pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Rauschenbach, Thomas

Das Bildungsdilemma. (Un-)beabsichtigte Nebenwirkungen öffentlicher Bildungsinstanzen

Diskurs 13 (2003) 2, S. 50-58

Quellenangabe/ Reference:
Rauschenbach, Thomas: Das Bildungsdilemma. (Un-)beabsichtigte Nebenwirkungen öffentlicher Bildungsinstanzen - In: Diskurs 13 (2003) 2, S. 50-58 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-109752 - DOI: 10.25656/01:10975

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-109752
https://doi.org/10.25656/01:10975

in Kooperation mit / in cooperation with:
Deutsches Jugendinstitut*https://www.dji.de*

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Inhalt

2 Hans Lösch
Zu diesem Heft

RISIKOEINSCHÄTZUNG: EMPIRISCH-QUANTITATIVE VERFAHREN IN DER SOZIALEN ARBEIT

5 Heinz Kindler und Peter Zimmermann
Helfen mit handhabbarem Risiko? Empirisch gestützte Verfahren zur Risikoeinschätzung in der Jugendhilfe

8 Heinz Kindler
Ob das wohl gut geht? Verfahren zur Einschätzung der Gefahr von Kindesmisshandlung und Vernachlässigung im ASD

19 Jens Pothmann
Grenzgänge Anmerkungen zur Anwendung von Messinstrumenten in der Sozialen Arbeit

26 Roger Bullock, Nick Axford, Michael Little, Louise Morpeth
Predicting the Likelihood of Family Reunification in the Foster Care System Patterns of Separation and Return

34 Heinz Kindler
Risikoeinschätzung bei Kindeswohlgefährdung Heinz Kindler interviewt Chris Baird

42 Katrin Hater
Heute hier, morgen dort? Aspekte der räumlichen Neuordnung familiärer Beziehungen nach einer Trennung

50 Thomas Rauschenbach
Das Bildungsdilemma (Un-)beabsichtigte Nebenwirkungen öffentlicher Bildungsinstanzen

59 Karin Schittenhelm und Mona Granato
»Geschlecht« und »Ethnizität« als Kategorien der Jugendforschung Junge Migrantinnen heute und die Differenzierung einer Lebensphase der Jugendforschung

67 Andreas Lange
Glück und das gute Leben – eine sozialwissenschaftliche Spurensuche
Verhandlungen von Kindheit, Jugend, Familie, Gender in den Sozialwissenschaften (1. Trendbrief)

Das Bildungsdilemma

Thomas Rauschenbach

(Un-)beabsichtigte Nebenwirkungen öffentlicher Bildungsinstanzen

Vor dem Hintergrund zentraler PISA-Befunde zeichnet der Autor einzelne Stadien des Reformprojekts Bildung nach und macht in der deutschen Gegenwartsgesellschaft ein Bildungsdilemma aus, das seinen Grund in der Verengung des öffentlichen Blicks auf den Bildungsort Schule und die Bildungsform Unterricht habe. Er plädiert für einen Perspektivenwechsel in der derzeitigen Debatte, um Bildungsprozesse als Produkt eines diachronen und synchronen Zusammenspiels von unterschiedlichen Bildungsorten und -modalitäten im Lebensverlauf von Kindern und Jugendlichen konzipieren zu können. Damit kommen mehrere Orte und Modalitäten von Bildung, Erziehung und Lernen – Familie, Schule, Peers, Kinderbetreuung, Jugendhilfe, Medien etc. – gleichermaßen in den Blick. Nach einem exemplarischen Durchgang durch verschiedene Bildungsorte und -prozesse spricht sich der Autor dafür aus, Bildung weiter zu fassen und breiter zu konzipieren als nur über Schule und mit Blick auf die Vermittlung zentraler Kompetenzen und Lernziele auch die außerschulischen Lern- und Bildungsressourcen einzubeziehen.

