

Kompetenz und Kollegialität

Bildung macht **Kultur**

Stellungnahme des VS - Landesvorstands
NRW zur Bildungspolitik

IMPRESSUM

Herausgeber: Verband deutscher Schriftsteller (VS) in NRW in ver.di,
Wilmergasse 12-13, 48143 Münster

Layout + Satz: creaboni, Barbara Flenker, Münster

Auflage: 200 Exemplare

Druck: ver.di, Düsseldorf, 2010

Der Text steht auch als Download zur Verfügung: www.vs-nrw.de

Bildung macht Kultur

Stellungnahme des VS - Landesvorstands NRW
zur Bildungspolitik

Jürgen August Alt
Leonie Viola Thöne

INHALT

KAPITEL I	Bildung hat (wieder) Konjunktur	3
KAPITEL II	Grundlegende Probleme und Tendenzen im Deutschen Bildungswesen.....	4
KAPITEL III	Frühkindliche Pädagogik.....	6
	1 Was Kinder brauchen	8
KAPITEL IV	Deutschlands kunterbunte Schulwelt	13
	2 Geschlechtsspezifische Disparitäten – Die neue Bildungsarmut	16
	3 Eine Lanze für die musische Bildung	17
	4 Anne Frank Gesamtschule Rheinkamp	19
	5 Die Mär vom Gleichmachen	22
KAPITEL V	Berufliche Bildung	24
KAPITEL VI	Hochschulen	27
KAPITEL VII	Lebenslanges Lernen	31
KAPITEL VIII	Didaktische Aspekte.....	34
KAPITEL IX	Bildung macht Kultur	36
	Literaturhinweise.....	39

I

BILDUNG HAT (WIEDER) KONJUNKTUR

Anfang der sechziger Jahre erregte das Thema „Bildung“ große öffentliche Aufmerksamkeit. „Bildungsnotstand“ und „Bürgerrecht auf Bildung“ lauteten Schlagwörter jener Zeit, die auf verschiedene Defizite im deutschen Bildungssystem hinwiesen. Dass im Bildungswesen Lebenschancen verteilt und verspielt werden, geriet zunehmend in den Blick – und sorgte für heftige Auseinandersetzungen.

Um 1970 erreichten die bildungspolitischen Kontroversen ihren Höhepunkt, nachdem der Deutsche Bildungsrat empfohlen hatte, Gesamtschulen als Versuchsschulen zu errichten und die erste sozial-liberale Koalition (1969-1972) große Reformhoffnungen weckte. Hinter den Auseinandersetzungen um die richtige Schulform standen auch konträre kulturelle Entwürfe, normative Vorstellungen über die Familie, die Rolle der Mütter und die Beziehungen zwischen Frauen und Männern.

In den achtziger Jahren wurde es still um die Bildungspolitik, obwohl damals wichtige Entwicklungen stattfanden, wie zum Beispiel die Abkehr von den Hauptschulen. Erst in den späten neunziger Jahren flammten wieder bildungspolitische Debatten auf, die um die Qualität des schulischen Lernens kreisten. Qualitätsentwicklung wurde zu einem vorherrschenden Thema.

Ab etwa 2000 traten Vergleiche mit anderen Ländern in den Vordergrund. Auf die enttäuschenden Ergebnisse der TIMSS-, der PISA- und weiterer Studien reagierten die Bildungspolitiker mit einer ganzen Reihe von Maßnahmen. Das Programm „Zukunft, Bildung und Betreuung“, das die Bundesregierung 2003 startete, brachte – erstaunlich spät – die Einrichtung von Ganztagschulen auf die Tagesordnung. Heute ist die Überzeugung, dass weitere Reformen im Bildungssystem notwendig sind, weit verbreitet. Große Hoffnungen werden an die Bildung geknüpft, manchmal allzu große. Im Bildungssystem geht es nicht nur um Bildung. Es geht unter

anderem auch um Umverteilung, weil Schulen und Universitäten viel Geld kosten. Folglich provozieren bildungspolitische Maßnahmen, sofern sie kostenträchtig sind, auch Verteilungskonflikte. Zwar können Reformen zur Lösung mancher Probleme beitragen, aber viele der bildungspolitisch relevanten Herausforderungen, wie etwa Jugendarbeitslosigkeit, Schulversagen und Studienabbrüche, haben mehrere Ursachen. Sie werden nicht – oder nicht alleine – vom Bildungssystem hervorgebracht.

II GRUNDLEGENDE PROBLEME UND TENDENZEN IM DEUTSCHEN BILDUNGSWESEN

Mit dem Stellenwert, den das Thema „Bildung“ inzwischen erlangt hat, ist auch der Bedarf an Forschung gewachsen. Deren Ergebnisse machen wiederum bestimmte Schwächen sichtbar und erhöhen so den Reformbedarf. Zu den Problemen und Entwicklungen, die Forschergruppen, Expertenkommissionen und Institute ans Licht gebracht haben, gehören die folgenden:

1. Bildungssysteme sind in übergreifende gesellschaftliche Prozesse eingebunden. Einerseits entwickeln sich Bildungsinstitutionen und -maßnahmen im Kontext solcher Prozesse, reagieren auf Veränderungen, passen sich an. Andererseits folgen sie bestimmten Entwicklungspfaden, die von nationalen und regionalen Besonderheiten, etwa von richtungsweisenden politischen Entscheidungen oder den Wertvorstellungen maßgeblicher Akteure (etwa Lehrer) beeinflusst werden. Zu den Entwicklungen, die nicht nur das deutsche Bildungswesen tiefgreifend verändern, gehören die Verschiebungen zwischen den Wirtschaftsbereichen, insbesondere die Expansion des Dienstleistungssektors und die damit einhergehenden Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt. Auch die demografische Entwicklung konfrontiert das Bildungssystem mit Problemen, die strukturelle, organisatorische und pädagogische Lösungsversuche notwendig machen.

2. Ein weiterer Trend ist die zunehmende Bedeutung des Wissens in allen Sektoren der Wirtschaft, in Verbänden, Parteien und Organisationen, bei der ehrenamtlichen Arbeit und im Alltag. Diese Entwicklung läuft nicht in erster Linie darauf hinaus, immer mehr Wissen anzuhäufen. Vielmehr werden Teile des Wissens weiterentwickelt, korrigiert, überholt, durch neue Erkenntnisse abgelöst. Obwohl im Laufe der Zeit auch die Menge des relativ stabilen Wissens zunimmt, veralten Teile unseres Wissens immer rascher. Die Notwendigkeit, lebenslang zu lernen, besteht also eher darin, Überzeugungen aufzugeben, die wir bislang für zutreffend gehalten hatten, und sie durch neue zu ersetzen. Lernen ist eben auch ein Prozess der Selektion. In der „Wissengesellschaft“ wachsen die Risiken für die Menschen aus bildungsfernen Schichten und Milieus.
3. Im deutschen Bildungswesen hängen die soziale Herkunft und die Bildungserfolge eng zusammen – jedenfalls enger als in vielen anderen Ländern. Auch ist die Zahl derer, die ohne Abschluss die Schule verlassen oder an einer anderen Stelle im System Schiffbruch erleiden, relativ hoch. Mädchen bzw. junge Frauen sind hiervon deutlich weniger betroffen. Die Bildungsarmut der Jungen und jungen Männer gehört zu den neuen Formen sozialer Ungleichheit.
4. Seit einigen Jahren richtet sich die Aufmerksamkeit der politischen Akteure mehr und mehr darauf, dass Bildung auch eine integrative Funktion hat. Angesichts des demografischen Wandels hängt nämlich viel davon ab, inwieweit es gelingt, Menschen aus anderen Ländern zu integrieren. Aber auch in dieser Hinsicht sind die Leistungen des deutschen Bildungssystems ernüchternd. Hier rächt sich wohl, dass Parteien, Regierungen und Teile der Bevölkerung lange Zeit nicht wahrhaben wollten, in einem Einwanderungsland zu leben.
5. Das Bildungssystem bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen berufsorientierter, arbeits-

marktfähiger Ausbildung und einer allgemeinen Bildung, die kulturelles Wissen und musisch-künstlerische Fertigkeiten einschließt. Die Globalisierung und die damit einhergehende Mobilität der hoch qualifizierten Arbeitnehmer führen dazu, Bildung als eine Ressource im internationalen Wettbewerb zu begreifen. Deswegen fordern viele Akteure, die Qualität der Lehre kontinuierlich zu überprüfen und die Leistungen der Schüler in allen Ländern zu vergleichen. Auch im Hochschulbereich (Bologna-Prozess) spielt diese Tendenz inzwischen eine maßgebliche Rolle.

Diese grundlegenden Probleme und Trends bilden den roten Faden bei unserem Gang durch das deutsche Bildungssystem. Obwohl unsere Anmerkungen für das föderale Bildungswesen der Bundesrepublik gelten, werfen wir öfter einen Blick auf die besonderen Bedingungen in Nordrhein-Westfalen. Außerdem betonen wir die Verschränkung von Bildung und Kultur; wir messen das Bildungssystem auch daran, inwieweit es Zu-

gänge zum kulturellen Reichtum der Gesellschaft eröffnet.

III

FRÜHKINDLICHE PÄDAGOGIK

Zu den Besonderheiten des deutschen Bildungswesens gehört, die frühkindliche Pädagogik sträflich vernachlässigt zu haben. Das ist nicht nur ein Versagen der Bildungspolitiker. Vielmehr spielen hierbei verbreitete Wertvorstellungen und Familienmodelle eine Rolle, die sich inzwischen auf dem Rückzug befinden, aber auch einige Irrtümer. So denken noch immer viele Eltern, es sei für ihre Kinder am besten, sie ganztägig zu Hause zu erziehen, solange sie noch „klein“ sind.

Doch inzwischen treten die Folgen dieses deutschen Sonderweges zutage. Am deutlichsten zeigen sich zunächst die infrastrukturellen Defizite: fehlende Betreuungsplätze, ungenügend ausgebildete – und schlecht bezahlte – Erzieherinnen, zu wenige Männer in diesem Beruf, mangelhafte Curricula, ein Anspruch auf einen Betreuungsplatz erst ab dem 3. Lebensjahr, außer in Thüringen, Rhein-

land-Pfalz (ab dem 2. Lebensjahr) und Sachsen-Anhalt (ab Geburt).

Mit diesen Fehlentwicklungen entstehen Probleme, die sich im gesamten Bildungssystem fortpflanzen. So tauchen Integrationsmängel bereits in der frühen Kindheit auf, die sich später nur schwer korrigieren lassen. Auch die relativ hohe – vielfach beklagte – Selektivität ist u. a. darauf zurückzuführen, dass in Deutschland frühe Bildungschancen verpasst werden. Eine Betreuung in vorschulischen Institutionen kommt keineswegs nur denjenigen Kindern zugute, die sozial benachteiligt sind. Kinder aus allen Schichten und Milieus profitieren von einer vorschulischen Erziehung – nicht nur in ihrer kognitiven, sondern auch in ihrer emotionalen, sozialen und kommunikativen Entwicklung. Dabei spielt die Zeitspanne eine Rolle, in der die Kinder die Einrichtung besuchen. Es lohnt sich für die meisten Kinder, früh mit den Bildungsmaßnahmen zu beginnen, etwa im Alter von zwei bis zweieinhalb Jahren. Nur bei einer kleinen Gruppe von Kindern scheint ein längerer, vor dem dritten Lebensjahr beginnender Besuch frühpädagogischer Institutionen gewisse (klinisch

nicht relevante) Verhaltensauffälligkeiten zu begünstigen – aus noch unverstandenen Gründen. Eine repräsentative Langzeitstudie des Robert-Koch-Instituts, der sogenannte Kinder- und Jugendgesundheitsurvey, liefert den folgenden Befund: Kinder berufstätiger Mütter sind gesünder – insbesondere leiden sie weniger an psychischen Problemen. Außerdem bringen sie bessere Noten bzw. Zeugnisse nach Hause.

