-, Programm- und Institutionsakkreditierung sehr unterschiedliche Formen gefunden haben. Hierin liegen noch erhebliche Probleme für die Hochschulen. Auch hier ist eine aus institutioneller Perspektive eigenverantwortliche Orientierung am Output das logische gemeinsame Kriterium, das gestärkt werden muss.

Das folgende Beispiel unterstreicht, dass die Umstellung einer etablierten Ausbildung auf ein neues Modell aus tatsächlich inhaltlichen Gründen schwierig sein kann: Mehr als in anderen Ausbildungsgängen ist gerade in der rechtswissenschaftlichen Ausbildung die außerhalb der eigentlichen juristischen Fakultäten stattfindende Überprüfung curricularer Traditionen ein Treiber der Veränderung. Sie führt zu einer Erweiterung der Studienangebote um Studiengänge beispielsweise für Wirtschaftsrecht oder für andere Rechtsgebiete und löst sich vom Anspruch des bisherigen volljuristischen Ausbildungsgangs, der additiv und holistisch alle Rechtsgebiete umfasst. Auch wenn der Justizdienst und die anwaltliche Tätigkeit diesen Anspruch noch immer stellen, ist doch unverkennbar, dass es sich gerade hier um Ausbildungsziele handelt, die den Absolventen keineswegs nur beste Perspektiven bieten. Zugleich nähert sich die Juristenausbildung wieder einer globaleren Struktur an, wie sie auch den ursprünglichen Traditionen im Rahmen der Entstehung der Universitäten im Mittelalter gerade in der Jurisprudenz entsprochen hat. Neben den Inhalten der Ausbildung wandeln sich auch ihre Formen, was gerade mit Blick auf die deutsche akademische Tradition eine erhebliche Veränderung bedeutet. Gleichwohl verweisen Juristen mit Blick auf den Bologna-Prozess gerade darauf, dass eine Einpassung der rechtswissenschaftlichen Ausbildung in die Strukturen des konsekutiven Modells einen erheblichen Verlust an Praxisorientierung mit sich bringen könnte (vgl. Prütting 2005). Ob dies aber zwangsläufig so sein muss, scheint fraglich.

### 6.2.5 Die Promotion als „dritte Phase“?

Ob nun die Promotionsphase in der Tat eine dritte Phase der akademischen Ausbildung ist, oder ob sie eher eine erste Phase der Berufstätigkeit im Wissenschaftsbetrieb, in Forschung und Entwicklung darstellt, ist letztlich keine relevante Frage. Wichtig ist vielmehr, dass sich die Hochschulen verstärkt darum bemühen, die bisherigen Modelle der stark individualisierten Beziehungen der Promotionsphase zu durchbrechen und im Sinne einer institutionellen Verantwortung zu überwinden. Vollkommen zu Recht spricht der Trends V-Bericht der EUA von einer „mini revolution“, die hier innerhalb weniger Jahre Raum gegriffen habe (vgl. Crosier/Purser/Smidt 2007, S. 26). Ob dabei vermittelte Ausbildungsbestandteile eine solche Rolle übernehmen werden, wie dies zuweilen befürchtet wird, ist dabei weniger wichtig als die Frage, wie auch institutionelle Arrangements der Forschungsförderung dazu beitragen, ein Anspruchsniveau in diesem Segment zu formulieren, das der einzelne Fachgebiets- oder Institutsleiter allein nicht mehr erfüllen kann.

Es sind insofern in Deutschland nicht allein die vor allem durch normative Stellungnahmen empfehlenden Charakters wirkenden Wissenschaftsorganisationen wie Wissenschaftsrat und Hochschulrektorenkonferenz, die in diese Richtung drängen, sondern vor allem auch die wichtigsten Elemente der Forschungsförderung, wie sie in den strukturierten Programmen der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG, z. B. Graduiertenkollegs oder Sonderforschungsbereiche) oder der Exzellenzinitiative von Bund und Ländern liegen. Hier wurde nicht alleine das Modell der strukturierten Doktorandenausbildung generell als eine der wesentlichen Formen der Förderung ausgebildet, sondern die Wissenschaftsorganisationen haben zum Teil sehr weit reichende präskriptive Aussagen dazu getroffen, welche Gestaltungsmerkmale entsprechende Projekte aufweisen müssen. Eine gestärkte Verantwortung für die arbeitsmarktrelevante Ausbildung von Kompetenzen zu übernehmen, wäre hier eine wichtige Aufgabe der Hochschulen. Immerhin verweisen Indizien darauf, dass eine gesteigerte Strukturierung tatsächlich auch zu verbesserten Ergebnissen führt und gerade für die Anforderungen der modernen Berufswelt sinnvolle Ergänzungen konventioneller Promotionsmodelle mit sich bringt. Erwerbslosigkeit jedenfalls ist bei lediglich vier Prozent der Absolventen der Graduiertenkollegs der DFG anzutreffen und insofern ein eher randständiges Phänomen, während immerhin ein Drittel der Absolventen unmittelbar nach Beendigung der Promotion nicht länger in Hochschulen und Forschungseinrichtungen tätig ist (DFG 2004, S. 32; Enders/Bornmann 2001, S. 242f.).

### 6.2.6 Lebenslanges Lernen als Desiderat

Aber auch an anderer Stelle sind weiterhin intensive Bemühungen erforderlich, sollen die sozioökonomischen Ziele des Bologna-Prozesses erreicht werden. Lebenslanges Lernen ist, so stellt der Trends V-Bericht nüchtern fest, kein Ziel, das von der politischen Ebene oder den einzelnen Institutionen mit besonderer Leidenschaft verfolgt würde (vgl. Crosier/Purser/Smidt 2007, S. 9; vgl. Wolter 2005). Es mag in der Tat eine Folge der Beschäftigung der Hochschulen mit den primären Märkten der akademischen Erstausbildung sein, die diese nicht zu den neuen Märkten mit ihren Eigenheiten gelangen lässt. Zu Recht hat der Bericht

der EUA (vgl. Crosier/Purser/Smidt 2007, S. 69), aber auch das Fehlen von politischen Incentives ausgemacht, die den Hochschulen hier steuernd auf die Sprünge helfen würden. Für Deutschland wird man zudem sagen müssen, dass die politischen Effekte des Hochschulpakts 2020, wie er derzeit praktiziert wird, geradewegs in die falsche Richtung weisen, da sie ausschließlich auf Erststudierende und Studienanfänger abzielen. Es sind aber weiterhin insbesondere auch Fragen der Klassifizierung, Kategorisierung und Verknüpfung von Studienangeboten, wie auch die Frage des Zugangs und der Voraussetzungen, die den Hochschulen und den Gesetzgebern noch wichtige Aufgaben für die Zukunft stellen (vgl. Crosier/Purser/Smidt 2007, S. 57).

Verbindungen zum Credit-Modell der lebenslangen Akkumulation von Ausbildungskapital würden hier nahe liegen und sind sogar in der Bologna-Erklärung von 1999 angesprochen. Von der Ausweitung dieses Modells von den eher klassischen Formen des Studiums auf andere Bereiche ist das deutsche Bildungssystem aber noch weit entfernt, ungeachtet der Tatsache, dass die Nutzung des Credit-Modells im Rahmen des ECTS-Systems in Europa weithin verfolgt wird. Vor allem flexiblere Formen des Hochschulzugangs wären erforderlich, um hier einen tatsächlichen Gewinn zu realisieren. Dabei sollte das Modell nicht nur für die Übertragbarkeit von erbrachten Studienleistungen stehen, sondern auch für eine veränderte Wahrnehmung von Prüfungen und Leistungserbringung. Auch wenn das Credit-Modell selbst noch nicht notwendigerweise den Wechsel zum studienbegleitenden Prüfungswesen anzeigt, ist es hiermit in Deutschland faktisch doch eng verknüpft, auch wenn hier zum Teil zu viel des Guten getan wird. Einzelne Studiengänge weisen eine solche Inflation von Prüfungsleistungen am Ende oder im Laufe jedes einzelnen Semesters auf, dass hierin sowohl für Studierende als auch für Lehrende erhebliche Belastungen zu sehen sind, die eine Bündelung auf mittlerer Ebene sinnvoll erscheinen lassen. Aber nicht nur die Hochschuleseite, sondern auch die Wirtschaft ist hier besonders gefragt, wenn es darum geht, Mitarbeitern die entsprechende Fortbildung zu ermöglichen, sie aber zugleich an das jeweilige Unternehmen zu binden.

### 6.2.7 Senkung der Schwellen – Steigerung der Bildungsgerechtigkeit

Dass die Partizipation an akademischer Bildung durch die Einführung der konsekutiven Studienstruktur, durch die beobachtbare Konvergenz tertiärer Bildungseinrichtungen und durch die öffentliche Thematisierung dieser Fragen insgesamt steigt, ist durchaus zu erwarten. Dass eine Teilnahme an einer in der Regel fünfjährigen Ausbildung insgesamt eine höhere Hürde darstellt als die einer in der Regel dreijährigen, dürfte jedenfalls plausibel sein. Verbesserte Informationen im Sinne einer Stärkung von Studierendenberatung und Serviceangeboten sind aber gerade mit Blick auf diese Ziele ein weiteres wichtiges Desiderat. In der Orientierung auf diese Märkte liegen für die Hochschulen wichtige Potenziale, an deren Erschließung auch die Wirtschaft – etwa in regionalen oder branchenspezifischen Ausprägungen – Interesse haben sollte.

Beratung wird auch durch einen wachsenden Druck auf die Studierenden immer wichtiger. Die höhere Dichte von Prüfungen, die strafferen Curricula und nicht zuletzt auch Stu-

diengebühren steigern den Bedarf, zugleich aber auch die Möglichkeiten, Beratung und Krisenintervention für Studierende auszubauen. Dabei sind die Hochschulen keineswegs der einzige Träger der Beratungsleistungen, sollten aber eine zentrale Rolle spielen, wenn es um die Organisation entsprechender Services geht. Gerade das Begreifen dieser Rolle als einer organisatorischen Aufgabe darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass andere Einrichtungen behördlicher und auch privater Natur ein erhebliches Interesse an einer neuen Servicequalität haben müssen. Gerade auch die internationale Mobilität – innerhalb wie außerhalb Europas – rückt dieses Ziel in den Vordergrund.

### 6.3 Globalisierung in der demografischen Entwicklung

Zugleich mit den wachsenden und neuen Kompetenzerfordernissen im Zuge der Globalisierung macht der demografische Wandel noch einmal deutlicher, dass das Humankapital, verstanden als das intellektuelle und innovative Potenzial aller Erwerbspersonen (vgl. Keeley 2007) und dessen fortdauernde Pflege für den Standort Europa im globalen Wettbewerb einen hohen Stellenwert haben muss. Durch die Effekte des zweiten demografischen Übergangs<sup>4</sup> wird eine weitere quantitative und qualitative Problemdimension höherer Bildung eröffnet: Durch die immensen Verschiebungen in der Altersstruktur hin zu immer weniger jungen und immer mehr älteren Menschen (vgl. Statistisches Bundesamt 2006a) ist bei konstantem Bildungsverhalten bereits auf mittlere Sicht mit einem erheblichen Mangel an hoch qualifizierten Fachkräften zu rechnen (vgl. Ragnitz 2007). Dieser quantitative Aspekt macht einen längeren Verbleib im Beschäftigungssystem erforderlich. Für eine global verwobene Volkswirtschaft auf dem Weg in die Wissensgesellschaft bedeutet dies in qualitativer Hinsicht, dass neue Wissensbestände nicht alleine durch den Eintritt der zuletzt ausgebildeten Menschen in das Beschäftigungssystem eingebracht bzw. darin generiert werden können. Eine wissensbasierte Ökonomie als europäische Antwort auf die Herausforderung der Globalisierung und als Inbegriff der Hinwendung zum disziplin-, grenz- und institutionenübergreifenden Problemlösen erfordert neben lebenslangem Lernen auch die nachhaltige Gewinnung von Studierenden über Grenzen hinweg. Dabei muss Studierendenmobilität als eine Bewegung in beiderlei Richtung verstanden werden: Deutsche Studierende besuchen Hochschulen im Ausland und ausländische Studierende kommen für ein Studium nach Deutschland.

Ein Ausbau beider Bewegungsrichtungen studentischer Mobilität ist gegenwärtig und in noch verstärktem Maße in Zukunft notwendig. Bereits jetzt wird in einzelnen Sektoren des Arbeitsmarkts und in einigen Regionen ein Mangel an hoch qualifizierten Fachkräften spürbar (vgl. Biersack/Kettner/Schreyer 2007), der sich in mittelbarer Zukunft verbreitern und vertiefen wird (vgl. Ragnitz 2007). Ein Fachkräftemangel zeigt sich, bei allen erhebungstechnischen Schwierigkeiten, gegenwärtig gerade in denjenigen Sektoren, die als besonders innovationsfreudig gelten und von Studierenden aus dem Ausland überproportional nachgefragt werden. Mit Arbeitslosenzahlen von 2,9 Prozent (Maschinenbauingenieure), 2,3 Prozent (Elektroingenieure) und nur 1,9 Prozent (Wirtschaftsingenieure) in Westdeutschland werden Werte unterhalb der erforderlichen, so genannten stillen Reserve erreicht und ein Fachkräfte-

---

<sup>4</sup> Unter Effekten des zweiten demografischen Übergangs werden unter das Erhaltungsniveau absinkende Geburtenziffern, der Anstieg des durchschnittlichen Alters bei Geburt des ersten Kindes sowie grundsätzlich die signifikante Erhöhung des gesamtgesellschaftlichen Durchschnittsalters verstanden (vgl. Van de Kaa 1987).

mangel wird insoweit wahrscheinlich. Dagegen studierten im Jahr 2006 jeweils ca. sechs Prozent der Bildungsausländer an deutschen Hochschulen (Universitäten und Fachhochschulen) in den Studienbereichen Elektrotechnik und Maschinenbau und im Studienbereich Wirtschaftswissenschaften über 13 Prozent (vgl. DAAD/HIS (Hochschul-Informationssystem GmbH) 2007). Die genannten Studienbereiche finden sich auch unter den quantitativ wichtigsten Fachrichtungen der Bildungsausländer-Absolventen und weisen darüber hinaus hohe Wachstumsquoten auf (vgl. DAAD/HIS 2007). Eine gezielte Attraktion von Bildungsausländern in das qualitativ hochwertige, deutsche Hochschulsystem erscheint vor diesem Hintergrund schon jetzt geboten.

Darüber hinaus wird es in den Jahren bis mindestens 2020 in Deutschland eine größere Nachfrage nach Studienplätzen geben, als die aktuellen Hochschulkapazitäten aufnehmen können (vgl. Gabriel/v. Stuckrad 2007). Grund hierfür ist zum einen, dass die Kinder der geburtenstarken Baby-Boomer-Generation bis zum Ende dieses Jahrzehnts ihre Studienberechtigungen erwerben. Dies wird jedoch auf längere Sicht die letzte demografisch induzierte Steigerung in der für Studiennachfrage klassisch relevanten Altersgruppe bleiben: Regional in unterschiedlichem Tempo verlaufend, erwartet Deutschland insgesamt ein deutlicher Rückgang bei Schüler- und Schulabsolventenzahlen (vgl. KMK 2005b). Die zugrunde liegende demografische Entwicklung wird zum anderen durch politisch bedingte Nachfragespitzen durch die Schulzeitverkürzung in den meisten Bundesländern von 13 auf 12 Jahre bis zum Abitur verstärkt. Um diesem Phänomen angesichts der Herausforderungen durch Globalisierung, Wissensgesellschaft und demografischer Entwicklung zu begegnen, empfiehlt sich aus zweierlei Hinsicht eine Stärkung des Auslandsstudiums deutscher Hochschüler. Zum einen können gerade die politisch bedingten, einmaligen Nachfragespitzen durch die Nutzung ausländischer Kapazitäten teilweise aufgefangen werden. In der Begründung verschränken sich hier Motive volkswirtschaftlicher Verantwortung und Erfordernisse der Bildungsgerechtigkeit: Durch Nutzung von Hochschulkapazitäten im Ausland müssen keine teuren, nur vorübergehend notwendigen Kapazitäten im Inland auf- und wieder abgebaut werden, die oben skizzierten Globalisierungskompetenzen werden erlangt und das am Arbeitsmarkt dringend benötigte Potenzial an Erwerbspersonen wird gut qualifiziert. In dieser Hinsicht ist das Auslandsstudium eine volkswirtschaftliche Frage, eine Frage der wissensbasierten Volkswirtschaft in einer globalisierten Welt. Sie erfordert mehr denn je Befähigungen wie Fremdsprachenkenntnis und interkulturelle Kompetenz. Diese werden besonders durch einen längeren Aufenthalt im Ausland erworben, weshalb die Ermöglichung eines Auslandsstudiums auch eine Investition in die Wettbewerbsfähigkeit eines Landes darstellt. Damit ist der Ausbau von Auslandsstudien auch jenseits der demografischen Entwicklung in einer globalisierten Welt ein Gebot der Stunde und wird auch in Zukunft jenseits des Nachfragehochs eine „*Conditio sine qua non*“ für den Wohlstand des Landes sein. Neben der Akzentuierung des Auslandsstudiums als Beitrag zur nachhaltigen Pflege des Humankapitals kann dadurch auch der rechtliche und moralische Anspruch auf einen Studienplatz besser gewährleistet werden und ist als eine Frage der Bildungsgerechtigkeit für die Schulabgänger der doppelten Abiturjahrgänge zu verstehen.

Vor diesem Hintergrund wird die aktuelle Förderung eines Auslandsstudiums für deutsche Studierende durchleuchtet und das aktuelle Beispiel von „good practice“, das norwegische Lånekassenmodell als Benchmark kontrastiert (6.3.1). Im Vergleich zeigen sich Mög-

lichkeiten, die deutschen Regelungen zu verbessern und die auswärts gerichtete Mobilität zu stärken.

Nach dem Studienanfängerhoch, das mindestens bis 2020 dauern wird, schlägt auf kurz oder lang die demografische Entwicklung voll durch. Die Anzahl der inländischen Hochschulzugangsberechtigten wird auch bei steigender Ausschöpfung des Potenzials durch höhere Studienberechtigtenquoten drastisch sinken, wodurch weniger junge Menschen die Hochschulen verlassen werden, was dramatische Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt haben wird. Das Erwerbspersonenpotenzial insgesamt wird abnehmen (vgl. Statistisches Bundesamt 2006a), insbesondere jedoch der in Deutschland ohnedies vergleichsweise geringe Anteil an Akademikern. Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Erfordernisse durch die zunehmende Wissensorientierung und die damit einhergehende Dynamisierung der europäischen Volkswirtschaften wäre eine sinkende Beteiligung an höherer Bildung ein wesentlicher Wettbewerbsnachteil für Deutschland. Dieser Entwicklung kann nur entgegengewirkt werden, wenn aktiv neue Studierende gewonnen werden können, die einerseits nach dem Abschluss dem heimischen Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, andererseits aber auch zukünftig einen wesentlichen Exportsektor darstellen. In einer internationalen Marktanalyse werden potenzielle Nachfragemärkte nach tertiärer Bildung gesucht (6.3.2) und in einem nächsten Schritt Möglichkeiten aufgezeigt, wie sich die deutschen Hochschulen in diesen Märkten positionieren können (6.3.3).

### 6.3.1 Auslands-BAföG und Lånekassenmodell

Das Auslandsstudium als reguläres Erst- oder Aufbaustudium ist in Deutschland bislang noch stark geprägt von der Variante des Teilstudiums, bei dem nur ein Anteil des gesamten Studiums im Ausland verbracht wird. Während für diese Form des Auslandsstudiums unterschiedlichste Förderungsmöglichkeiten (DAAD, Stiftungen, EU) zur Verfügung stehen, ist die Situation für diejenigen, die ein vollständiges Studium im Ausland absolvieren möchten, deutlich weniger vorteilhaft. Vorrangig geht es dabei um die Frage der Finanzierung. Das Auslandsstudium über einen Bankkredit zu finanzieren, ist zwar eine Option mit deutlichem Wachstumspotenzial, wie der Studienkredittest des CHE beweist. Insbesondere die staatliche Förderung soll aber am Beispiel des Auslands-BAföGs sowie des norwegischen Lånekassenmodells in den Blickpunkt gestellt werden, um aufzuzeigen, wo noch Handlungsbedarf existiert.

**Auslands-BAföG.** Derzeit ist das BAföG immer noch die wichtigste Studienfinanzierungsmöglichkeit in Deutschland. Die Bedingungen für das Auslands-BAföG unterscheiden sich allerdings von denen des normalen BAföG. Insbesondere müssen hier Fragen der Mitnahmefähigkeit geklärt werden, die im deutschen Kontext keine Rolle spielen. Schon das aktuelle Auslands-BAföG ist mitnahmefähig (vgl. Witte/Brandenburg 2007), allerdings nur mit massiven Einschränkungen. Die wichtigsten Einschränkungen sind die Mitnahmefähigkeit erst nach zwei Semestern an einer deutschen Hochschule und die Beschränkung der Förderung über die Gesamtdauer eines Studiums auf die EU. Außerhalb der EU ist dies auf ein Studienjahr beschränkt. Eine Ausnahme stellen gemeinsame grenzüberschreitende Studiengänge dar. Auch in der neuen Bachelor-/Masterstruktur gelten diese Anforderungen, wobei

der Master dann vollständig im Ausland mit den genannten Beschränkungen gefördert wird, wenn doch zumindest ein Studienjahr des vorangegangenen Bachelors in Deutschland absolviert wurde. Es erstaunt daher wenig, dass das Auslands-BAföG bisher eher im Rahmen von Kurzaufenthalten zum Einsatz kommt und insgesamt mit gerade einmal 19.500 Geförderten und einem Gesamtfördervolumen von knapp 47 Mio. Euro in 2005 ein deutliches Entwicklungspotenzial aufweist (vgl. Deutscher Bundestag 2007, S. 19ff.).<sup>5</sup>

Die Gründe für die bisherige Zurückhaltung (Einschätzung der EU-Rechtssituation, Kulturschock, Erfahrung der Begabtenförderwerke) wurden im aktuell vorliegenden und am 14. Februar 2007 vom Bundeskabinett beschlossenen Referentenentwurf des 22. BAföG-ÄndG zwar überwunden, dennoch kann dieser Entwurf insbesondere bezüglich des Auslands-BAföGs nicht überzeugen. Vielmehr muss er als reine Reaktion auf die beim Europäischen Gerichtshof (EuGH) anhängige Morgan/Bucher-Klage (Fall C-11/06 und Fall C-12/06 (European Citizenship), Reference OJ C121, 20. Mai 2006, p.1) gewertet werden. Morgan und Bucher sind deutsche Studierende, die beim EuGH mit Bezug auf die Freizügigkeitsregelung und EU-Bürgerschaft auf volle Mitnahmefähigkeit des BAföGs klagten.

Das Urteil bestätigt die Kläger und war in dieser Form wohl vorhersehbar, so dass der Entwurf im Licht der damals zu erwartenden Entscheidung interpretiert werden sollte. In der Neuregelung des BAföGs soll nun auf die ersten zwei Pflichtsemester an einer deutschen Hochschule verzichtet werden, dafür wird diese vollständige Förderung auf die EU beschränkt. Zudem ist dies verknüpft mit dem Wegfall der Grenzpendlerregelung, nach der bislang ein Vollstudium von Beginn an auch im Ausland gefördert wurde, wenn der Studierende am selben Tag immer wieder an einen Wohnsitz in Deutschland zurückkehrte. Besonders zu kritisieren ist, dass die Unterstützung für die Studiengebühren auf ein Jahr begrenzt wird. Diese Regelungen sind unzureichend, es bedarf eines weltweit einsetzbaren Auslands-BAföGs vom ersten Semester an für jeden Studierenden als einkommensunabhängiger Kredit (vgl. Brandenburg/Zhu/Berthold 2007; Witte/Brandenburg 2007). Damit würde sich das Auslands-BAföG auch lediglich einem lange etablierten System der Auslandsstudienförderung angleichen, dem norwegischen Lånekassenmodell.

### 6.3.2 Internationale Marktanalyse

Insbesondere für die Phase nach dem Studierendenhoch, jedoch auch schon davor, geht es für die deutsche Gesellschaft und die Hochschulen darum, die Zahl der ausländischen Studierenden erheblich zu erhöhen. Sowohl um die Kapazitäten der Hochschulen sinnvoll auszulasten als auch um gesellschaftlichen-wissensökonomischen Erfordernissen (Anwerbung hochklassiger Experten, Steigerung der Akademikerquote, Wettbewerbsfähigkeit, Footing in anderen Märkten etc.) gerecht zu werden, die sich einer alternden Gesellschaft stellen (vgl. Klemencic/Fried 2007), erscheint es sinnvoll für die deutsche Volkswirtschaft, Bildung als Exportgut zu betrachten und aktiv in das Produktportfolio Deutschlands aufzunehmen. Hierfür sind unterschiedliche Instrumente denkbar, die allerdings zuvor einer genaueren Analyse der zukünftigen Studienangebotsmärkte bedarf.

---

<sup>5</sup> Mehr Informationen unter: [http://www.bafoeg.bmbf.de/fragen\\_ausland\\_default.php](http://www.bafoeg.bmbf.de/fragen_ausland_default.php)  
sowie unter <http://www.auslandsbafoeg.de/auslandsbafoeg/eu.htm>

Sowohl der British Council als auch IDP Australia haben in den vergangenen Jahren seit 2002 umfangreiche Marktanalysen und Vorhersagen über Studierendenzahlen und Wanderungsbewegungen, natürlich mit Blick auf die englischsprachigen Zielländer im Allgemeinen sowie das Vereinigte Königreich bzw. Australien im Besonderen, durchgeführt. Da beide Länder bereits seit langer Zeit auf dem globalen Bildungsmarkt tätig sind, kann man die auf sie zugeschnittenen Vorhersagen als gute Indikatoren für Bedürfnisse deutscher Hochschulen heranziehen. Studien wie „Vision 2020 – Forecasting International Student Mobility – a UK Perspective“ vom British Council und „Global Student Mobility 2025“ von IDP Australia, beide geleitet von Anthony Böhm, gehen auf Basis von Daten der UNESCO und der World Bank von einem Anstieg des Bedarfs an Studienplätzen für international mobile Studierende von 2,1 Mio. in 2003 über 3,3 Mio. in 2010 auf ca. 5,8 Mio. in 2020 aus, bei einer jährlichen Steigerungsquote von gut sechs Prozent (siehe Abbildung 13).

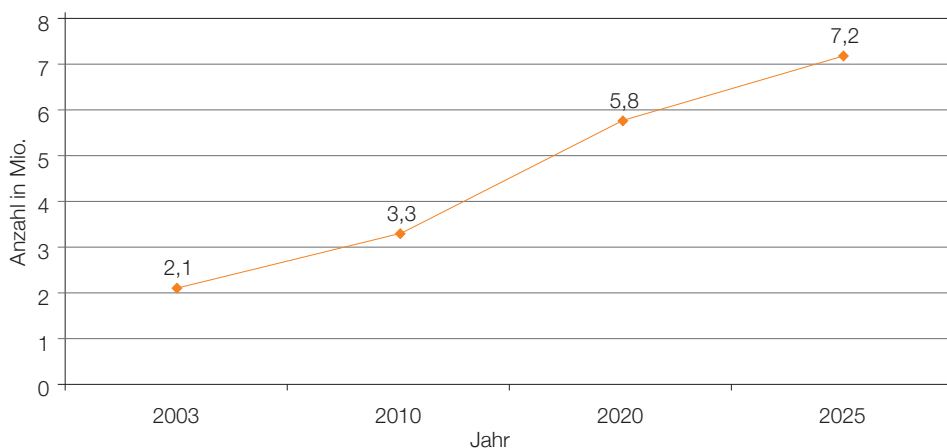


Abbildung 13: Anzahl der weltweit mobilen Studierenden von 2003 bis 2025 (vgl. IDP Australia 2002; British Council 2004)

Dabei wird Asien und hier insbesondere Ostasien mit einer Wachstumsrate von annähernd neun Prozent ca. 3,8 Mio. Studierende auf den globalen Bildungsmarkt entsenden, das entspricht ca. 65 Prozent (vgl. British Council 2004). Laut IDP Australia wird der Bedarf bis 2025 auf 7,2 Mio. Studienplätze steigen, wobei der gesamte Bildungsbedarf weltweit auf 263 Mio. Studienplätze gegenüber 97 Mio. im Jahr 2000 geschätzt wird (vgl. Abbildung 14). Hierbei fallen Indien mit einem Anstieg von 9,6 auf 61 Mio. Studienwillige (Wachstumsrate im Durchschnitt 7,7 Prozent) und China mit einem Anstieg von acht auf 45 Mio. jeweils (Wachstumsrate im Durchschnitt 7,1 Prozent) im Beobachtungszeitraum 2000–2025 die Marktführungsrollen zu. Dies bedeutet zusammen einen Bedarf an 105 Mio. Studienplätzen und damit ca. 65 Prozent des asiatischen Gesamtbedarfs von etwa 160 Mio., der damit 60 Prozent des Gesamtweltbedarfs umfasst. Daneben werden starke Bedarfsanstiege für die Türkei, Marokko und den Iran erwartet (vgl. IDP Australia 2002).