Bildung ist in aller Munde. Kein Symposium der Erziehungswissenschaft, keine Fachtagung der Psychologie oder der Sozialen Arbeit kann es sich heute mehr leisten, das Thema Bildung nicht auf die Tagesordnung zu setzen. Ausgelöst wurde diese, so noch nie da gewesene Bildungsdebatte durch den PISA-Schock, der vor allem darin bestand, dass SchülerInnen aus Deutschland im internationalen Leistungsvergleich im unteren Mittelfeld landeten (vgl. Baumert et al. 2001). Dieses Ergebnis hat vielfältige Kommentare und Debatten ausgelöst, wobei die größte öffentliche Bildungsinstanz, die Schule, trotz der offenkundigen Befunde in Deutschland bislang um eine Struktur- und Generaldebatte herumgekommen ist. Diese wurde stattdessen – zumindest bis zum Erscheinen der IGLU-Studie (vgl. Bos et al. 2003) – ersatzweise für den Kindergarten geführt, ganz nach dem Motto: »Wenn man schon nicht die Schule ändern kann, dann fangen wir eben im Kindergarten an«.

In punkto Schule werden seitdem ganz andere Gefechte geführt, insbesondere Gefechte um die Einrichtung der Ganztagsschule oder um die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit, wobei diese Reformvorha-

ben in der Regel jedoch nicht primär mit einer Verbesserung der Bildungsqualität oder dem Verweis auf die PISA-Ergebnisse begründet werden. Und auch die jüngsten Vorschläge aus dem Umfeld der »Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft«, die für eine Vorverlegung des Schulbeginns bis zum Alter von vier Jahren plädieren, scheinen mehr mit dem zukünftigen Defizit an qualifizierten Arbeitskräften und dem »Generationen-Gap« als mit sozialer Ungleichheit und Bildungsmisserfolgen zu tun zu haben (vgl. VDW 2003). Heißt das, dass damit die PISA-Erkenntnisse wieder zu den Akten gelegt werden, dass Deutschland weiter macht wie bisher, zumindest bis zum Erscheinen der Ergebnisse der aktuellen PISA-Welle im Herbst 2004?

Ich glaube nicht. Allerdings muss man beim Thema Bildung noch einmal etwas grundlegender ansetzen, und nicht nur rasche, aber wenig nachhaltige Antworten auf PISA formulieren – von diesen gibt es schon genug. Worin, so ist zu fragen, liegen eigentlich die Ursachen der unstrittigen PISA-Misere? Diese Frage ist bis heute nicht befriedigend geklärt. Oder: Über welche Bildung reden wir, müssen wir denn im Lichte von PISA reden? Um schulische, unterrichtsbezogene Bildung, um kognitive Bildung? Das sicherlich auch, aber keineswegs nur. Und schließlich: Was hat PISA mit dem im Titel genannten »Bildungsdilemma« zu tun – und was folgt daraus? Nachfolgend will ich einige Gedanken zu diesem Themenkreis skizzieren und in Thesenform zur Diskussion stellen.

1. These: Die Schule hat in modernen Gesellschaften ihren »emanzipatorischen Charakter« eingebüßt. Sie droht aufgrund ihres Erfolg sich selbst zum Problem zu werden.

Die Schule hat sich im Laufe ihrer Geschichte unübersehbar zu einem festen Bestandteil der Normalbiographie und damit zu einer universalen Bildungsinstanz entwickelt, mit dem Ziel, *allen* Menschen ein höheres Maß an *elementarer* Bildung und *einigen* darüber hinaus eine so genannte »höhere Bildung« zukommen zu lassen. Auch wenn sich diese Form der »Volksbildung« im Anschluss an Pestalozzi nicht unbedingt allein aufgrund philanthropischer Motive durchsetzen konnte, sondern zweifellos auch eine wirtschaftliche Komponente hatte – ging es zivilisationstheoretisch doch auch um »die Fabrikation des zuverlässigen Menschen« (vgl. Treiber / Steinert 1980) in einem beginnenden Industriezeitalter –, so war dies dennoch die wesentlichste und folgenreichste bildungspolitische Innovation, die je eingeführt worden ist. Mit der Einführung der Schulpflicht entfaltete der Staat zu Beginn des 19. Jahrhunderts so etwas wie eine »emanzipatorische« Breitenwirkung in Sachen Bildung, eröffnete die Schule durch die Vermittlung basaler Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen auf breiter Ebene dem »gemeinen Volk« die Chance des Zugewinns an politischer Teilhabe, kultureller Unabhängigkeit und sozialer Eigenständigkeit.