Diese Korrelationen zeigen sich bei alleinerziehenden Müttern, deren Kinder ansonsten durchaus Nachteile haben, und bei Müttern mit Partnern. Warum das so ist, bleibt vorerst unklar. Eine Vermutung lautet, dass berufstätige Mütter selbstbewusster und leistungsorientierter sind. Kinder, die eine vorschulische Einrichtung besuchen, erkranken öfter an harmlosen Infektionen, die mit Fieber einhergehen, was zur Folge hat, dass sie später, etwa ab dem Grundschulalter, seltener an Krankheiten leiden. Neuere Forschungen zeigen überdies, dass wir die kognitiven Kompetenzen von Kindern lange unterschätzt haben, etwa die Fähigkeit – und die Bereitschaft vieler

Wenn alles gut geht, entwickeln Kinder eine stabile emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson, meistens zur Mutter. Diese sichere Bindung entsteht nicht sofort nach der Geburt, sie bildet sich vielmehr in den Mutter-Kind-Interaktionen heraus, ein Prozess, der mehrere Monate dauert. Kinder können auch zu anderen Personen eine stabile Beziehung herstellen, beispielsweise zum Vater, zur Großmutter, einem engen Freund der Eltern oder einer Betreuerin im Kindergarten. Ob tatsächlich eine sichere Bindung zustande kommt, hängt nicht zuletzt davon ab, dass die Mutter die Signale des Kindes richtig deutet und angemessen darauf reagiert. Mütter und andere Bezugspersonen können das kommunikative Verhalten üben und verbessern, was sich nachweislich auf die Bindungsqualität auswirkt. Dabei darf man sich das Kind aber nicht als einen passiven Teil in den Interaktionen vorstellen. Etwa 65% der Kinder erreichen in den meisten der bislang untersuchten Länder bzw. Kulturen eine sichere Bindung. In manchen Stichproben ist der Anteil etwas geringer. Das heißt auch: Jedes dritte Kind entwickelt unsichere Bindungsmuster, die Nachteile mit sich bringen, aber klinisch nicht relevant sind. Vernachlässigte Kinder, sexuell missbrauchte und solche, die längere Zeit schlecht betreut in einem anregungsarmen Heim leben, können unter desorganisiertem Bindungsverhalten und Bindungsstörungen leiden, die einer therapeutischen Intervention bedürfen.

Den sicher gebundenen Kindern gelingt es leichter, die Welt zu entdecken, sie suchen Herausforderungen, während die anderen Kinder häufig ängstlicher sind. Der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung dienen länger andauernde Begegnungen mit gleichaltrigen Kindern, insbesondere Erfahrungen in einer pädagogisch betreuten Gruppe, die heterogen sein sollte. Die Kinder beginnen schon sehr früh auf die Dynamik in Gruppen zu reagieren, etwa nach der Vollen- dung des ersten Lebensjahrs. Die positiven Auswirkungen der vorschulischen Ein- richtungen hängen mit den Spielen und den Auseinandersetzungen innerhalb einer Gruppe zusammen. Ihre dort erworbenen sozialen und kommunikativen

Kompetenzen bringen die Kinder in ihre bindungsrelevanten Interaktionen mit der Mutter (Bezugsperson) ein und beeinflussen damit die Eltern-Kind-Kontakte. Neben den folgenreichen Erfahrungen in Gruppen entwickeln viele Kinder aber auch stabile Beziehungen zu den Erzieherinnen. Deswegen ist es richtig, wenn jeweils eine Erzieherin vorrangig ihre Gruppe betreut. Elternhaus und frühkindliche pädagogische Betreuung ergänzen sich. Problematisch ist dagegen die sozialräumliche Segregation, die mancherorts dazu führt, dass in den Tagesstätten zu viele Kinder betreut werden, deren Muttersprache nicht Deutsch ist.

Literatur: Bear/Connors/Paradiso 2009³, Bock-Famulla/Große-Wöhrmann 2010, Jarausch/Alleman- Ghionda 2008, Oerter/Montada 2008⁶, Röhr-Sendmeier 2009, Stecher u.a. 2009

Kinder – abstrakt zu denken. Sehr früh beginnt die Entwicklung der Sprache. Die Reaktionsmuster der Gehirne von 3 Monate alten Säuglingen ähneln schon den Gehirnen Erwachsener. Ungefähr ab der zwanzigsten Lebenswoche beginnen die Kinder damit, Sprache zu imitieren und sogar von den Lippen zu lesen. Solche Erkenntnisse sollten uns aber nicht dazu verleiten, überzogene Leistungsansprüche an die Kinder zu richten und die frühkindliche Erziehung zu verschulen. Sowohl das angeleitete als auch das spontane Spielen der Kinder dient ihrer kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung.

Neben dem Wohlergehen unserer Kinder geht es freilich auch um die Lebenschancen der Eltern, insbesondere der Mütter. Zugleich spielt ein demografisch relevantes Problem eine Rolle, das sich statistisch in der durchschnittlichen Kinderzahl spiegelt. Qualitativ hochwertige Betreuungspplätze erleichtern es den Frauen, berufliche Optionen – oder Zwänge – und den Wunsch nach Kindern leichter zu vereinbaren.

Auch wenn wir keine einfachen kausalen Beziehungen vermuten, fällt doch auf, dass in einigen Ländern Nordeuropas mehr Kinder als im EU-Durch-

schnitt geboren werden – Länder, in denen die Institutionen frühkindlicher Erziehung besser ausgebaut sind als in Deutschland. Just in diesen Ländern ist auch die Frauenerwerbsquote höher. Grundsätzlich sollte man diesen Indikator mit einer gewissen Vorsicht betrachten, weil er alle Frauen einschließt, die irgendeiner Beschäftigung nachgehen, also auch einer marginalen. Deswegen betrachten wir hier den Anteil sozialversicherungspflichtiger erwerbstätiger Frauen (bezogen auf die Altersgruppe der erwerbsfähigen Frauen). Dieser lag 2006 in Deutschland bei gut 45%, in Schleswig-Holstein zum Beispiel waren es 47%, in NRW 43,3%. Die NRW-Zukunftskommission schlägt vor, aus Nordrhein-Westfalen, dem Land mit einer unterdurchschnittlichen Frauenerwerbstätigkeit, das Bundesland mit der höchsten Frauenerwerbstätigkeit zu machen – bei gleichzeitig steigender Geburtenrate. Wie weit der Weg zu diesem Ziel ist, zeigen die Betreuungsquoten, also die Anteile betreuer Kinder an allen Kindern derselben Altersgruppe. Für die 0 – 3 Jahre alten Kinder in ganz Deutschland betrug 2007 die Quote 15,5%, die Ganztags-

quote nur 7,3%, in NRW lediglich 6,9% bzw. 3,2%. Die Quoten für die Kinder im Alter von 3 – 6 lagen in NRW bei 86,2% bzw. 21,8%. Allmählich steigen die Quoten. Für 2009 meldete das Ministerium eine Betreuungsquote der unter Dreijährigen von 11,6%, in den neuen Bundesländern liegt die Quote deutlich höher, in Sachsen-Anhalt sogar bei 55%.

Gut ausgestattete Institutionen frühkindlicher Bildung können dazu beitragen, den Kindern mit Migrationshintergrund die Teilhabe an Bildung und Kultur zu ermöglichen. Noch sind die meisten Migrantenkinder benachteiligt, besonders die „zweite Generation“, also diejenigen, die in Deutschland geboren und deren Eltern zugewandert sind. Sie tragen, so die verbreitete, nicht ganz unumstrittene These, eine doppelte Bürde. Zum einen stammen sie überwiegend aus bildungsfernen Elternhäusern. Zum anderen stehen sie vor dem Problem, sich in einer mehr oder weniger fremden Kultur zurechtfinden zu müssen, deren Sprache sie meist nur ungenügend beherrschen. Verglichen mit anderen Ländern geraten die Migranten

hierzulande besonders arg ins Hintertreffen. Leicht gerät aus dem Blick, dass die Herkunftssprache auch eine Chance bietet, nämlich die Chance, in jungen Jahren zwei Sprachen zu erlernen.

In den Niederlanden zum Beispiel verfügen die Kinder der zweiten Generation über eine höhere Lesekompetenz, obwohl sie auch dort den sprachlichen Fähigkeiten der einheimischen Kinder hinterherhinken. Wir präsentieren hier noch ein paar Daten, die die Tragweite des Integrationsdefizits erahnen lassen: Von den rund 82 Millionen Einwohnern Deutschlands haben etwa 15,5 Millionen einen Migrationshintergrund – sie sind Ausländer (6,7 Mill.) oder eingebürgerte Migranten sowie deren Kinder. Im Jahr 2006 waren fast ein Drittel aller in Deutschland geborenen Kinder Migrantenkinder. Die Bildungsdefizite variieren zwischen den Ethnien, den Altersgruppen und den Geschlechtern. In den Bevölkerungsgruppen der über 25 Jährigen haben deutlich mehr Frauen keinen Schulabschluss. Das ist in der jungen Generation anders. Von den türkischen Schulabgängern in NRW (2007) verließen

12,8% der Männer und 7,6% der Frauen ihre Schulen ohne Abschluss (italienische Schüler/innen: ca. 9,5% bzw. 5,4%, albanische ca. 28 bzw. 26%). 15,1% der Türcinnen und 12,8% der Türken erreichen die Hoch- oder Fachhochschulreife – bei den Griechinnen und Griechen sind es immerhin 26% bzw. 20,1%.

Unglücklicherweise besuchen Migrantenkinder und inländische Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern die vorschulischen Angebote seltener und kürzer. Kinder von Akademikern sind auch in dieser Hinsicht bevorzugt. Ihre Eltern und insbesondere die berufsorientierten Akademikerinnen schicken die Kinder früher, regelmäßiger und länger in die vorschulischen Einrichtungen. Denjenigen Migrantenkindern, die länger einen Kindergarten besucht haben, gelingt es häufiger, den Übergang ins Gymnasium zu schaffen. Eine ausgebaute frühkindliche Erziehung eröffnet nicht zuletzt die Chance, an kulturellen Leistungen teilzuhaben. Sie macht Musik, Tanz, Schauspiel, Malerei und andere kreative Bereiche früh für Kinder aller Schichten und Herkunftsländer zugänglich.

Auf die insgesamt missliche Lage der frühkindlichen Erziehung antworteten Politiker, Eltern und andere Akteure mit vielen Initiativen, Maßnahmen und Absichtserklärungen. So trat 2005 das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) in Kraft; 2006 brachte das NRW - Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration (MGFFI) den „Aktionsplan Integration“ auf den Weg, der u. a. vorsieht, die Bildungssituation von Zuwandererkindern zu verbessern. Rheinland-Pfalz will bis zum Jahre 2013 eine Vereinbarung von Bund und Ländern umsetzen, die beinhaltet, für 35% der Kinder unter drei Jahren einen Krippenplatz einzurichten. In allen Bundesländern existieren inzwischen Regelungen für die Kooperation von KiTas und Grundschulen. Ein Beispiel für regionale Aktivitäten liefert das Modellprojekt „Kita & Co“ im Kreis Herford (NRW). Dort arbeiten 48 Kitas und Grundschulen zusammen, die im Jahr vor der Einschulung ihre Bildungsangebote aufeinander abstimmen und für Begegnungen zwischen Kita- und Grundschulkindern sorgen. Und inzwischen tendieren auch die Eltern dazu, ihre Kinder (wieder) früher einschulen zu lassen.