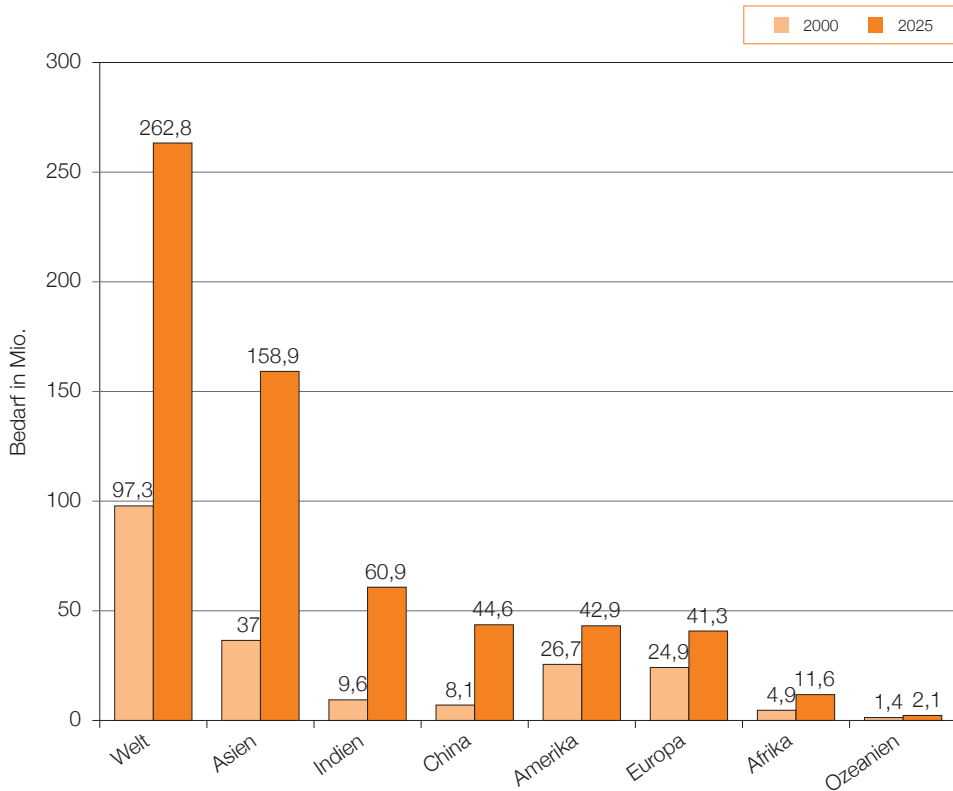


Abbildung 14: Bedarf an Studienplätzen in Mio. im Jahr 2000 und 2025 (vgl. IDP Australia 2002; British Council 2004)

In Europa wird der Bedarf nach diesen Untersuchungen von 25 Mio. auf 41 Mio. steigen, insbesondere durch die Bildungsexpansion in den mittel- und osteuropäischen Ländern (MOE-Staaten). Amerika soll einen Anstieg von 26,7 Mio. auf 43 Mio. erfahren, mit den größten Wachstumsraten in Südamerika (insbesondere Brasilien, Mexiko und Kolumbien). Afrikas Bedarf wächst von fünf Mio. auf 11,6 Mio., bleibt aber gemessen an der Bevölkerungszahl zu gering. Ozeanien wächst von 1,4 Mio. auf 2,1 Mio. und bleibt marginal (vgl. Abbildung 14). Diese Studien gehen allerdings von einem Anstieg der Partizipationsrate relativ zum Anstieg des Pro-Kopf-Einkommens aus, somit von zwei Variablen, die nur schwer vorherzusagen sind. Daher wurde nur die Basisschätzung als Ausgangspunkt genommen. Aber auch bei konservativerer Einschätzung bleibt die Tatsache, dass die Bildungsmärkte der Zukunft vor allem in Asien und zu einem geringeren Maße in Lateinamerika liegen.

Für Deutschland spielen derzeit neben China allerdings ganz andere Herkunftsländer eine Rolle, insbesondere Bulgarien, Polen, die Russische Föderation, Marokko, Türkei, Ukraine, Frankreich, Kamerun und Österreich. Vergleicht man sie mit den prognostizierten Hauptherkunftsländern weltweit 2025 (VR China, Indien, Malaysia, Korea, Türkei, Marokko, Vietnam, Iran, Griechenland und Indonesien; vgl. DAAD 2007a), so zeigt sich, dass Deutschland zwei Aufgaben zu bewältigen hat: zum einen sich in neuen Märkten mit steigender

Nachfrage nach höherer Bildung zu etablieren, zum anderen die erlangten Führungspositionen in anderen zu verteidigen. Wenn man davon ausgeht, dass es grundsätzlich schwieriger ist, auf einem neuen Markt Fuß zu fassen als sich auf einem bereits vorhandenen zu behaupten, so gewinnt die zweite Aufgabe eine zusätzliche Bedeutung. Dabei wird unterstellt, dass die Marktposition des deutschen Hochschulsystems vor dem Hintergrund demografischer Entwicklungen in relevanten Altersgruppen in den Nachfrageländern strategisch vorangetrieben werden kann. Es ist eine Aufgabe systematischer Hochschulentwicklung, die Hochschulen in die Lage zu versetzen, ihre Positionen auf ausländischen Bildungsmärkten zu analysieren und gezielt angesichts der Entwicklung relevanter Nachfragegruppen im Ausland und analog zum Fachkräftebedarf moderner Wissensgesellschaften auszubauen. Berücksichtigt man also die demografische Entwicklung in der internationalen Aufstellung des deutschen Hochschulwesens, so bedarf es einer Neuausrichtung der bisherigen Strategie hin zu den Nachfragemärkten der Zukunft. Eine demografisch informierte strategische Neuausrichtung der Marktpositionen deutscher Hochschulen auf ausländischen Märkten tertiärer Bildung muss unterschiedliche Aspekte berücksichtigen. Grundlegend ist die Analyse und Projektion geeigneter Datensätze zur Entwicklung relevanter Altersgruppen, deren Bildungsstand und ökonomischem Hintergrund. Darüber hinaus muss für so identifizierte Nachfrageländer geklärt werden, welche Zielländer für Studierende aus welchen Gründen in der Vergangenheit von hoher Relevanz waren, auf welche Studienbereiche sich die Nachfrage aus dem untersuchten Land maßgeblich ausrichtete und wie der bisherige Erfolg einzuschätzen ist. Ein erster Blick in die Vorausberechnungen zur Bevölkerungsstruktur der Vereinten Nationen zeigt, dass die insgesamt positive, d. h. eine Bevölkerungszunahme bedeutende, globale demografische Entwicklung von den weniger bzw. am wenigsten entwickelten Ländern der Welt – Less Developed Countries (LDC) und Least Developed Countries (LLDC) – getragen wird (vgl. United Nations 2007, Tabelle A.4). In allen berechneten Varianten tragen die jährlichen Bevölkerungsentwicklungsquotienten insbesondere der Regionen Afrika (von 1,35 Prozent bis 2,82 Prozent) und Lateinamerika (von 0,27 Prozent bis 1,15 Prozent) zum globalen Bevölkerungswachstum bis 2050 bei. Grundsätzlich stellen diese Regionen zwar Wachstumsmärkte für die Nachfrage nach höherer Bildung dar, jedoch lassen es die ökonomischen Ausgangsbedingungen insbesondere in den wachsenden Ländern und Regionen ambitioniert erscheinen, als wachsende Märkte für deutsche Hochschulen genutzt zu werden. Mit Blick auf einzelne Länder weisen im Projektionszeitraum zwischen 2005 und 2010 Liberia, Burundi und Afghanistan die höchsten jährlichen Bevölkerungsentwicklungsquotienten auf (vgl. United Nations 2007, Tabelle A.7). Mit Blick auf die Entwicklung des Medianalters einzelner Länder verfestigt sich das oben skizzierte Bild: Die Länder mit dem geringsten projizierten Medianalter im Jahr 2050 (Burundi mit 20,8 Jahren, Niger mit 21,1 Jahren, Liberia mit 21,2 Jahren, vgl. United Nations 2007, Tabelle A.11) gehören gegenwärtig und zukünftig zu den ärmsten Ländern der Welt.

Nicht nur die Altersgruppe der traditionellen Studierenden (17- bis 25-Jährige) muss in dem genannten Kontext berücksichtigt werden. Vor dem Hintergrund der Erfordernisse lebenslangen Lernens bedeutet die von den demografischen Projektionen der Vereinten Nationen gebildete Altersgruppe der 15- bis 59-Jährigen als Gruppe des Erwerbspersonenpotenzials einen Indikator. Im Jahr 2005 waren in China 67,4 Prozent der Gesamtbevölkerung in dieser Gruppe, 2050 werden es nur noch 53,6 Prozent sein, wobei sich die Altersstruktur maßgeblich in Richtung der über 60- und über 80-Jährigen verschieben wird. Dies erscheint als politisches Artefakt der in China seit Jahrzehnten betriebenen Ein-Kind-Politik und be-

deutet gleichzeitig ein enormes Potenzial steigender Bildungsnachfrage: Durch die Politik der Geburtenkontrolle verändert sich die Relation bei Bildungsinvestitionen zugunsten des Investitionsträgers. Gerade die Generationen, die von dem bemerkenswerten ökonomischen Aufschwung am stärksten profitiert haben, werden zukünftig steigende private Mittel für die Bildung immer weniger Nachkommen investieren.<sup>6</sup> Zu beobachten ist ein solches Phänomen bereits in einigen ostasiatischen Ländern wie beispielsweise Südkorea. Dort wurden im Jahr 2005 2,6 Prozent des Bruttoinlandsprodukts in tertiäre Bildungsangebote investiert (vgl. Ischinger 2006), zumeist von privater Seite. Eine ähnliche Entwicklung ist im Projektionszeitraum bis 2050 in einigen anderen ostasiatischen Ländern wie Indonesien und Indien zu erwarten. Darüber hinaus werden einige Länder den Anteil in der relevanten Altersgruppe der potenziell Erwerbstätigen massiv steigern: Afghanistan erwartet in dieser Gruppe nach Jahren des Krieges einen Anstieg von weniger als 50 Prozent auf 60,7 Prozent; einige lateinamerikanische Staaten wie Bolivien und Ecuador werden in dieser Gruppe ebenfalls Werte von über 60 Prozent erreichen.

Diese Länder können als Zukunftsmärkte für eine steigende Nachfrage nach höherer Bildung gelten, deren Ausschöpfung jedoch je nach ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen unterschiedliche Handlungsoptionen für Institutionen des tertiären Sektors implizieren.

### 6.3.3 Handlungsoptionen

#### 6.3.3.1 Studienangebote im Ausland

Studienangebote im Ausland finden sich derzeit vornehmlich in drei Ausformungen: (1) Etablierung eines eigenen Campus im Zielland (Offshore-Gründung), (2) Vermarktung eines akkreditierten Studiengangs durch eine Partnerhochschule im Zielland (Franchise), (3) Übernahme einer Fakultät im Rahmen eines multinationalen Campus (Education City). Bereits seit geraumer Zeit sind US-amerikanische, britische und australische Universitäten in diesem Marktsegment in allen Varianten aktiv. Dabei setzen die australischen Universitäten gerne auf Offshore-Aktivitäten wie die Monash University, Australien, die neben Zentren in London und Prato (Italien) je einen Campus in Kuala Lumpur (Malaysia) und in Johannesburg (Südafrika) mit 3.100 bzw. 1.100 Studierenden unterhält (vgl. Monash 2007). Viele britische Hochschulen haben sich des Franchise-Konzepts angenommen. So bietet beispielsweise die De Montford University (DMU) in Leicester einen Bachelor in Business über die City University Hong Kong an (vgl. DMU 2007a). Eines der Zielländer für diese Aktivitäten ist Südafrika (vgl. Council on Higher Education 2003). Die Variante „Education City“ ist derzeit vor allem in den Golfstaaten anzutreffen. So wurde in Qatar 1998 die „Education City Qatar“ gegründet, in der derzeit fünf US-Universitäten, darunter Georgetown University und Texas A&M, Fakultäten eingerichtet

---

<sup>6</sup> Hinzu kommt die in China traditionell hohe Wertschätzung, die dem Gut Bildung entgegengebracht wird und dies in jedem Lebensalter. Dadurch wird ein enormer Bildungsmarkt gerade in der Generation jenseits der 40 entstehen, der deutschen Hochschulen besonders dann offen stehen wird, wenn aus dieser Generation bereits Jahre zuvor Bachelorstudierende in ausreichendem Maße rekrutiert wurden. Hinzu kommt, dass diese Generation dann wiederum ihre Kinder mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit die Bildung werden zukommen lassen wollen, die sie selbst genossen haben. Langfristige Kundenbindung im Sektor Bildung ist daher gerade in Ländern wie China, in denen Bildung einen hohen Wert darstellt, von elementarer Bedeutung.

haben; 2006 wurden dort 450 Studierende unterrichtet, Zielgröße sind 7.000–10.000 Studierende (vgl. Asquith 2007). Deutsche Hochschulen fokussieren derzeit neben kooperativen Modellen (vgl. Rogler 2005) am ehesten auf Offshore-Angebote, die insbesondere über das DAAD-Programm „Studienangebote deutscher Hochschulen im Ausland“ gefördert werden. Derzeit gibt es 31 Projekte (davon vier ehemals gefördert, die noch laufen) in 20 Ländern. Ein Schwerpunktland ist hier China (vgl. DAAD 2007b). Einen stärker kooperativen Ansatz verfolgt die TU München mit dem German Institute of Science and Technology in Zusammenarbeit mit der National University of Singapore (vgl. TU München 2007). In diesem Segment scheint es notwendig, verstärkt deutsche Hochschulen zu motivieren und zu unterstützen, mehr Angebote im Ausland zu offerieren und gleichzeitig die Qualität zu sichern. Ebenso sollten aber Beteiligungen in multinationalen Campus-Projekten gesucht werden (hier gibt es seit Jahren Initiativen aus Malaysia und Indonesien).

### 6.3.3.2 Rekrutierung ausländischer Studierender

Neben dem Angebot direkt vor Ort wird die Anwerbung der Studierenden aus dem Ausland für ein Studium in Deutschland an Bedeutung gewinnen. Derzeit studieren beispielsweise etwa 26.000 Chinesen in Deutschland (vgl. DAAD 2007c). Bei insgesamt 1.953.504 Studierenden in Deutschland (vgl. Wissenschaftsrat 2007) entspricht dies knapp 1,4 Prozent, im Gegensatz zu mehr als 28.000 und damit 7,4 Prozent der Studierenden in Australien (vgl. Abbott/Xiaoying 2006). Ähnlich stellt sich die Situation für viele Herkunftsländer dar. Die englischsprachigen Länder sind Deutschland weit voraus im Marketing der eigenen Studienangebote und in der systematischen Rekrutierung von Studierenden unter Nutzung von Messen, Bildungsagenten, Werbungsreisen etc. Wie die De Montford University in Großbritannien zeigt, können diese Aktivitäten sehr vielfältig sein (vgl. DMU 2007b). Hier besteht trotz der sehr umfangreichen Aktivitäten von GATE Germany (<http://www.gate-germany.de>) noch deutlicher Nachholbedarf insbesondere auf der individuellen Hochschulebene.

### 6.3.3.3 Fernstudium

Die dritte Komponente besteht darin, über ein Fernstudium internationale Studierende an sich zu binden, insbesondere im Bereich der Weiterbildung bzw. des Zweitstudiums. Auch hier ist festzuhalten, dass Deutschland derzeit hinter der weltweiten Entwicklung zurückbleibt. Die Open University in London mit weit über 200.000 Studierenden bietet beispielsweise den Zugang für Studierende aus 30 europäischen Ländern zu allen Studienangeboten und für alle anderen Studieninteressierten weltweit zu einigen Kursen in Abhängigkeit vom Land an (vgl. Open University 2007). Natürlich spielt in diesem Zusammenhang die englische Sprache eine besondere Rolle. Fernstudienangebote für eine internationale Klientel sind daher entweder in englischer Sprache oder – falls dies als effizient einzuschätzen ist – in der jeweiligen Kundensprache anzubieten, deutsche Angebote dürften wenig zielführend sein.

*Fazit:*

Die deutschen Hochschulen müssen daher verstärkt in diese Marktsegmente einsteigen, wenn sie an der Globalisierung angemessen partizipieren und gleichzeitig Lösungen für die sinkenden Studierendenzahlen in Deutschland finden wollen. Der internationale Studierendenmarkt hält ausreichende Ressourcen bereit, die allerdings nicht ohne maßgeschneiderte Programme zugriffsfähig sein werden. Hier gilt es, einerseits von den anglo-amerikanischen und australischen Universitäten zu lernen und andererseits kluge Nischen- und Kontrastangebote zu entwickeln, die statt einer Kopie vorhandener Ansätze Interesse an der deutschen Hochschullandschaft als innovatives Lern- und Studiumfeld wecken.



## 7 Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für lebenslanges Lernen

### 7.1 Globalisierung, beschleunigter struktureller Wandel und die Arbeitsmarktsituation älterer Menschen

Im Zuge des Globalisierungsprozesses vollzieht sich in modernen Gesellschaften aufgrund von grundlegenden technologischen Veränderungen in der Arbeitswelt, beschleunigten Produktionszyklen, der Verschiebung zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft ein starker wirtschaftsstruktureller und damit auch berufsstruktureller Wandel. In Deutschland zeichnete sich diese Entwicklung in den vergangenen zwei bis drei Jahrzehnten aus durch (1) das starke Schrumpfen des Agrarsektors, (2) zyklische Fluktuationen und Reduktionen im klassischen Produktionssektor seit dem Ende des „goldenen Zeitalters“ in den frühen 1970er Jahren (vgl. Carlin 1996), (3) massive Restrukturierungen in Unternehmen (z. B. durch Rationalisierungen, Outsourcing oder Einführung von Programmen wie „Lean Management“ und „Lean Production“) insbesondere im Industriesektor, verursacht durch den zunehmenden globalen Wettbewerbsdruck (vgl. Bieber/Sauer 1991, Döhl/Sauer 1995, Kilper 2000), (4) die Expansion des öffentlichen Sektors bis Mitte der 1980er Jahre und sein daran anschließendes Schrumpfen sowie (5) eine zunehmende Nachfrage nach privaten Dienstleistungen (vgl. Schmid 1998).

Entsprechend hat sich auch die Qualifikationsstruktur der erwerbstätigen Bevölkerung in Deutschland in den vergangenen Jahren nachhaltig verändert: Bis in die 1970er Jahre stellte die Gruppe der Arbeiter die Hälfte aller Erwerbspersonen; der Großteil von ihnen war wiederum nur un- und angelernt. Der Anteil der Arbeiter an der deutschen erwerbstätigen Bevölkerung, vor allem der Anteil der un- und angelernten Arbeiter, ist seither stark zurückgegangen. Heute ist nur noch jeder dritte Erwerbstätige Arbeiter und unter den Arbeitern ist nur noch der kleinere Teil un- und angelernt (vgl. Geißler 2002, S. 236). Parallel zu dieser Entwicklung hat der Anteil von Angestellten und Beamten an allen Erwerbstätigen stark zugenommen (von unter 30 Prozent in den 1960er Jahren auf heute fast 60 Prozent; vgl. Geißler 2002, S. 202). Der Anteil der Selbstständigen ist nur leicht zurückgegangen, während der Anteil von mithelfenden Familienmitgliedern durch das starke Schrumpfen des primären Sektors heute fast gänzlich verschwunden ist (vgl. Geißler 2002, S. 202). Gleichzeitig haben sich die Beschäftigtenzahlen in den verschiedenen Wirtschaftssektoren nachhaltig verschoben: Waren zu Beginn der 1970er Jahre noch etwa die Hälfte aller Beschäftigten im güterproduzierenden Dienstleistungssektor tätig, so trifft dies zu Beginn des 21. Jahrhunderts nur noch für etwa jeden dritten Arbeitnehmer zu, nahezu zwei Drittel sind mittlerweile im stärker wissensbasierten Dienstleistungssektor tätig (vgl. OECD 2001).

Qualifikationsanforderungen und notwendige berufliche Kenntnisse haben sich also im Globalisierungsprozess deutlich verändert. Dies stellt in Deutschland vor allem ältere Menschen vor das Problem, dass ihre in der Jugendphase erworbenen Qualifikationen und Kenntnisse nicht mehr „aktuell“ sind und dem „neuesten“ Standard nicht mehr entsprechen. Denn der Anteil Älterer ist in den rückläufigen Wirtschaftszweigen und Berufen überdurchschnittlich. Viele von ihnen sind in Industriebetrieben und im primären Sektor tätig, während

ihr Anteil in den expandierenden Sektoren gering ist (vgl. Blöndal/Scarpetta 1998, S. 11f.). Weiterhin ist der Arbeiteranteil unter älteren Erwerbstätigen ebenfalls überdurchschnittlich, während sie unter den Angestellten und Beamten unterdurchschnittlich vertreten sind (vgl. Mayer/Huinink 1990, S. 449ff.). Damit sind ältere Menschen im Globalisierungsprozess den Kräften technologischen und strukturellen Wandels in besonderem Maße ausgesetzt, da sie verstärkt in Arbeitsmarktsegmenten vertreten sind, die durch die Internationalisierung von Märkten unter ökonomischen Druck geraten sind (wie z. B. der Industriesektor) und stärker mit Rationalisierungsmaßnahmen und dem Einsatz moderner Technologien im Produktionsprozess konfrontiert werden.

Ingesamt befinden sich ältere Menschen in einem „ungleichen Wettbewerb“ mit jüngeren Erwerbspersonen (z. B. Bildungsabsolventen), die in höherem Maße über die aktuell geforderten Qualifikationen und Kenntnisse verfügen. Auch im Vergleich zu den am Arbeitsmarkt etablierten Menschen in der mittleren Erwerbsphase sind ältere Menschen im Globalisierungsprozess im Wettbewerbsnachteil. Aktuelle Forschungsergebnisse (vgl. z. B. Blossfeld/Mills/Bernardi 2006) belegen, dass für die mittlere Erwerbsphase kein durchschlagender Trend zur Beschäftigungsflexibilisierung festzustellen ist. Im Gegenteil: Es zeigt sich eine sehr hohe Stabilität und Sicherheit für am Arbeitsmarkt etablierte Personen im mittleren Alter. Der Grund hierfür liegt auf der Hand: Eine gesicherte und langfristige Kooperation mit der qualifizierten und erfahrenen (Kern-)Belegschaft ist für Unternehmen auch in Zeiten der Globalisierung wichtig, um Produktivität und Innovationskraft unter Bedingungen gestiegenen internationalen Wettbewerbs nicht zu gefährden. Dagegen erscheinen ältere Arbeitnehmer in Zeiten rapiden strukturellen Wandels aus unternehmerischer Sicht zunehmend als verzichtbar. Ihre Qualifikationen und Kenntnisse sind vielfach veraltet und nach Abschluss der Primärausbildung im Jugend- oder frühen Erwachsenenalter nur selten aktualisiert worden. Auch die Bereitschaft von Arbeitgebern und Unternehmen, in die (Weiter-)Bildung älterer Menschen zu investieren, ist bislang vergleichsweise gering, da angenommen wird, dass sich Bildungsinvestitionen aufgrund eines möglichen zukünftigen Ausscheidens Älterer langfristig nicht amortisieren. Folglich werden ältere Menschen von Arbeitgebern häufig als falsch oder unzureichend qualifizierte und durch die Logik der Senioritätsbelohnung vergleichsweise teure Arbeitskräfte wahrgenommen (vgl. Koller/Gruber 2001).

## 7.2 Die Arbeitsmarktsituation älterer Menschen – Deutschland im internationalen Vergleich

Grundsätzlich bieten sich für moderne Gesellschaften zwei unterschiedliche Strategien, das oben skizzierte Missverhältnis zwischen den am Arbeitsmarkt nachgefragten Qualifikationen sowie Kenntnissen und dem Qualifikationsprofil älterer Arbeitnehmer im Zuge des Globalisierungsprozesses auszugleichen: Gesellschaften können zum einen eine Politik des „Generationenaustausches“ (generational replacement) verfolgen und nicht ausreichend bzw. falsch qualifizierte ältere Arbeitnehmer durch Frühverrentung aus dem Erwerbsleben ausgliedern und durch Berufseinsteiger mit moderneren Qualifikationen ersetzen. Alternativ können moderne Gesellschaften durch die umfassende Förderung lebenslangen Lernens sicherstellen, dass die Qualifikationen aller Arbeitskräfte kontinuierlich den Arbeitsmarktanforderungen im Globalisierungsprozess angepasst werden und so die Diskrepanz zwischen den Qualifika-

tionsprofilen älterer Menschen und den Qualifikationsanforderungen auf globalisierten Arbeitsmärkten erst gar nicht entstehen bzw. zumindest deutlich abgemildert werden (vgl. Blossfeld/Stockmann 1999).

In Deutschland wurde im Zuge des strukturellen und wirtschaftlichen Wandels der vergangenen Jahrzehnte vor allem auf die Frühverrentung älterer Menschen zurückgegriffen, um der zunehmenden Diskrepanz zwischen Qualifikationsanforderungen auf der einen Seite und den „veralteten“ Qualifikationsprofilen älterer Menschen auf der anderen Seite zu begegnen (vgl. Buchholz 2006).

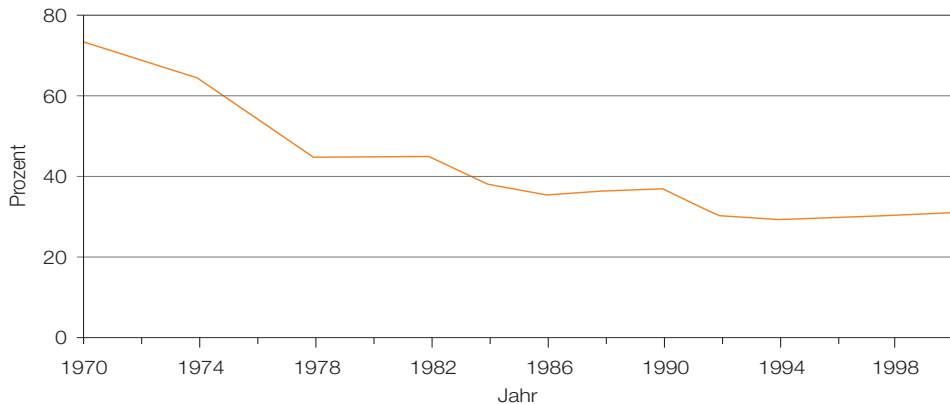


Abbildung 15: Erwerbsbeteiligung 60- bis 64-jähriger Männer in Westdeutschland von 1970 bis 2000  
(vgl. Buchholz 2006)

Infolgedessen ist die Erwerbsbeteiligung älterer Arbeitnehmer im Zuge der Globalisierung in Deutschland rapide gesunken. So waren in den alten Bundesländern im Jahr 1970 noch knapp drei Viertel der 60- bis 64-jährigen Männer erwerbstätig, heute ist es nur noch jeder Dritte (vgl. Abbildung 15). Auch in den neuen Bundesländern lässt sich mit der Wende ein massiver Rückgang der Erwerbsbeteiligung Älterer beobachten (vgl. Kohli 1994; Ernst 1995, 1996; Buchholz 2007). So fiel der Anteil der männlichen Erwerbstätigen in der Altersgruppe 60 bis 64 Jahre innerhalb von nur drei Jahren um mehr als 60 Prozentpunkte: 1989 arbeiteten rund 80 Prozent der 60- bis 64-jährigen Männer, im Jahr 1992 waren es weniger als 20 Prozent (vgl. Kohli 1994, S. 100).

Ein Rückgang der Erwerbstätigkeit unter älteren Menschen ist nicht nur in Deutschland feststellbar. Auch in anderen modernen Gesellschaften Europas und Nordamerikas zeigte sich im Zuge der Globalisierung in den vergangenen Jahrzehnten ein deutlicher Rückgang in der Präsenz älterer Menschen am Arbeitsmarkt. Im internationalen Vergleich gehört Deutschland allerdings zu den Ländern, in denen die Erwerbsbeteiligung älterer Menschen am stärksten gesunken ist (vgl. Abbildung 16). Sowohl in den so genannten liberalen Ländern als auch in den skandinavischen Staaten fällt der Rückgang in der Arbeitsmarktbeteiligung älterer Menschen im Globalisierungsprozess deutlich geringer aus als in Deutschland (vgl. Abbildung 16). Mit Erwerbstätigenquoten der 55- bis 64-Jährigen von 68,9 Prozent in Schweden und 59,8 Prozent in Dänemark liegen gegenwärtig vor allem die skandinavischen Länder deutlich über dem deutschen Niveau von 44,9 Prozent (vgl. Eurostat 2006).