Ohne hier im Detail die historische Entwicklung der Schule nachzuzeichnen, ist in diesem Zusammenhang allein der Umstand wichtig, dass die Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht, der verpflichtenden Schulbildung für *alle* auch eine »emanzipatorische« Wirkung hatte, indem dadurch so etwas wie ein Beginn des »Ausgangs aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit« für große Bevölkerungsschichten eingeleitet wurde. Bildung und Schule wurde – u. a. getragen von den Ideen Herders und Pestalozzis, den preußischen Reformen und den Ideen der französischen Revolution – im Laufe des 19. Jahrhunderts – bei aller Instrumentali-

sierung durch Politik und Wirtschaft – zu einem zivilisatorischen Akt der Entfaltung autonomer Bürgerrechte im Sinne einer Befähigung zur Mündigkeit (vgl. Dietrich 1975, S. 86; Schmitz 1980). Schule – und die darin eingelagerte Volksbildung – hatte mithin auch eine aufklärerische Komponente.

Und nunmehr kommt die PISA-Studie und hat allen sehr deutlich vor Augen geführt, dass das Reformprojekt Bildung, das Ende der 60er-Jahre des letzten Jahrhunderts noch einmal einen Aufschwung erlebte und die Hoffnung weckte, allen Menschen gleiche Chancen in Bezug auf Bildung zukommen zu lassen, heute in dieser Form in Deutschland offenkundig nicht mehr das hält, was sich Schulreformer und Politiker einst davon versprachen. PISA hat offenbart – und das ist im Kern der weitaus fatalere und besorgniserregendere Befund als die schlechte Platzierung in punkto Lesekompetenz bzw. in mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenz –, dass Deutschland das Land ist, in dem der Schulerfolg mehr als in allen anderen 34 – nach der Erweiterung der Stichprobe sogar 43 – befragten Ländern von der sozialen Herkunft abhängt (vgl. OECD 2003). Nirgends ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und individueller Zukunft so offenkundig.

Zugespitzt könnte man fast formulieren, dass die PISA-Befunde den Schluss nahe legen, dass schulexterne Faktoren die gemessenen Kompetenzen und Leistungen weitaus mehr beeinflussen als die Schule selbst. Oder anders formuliert: Schulische Leistung und Schulerfolg sind in Deutschland heute – immer noch oder wieder – in erheblichem Maße herkunfts- und schichtbedingt, den Kindern damit gewissermaßen in die Wiege gelegt. Aufgrund dessen drängt sich zwangsläufig die Frage nach den latenten, der Schule vorgelagerten bzw. sie ergänzenden Bildungsorten und -modalitäten auf. Diese müssen mithin konsequenter zum Thema gemacht werden, als es bislang der Fall war.

Zugleich hat aber PISA – und dies ist ein zweiter zu beachtender Aspekt – in punkto schulischer Bildung in Deutschland mit den Kindern aus »bildungsfernen Schichten« bzw. mit Migrationshintergrund eine »Risikogruppe« identifiziert, deren Leistungen befürchten lassen, dass diese auch im weiteren Lebenslauf den Anschluss an Bildung, Ausbildung und Beruf, an Teilhabe und soziale Integration verlieren (vgl. Baumert / Schümer 2001, S. 394).

Dies alles kann nach PISA ernsthaft nicht mehr damit abgetan werden, dass es soziale Schichtungen in Gesellschaften »halt gibt«, zeigt doch der internationale Vergleich – und das ist in dieser Schärfe der eigentliche Verdienst von PISA –, dass andere Länder vergleichbare gesellschaftliche Herausforderungen offenkundig besser bewältigen, sodass soziale Disparitäten innerhalb des Bildungssystems nicht noch verstärkt werden.