Fazit: Die frühkindliche Erziehung spielt eine wichtige Rolle im Bildungssystem, sie ist eine entscheidende „Stellschraube“. Deswegen sollten unsere Politiker wenigstens die Empfehlung der Sachverständigenkommission des 12. Kinder- und Jugendberichts (2005) schleunigst umsetzen, also einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr einführen. Gleichzeitig braucht Deutschland mehr Plätze für die noch jüngeren Kinder - und insgesamt mehr Einrichtungen, die ganztägig zur Verfügung stehen. Der Bachelor-Abschluss muss für alle Erzieherinnen und Erzieher Pflicht werden. Elternarbeit und Elternmitwirkung bleiben wichtig, wobei für viele Eltern diverse Beratungsangebote sinnvoll wären. Dazu gehören Erziehungshilfen, Ratschläge für den Umgang mit Säuglingen und Informationen über die Bedeutung frühkindlicher Bildung. Und schließlich brauchen unsere Kinder eine curriculare Verknüpfung der Vor- und Grundschulen.

IV DEUTSCHLANDS KUNTERBUNTE SCHULWELT

Der ständige Wandel des Bildungswesens, den wir unter II erwähnen, ähnelt zur Zeit eher einem Umbruch. 16 Bundesländer nehmen ihre Kulturhoheit in Anspruch, indem sie die Schulen auf unterschiedlichen Wegen reformieren. Dabei bleibt in einigen Bundesländern das dreigliedrige System auf der Strecke, weil Haupt- und Realschulen zusammengelegt werden. Brandenburg hat Realschulen und Gesamtschulen (ohne gymnasiale Oberstufe) fusioniert und das Ergebnis „Oberschule“ genannt. Diese Oberschulen bieten nach der 9. Klasse einen Haupt- und nach der zehnten eine „qualifizierte Berufsbildungsreife“ bzw. die Fachoberschulreife. Eine neu geschaffene Schulform in Rheinland-Pfalz heißt „Realschule plus“. Das klingt vertraut, aber mit dieser Schule wird die Hauptschule abgeschafft und eine obligatorische Orientierungsstufe im 5. und 6. Schuljahr eingeführt. Neben dieser neuen Schule soll es in Rheinland-Pfalz zukünftig noch 2 weitere Schulformen geben: die integrierte Gesamtschule

und das Gymnasium. Solche Reformen könnten die ersten Schritte hin zu Gemeinschaftsschulen sein, in denen alle Kinder – mit individuell differenzierten pädagogischen Maßnahmen – bis zum 10. Schuljahr lernen. Tatsächlich reagieren die Länder jedoch in erster Linie auf den demografischen Wandel. Die Landesregierung in Nordrhein-Westfalen will die Hauptschulen nicht abschaffen, sondern attraktiver machen, insbesondere mit Ganztagsangeboten, und die Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen als eigenständige Schulformen beibehalten. Als Alternative zum Gymnasium setzt NRW auf die beliebten Berufskollegs, die ebenfalls zum Abitur führen.

Besonders eng ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulbesuch an den Privatschulen, wo die Schülerschaft ziemlich homogen ist. Dort begegnen sich vor allem Kinder aus Elternhäusern, die großen Wert auf die Bildung ihrer Kinder legen. Das sind nicht unbedingt besonders wohlhabende oder gar reiche Menschen, sondern solche, die eine akademische Ausbildung haben. Knapp 8% aller Schülerinnen und Schüler besuchen

eine Privatschule – und die Nachfrage wächst weiter. Die Leistungen an diesen Schulen entsprechen weitgehend den Leistungen der Akademiker-Kinder an öffentlichen Schulen (FAS 46/2009).

GRUNDSCHULEN

In den Grundschulen lernen Kinder, die unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen. Diese Unterschiede hängen auch – aber gewiss nicht nur – mit den oben erwähnten Defiziten im Vorschulbereich zusammen. Die zunehmende Heterogenität an den Grund- und anderen Schulen stellt die Lehrerinnen und Lehrer vor große Herausforderungen, die neue didaktische Strategien erfordern, nämlich individuell abgestimmte Lehr- und Lernprozesse. Eine Voraussetzung hierfür ist, dass unsere Kinder mehr Zeit in den Schulen verbringen. Hier liegt vermutlich der Grund dafür, weshalb Bildungspolitiker die Ganztagsangebote insbesondere im Grundschulbereich ausbauen und außerdem frühere, flexiblere Einschulungen möglich machen. Die Verweildauer an Grundschulen zu erhöhen, eröffnet

neue Chancen, die kulturelle Bildung voranzutreiben. In den frühen Phasen des Lebens lassen sich manche Wege zur Kultur leichter ebnen. Nehmen wir als Beispiel die Musik. In allen Schichten der Gesellschaft finden wir Eltern, die wenig mit Musik anfangen können, denen es schwer fällt, ihren Kindern Musik nahe zu bringen. Inzwischen ist Deutschland, behauptet ein traurig stimmender Artikel in der FAS (12. 7. 2009), zu einer „tauben Nation“ geworden. Mit einer musikalischen Früherziehung für alle Kinder müsste es doch gelingen, diesen Trend umzukehren.

HAUPTSCHULEN

Die Hauptschulen sind die großen Verlierer im Bildungssystem. 1960 besuchten noch 70% aller Schüler im 8. Schuljahr eine Hauptschule, 2005 waren es 22%. In Nordrhein-Westfalen befanden sich zwischen 1970 bis 1981 insgesamt über 600.000 Schülerinnen und Schüler jährlich an den Hauptschulen. Danach ging es bergab. 1985 waren es ca. 430.000, 1990 306.000 und im Jahr 2008 217.000. Den Abschluss, den die meisten Eltern und

Schüler heute mindestens anstreben - und den viele Arbeitgeber erwarten -, ist der Realschulabschluss. Ein Viertel bis ein Drittel der Realschüler nutzen inzwischen die Option, eine zweite Fremdsprache zu erlernen, was die Chance erhöht, nach dem Realschulabschluss die Schullaufbahn fortzusetzen. Die Kinder, die auf der Hauptschule zurückbleiben, lassen sich so charakterisieren: Sie stammen häufig aus bildungsfernen und einkommensarmen Elternhäusern, der größte Teil ist männlich und viele haben einen Migrationshintergrund. Lehrerinnen und Lehrer an Hauptschulen klagen oft darüber, dass ihre Schüler nie oder nur selten ein Buch lesen.

GESAMTSCHULEN

Das dreigliedrige deutsche Schulsystems geriet während der sechziger Jahre ins Kreuzfeuer der Kritik. Vor allem die relative Undurchlässigkeit im Bildungswesen rief die Reformer auf den Plan. Als Alternative galt die Gesamtschule. Die Vorbilder für diese Schulform fanden die Bildungspolitiker in den USA, in Schweden und Großbritannien. Statt die Schüler in

verschiedenen Schulen aufzuteilen, bieten die Gesamtschulen einer heterogenen Schülerschaft differenzierte Lernangebote, die den unterschiedlichen Neigungen und Leistungsniveaus entgegenkommen. Trotz der Vorbehalte einiger Bundesländer gegenüber diesem Modell herrschte über Parteigrenzen hinweg Einigkeit darüber, dass die traditionellen, dreigliedrig organisierten Schulen reformbedürftig seien. In NRW zum Beispiel akzeptierte die CDU die Gesamtschulversuche, die 1969 in Gang kamen. Erst Mitte der siebziger Jahre trennten sich die bildungspolitischen Wege der beiden großen Parteien. Im Bericht des Max Planck Instituts für Bildungsforschung werden die Gesamtschulen als „besterforschte Schulform“ bezeichnet (Cortina u.a. 2008). Leider bleiben die Ergebnisse hinter den Erwartungen der Gesamtschul-Verfechter zurück. So entsprechen zum Beispiel die Leistungen in einigen Fächern nicht denjenigen, die Schülerinnen und Schüler an den Gymnasien erreichen. Um solche Ergebnisse richtig deuten zu können, ist der folgende Befund wichtig. In der Bundesrepublik sind die Gesamtschulen Bestandteil ei-

An der Hauptschule zeigen sich die geschlechtsspezifischen Disparitäten, die im gesamten Bildungswesen auftreten, besonders deutlich. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung beschreibt die Situation folgendermaßen: Die Mädchen und die jungen Frauen werden im Bildungssystem immer erfolgreicher, während das Risiko zu scheitern für die Jungen und jungen Männer zunimmt. Mädchen werden früher eingeschult, können besser lesen und bleiben seltener ohne Schulabschluss. Sie gelangen schneller und erfolgreicher von den Schulbänken in berufliche Ausbildungen, und sie absolvieren ihre Ausbildung eher in einem anspruchsvollen Segment der Berufsgruppen. Sie können häufiger eine Hochschulreife vorweisen, brechen ihr Studium seltener ab und bilden inzwischen die Mehrheit der Hochschulabsolventen. Sie nutzen intensiver die Weiterbildungsangebote, während sie beruflich tätig sind. Dieser Liste können wir noch einige weitere Befunde hinzufügen. Im Jahr 2006 besuchten ca. 4% der insgesamt 9,4 Millionen Schülerinnen und Schüler in Deutschland eine Sonder- bzw. Förderschule. Davon waren 64% männlich. Im Förderbereich „Emotionale und soziale Entwicklung“ betrug der Anteil der männlichen Schüler 87%. Nicht zuletzt wegen der deutlich besseren Abschlüsse und guter Noten in den Zeugnissen geraten junge Frauen auch seltener in die Arbeitslosigkeit. Die Erfolgsgeschichte der Mädchen und Frauen, so heißt es im Bildungsbericht 2008, bricht im Verlauf der Berufstätigkeit teilweise wieder ab - darauf gehen wir unter V ein. Bis in die sechziger Jahre hinein war die „katholische Arbeitertochter vom Lande“ im Bildungssystem benachteiligt. Mit gutem Grund stellen die Sozialwissenschaftler heute fest, dass an deren Stelle der „Hartz-IV-Migrantensohn“ oder der „männliche Hauptschüler mit Migrationshintergrund in städtischen Ballungsgebieten“ getreten ist.

Wie kommt es zu der unterschiedlichen Wertschätzung der Fächer, die das Max Planck Institut konstatiert? Warum gelten musische Fächer weniger? Ein Grund hierfür ist, dass viele Zeitgenossen an den unmittelbaren Nutzen, an die Verwertbarkeit der Bildung denken. Musische Aktivitäten wie Singen, Musikinstrumente spielen, Tanzen, Vorlesen, Malen und Modellieren werden eher als Freizeitbeschäftigungen angesehen. Die Schulen sollen doch, so eine verbreitete Überzeugung, auf den „Ernst des Lebens“ vorbereiten, den Einstieg in die Berufswelt ermöglichen. Allzu leicht geraten die darüber hinaus gehenden Wirkungen der Bildung im Allgemeinen und der musischen Bildung im Besonderen aus dem Blick, ein Befund, den wir unter Punkt IX aufgreifen.