In den letzten Jahren vollzieht sich jedoch auch in Deutschland eine Trendwende, die sich seit 2002 insofern bemerkbar macht, als der Prozentsatz erwerbstätiger älterer Menschen langsam ansteigt und aktuell bei etwa 46 Prozent der 55- bis 64-Jährigen liegt (vgl. Eurostat 2006). Da sich die demografischen Veränderungen langsam am Arbeitsmarkt bemerkbar machen, versuchen die Unternehmen verstärkt, ältere Arbeitnehmer zu halten. Dennoch liegen die Erwerbsquoten Älterer noch deutlich unter denen in skandinavischen und liberalen Ländern, in denen das kontinuierliche Lernen am Arbeitsplatz aller Altersgruppen unterstützt wird. Die deutsche Erwerbstätigenquote für 55- bis 64-Jährige liegt somit derzeit zwar etwa auf der Höhe des Durchschnitts aller 25 EU-Staaten, fällt jedoch deutlich hinter die Richtlinienvorgaben der „Lissabonner Vereinbarung“ der Europäischen Union zurück.<sup>7</sup>

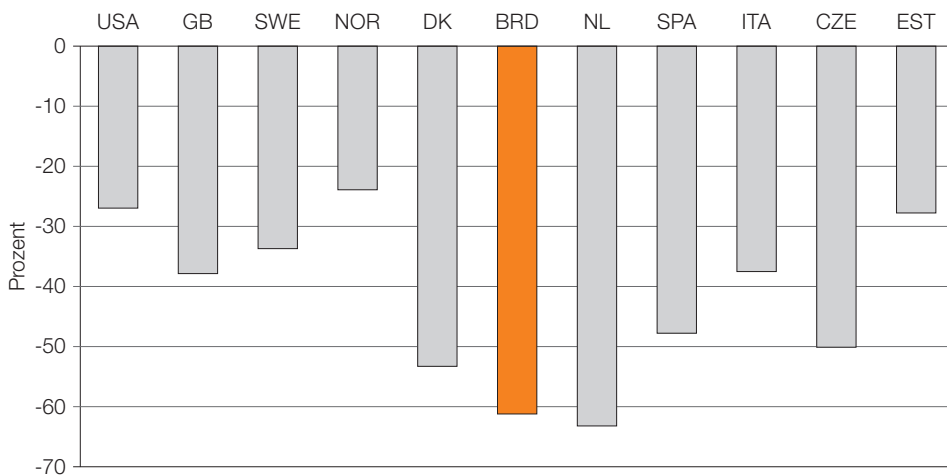


Abbildung 16: Rückgang der Alterserwerbstätigenquote von 1970 bis 2000 im internationalen Vergleich, Männer zwischen 60 und 64 Jahren (vgl. Hofäcker/Buchholz 2006)

Eine Reihe von Ökonomen (z. B. Börsch-Supan 1998; Gruber/Wise 1998, 2004) führen den unterschiedlich starken Rückgang bei der Alterserwerbstätigkeit in verschiedenen modernen Gesellschaften primär auf die verschiedenen, durch nationale Rentensysteme gesetzten Frühverrentungsanreize zurück. In Deutschland fallen diese aufgrund einer Vielzahl von attraktiven Pfaden in den Vorruhestand in der Tat umfangreich aus. Gegenwärtige

<sup>7</sup> Die Europäische Union hat im Jahr 2000 die „Lissabonner Strategie“ implementiert, in der sich die teilnehmenden EU-Mitgliedsländer verpflichteten, verschiedene Maßnahmen zu ergreifen, um bis zum Jahr 2010 zur wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Ökonomie der Welt zu werden. Zu den Bestandteilen dieses Plans zählt u. a. eine europaweite Beschäftigungsstrategie, mit dem Ziel, durch aktive Arbeitsmarktpolitik die Ermöglichung europaweiter Mobilität von Arbeitskräften sowie durch Investitionen in Bildung und Humankapital bis zum Beginn des kommenden Jahrzehnts Produktivitäts- und Wachstumssteigerungen sowie nahezu Vollbeschäftigung zu erreichen. Da im Zuge des demografischen Wandels eine Alterung der europäischen Gesellschaften als unabwendbar gilt, schließt eine derartige Beschäftigungsstrategie notwendigerweise auch die Steigerung der Erwerbstätigkeit älterer Arbeitnehmer ein. Weitere Rahmenrichtlinien der Europäischen Union schreiben hierzu feste Kennzahlen hinsichtlich der Erwerbsbeteiligung sowie des durchschnittlichen Erwerbsaustrittsalters älterer europäischer Arbeitnehmer vor (die so genannten Richtlinien von Stockholm 2001 bzw. Barcelona 2002; vgl. European Commission 2003).

Reformansätze konzentrieren sich daher vor allem auf eine Senkung dieser Frühverrentungsanreize bzw. eine Erhöhung des gesetzlichen Rentenalters. Jüngere Arbeitsmarktstatistiken (vgl. European Commission 2003; Zaidi/Fuchs 2005; Eurostat 2006) und aktuelle Forschungsergebnisse auf Basis von Mikrodaten (vgl. Eichhorst/Sproß 2005; Blossfeld/Buchholz/Hofäcker 2006; Eichhorst 2006; Kraatz/Rhein/Sproß 2006) zeigen jedoch, dass Rentenreformen alleine nicht ausreichen, um die Erwerbsbeteiligung älterer Arbeitnehmer nachhaltig und signifikant zu erhöhen, und betonen die zentrale Bedeutung von Weiterbildungsmöglichkeiten und der kontinuierlichen Erneuerung beruflicher Qualifikationen für die Erwerbstätigkeit und -fähigkeit im späten Erwachsenenalter.

Abbildung 17 belegt in einem breiteren Ländervergleich diesen systematischen statistischen Zusammenhang zwischen der Bedeutung lebenslangen Lernens und der Erwerbsbeteiligung Älterer.

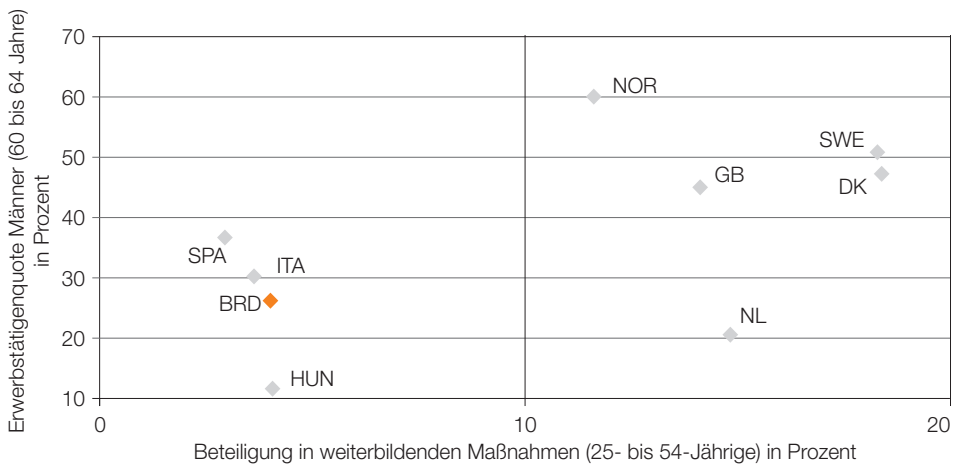


Abbildung 17: Die Bedeutung lebenslangen Lernens für die Erwerbsbeteiligung im Alter (vgl. Hofäcker/Pollnerová 2006)

Die skandinavischen Länder, die umfassend in die kontinuierliche und lebenslange Weiterbildung von Arbeitskräften über Altersgruppen hinweg investieren, zeichnen sich durch eine hohe Erwerbsquote Älterer aus. Ähnliches gilt für die liberalen Länder, in denen das kontinuierliche, durch den Arbeitgeber unterstützte „Lernen am Arbeitsplatz“ eine bedeutende Rolle für Arbeitnehmer aller Altersklassen spielt. Die Verdrängung älterer Menschen vom Arbeitsmarkt im Zuge des Globalisierungsprozesses erweist sich somit in denjenigen Ländern am geringsten, in denen staatliche und betriebliche (Aus-)Bildungssysteme einen stärkeren bzw. starken Fokus auf die Institutionalisierung lebenslangen Lernens legen. Die Unterschiede zwischen Jung und Alt hinsichtlich der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen fallen hier vergleichsweise gering aus (vgl. Abbildung 17). Die Erwerbsbeteiligung ist entsprechend mit voranschreitendem Alter nicht so stark eingebrochen wie in Deutschland und ist auch heute noch hoch.

In Deutschland und anderen mittel- bzw. südeuropäischen Staaten, in denen die allgemeine Bedeutung von Weiterbildungsmaßnahmen deutlich niedriger ist, fällt die Erwerbsbeteiligung älterer Arbeitnehmer hingegen deutlich geringer aus. Vor allem mit voranschreitendem Alter zeigt sich in Deutschland eine rapide Abnahme der Teilnahme an weiterbildenden Maßnahmen. Die Altersdiskriminierung in Bezug auf Weiterbildung ist hier vergleichsweise stark ausgeprägt. So ist in Deutschland die Teilnahme an weiterbildenden Maßnahmen unter 25- bis 29-Jährigen mehr als dreimal so hoch wie unter 50- bis 54-jährigen Menschen (vgl. Abbildung 17).

### 7.3 Bildungsbeteiligung älterer Erwachsener

Eine Einteilung in Alt und Jung anhand des kalendarischen Alters erscheint vor dem Hintergrund inter- und intraindividuell sehr unterschiedlich verlaufender Alterungsprozesse nur noch bedingt angemessen (vgl. Oswald 2000). Durch die zunehmende Flexibilisierung und Individualisierung von Lebensläufen insbesondere im Hinblick auf die Erwerbstätigkeit, gerät die traditionelle Einteilung in eine Ausbildungsphase, eine Erwerbsarbeitsphase und eine nachberufliche Phase ins Wanken.

Bildung leistet einen wesentlichen Beitrag zum Erhalt von Kompetenz und Leistungsfähigkeit bis ins hohe Alter (vgl. Tippelt 1992). Die Intelligenzforschung liefert Belege dafür, dass Ältere ihr Wissen und ihre Lernfähigkeit erhalten und erweitern können, auch wenn sich Lernprozesse im Alter qualitativ verändern. Lebenslanges Lernen ist also auch aus pädagogischer und gerontologischer Perspektive keine Illusion (vgl. Roberson/Merriam 2005), sondern Notwendigkeit, wobei auch bei älteren Lernenden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Attributionsstile für deren kognitive Leistungsfähigkeit bedeutsam sind (vgl. Jennings/Darwin 2003). Neben dem Alter haben das Bildungsniveau oder der Erwerbsstatus einen starken Einfluss auf Weiterbildungsinteressen und -verhalten. Die Stellung des älteren Mitarbeiters im Betrieb und dessen Ansehen sind weitere Faktoren, die hier wirksam werden. Gerade älteren Arbeitnehmern werden bestimmte Fähigkeiten und Defizite zugesprochen, die auch auf deren Selbstbild und deren Lernbereitschaft Auswirkungen haben (vgl. Wrenn/Maurer 2004). Die zentrale Bedeutung des Vorwissens Älterer für deren weiteres Lernen ist auch aus der Erwachsenenbildungspraxis bekannt, die diese Wissensressourcen durch besondere didaktische Konzepte bewusst für Lehr- und Lernkontexte fruchtbar macht (vgl. Wenke 1996; Bergold/Knopf/Mörchen 1999). Die umfassende Berufserfahrung älterer Mitarbeiter, die sie auch hinsichtlich ihrer beruflichen Leistungsfähigkeit konkurrenzfähig gegenüber ihren jüngeren Kollegen macht (vgl. Lahn 2003), sollte daher in Bildungsprozessen als wertvolle Ressource einbezogen und genutzt werden.

Bildungsprogramme für Ältere haben aus betrieblicher Sicht die Funktion, Humankapital zu erhalten und für den Arbeitsmarkt gewinnbringend einzusetzen (vgl. Doré/Clar 1997); sie besitzen auf individueller Ebene präventiven Charakter z. B. hinsichtlich des Erhalts kognitiver Fähigkeiten sowie der physischen und psychischen Gesundheit (vgl. Bynner/Hammond 2004). Die Bereitschaft zu beruflicher Weiterbildung hängt nicht zuletzt von der Bedeutung der Erwerbsarbeit für den Einzelnen und dessen Einstellung zu Arbeit und Lernen ab, wobei bei älteren Arbeitnehmern häufiger eher instrumentelle und auf kurzfristige Anpassung ausgerichtete Weiterbildungsinteressen festzustellen sind (vgl. Pillay u. a. 2003). Die Ursachen

hierfür sind u. a. im Wandel der Bedeutung von Arbeit und Lernen zu suchen, eine gesellschaftliche Transformation, die nicht alle Angehörigen älterer Generationen nachvollzogen haben (vgl. Schmidt 2006).

Das deutsche Bildungssystem bietet fast keine Möglichkeit zur Qualifizierung über den gesamten Lebensverlauf (vgl. Blossfeld/Stockmann 1999, S. 13). In Deutschland ist die Vermittlung von (beruflicher) Qualifikation mehr oder weniger begrenzt auf eine kurze Phase im Lebenslauf und zwar unmittelbar vor Eintritt in den Arbeitsmarkt. Dies hat zur Folge, dass Anpassungen an strukturellen und technologischen Wandel in Deutschland besonders über den generationalen Austausch (d. h. über das Eintreten jüngerer Kohorten mit aktuellen Qualifikationsprofilen in den Arbeitsmarkt) realisiert werden und weniger über eine kontinuierliche Anpassung und Re-Qualifizierung der vorhandenen Erwerbspersonen (vgl. DiPrete u. a. 1997; Blossfeld/Stockmann 1999). Es gibt zwar die Option zur Weiterbildung, empirische Studien zeigen jedoch, dass die Teilnahme an Weiterbildungen ab dem 40. Lebensjahr stark abnimmt und vor allem in jüngeren Altersgruppen stattfindet (Sackmann/Weymann 1994, S. 129ff.). Zwar hat die Teilnahme an Weiterbildungen in den vergangenen Jahren zugenommen, jedoch ist trotz dieser allgemeinen Zunahme die Beteiligung älterer Menschen auch heute noch unterdurchschnittlich.

In Weiterbildungsstudien wurde wiederholt eine geringere Weiterbildungsbeteiligung älterer Kohorten diagnostiziert (vgl. Wilkens/Leber 2003; Kuwan/Thebis 2004), allerdings verringerte sich der Abstand zwischen den Altersgruppen seit 1979 zumindest in Deutschland kontinuierlich (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Teilnahmequoten an Weiterbildung insgesamt (Angaben in Prozent; vgl. Kuwan/Thebis 2004, S. 26)

Altersgruppe	1979	1982	1985	1988	1991	1994	1997	2000	2003
19–34 Jahre	34	38	32	43	44	49	53	47	46
35–49 Jahre	21	31	25	37	40	47	54	49	46
50–64 Jahre	11	14	14	20	23	28	36	31	31

Der sich in diesen Follow-up-Studien abzeichnende Entwicklungstrend spiegelt neben moderaten Alters- v. a. deutliche Kohorteneffekte wider (vgl. Eckert/Schmidt 2007). Die Daten aus einer Querschnittsuntersuchung von Barz und Tippelt (2004) ermöglichen eine detaillierte Untersuchung des Weiterbildungsverhaltens, wobei im Folgenden allgemeine und berufliche Weiterbildung getrennt voneinander betrachtet werden. Die Partizipation an organisierten Angeboten der allgemeinen Weiterbildung liegt in den älteren Gruppen deutlich unter der entsprechenden Quote der jüngeren. Dieser Trend fällt bei höherem Schulbildungsniveau moderater aus als bei Personen mit niedrigen Schulabschlüssen (siehe Abbildung 18).

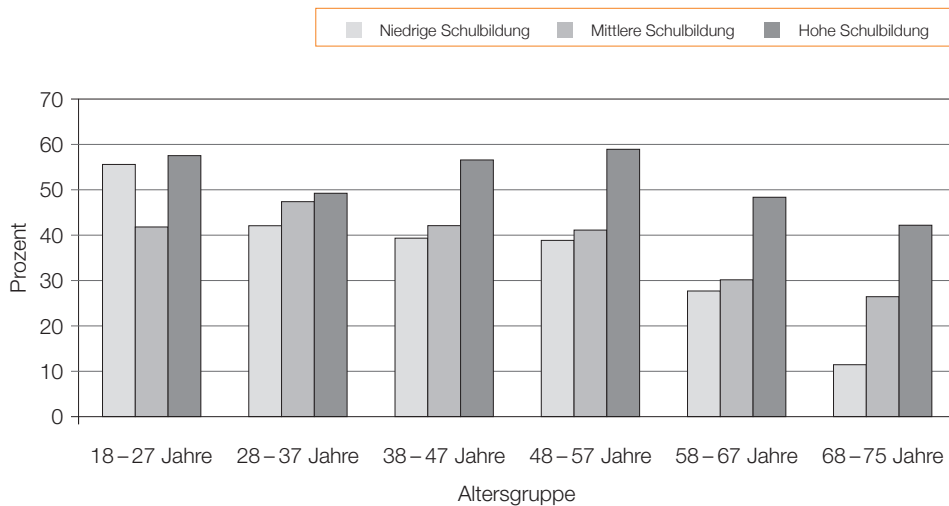


Abbildung 18: Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung nach Schulbildung (vgl. Barz/Tippelt 2004)

Während die Unterscheidung von Altersgruppen die maximalen Kontraste hinsichtlich der Partizipation an allgemeiner Weiterbildung hervorbringt (vgl. Kuwan/Graf-Cuiper/Tippelt 2004), spielen im Bereich der beruflichen Weiterbildung andere Variablen eine entscheidendere Rolle. Die größten Differenzen zeigen sich hier im Hinblick auf den Grad der Erwerbstätigkeit. Während fast zwei Drittel der Vollzeit-Erwerbstätigen angaben, in den letzten zwölf Monaten an beruflicher Weiterbildung teilgenommen zu haben, liegt diese Quote bei den Nicht-Erwerbstätigen nicht einmal halb so hoch (29 Prozent). Bei den Vollzeit-Erwerbstätigen hat dann die Größe des Betriebs einen zentralen Einfluss auf deren Weiterbildungspartizipation. Hier führt die ungünstigere Angebotsstruktur in kleinen und mittelständischen Unternehmen zu einer Bildungsbenachteiligung der dort Beschäftigten, die sich auch in anderen Erhebungen zeigte und problematisiert wurde (vgl. Bellmann/Leber 2004; Kuwan/Thebis 2004).

Im Bereich beruflicher Weiterbildung nimmt die Bedeutung der Erstausbildung hinsichtlich der Teilnahmequoten bei den älteren Gruppen sogar noch zu. Dieser Trend zeigt sich bei schulischen Abschlüssen und noch deutlicher mit Blick auf die berufliche Erstausbildung (siehe Abbildung 19). Bei Absolventen von Meisterausbildungen oder Hochschulen variiert die Bildungsbereitschaft kaum zwischen den Altersgruppen und liegt konstant über 65 Prozent, während sie bei den Probanden mit abgeschlossener Lehre und den Teilfachtarbeitern zumindest bei den über 50-Jährigen signifikant geringer ist (41 Prozent gegenüber 54 Prozent bzw. 56 Prozent). Ein noch deutlicherer Rückgang der Beteiligung an beruflicher Bildung (von 43 Prozent auf 20 Prozent) ist bei Personen ohne Ausbildung bereits in der Gruppe der 35- bis 49-Jährigen festzustellen. Der Anteil der Weiterbildungsaktiven liegt bei den 50- bis 64-Jährigen ohne Ausbildung dann nur noch bei zwölf Prozent. Von einer generell geringeren Bildungsbeteiligung älterer Erwerbstätiger kann also nicht gesprochen werden, sehr wohl aber von einem Anwachsen der bereits in den jüngeren Kohorten deutlich erkennbaren bildungsspezifischen Differenzen in der Weiterbildungsbeteiligung mit zunehmendem Alter (vgl. Schmidt 2007).

## Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für lebenslanges Lernen

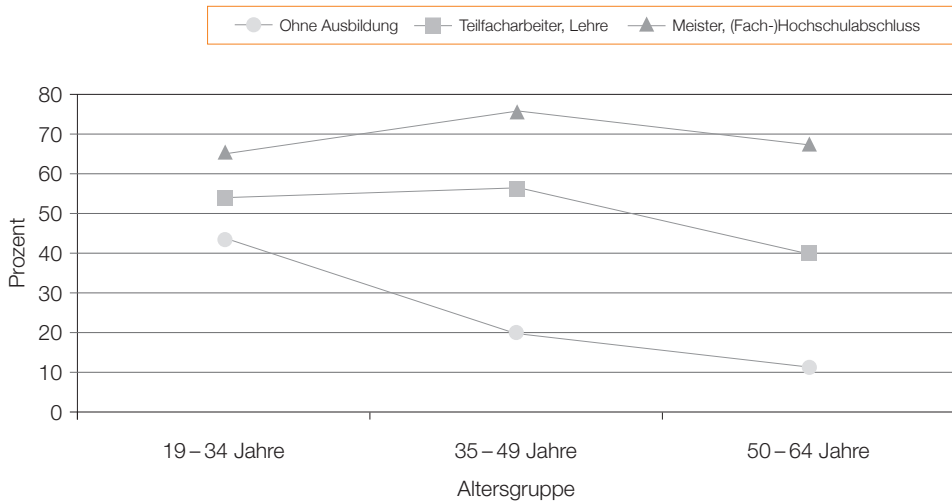


Abbildung 19: Teilnahme an beruflicher Weiterbildung nach Berufsabschluss (vgl. Schmidt 2007)

Dem unterschiedlichen Weiterbildungsverhalten Älterer und Jüngerer liegen auch unterschiedliche Bildungs- und Teilnahmebarrieren zugrunde, wovon manche einen direkten Altersbezug aufweisen. Über ein Drittel der weiterbildungsabstinenten Erwerbstätigen über 50 Jahren fühlen sich zu alt für Weiterbildung. Demgegenüber gilt diese Begründung nur für etwa jeden Zehnten der jüngeren erwerbstätigen Nichtteilnehmer. Über die Hälfte der über 50-jährigen Erwerbstätigen nennt fehlenden beruflichen Nutzen als Grund für die Nichtteilnahme – ein Argument, das von den unter 50-Jährigen signifikant seltener angeführt wird. Ebenso sehen zwei Drittel der älteren Nichtteilnehmer keinen persönlichen Nutzen in der Weiterbildungsteilnahme oder halten Weiterbildung generell für unwichtig, während nur einer von fünf der bis 50-jährigen Nichtteilnehmer diese Ansicht teilt. Für die Älteren spielt zusätzlich die Befürchtung einer Überforderung eine wesentlich größere Rolle als für Jüngere. Hinsichtlich der Erwartungen an Weiterbildung wird sichtbar, dass die jüngeren Erwerbstätigen der beruflichen Verwertbarkeit von Weiterbildung mehr Bedeutung beimessen als die Älteren. Diese legen dagegen mehr Wert auf die Freundlichkeit der Dozenten, die Präsentation und Aktualität der Inhalte sowie den Lernerfolg aller Beteiligten. Insgesamt lassen diese Befunde auf eine stärker an der Verwertung von Weiterbildungszertifikaten orientierten Erwartungshaltung der jüngeren Probanden schließen, während die älteren mehr Anforderungen an die Gestaltung der Lehr-Lernsituation selbst bzw. an die Dozenten und Inhalte richten. Ältere bilden jedoch auch hinsichtlich Erwartungen und Barrieren keine homogene Gruppe. Der Einfluss des Alters ist hier zwar deutlich, es zeigen sich aber auch innerhalb der Älteren signifikante Effekte z. B. für Schulbildung und Geschlecht.

Im Vergleich zu anderen modernen Gesellschaften weist Deutschland dennoch generell eine hohe Altersdiskriminierung in der Weiterbildung auf, wie dies Abbildung 20 dokumentiert.

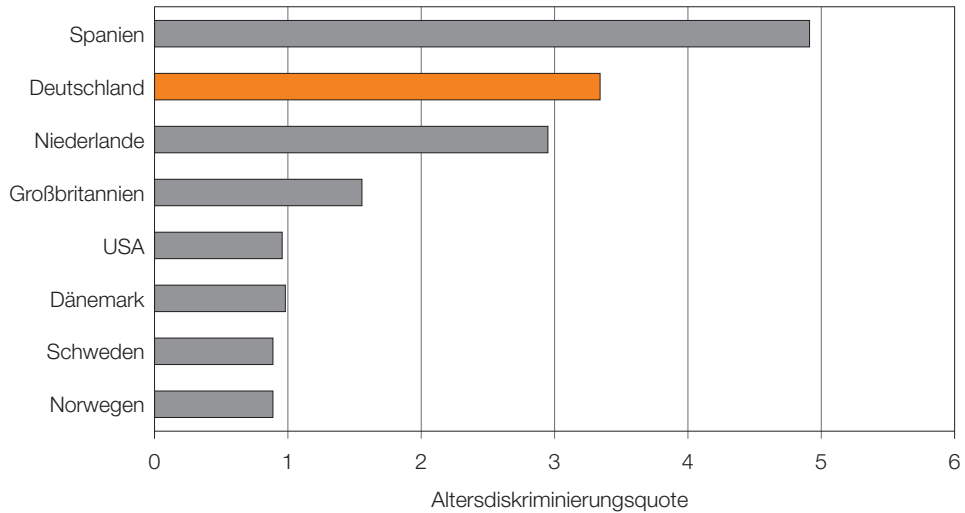


Abbildung 20: Altersdiskriminierung bei Weiterbildungsmaßnahmen in ausgewählten modernen Gesellschaften (vgl. Hofäcker/Pollnerová 2006)

Anmerkung: Die dargestellte Altersdiskriminierungsquote berechnet sich aus dem Anteil 25- bis 29-Jähriger in Weiterbildungsmaßnahmen geteilt durch den Anteil 50- bis 54-Jähriger in Weiterbildungsmaßnahmen. Ein Wert von 1 bzw. nah an 1 bedeutet inhaltlich, dass es keinerlei bzw. kaum Unterschiede in der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen zwischen diesen beiden Altersgruppen gibt. Werte (deutlich) über 1 sagen aus, dass ältere Menschen in Weiterbildungsmaßnahmen im Vergleich zu jungen Menschen unterrepräsentiert sind.

Die einmal in der Jugend erworbene Ausbildung hat in Deutschland einen langfristigen und prägenden Effekt auf den gesamten Erwerbsverlauf einer Person. In Zeiten sich immer schneller wandelnder Arbeitskontexte und Wirtschaftsstrukturen führt dies zu einem steigenden Dequalifizierungsrisiko mit zunehmendem Alter (vgl. Naegele 1992, S. 35): Zum einen besteht das Risiko, dass der einmal erlernte Beruf nicht mehr ausgeübt werden kann, weil er obsolet geworden ist. Extreme Beispiele hierfür sind Berufe der Bergbauindustrie, die in den 1960er Jahren größere Bedeutung hatten und florierten, während dieser Industriezweig heute stark subventioniert ist und in den vergangenen Jahren massiv abgebaut wurde. Zum anderen besteht das Risiko, dass sich Anforderungsprofile grundlegend ändern – beispielsweise durch den Einsatz neuer Produktionsverfahren im Zuge technischer Innovation. Besonders die rasante technologische Entwicklung seit Beginn der 1980er Jahre sowie die damit einhergehende Automatisierung von Produktion und die tiefgreifenden Änderungen in Organisationen haben im Globalisierungsprozess zu einer zunehmenden Diskrepanz zwischen Qualifikationsanforderungen von Seiten der Arbeitgeber und den Qualifikationsprofilen älterer Arbeitnehmer geführt (vgl. Naegele 1992, S. 40).

Eine mögliche Anpassung individueller Qualifikationen an neue wirtschaftsstrukturelle Erfordernisse, etwa in Form eines Berufswechsels, wird in Deutschland zudem durch die geschlossene Berufsstruktur, bedingt durch eine relativ hohe Standardisierung, Stratifizierung und Zertifizierung des (Aus-)Bildungssystems, erschwert: Die Bildungsexpansion hat unter anderem dazu geführt, dass die meisten Schulabgänger heute eine Berufsausbildung

absolvieren. Erfolgreiche Absolventen des dualen Ausbildungssystems erhalten ein standardisiertes Zertifikat, das es ihnen erlaubt, flexibel zwischen Unternehmen wechseln zu können. Gleichzeitig wird durch die Standardisierung von Bildungsabschlüssen jedoch die Mobilität zwischen Berufen massiv eingeschränkt, da die verschiedenen beruflichen Ausbildungen hoch spezialisiert und die verschiedenen Zertifikate Zugangsvoraussetzung für die einzelnen Berufe sind (vgl. Kapitel 5). Dieses starke Zertifikatssystem produziert somit in Deutschland Arbeitsmarktgrenzen entlang der verschiedenen Berufe. Ein Wechsel der beruflichen Laufbahn ist für den Einzelnen selbst dann fast unmöglich, wenn die benötigten Kenntnisse in verschiedenen Berufen vergleichbar sind, er aber nicht über das entsprechende Zertifikat verfügt. In diesem Punkt unterscheidet sich das deutsche Berufssystem stark von dem in anderen Ländern. In den USA sind Berufe beispielsweise wenig standardisiert, berufliche Wechsel sind einfacher möglich und der Erwerb neuer beruflicher Qualifikation findet gegebenenfalls durch praktisches „Training on the Job“ statt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich ältere Menschen in Deutschland, anders als in anderen Ländern, aufgrund existierender bildungsstruktureller Defizite mit starken Anpassungshemmnissen in der globalisierten Arbeitswelt konfrontiert sehen. Ältere deutsche Arbeitnehmer konzentrieren sich auf ganz spezifische Branchen und Berufe, die im Globalisierungsprozess sehr stark unter Druck geraten und in besonderem Maße von Restrukturierung, Rationalisierung und Technologisierung betroffen sind. Gleichzeitig ist es für sie durch die starke berufliche Standardisierung und Stratifizierung sowie die randständige Bedeutung lebenslangen Lernens aber fast unmöglich, in aussichtsreichere Wirtschaftszweige und Berufe zu wechseln.