Derartige Befunde mit Blick auf die Bildungsfrage müssen beunruhigen. Schulische Leistungen in der deutschen Gegenwartgesellschaft sind zwar keine hinreichende, immer aber noch eine notwendige Voraussetzung für einen späteren beruflichen Erfolg. Und das Pikante dabei ist: Es gab im Schnitt noch nie so viel schulische Bildung für alle wie heute, es wurde noch nie so viel in die Ausbildung der nachwachsenden Generation investiert wie heute, durchlaufen doch immer mehr Menschen immer längere Zeiten der Ausbildung und des Lernens, ohne dass es auf diese Weise offenbar gelingt, herkunftsbedingte Defizite auszugleichen. Allerdings scheint mir dies weniger ein Problem der Schule selbst zu sein als vielmehr eine Folge der mit dem Aufstieg der Schule einhergehenden Verengung des Blicks auf den Bildungsort Schule und die Bildungsform Unterricht. Das heißt: Der historische Erfolg des Bildungsortes Schule hat als unbeabsichtigte Nebenwirkung dazu geführt, dass die Bildungshoffnungen immer stärker und selbstverständlicher auf die Schule projiziert wurden und damit andere Bildungsorte und -gelegenheiten als die unbeobachtete Seite des Bildungsgeschehens aus dem Blick geraten sind.

2. These: Bildung ist mehr als Schule.

Dieser Aussage der so genannten »Leipziger Thesen« von AGJ, Bundesjugendkuratorium und Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts

(vgl. Bundesjugendkuratorium u. a. 2002) würden wohl auch die Verantwortlichen der PISA-Studie nicht widersprechen, zielten doch ihre Tests nicht primär auf schulische Leistung und schulische Noten. Vielmehr wurde dabei versucht, Kompetenzen zu messen, die die Problemlösefähigkeit auf der Basis sprachlicher und mathematischer Grundbildung in den Blick rücken (vgl. Baumert / Stanat / Demmrich 2001, S. 29).

Mit dieser Vorgehensweise bleiben allerdings zwei Probleme ungeklärt: zum Ersten die Frage, wo und wie SchülerInnen diese entsprechenden Kompetenzen eigentlich erworben haben; diese Überlegung zielt auch auf die Frage nach der Relevanz *anderer* Bildungsorte. Und zum Zweiten eröffnet dies die Frage nach den Bildungsinhalten, also der Frage danach, ob bei PISA das Thema Bildung eigentlich in der ausreichenden Breite ins Blickfeld gerückt worden ist.

Beide Überlegungen sind keineswegs trivial. So hat beispielsweise Ingo Richter immer wieder darauf hingewiesen, dass man fast alle lebenswichtigen Themen für das spätere Leben – Recht, Ökonomie und Informationstechnologie, Medizin und Pädagogik – zumeist gerade *nicht* in der Schule lernt (vgl. Richter 1999). Mit anderen Worten: Es gibt eine erhebliche Menge an erworbenem Wissen, an sichtbaren Kompetenzen, an vorhandenen Fertigkeiten und Fähigkeiten, die *trotz und jenseits* der Schule gelernt werden: zufällig, geplant, nebenbei, spontan, wild, informell oder wie auch immer, jedenfalls nicht in einem curricular gestalteten schulischen Unterricht und auch nicht zwingend von allen Kindern und Jugendlichen.

Dieser Teil des unbeobachteten, des naturwüchsig und lebensweltlich zustande kommenden Bildungsgeschehens steht unterdessen in der Gefahr, vernachlässigt, ausgeblendet, unterschätzt zu werden, allenfalls als mehr oder weniger hilfreiche Zusatzqualifikation, nicht jedoch als die andere Seite einer elementaren Grundbildung verbucht zu werden.

3. These: Der Blick auf die Schule als ebenso elementare wie erfolgreiche Bildungsinstanz hat den Blick auf andere Orte, Formen und Modalitäten der Bildung verstellt.