Aber auch die Halbtagsschulen standen - und stehen - einer tiefer gehenden musisch-kulturellen Bildung im Wege. In der Konkurrenz mit anderen Fächern um die knappe Ressource Zeit geraten sie schnell ins Hintertreffen. Und in Zeiten leerer Kassen entsteht alsbald ein Klima, das die Versuchung nährt, im Kulturbereich zu sparen. Eine Rolle spielt allerdings auch der Mangel an Lehrern, der durchaus in die Zukunft hineinreichen könnte.

Die Landesregierung NRW wirbt in einer Initiative „Zukunft Lehrer/in NRW“ für den Lehrerberuf. Sowohl im Sekundarbereich I als auch im Sekundarbereich II erwartet das Ministerium für die Fächer Kunst und Musik „sehr gute bis hervorragende Einstellungschancen“. Die Qualität musischer Bildung an offenen, teilgebundenen und gebundenen Ganztagschulen hängt auch davon ab, ob eine gute Kooperation mit schulexternen Anbietern, wie den Musikschulen, zustande kommt. In den Bundesländern existieren diverse Vereinbarungen, in NRW zum Beispiel eine „Rahmenvereinbarung“ aus dem Jahre 2003 zwischen dem Landesmusikrat, dem Landesverband der Musikschulen und dem Land über die Zusammenarbeit an offenen Ganztagsgrundschulen. Der NRW - Kulturrat schlägt in seinem „Aufruf zum Schutz der Kultur in der Finanzkrise“ vor, die „kulturelle Bildung im Zusammenhang mit den Schulen“ maßgeblich aus dem Etat des Schulministeriums zu finanzieren.

nes mehrgliedrigen Systems und keine „All-inklusive-Schulen“ wie in anderen Ländern, die eine heterogene Schülerschaft anstreben. Dort werden begabte Schüler nicht weitergereicht und weniger begabte nicht abgeschoben. Doch auch die Gesamtschulen hierzulande bieten vor allem im Ganztagsbetrieb einige Vorzüge, die wir hier herausstellen wollen: Sie erreichen mehr Kinder mit Migrationshintergrund, die die Chance erhalten, einen höheren Abschluss zu erwerben. Auch inländische Eltern aus bildungsfernen Milieus scheinen eher bereit zu sein, ihr Kind an einer Gesamtschule statt an einem Gymnasium anzumelden. An manchen Gesamtschulen zeigen sich positive Einflüsse auf die soziale Entwicklung. Die Gesamtschulen bieten ihren Schülern öfter als viele Gymnasien die Gelegenheit, an Projekten mitzuwirken. Nur an wenigen Gesamtschulen gelingt es, die musisch-kulturellen Fächer zu stärken. Das Max Planck Institut weist in diesem Zusammenhang auf die „unterschiedliche akademische Wertschätzung der Fächer“ hin, ein Problem, das über Schulen und Schulformen hinausgeht (s. Kasten 3).

REALSCHULEN

Nach den Gymnasien gehören die Realschulen zu den Gewinnern im deutschen Bildungssystem. 1965 besuchten 15% aller Schüler im 8. Schuljahr eine Realschule, 10 Jahre später waren es 24% und im Jahr 2006 (alte und neue Länder) 26%. 9% der Schüler besuchten zu diesem Zeitpunkt eine integrierte Gesamtschule und 11% eine derjenigen Schulen, die mehrere Bildungsgänge und Abschlüsse bieten, darunter auch einen „mittleren“. In NRW lernten 2008 knapp 321.000 Schüler an einer Realschule. Die Realschulen bieten den Standardabschluss des deutschen Bildungssystems. Aber auch Gymnasien, Gesamtschulen und andere Schularten, wie die Berufskollegs, ermöglichen diesen Abschluss und konkurrieren insofern miteinander. Das ist ein Beispiel für die Entkoppelung von Schulform und Zertifikat im Bildungswesen, ein Trend der den Einfluss der Schulform auf den Schulerfolg relativiert.

INTEGRIERTE GESAMTSCHULE MIT OFFENEM GANZTAGSBETRIEB

101 pädagogische Mitarbeiter/ -innen, davon 2 Sozialpädagogen, 5 Referendare, weitere Fachkräfte in der Integration

- Integrationsklassen
- Klassenneubildung in Jg. 9 (Profil I - Vorbereitung beim Übergang zur Berufsausbildung, Profil II - Vorbereitung auf die gymnasiale Oberstufe)
- Wahlpflichtdifferenzierung I - Jg. 6
- Wahlpflichtdifferenzierung II - Jg. 9
- Verlässliche Ganztagsbetreuung bis 15:55
- schuleigene Mensa
- Ein Selbstlernzentrum ermöglicht ein sinnvolles Nutzen von Freistunden und Mittagspause.
- Schulbibliothek
- AGs und Offene Arbeitsgemeinschaften
- Schüleraustausch mit Frankreich, den Niederlanden und Amerika
- Besuch des Berufsinformationszentrums (BIZ) in der Jahrgangsstufe 9 und 10
- Skikompaktseminar im Ahrntal/Südtirol im Februar.
- Methodentage erleichtern den Schülerinnen und Schülern den Einstieg in die Oberstufe.
- zweieinhalbwöchiges Betriebspraktikum
- Projektstage
- Studienfahrten
- EMA: Das „Erweiterte Musische Angebot“ - eine zusätzlichen Unterrichtsstunde pro Woche (Gitarre, E-Gitarre, E-Bass, Schlagzeug, Klavier, Trompete, Gesang, Klarinette etc...)
- Künstlerischer Schwerpunkt (offene Angebote (z.B. Step-Tanz), Gestaltung der Räumlichkeiten durch Schüler und Schülerinnen (Kunst), 3 Veranstaltungen in jedem Schuljahr, während derer die Ergebnisse handlungsorientierten Lernens präsentiert werden, die Aktivitäten von derzeit 7 Schulbands, die Ergebnisse des vokalinstrumentalen Praktikums und des Literaturkurses der Jahrgangsstufe 12 sowie weiterer Theatergruppen (z.B. „Schwarzlicht-Theater“)
- Bandklasse

GYMNASIEN

Die Gymnasien sind – gemessen an der Nachfrage – die Favoriten unter den deutschen Schulen. 2006 besuchten 32% der Schülerinnen und Schüler im 8. Schuljahr ein Gymnasium; 1970 waren es 23%. Von den insgesamt 2,45 Millionen Gymnasiasten lernten im Jahre 2007 allein 579.000 in NRW, 2 Jahre später stieg deren Zahl auf rund 593.000. Obwohl Migrantenkinder und Kinder aus anderen bildungsfernen Milieus deutlich unterrepräsentiert sind, besuchen inzwischen doch Schüler aus allen Schichten ein Gymnasium – besonders häufig die Kinder von Akademikern. Trotz der gestiegenen Heterogenität, die nicht spurlos an den Gymnasien vorübergehen wird, bleiben die Schulleistungen an den Gymnasien ziemlich konstant. An anderen Schulen sind die Leistungen weniger stabil und die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen größer. Die Veränderungen, die sich im Bildungswesen vollziehen, machen vor den Gymnasien nicht halt. Beispielsweise haben die bildungspolitischen Akteure damit begonnen, die seit 1972 bestehende reformierte

Oberstufe in eine neue gymnasiale Oberstufe zu transformieren. Deutsch, Mathematik und eine Fremdsprache erhalten den Status obligatorischer Kernfächer. Auch in diesem Fall besichert uns das föderale politische System länderspezifische Varianten. Nordrhein-Westfalen führt neben den 3 Kernfächern noch Profulfächer – Naturwissenschaften und Fremdsprachen – sowie Neigungsfächer ein. Die Abiturprüfung umfasst zukünftig fünf statt vier Fächer, darunter die 3 Kernfächer. Eine breit angelegte kulturelle Bildung ist in einem gymnasialen Halbtagsbetrieb kaum zu verwirklichen. Daher ist bemerkenswert, dass inzwischen schon viele Gymnasien – 39% in der bundesweiten Stichprobe des StEG-Projekts (Stecher u.a. 2009) - einen teilgebundenen Ganztagsbetrieb anbieten.

GANZTAGSSCHULEN

Das deutsche Modell der Halbtagschule gerät zunehmend unter Druck. Varianten dieser Schulform existieren auch in osteuropäischen Ländern. In Westeuropa dagegen ist die Ganztagschule weit verbreitet. Bereits vor

über 40 Jahren empfahl der Deutsche Bildungsrat (1965 – 1975) den Politikern, Ganztagsschulen einzurichten. Politisch durchsetzbar war dieser Vorschlag nicht, unter anderem vermutlich deshalb, weil damals andere familienpolitische Ideale vorherrschten. Heute bleibt den Politikern nichts anderes übrig, als auf das veränderte Verhalten der Menschen zu reagieren. Neben die traditionellen Familien – Ehepaare mit Kind(ern) – sind nicht nur andere Lebensgemeinschaften getreten: Die Familien selbst haben sich auch gewandelt. Insbesondere sinkt die Bereitschaft der Frauen, die Erziehungsaufgaben allein zu bewältigen. Eine 2009 durchgeführte forsa-Umfrage zeigt, dass zwei Drittel der 18 bis 30 Jahre alten Frauen, die sich Nachwuchs wünschen, ihre Kinder nicht mehr alleine betreuen wollen. Unter den Frauen mit Abitur bzw. Studium sind es gar 79%. Und all diese Frauen haben die Studien auf ihrer Seite, die wir unter III erwähnen. Zwischen den Ganztagsschulen in der Bundesrepublik bestehen deutliche Unterschiede. Es gibt die gebundene, die teilweise gebundene und die offene Ganztagsschule sowie diverse

Mischtypen. Ganztagsschulen können überdies in einem integrierten oder einem additiven Betrieb organisiert werden. Offene Ganztagsschulen stellen ihre Nachmittagsveranstaltungen denjenigen Schülern zur Verfügung, die freiwillig daran teilnehmen wollen. Manche dieser Schulen bieten auch ein paar Pflichtveranstaltungen im Nachmittagsbetrieb oder obligatorische Kurse – etwa Förderkurse – für bestimmte Schülergruppen. Nur an den gebundenen Schulenläuft ein echter Ganztagsbetrieb, bei dem die Veranstaltungen am Nachmittag mit den Schulstunden am Vormittag aufeinander abgestimmt sind. Zu einer echten Ganztagsschule gehört auch das gemeinsame Mittagessen. Offene Ganztagsschulen lassen sich immerhin ausbauen, indem nachmittags obligatorische Veranstaltungen eingeführt und mehr Lehrer eingestellt werden. Wir sind uns darüber im Klaren, dass viele Väter und Mütter die offenen Ganztagsschulen bevorzugen. Sie bieten mehr Gestaltungsspielräume an den Nachmittagen. Hier gibt es einen Zielkonflikt zwischen dem Elternwillen und einer optimalen Förderung für alle Kinder. Die offenen Ganztags-