## 7.4 Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem

Altern ist vor dem Hintergrund demografischer Veränderungen und vor allem im europäischen Leitkonzept vom lebenslangen Lernen sicher bereits heute ein zentrales Thema der Bildungspolitik. Auch die Gruppe der nicht mehr erwerbstätigen Älteren, die aktuell bereits 30 Prozent der Gesamtbevölkerung beträgt und bis 2020 sogar 40 Prozent ausmachen wird (vgl. Statistisches Bundesamt 2006b), erfordert die Aufmerksamkeit von Bildungsträgern und -forschern. Für Bildungseinrichtungen heißt dies, dass sie künftig ältere Menschen – ältere Erwerbstätige und Ältere in der nachberuflichen Phase – als kompetente, mitverantwortlich handelnde Bürger ansprechen werden. Das Bewusstsein, dass auch im Alter ein hohes Maß an Lern- und Veränderungskapazität besteht und dass sich auch Ältere auf wandelnde soziale Rollen einstellen müssen, ist aber auch im Altersbild von Bildungsinstitutionen noch nicht hinreichend präsent: Beispielsweise sind die Kreativität und Innovationsfähigkeit älterer Arbeitnehmer, die Beteiligungschancen im Bereich des bürgerschaftlichen Engagements, die Chance hochbetagter Menschen durch Bildung und Training selbstständig und autonom handlungsfähig zu bleiben, auch bildungspolitische Herausforderungen. Der Bildungspolitik ist dieses Themenfeld zwar bekannt, es kommt aber darauf an, die pädagogischen, gerontologischen und psychologischen Erkenntnisse konsequent aufzugreifen und so einen notwendigen Mentalitätswandel in einer alternden Gesellschaft zu unterstützen. Zur schwierigen Ausgangssituation gehört auch, dass vor allem Ältere mit geringer Bildung zu sehr negativen

Selbstzuschreibungen („Ich bin zu alt für Weiterbildung“) neigen und damit eine besondere Herausforderung für Beratung und Weiterbildung darstellen.

Besonders aus den demografischen Entwicklungen ergeben sich massive Herausforderungen an das Bildungssystem: Derzeit gehen quantitativ eher kleine Gruppen in die nachberufliche Lebensphase über. Die bevölkerungsstatistisch stärksten Gruppen sind heute zwischen 38 und 46 Jahre alt und mehr als doppelt so groß wie die heute 60- bis 68-Jährigen oder auch die jüngeren Kohorten. Wenn man berücksichtigt, dass die Kohorte der 43-Jährigen etwa 1,6 Mio. Frauen und Männer umfasst, die nachwachsenden Generationen der 16- bis 19-Jährigen aber nur noch eine Kohortenstärke von etwa 650.000 aufweisen, dann ist nicht nur im Beschäftigungssystem dringend ein Umdenken gegenüber den älteren Beschäftigten notwendig. Der demografische Wandel wirkt sich auf Berufs- und Arbeitsrollen genauso wie auf Staatsbürger- und Konsumentenrollen aus.

Allerdings scheint der altersbedingte Zuwachs an Lebenswissen und Lebenserfahrung, auch an beruflichem Erfahrungswissen, heute in Deutschland noch wenig anerkannt. In der Praxis dominiert vielfach ein von der „Defizithypothese“ geleitetes Altersbild – Altern wird mit Abbau gleichgesetzt. Das deutsche Bildungssystem muss sich sehr viel stärker – auch praktisch – mit den Herausforderungen des lebenslangen Lernens auseinandersetzen: Lebenslanges Lernen bedeutet das Aufnehmen, Erschließen und Einordnen von Erfahrungen und Wissen in das je subjektive Handlungsrepertoire über die gesamte Lebensspanne. Der Begriff „life-long-learning“ wurde Mitte der 1990er Jahre bildungspolitisch vitalisiert, basiert aber auf bildungspolitischen Diskussionen des Europarats, der UNESCO, der OECD und der EU der 1970er Jahre. Die Erkenntnis der Plastizität menschlicher Entwicklung, auch im mittleren und im höheren Erwachsenenalter, ist für lebenslanges Lernen konstitutiv. Das Lernen im Erwachsenenalter und generell die Bildungsprozesse über die Lebensspanne sind einem anspruchsvollen Katalog von Erwartungen ausgesetzt, denn sie sollen das Lernen für alle über die Lebensspanne ermöglichen und selbstgesteuertes, selbstbestimmtes und kreatives Lernen ermöglichen. Lebenslanges Lernen umfasst formales, non-formales und informelles Lernen und fördert u. a. die Selbstentfaltung der Persönlichkeit und die Behauptung der Selbstständigkeit bis in das hohe Alter.

Beispielsweise bieten informelle Lernformen gerade für ältere Erwachsene am Arbeitsplatz und auch in der arbeitsfreien Zeit wesentliche Bildungsgelegenheiten. Lernzirkel, Unterweisung am Arbeitsplatz, Einarbeitung und Anpassung an veränderte technische und arbeitsorganisatorische Aufgaben einerseits, Reisen, bürgerschaftliches Engagement, Austausch mit Kindern und Enkeln etc. andererseits sind Lerngelegenheiten, in welchen auch im Alter neue Kompetenzen bewusst aufgebaut werden. Somit ist von einer direkten und positiven Wirkung eines aktiven Lebensstils im Alter auf Lernaktivitäten auszugehen, aber auch auf das eigene Altersbild. Umgekehrt dürfte erst ein positives individuelles, betriebliches wie gesellschaftliches Altersbild für neue Aufgaben und Herausforderungen auch im fortgeschrittenen Alter motivieren.

Die bisherige politische Reaktion auf die oben genannten strukturellen Probleme älterer Menschen war es, diese in umfassender Weise durch Frühverrentung „auszumustern“ und aus dem Arbeitsmarkt zu verdrängen. Dies erscheint in Zeiten demografischen Wandels jedoch nicht mehr vertretbar, so dass arbeitsmarkt- und bildungspolitischer Reformbedarf besteht. Es ist sowohl aus wirtschafts- als auch aus finanzpolitischer Sicht mehr als fraglich,

die in den letzten Jahrzehnten in Deutschland verfolgte Frühverrentung nicht adäquat qualifizierter älterer Erwerbspersonen zu verfolgen, statt in deren Qualifizierung zu investieren. Seit Jahren ist das deutsche Alterssicherungssystem mit nachhaltigen Finanzierungsproblemen konfrontiert. Der Rentenversicherungsbeitrag ist seit den 1970er Jahren stetig angestiegen und Prognosen sehen das Ende der Steigerung durch den voranschreitenden demografischen Wandel und das steigende Ungleichgewicht zwischen Beitragszahlern und Beitragsbeziehern noch nicht erreicht (vgl. Bäcker u. a. 2000, S. 308). Auch im Zeichen europäischer Rahmenrichtlinien (siehe Fußnote 7) muss sich Deutschland darauf einstellen, älteren Menschen eine bessere (Re-)Integration in globalisierte Arbeitsmärkte zu ermöglichen, um in Zukunft wieder eine Erhöhung der Erwerbsbeteiligung Älterer zu erreichen.

Es erscheint mehr als fragwürdig, ob für eine derartige Umkehrung des Frühverrentungstrends – wie in Deutschland derzeit vorrangig praktiziert – ausschließlich renteninterne Reformen ausreichen, ohne dass parallel Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit älterer Menschen getroffen werden (vgl. Ebbinghaus 2005; Promberger/Wübbecke 2006; Hofäcker/Buchholz/Blossfeld 2007). Bei einer einseitigen Konzentration auf rentenpolitische Maßnahmen bleibt die Frage, ob „eine zunehmende Schließung der Frühverrentungspfade ohne aktive Arbeitsmarktpolitik nicht nur zur Privatisierung des Beschäftigungsrisikos führt“ (Ebbinghaus 2005, S. 42). Mit anderen Worten: Ältere Menschen könnten aufgrund neuerer Rentenreformen in Zukunft vor der Erwartung (und der materiellen Notwendigkeit) einer Fortführung ihrer Erwerbskarriere stehen, ohne dass ihr Qualifikationsprofil und die Arbeitsmarktstrukturen eine derartige Fortführung ermöglichen. Die deutsche Bildungspolitik steht somit vor der Aufgabe, sicherzustellen, dass Erwerbspersonen auch in höherem Alter beschäftigungsfähig bleiben und sich kontinuierlich an sich ständig wandelnde Arbeitsmarkt- und Qualifikationsanforderungen in einer globalisierten Arbeits- und Berufswelt anpassen können.

Die Idee, die Vermittlung von Qualifikationen und Kenntnissen auf eine kurze Phase zu Beginn des Lebenslaufs (nämlich die Jugendphase) zu beschränken, scheint in Zeiten der Globalisierung damit überholt. Anders als „früher“ reicht es heute nicht mehr aus, sich lebenslang auf die einmal erworbene Qualifikation zu verlassen. In Deutschland sind die Altersgrenzen für (Aus-)Bildung allerdings nach wie vor sehr rigide, so dass die Teilnahme an weiterbildenden Maßnahmen mit zunehmendem Alter deutlich sinkt. Darüber hinaus erweist sich die in Deutschland sehr detaillierte Festschreibung beruflicher Karrieren durch eine Vielzahl verschiedener berufsspezifischer Zertifikate und sich meist wechselseitig ausschließende Qualifikationspfade im Globalisierungsprozess insbesondere für ältere Arbeitnehmer als zu rigide. Sie stellt ein wesentliches Mobilitätshemmnis für ältere Menschen am Arbeitsmarkt dar, das ihnen eine Anpassung an durch den globalisierten Arbeitsmarkt nachgefragte Qualifikationen erschwert.

Die geringere Bildungspartizipation älterer Erwerbstätiger ist im Zusammenhang mit deren Erwartungen an Weiterbildung und deren besonderer Lage auf dem Arbeitsmarkt zu sehen. Angesichts einer gerade in Deutschland erkennbaren Benachteiligung Älterer am Arbeitsmarkt glauben ältere Arbeitnehmer häufig nicht (mehr) an eine berufliche Rendite durch die Partizipation an Weiterbildung (vgl. Woderich/Koch/Ferchland 2004, S. 313ff.), z. B. in Form eines beruflichen Aufstiegs, höheren Einkommens oder einer Sicherung des Arbeitsplatzes. Es ist jedoch nicht nur ein geringeres Interesse, das zu einer unterdurchschnittlichen

Weiterbildungsaktivität älterer Erwerbstätiger führt, sondern auch ausbleibende Impulse von Vorgesetzten, wie sie bei jüngeren Arbeitnehmern häufiger zur Weiterbildungspartizipation führen (vgl. Schmidt 2006). Bezieht man geschlechtsspezifische Unterschiede mit ein, so wird für die älteren Frauen sogar eine doppelte Benachteiligung in dieser Hinsicht deutlich. Personalentwicklungskonzepte scheinen hier häufig mehr auf die Förderung junger, männlicher Mitarbeiter zu setzen als auf den Erhalt des Innovationspotenzials der Älteren (vgl. Bellmann/Leber 2004). Die geringere Weiterbildungsquote bei Älteren könnte also auch als Resignation gegenüber diskriminierenden Angebotsstrukturen im Bereich beruflicher und betrieblicher Weiterbildung interpretiert werden sowie als Reaktion auf geringere Bildungserträge.

Über die Identifizierung der Quellen altersspezifischen Bildungsverhaltens hinaus weisen Weiterbildungsstudien sehr deutlich auf ein hohes Maß an Heterogenität innerhalb der Gruppe der Älteren. Differenzen zwischen älteren und jüngeren Zielgruppen verschwimmen stark, wenn man zusätzliche Variablen wie Bildungsniveau oder Erwerbsstatus berücksichtigt. Weitere Initiativen in Wissenschaft und Bildungspraxis sind daher vor allem auf eine differenziertere Betrachtung der Älteren hin auszurichten und darauf zu fokussieren, welche Älteren wie anzusprechen sind, für welche Themen sie sich interessieren und welche Erwartungen und Befürchtungen sie mit Weiterbildungsmaßnahmen verbinden.

Aber nicht nur aus erwachsenenpädagogischer und andragogischer, sondern auch aus rentenpolitischer und unternehmerischer Sicht scheint ein Umdenken nötig. Vorausberechnungen des Arbeitsangebots in Deutschland kommen eindeutig zu dem Schluss, dass sich der demografische Wandel bald auch am Arbeitsmarkt abzeichnen wird (vgl. Fuchs/Dörfler 2005). Demnach stehen Betrieben künftig immer weniger und immer ältere Arbeitskräfte zur Verfügung, während die Zahl jüngerer Arbeitskräfte dramatisch sinkt. Auch bei Berücksichtigung verschiedener Zuwanderungsszenarien lässt sich dieser Trend nicht mehr aufhalten. Unternehmen müssen sich also künftig auf eine ältere Belegschaft einstellen und Möglichkeiten finden, ältere Mitarbeiter in moderne Arbeits- und Produktionsprozesse einzubeziehen.

Es erscheint somit als unumgänglich, es Menschen aller Altersgruppen in Deutschland in deutlich umfassenderer und systematischerer Weise zu ermöglichen, ihre Kenntnisse und Qualifikationen kontinuierlich zu erneuern und sich so flexibel an wandelnde Arbeitsmarktanforderungen anzupassen. Um diese Ziele zu erreichen, müssen sowohl der Gesetzgeber als auch die Unternehmen Maßnahmen entwickeln, wie sie ältere Menschen besser ausrüsten (etwa in Form von Kooperationen bei der Festlegung von relevanten Bildungsinhalten und/oder der Etablierung und Finanzierung von Weiterbildungsinstitutionen). Die zunehmende Notwendigkeit zum lebenslangen Lernen ist somit nicht nur eine Herausforderung für staatliche Bildungseinrichtungen, sondern auch für betriebliche und außerbetriebliche Bildungsinstitutionen. Die Kooperation und Koordination zwischen diesen verschiedenen Institutionen muss daher gestärkt und ausgebaut werden.

Soziale Netzwerke haben durch die Verknüpfung von Effizienz und Flexibilität eine große Leistungsfähigkeit bei der Generierung von Problemlösungen (vgl. Jütte 2002), insbesondere indem sich die kooperierenden Partner wechselseitig aufeinander beziehen und so Risiken innovativen Handelns kalkulierbarer (vgl. Keupp/Röhrle 1987) sowie soziale Handlungen transparenter (vgl. Baisch/Müller 2001) machen. In den „Lernenden Regionen – Förderung von Netzwerken“ (BMBF-Projekt) sollen durch die Zusammenarbeit möglichst vieler und einschlägiger Akteure – wie Bildungseinrichtungen, Betrieben, Sozialpartnern, Jugendämtern,

Arbeitsämtern, soziokulturellen Einrichtungen u. a. – neue innovative Maßnahmen im Bereich lebensbegleitenden Lernens entwickelt und nachhaltig dauerhafte Netzwerke generiert werden (vgl. Tippelt/Schmidt 2007).

*Fazit:*

- Im Zuge des demografischen Wandels am Arbeitsmarkt und der damit verbundenen Verknappung von Arbeitskräften muss das Angebot an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in Deutschland umfassend ausgebaut werden. So könnte den Menschen aller Altersgruppen der Erhalt und Ausbau von Kenntnissen und Qualifikationen systematisch ermöglicht, dem in Deutschland existierenden Dequalifizierungsrisiko mit voranschreitendem Alter entgegengewirkt und das Beschäftigungswachstum gefördert werden.
- Insbesondere gilt es hierbei, die rigiden Altersgrenzen im deutschen Bildungssystem abzuschaffen, um die lebenslange und kontinuierliche Weiterbildung unabhängig von Altersgruppen zu ermöglichen und damit die Anschlussfähigkeit aller Erwerbspersonen an technologische Entwicklungen und an den beschleunigten strukturellen Wandel in Zeiten der Globalisierung zu gewährleisten. Hierzu zählen sowohl die regelmäßige Erneuerung berufsspezifischer Schlüsselqualifikationen als auch die Förderung des Erwerbs von berufs- und fachübergreifenden Sekundärqualifikationen.
- Um auf die Entwicklungen und Veränderungen in der Arbeitswelt angemessen und konkurrenzfähig zu reagieren, ist es notwendig, allen Menschen – Älteren, sozial Benachteiligten, Frauen, Geringqualifizierten etc. – ein breites und leicht zugängliches Spektrum an Weiterbildungsmöglichkeiten anzubieten. Die neuen und sich ständig verändernden Herausforderungen an die Individuen im Kontext der Globalisierung führen dazu, dass die Menschen über ihre gesamte Lebensspanne kontinuierlich weiterlernen und sich weiterqualifizieren müssen. Die Grundvoraussetzungen für lebenslanges Lernen, Weiterbildungsbereitschaft und Weiterbildungsfähigkeit stellen die Motivation zum Lernen und der Kompetenzerwerb für selbstgesteuertes Lernen dar. Die Weichen für lebenslanges Lernen sollen so früh wie möglich gestellt werden (siehe Kapitel 2.1.2). Neben der Förderung der älteren Menschen im Bildungssektor ist es wichtig, auch die bildungsfernen Gruppen zu aktivieren, lebenslang zu lernen; d. h. Angebote der Weiterbildung so zu gestalten, dass auch Beschäftigte, die sich bisher nicht oder nur kaum für Weiterbildung interessiert haben, angesprochen werden und eine Teilnahme gesichert wird.
- Weiterhin muss die Berufsausbildung in Deutschland flexibilisiert werden. Die stark ausgeprägte Stratifizierung von beruflichen Bildungsabschlüssen in Deutschland führt zu starken Mobilitätshemmnissen am Arbeitsmarkt, da die Vielzahl von Berufszertifikaten lernende Personen dauerhaft auf eine bestimmte Berufslaufbahn festlegt und es nach der einmal getroffenen Wahl schwer ist, sich beruflich umzuorientieren. Auch wenn (Basis-)Kenntnisse und Qualifikationen in den verschiedenen Berufslaufbahnen vergleichbar und übertragbar sind, ist ein Wechsel in Deutschland kaum möglich. Ein Umdenken in Richtung einer späteren Differenzierung im beruflichen Ausbildungssystem ist somit in Deutschland nötig. Statt Personen von Beginn der Ausbildung an auf einzelne Laufbahnen festzulegen, bietet es sich an, in den ersten Jahren der Berufsausbildung den Auszubildenden für verschiedene Berufe gemeinsame Qualifikationen (z. B. grundsätzliche kaufmännische oder technische Kenntnisse) und erst später in einzelnen Modulen so genannte Wahlqualifikationen und spezifischere Fachkenntnisse zu vermitteln (vgl. Euler/Severing 2006, S. 35ff.).

- Auch im betrieblichen Alltag muss umgedacht werden. So kann durch die Unterstützung des Wissensaustauschs zwischen den Generationen am Arbeitsplatz das für Deutschland typische Dequalifizierungsrisiko mit voranschreitendem Alter vermindert werden. Maßnahmen wie die Förderung intergenerationaler Arbeitsteams in Unternehmen scheinen vor den oben skizzierten Entwicklungen also unumgänglich.

In diesen Punkten kann Deutschland von der Praxis in anderen modernen Ländern lernen. Skandinavischen Staaten kommt eine Vorreiterrolle in Bezug auf die staatlich unterstützte Weiterbildungspolitik zu. So machen etwa in Schweden Personen im Alter ab 45 Jahren zwölf Prozent aller Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen und sieben Prozent aller Universitätsstudenten aus (Sjögren Lindquist 2006); 40 Prozent aller älteren Arbeitnehmer in Norwegen erhalten berufliche Fortbildung (Aakvik/Dahl/Vaage 2006). Liberale Länder beweisen, dass durch flexibel angelegte Berufsbilder und weniger stark festgelegte Berufslaufbahnen ebenfalls ein Dequalifizierungsrisiko nachhaltig verringert werden kann. Älteren Menschen in skandinavischen und liberalen Ländern fällt es entsprechend „leichter“, sich auch im höheren Alter auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten und sich an mögliche ökonomische, technologische oder berufsstrukturelle Wandlungsprozesse anzupassen. Es scheint für Deutschland somit unvermeidbar, sich den umfassenden und flexiblen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen dieser Staaten anzunähern.

## 8 Zusammenfassung der Befunde

### 8.1 Globalisierung mit ihren länderspezifischen und überstaatlichen Auswirkungen auf den Bildungsbereich und ihre Konsequenzen für Institutionen und Individuen

Auch wenn es sich bei Globalisierung um kein völlig neues Phänomen handelt, so haben dennoch Intensität und Reichweite grenzüberschreitender Interaktionsbeziehungen in der jüngeren Vergangenheit in den meisten Industrieländern schubartig zugenommen. Unter Globalisierung wird häufig das Zusammenwirken von vier makrostrukturellen Entwicklungen verstanden: (1) eine zunehmende Internationalisierung von Finanz-, Produkt- und Arbeitsmärkten, (2) ein verstärkter Standortwettbewerb, (3) ein sprunghafter Fortschritt neuer Informations- und Kommunikationstechnologien sowie (4) eine mit der weltweiten Vernetzung von Märkten verbundene Instabilität und Verwundbarkeit lokaler Märkte. Mithilfe neuerer Indizes, die neben ökonomischen auch soziale, kulturelle und politische Komponenten der Globalisierung berücksichtigen, konnte der Globalisierungsgrad verschiedener Länder empirisch beschrieben werden.

Globalisierung hat zwar einerseits zu Produktivitätszuwächsen und einer Verbesserung des Lebensstandards in modernen Industrieländern geführt. Andererseits zieht sie aber auch unerwartete Marktentwicklungen, rapidere soziale und ökonomische Wandlungsprozesse, eine immer stärker abnehmende Vorhersagbarkeit ökonomischer und sozialer Entwicklungen sowie eine zunehmende allgemeine Unsicherheit auf der individuellen Ebene der Akteure nach sich. Hinsichtlich der Auswirkungen von Globalisierung spielen jedoch Ländergrenzen auch heute weiterhin eine Rolle, da Globalisierungsprozesse in unterschiedlichen Länderkontexten auf verschiedene institutionelle Strukturen treffen, welche die gestiegene Unsicherheit in spezifischer Weise filtern und kanalisieren. Da länderspezifisch enge komplementäre Verzahnungen zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem existieren, sind national erfolgreiche institutionelle Teillösungen meist nur sehr begrenzt auf andere Länder übertragbar. Somit bleiben Nationalstaaten weiterhin als eigenständige Komponenten größerer internationaler Systeme bestehen.

Globalisierungsprozesse sind mit zahlreichen Konsequenzen verbunden. Auf der Ebene des Einzelnen zählt hierzu beispielsweise die Tatsache, dass es allen Akteuren zunehmend schwerer fällt, kalkulierende, rationale und langfristig bindende Entscheidungen zu treffen. Eine an kurzfristigen Zeithorizonten orientierte Planung ist die Folge. Des Weiteren haben sich Flexibilitätsanforderungen an Staaten, Unternehmen und Organisationen erhöht und Anforderungen an benötigte Qualifikationen und Kenntnisse deutlich verändert, was insbesondere die Bildungssysteme vor eine neue Herausforderung stellt.

Globalisierung von Bildung und Ausbildung findet auch als aktiver Prozess in überstaatlichen Organisationen statt. Im Unterschied zu Prozessen der Internationalisierung und Supranationalisierung bezeichnet der Prozess der Globalisierung Dynamiken, die weltweit

wachsende Interdependenzen umfassen. Unter dem Begriff Transnationalisierung oder transnationale Bildungsräume werden nichtstaatliche, d. h. privat organisierte Bildungsräume verstanden, in denen von For-Profit- wie auch von Non-Profit-Organisationen nationalstaatliche Grenzen überschreitende Bildungsangebote offeriert werden wie z. B. Internationale Schulen.

Neben diesen aktiven Prozessen überstaatlicher Organisationen zieht die Globalisierung auch Konsequenzen für nationale Institutionen nach sich. Angesichts mehrerer zu beobachtender Krisentendenzen steht das deutsche Bildungssystem vor neuen Herausforderungen. Im Bereich der schulischen Bildung werden Schüler sehr frühzeitig in unterschiedliche Schulformen selektiert; die einmal getroffenen Bildungsentscheidungen lassen sich dann im weiteren Verlauf kaum mehr verändern und spätere Weiterbildung ist im deutschen System nur begrenzt üblich. Da jedoch im Zuge der Globalisierung Bildung einen immer höheren Stellenwert einnimmt, verschlechtert sich die Arbeitsmarktsituation gering qualifizierter Personen drastisch. Die frühzeitig vorgenommene Segmentierung in der (Aus-)Bildung schlägt sich somit im Lebenslauf in einer Segmentierung am Arbeitsmarkt nieder. Auch in der dualen Ausbildung zeigen sich Erosions- und Krisentendenzen wie zum einen die Etablierung von Warteschleifen, in die viele Schulabsolventen einmünden, zum zweiten die Tatsache, dass das duale System oftmals als Durchgangsstation von Abiturienten genutzt wird, zum dritten die abnehmende Bedeutung beruflicher Abschlüsse und letztlich die Festschreibung beruflicher Karrieren durch relativ starre Qualifikationspfade. Auch im Bereich der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens weist das deutsche Bildungssystem Schwächen auf. Da es immer noch an kontinuierlicher Weiterbildung mangelt, stehen im späteren Erwerbsverlauf gerade ältere Personen vor dem Problem, dass sich aufgrund ihrer veralteten Qualifikationen ihre Arbeitsmarktchancen verschlechtert haben, worauf lange Zeit vor allem mit Frühverrentungsmaßnahmen anstatt kontinuierlicher Weiterbildung reagiert wurde.

Globalisierungsprozesse stellen nicht nur die Institutionen vor neue Herausforderungen, sondern richten auch veränderte oder intensiviertere Kompetenzanforderungen an das Individuum. Zwar finden Entscheidungen und Handlungen von Individuen immer unter Unsicherheit statt, aber die Ungewissheit, Komplexität, Ausweitung und Vernetzung von Entscheidungsproblemen und -situationen haben im Zuge der Globalisierung stark zugenommen.

Die beschriebenen Entwicklungen werden von den Einzelnen häufig zwiespältig aufgenommen. Einerseits lassen sie die Welt immer undurchschaubarer erscheinen, weshalb Globalisierung manchmal als Bedrohung erlebt wird. Andererseits bieten diese Veränderungen auch eine Erweiterung der Perspektiven und Wahlmöglichkeiten, so dass Globalisierung auch als Chance und Herausforderung erfahren wird. Durch die übergroße Informationsmenge, unklare Handlungsalternativen, offene Zeithorizonte etc. sieht sich das Individuum einer kognitiven Anforderung gegenüber, die oft auch zu Überlastung führen kann, da die Fülle der Informationen nicht mehr aufgenommen, gespeichert und systematisch verarbeitet werden kann. Subjektiv kann das Gefühl eines Informationsdefizits entstehen. Blindes Vertrauen oder die Vermeidung langfristig bindender Entscheidungen sind weitere mögliche Konsequenzen. Da häufig die Voraussetzung für eine strikt rationale Strategie der Informationsverarbeitung nicht gegeben ist, wird auf nicht-analytisches Entscheidungsverhalten zurückgegriffen wie z. B. das Ignorieren von Unsicherheit, ein Verzicht auf eigene Urteilsbildung oder eine intuitive Entscheidungsfindung.

Zwar stellt die Globalisierung keine völlig neuen kognitiven, emotionalen und sozialen Anforderungen an das Individuum, fordert aber die Entwicklung einiger neuer Kompetenzen im Umgang mit Unsicherheit, um sie als Herausforderung und nicht als Bedrohung zu erleben. Hierzu zählen beispielsweise ein „stabiles Instabilitätsbewusstsein“ bzw. ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz und damit verbundene Kompetenzen wie z. B. Metakognition oder die Bereitschaft zur Aufnahme neuer Informationen sowie Sensibilität und Elastizität gegenüber Veränderungen. Ein hohes Maß an sachlichem und strategischem Wissen wirkt sich zudem positiv auf die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz aus und beeinflusst so die Einstellung gegenüber Ambiguität. Letztlich tragen auch eine Reihe an technischen und kognitiven Kompetenzen dazu bei, auf die Anforderungen der Globalisierung reagieren zu können. Dazu gehört beispielsweise die Fähigkeit zu nicht-linearem Denken, zur Informationssuche und -verarbeitung, zur Zielreflexion und Zielstrukturierung, zur Situationsanalyse, zur Evaluation sowie zur Kommunikation über Unsicherheiten. Diese Kompetenzen stellen nur einen Ausschnitt aus den erforderlichen Fähigkeiten dar, um mit den Anforderungen der Globalisierung umgehen zu können.

## 8.2 Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Bildung in der frühen Kindheit

Bildungserfahrungen in der frühen Kindheit stellen die Basis für lebenslanges Lernen dar. Eine vielseitige Grundbildung beinhaltet neben dem Erwerb von Wissen lernmethodische Kompetenzen, Aufgeschlossenheit gegenüber Wissensbereichen, emotional-motivationale Bereitschaft zum Lernen, den Aufbau von Werthaltungen, soziale Handlungsbereitschaft sowie verantwortungsbewusstes Handeln. Mit Blick auf Globalisierung und ihre Erfordernisse für die Frühpädagogik sind fünf Aspekte bedeutsam: pädagogische Konzepte und die Förderung bedeutsamer Kompetenzen, die Förderung von Kindern aus benachteiligten Familien, Vernetzung von Kindergarten und Grundschule sowie Weiterentwicklung von Bildungsplänen, die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals und die Unterstützung von Eltern.