Schule wurde und wird bis heute ganz unstrittig als die zentrale und von vielen gar als einzige Bildungsinstanz wahrgenommen. Auch der vor kurzem vorgelegte und in der Presse in seinen Befunden zustimmend-kritisch kommentierte Bildungsbericht der KMK spiegelt noch einmal das Dilemma der Blickverengung auf Schule: Bildungsberichterstattung wird dort – auch aufgrund der engen Vorgaben für die Autorengruppe – auf eine Bildungs*system*berichterstattung und dabei im Kern auf eine Schulberichterstattung zugespitzt (vgl. Avenarius 2003). Dies verdeutlicht noch einmal das Dilemma: Die Gleichsetzung von Bildung mit Schule wird, wenn man so will, dadurch unweigerlich gedanklich und konzeptionell verdoppelt. Mit der Schule als unstrittiger Leitinstanz und einem schulzentrierten Bildungsbegriff geraten andere Orte, Formen und Modalitäten des Lernens unwillkürlich in den Hintergrund – Orte und Modalitäten, in denen wichtige Kompetenzen und Fähigkeiten ebenfalls erlernt werden, nur eben anders: informell oder non-formal (Anfang der 1970er-Jahre gab es dazu anhand der Schulkritik Ivan Illichs schon einmal eine solche Debatte; vgl. Illich 1973).

Versteht man unter Bildung allerdings die Herstellung von größtmöglichster Autonomie und sozialer Verantwortung in *allen* Lebensbereichen – also nicht nur die Fähigkeit zum instrumentellen Handeln mit Blick auf die Arbeitswelt –, dann wird rasch offenkundig, dass keineswegs nur die Schule hierzu einen Beitrag leistet. Im Grunde genommen muss man sogar davon ausgehen, dass *alle* Orte und Modalitäten des alltäglichen Lebens – Familie, Gleichaltrigengruppen, Kindergarten, Jugendarbeit, Freizeit, Medien und vieles mehr – Beiträge zu den Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen leisten, nur eben nicht immer gezielt, geregelt und unter dem Strich mit einer vermutlich geringeren Eintrittswahrscheinlichkeit.

Der Kindergarten wurde deshalb, wie schon erwähnt, nach PISA das erste Objekt der bildungsreformerischen Begierde – zumindest so lange, bis IGLU bei Migrantenkindern gezeigt hat, dass der Besuch des Kindergartens einen eindeutig positiven Effekt auf deren Leistungen am Ende der Grundschule hatte, verbunden mit der Botschaft »je länger, desto besser« (vgl. Bos et al. 2003, S. 128 f.). Dieser Befund, wenngleich wie bei PISA auf Leistungstests basierend, rückt ebenfalls die Rolle der anderen Orte und Modalitäten der Bildung vor und neben der Schule ins Blickfeld.

Allerdings: Der latente Tunnelblick auf die Schule als dominantem Bildungsort hat dazu beigetragen, dass die anderen Orte, Modalitäten und Gelegenheiten des Lernens

Schulische Leistung und Schulerfolg sind in Deutschland heute – immer noch oder wieder – in erheblichem Maße herkunfts- und schichtbedingt, den Kindern damit gewissermaßen in die Wiege gelegt.

und der Bildung als solche aus dem Blick geraten, d. h. unbeobachtet geblieben sind. Zugleich ist auch deren abnehmende Leistungsfähigkeit, oder vielleicht besser: deren prekär und ungewiss gewordenes Leistungsvermögen mit Blick auf die latenten Bedarfe niemandem so richtig aufgefallen – trotz einem unter dem Strich wachsenden Bildungsbedarf in der individualisierten Wissensgesellschaft. Das heißt: Die Bildungsrisiken moderner Gegenwartsgesellschaften liegen mithin gerade auch in der schwindenden Wirkung dieser anderen, nicht selbstverständlich vorhandenen Bildungsorte und -modalitäten, gemessen an den heutigen Bildungserfordernissen und Kulturtechniken, die weit über die Fähigkeit, lesen, schreiben, rechnen zu können, hinausweisen. Im Vergleich dazu, was Kinder im Schnitt heute lernen, können, beherrschen müssen, wird die Kluft zwischen dem Bedarf und den Möglichkeiten dieser anderen Akteure des Bildungsgeschehens zu einer eigenen Herausforderung.