Immer wieder taucht die Frage auf, ob Gemeinschaftsschulen im Ganztagsbetrieb zwangsläufig eher gleiche und dazu auch noch mittelmäßige Resultate hervorbringen. Warum ist das nicht der Fall? Mit den differenzierten, individuell abgestimmten Lernangeboten und Lernstrategien schlagen die Kinder verschiedene Wege ein, Wege, die in die Breite führen, hin zu größerer Vielfalt. So erlernen einige Kinder zum Beispiel eine dritte Fremdsprache, während andere einen Top-Kurs in Physik besuchen. Sie entscheiden sich für einen musischen oder einen naturwissenschaftlichen Schwerpunkt. Solche Schulkarrieren beruhen einerseits auf Selbstselektionen, die mit den Begabungen, Neigungen und Selbstbildern zusammenhängen. Andererseits beeinflussen beratende Lehrer und erwartungsvolle Eltern die Wege ihrer Zöglinge. Diese Selektionen führen in zweifacher Hinsicht zu ungleichen Ergebnissen: Es entstehen verschiedenartige Wissens- und Kompetenzprofile, deren Erfolgsaussichten auf den Arbeitsmärkten und in den Berufswelten auseinanderlaufen. Dies wiederum hat zur Folge, dass mehr oder weniger ungleiche Einkommen erzielt werden. Aber in den Schulen vollziehen sich nicht nur horizontale, sondern auch vertikale Differenzierungsprozesse. Die Schülerinnen unterscheiden sich in ihren Leistungsstärken, die sie durch differenzierte – also ungleiche – Lernangebote ausbauen. Kurz gesagt: Lernen macht ungleich. Diese zwangsläufige Folge von Lernprozessen wird eingeschränkt (aber nicht aufgehoben), sobald die Schulen ihre Bildungsstandards verändern, ihre Anforderungen verringern. Das Risiko, dieser Versuchung nachzugeben, wächst, wenn unterschiedliche Schulformen um Schüler konkurrieren, die im demografischen Wandel knapp werden. Worum geht es wirklich? Es geht darum, die Leistungsvariation nach unten zu begrenzen, also möglichst viele Schülerinnen und Schüler mitzunehmen, sie darin zu unterstützen, mindestens einen hinreichenden Abschluss zu erreichen und ihnen – über alle Zertifikate hinaus – die Wege zur Kultur zu ebneten.

schulen laufen Gefahr, eine Selbstselektion ihrer Schüler hervorzurufen: Diejenigen, die aus bildungsfernen Elternhäusern stammen, bleiben an den Nachmittagen häufiger zu Hause, während insbesondere die Akademikerkinder von ihren Eltern ermuntert werden, die Nachmittagsangebote zu nutzen. Eine Studie des Zentrums für Kulturforschung aus dem Jahre 2006 kommt zu dem Ergebnis, dass an gebundenen Schulen nicht nur mehr Lehrer nachmittags künstlerische Fächer unterrichten, sondern auch häufiger als an offenen Schulen freie Künstler im Einsatz sind. Von Schülerzeitungen einmal abgesehen gibt es aber auch dort auffallend wenig Literaturangebote an den Nachmittagen. Das ist vermutlich deshalb der Fall, weil das Kernfach Deutsch vormittags sowieso auf dem Lehrplan steht. Zusätzliche Angebote wären jedoch sinnvoll, beispielsweise Rede- und Artikulationsübungen oder Kurse, in denen die Teilnehmer lernen, wie sie Gedichte richtig vortragen.

Fazit: Es ist durchaus möglich, die mehrgliedrigen Schulsysteme durchlässiger zu machen und die Chancen-

gleichheit zu erhöhen. Doch mit den bisherigen Ergebnissen können wir uns nicht zufrieden geben. Andere Länder setzen auf Gemeinschaftsschulen, in denen die Selektion mittels Prüfungen später erfolgt. Grundsätzlich sind Ganztagschulen den in Deutschland noch üblichen Halbtagschulen überlegen – aber nicht zwangsläufig. Wie gut sie funktionieren, hängt unter anderem von der Qualität der Bildungsangebote und der Organisation ab. Jedenfalls bieten sie mehr Spielräume für individuelle Lehr- und Lernstrategien, übrigens auch für die besonders Begabten. Die Differenzierung der Schüler macht überdies eine Maßnahme überflüssig, die zeitraubend, teuer und wenig hilfreich ist: das Sitzenbleiben. Außerdem erfüllen Ganztagschulen eine integrative Funktion. Sie eröffnen für alle Kinder die Option, Zugänge zur Kultur zu entwickeln. Gebundene und teilgebundene Ganztagschulen sind leistungsfähiger als die additiv-offenen Modelle, wie erste Ergebnisse der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ zeigen. Dass die kulturelle Spaltung der Gesellschaft eher noch zunehmen wird, befürchtet nicht nur

die NRW-Zukunftskommission. Mit den Ganztagschulen wachsen die Chancen, diesem Trend entgegenzuwirken.

V BERUFLICHE BILDUNG

Die meisten Zeitgenossen denken vermutlich an das duale System der Bundesrepublik, wenn von beruflicher Bildung die Rede ist. Eine zentrale Rolle in diesem System spielt die betriebliche Ausbildung, die durch den Besuch einer Berufsschule ergänzt wird. Handwerks-, Industrie- und Handelskammern beaufsichtigen die Ausbildung und führen die Abschlussprüfungen durch. Über die Lerninhalte, die in „Berufsbildern“ ihren Niederschlag finden, verhandeln auch die Tarifpartner, ein Zusammenspiel, das zu einer hochwertigen beruflichen Ausbildung geführt hat. Neben dem dualen System existieren zwei weitere Segmente der Berufsbildung, nämlich die Schulberufsschulen und das Übergangssystem. Die Vollzeit-Berufsschulen, etwa die Fachschulen für Gesundheitsberufe, führen zu Abschlüssen, die nicht durch konjunkturelle Schwankungen gefährdet sind, weil die (meist weib-

lichen) Jugendlichen keine Lehrstelle in einem Unternehmen benötigen. Betriebliche Praktika gehören vielmehr zur schulischen Ausbildung. Das Übergangssystem ist seit Jahren das Sorgenkind der beruflichen Bildung. Es gliedert sich in 3 Teilbereiche mit unterschiedlichen Funktionen:

1. Diejenigen, die nicht alle Voraussetzungen erfüllen, um eine Lehre beginnen zu können, sollen ihre Ausbildungsreife nachholen.
2. Andere Jugendliche erhalten die Chance, den Hauptschulabschluss oder einen höheren Abschluss zu erwerben.
3. Und schließlich gibt es eine Vielzahl von Übergangsmaßnahmen für ausbildungsreife junge Menschen, die bei ihrer Suche nach einem Ausbildungsplatz erfolglos blieben. Diese Maßnahmen sind kaum noch zu überschauen und deren Wirkungen bleiben oft im Dunkeln.

Im Berufsbildungsbericht (2009) des BMBF heißt es, dass die Übergänge in die berufliche Bildung „oftmals verzögert, langsam und wenig erfolgreich“

verlaufen. Jedoch sehen das Ministerium und die Bundesagentur für Arbeit Anzeichen einer – auch demografisch bedingten – Umkehr. Der DGB dagegen vertritt die Auffassung, die Lage auf dem Lehrstellenmarkt werde zu positiv dargestellt. Damit steht die Gewerkschaft nicht allein. Sowohl das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) als auch die Bertelsmann-Stiftung fordern, die schulischen und die betrieblichen Ausbildungsmöglichkeiten auszubauen (vgl. ver.di 2009). Nach Schätzungen des BIBB gehen etwa 20% bis 30% der Teilnehmer an diversen Übergangsmaßnahmen leer aus. Noch 3 Jahre danach finden sie keine Lehrstelle und gehören damit zur Schar der „Altbewerber“. Die Mehrheit unter ihnen bilden die jungen Männer, und die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern scheint weiter zuzunehmen. Im Jahre 2008 wurden weniger Ausbildungsverträge abgeschlossen als im Vorjahr; vom Rückgang waren laut Berufsbildungsbericht ausschließlich die männlichen Bewerber betroffen, während die Zahl der Verträge mit jungen Frauen leicht anstieg. Der Anteil der Frauen in dualen Ausbildungen beträgt inzwischen

etwa 42%. Nach wie vor entscheiden sich Frauen und Männer für verschiedene Berufe. Die männlichen Jugendlichen neigen dazu, Berufe im Fertigungsbereich anzustreben, während die Frauen eher Dienstleistungsberufe wählen, insbesondere im Gesundheitswesen. In etlichen Berufen, für die sich Frauen gerne entscheiden, sind karge, ja sogar prekäre Löhne üblich, vor allem im Frisör-Handwerk. Unter den 10 am häufigsten gewählten Ausbildungen rangiert der Beruf „Frisörin“ auf dem vierten Platz. Obwohl die Frauen die Gewinnerinnen im Bildungssystem sind, bestehen verschiedene Benachteiligungen weiter fort. So bieten einige der von Frauen bevorzugten Berufe kaum Aufstiegschancen. Außerdem haben Frauen oft große Schwierigkeiten, wieder einen Arbeitsplatz zu finden, wenn sie ihre Tätigkeit einmal unterbrochen haben. Für eine Baby-Pause zahlen vor allem die gut qualifizierten Frauen einen hohen Preis: „Kind da, Job weg“, lautet ein Artikel in der ZEIT (5/2010). Und verglichen mit manchen anderen europäischen Ländern gelingt es den Frauen hierzulande nicht oft, Spitzenpositionen zu besetzen. Es wäre sicher

keine gute Idee, die geschlechtsspezifischen Nöte im Hinblick auf Bildung und Beruf gegeneinander aufzurechnen.

Die unter Punkt II erwähnten Prozesse machen sich auch im Berufsbildungssystem bemerkbar. Mit dem expandierenden Dienstleistungssektor und der zunehmenden Bedeutung des Wissens verändern sich zwangsläufig die Anforderungen in den Berufen. An die Stelle eher erfahrungsgesättigter treten mehr wissensbasierte und wissensgesteuerte Qualifikationen. Dem dualen System gelingt es inzwischen nicht mehr, alle Jugendlichen in die Arbeitswelt einzubinden. Dabei spielen auch Fehlentwicklungen im allgemeinbildenden Schulwesen eine Rolle, die in das duale System hineinwirken. Die Ausbildungsquote, also der prozentuale Anteil derjenigen Betriebe, die überhaupt ausbilden, sank in den achtziger Jahren und stagniert heute. Mehr denn je orientieren sich die Arbeitgeber an ihrem aktuellen betrieblichen Bedarf. Ähnlich wie im Hochschulbereich beobachten wir auch in der Berufsausbildung den Trend, die Lerninhalte europaweit zu

modularisieren, unter anderem mit dem Ziel, sie über Ländergrenzen hinweg vergleichen zu können. Obwohl eine maßvolle Modularisierung durchaus auch Chancen bietet (vgl. VI), läuft das Modullernen leicht darauf hinaus, einzelne Lernhäppchen darzubieten, die den momentanen betrieblichen Erfordernissen genügen. Eine umfassende berufliche Ausbildung könnte dabei auf der Strecke bleiben, obwohl die Autoren des Datenreports zum Berufsbildungsbericht nachdrücklich versichern, das Berufsprinzip werde nicht angetastet. Die wissensbasierten Arbeitswelten benötigen besonders qualifizierte Arbeitskräfte, zum Beispiel solche, die eine Fremdsprache beherrschen und über organisatorische und betriebswirtschaftliche Kenntnisse verfügen. Diese Konstellation führt zu einer neuen Entwicklung im Bildungswesen: Das duale Prinzip hält Einzug in den Hochschulbereich. Immer mehr Arbeitgeber, darunter auch einige Discounter, bieten eine duale Bachelor-Ausbildung an. So haben die gewerblichen Berufsgenossenschaften eine Kooperationsvereinbarung mit der Fachhochschule Rhein-Sieg getroffen. Die Studien-

interessierten bewerben sich zum Beispiel bei der Verwaltungsberufsgenossenschaft, werden Angestellte dieser Versicherung und beginnen anschließend ihr Studium „Sozialversicherung, Schwerpunkt Unfallversicherung“, ein dreijähriges Vollzeitstudium mit 6 Praxisphasen. Die Fachhochschule betont, „die zu vermittelnde Wissensbasis (sei) fachlich sehr breit gefächert.“ Der Einzug des Dualen in das Hochschulsystem ist ein Beispiel dafür, wie das Bildungswesen auf den gesellschaftlichen Wandel reagiert. Ein Forschungsreport des Instituts für die Zukunft der Arbeit (22/2009) hebt die folgenden Entwicklungen bzw. Probleme hervor: die unzureichenden und entwerteten beruflich nutzbaren Qualifikationen, die Spaltung des Arbeitsmarkts in flexibilisierte und Normalarbeitsverhältnisse, die unzureichende Erwerbsintegration von Frauen und Müttern und die zunehmenden Schwierigkeiten von Jugendlichen, am Beginn ihres Erwerbslebens auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen (S. 5).