Entwicklungspsychologische und pädagogisch-psychologische Forschungsergebnisse belegen, dass bereits im Kindergarten bereichsspezifische Kompetenzen und Vorläuferfertigkeiten gezielter angeregt werden könnten, und weisen darauf hin, dass ein situierter Wissenserwerb in Anwendungssituationen hierfür besonders geeignet ist. Mit Blick auf die bestmögliche Förderung kindlicher Kompetenzen sollten die Gegensätze verschiedener pädagogischer Ansätze überwunden und die Kumulativität pädagogischen Wissens betont werden. In der frühkindlichen Bildung wird besonders der Förderung von lernmethodischen Kompetenzen, dem „Lernen lernen“, eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Empirische Studien weisen hierbei auf Vorläufermerkmale im Kindergartenalter hin, die durch effektive Methoden gefördert werden können. Neben lernmethodischen Kompetenzen kommt auch der Entwicklung interkultureller Fähigkeiten im frühpädagogischen Bereich eine hohe Bedeutung zu, da schon Kinder im Vorschulalter auf vielfältige Weise Erfahrungen mit anderen Kulturen sammeln. Elemente interkultureller Pädagogik, die einen anerkennenden Umgang mit kulturellen Differenzen, interkulturelle Dialogfähigkeit sowie multiperspektivische und mehrsprachige Bildung vermitteln, sollten in frühpädagogischen Einrichtungen an Bedeutung gewinnen. Ebenso wird auch der möglichst

frühe Beginn des Erlernens einer Fremdsprache betont. Die systematische Vermittlung einer Fremdsprache wie z. B. Englisch ist im Kindergarten immer noch selten vorzufinden, obwohl empirische Studien die Vorteile eines frühen Fremdspracherwerbs belegen. Effektive Ansätze wie beispielsweise die Anwesenheit eines Muttersprachlers und ein klarer „One-Person-one-Language-Ansatz“ wie auch eine systematische Evaluation von Ansätzen und Materialien müssten verfolgt werden. Neben der Förderung des Fremdspracherwerbs sollten Kinder mit Migrationshintergrund bereits im dritten oder vierten Lebensjahr mit der deutschen Sprache konfrontiert werden, um implizite Lernmechanismen zu nutzen. Somit muss gewährleistet werden, dass Kinder mit Migrationshintergrund möglichst früh eine pädagogische Einrichtung besuchen, in denen die deutsche Sprache gefördert wird. Nicht zuletzt sollten schon sehr früh solche Kompetenzen entwickelt werden, die aufgrund globalisierungsbedingter Veränderungen immer wichtiger werden wie beispielsweise die Fähigkeit, mit Ungewissheit umgehen und sie sogar als positive Herausforderung begreifen zu können. Gerade in diesem Bereich fehlt es jedoch weitgehend an empirischen Studien.

Eine besondere Bedeutung vor dem Hintergrund der Globalisierung gewinnt auch die institutionelle Förderung von Kindern aus benachteiligten Familien, die zu Hause nur ein niedriges Anregungsniveau erfahren und so von Anfang an nur geringe Bildungschancen haben. Interventionen wie beispielsweise die Early Excellence Centres in England, die Entwicklungs- und Bildungsprozesse benachteiligter Kinder nachhaltig fördern können, sollten sorgfältig geprüft und dahingehend evaluiert werden, ob und wie sie auch in Deutschland eingesetzt werden können.

Maßnahmen zur Abstimmung und Vernetzung von Kindergarten und Grundschule sowie zur Kooperation des Fachpersonals bzw. gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen müssen weiterentwickelt werden. Zwar werden curriculare Abstimmungen durch die Bildungs-, Erziehungs- und Orientierungspläne der Bundesländer vorgenommen. Diese Pläne müssen aber für die gesamte Altersspanne von null bis zwölf Jahren umfassend weiterentwickelt werden, um eine gemeinsame Vorstellung über diese Grundbildungsphase zu erhalten. Darüber hinaus sollen Modellversuche analysiert und angeregt werden, die sich speziell mit dem Übergangsbereich befassen wie beispielsweise das KiDZ-Projekt, in dem altersgemischte Gruppen gebildet und von multiprofessionellen Teams betreut werden, die von ihren unterschiedlichen beruflichen Hintergründen profitieren. Entwicklungen, wie sie z. B. in Baden-Württemberg und Hamburg in Form so genannter Bildungshäuser für Drei- bis Zehnjährige stattfinden, in denen Kindergarten und Grundschule räumlich, organisatorisch und konzeptuell verbunden sind und ein flexibler Einsatz der Fachkräfte möglich ist, sollten geprüft und umgesetzt werden.

Ein zentrales Erfordernis für die frühkindliche Bildung betrifft auch die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. Im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern verfügt das deutsche Personal gegenwärtig kaum über eine spezifische Hochschulausbildung. Insgesamt stellt sich die Frage, ob das Erzieherpersonal selbst ausreichend auf die Anforderungen der Globalisierung vorbereitet ist, und ob es über notwendige Qualifikationen verfügt, die für eine umfassende Bildungsförderung nötig sind. Hierzu zählen beispielsweise die Kompetenz, durch entwicklungsangemessene Unterstützungsstrategien kindliche Exploration zu stimulieren, Experten und gleichzeitig Lernhelfer für vielfältige Wissensbereiche zu sein und den Lernstand

der Kinder zu diagnostizieren. Mit Blick auf die Globalisierung bieten sich zudem Auslandsaufenthalte für angehende Erzieher an. Insgesamt sollte eine Anhebung der Ausbildung weiterverfolgt werden, was jedoch eine Erhöhung der Bezahlung des Fachpersonals erfordert.

Schließlich bedarf es auch einer öffentlichen Unterstützung der Eigenaktivität von Familien, um optimale häusliche Anregungsbedingungen zu ermöglichen.

### 8.3 Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Bildung in der Primarschule

Die für den frühpädagogischen Bereich dargestellten Erfordernisse gelten im Wesentlichen auch für die Grundschule. Da die englische Sprache die weltweit dominierende Verkehrssprache ist, sollte die frühe Förderung im Primarbereich fortgesetzt werden. Seit dem Schuljahr 2004/2005 wird in allen Bundesländern der Unterricht in einer Fremdsprache ab der dritten Grundschulklasse angeboten. Neben der frühen Anbahnung fremdsprachlicher Kompetenzen dient er der Entwicklung interkultureller Kompetenzen und kann Interesse für andere Kulturen wecken. Aber auch die Ausbildung der Lehrkräfte steht in einem engen Zusammenhang mit den Englischkompetenzen der Schüler: Die Kinder, die von Lehrkräften mit Fachstudium unterrichtet werden, erreichen bessere Leistungen als jene Kinder, die bei Lehrkräften lernen, die an einem Kompakt- oder Jahreskurs in Englisch teilgenommen haben. Schüler, die von Lehrkräften ohne eine Zusatzqualifikation im Englischen unterrichtet werden, weisen die schlechtesten Kompetenzen auf.

Nach neuesten Erkenntnissen liegen die Leseleistungen der Kinder mit Migrationshintergrund, zu denen immerhin etwa ein Viertel der Schülerschaft zählt, deutlich hinter den Leistungen der Kinder ohne Migrationshintergrund. Der Leistungsrückstand dieser Kinder hängt eng mit dem in den Familien zur Verfügung stehenden sozialen und kulturellen Kapital zusammen. Diese Befunde verdeutlichen, dass der Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch eine unabdingbare Relevanz für die Teilhabe am Bildungsprozess zukommt und sie deshalb konsequent gefördert werden muss; aber auch die Förderung der Herkunftssprachen sollte nach Möglichkeit nicht vernachlässigt werden.

Mit dem Begriff der interkulturellen Pädagogik werden angesichts der mit Globalisierung einhergehenden Multikulturalität die Entwicklung insbesondere folgender Kompetenzen betont: die kritische Auseinandersetzung mit Vorurteilen, das Erweitern des eigenen Horizonts, die Förderung von Toleranz gegenüber anderen, die Befähigung zur interkulturellen Kommunikation (sprachlich und kulturell) sowie der reflektierte Umgang mit Unterschiedlichkeit.

Das angloamerikanische „Literacy-Konzept“ orientiert sich nicht nur an Kompetenzen statt an Lerninhalten, sondern bietet auch die Möglichkeit der internationalen und regionalen Vergleichbarkeit. Dieses Kompetenzmodell wurde durch die 2005/2006 eingeführten länderübergreifenden Bildungsstandards für Deutsch und Mathematik in der Grundschule berücksichtigt, sollte jedoch auch anschlussfähig für die Sekundarstufe I ausgestaltet und aufgegriffen werden.

Die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sieht sich angesichts der dargestellten Erfordernisse des frühen Fremdspracherwerbs, der Förderung der Unterrichtssprache Deutsch und der interkulturellen Pädagogik vor neuen Aufgaben. Der Bologna-Prozess kann hier eine Chance bieten, die Vermittlung entsprechender Kompetenzen in der Lehrerbildung zu verankern.

### 8.4 Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Bildung im Sekundarbereich

Weltweit gemeinsame Vorstellungen und Merkmale von Schule existieren nicht erst in Zeiten der Globalisierung. Übereinstimmungen gibt es beispielsweise dahingehend, dass basale Bildungsziele mit einem hohen Transferwert für vielfältige Anwendungsfelder in der Schule erreicht werden müssen.

Globalisierung im Sinne einer internationalen Ausrichtung von Bildungssystemen, einer wechselseitigen Beobachtung und eines Austauschs sind somit nicht neu und fokussieren insbesondere Ziele und Inhalte von Bildung, institutionelle Strukturen und Unterrichtskonzeptionen.

Hinsichtlich der Ziele und Inhalte von Bildung zeichnen sich seit einigen Jahren Neuorientierungen ab, denen zufolge sich neue Kompetenzvorstellungen für die Zukunft entwickeln. Die Aufmerksamkeit richtet sich hierbei auf Kompetenzen (statt Curricula), die als notwendige Voraussetzungen für weiterführende Lern- und Bildungsprozesse angesehen werden. Sie sind zudem dadurch gekennzeichnet, dass sie eine funktionale Sicht auf muttersprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen als basale Kulturwerkzeuge richten. Sie werden mithilfe des so genannten Literacy-Konzepts für verschiedene Bereiche beschrieben. Lesekompetenz wird beispielsweise zu einer fächerübergreifenden Schlüsselkompetenz, da das Wissen in unterschiedlichen Textformen gespeichert wird. Dies impliziert auch neue Herausforderungen für den Leseunterricht.

Wie bereits für die vorangegangenen Bildungsphasen dargestellt, gewinnt auch die Förderung weiterer Kompetenzen an Bedeutung, die bisher nur am Rande berücksichtigt wurden. Fremdsprachenkenntnisse neben der englischen Sprache sind im Zuge der Internationalisierung und des Austauschs durch eine zunehmende Vernetzung wichtig, werden aber an deutschen Schulen (insbesondere an Haupt- und Realschulen) kaum gelehrt. Zukünftig müssen auch interkulturelle Kompetenzen, Ambiguitäts-, Frustrationstoleranz, Identitätsfindung und Perspektivenübernahme etc. zunächst in der empirischen Forschung und dann in der schulischen Vermittlung Beachtung finden, da sie von großer Bedeutung sein werden.

Auswirkungen der Wissensgesellschaft machen sich neben den veränderten Kompetenzmodellen auch darin bemerkbar, dass das Lernen nicht mehr auf die frühe Lebensphase beschränkt bleiben darf, das Ende des „Vorratlernens“ erreicht ist und fächerübergreifende Fähigkeiten und Metakompetenzen immer wichtiger werden. Bildungsanforderungen und -vorstellungen verändern sich, was einer curricularen Klärung bedarf. Damit verbunden sind neue Anstrengungen, Indikatoren für das Erreichen von Zielen zu entwickeln und sie einer Outputmessung zu unterziehen. Bislang existieren Zielkonzeptionen häufig nur auf konzeptueller Ebene, zum Teil in Form von Testkonzeptionen und -instrumenten, sind aber vielen

Akteuren nicht bekannt oder von ihnen nicht akzeptiert. Offen sind auch Fragen, wie Schulfächer flexibilisiert werden können, damit wissenschaftliche Innovationen Eingang finden, wie lange die Konstruktion und Implementation von Curricula dauern dürfen, wie eine ständige Revision vorgenommen werden kann und inwieweit Bildungsstandards flexiblere Instrumente für eine kontinuierliche Aktualisierung darstellen.

Betrachtet man institutionelle Strukturen, finden sich insbesondere in der Organisationsform der Sekundarstufe weltweit Ähnlichkeiten. Unterschiede existieren vor allem im Zeitraum des gemeinsamen Lernens und in dem Zeitpunkt der Leistungsdifferenzierung, der in Deutschland vergleichsweise früh angesetzt ist. Internationale Vergleiche zeigen zudem, dass die in Deutschland existierende, starke Gliederigkeit der Sekundarschule weder ein hohes Niveau noch leistungshomogene Gruppen erzielt. International erfolgreiche Länder weisen viele Bemühungen auf, heterogenen Lernvoraussetzungen besser zu begegnen wie z. B. durch das Auflösen von Jahrgangsklassen, das Bilden größerer thematischer Unterrichtsblöcke und mehr Zeit für ein geleitetes Selbststudium. Die Trägheit des deutschen Bildungssystems wird u. a. dadurch bedingt, dass Kooperationen auf der Ebene der Schule nur unzureichend ausgebildet sind und Erfordernisse der Professionalisierung des Lehrpersonals im Sinne pädagogischer Akteure nicht erkannt werden. Kooperationsprogramme wie beispielsweise SINUS existieren bislang nur modellhaft. Auch Ansätze der Schulautonomie werden in Deutschland im internationalen Vergleich kaum verfolgt.

Um die nachwachsende Generation auf die Anforderungen der Globalisierung vorzubereiten, müssen auch Weiterentwicklungen von Unterrichtskonzeptionen vorangetrieben werden. In Deutschland bleiben innovative Unterrichtsansätze aufgrund unzureichender Umsetzung in der Praxis hinter den Zielansprüchen zurück, ebenso wie die Möglichkeiten, die der Einsatz neuer Medien eröffnet. Die Unterrichtsforschung ist zu wenig experimentierfreudig und schulnah, so dass die Unterrichtsentwicklung in der Praxis nicht ausreichend vorangetrieben wird. Somit ist der in Deutschland vorherrschende Unterricht kleinschrittig und lehrergesteuert, beinhaltet kaum Einzel- und Gruppenarbeitsphasen, thematisiert weder Problemlösen noch den Umgang mit Fehlern und wählt kaum bedeutungsvolle Kontexte. Möglichkeiten der kooperativen Lehr-Lernformen oder individueller Lernformen, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gerecht werden, bleiben ungenutzt. Ebenso wird der Einsatz neuer Medien immer noch vernachlässigt und der Anteil regelmäßiger schulischer Computernutzer fällt im internationalen Vergleich nach wie vor sehr gering aus. Zudem ist er meist ineffektiv, da die schulische Anwendung keine ähnlich hohe Vertrautheit und Sicherheit erzielt wie eine autodidaktische Beschäftigung.

### **8.5 Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Berufsausbildung**

Während rein schulische Berufsausbildungssysteme (z. B. in Frankreich) den Nachteil aufweisen, dass die Auszubildenden kaum praktische Problemlösekompetenzen erwerben und die Form des „Training on the job“ (z. B. in USA) die Arbeitskräfte zu sehr auf spezifische Kenntnisse innerhalb einer Firma festlegt, stellt das deutsche duale Berufsbildungssystem

prinzipiell einen pragmatischen Kompromiss zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung dar. Es bietet auch den Vorteil, dass die berufliche Qualifikation durch ein anerkanntes Zertifikat dokumentiert wird und gewährleistet einen im internationalen Vergleich unproblematischen Übergang von der Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit, so dass in Deutschland die Jugendarbeitslosigkeit im europäischen Vergleich relativ gering ausfällt. Allerdings ist der Übergang von der Schule in die Ausbildung durch eine hohe Selektivität gekennzeichnet und eine hohe Abbrecherquote während der Ausbildung zu verzeichnen, wodurch die Jugendarbeitslosigkeit in den letzten Jahren angestiegen ist (15,2 Prozent) und nur noch knapp unter dem OECD-Durchschnitt (17,2 Prozent) liegt. Eine weitere problematische Entwicklung betrifft die Tatsache, dass Ausbildungsangebote hinter der Nachfrage zurückbleiben, da für die Betriebe häufig die Kostenseite (z. B. durch gestiegene Ausbildungsvergütung und geringere Arbeitszeit der Auszubildenden im Betrieb) gestiegen und die Nutzenseite gesunken oder abhängig von der wirtschaftlichen Lage ist.

Neben diesen Entwicklungen ist das duale System mit gravierenden Problemen behaftet, die seine Angemessenheit in Zeiten der Globalisierung in Frage stellen.

Das duale System ist erstens gekennzeichnet durch mangelnde Flexibilität, die insbesondere durch eine tiefe berufstypische Binnenstrukturierung verursacht wird. Damit verbunden ist die Tatsache, dass bei Anpassungserfordernissen die Ausbildungsordnungen nur mit einem enormen Abstimmungs- und Zeitaufwand modernisiert oder neu eingeführt werden können. Durch die Vielzahl an unterschiedlichen Ausbildungsberufen sind die einzelnen zertifizierten Qualifikationspfade relativ festgeschrieben, was sich im späteren Erwerbsleben negativ auswirkt und häufig ein Mobilitätshindernis darstellt. Allgemeine Ausbildungsinhalte haben dagegen in Zeiten der Globalisierung eine höhere und langfristige Verwertbarkeit.

Ein zweites Problem stellt die mangelnde Durchlässigkeit dar. So mündet nicht nur ein hoher Prozentsatz an Schulabsolventen zunächst in eine Warteschleife (derzeit etwa 39,5 Prozent), ohne dass die dort erworbenen Kenntnisse später anerkannt werden, sondern es existieren auch weder klare Einstiegspunkte für anderweitig Vorqualifizierte noch Übertrittspunkte zu parallelen Bildungsgängen. Zudem gestaltet sich der Übergang in die Hochschule aufgrund komplizierter Zulassungsvoraussetzungen oder kaum existenter Anrechnungsverfahren schwierig. Somit steht das duale System zunehmend vor dem Problem, dass sich im Verdrängungswettbewerb die Berufschancen der Personen mit Berufsausbildung gegenüber Höherqualifizierten deutlich verschlechtern, selbst dann, wenn sie über entsprechende Kompetenzen verfügen. Eine wachsende Stigmatisierung von Berufs- gegenüber Hochschulabschlüssen ist die Folge.

Leistungsschwache Schulabgänger verfügen drittens über schlechte Chancen im dualen System. Ein kurzes Zeitfenster für den Einstieg in die Ausbildung führt dazu, dass schwache und benachteiligte Jugendliche aufgrund von Konkurrenz zwischen Alt- und Neubewerbern und Warteschleifen keinen Einstieg finden und dann auf Dauer ungelernnt bleiben (etwa 15 Prozent). Die Arbeitsmarktsituation dieser Ungelernten verschlechtert sich auf globalisierten Arbeitsmärkten rapide, da gering qualifizierte Tätigkeiten aufgrund technologischen Fortschritts mehr und mehr entfallen oder ins Ausland verlagert werden.

Ein viertes Problem stellt die mangelnde Transparenz der erworbenen Kompetenzen dar, die dazu führt, dass es bei Ausbildungsabbruch oder -wechsel zu unnötigen Wiederholungen von Lerninhalten kommt.

Da fünftens das duale System im internationalen Vergleich eine Sonderstellung einnimmt, ist globalen Firmen, die nach Deutschland kommen, diese Ausbildungsform oft wenig bekannt, weshalb sie sich weniger in der Berufsbildung engagieren. Aufgrund mangelnder Vergleichbarkeit ist die Bedeutung von Berufsausbildungszertifikaten im internationalen Umfeld unklar, woraus die Gefahr resultiert, dass die deutsche duale Ausbildung im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) oder dem Europäischen Kreditsystem (ECVET) nicht angemessen eingestuft wird.

Zahlreiche Veränderungen des dualen Ausbildungssystems sind vonnöten, damit die Berufsausbildung zukünftig den Globalisierungsanforderungen gerecht werden kann. Zum einen müssen Ausbildungswege flexibilisiert werden, z. B. durch eine radikale Reduktion der Ausbildungsberufe nach dem Berufsgruppenprinzip. Eine generelle Umstellung auf Ausbildungsbausteine als bundesweit standardisierte, eigenständig zertifizierbare und (bei Ausbildungsabbruch oder -wechsel) anrechenbare Einheiten könnte einen zusätzlichen Beitrag zur (zeitlichen und individuellen) Flexibilisierung, zu höherer Transparenz und Durchlässigkeit leisten und die Aktualisierung der Ausbildungsordnung erleichtern.

Weiterhin muss eine höhere Durchlässigkeit erzielt werden, wie dies z. B. durch viel versprechende Projekte wie der Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ) anstelle von ineffektiven Warteschleifen erreicht werden kann. Dieses Instrument des Pakts für Ausbildung, das ausbildungsvorbereitende Praktika von sechs bis zwölf Monaten mit einem abschließenden Zertifikat ermöglicht, erreicht zunehmend auch die Risikogruppen. Ein gutes Instrument, das die Durchlässigkeit zur Hochschule erhöht, stellen duale Studiengänge als Kombination einer Berufsausbildung (meist kaufmännischer oder technischer Art) mit einem Studium (meist betriebswirtschaftlicher oder ingenieurwissenschaftlicher Art) dar. Die Auszubildenden profitieren durch kurze Studiendauer, gute Studienbedingungen und einen zweifachen Abschluss. Der Anteil der dual Studierenden ist jedoch derzeit noch zu gering.

Eine Chance, sowohl die Durchlässigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Ausbildung als auch die generelle Transparenz zu erhöhen, könnte der Nationale bzw. der Europäische Qualifikationsrahmen (NQR/EQR) bieten, der entwickelt wird, um allgemeine, berufliche und akademische Erstausbildung und das lebensbegleitende Lernen zusammenzuführen. Ziel ist es, Kompetenzen vergleichbar zu machen und auf vordefinierten Niveaus einzuordnen, unabhängig davon, auf welchem Weg sie erworben wurden. Mithilfe des EQR soll ein Europäischer Bildungs- und Arbeitsraum geschaffen werden, der NQR kann gemäß den nationalen Gegebenheiten mit Anschlussmöglichkeit an den EQR gestaltet werden.

Veränderungsprozesse der Globalisierung erfordern letztlich auch eine Stärkung allgemeiner Bildungsinhalte. Eine zu berufsspezifische Ausbildung birgt die Gefahr, im Zuge der schnellen Wandlungsprozesse obsolet zu werden. Es besteht ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen den engen berufsspezifischen Erwartungen der Unternehmen einerseits

und den Flexibilitätserfordernissen und der Anpassungsfähigkeit des Einzelnen andererseits. Eine Stärkung allgemeiner Inhalte erhöht die Anpassungsfähigkeit des Einzelnen im Zuge des Globalisierungsprozesses.

### 8.6 Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Hochschul(aus)bildung

Die Globalisierung stellt neue Herausforderungen an die Hochschulbildung auf der Ebene der Ausbildungsformen und Inhalte einerseits und auf der Ebene der Positionierung Deutschlands im Kontext der Studierendenmobilität andererseits.

Bei dem Bologna-Prozess als europäische Globalisierungsstrategie geht es nicht nur um die Mobilität innerhalb Europas, sondern auch um die Schaffung eines Europäischen Hochschulraums. Das Bestreben der EU besteht darin, mithilfe eines Europäischen Hochschul- und Forschungsraums eine gemeinsame Positionierung der Hochschul- und Wissenschaftseinrichtungen Europas im Rahmen einer globalen Strategie zu erreichen.

Mit der Bindung der am Bologna-Prozess teilnehmenden Staaten durch gemeinsame Ziele und Absichten ist die Entwicklung einer Marke angestoßen worden. Mit der Bildung der „Marke Bologna“ wurde von der EU die globale Strategie mit dem Ziel verfolgt, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen. Allerdings sind bestehende Bruchlinien innerhalb Europas noch kaum im Rahmen des Bologna-Prozesses thematisiert. Die kontinuierliche Umstellung der Studiengänge auf Bachelor- und Masterstudiengänge ist an den deutschen Hochschulen schon weit fortgeschritten.

Als Antwort auf die Herausforderung der Globalisierung rückt auch die Kompetenzorientierung an den Hochschulen in den Mittelpunkt. Angesichts der verkürzten Innovationszyklen kommt der Fähigkeit zur selbstgesteuerten Wissensaneignung eine immer größere Bedeutung zu. Der Bologna-Prozess impliziert auch ein verändertes Modell des Lernens, dem zufolge kompetenzorientierte, aktivierende Lehr- und Lernformen in den neuen Studiengängen gestärkt werden sollen. Hinsichtlich des Erwerbs globalisierungsrelevanter Kompetenzen müssen eine Reform der Studiengänge in Richtung eines veränderten Grundverständnisses erfolgen und solche Kompetenzen gestärkt werden, die in einer globalisierten Welt erforderlich sind: Ambiguitätstoleranz, Entscheidungsfähigkeit und Transferfähigkeit. Aber auch unmittelbar globalisierungsrelevante Kompetenzen wie Fremdsprachenkenntnisse oder interkulturelle Kompetenz gewinnen an Bedeutung.

Ziel des Bologna-Prozesses ist auch die Stärkung arbeitsmarktrelevanter Ausbildungselemente. Die erste Generation der Bachelorstudenten bewertet die Praxis- und Berufsorientierung jedoch bislang nur graduell besser als die Absolventen der alten Studiengänge, insbesondere in den Geisteswissenschaften. Günstiger wird die Berufsorientierung bereits in den Wirtschaftswissenschaften beurteilt. Ein Defizit besteht immer noch darin, dass nur etwa ein Drittel der Hochschulen die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts systematisch in die Gestaltung der Curricula einbezieht. Modelle des dualen Studiums sollten beispielsweise auch für spätere Studienphasen entwickelt werden. Ein an Kompetenzerwerb orientiertes Studium

verlangt nicht nur nach neuen Lehr- und Lernformen, sondern auch nach anderen Mechanismen der Qualitätssicherung. Übergeordnete Kriterien hat der Bologna-Prozess bislang nur bedingt hervorgebracht.

Lebenslanges Lernen wird bisher von den Institutionen wenig intensiv verfolgt. Eine Verbindung zum Credit-Modell der lebenslangen Akkumulation von Ausbildungskapital würde hier naheliegen. Eine Ausweitung dieses Modells auf andere Bereiche des Bildungssystems ist noch nicht zu sehen, vor allem sind flexiblere Formen des Hochschulzugangs nötig.

Mithilfe der im Zuge des Bologna-Prozesses eingeführten Maßnahmen soll auch generell eine höhere Partizipation an akademischer Bildung erzielt werden. Verbesserte Studieninformation und Krisenintervention für Studierende sind somit als weitere Maßnahmen vonnöten.

Insbesondere angesichts der demografischen Entwicklung wird deutlich, dass intellektuelles und innovatives Potenzial gepflegt und gefördert werden muss, damit Europa einen hohen Stellenwert im globalen Wettbewerb erreichen kann. Die Verschiebung in der Altersstruktur wird langfristig zu einem Mangel an hoch qualifizierten Fachkräften führen, der einen längeren Verbleib im Beschäftigungssystem erforderlich macht. Neben der Förderung lebenslangen Lernens müssen nachhaltig Studierende über Grenzen hinweg gewonnen werden. Bis etwa 2020 wird die Nachfrage nach Studienplätzen kurzfristig ansteigen, langfristig zeichnet sich jedoch ein deutlicher Rückgang der Schulabsolventenzahlen ab. Insgesamt bedarf es einer Studierendenmobilität in beide Richtungen. Zum einen muss eine Stärkung des Auslandsstudiums deutscher Studierender angestrebt werden, um einmalige Nachfragespitzen durch die Nutzung ausländischer Kapazitäten auffangen zu können. Es besteht Handlungsbedarf insofern, als ein Auslands-BAföG für die gesamte Studiendauer gewährt werden muss, das bislang international auf ein Studienjahr begrenzt ist.

Angesichts des dramatischen Sinkens der Studierendenzahlen und des Akademikeranteils müssen zum anderen langfristig neue Studierende gewonnen werden, die nach Abschluss dem heimischen Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen.

Marktführerrollen im Anstieg an Studierwilligen werden von 2000 bis 2025 Indien mit einem Anwachsen von 9,6 auf 61 Mio. und China mit einer Zunahme von 8 auf 45 Mio. Studierwilligen einnehmen. In Europa wird der Bedarf an Studienplätzen von 25 auf 41 Mio. steigen.

Für Deutschland resultieren daraus zwei Aufgaben: Zum einen muss sich Deutschland in neuen Märkten mit steigender Bildungsnachfrage etablieren und zum anderen seine Führungsposition in anderen Märkten verteidigen. Dies bedarf einer systematischen Hochschulentwicklung. Daraus ergeben sich konkrete Handlungsoptionen für Deutschland. Studienangebote können im Ausland in unterschiedlicher Form offeriert werden: entweder als eigener Campus im Zielland oder im Sinne einer Vermarktung eines akkreditierten Studiengangs durch eine Partnerhochschule oder durch die Übernahme einer Fakultät im Zielland.

Insgesamt müssen deutsche Hochschulen in diese Marktsegmente einsteigen, wenn sie im Globalisierungsprozess nicht benachteiligt werden und Lösungen für die sinkenden Studierendenzahlen im eigenen Land finden wollen.