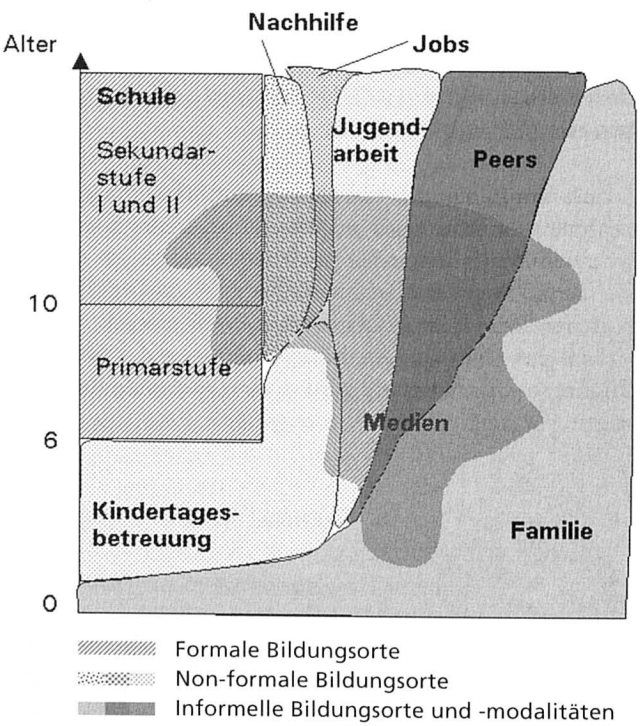
Die historisch gewachsenen, gleichsam naturwüchsigen Orte des Aufwachsens und des Lernens – die Familie, die »Straße«, die Jugendgruppe, die Kirche, der Verein, das Milieu – haben, so meine Vermutung, im Schnitt und in der Breite an Wirkung verloren. Dies ist aber noch gar kein Gegenstand entsprechender Debatten, geschweige denn Untersuchungen, da sie bislang in Sachen Bildung ein Nicht-Thema waren. Infolgedessen kommt es in dieser Hinsicht darauf an, den Blick künftig konsequent auf diese anderen Bildungsorte, -prozesse und -modalitäten auszuweiten.

4. These: Erst mit einem konsequenten Wechsel der Blickrichtung auf die individuellen Bildungsprozesse und die Bildungsbiographie von Kindern und Jugendlichen gerät die gesamte Palette von Bildungsanlässen und -gelegenheiten ins Blickfeld.

Bildungsdebatten und bildungspolitische Konzepte entwickeln sich bei uns in aller Regel aus ihren institutionellen Kontexten heraus – etwa als Diskurse über Schule, Hochschule oder berufliche Bildung. In ihrer jeweiligen Binnenlogik verhaftet und unter Absehung der jeweils anderen Bildungsinstanzen sowie der damit verbundenen Systemübergänge gelingt es auf diese Weise nicht, die Vielschichtigkeit und Komplexität unterschiedlicher Lern- und Lebenswelten als eine gedankliche Einheit zu betrachten und dadurch die wechselseitigen, positiven wie negativen Einflüsse gezielt ins Blickfeld zu rücken.

Der Horizont öffnet sich erst, wenn man Bildung aus der Akteursebene heraus betrachtet, d. h. wenn man Bildungsprozesse und Bildungsverläufe als Produkt eines diachronen und synchronen Zusammenspiels von unterschiedlichsten Bildungsorten und -modalitäten im Lebenslauf von Kindern und Jugendlichen konzipiert. Erst dann geraten mehrere Orte und Modalitäten von Bildung, Erziehung und Lernen – Familie, Schule, Peers, Kinderbetreuung, Jugendhilfe, Medien etc. – im Neben-, In- und Nacheinander gleichermaßen in den Blick. Wie dies vereinfacht und typologisch aussehen könnte, will ich wenigstens andeuten, in dem ich die einzelnen Orte kurz skizziere (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1:
Bildungsorte und Bildungsmodalitäten im Kindes- und Jugendalter