Ein *Fazit* im Hinblick auf das berufliche Bildungswesen muss die Rolle der

Weiterbildung einschließen (Punkt VII). Schon hier können wir aber feststellen: Zur Lösung der anstehenden Probleme ist ein abgestimmtes Zusammenspiel zwischen beruflicher Bildung und Weiterbildung unbedingt erforderlich.

VI HOCHSCHULEN

Wie die anderen Teile des Bildungssystems befinden sich auch die Hochschulen in einer Phase beschleunigten Wandels. Die Mitgliedstaaten der EU haben beschlossen, Europa zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt zu entwickeln (Lissabon-Agenda). Weil die Wettbewerbsfähigkeit vor allem vom Wissen abhängt, gewinnen die Bildungspolitik im Allgemeinen und die Hochschulpolitik im Besonderen eine strategische Bedeutung. Seit der Bologna-Erklärung im Jahr 1999, die 29 Länder unterzeichneten, streben die politischen Akteure einen „europäischen Hochschulraum“ an, in dem alle Abschlüsse vergleichbar und anerkannt sein sollen. Hochschulen werden in die Nähe von Unternehmen gerückt, die miteinander konkurrieren. Dies führt

zu einem Differenzierungsprozess, in dem die Hochschulen möglichst unverwechselbare Profile zu entwickeln versuchen. Schlagworte dieses Wandels lauten „Effizienz“, „Evaluation“, „Exzellenz“ und „Innovation“. Genau diese Entwicklung erschwert aber den Studenten, die Hochschule zu wechseln. Außerdem erleben wir eine partielle Entwertung des Abiturs, weil die Universitäten, um Exzellenz bemüht, besonders gute Studenten gewinnen wollen. Neben dem Abitur verlangen sie daher, zumindest bei einigen Studiengängen, noch besondere Leistungen. Wie in den sechziger und siebziger Jahren, als ein massiver Ausbau des Hochschulwesens auf der Tagesordnung stand, geht es auch heute wieder darum, mehr Menschen ein Studium zu ermöglichen; So empfiehlt der Wissenschaftsrat, eine Studienberechtigtenquote von 50% anzustreben; im Jahr 2008 lag diese bei 45%. Auf dem Bildungsgipfel im Oktober 2008 verabredeten Bund und Länder, die Studienanfängerquote auf 40% zu erhöhen. Es gibt zwei Varianten dieser Quote, die unterschiedlich berechnet werden. Wir betrachten hier den Anteil derjenigen Studienan-

fänger, die in Deutschland ihre Hochschulreife erworben und ein Studium in Deutschland begonnen haben. Diese Quote lag 2008 bei 34%, während die durchschnittliche OECD-Quote 56% erreichte. In Deutschland studieren aber auch deswegen weniger Menschen, weil dort das duale System viele attraktive Ausbildungsmöglichkeiten bietet (vgl. V).

Um die Studienberechtigtenquote zu erhöhen, wollen die Bildungspolitiker für mehr Durchlässigkeit sorgen, insbesondere die Übergänge zwischen der beruflichen und der Hochschulbildung erleichtern. Außerdem ist es das erklärte Ziel der Reformer, Studienabbrüche so weit wie möglich zu verhindern. Von denjenigen, die Ende der neunziger Jahre an die Hochschulen kamen, beendeten nur 68% ihr Studium erfolgreich. Die Erfolgsquoten variieren fächerabhängig. Fast 40% der Studierenden in den Fächergruppen Mathematik und Naturwissenschaften sowie Sprach- und Kulturwissenschaften verließen ohne Abschluss die Hochschulen. Auch die Ingenieurwissenschaften glänzen nicht mit hohen Erfolgsquoten. Sie betrug für die Frauen 71%, für die Männer gut 66%.

Um mehr Frauen für die natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächer zu gewinnen, hat das BMBF als eine „Aktionslinie“ den „Nationalen Pakt für Frauen in MINT-Berufen“ auf den Weg gebracht. Die Frauen meiden nach wie vor die Ingenieurwissenschaften, Informatik und Physik. Dagegen gehört die Mathematik inzwischen zu den 10 beliebtesten Studiengängen. 2007 waren 56% der Studienanfänger weiblich. Inzwischen erreichen europaweit (EU 25) 36% mehr Frauen als Männer einen Hochschulabschluss. Mittlerweile promovieren rund 42% der Frauen – im Jahr 2000 waren es gut 34%. Aber nur ca. 17% der Professoren sind weiblich.

Während die Umstrukturierung der Hochschulen in Quasi-Unternehmen ohne große öffentliche Aufmerksamkeit vorstatten geht, macht die Einführung der Bachelor- und Masterprogramme Schlagzeilen. Mit diesen neuen Abschlüssen werden die Studieninhalte in Module aufgeteilt und die Studiengänge gestuft. Dem amerikanischen Vorbild folgend, soll der Bachelor den schnellen Regelabschluss bilden und der Master den besonders

leistungsfähigen Studentinnen und Studenten vorbehalten bleiben. Wir verkennen nicht, dass maßvoll modularisierte Studienverläufe die Chance bieten, das Denken in disziplinären Grenzen zu überwinden. Auch hilft ein klar strukturiertes Studium gerade in den Anfangssemestern eigenständig zu arbeiten und einen Teil der Lernprozesse selbst zu gestalten. Inzwischen hat sich aber herausgestellt, dass die Bologna-Reform hierzulande mehr oder weniger missglückt ist, wenn man sie an den gesteckten Zielen und den unbeabsichtigten Nebenwirkungen misst. Nun steht eine - leider etwas zaghafte - Reform der Reform auf der Tagesordnung. Die Absicht der Reformer, die Studiengänge vergleichbar zu machen, Leistungen zwischen den Hochschulen anzuerkennen und die Studiendauer zu verkürzen, führt zu häufigen Prüfungen, deren Ergebnisse alle in die Endnote eingehen. Da bleibt weder Zeit für Auslandsaufenthalte noch für ehrenamtliche Tätigkeiten und auch nicht für Studentenjobs, die der Teilfinanzierung des Unterhalts dienen. Diejenigen, die prüfen, verbringen viel Zeit mit Korrekturen, die anders

genutzt werden könnte, etwa dazu, die Studenten beim Studium zu begleiten und sie in selbstorganisierten Lernphasen zu unterstützen. Neben diesen ziemlich offensichtlichen Missständen muss der heimliche Lehrplan der Bachelor-Programme berücksichtigt werden. Welche Inhalte, Einstellungen und Erwartungen, die nicht in den Studienplänen auftauchen, erwerben und trainieren die Studenten? Vielleicht die folgenden: Lernen hat den Zweck, Prüfungen zu bestehen. Was man lernt, muss nützlich sein, muss etwas bringen, zum Beispiel Punkte. Lernen erfolgt häppchenweise, es kommt nicht so sehr darauf an, die Inhalte zu verknüpfen.

Die eingangs erwähnte Spannung zwischen allgemeiner Bildung und beruflicher Orientierung, die man aber nicht als Gegensatz deuten sollte, macht sich auch im Studium bemerkbar. Problematisch ist der Trend, den Wissenserwerb allzusehr an den (ökonomischen, beruflichen) Nutzen des Wissens zu binden. Auch den Ruf nach mehr Praxistauglichkeit der universitären Ausbildung sollten wir nicht so ohne weiteres trauen. Denn

zu den Aufgaben der Wissenschaft gehört doch auch, über Praxisfelder aufzuklären, sie kritisch zu durchleuchten, auch wenn dies den Akteuren in einem Praxisbereich missfallen mag. Außerdem weiß niemand so genau, wie sich die Märkte für die Absolventen bestimmter Fächergruppen entwickeln werden. So meldete der Hochschulanzeiger Ende 2008, die Berufsaussichten für Geowissenschaftler seien bestens. Das hängt mit dem knapper werdenden Rohöl zusammen, dem Zwang zur Rohstoffexploration und der Suche nach Alternativen, wie der Geothermie. Mineralogen arbeiten heute in Tätigkeitsfeldern, die zu Beginn ihres Studiums noch gar nicht vorhanden waren.

Fazit: Wir begrüßen die Forderung der Hochschulrektorenkonferenz, den Bachelor nicht als Regelabschluss zu betrachten. Die Möglichkeit, mit einem Master-Abschluss das Studium zu beenden, sollte allen Studierwilligen offen stehen. Mit geringem Aufwand lassen sich die Studienbedingungen durch die einfache Maßnahme verbessern, jede dritte Prüfung zu streichen. Das ist schon deswegen leicht mög-

lich, weil die Studierenden häufig die erfolgreiche Teilnahme an einer Lehrveranstaltung mit 2 Leistungsnachweisen belegen müssen, zum Beispiel einer Prüfung und einem Referat. Ein Leistungsnachweis sollte ausreichen. Die Hochschuldidaktik gehört auf den Prüfstand. Sie muss Spielräume für individuelles und selbstbestimmtes Lernen ermöglichen. Der Hinweis, dass die Umstellung auf Bachelor-Studiengänge wegen der stärker strukturierten Studiengänge an den Fachhochschulen leichter falle – so NRW-Wissenschaftsminister Andreas Pinkwart -, überzeugt uns nicht ganz (General-Anzeiger, 13.2.10). Wir schlagen vor, die Nachbesserungen an der Studienreform in allen Disziplinen mit Hilfe der folgenden Fragen kritisch zu prüfen:

1. Geraten Studentinnen und Studenten in finanzielle Schwierigkeiten, weil ihnen die Zeit fehlt, ihre Bafög-Leistungen und/oder die finanziellen Zuwendungen der Eltern mit einem Studentenjob aufzubessern?
2. Bleiben den Studenten genügend Spielräume für (ein) Auslandssemester und ehrenamtliche Aktivitäten?
3. Haben die Studenten die Möglichkeit, einen konsekutiven Master – ohne zusätzliche Hürden – an ihr Bachelor-Studium anzuschließen?
4. Fördern die Module das transdisziplinäre Denken, sind sie theoretisch miteinander verknüpft?
5. Beschäftigen sich die Studentinnen und Studenten auch mit dem Wandel der Wissenschaft?
6. Lesen sie hin und wieder Klassiker – in den Sozialwissenschaften etwa Texte von Max Weber, in den Biowissenschaften Briefe von Darwin und in der Physik einen Vortrag von Max Planck?
7. Finden auch Prüfungen statt, die nicht in die Endnote eingehen?