## 8.7 Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für lebenslanges Lernen

Durch grundlegende technologische Veränderungen in der Arbeitswelt, beschleunigte Produktionszyklen und die Verschiebung hin zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft im Kontext der Globalisierung vollzieht sich ein immer rascherer wirtschafts- und berufsstruktureller Wandel. Dementsprechend verändert sich die Qualifikationsstruktur in Deutschland immer schneller: Insbesondere der Anteil der Arbeiter ist stark zurückgegangen, während der Anteil an Angestellten und Beamten gestiegen ist. Darüber hinaus haben sich die Beschäftigtenzahlen vom güterproduzierenden hin zum wissensbasierten Dienstleistungssektor verschoben, wodurch sich auch die Qualifikationsanforderungen im Globalisierungsprozess deutlich erhöht haben. Somit sind insbesondere ältere Personen von den Wandlungsprozessen im Zuge der Globalisierung betroffen, da ihre Qualifikationen häufig veraltet sind, sie zudem oft gerade in rückläufigen Wirtschaftszweigen tätig sind oder viele zu der Gruppe der Arbeiter gehören, deren Tätigkeiten zunehmend entfallen.

Auf die Diskrepanz zwischen den am Arbeitsmarkt nachgefragten Qualifikationen und den tatsächlichen Kenntnissen und Kompetenzen der älteren Erwerbstätigen wird in modernen Gesellschaften auf unterschiedliche Weise reagiert: entweder mit einem Generationenaustausch, wie dies z. B. in Deutschland lange Zeit durch hohe Frühverrentungsanreize praktiziert wurde, oder mit einer umfassenden Förderung lebenslangen Lernens, um die Qualifikationen und Kenntnisse kontinuierlich anzupassen und so die beschriebene Diskrepanz zwischen Qualifikationsanforderungen und individuellen Kenntnissen gar nicht erst entstehen zu lassen.

In Deutschland ist die Erwerbsbeteiligung älterer Arbeitnehmer in den letzten Jahrzehnten bis 2002 kontinuierlich gesunken. Seit dieser Zeit vollzieht sich eine Trendwende, denn angesichts der demografischen Veränderungen versuchen Unternehmen nun wieder verstärkt, ältere Arbeitnehmer zu halten. Somit liegt die Erwerbstätigenquote der Älteren zwar mittlerweile auf dem EU-Durchschnitt, fällt jedoch hinter den Richtlinienvorgaben der „Lissabonner Vereinbarung“ der EU zurück. Auch in anderen Ländern Europas und in Nordamerika gingen die Erwerbstätigenquoten der Älteren zurück. Sowohl in liberalen als auch in skandinavischen Ländern liegen die Erwerbstätigenquoten der älteren Personen jedoch immer noch deutlich über denen in Deutschland. Aktuelle Reformansätze streben eine Erhöhung des Rentenalters an. Da diese Ansätze bislang jedoch noch keinen nachhaltigen Effekt aufweisen, scheint die Verfolgung kontinuierlicher lebenslanger Weiterbildung erfolgversprechender.

Aus psychologischer und gerontologischer Sicht ist die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen bis in das hohe Alter durchaus gegeben. Einen Einfluss auf Weiterbildungsinteressen und -verhalten älterer Personen üben aber auch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Attributionsstile wie auch das Bildungsniveau und der Erwerbsstatus der Person aus. Bisher bietet das deutsche Bildungssystem geringe Möglichkeiten zur Qualifizierung über den gesamten Lebenslauf, da für die meisten Erwerbstätigen die Vermittlung von Qualifikationen auf eine kurze Phase im Lebenslauf begrenzt ist. Es gibt zwar im Prinzip die Möglichkeit zur Weiterbildung, empirische Studien zeigen jedoch, dass die Teilnahme ab dem 40. Lebensjahr stark

sinkt. Insbesondere die Partizipation an organisierten Angeboten der allgemeinen Weiterbildung liegt in den älteren Gruppen deutlich unter den entsprechenden Quoten der jüngeren, wobei die Schulbildung der Personen eine entscheidende Rolle spielt. Die Erstausbildung ist für die Teilnahme von Älteren im Bereich der beruflichen Bildung von besonders großer Bedeutung. Bei Personen mit Meisterabschluss oder Hochschulausbildung beispielsweise variiert die Weiterbildungsbereitschaft kaum zwischen den Altersgruppen und liegt konstant über 65 Prozent, während sie bei Personen mit abgeschlossener Lehre und Teilfacharbeitern bei den über 50-Jährigen geringer ausfällt (etwa 40 Prozent). In der Gruppe derjenigen ohne Ausbildung ist die Weiterbildungsaktivität mit zwölf Prozent hingegen am geringsten. Im Lebenslauf verstärken sich deswegen die Kompetenzunterschiede zwischen den anfänglichen Qualifikationsgruppen kontinuierlich und es kommt zu einer Scherenentwicklung.

Das deutsche Bildungssystem steht insbesondere folgenden Herausforderungen gegenüber: Mit Blick auf den demografischen Wandel und die Verknappung von Arbeitskräften muss das Angebot an Fort- und Weiterbildung umfassend ausgebaut werden, damit alle Personen die Möglichkeit erhalten, ihre Kenntnisse kontinuierlich an die im Globalisierungsprozess sich rascher verändernden Anforderungen anzupassen und somit einem Dequalifizierungsrisiko Älterer frühzeitig entgegengewirkt wird.

Starre Altersgrenzen sollten für die (Aus-)Bildung generell abgeschafft werden und allen Menschen, insbesondere Älteren, sozial Benachteiligten und Geringqualifizierten sollte ein breites und leicht zugängliches Spektrum an Weiterbildungsmöglichkeiten über den gesamten Lebenslauf angeboten werden.



## 9 Handlungsempfehlungen an die Politik

Die Handlungsempfehlungen folgen der Gliederung des Gutachtens und unterscheiden Kernempfehlungen von weiteren Empfehlungen. Die Kernempfehlungen sind aus Sicht des AKTIONSRATS **BILDUNG** Reformmaßnahmen, die eine Schlüsselfunktion für grundlegende Veränderungen besitzen.

### 9.1 Globalisierung

Mit Globalisierungsprozessen sind wachsende Unsicherheiten, aber auch Chancen verbunden. Makroprozesse der Globalisierung wie die zunehmende Internationalisierung von Märkten, der verstärkte Standortwettbewerb zwischen Sozialstaaten, die zunehmende weltweite Vernetzung durch Informations- und Kommunikationstechnologien sowie die steigende Instabilität und Verwundbarkeit lokaler Märkte durch Ereignisse, die weit entfernt auftreten, haben dazu geführt, dass unerwartete Marktentwicklungen in einer sich immer schneller verändernden Weltwirtschaft zunehmen. Generell sind rapidere soziale und ökonomische Wandlungsprozesse die Folge und führen dazu, dass ökonomische und soziale Entwicklungen immer weniger vorhersagbar werden und die allgemeine Unsicherheit zunimmt. Auf der Ebene der Akteure fällt es immer schwerer, rationale und insbesondere langfristige Entscheidungen zu treffen.

**Angesichts dieser Prozesse wird eine stärkere Orientierung des Bildungs- und Ausbildungssystems an internationalen Strukturen empfohlen, um die nachwachsende Generation durch höhere Durchlässigkeit im Bildungssystem besser zu qualifizieren, ihre Flexibilität zu erhöhen und ihr eine faire Möglichkeit der Teilhabe an den Chancen zu verschaffen, die die Zukunft bietet.**

Maßnahmen:

- Altersgrenzen für Bildung und Ausbildung abschaffen,
- die internationalen Austauschprogramme besonders in der EU voll ausschöpfen,
- die deutschen Curricula konsequent – insbesondere im Hinblick auf Fremdsprachenkompetenz und interkulturelle Qualifikationen – internationalisieren,
- die deutschen Curricula den Anforderungen an die Förderung von im Globalisierungsprozess erforderlichen Kompetenzen öffnen und spezifische Kompetenzen wie den Umgang mit Unsicherheiten, vielfältige Entscheidungsstrategien unter unüberschaubaren Bedingungen sowie kompetente Informationssuche und -verarbeitung vermitteln,
- berufliche Bildung aus der Versäulung der Ausbildungsberufe befreien, generalisieren und modularisieren.

## 9.2 Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Bildung in der frühen Kindheit

Die Früherziehung und -bildung im deutschen Bildungssystem beginnt unter Globalisierungsaspekten zu spät, orientiert sich nur teilweise an einem Bildungsauftrag und ist unterprofessionalisiert.

**Es wird empfohlen, allen Kindern einen Kindergartenbesuch mit dem vollendeten zweiten Lebensjahr zu ermöglichen, diesen für Kinder mit besonderem Förderbedarf verpflichtend zu machen, einen obligatorischen Vorschulbesuch für alle mit dem vollendeten vierten Lebensjahr vorzusehen sowie die Ausbildung des Vorschulpersonals zu akademisieren, um dem Bildungsauftrag des vorschulischen Bereichs besser gerecht zu werden.**

Maßnahmen:

- Vermittlung kognitiver und lernmethodischer Kompetenzen, der emotional-motivationalen Lernbereitschaft, interkultureller und fremdsprachlicher Kompetenzen sowie der deutschen Sprache als Voraussetzung für den späteren Lernweg,
- die Einrichtung von Familienzentren nach englischem Vorbild (Early Excellence Centres) in Gebieten mit einem hohen Anteil von benachteiligten Kindern,
- Anbindung der Vorschuleinrichtungen (für Kinder ab dem vollendeten vierten Lebensjahr) an die Grundschulen, um den Übergang zu flexibilisieren; Weiterentwicklung in Richtung eines die Altersspanne von null bis zwölf Jahren umfassenden Bildungsplans, abgestimmt mit den schulischen Curricula zur Unterstützung einer kumulativen Kompetenzentwicklung,
- Verstärkung einer verbindlich zu machenden Kooperation von Kindergarten, Vor- und Grundschule,
- Ausbildung von frühpädagogischem Personal und Grundschulpersonal in einem Zusammenhang auf Hochschulniveau, mit dem Ziel, dass zumindest pro Kindergartengruppe ein Erzieher zur Verfügung steht, der auf Hochschulniveau ausgebildet ist.

## 9.3 Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Bildung in der Primarschule

Gesellschaften und damit auch Schulsysteme sind von sozioökonomischer, ethnischer und kultureller Heterogenität sowie zunehmend auch von Prozessen der Internationalisierung, Globalisierung und Transnationalisierung geprägt. Kinder mit Migrationshintergrund und aus sozioökonomisch schwachen Familien weisen häufiger Defizite in der Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch auf als jene Kinder, auf die diese Merkmale nicht zutreffen. Ferner zeigen sie in den zentralen drei Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft schlechtere Leistungen und laufen Gefahr, schon früh den Anschluss zu verlieren und somit nicht in der Lage zu sein, einen Beruf zu erlernen. Da im Zuge der Globalisierung flexibel einsetzbares Wissen, gute fachliche Kompetenzen und hohe Qualifikationen an Bedeutung gewinnen, werden Geringqualifizierte zukünftig noch massivere Probleme auf dem Arbeitsmarkt haben.

**Allen Heranwachsenden muss die Möglichkeit gegeben werden, interkulturelle Kompetenzen bereits in der Schule zu erwerben. Alle Schüler der Primarstufe müssen die Unterrichtssprache Deutsch beherrschen, um am weiterführenden Bildungsprozess teilhaben zu können. Im Sinne einer internationalen Anschlussfähigkeit und im Hinblick auf die von der EU angestrebte Mobilität ihrer Bürger ist ferner der bereits im Grundschulbereich verankerte Fremdsprachenunterricht auszubauen.**

Maßnahmen:

- Eine stärkere Verzahnung von Primarstufe und Sekundarstufe I, ausgehend von dem in den Bildungsstandards verankerten Literacy-Konzept,
- eine konsequente (Sprach-)Förderung von schwachen oder benachteiligten Schülern in der Unterrichtssprache Deutsch,
- die Weiterentwicklung von Englisch (oder einer anderen Fremdsprache) als Unterrichtsfach in der Primarschule,
- eine hohe Qualifizierung der Fremdsprachenlehrkräfte in der Aus- und Weiterbildung,
- eine stärkere Berücksichtigung der interkulturellen Pädagogik in der Lehrerbildung und -weiterbildung.

## 9.4 Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Bildung im Sekundarbereich

Die bisher dominierende Vorstellung des „Vorratlernens“ ist in Anbetracht von Globalisierung und dem damit verbundenen raschen Wandel auch hin zur Wissensgesellschaft nicht mehr tragfähig. Diese Vorstellung bestimmt jedoch immer noch die kleinschrittigen Unterrichtskonzepte, die in erster Linie auf den Erwerb von Faktenwissen zielen. An den Schulen in Deutschland erhält das „Lernen des Lernens“ im Fachzusammenhang, die Entwicklung von Problemlösekompetenz an bedeutsamen und fachübergreifenden Problemstellungen und in unterschiedlichen Sozialformen (einzeln und im Team) sowie die intelligente Nutzung neuer Informationstechnologien zu wenig Raum.

**Es wird empfohlen, Vorstellungen vom Lernen über die Lebensspanne im Sekundarbereich stärker zu verankern und gezielte Anstrengungen zu unternehmen, um fächerübergreifende und Meta-Kompetenzen im Fachzusammenhang zu entwickeln.**

Maßnahmen:

- Eine konsequente Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität (z. B. in Programmen zur Professionalisierung von Lehrkräften in kooperativen Netzwerken wie etwa in SINUS), die den Erwerb tiefen und gut vernetzten Wissens, fachbezogener und fächerübergreifender Kompetenzen unterstützt sowie die Umsetzung derartiger Programme in der Breite,
- eine Neukonzeption der Lehrerbildung im Sinne einer Durchsetzung einer berufsorientierten wissenschaftlichen Lehrerbildung,
- eine Orientierung an erfolgreichen internationalen Entwicklungen wie z. B. der Einführung von Unterrichtsblöcken statt -stunden, des angeleiteten Selbststudiums, der Individuali-

sierung des Lernens, der Entwicklung neuer Unterrichtszugänge und Überprüfung ihrer Praxistauglichkeit und des effektiven Einsatzes neuer Medien als Lernwerkzeuge,

- Verstärkung von Schulautonomie im Sinne erweiterter Handlungsmöglichkeiten der Schulleitung und mehr Verantwortung in Personal- und Prozessfragen vor Ort.

### 9.5 Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Berufsausbildung

Die sich beschleunigenden Wandlungsprozesse der Globalisierung erfordern eine erhöhte berufliche Mobilität und Flexibilität. Dieser Herausforderung muss sich das deutsche duale Berufsbildungssystem stellen. Die Ausbildungsberufe im dualen System sind immer noch zu zahlreich und gegeneinander abgeschottet. Die Entscheidungsprozesse über Ausbildungsordnungen halten mit den Veränderungsprozessen in der globalen Entwicklung nicht immer Schritt, so dass die Kompetenzen im globalen Maßstab durch hohe jährliche Abschreibungsraten von Ausbildungsinhalten schnell obsolet werden. Hohe Abbrecherquoten, Versäulung und unflexible Ausbildungsbestimmungen sowie eine fehlende Durchlässigkeit im Berufsausbildungssystem stellen die deutsche Berufsausbildung vor große Herausforderungen.

**Es wird empfohlen, das Berufsausbildungssystem im Hinblick auf die Globalisierungsanforderungen weiterzuentwickeln. Durch eine zunehmende Flexibilisierung und die Stärkung von allgemeinen Ausbildungsinhalten muss die Anpassungsfähigkeit der Einzelnen an existierende und zukünftige globale Veränderungen erhöht werden.**

Maßnahmen:

- Weiterentwicklung der Berufsausbildung von einzelnen Ausbildungsberufen hin zu Berufsgruppen, um die Zahl der Ausbildungsberufe zu reduzieren sowie die konsequente Modularisierung der Ausbildungsinhalte,
- Stärkung allgemeiner und berufsübergreifender gegenüber allzu (berufs- und firmen-) spezifischen Ausbildungsinhalten,
- flächendeckende Einführung von Einstiegshilfen für Geringqualifizierte (z. B. Einstiegsqualifizierung Jugendlicher),
- obligatorische Brückenkursangebote durch die Hochschulen zur Heranführung an akademische Kompetenz- und Lernerwartungen,
- bessere Verzahnung von Fachhochschulen mit der dualen Ausbildung, Vereinheitlichung der unübersichtlichen bundesländerspezifischen Übergangsregelungen sowie breite Einführung dualer Studiengänge, die eine betriebliche Ausbildung mit einem Studium verbinden,
- mehr Transparenz der Leistungen durch den Nationalen bzw. Europäischen Qualifikationsrahmen: Orientierung der Leistungseinschätzung an Kompetenzen statt an Zertifikaten.

## 9.6 Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für die Hochschul(aus)bildung

Der Bologna-Prozess hat wesentliche Schritte einer Internationalisierung mit sich gebracht. Die Umsetzung in Deutschland ist weit fortgeschritten, auch wenn nicht alle Studiengänge konsequent neu ausgerichtet wurden. Der entstehende Weltmarkt in der Hochschulbildung droht angesichts einer zu starken Binnenorientierung aufgrund geringer Kapazitäten und starker Überlastung an deutschen Hochschulen vorbeizugehen.

**Es wird empfohlen, sowohl die Bologna-Reform durchgängig umzusetzen als auch in den weltweiten Bildungsmarkt offensiv einzutreten.**

Maßnahmen:

- Auslandsaufenthalte im Rahmen von Bachelorprogrammen ermöglichen und dort erbrachte Studienleistungen konsequent anerkennen,
- eine Problemlöse- und Kompetenzorientierung in Curricula anstelle der Abbildung von Disziplinstrukturen,
- Qualitätssicherungssysteme in der Verantwortung der Hochschulen aufbauen,
- die Studierendenmobilität durch Stipendien bzw. Studienkredite über das bisherige Auslands-BAföG hinaus für ein komplettes Auslandsstudium und für jeden Studierenden fördern,
- die Präsenz deutscher Hochschulen auf dem internationalen Bildungsmarkt in Form von deutschen Studienangeboten im Ausland, Rekrutierung ausländischer Studierender, Auslandsrepräsentanzen der Hochschulen für die Erleichterung der Kommunikation und Angebote von Fernstudien erweitern.

## 9.7 Globalisierung und ihre Konsequenzen und Erfordernisse für lebenslanges Lernen

Die Anforderungen an Qualifikationen und berufliche Kenntnisse haben sich im Globalisierungsprozess deutlich verändert. Da die Arbeitskräfte jedoch in Deutschland nur selten kontinuierlich und lebenslang weitergebildet werden, stehen insbesondere ältere Menschen vor dem Problem, dass ihre Qualifikationen nicht mehr aktuell sind.

Auf dieses Missverhältnis zwischen den am Arbeitsmarkt nachgefragten Qualifikationen und dem Qualifikationsprofil älterer Arbeitnehmer ist mit Generationenaustausch (insbesondere Frühverrentung) reagiert worden, so dass heute nur etwa ein Drittel der 60- bis 64-Jährigen erwerbstätig ist. In skandinavischen Staaten und in Ländern mit einer liberaleren Marktwirtschaft ist dieser Anteil erheblich höher. Die älteren Arbeitnehmer stehen dort – was unter den gegebenen demografischen Bedingungen bedeutsam ist – dem Arbeitsmarkt weiterhin zur Verfügung. Insbesondere in den skandinavischen Ländern werden sie auch im höheren Alter systematisch weitergebildet.

**Es wird empfohlen, die Qualifikationen aller Arbeitskräfte kontinuierlich im Lebenslauf den sich rasch ändernden Anforderungen des globalen Arbeitsmarkts anzupassen und auf diese Weise eine Altersdiskriminierung zu verhindern. Dazu ist es erforderlich, die Relevanz von Bildung in der Bevölkerung und im Bildungssystem zu erhöhen. Berufliche Qualifikation kann nicht auf eine relativ kurze Phase zu Beginn des Lebenslaufs beschränkt bleiben, sondern ist eine lebenslange Aufgabe.**

Maßnahmen:

- Von Seiten der Arbeitgeber die Weiterbildung aller, insbesondere auch älterer Arbeitnehmer, unterstützen und von politischer Seite aus eine Institutionalisierung der Weiterbildung vornehmen,
- eine Orientierung an internationalen Konzepten wie z. B. dem „Flexicurity-Ansatz“ in der Beschäftigungspolitik, der auf eine hohe Beschäftigungssicherheit bei gleichzeitiger Flexibilität abzielt (wie z. B. in Dänemark),
- die Altersgrenzen für den Erwerb von Qualifikationen abschaffen,
- das Vorwissen und die Berufserfahrung älterer Mitarbeiter in Bildungsprozessen als wertvolle Ressource betrachten und sie am Arbeitsplatz in Form von Prozessen des intergenerationalen Wissensaustauschs nutzen,
- Weiterbildungsmarketing in differenzierter Form altersspezifisch ausrichten, um Disparitäten im Weiterbildungssektor langfristig zu überwinden,
- Netzwerke, in denen durch eine Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen, Betrieben, Sozialpartnern etc. neue innovative Maßnahmen im Bereich des lebensbegleitenden Lernens entwickelt werden, generieren, evaluieren und nachhaltig implementieren.

## Literatur

- Aakvik, A./Dahl, S.-A./Vaage, K. (2006): Late careers and career exits in Norway. In: Blossfeld, H.-P./Buchholz, S./Hofäcker, D. (Eds.): Globalization, Uncertainty and Late Careers in Society. – London/New York: Routledge, pp. 235–254.
- Abbott, M./Xiaoying, M. (2006): Chinese students and the higher education market in Australia and New Zealand. Occasional paper No. 7. – URL: [http://www.crie.org.nz/research\\_paper/M.Abbott\\_OP7.pdf](http://www.crie.org.nz/research_paper/M.Abbott_OP7.pdf) – Download vom 27.07.2007.
- Adick, C. (1992): Die Universalisierung der modernen Schule. – Paderborn: Schöningh.
- Adick, C. (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, 11. Jg., H. 2, S. 243–269.
- Alasuutari, P. (2000): Globalization and the Nation-State: An appraisal of the discussion. In: Acta Sociologica, Vol. 43, pp. 259–269.
- American Association for the Advancement of Science (1993): Benchmarks for science literacy. Project 2061. – New York: Oxford University Press.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (BMBF/KMK) (2007): Ergebnisvermerk 1. Sitzung Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen. – Berlin.
- Asquith, C. (2007): Accepted into education city. In: Diverse Online: Your Portal to Diversity. – URL: [http://www.diverseeducation.com/artman/publish/article\\_5962.shtml](http://www.diverseeducation.com/artman/publish/article_5962.shtml) – Download vom 27.07.2007.
- Auernheimer, G. (2003): Einführung in die interkulturelle Erziehung. – 2. und 3. überarbeitete und ergänzte Neuaufl. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G. (2005): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. – 3. neu bearbeitete und erweiterte Aufl. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bäcker u. a. 2000 = Bäcker, G./Bispinck, R./Hofemann, K./Naegele, G. (2000): Sozialpolitik und soziale Lage in Deutschland. Band 2: Gesundheit und Gesundheitssystem, Familie, Alter, Soziale Dienste. – Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Baethge u. a. 2006 = Baethge, M./Achtenhagen, F./Arends, L./Babic, E./Baethge-Kinsky, V./Weber, S. (2006): Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie. – Stuttgart: Franz Steiner.

- Baitsch, Ch./Müller, B. (Hrsg.) (2001): Moderation in regionalen Netzwerken. – München: Hampf.
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Baumert u. a. 2001 = Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Stanat, P./Demmrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen: Leske + Budrich, S. 15–65.
- Beach, L. R./Mitchell, T. R. (1978): A contingency model for the selection of decision strategies. In: *Academy of Management Review*, Vol. 3, pp. 439–449.
- Beck, U. (2000): What is globalization? In: Held, D./McGrew, A. (Eds.): *The Global Transformations Reader: An Introduction to the Globalization Debate*. – Cambridge: Polity Press, pp. 99–103.
- Beer, L./Boswell, T. (2001): The effects of globalization on inequality: A cross-national analysis. – Atlanta/Georgia: Emory University. The Claus M. Halle Institute for Global Learning.
- Bellmann, L./Leber, U. (2004): Ältere Arbeitnehmer und betriebliche Weiterbildung. In: Schmid, G./Gangl, M./Kupka, P. (Hrsg.): *Arbeitsmarktpolitik und Strukturwandel: empirische Analysen, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. – Nürnberg: IAB, S. 19–35.
- Berg u. a. 2007 = Berg, C./Bos, W./Hornberg, S./Kühn, P./Reding, P./Valtin, R. (Hrsg.) (2007): Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand. Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006. – Münster: Waxmann.
- Bergold, R./Knopf, D./Mörchen, A. (Hrsg.) (1999): Altersbildung an der Schwelle des neuen Jahrhunderts. – Würzburg: Echter, S. 87–90.
- Bertram u. a. 2003 = Bertram, T./Pascal, C./Bokhari, S./Gasper, M./Holtermann, S./John, K./Nelson, C. (2003): *Early Excellence Centre Pilot Programme. Third Annual Evaluation Report 2001–2002*. – Birmingham: Centre for Research in Early Childhood, St. Thomas Centre.

- Bieber, D./Sauer, D. (1991): Kontrolle ist gut! Ist Vertrauen besser? – Autonomie und Beherrschung in Abnehmer-Zuliefererbeziehungen. In: Mendius, H. G./Wendelin-Schröder, U. (Hrsg.): Zulieferer im Netz – Zwischen Abhängigkeit und Partnerschaft. – Köln: Bund-Verlag.
- Biersack, W./Kettner, A./Schreyer, F. (2007): Fachkräftebedarf – Engpässe, aber noch kein allgemeiner Ingenieurmangel. IAB Kurzbericht, H. 16, Nürnberg. – URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2007/kb1607.pdf> – Download vom 30.07.2007.
- Blöndal, S./Scarpetta, S. (1998): The Retirement Decision in OECD Countries. OECD Economics Department Working Paper No. 202. – Paris: OECD.
- Blossfeld, H.-P. (2006): Globalisierung, wachsende Unsicherheit und die Veränderung der Chancen der jungen Generation in modernen Gesellschaften. Ausgewählte Ergebnisse des GLOBALIFE-Projekts. In: Arbeit – Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, H. 15, S. 151–166.
- Blossfeld, H.-P./Hofmeister, H. (Eds.) (2006): Globalization, uncertainty and women's careers in international comparison. – Cheltenham/Northampton, MA: Edward Elgar.
- Blossfeld, H.-P./Stockmann, R. (1999): The German Dual System in comparative perspective. In: International Journal of Sociology, Vol. 28, S. 3–28.
- Blossfeld, H.-P./Buchholz, S./Hofäcker, D. (Eds.) (2006): Globalization, uncertainty and late careers in society. – London/New York: Routledge.
- Blossfeld, H.-P./Mills, M./Bernardi, F. (Eds.) (2006): Globalization, uncertainty and men's careers. An international comparison. – Cheltenham/Northampton, MA: Edward Elgar.
- Blossfeld u. a. 2005 = Blossfeld, H.-P./Mills, M./Klijzing, E./Kurz, K. (Eds.) (2005): Globalization, uncertainty and youth in society. – London/New York: Routledge.
- Blossfeld u. a. 2007 = Blossfeld, H.-P./Raab, M./Ruland, M./Schönberger, B. (2007): Global-Index – A new approach to globalization measurement. TransEurope Working Paper No. 1. – Bamberg: University of Bamberg.
- Blum u. a. 2004 = Blum, W./Neubrand, M./Ehmke, T./Senkbeil, M./Jordan, A./Ulfig, F./Carstensen, C. (2004): Mathematische Kompetenz. In: Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolff, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. – Münster: Waxmann, S. 47–92.
- Börsch-Supan, A. (1998): Incentive effects of social security on labor force participation: Evidence in Germany and across Europe. National Bureau of Economic Research (NBER) Working Paper No. 6780. – Cambridge: NBER.

- Bos, W./Bonsen, M./Gröhlich, C. (2007): KESS 7. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 7. – Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Bos u. a. 2007 = Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (2003): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, soziale Welt. – Bd. 2 – Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- Brandenburg, U./Zhu, J./Berthold, C. (2007): Auslandsstudium im Zeichen des Studierendenhochs und danach! Analyse von Zielländern für Individualstudierende und Hochschulen, Gütersloh. – URL: [http://www.che.de/downloads/Auslandsstudium\\_im\\_Zeichen\\_des\\_Studierendenhochs\\_AP93.pdf](http://www.che.de/downloads/Auslandsstudium_im_Zeichen_des_Studierendenhochs_AP93.pdf) – Download vom 27.07.2007.
- Briedis, K./Minks, K.-H. (2005a): Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse einer ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil I, Hannover. – URL: [http://www.his.de/pdf/pub\\_kia/kia200503.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200503.pdf) – Download vom 31.08.2007.
- Briedis, K./Minks, K.-H. (2005b): Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse einer ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil II, Hannover. – URL: [http://www.his.de/pdf/pub\\_kia/kia200504.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200504.pdf) – Download vom 31.08.2007.
- British Council (2004): Vision 2020 – Forecasting international student mobility – a UK perspective, London. – URL: <http://www.britishcouncil.org/eumd-information-research-vision-2020.htm> – Download vom 27.07.2007.
- Brunstein, J. C./Spörer, N. (2006): Selbstgesteuertes Lernen. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. – 3. Aufl. – Weinheim: Beltz, S. 677–685.
- Buch, F./Hüning, L. (2005): Beschäftigungsfähigkeit und Hochschulpolitik – Trends und Perspektiven im Bologna-Prozess. In: Prager, J. U./Wieland, C. (Hrsg.): Von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungspfade im europäischen Vergleich. – Gütersloh: Verlag der Bertelsmann Stiftung, S. 135–152.
- Buchholz, S. (2006): Men's late careers and career exits in West Germany. In: Blossfeld, H.-P./Buchholz, S./Hofäcker, D. (Eds.): Globalization, Uncertainty and Late Careers in Society. – London/New York: Routledge, pp. 55–78.
- Buchholz, S. (2007): Beschäftigungsflexibilisierung in der Bundesrepublik Deutschland – eine Flexibilisierung an den Rändern. Eine Analyse von Erwerbseinstiegs- und Erwerbsausstiegsprozessen in Ost und West. (Dissertation, eingereicht an der Universität Bamberg, Fakultät für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften.)

- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) (2007): Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen. – Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2007a): Neue und modernisierte Ausbildungsberufe 2007 (Stand 01.08.2007), Bonn. – URL: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a41\\_neue\\_modernisierte\\_ausbildungsberufe-2007.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a41_neue_modernisierte_ausbildungsberufe-2007.pdf) – Download vom 31.08.2007.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2007b): Anzahl der Ausbildungsberufe (Stand 01.08.2007), Bonn. – URL: <http://www.bibb.de/de/wlk26560.htm> – Download vom 31.08.2007.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007a): Berufsbildungsbericht 2007. – Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007b): Innovationskreis berufliche Bildung. 10 Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung. – Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (BMBF/KMK) (2006): Bologna-Prozess. Nationaler Bericht 2005 bis 2007 für Deutschland. – Berlin.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (2005): Bildungsbiographien und Bildungskarrieren neu entwickeln – Für ein durchlässiges Bildungssystem – Berlin.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (2007): Neue Strukturen in der dualen Ausbildung. Beschluss des BDA-Ausschusses Bildung/Berufliche Bildung, BDA-Arbeitskreises Berufliche Bildung. – Berlin.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (1997): Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. – Bonn.
- Bynner, J./Hammond, C. (2004): The benefits of adult learning: the quantitative insights. In: Schuller, T./Preston, J./Hammond, C./Brassett-Grundy, A./Bynner, J. (Eds.): The Benefits of Learning. The Impact of Education on Health, Family Life and Social Capital. – London: Routledge Falmer, pp. 161 – 178.
- Carlin, W. (1996): West German growth and institutions, 1945–1990. In: Crafts, N./Toniolo, G. (Eds.): Economic growth in Europe since 1945. – Cambridge: Cambridge University Press, pp. 455–497.
- Castells, M. (2004): Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Das Informationszeitalter. – Opladen: Leske + Budrich.

- Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) (2004): The 20th Anniversary CHEPS-Scenarios. The European higher education and research landscape 2020, Enschede.  
– URL: <http://www.utwente.nl/cheps/documenten/chepslustrumscenarios08sept04.pdf> – Download vom 31.08.2007.
- Council on Higher Education (2003): CHE news – Issue no. 6. – URL: <http://www.che.ac.za/documents/d000041/index.php> – Download vom 27.07.2007.
- Crosier, D./Purser, L./Smidt, H. (2007): Trends V: Universities shaping the European higher education area. An EUA report, Brüssel – URL: [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Publications/EUA\\_Trends\\_V\\_for\\_web.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Trends_V_for_web.pdf) – Download vom 31.08.2007.
- De Montfort University (DMU) (2007a): International partnerships: City University of Hong Kong.  
– URL: [http://www.dmu.ac.uk/faculties/business\\_and\\_law/business/international/international\\_hongkong.jsp](http://www.dmu.ac.uk/faculties/business_and_law/business/international/international_hongkong.jsp) – Download vom 30.07.2007.
- De Montfort University (DMU) (2007b): International students. – URL: <http://www.dmu.ac.uk/study/international/come/index.jsp> – Download vom 30.07.2007.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2004): Entwicklung und Stand des Programms „Graduiertenkollegs“. Erhebung 2004, Bonn – URL: [http://www.dfg.de/forschungsfoerderung/koordinierte\\_programme/graduiertenkollegs/download/erhebung2004.pdf](http://www.dfg.de/forschungsfoerderung/koordinierte_programme/graduiertenkollegs/download/erhebung2004.pdf) – Download vom 31.08.2007.
- Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD) (2006): Auslandsmobilität von Studierenden in Bachelor- und Masterstudiengängen. Ergebnisse einer Umfrage des DAAD an deutschen Hochschulen, Bonn – URL: [http://eu.daad.de/imperia/md/content/eu/bologna/nationale\\_umfrage\\_auslandsmobilit\\_\\_t.pdf](http://eu.daad.de/imperia/md/content/eu/bologna/nationale_umfrage_auslandsmobilit__t.pdf) – Download vom 31.08.2007.
- Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD) (2007a): Hülshörster, C: Die Zielländer und -regionen aus deutscher Sicht: Auswahl der Zielländer neu justieren. – URL: <http://www.gate-germany.de/6.3.9.18.html> – Download vom 25.07.2007.
- Deutscher Akademischer Austausch Dienst DAAD (2007b): Von Bangkok bis Novosibirsk – Förderprojekte des DAAD – URL: <http://www.daad.de/hochschulen/studienangebote-ausland/studienangebote-deutscher-hochschulen-im-ausland/05110.de.html> – Download vom 27.07.2007.
- Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD) (2007c): Müller, C.: Shifting trends in student mobility: What is going on in Germany? (Präsentation auf der 59. NAFSA-Konferenz) – Minneapolis.
- Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD)/Hochschul-Informations-System GmbH (HIS) (2007): Wissenschaft weltoffen 2007. – URL: <http://www.wissenschaft-weltoffen.de/daten> – Download vom 08.09.2007.

- Deutscher Bundestag (2007): Unterrichtung durch die Bundesregierung. Siebzehnter Bericht nach § 35 des Bundesausbildungsförderungsgesetzes zur Überprüfung der Bedarfssätze, Freibeträge sowie Vomhundertsätze und Höchstbeträge nach § 21 Abs. 2. Drucksache 16/4123, 18.01.2007, Berlin. – URL: [http://www.bmbf.de/pub/17\\_bafoeg-bericht.pdf](http://www.bmbf.de/pub/17_bafoeg-bericht.pdf) – Download vom 15.11.2007.
- DiPrete u. a. 1997 = DiPrete, T. A./Graaf, P. M. de/Luijckx, R./Tahlin, M./Blossfeld, H.-P. (1997): Collectivist versus individualist mobility regimes? Structural change and job mobility in four countries. In: *American Journal of Sociology*, Vol. 103, pp. 318–358.
- Döbert H. (2007): Synthetisierung gemeinsamer Merkmale der Vergleichsländer in Abgrenzung zu Deutschland. In: BMBF (Hrsg.): *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*. – Bonn/Berlin, S. 255–269.
- Döhl, V./Sauer, D. (1995): Neue Unternehmensstrategien und regionale Entwicklung. In: Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung (ISF), Internationales Institut für empirische Sozialökonomie (INIFES), Institut für Sozialforschung (IfS) and Soziologisches Forschungsinstitut (SOFI) (Hrsg.): *Jahrbuch sozialwissenschaftliche Technikberichterstattung 1995*. – Berlin: Ed. Sigma, S.103–157.
- Doré, J./Clar, G. (1997): Bedeutung von Humankapital. In: Clar, G./Doré, J./Mohr, H. (Hrsg.): *Humankapital und Wissen. Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung*. – Berlin: Springer, S. 159–174.
- Dreher, A. (2006): Does globalization affect growth? Evidence from a new index of globalization. In: *Applied Economics*, Vol. 38, No. 10, pp. 1091–1110.
- Ebbinghaus, B. (2005): Vom Stilllegen von Arbeit zum lebenslangen Lernen. Das überfällige Ende der Frühverrentung in Europa, Japan und den USA. In: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung (MPIfG) *Jahrbuch 2003-2004*. – Köln: MPIfG, S. 37–42.
- Eckert, T./Schmidt, B. (2007): Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Expertise im Rahmen des vom Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten geförderten Programms „Bildung im Erwerbsleben“ (bislang unveröffentlicht). – URL: [http://www.ratswd.de/download/expertisen2006/Eckert%20-%20Schmidt\\_Abstract.pdf](http://www.ratswd.de/download/expertisen2006/Eckert%20-%20Schmidt_Abstract.pdf) – Download vom: 15.12.2007.
- Eichhorst, W. (2006): Beschäftigung Älterer in Deutschland: Der unvollständige Paradigmenwechsel. In: *Zeitschrift für Sozialreform*, 52 Jg., H. 1, S. 101–123.
- Eichhorst, W./Sproß, C. (2005): Arbeitsmarktpolitik für Ältere: Die Weichen führen noch nicht in die gewünschte Richtung. IAB Kurzbericht, H. 16, Nürnberg. – URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2005/kb1605.pdf> – Download vom 01.10.2007.

- Einsiedler, W. (2005): Grundlegende Bildung. In: Einsiedler, W./Götz, M./Hacker, H./Kahlert, J./Keck, R. W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. – 2. Aufl. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 217–228.
- Enders, J./Bornmann, L. (2001): Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten. – Frankfurt a. M.: Campus.
- Ernst, J. (1995): Frühverrentung in Ostdeutschland: Ergebnisse einer empirischen Erhebung zu den Bedingungen und sozialen Folgen des vorzeitigen Ruhestandes. – Frankfurt a. M.: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Ernst, J. (1996): Alterserwerbstätigkeit und Ruhestand in Ostdeutschland. In: Arbeit – Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, 5. Jg., H. 2, S. 201–222.
- Esser, H. (2006a): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. – Frankfurt a. M.: Campus.
- Esser, H. (2006b): Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4, Berlin. – URL: <http://bibliothek.wz-berlin.de/pdf/2006/iv06-akibilanz4a.pdf> – Download vom 30.08.2007.
- Euler, D./Severing, E. (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. (Unveröffentlichte Schrift für das BMBF) – Nürnberg/St. Gallen.
- Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Lissabon 23. und 24. März 2000. – URL: <http://www.bmwa.gv.at/NR/rdonlyres/2327D88E-1ED4-4CAE-9C7C-B67053C66DBC/0/SchlussLissabon2000.pdf> – Download vom 30.08.2007.
- European Commission (2003): The Stockholm and Barcelona targets: Increasing employment of older workers and delaying the exit from the labor market. Commission Staff Working Paper, SEC (2003) 429. – Brüssel: Europäische Kommission.
- Eurostat (2006): Die Erwerbstätigkeit älterer Menschen in der Europäischen Union. – Statistik kurz gefasst: Bevölkerung und soziale Bedingungen, H. 15, Luxembourg. – URL: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-NK-06-015/DE/KS-NK-06-015-DE.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-NK-06-015/DE/KS-NK-06-015-DE.PDF) – Download vom 15.12.2007.
- Eurostat (2007): Arbeitslosenquoten nach Geschlecht, Altersgruppe und höchstem erreichten Bildungsgrad. – URL: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?\\_pageid=1996,45323734&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL&screen=welcomeref&open=/labour/employ/lfsq/lfsq\\_unemp&language=de&product=EU\\_MASTER\\_labour\\_market&root=EU\\_MASTER\\_labour\\_market&scrollto=0](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1996,45323734&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=welcomeref&open=/labour/employ/lfsq/lfsq_unemp&language=de&product=EU_MASTER_labour_market&root=EU_MASTER_labour_market&scrollto=0) – Download vom 10.11.2007.

- Eurydice (2001): Kurzfassung. Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa, Brüssel. – URL: <http://eurydice.org> – Download vom 27.07.2007.
- Faist, T. (2000): Grenzen überschreiten. Das Konzept „Transstaatliche Räume“ und seine Anwendungen. In: Faist, T. (Hrsg.): Transstaatliche Räume. Politik, Wirtschaft und Kultur in und zwischen Deutschland und der Türkei. – Bielefeld: Transcript, S. 9–56.
- Feller, C./Stahl, B. (2005): Qualitative Anforderungen an die Ingenieurausbildung und die künftigen Bachelor- und Masterstudiengänge, Frankfurt a. M. – URL: [http://www.vdma.org/wps/wcm/resources/file/eb8d2d487983b65/Druckversion\\_050818\\_neu.pdf](http://www.vdma.org/wps/wcm/resources/file/eb8d2d487983b65/Druckversion_050818_neu.pdf) – Download vom 27.07.2007.
- Filtzinger, O. (2006): Interkulturelle Erziehung und Bildung. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. – Weinheim: Beltz, S. 216–223.
- Frenkel-Brunswik, E. (1949): Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. In: Journal of Personality, Vol. 18, S. 108–143.
- Fried, L. (2005): Wissen als wesentliche Konstituente der Lerndisposition junger Kinder. Theorie, Empirie und pädagogische Schlussfolgerungen. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts (DJI). – München: DJI.
- Fthenakis, W. E. (2003): Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. – Freiburg im Breisgau: Herder, S. 18–37.
- Fuchs, J./Dörfler, K. (2005): Projektion des Arbeitsangebots bis 2050: Demographische Effekte sind nicht mehr zu bremsen. IAB Kurzbericht, H. 11, Nürnberg. – URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2005/kb1105.pdf> – Download vom 30.07.2007.
- Fürstenau, S. (2004): Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. – Münster: Waxmann.
- Gabriel, G./Stuckrad, T. v. (2007): Die Zukunft vor den Toren – Aktualisierte Berechnungen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen. – Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Geißler, R. (2002): Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung. – Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg., S. 868–888.

- Gesamtmetall (2007): Die Anforderungen des Beschäftigungssystems – ein Beitrag zur Gestaltung des Deutschen Qualifikationsrahmens. Unveröffentlichter Entwurf, Berlin/Frankfurt a. M. – URL: [https://www.zvei.org/fileadmin/user\\_upload/Forschung\\_Bildung/Bildungspolitik/DQR-Anforderungen-IT-M\\_E-Verbaende\\_13082007.pdf](https://www.zvei.org/fileadmin/user_upload/Forschung_Bildung/Bildungspolitik/DQR-Anforderungen-IT-M_E-Verbaende_13082007.pdf) – Download vom 31.08.2007.
- Geschäftsstelle der Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.) (2007): Das KiDZ-Handbuch. Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele aus dem Modellversuch „KiDZ – Kindergarten der Zukunft in Bayern“. – Köln: Wolters Kluwer.
- Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung mbH (GIB) (2006): Begleitforschung des Sonderprogramms des Bundes zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher. 4. Zwischenbericht. – Berlin: GIB.
- Giddens, A. (1996): Konsequenzen der Moderne. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gigerenzer, G./Todd, P. M. (1999): Simple heuristics that make us smart. – New York: Oxford University Press.
- Gisbert, K. (2003): Wie Kinder das Lernen lernen. Vermittlung lernmethodischer Kompetenzen. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. – Freiburg im Breisgau: Herder, S. 78–105.
- Göbel, K. (2007): Qualität im interkulturellen Englischunterricht. Eine Videostudie. – Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. – Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2007): Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder. (Unveröffentlichte Expertise für das DJI-Projekt „Sprachliche Förderung in der Kita“). – Hamburg: Universität Hamburg.
- Gogolin, I./Pries, L. (2004): Stichwort: Transmigration und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., H. 1, S. 5–19.
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M./Wenning, N. (Hrsg.) (1996): Zum Verhältnis von Interkultureller und Allgemeiner Bildung. – Münster: Waxmann.
- Gogolin u. a. 2006 = Gogolin, I./Neumann, U./Reich, H. H./Roth, J./Schwippert, K. (2006): Eine falsche Front im Kampf um Sprachförderung. Stellungnahme des FÖRMig-Programmitrainers zur aktuellen Zweisprachigkeitsdebatte, Hamburg. – URL: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/pm/index.html> – Download vom 28.10.2007.

- Gruber, J./Wise, D. (1998): Social security and retirement: An international comparison. In: *American Economic Review*, Vol. 88, pp. 158–163.
- Gruber, J./Wise, D. (2004): *Social security programs and retirement around the world. Micro-estimation.* – Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Haan, G. de (2001): Was meint „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und was können eine globale Perspektive und neue Kommunikationsmöglichkeiten zur Weiterentwicklung beitragen? In: Herz, O./Seybold, H./Strobl, G. (Hrsg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung.* – Opladen: Leske + Budrich, S. 29–46.
- Hartinger, A./Daniger, N. (2003): Ambiguitätstoleranz – ein kompliziertes Wort für ein bekanntes Phänomen. In: *Sache, Wort, Zahl*, 31. Jg., H. 51, S. 47–49.
- Hartmann, E.-M. (2001): UNESCO-Projektschulen, dem globalen Lernen verpflichtet, interkulturell, innovativ. In: Döbert, H./Ernst, C. (Hrsg.): *Schulen mit besonderem Profil.* – Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 139–161.
- Hasselhorn, M. (2005): Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren: Individuelle Voraussetzungen, Entwicklung, Diagnostik und Förderung. In: Guldemann, T./Hauser, B. (Hrsg.): *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder.* – Münster: Waxmann, S. 77–88.
- Hasselhorn, M. (2006): Metakognition. In: Rost, D. H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie.* – 3. Aufl. – Weinheim: Beltz, S. 480–485.
- Hastie, R./Dawes, R. M. (2001): *Rational choice in an uncertain world.* – Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hayden, M./Thompson, J. (1998): *International education: Principles and practice.* – London/Sterling: Kogan Page and Stylus Publishing.
- Heath, C./Tversky, A. (1991): Preference and belief: Ambiguity and competence in choice under uncertainty. In: *Journal of Risk and Uncertainty*, Vol. 4, pp. 5–28.
- Heinemann, F. (2000): Does globalization restrict budgetary autonomy? A multidimensional approach. In: *Intereconomics*, Vol. 35, No. 6, pp. 288–298.
- Held u. a. 2000 = Held, D./McGrew, A./Goldblatt, D./Perraton, J. (2000): Rethinking globalization. In: Held, D./McGrew, A. (Eds.): *The global Transformation Reader. An Introduction to the Globalization Debate.* – Cambridge: Polity Press, pp. 99–104.
- Hiebert u. a. 2003 = Hiebert, J./Gallimore, R./Garnier, K./Bogard Givvin, K./Hollingsworth, J./Jacobs, J./Chui, A. M. Y./Wearne, D./Smith, M./Kersting, N./Manaster, A./Tseng, E./Etterbeek, W./Manaster, C./Gonzales, P./Stigler, J. W. (Eds.) (2003): *Teaching mathematics in seven countries. Results from the TIMSS 1999 video study.* – Washington, D.C.: U.S. Department of Education.

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2007): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2007, Bonn – URL: [http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/HRK\\_StatistikBA\\_MA\\_SoSe2007\\_final.pdf](http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/HRK_StatistikBA_MA_SoSe2007_final.pdf) – Download vom 31.08.2007.
- Hofäcker, D./Buchholz, S. (2006): Globalisierung und der Wandel später Erwerbskarrieren. Vortrag auf der GLOBALIFE-Abschlusskonferenz. – Bamberg: Otto-Friedrich-Universität.
- Hofäcker, D./Pollnerová, S. (2006): Late careers and career exits. An international comparison of trends and institutional background patterns. In: Blossfeld, H.-P./Buchholz, S./Hofäcker, D. (Eds.): Globalization, Uncertainty and Late Carrers in Society. – London/New York: Routledge.
- Hofäcker, D./Buchholz, S./Blossfeld, H.-P. (2007): Globalisierung, struktureller Wandel und die Veränderung später Erwerbskarrieren – Deutschland im internationalen Vergleich. In: Deutsche Rentenversicherung, H. 4/5, S. 197–215.
- Hornberg, S. (1999): Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft. Anspruch und Wirklichkeit europäischer Bildungspolitik und -praxis. – Frankfurt a. M.: IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Hornberg, S. (in Druck): Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung. – Münster: Waxmann.
- Huber, G. L./Roth, J. W. H. (1999): Finden oder suchen? Lehren und Lernen in Zeiten der Unsicherheit. – Schwangau: Ingeborg Huber Verlag.
- IDP Australia (2002): <http://www.idp.com/> – Download vom 18.08.2007.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (iwd) (2004): Dossier. Themen-Service der deutschen Wirtschaft Köln: Berufsausbildung. – Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (iwd) (2007a): Fremdsprachen: Früh übt sich, 33. Jg., H. 16. – Köln.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (iwd) (2007b): Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft. Berufliche Bildung. Viele Baustellen, 33. Jg., H. 33. – Köln.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (iwd) (2007c): Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft. Duales Studium. Zweigleisig zum Diplom, 33. Jg., H. 31. – Köln.
- Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) (2007): Lehrberufe in Österreich. – Wien.
- Institut für Schulentwicklungsforschung (2006): Entwicklung ist messbar: Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Selbstständige Schule“. – Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

- Ischinger, B. (2006): Ausweg aus der Hochschulmisere. In: Süddeutsche Zeitung, München.  
– URL: <http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/berufstudium/artikel/477/95382/> –  
Download vom 15.08.2007.
- Jampert u. a. 2007 = Jampert, K./Best, P./Guadatiello, A./Holler, D./Zehnbauer, A. (2007):  
Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten.  
Konzepte, Projekte und Maßnahmen. – 2. Aufl. – Berlin/Weimar: verlag das netz.
- Jennings, J. M./Darwin, A. L. (2003): Efficiency beliefs, everyday behavior, and memory perfor-  
mance among older elderly adults. In: Educational Gerontology, Vol. 29, pp. 71–91.
- Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften.  
– Bielefeld: wbv.
- Kahneman, D./Slovic, P./Tversky, A. (Eds.) (1982): Judgment under uncertainty: Heuristics  
and biases. – Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kaufmann, F.-X. (1998): Globalisierung und Gesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte,  
H. 18, S. 3–10.
- Keeley, B. (2007): Human Capital – How what you know shapes your life. OECD insights. –  
Paris: OECD.
- Keeney, R. L. (1992): Value-focused thinking. A path to creative decision making. –  
Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Keupp, H./Röhrle, B. (Hrsg.) (1987): Soziale Netzwerke. – Frankfurt a. M.: Campus.
- Kilper, H. (2000): Wie stiftet man Kooperation in der Automobilindustrie? – Über die  
(kleinen) Unterschiede zwischen Herstellerstrategien, Landesprogrammen und Ver-  
bund-Projekten. Dokumentation der Tagung am 28./29. Januar 1999 im Institut Arbeit  
und Technik. – Gelsenkirchen: Institut für Arbeit und Technik.
- Klemencic, M./Fried, J. (2007): Demographic challenges and the future of higher education.  
In: International Higher Education, No. 47, pp.12–14.
- Kohli, M. (1994): Work and retirement: A comparative perspective. In: Riley, M. W./Kahn,  
R. L./Foner, A. (Eds.): Age and Structural Lag. Society's Failure to Provide Meaningful  
Opportunities in Work, Family, and Leisure. – New York: John Wiley & Sons, pp.  
80–106.
- Koller, B./Gruber, H. (2001): Ältere Arbeitnehmer im Betrieb und als Stellenbewerber aus  
Sicht der Personalverantwortlichen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufs-  
forschung, 34. Jg., H. 4, S. 479–505.

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Effizienz und Gerechtigkeit in den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung. Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament (KOM (2006) 481 endgültig). – Brüssel.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Kraatz, S./Rhein, T./Sproß, C. (2006): Ältere im internationalen Vergleich – Früh krümmt sich. In: IAB Forum, H. 2, S. 53–57.
- Krueger, D./Kumar, K. B. (2004a): Skill-specific rather than general education: A reason for US-Europe growth differences? In: Journal of Economic Growth, Vol. 9, pp. 167–207.
- Krueger, D./Kumar, K. B. (2004b): US-Europe differences in technology-driven growth: Quantifying the role of education. In: Journal of Monetary Economics, Vol. 51, pp.161–190.
- Kühnlein, G./Klein, B. (2005): Ohne Zeugnis angeschmiert: Einstiegspraktika verfehlen Problemgruppe. In: Böcklerimpuls, H. 10, S. 2.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1990): Europa im Unterricht. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i. d. F. vom 07.12.1990. – Bonn.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1996): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. – Bonn.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1997): „Eine Welt/Dritte Welt“ in Unterricht und Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997. – Bonn.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. – Bonn.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005a): Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2004“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.02.2005. – Bonn.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005b): Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020, Bonn. – URL: <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1189.pdf> – Download vom 30.07.2007.
- Kuwan, H./Thebis, F. (2004): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. – Bonn: BMBF.

- Kuwan, H./Graf-Cuiper, A./Tippelt, R. (2004): Weiterbildungsnachfrage in Zahlen – Ergebnisse der Repräsentativbefragung. In: Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. – Bd. 2 – Bielefeld: Bertelsmann, S. 19–86.
- Kwiek, M. (2004): The emergent European educational policies under scrutiny: The Bologna process from a central European perspective. In: *European Educational Research Journal*, Vol. 3, No. 4, pp. 759–776.
- Laewen, H.-J. (2002): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, H.-J./Andres, B. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. – Weinheim: Beltz, S. 16–102.
- Lahn, L. C. (2003): Competence and learning in late career. In: *European Educational Research Journal*, Vol. 2, No. 1, pp. 126–140.
- Lånekassen (2007): URL: <http://www.lanekassen.no>. – Download vom 28.07.2007.
- Lenhardt, G. (1993): Schulwissen für die Massen. In: *Zeitschrift für internationale und sozialwissenschaftliche Forschung*, 10. Jg., H. 1, S. 21–30.
- Leseman, P. P. M./de Jong, P. F. (2004): Förderung von Sprache und Präliteralität in Familie und (Vor-)Schule. In: Faust, G./Götz, M./Hacker, H./Roßbach, H. G. (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 168–189.
- Li, Q./Reuveny, R. (2003): Economic globalization and democracy: An empirical analysis. In: *British Journal of Political Science*, Vol. 33, pp. 29–54.
- Liessmann, K.-P. (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. – Wien: Zsolnay.
- Limbird, C./Stanat, P. (2006): Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und Wirksamkeit. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftbedingte Disparitäten im Bildungswesen. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 257–307.
- Lockl, K./Schneider, W. (2007): Knowledge about the mind: Links between theory of mind and later metamemory. In: *Child Development*, Vol. 78, pp. 148–167.
- Ludwig, V./Pfeiffer, F. (2006): Abschreibungsraten allgemeiner und beruflicher Ausbildungsinhalte – empirische Evidenz auf Basis subjektiver Einschätzungen. In: *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*, Bd. 226, H. 3. – Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 260–284.

- Marquard, O. (1981): Inkompetenzkompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie. In: Marquard, O. (Hrsg.): Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien. – Stuttgart: Reclam, S. 23–38.
- Mayer, K. U./Huinink, J. (1990): Alters-, Perioden- und Kohorteneffekte in der Analyse von Lebensverläufen oder: Lexis Ade? In: Mayer, K. U. (Hrsg.): Lebensläufe und sozialer Wandel. – Opladen: Leske + Budrich, S. 442–459.
- McGrew, A. (1992): A global society. In: Hall, S./Held, D./McGrew, T. (Eds.): Modernity and its Futures. – Cambridge: Polity Press, pp. 61–102.
- Meyer, J. W./Kamens, D./Benavot, A. (Eds.) (1992): School knowledge for the masses. World models and national primary curricular categories in the twentieth century. – Bristol/London: The Falmer Press.
- Meyer, J. W./Ramirez, F. O./Soysal, Y. N. (1992): World Expansion of Mass Education, 1870–1980. In: Sociology of Education, Vol. 65, pp. 128–149.
- Mills, M./Blossfeld, H.-P. (2006): Globalization, patchwork careers and the individualization of inequality? A 12-country comparison of men's mid-career job mobility. In: Blossfeld, H.-P./Mills, M./Bernardi, F. (Eds.): Globalization, Uncertainty, and Men's Careers: An International Comparison. – UK/Northampton, MA: Edward Elgar, pp. 467–492.
- Monash University (2007): Our international presence. – URL: <http://www.monash.edu.au/international/international-presence.html> – Download vom 27.07.2007.
- Mühlemann, S./Schweri, J./Wolter, S. C. (2004): Warum Betriebe keine Lehrlinge ausbilden – und was man dagegen tun könnte. In: Die Volkswirtschaft, 77. Jg., H. 9, S. 43–48.
- Mühlemann u. a. 2007a = Mühlemann, S./Schweri, J./Winkelmann, R./Wolter, S. C. (2007a): An empirical analysis of the decision to train apprentices. In: LABOUR: Review of Labour Economics and Industrial Relations, Vol. 21, No. 3, pp. 419–441.
- Mühlemann u. a. 2007b = Mühlemann, S./Wolter, S. C./Führer, M./Wüest, A. (2007b): Lehrlingsausbildung – ökonomisch betrachtet. Beiträge zur Bildungsökonomie. – Bd. 3 – Chur: Rüegger.
- Müller-Böling, D. (2006): Hochschulbildung und Wertevermittlung. In: Mohn, L./Mohn, B./Weidenfeld, W./Meier, J. (Hrsg.): Werte. Was die Gesellschaft zusammenhält. – Gütersloh: Verlag der Bertelsmann Stiftung, S. 111–126.
- Müller-Böling, D./Buch, F. (2006): Hochschulentwicklung in Zeiten der Entgrenzung – Implikationen aktueller Makrotrends für die Hochschule als Lernort. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE), 1. Jg., H. 1, S. 47–61.