VII

LEBENSLANGES LERNEN

Zu den Zielen im europäischen Forschungs- und Bildungsraum gehört, die Beteiligung am lebenslangen Lernen zu fördern. Im Idealfall endet das Lernen nicht mit der abgeschlossenen Ausbildung, sondern setzt sich bis ins hohe Alter hinein fort. Von den rund 17.000 Weiterbildungseinrichtungen

in Deutschland bilden die privaten Anbieter mit 41% die größte Gruppe, gefolgt von den Volkshochschulen (24%). Der Markt ist unübersichtlich, das Angebotsspektrum breit. Teilweise nutzt der Bildungsmarkt die Schwächen der öffentlich geförderten und der betrieblichen Weiterbildung. Manche Angebote versprechen zu viel, andere appellieren an die Ängste der Kunden, eine aussichtsreiche Lernchance zu verpassen. In den meisten EU-Staaten werden alle Bildungsaktivitäten erfasst. Dazu gehören neben der Weiterbildung, also der nicht-formalen Bildung, die Ausbildung an Schulen und Hochschulen sowie die Berufsausbildung: die formale Bildung. Den 3. Bereich bildet das informelle Lernen, etwa das Lesen eines Sachbuchs oder der Besuch einer Bibliothek. Im Jahr 2007 nahmen 11% der 19- bis 64-Jährigen an formalen Bildungsgängen teil, 44% bildeten sich weiter und 53% lernten informell, brachten sich also selbst etwas bei. Die Expansion der nicht-formalen Bildung hängt vor allem mit der berufsbezogenen Weiterbildung zusammen. Erwerbstätige beteiligten sich deutlich häufiger an Weiterbil-

dungsmaßnahmen. 62% der Akademiker besuchten Maßnahmen der nicht-formalen Bildung, aber nur 28% derjenigen, die keinen beruflichen Abschluss vorweisen konnten. Hier zeigt sich einmal mehr der „Matthäus-Effekt“: „Wer hat, dem wird gegeben“. Gebildete Männer und Frauen bilden sich weiter, sodass der Abstand zu den übrigen wächst. Angesichts der raschen technologischen, aber auch der organisatorischen Veränderungen ist die betriebliche Weiterbildung für die Arbeitnehmer notwendig, um den Anschluss nicht zu verlieren und Aufstiegsmöglichkeiten zu sichern. Zu den verschiedenen Indikatoren, die betriebliche Bildung transparenter machen, gehört die Teilnahmequote, die den Anteil aller Beschäftigten zeigt, die mindestens eine betriebliche Fortbildungsveranstaltung besuchen. Die Quote in Deutschland, die 2005 30% betrug, ist im EU-Vergleich unterdurchschnittlich. Je höher die berufliche Stellung und der Bildungsgrad, desto eher werden die Betriebsangehörigen weitergebildet. Bei geringer Qualifizierten scheint die Devise zu lauten: schneller, weniger, billiger. Obwohl Deutschland vom

demografischen Wandel besonders betroffen ist, nahmen 2008 nur 21% der 51 bis 65 Jahre alten Beschäftigten an betrieblicher Weiterbildung teil. In Polen waren es 13%, in den Niederlanden 23%, in Schweden 37%. Mit dem Lesen erschließen sich die Menschen kulturelle Leistungen, wie Gedichte, Romane und Wissen. Die Studie „Lesen in Deutschland 2008“ kommt zu folgenden Ergebnissen: 40% der Befragten mit Hauptschulabschluss, aber nur 6% der Abiturienten und Hochschulabsolventen geben an, nie ein Buch in die Hand zu nehmen. Unter den Viel-Lesern finden sich auch die souveränen Nutzer der neuer Medien. Sie sind mehrheitlich weiblich, etwas jünger als der Durchschnitt und erzielen höhere Einkommen. Die inzwischen vertraute „Risikogruppe Jungen“ ist in dieser Studie ebenfalls vertreten. Die kulturelle Spaltung der Gesellschaft spiegelt sich im Leseverhalten. 22% der Frauen und 28% der Männer (aller Befragten) lesen nie. Mehr als ein Drittel meint, längeres Lesen strengt sehr an. 40% waren noch nie in einer Bibliothek. Dennoch scheint es um die Zukunft des Buches nicht schlecht zu stehen. Dass Bücher

zum Leben gehören, behaupten 60% der Frauen und 45% der Männer. 64% der Abiturienten und Akademiker betrachten Bücher als „gute Freunde“; 60% der Befragten – 67% aller Frauen und 52% aller Männer – wollen auf gedruckte Bücher niemals verzichten. 10% benutzen einmal in der Woche eine Bibliothek, 32% tun dies ein- bis zweimal im Monat. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass die E-books in den Universitätsbibliotheken die Lehrbücher nicht zu verdrängen scheinen, vermutlich aber einen Teil der Fachzeitschriften. Studentinnen und Studenten der Frankfurter Universität äußerten in einer Umfrage, sowohl elektronische als auch gedruckte Bücher nutzen zu wollen. Längere Texte lesen sie lieber in gedruckter Form, während die digitalen Texte eher dem raschen Nachschlagen dienen. 40% der Studenten wurden erst durch die Befragung auf die E-books aufmerksam. Viele Universitäten kaufen inzwischen die Bücher doppelt ein, wobei die Lizenzgebühren kaum günstiger sind als die gedruckte Version (Hochschulanzeiger 106/2010).

Fazit: Lebenslanges Lernen setzt eine gut ausgebildete Lesefähigkeit voraus, wozu die Bereitschaft gehört, sich auch mit längeren Texten auseinanderzusetzen. Lesen von Sachtexten, mathematisches Verständnis und Problemlösefähigkeit korrelieren. So gelangen wir am Ende unseres Gangs durch das Bildungssystem wieder zur frühkindlichen Pädagogik. Denn die Erziehung zum Lesen muss früh beginnen – in einer anregungsreichen Umgebung, in der es Modelle gibt, u. a. Vorbilder im Lesen und Sprechen. Trotz leerer Kassen gehört das Thema „Vorschulpflicht“ auf die Tagesordnung der politischen Akteure. Wenn lebenslanges Lernen gelingen soll, muss neben dem Vorschulbereich auch die Weiterbildung ausgebaut und mehr als bisher an öffentlichen Institutionen verankert werden (vgl. ver.di 2009). Auch beim lebenslangen Lernen geht es nicht zuletzt darum, möglichst viele Menschen mitzunehmen, sie an Bildung und Kultur teilhaben zu lassen.

VIII

DIDAKTISCHE ASPEKTE

Lebenslanges Lernen will gelernt sein. Hierbei helfen meta-kognitive Kompetenzen, also Wissen über das Wissen und darüber, wie wir lernen und Probleme lösen, welche Fehler auftreten – und wie wir diese Fehler vermeiden können. In den zurückliegenden Jahren haben verschiedene Wissenschaften die Schwächen und Fehlleistungen beim Denken und Lernen ans Licht gebracht und Anregungen entwickelt, die auch in didaktischer Hinsicht bedeutsam sind. Dazu gehört beispielsweise, einen kritischen Umgang mit den eigenen Erfahrungen zu pflegen. Häufig vertrauen wir ihnen allzusehr. Weil wir sie selbst gemacht haben, halten wir gerne an den Erfahrungen fest, genauer gesagt: an den Annahmen, die uns die Erfahrungen nahe legen. Wir übersehen, dass die Erfahrungen mit unterschiedlichen Hypothesen und Theorien vereinbar sind – wie zum Beispiel die Erfahrung der auf- und untergehenden Sonne. Deswegen sollten die Lernenden lernen, die Erfahrungen und die Hypothesen, die sie mit ihnen verbinden,

aeinanderzuhalten. Dann fällt es leichter, die Hypothesen kritisch zu prüfen. Besonders hartnäckig ist der Eindruck, sich selbst nahe zu sein und über sich Bescheid zu wissen. Tatsächlich zeigen zahlreiche Untersuchungen, dass wir uns oftmals leicht und gründlich über uns selbst täuschen.

Auch eine tiefere Selbsterkenntnis erfordert, viele Erfahrungen und Selbsterfahrungen weit hinter sich zu lassen, sie mit alternativen Theorien zu erklären – wie die Erfahrung der kreisenden Sonne. Didaktiken sollten daher dem Umstand Rechnung tragen, dass viele Lerninhalte den erfahrungsbasierten Annahmen widersprechen. Dazu ist erforderlich, solche Widersprüche herauszuarbeiten und zu lehren, was neue und ältere Theorien ausschließen, wie also die Wirklichkeit vermutlich nicht ist. Lernende sollten auch über die nicht-bewussten Heuristiken Bescheid wissen, also über die Art und Weise, wie Menschen automatisch denken und urteilen. Wer die kognitiven Schwächen versteht, die zum Beispiel den Umgang mit Wahrscheinlichkeiten so fehleranfällig machen, lernt dabei, Fehler zu vermeiden. Es ist

durchaus möglich, das eigene Denken zu verbessern.

Zu den wichtigen Maßnahmen im Unterricht gehören Strategien der Veranschaulichung. Weil immer mehr Erkenntnisse unanschaulich und kontra-intuitiv sind, müssen Lehrende und Lernende nicht nur veranschaulichen, sondern auch über die Grenzen dieser Methode nachdenken. Was zeigen ein Bild, eine Skizze, ein Beispiel nicht, was könnte zu Missverständnissen führen? Lernende sollten begreifen: Theorien sind keine Bilder, Anschauung und Erkenntnis rücken immer weiter auseinander. Heimliche Lehrpläne, die uns schon in den Bachelor-Studiengängen begegnet sind, beziehen sich häufig auf das Lernen, also darauf, was beim Lernen geschieht, worauf es dabei ankommt und weswegen man überhaupt lernt.