- Münch, R. (2001): Internationale Arbeitsteilung als Motor transnationaler Vergesellschaftung. In: Münch, R. (Hrsg.): Offene Räume. Soziale Integration diesseits und jenseits des Nationalstaats. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 151–178.
- Naegele, G. (1992): Zwischen Arbeit und Rente. Gesellschaftliche Chancen und Risiken älterer Arbeitnehmer. – Augsburg: Maro-Verlag.
- Oberhuemer, P. (2003): Bildungsprogrammatik für die Vorschuljahre. Ein internationaler Vergleich. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. – Freiburg im Breisgau: Herder, S. 38–56.
- Ohmae, K. (1990): The borderless world. – New York: Harper Business.
- Open University (2007): Becoming a student. Study outside the UK. – URL: <http://www3.open.ac.uk/courses/about/p7.shtml> – Download vom 27.07.2007.
- Oppermann, T. (1991): Europarecht. – München: Beck.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2001): OECD Historical Statistics 1970–2000. – Paris.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2004): OECD in figures: Statistics of the member countries. – Paris.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2006): Assessing scientific, reading and mathematical literacy. A framework for PISA 2006. Paris.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2007): Education at a Glance: OECD Indicators 2007. – Paris.
- Ostermeier, C./Prenzel, M. (2006): What can we learn from different forms of evaluation: Experiences of quality development program in mathematics and science instruction. In: Bennett, J./Holeman, J./Millar, R. (Eds.): Making the Difference: Evaluation as a Tool for Improving Science Education. – Münster: Waxmann, pp. 145–158.
- Oswald, W. D. (2000): Psychologische Alter(n)shypothesen. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K. P. (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. – Opladen: Leske + Budrich, S. 107–117.
- Payne, J. W./Bettman, J. R./Johnson, E. J. (1993): The adaptive decision maker. – Cambridge: University Press.
- Pillay u. a. 2003 = Pillay, H./Boulton-Lewis, G./Wilss, L./Lankshear, C. (2003): Conceptions of work and learning at work: Impressions from older workers. In: Studies in Continuing Education, Vol. 25, pp. 95–111.

- Pramling, I. (1990): Learning to learn. A study of Swedish preschool children. – New York: Springer.
- Prenzel, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt. – 3. Aufl. – Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, M. (2000): Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts: Ein Modellversuchsprogramm von Bund und Ländern. In: Unterrichtswissenschaft, 28. Jg., H. 2, S. 103–126.
- Prenzel, M./Lankes, E.-M./Minsel, B. (2000): Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule. Die ersten Jahre. In: Schiefele, U./Wild, K.-P. (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. – Münster: Waxmann, S. 11–30.
- Prenzel u. a. 2004 = Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolf, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. – Münster: Waxmann.
- Prenzel u. a. 2005 = Prenzel, M./Carstensen, C. H./Senkbeil, M./Ostermeier, C./Seidel, T. (2005): Wie schneiden SINUS-Schulen bei PISA ab? Ergebnisse der Evaluation eines Modellversuchsprogramms. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., H. 4, S. 487–501.
- Prenzel u. a. 2007 = Prenzel, M./Schöps, K./Rönnebeck, S./Senkbeil, M./Walter, O./Carstensen, C./Hammann, M. (2007): Naturwissenschaftliche Kompetenz im internationalen Vergleich. In: Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. – Münster: Waxmann, S. 63–124.
- Pries, L. (1996): Transnationale Soziale Räume. In: Zeitschrift für Soziologie, 25. Jg., H. 6, S. 456–472.
- Prognos AG (2007): Grenzenlose Chancen. Deutschland und die Globalisierung. Trendletter, 18. Jg., H. 1. – Basel: Prognos AG.
- Promberger, M./Wübbecke, C. (2006): Anhebung der Rentenaltersgrenze: Pro und Contra Rente mit 67. IAB Kurzbericht, H. 8, Nürnberg. – URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2006/kb0806.pdf> – Download vom 31.08.2007.
- Prütting, H. (2005): Folgen der Globalisierung für die Juristenausbildung, Köln. – URL: [http://www.tokyo-jura-kongress2005.de/\\_documents/pruetting\\_de.pdf](http://www.tokyo-jura-kongress2005.de/_documents/pruetting_de.pdf) – Download vom 31.08.2007.

- Radant, M./Dalbert, C. (2003): Zur Dimensionalität der Ambiguitätstoleranz. Poster auf der 7. DPPD-Tagung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. – Halle.
- Ragnitz, J. (2007): Die demographische Entwicklung in Ostdeutschland: Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie. – Dresden: ifo Institut für Wirtschaftsforschung.
- Ramirez, F. O./Riddle, Ph. (1991): The expansion of higher education. In: Altbach, Ph. G. (Ed.): *International Higher Education: An Encyclopedia*. – Chicago, pp. 91–105.
- Rehburg, M. (2006): Hochschulreform und Arbeitsmarkt. Die aktuelle Debatte zur Hochschulreform und die Akzeptanz von konsekutiven Studienabschlüssen auf dem deutschen Arbeitsmarkt, Bonn. – URL: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/03624.pdf> – Download vom 31.08.2007.
- Reich, H. H./Roth, H.-J. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufgewachsener Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. – Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Reinberg, A./Hummel, M. (2007): Schwierige Fortschreibung. Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. IAB Kurzbericht, H. 16, Nürnberg. – URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2007/kb1807.pdf> – Download vom 30.07.2007.
- Reis, J. (1997): Ambiguitätstoleranz: Beiträge zur Entwicklung eines Persönlichkeitskonstruktes. – Heidelberg: Asanger.
- Roberson D. N./Merriam, S. B. (2005): The self-directed learning process of older rural adults. In: *Adult Education Quarterly*, Vol. 55, pp. 269–288.
- Robertson, R. (1990): Mapping the global condition: Globalization as the central concept. In: *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, pp. 15–30.
- Robertson, R. (1992): Globality, global culture, and images of world order. In: Haferkamp, H./Smelser, N. J. (Eds.): *Social Change and Modernity*. – Berkeley: University of California Press, pp. 396–412.
- Rogler, B. (2005): Deutsch-Chinesische Studienprogramme: Analyse und Empfehlungen. Eine Studie gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD). – Bonn.
- Roßbach, H. G. (2005a): Die Bedeutung der frühen Förderung für den domänenspezifischen Kompetenzaufbau. In: *Sache-Wort-Zahl*, 33. Jg., H. 73, S. 4–7.

- Roßbach, H. G. (2005b): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. – München: DJI, S. 55–174.
- Roßbach, H. G. (2006): Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. – Weinheim: Beltz, S. 280–292.
- Roßbach, H. G. (in Druck): Vorschulische Erziehung. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.) (im Erscheinen): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. – Reinbek: Rowohlt.
- Roth, H.-J. (2002): Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umrissse interkultureller Pädagogik. – Opladen: Leske + Budrich.
- Roth u. a. 2006 = Roth, K. J./Druker, S. L./Garnier, H. E./Lemmens, M./Chen, C./Kawanaka, T./Rasmussen, D./Trubacova, W./Warvi, D./Okamoto, Y./Gonzales, P./Stigler, J. W./Gallimore, R. (2006): Teaching science in five countries. Results from the TIMSS 1999 Video Study. Statistical analysis report. – Washington, D. C.: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Rothe, T./Tinter, S. (2007): Jugendliche auf dem Arbeitsmarkt. Eine Analyse von Beständen und Bewegungen. IAB Forschungsbericht, H. 4. – Nürnberg.
- Sackmann, R./Weymann, A. (1994): Die Technisierung des Alltags. Generationen und technische Innovationen. – Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Schäfer, G. E. (2005): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. – 3. Aufl. – Weinheim: Juventa.
- Schmid, G. (1998): Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In: Schäfers, B./Zapf, W. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. – Opladen: Leske + Budrich, S. 22–34.
- Schmidt, B. (2006): Weiterbildungsverhalten und -interessen älterer Arbeitnehmer. In: Bildungsforschung, 3. Jg. – URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/weiterbildungsverhalten/> – Download vom 01.10.2007.
- Schmidt, B. (2007): Older employee behaviour and interest in continuing education. In: Journal of Adult and Continuing Education, Vol. 13, No. 2, pp. 156–174.
- Schmidt, T. (2005): Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jg., H. 5, S. 713–730.

- Schmidt u. a. 1997a = Schmidt, W. H./McKngiht, C./Valverde, G. A./Houang, R. T./Wiley, D. E. (1997): Many visions, many aims, Volume I: A cross-national investigation of curricular intentions in school mathematics. – Dordrecht: Kluwer.
- Schmidt u. a. 1997b = Schmidt, W. H./Raizen, S. A./Britton, E. D./Bianchi, L. J./Wolf, R. G. (1997): Many visions, many aims, Volume II: A cross-national investigation of curricular intentions in school science. – Dordrecht: Kluwer.
- Schnitzer, K. (2005): Von Bologna nach Bergen. In: Lesczensky, M./Wolter, A. (Hrsg.): Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. – Hannover: HIS, S. 1–9.
- Schroedter, J.-H./Lechert, Y./Lüttinger, P. (2006): Die Umsetzung der Bildungsskala ISCED 1997 für die Volkszählung 1970, die Mikrozensus-Zusatzerhebung 1971 und die Mikrozensus 1976–2004. ZUMA-Methodenbericht 2006/8, Mannheim. – URL: [http://www.gesis.org/Publikationen/Berichte/ZUMA\\_Methodenberichte/documents/pdfs/2006/06\\_08\\_Schroedter.pdf](http://www.gesis.org/Publikationen/Berichte/ZUMA_Methodenberichte/documents/pdfs/2006/06_08_Schroedter.pdf) – Download vom: 08.10.2007.
- Schwippert, K./Bos, W./Lankes, E.-M. (2003): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 265–302.
- Schwippert u. a. 2007 = Schwippert, K./Hornberg, S./Freiberg, M./Stubbe, T. C. (2007): Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 249–269.
- Seidel u. a. 2006 = Seidel, T./Prenzel, M./Rimmele, R./Dalehefte, I. M./Herweg, C./Kobarg, M./Schwindt, K. (2006): Blicke auf den Physikunterricht. Ergebnisse der IPN Videostudie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., H. 6, S. 798–821.
- Senkbeil, M./Drechsel, B. (2004): Vertrautheit mit dem Computer. In: Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolf, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. – Münster: Waxmann, S. 177–189.
- Senkbeil, M./Wittwer, J. (2007): Die Computervertrautheit von Jugendlichen und Wirkungen der Computernutzung auf den fachlichen Kompetenzerwerb. In: Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. – Münster: Waxmann, S. 277–307.

- Sjögren Lindquist, G. (2006): Late careers and career exits in Sweden. In: Blossfeld, H.-P./ Buchholz, S./Hofäcker, D. (Eds.): *Globalization, Uncertainty and Late Careers in Society*. – London/New York: Routledge, pp. 211–234.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2006a): *Statistisches Jahrbuch 2006. Für die Bundesrepublik Deutschland*. – Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2006b): 11. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung – Annahmen und Ergebnisse, Wiesbaden. – Destatis online: URL: <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1019439> – Download vom 08.09.2007.
- Statistisches Bundesamt (2007): *Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. Fachserie 11, Reihe 3*, Wiesbaden. – <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1020493> – Download vom 08.09.2007.
- Strotmann, M./Tietze, W. (2007): Early Excellence Centres – Förderung bildungsarmer Familien in England. In: Fischer, D./Elsenbast, V. (Hrsg.): *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem*. – Münster: Waxmann, S. 139–142.
- Stuck, A./Wolf, B. (2004): *Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Empirische Ergebnisse aus der Sicht von Eltern und Erzieherinnen*. – Aachen: Shaker Verlag.
- Sutcliffe, B./Glyn, A. (1999): Still underwhelmed: Indicators of globalization and their misinterpretation. In: *Review of Radical Political Economics*, Vol. 31, pp. 111–132.
- Sylva u. a. 2004 = Sylva, K./Melhuish, E./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B./Elliot, K. (2004): The effective provision of pre-school education project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In: Faust, G./Götz, M./Hacker, H./Roßbach, H. G. (Hrsg.): *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 154–167.
- Textor, M. R. (2006): *Bildung im Kindergarten. Zur Förderung der kognitiven Entwicklung*. – Münster: Verlag Monsenstein und Vannerdat.
- Tippelt, R. (1992): *Konstruktives Altern – Herausforderung für die Erwachsenenbildung und für den Einzelnen*. In: *Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes* (Hrsg.): *Bildung für ein konstruktives Altern*. – Frankfurt: DVV, S. 66–74.
- Tippelt, R./Schmidt, B. (2007): *Pädagogische Netzwerkarbeit im Kontext Lernender Regionen und Metropolen – Herausforderungen bei „Übergängen“*. In: Böhm-Kasper, O. und Schuchart, C. (Hrsg.): *Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung*. – Münster: Waxmann, S. 159–176.

- TU München (2007): German Institute of Science and Technology. The first German University Abroad in Operation. – URL: [http://portal.mytum.de/archiv/presseclippings/presseclippings\\_20030919\\_124433](http://portal.mytum.de/archiv/presseclippings/presseclippings_20030919_124433) – Download vom 30.07.2007.
- Ulich, M. (1999): Sprachförderung in mehrsprachigen Kindergruppen – Fachkräfte zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Pädagogische Empfehlungen gibt es viele – und was sagen die Betroffenen? In: KiTa aktuell (Bayern), 11. Jg., H. 4., S. 83–87.
- Ulich, M./Oberhuemer, P. (2003): Interkulturelle Kompetenz und mehrsprachige Bildung. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. – Freiburg im Breisgau: Herder, S. 152–168.
- UNESCO Associated Schools Project Network (ASPnet) (2003): Report of the Global Review of the Unesco Associated Schools Project: Results, recommendations and conclusions. – URL: [http://portal.unesco.org/education/en/files/23509/10654517241Global\\_Review\\_Report\\_ENG.pdf/Global+Review+Report+ENG.pdf](http://portal.unesco.org/education/en/files/23509/10654517241Global_Review_Report_ENG.pdf/Global+Review+Report+ENG.pdf) – Download vom: 21.08.2007.
- United Nations (2007): World Population Prospects. The 2006 Revision. Highlights, New York. – URL: [http://www.un.org/esa/population/publications/wpp2006/WPP2006\\_Highlights\\_rev.pdf](http://www.un.org/esa/population/publications/wpp2006/WPP2006_Highlights_rev.pdf) – Download vom 27.07.2007.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2003): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. – Opladen: Leske + Budrich.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber, P. J. (2002): Ausblick: Europäisierung oder Re-Nationalisierung der Bildung in Europa? In: Schleicher, K./Weber, P. J. (Hrsg.): Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Band III: Europa in den Schulen. – Münster: Waxmann, S. 479–496.
- Weber, P. J. (2004): Die Autopiesis der Globalisierung von Bildung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspolitik, 27. Jg., H. 3, S. 2–8.
- Weinert, S. (2004): Fremdsprachenerwerb in der Langzeitperspektive: Sind Kinder die besseren Sprachlerner? In: Faust, G./Götz, M./Hacker, H./Roßbach, H. G. (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 119–138.
- Weinert, S./Lockl, K. (in Druck): Sprachförderung. In: Petermann, F./Schneider, W. (Hrsg.): Angewandte Entwicklungspsychologie (Enzyklopädie der Psychologie). – Göttingen: Hogrefe.
- Wenke, J. (1996): Berufliche Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer. Ein Leitfaden für Bildungsträger. – Bielefeld: Bertelsmann.

- Wenzel, V. (o. J.): Zweisprachige Kindergärten an der deutsch-niederländischen Grenze: Die Pusteblyume (Pardon: paardebloem!) als Modellkindergarten in Nordrhein-Westfalen. In: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. – URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1229.html> – Download vom 23.08.2007.
- Wild, K.-P. (2006): Lernstrategien und Lernstile. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. – 3. Aufl. – Weinheim: Beltz, S. 427–432.
- Wilkens, I./Leber, U. (2003): Partizipation an beruflicher Weiterbildung – Empirische Ergebnisse auf Basis des Sozio-Ökonomischen Panels. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 36. Jg., H. 3, S. 329–337.
- Willke, H. (2001): Atopia. Studien zur atopischen Gesellschaft. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wissenschaftsrat (2007): Basisdaten Hochschulen/Forschungseinrichtungen in Deutschland. – URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/Basisdaten.pdf> – Download vom 27.07.2007.
- Witte, J. (2006): Change of degrees and degrees of change. Comparing adaptations of European higher education systems in the context of the Bologna process, Enschede. – URL: [http://www.che.de/downloads/C6JW144\\_final.pdf](http://www.che.de/downloads/C6JW144_final.pdf) – Download vom 31.08.2007.
- Witte, J./Brandenburg, U. (2007): Finanzierungsmodelle für das Auslandsstudium. Arbeitspapier Nr. 86. – 2. Aufl. – Gütersloh. – URL: [http://www.che.de/downloads/Finanzierungsmodelle\\_fuer\\_das\\_Auslandsstudium\\_ergaenzte\\_Auflage\\_AP86.pdf](http://www.che.de/downloads/Finanzierungsmodelle_fuer_das_Auslandsstudium_ergaenzte_Auflage_AP86.pdf) – Download vom 30.09.2007.
- Woderich, R./Koch, T./Ferchland, R. (2004): Weiterbildungserfahrungen und Lernkompetenzen der ostdeutschen Erwerbsbevölkerung in komparativer Perspektive. In: Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (Hrsg.): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. – Münster: Waxmann, S. 201–358.
- Wößmann, L. (2004): Entwicklung betrieblicher Kosten und Nutzen der Berufsausbildung: Einige Anmerkungen zu den Ursachen des Ausbildungsplatzmangels. In: ifo Schnelldienst, 57. Jg., H. 6, S. 21–24.
- Wößmann, L. (2005a): The effect heterogeneity of central exams: Evidence from TIMSS, TIMSS-Repeat and PISA. In: Education Economics, Vol. 13, pp. 143–169.
- Wößmann, L. (2005b): Leistungsfördernde Anreize für das Schulsystem. In: ifo Schnelldienst, 58. Jg., H. 19, S. 18–27.
- Wolter, A. (2005): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Lesczensky, M./Wolter, A. (Hrsg.): Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. – Hannover: HIS, S. 49–60.

- Wolter, S. C. (2002): Training and Job-mobility in Switzerland. In: Backes-Gellner, U./Schmidtke, C. (Hrsg.): Bildungssystem und betriebliche Beschäftigungsstrategien in internationaler Perspektive. (Schriften des Vereins für Socialpolitik. Neue Folge. – Bd. 290) – Berlin: Duncker & Humblot, S. 19–36.
- Wolter, S. C. (2007): Ausbildungskosten und -nutzen und die betriebliche Nachfrage nach Lehrlingen. Plenarvortrag auf der Jahrestagung des Vereins für Socialpolitik, München. – URL: <http://www.socialpolitik.org/docs/2007/Wolter.pdf> – Download vom 15.11.2007.
- Wolter, S. C./Mühlemann, S./Schweri, J. (2006): Why some firms train apprentices and many others not. In: German Economic Review, Vol. 7, No. 3, pp. 249–264.
- Wrenn, K. A./Maurer, T. J. (2004): Beliefs about older workers' learning and development behaviour in relation to beliefs about malleability of skills, age-related decline, and control. In: Journal of Applied Social Psychology, Vol. 34, No. 2, pp. 223–242.
- Zaidi, A./Fuchs, M. (2005): Transition from work to retirement in EU25, Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research. – URL: [http://www.euro.centre.org/data/1164874912\\_40611.pdf](http://www.euro.centre.org/data/1164874912_40611.pdf) – Download vom 15.11.2007.



# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Deutschland: Im- und Exporte in Prozent des Bruttoinlandsprodukts	12
Abbildung 2:	Globalisierung und wachsende Unsicherheit in modernen Gesellschaften	17
Abbildung 3:	Veränderung des Globalisierungsgrades (KOF-Globalisierungsindex der Konjunkturforschungsstelle der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich)	18
Abbildung 4:	Lernstände im Englisch-C-Test am Ende der sechsten Jahrgangsstufe in LAU 7 und KESS 7 nach Schulform	54
Abbildung 5:	Leistungen der Schüler nach Qualifikation der Englisch-Lehrkräfte in der Grundschule	55
Abbildung 6:	Anteil von Schülern, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde (Angaben in Prozent)	57
Abbildung 7:	Verteilung der Eltern auf drei Berufsgruppen, getrennt nach Familien ohne (oberer Balken) und mit (unterer Balken) Migrationshintergrund (Angaben in Prozent)	58
Abbildung 8:	Verteilung der Eltern nach Bildungsabschlüssen, getrennt nach Familien ohne (oberer Balken) und mit (unterer Balken) Migrationshintergrund (Angaben in Prozent)	60
Abbildung 9:	Verteilung der Eltern nach heimischem Buchbesitz, getrennt nach Familien ohne (oberer Balken) und mit (unterer Balken) Migrationshintergrund (Angaben in Prozent)	61
Abbildung 10:	Arbeitslosenquoten 2007 (zweites Quartal) nach Altersgruppe und höchstem erreichten Bildungsgrad für Deutschland und Österreich im Vergleich zur EU	81
Abbildung 11:	Arbeitslosenquoten 2005 nach Altersgruppe und Qualifikation	81
Abbildung 12:	Anzahl der eingeführten Bachelor-/Masterstudiengänge seit dem Wintersemester 1999/2000	97
Abbildung 13:	Anzahl der weltweit mobilen Studierenden von 2003 bis 2025	108
Abbildung 14:	Bedarf an Studienplätzen in Mio. im Jahr 2000 und 2025	109
Abbildung 15:	Erwerbsbeteiligung 60- bis 64-jähriger Männer in Westdeutschland von 1970 bis 2000	117
Abbildung 16:	Rückgang der Alterserwerbstätigenquote von 1970 bis 2000 im internationalen Vergleich, Männer zwischen 60 und 64 Jahren	118
Abbildung 17:	Die Bedeutung lebenslangen Lernens für die Erwerbsbeteiligung im Alter	119
Abbildung 18:	Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung nach Schulbildung	122
Abbildung 19:	Teilnahme an beruflicher Weiterbildung nach Berufsabschluss	123
Abbildung 20:	Altersdiskriminierung bei Weiterbildungsmaßnahmen in ausgewählten modernen Gesellschaften	124

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Regressionsmodell zur Erklärung von Unterschieden im Leseverständnis (Angaben in Skalenpunkten)	62
Tabelle 2: Schüleranteile mit regelmäßiger häuslicher und schulischer Computernutzung in PISA 2006 und PISA 2003	74
Tabelle 3: Teilnahmequoten an Weiterbildung insgesamt (Angaben in Prozent)	121

## Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATSBILDUNG

*Blossfeld, Hans-Peter*, Prof. Dr. rer. pol., geb. 1954, Inhaber des Lehrstuhls für Soziologie I an der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Leiter des Staatsinstituts für Familienforschung, Mitglied der interdisziplinären DFG-Forschergruppe „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“ (BiKS).

Arbeitsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Globalisierungsforschung, Soziologie des internationalen Vergleichs, Sozialstrukturanalyse, Soziologie der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung, Familiensoziologie, Soziologie des Arbeitsmarkts, Längsschnittmethoden.

*Bos, Wilfried*, Prof. Dr. phil., geb. 1953, Universitätsprofessor für Bildungsforschung und Qualitätssicherung an der Technischen Universität Dortmund im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie, Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS), Nationaler Projektmanager für IGLU/PIRLS 2001, 2006, TIMSS 2007, wissenschaftlicher Leiter von KESS.

Arbeitsschwerpunkte: Internationale Bildungsforschung, Qualitätssicherung im Bildungswesen.

*Lenzen, Dieter*, Prof. Dr. phil., geb. 1947, Präsident der Freien Universität Berlin, seit 2007 Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz, Vorsitzender des AKTIONSRATSBILDUNG, High Level Advisor bei der EU-Kommission, Universitätsprofessor für Philosophie der Erziehung am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Freien Universität Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Bildungspolitik, erziehungswissenschaftliche Systemforschung.

*Müller-Böling, Detlef*, Prof. Dr. rer. pol., geb. 1948, Universitätsprofessor für Empirische Wirtschafts- und Sozialforschung an der Universität Dortmund (beurlaubt), Rektor der Universität Dortmund von 1990 bis 1994, seit 1994 Leiter des CHE Centrum für Hochschulentwicklung.

Arbeitsschwerpunkte: Hochschulentwicklung.

*Prenzel, Manfred*, Prof. Dr. phil., geb. 1952, Universitätsprofessor für Pädagogik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Direktor des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), Nationaler Projektmanager für PISA 2003 und 2006, Sprecher des DFG-Schwerpunktprogramms „Bildungsqualität von Schule“.

Arbeitsschwerpunkte: Lehr-Lernforschung mit Schwerpunkten Unterrichtsmuster, Lernprozesse, Kompetenz- und Interessenentwicklung, Bildungsmonitoring und internationale Leistungsvergleiche, Qualitätsentwicklung und Lehrerprofessionalität.

*Wößmann, Ludger*, Prof. Dr. sc. pol., geb. 1973, Universitätsprofessor für Bildungsökonomie an der volkswirtschaftlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München, Bereichsleiter Humankapital und Innovation am ifo Institut für Wirtschaftsforschung, Koordinator des Europäischen Expertennetzwerks Bildungsökonomik (EENEE).  
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsökonomik, insbesondere mikroökonomische Analysen von Effizienz und Chancengleichheit im Schulsystem anhand verschiedener internationaler Schülerleistungstests.

## Verzeichnis der externen Experten

*Jungermann, Helmut*, Prof. Dr. phil., geb. 1943, Universitätsprofessor für Psychologie an der Technischen Universität Berlin, Leiter des Fachgebiets Umwelt- und Technikpsychologie am Institut für Psychologie und Arbeitswissenschaft; aktuelle Forschungsprojekte: Der Nutzen von Vorstellungen bei Entscheidungen (the utility of imagination in decision making), Beratung und Ratsuche bei Entscheidungen (advice giving and taking), Determinanten wahrgenommener Inflation (determinants of perceived inflation).  
Arbeitsschwerpunkte: Entscheidungs- und Risikoforschung.

*Roßbach, Hans-Günther*, Prof. Dr. phil., geb. 1951, Inhaber des Lehrstuhls für Elementar- und Familienpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, u. a. Sprecher der DFG-Forschergruppe „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“, wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs „Kindergarten der Zukunft in Bayern – KIDZ“.  
Arbeitsschwerpunkte: Qualitätsfeststellung in Institutionen der Früherziehung, Curricularentwicklung/Bildungsfragen im Kindergarten, Übergang vom Elementar- in den Primarbereich, Längsschnittanalysen der Auswirkungen frühkindlicher Betreuungen, internationale Vergleichsuntersuchungen, Unterrichtsqualität in der Grundschule.

*Tippelt, Rudolf*, Prof. Dr. phil., geb. 1951, Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München, u. a. Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften; ausgewählte aktuelle Forschungsprojekte: Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von ErwachsenenbildnerInnen (Komweit), Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken, Bildungsverhalten und -interessen Älterer (EdAge).  
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Weiterbildung/Erwachsenenbildung, Bildungsprozesse über die Lebensspanne, Übergang von Bildung in Beschäftigung, Fortbildung pädagogischen Personals.

*Wolter, Stefan C.*, Prof. Dr. rer. pol., geb. 1966, Direktor der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) Aarau, Co-Direktor des Leading House on Economics of Education, Firm Behaviour and Training Policies (Universitäten Bern/Zürich), Leiter der Forschungsstelle für Bildungsökonomie an der Universität Bern, Präsident des Rats des Eidgenössischen Hochschulinstituts für Berufsbildung (EHB).  
Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Arbeitsmarktökonomie.







Der Globalisierungsprozess hat das deutsche Bildungssystem als eine Herausforderung erreicht, auf die bisher keine überzeugende Antwort gefunden wurde. Daher widmet sich der Aktionsrat Bildung in seinem zweiten Jahresgutachten dem Thema „Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess“.

Die Experten stellen Globalisierungsprozesse mit ihren vielschichtigen Konsequenzen dar, insbesondere einer zunehmenden Unsicherheit für individuelle Lebensläufe, und zeigen daraus resultierende Herausforderungen für Bildungsinstitutionen auf. Zentrale Erfordernisse für alle Bildungsphasen von der frühen Kindheit bis hin zur Weiterbildung werden nach einer Analyse der Situation beleuchtet und konkrete Handlungsempfehlungen an die Politik formuliert.

Der Aktionsrat Bildung ist ein politisch unabhängiges Gremium, dem folgende Experten angehören:

**Prof. Dr. Dieter Lenzen**

Vorsitzender des Aktionsrats Bildung, Präsident der Freien Universität Berlin

**Prof. Dr. Hans-Peter Blossfeld**

Universität Bamberg, Leiter des Staatsinstituts für Familienforschung (ifb)

**Prof. Dr. Wilfried Bos**

Universität Dortmund, Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS)

**Prof. Dr. Detlef Müller-Böling**

Universität Dortmund, Leiter des CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

**Prof. Dr. Manfred Prenzel**

Universität Kiel, Direktor des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN)

**Prof. Dr. Ludger Wößmann**

Ludwig-Maximilians-Universität München, Bereichsleiter Humankapital und Innovation am ifo Institut für Wirtschaftsforschung

[www.aktionsrat-bildung.de](http://www.aktionsrat-bildung.de)