Wenn wir die Möglichkeiten lebenslangen Lernens wirklich ausschöpfen wollen, dürfen wir Lernen nicht prinzipiell und dauerhaft an den ökonomischen Nutzen, die Praxistauglichkeit, die Karriere usw. binden. Inzwischen erscheinen immer mehr Lehrbücher

für Bachelor-Studenten. Vor allem die Lehrenden sollten darauf achten, in welche Lerneinheiten die Inhalte gezwängt, wie sie theoretisch verknüpft werden und ob Reflexionen, historische Verweise, ethische Aspekte auf der Strecke bleiben. Mit den vergleichenden Studien (wie PISA), die die Leistungen von Schulen und Schulsystemen zu messern versuchen, könnte sich ein weiterer heimlicher Lehrplan einschleichen: Gelernt wird, was gut messbar ist. Werden Lehrerinnen und Lehrer in die Versuchung geraten, den Unterricht in ein „Quiz-Training“ (Tehart 2009) zu verwandeln? Kurz und zugespitzt formuliert stehen Lernende und Lehrende heute mehr denn je vor einem Problem, das Erasmus von Rotterdam um 1600 so formulierte: „Der Geist des Menschen ist nun einmal so angelegt, dass der Schein ihn mehr fesselt als die Wahrheit.“

IX

„BILDUNG MACHT KULTUR.“

Bildung, so eine weit verbreitete Meinung, diene dazu, eine interessante Arbeit zu finden, die gut bezahlt wird. Der lapidare Satz „Bildung macht Kul-

tur“, den u.a. die NRWZukunftskommission benutzt, rückt dagegen die vielfältigen Funktionen der Bildung in den Vordergrund. Eine ökonomische Betrachtung hilft hier weiter: Die Güter – Waren und Dienstleistungen –, die Menschen verkaufen, kaufen und verbrauchen, unterscheiden sich in ihrer Marktfähigkeit. Unter den 4 Sorten Gütern, die Ökonomen ausfindig machen konnten, haben die privaten Güter die Eigenschaft, exklusiv zu sein. Der Besitzer nutzt sie für sich; andere potentielle Nutzer bleiben ausgeschlossen. Außerdem herrscht insofern Konkurrenz, weil private Güter nur einmal gekauft und (über kurze oder längere Zeiträume) verbraucht werden. Ein simples Beispiel ist ein Kaugummi. Wer es rechtmäßig erworben hat, muss es nicht wieder hergeben. (Er kann das Kaugummi, ganz wie es ihm beliebt, auch als Geschenk nutzen.) Sobald der Besitzer das Kaugummi konsumiert, hat niemand mehr die Möglichkeit, das Gut zu benutzen. Das hängt auch mit der Knappheit der privaten Güter zusammen – Kaugummi fallen nicht vom Himmel. Güter können allerdings externe Effekte zur Folge haben, Nebenwirkungen, für

die die Märkte blind sind. Kaugummi verschmutzen zum Beispiel Schulhöfe und mancherorts auch Flure und Säle, wenn die Schüler sie wegwerfen. Die Kosten dieser negativen externen Effekte sind nicht im Preis enthalten. Sie können aber, vollständig oder teilweise, in den Preis hineingebracht, internalisiert werden, z. B. durch eine Kaugummi-Umweltsteuer. Die negativen Wirkungen lassen sich auch mit privaten Leistungen kompensieren, etwa mit einer von Eltern und Schülern getragenen Säuberungsaktion. Güter können aber auch positive externe Effekte hervorrufen. In diesen Fällen profitieren nicht nur die Verkäufer und Käufer, sondern noch andere Personen – ohne dafür etwas zu bezahlen. Wenn es zum Beispiel darum geht, ein Bauwerk zu renovieren, das Touristen anlockt und den Kunststudenten als Studienobjekt dient, wird der Besitzer zögern, die Kosten allein zu tragen. Andere profitieren: der Fremdenverkehrsverein, der Fachbereich Kunstgeschichte und das Restaurant um die Ecke, bei dem die Touristen einkehren. In solchen Fällen können die Kommune oder das Land die Renovation fördern, also subventionieren.

Möglicherweise engagiert sich auch ein privater Sponsor. Anders als private Güter schließen öffentlichen Gütern niemanden von der Nutzung aus, und die Nutzer konkurrieren auch nicht um solche Güter. Niemand rivalisiert beispielsweise um einen Deich, der ganze Landstriche schützt und deren Bewohner alle davon profitieren. Inwieweit die Bildung zu den öffentlichen Gütern gehört, ist nicht ganz unumstritten. Aber niemand zweifelt daran, dass Bildung viele positive Auswirkungen hat, die weit über den persönlichen Nutzen der Lernenden hinausreichen. Der Wirtschaftswissenschaftler Partha Dasgupta meint, Wissen sei das öffentliche Gut schlechthin. Ein Autor kann aus dem Universum des Wissens schöpfen, wenn er ein unterhaltsames Sachbuch schreibt oder in einem Schulbuch Teile des Wissens didaktisch aufbereitet, und eine Wissenschaftlerin kann Erkenntnisse ihrer Vorgänger korrigieren oder weiterentwickeln. Das Urheberrecht gilt für das jeweilige Sach- oder Fachbuch, nicht für die Hypothesen und Theorien selbst. Sie lassen sich auch nicht patentieren, die praktischen Anwendungen, Verfahren, Dienstleistungen und Pro-

dukte aber schon, obwohl in einigen Bereichen der Biowissenschaften die Grenzen zu fließen beginnen. In einem weltweit verbreiteten Standardwerk der Ökonomie zählt der Autor, Gregory Mankiw, die Erzeugung von Wissen zu den öffentlichen Gütern, insbesondere die Grundlagenforschung. Eine anwendungsorientierte Auftragsforschung, die zum Beispiel energiesparende Kühlsysteme entwickelt, kann durchaus marktfähig sein. Aber beide, Grundlagen- wie Auftragsforschung, profitieren von vorausgegangenen Bildungsprozessen, weil sie ihr wissenschaftliches Personal aus dem Reservoir hoch qualifizierter Menschen rekrutieren. Bildungsprozesse haben also Auswirkungen, die in die Zukunft hineinreichen. Bemerkenswert ist die ‚Umverteilung‘ des Wissens. Wissende können ihr Wissen weitergeben, ohne danach weniger zu besitzen. Eher lernen sie während des Lehrens noch dazu, vor allem wenn sie das unbezahlbare Glück haben, kritischen Lernenden zu begegnen. Hier angelangt können wir die Behauptung im Kasten 5, Lernen mache ungleich, immerhin ein wenig relativieren. Wer lernt, Klavier zu spielen, wird seiner Lehrerin auch etwas

ähnlicher, gleicher. Und die Schüler, die dasselbe Lehrbuch der Chemie benutzen, gleichen sich (eine erfolgreiche Lektüre vorausgesetzt) unter anderem darin, dass sie nun alle verstehen, was eine Ionenbindung von einer kovalenten Bindung unterscheidet. Der persönliche Nutzen der Bildung ist hoch. Gebildete Menschen sind zufriedener, gesünder, emotional stabiler und attraktiver für das andere Geschlecht. Am Geld allein liegt das nicht. Denn höher gebildete Menschen sind auch dann zufriedener, wenn sie weniger verdienen als geringer Qualifizierte. Darüber hinaus scheinen sich Gesellschaften zu verändern, wenn die Zahl der Gebildeten wächst. Das mag vielleicht damit zusammenhängen, dass gebildete Menschen seltener schwere Gewalttaten begehen und mehr Interesse an Kulturgütern zeigen. Deshalb kaufen sie nicht nur häufiger Bücher, Instrumente, Pinsel und Papier, sie besuchen auch häufiger Museen, Lesungen, Kleinkunstveranstaltungen, Pop-Konzerte, Kinos, Konzertsäle und Theater. Mit ihrer Nachfrage tragen sie also dazu bei, den Kulturbetrieb in Gang zu halten. Obwohl wir noch nicht alle Zusammenhänge genau verste-

hen, die sich hinter den Korrelationen (etwa von Bildung und emotionaler Stabilität) verbergen, steht doch fest: Bildung ist ein Gut mit vielen externen Wirkungen, die einen hohen öffentli- chen Nutzen mit sich bringen. Gleich in vielerlei Hinsichten gilt daher, was wir eingangs zitiert haben: Bildung macht Kultur.

LITERATURHINWEISE

Almendinger, Jutta: Der Sozialstaat des 21. Jahrhunderts braucht zwei Beine, Aus Politik und Zeitgeschichte 45/2009, S. 3 – 5

Alt, Jürgen August: Richtig argumentieren, München, 5. Aufl. 2004

Aronson, Elliot/Wilson, T. D./Akert, R. M. (Hrsg.): Sozialpsychologie, München 2008

Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2008, Gütersloh 2008

Bear, Mark/Connors, B. W./Paradiso, M. A.: Neurowissenschaften. Ein grundlegendes Lehrbuch für Biologie, Medizin und Psychologie, Heidelberg, 3. Aufl. 2009

Bock-Famulla, Kathrin/Große-Wöhrmann, Kerstin: Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme, Gütersloh 2010

Bühler-Niederberger, Doris: Ungleiche Kindheiten – alte und neue Disparitäten, Aus Politik und Zeitgeschichte 17/2009, S.3 – 8

Bundesinstitut für Berufsbildung: Datenreport zum Berufsbildungsbericht, Bonn 2009

Cortina, Kai u. a.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek 2008

Dasgupta, Partha: Die Weltwirtschaft, Stuttgart 2009

Eichhorst, Werner/Marx, P./Thode, E.: Arbeitsmarkt und Beschäftigung in Deutschland 2000 – 2009, IZA Research Report 22/2009

Fuchs, Hans-Werner: Strukturen und Strukturreformen im allgemein bildenden Schulwesen der deutschen Länder, Die deutsche Schule 1/2009, S. 7 – 19

Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit, Wiesbaden 2009

Havnes, Tarjei/Magstad, Magne: Money for nothing? Universal Child and Maternal Employment, IZA Discussion Paper 4504/2009, Bonn 2009

Jaraus, Konrad/Allemann-Ghionda, Christina: Zeitpolitik der Kinderbetreuung und Grundschulziehung, Aus Politik und Zeitgeschichte 23/2008, S. 3 – 6

Keuchel, Susanne: Kulturelle Bildung in der Ganztagschule, hrsg. vom Zentrum für Kulturforschung, Bonn 2007

- Kleinert, Corinna/Matthes, B./Jacob, M.:** Die Befragung „Arbeiten und Lernen im Wandel“, IAB Forschungsbericht 5/2008
- Mankiw, Gregory:** Grundzüge der Volkswirtschaftslehre, Stuttgart, 4. Aufl. 2004
- Martino, Benedetto de:** Frames, Bias, and Rational Decision-Making in the Human Brain, Science 313/2006, S. 684 – 678
- Mau, Steffen/Verwiebe, Roland:** Die Sozialstruktur Europas, bpb, Bonn 2009
- Münch, Richard:** Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co., Frankfurt 2009
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.):** Entwicklungspsychologie, Weinheim, 6. Aufl. 2008
- Röhr-Sendlmeier, Una:** Berufstätige Mütter und die Schulleistungen ihrer Kinder, Bildung und Erziehung 2/2009, S. 225 – 239
- Schavan, Annette (Hrsg.):** Keine Wissenschaft für sich. Essays zur gesellschaftlichen Relevanz von Forschung, Hamburg 2008
- Schlack, Robert/Hölling, Heike:** Psychische Auffälligkeiten und Schutzfaktoren für die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen, Kerbe. Forum für Sozialpsychiatrie 2/2009, S. 5 – 9
- Schlüter, Andreas/Strohschneider, Peter (Hrsg.):** Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert, bpb, Bonn 2009
- Statistisches Bundesamt u. a. (Hrsg.):** Datenreport 2008, bpb, Bonn 2008
- Statistisches Bundesamt:** Hochschulstandort 2009, Wiesbaden 2009
- Stecher, Ludwig u. a. (Hrsg.):** Ganztägige Bildung und Betreuung, Zeitschrift für Pädagogik, 54. Beiheft, Weinheim 2009
- Stiftung Lesen (Hrsg.):** Lesen in Deutschland 2008, Mainz 2009
- Stuth, Stefan/Hennig, M./Almendinger, J.:** Die Bedeutung des Berufs für die Dauer von Erwerbsunterbrechungen, WZB-Discussion Paper 2009-001, Berlin 2009
- Tavris, Carol/Aronson, Elliot:** Mistakes were made, New York 2007
- Terhart, Ewald:** Didaktik. Eine Einführung, Stuttgart 2009
- Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.):** Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden, 2. Aufl. 2009
- ver.di:** Zukunft der Bildung. ver.di Position zur Bildung und Bildungsfinanzierung, Berlin 2009
- Wilson, Timothy:** Strangers to Ourselves, Cambridge 2002
- Zukunftskommission beim Ministerpräsidenten des Landes NRW (Hrsg.):** Innovation, Beschäftigung, Leben. Berichte an die Zukunftskommission, Düsseldorf 2009