(1) Der erste, umfassendste, am längsten und stärksten wirkende und letztlich einzige private Bildungsort ist die *Familie.* Trotz dieser Bedeutung wird Familie als eigener Bildungsort so gut wie nicht thematisiert, bestenfalls als eine entscheidende Hintergrundvariable im Sinne der Bedingung der Möglichkeit von Bildung apostrophiert. Mit anderen Worten: Familie wird als eigenständiger Ort der Bildung bzw. – im Falle des Versagens – als Ort der unzulänglichen Bildung viel zu wenig in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002). In diesem Sinne ist Familie – jenseits ihrer neo-konservativen Ideologisierung als Allheilmittel gegen die sozialen Modernisierungsfolgen – kaum ein Thema, auch nicht innerhalb der Wissenschaft. Oder anders formuliert: Familie wird entweder – in bildungssoziologischer Lesart – als Voraussetzung und Hintergrund oder aber – in wertkonservativer Hinsicht – als Lösung entstandener Bildungsdefizite, nicht aber als ein Ort der Bildung selbst betrachtet (als aktuelle Ausnahme vgl. Brake / Büchner 2003).

(2) Als erster öffentlich organisierter, institutioneller Bildungsort tritt dann in den ersten Lebensjahren, bei der Mehrheit spätestens ab dem 3. Lebensjahr die *institutionelle Kindertagesbetreuung* in das Leben von Kindern ein. Diese Form der Förderung von Kindern ist in den modernen Gegenwartsgesellschaften – in Deutschland erst in den letzten Jahren – zu einem integralen Bestandteil des Aufwachsens und der Normalbiographie von Kindern geworden. Insbesondere der Kindergarten wird neuerdings als ein wichtiger Bildungsort in den frühen Jahren der Kindheit wieder entdeckt (vgl. etwa Fthenakis 2003) und soll deshalb – dies belegt nochmals die konstatierte Engführung – zu einem Ort des schulähnlichen Lernens gemacht werden, da dieser Form der Bildung offenbar mehr Wirkung zugetraut wird (vgl. etwa VDW 2003).

(3) Mit dem Beginn der Schulpflicht tritt als dritter Ort die *Schule* als eine ebenso zentrale, universale wie gleichzeitig stark formalisierte Lernwelt in das Leben der Kinder, dem fast exklusiv die Leistung zugeschrieben wird, die Bildungsbiographien der Heranwachsenden zu prägen – was die Schule zweifellos auch tut, aber eben zugleich, wie PISA zeigt, ergänzt und umgeben durch andere außerunterrichtliche und außerschulische Bildungsorte und -anlässe. Schule ist in jedem Fall jedoch der einzige Ort, an dem nahezu alle Menschen im Laufe ihrer Kindheit und Jugend wenigstens zehn Jahre ihres Lebens – wenn auch zwangsweise – zum Zwecke der Bildung verbringen. Allein dies macht sie zu einem herausgehobenen Bildungsort.

(4) Mit zunehmendem Alter wächst die Bedeutung der *Peers,* der Gleichaltrigengruppe als einer wichtigen Form und einer flüchtigen Gelegenheit des Lernens und der Bildung. Die Gruppe der Gleichaltrigen spielt bislang in der empirischen Bildungsforschung als Bestandteil von Bildungsbiographien in der Regel eine immer noch sträflich unterschätzte und unbeachtete Rolle, obgleich vieles dafür spricht, dass gerade dieser Bildungsort inzwischen zu einer immer wichtiger werdenden Einflussgröße auf Bildungsprozesse zu werden scheint. Bildungs- und Lernprozesse in Peergroups lassen sich am ehesten an vielfältigem, gegenseitigem informellen Lernen festmachen: seien es Prozesse gegenseitiger Unterstützung und gemeinsamen Tuns, vom Schrauben am Moped über das gemeinsame Musizieren bis hin zum gemeinsamen »Computer-Zusammenbauen«, seien es gemeinsame Reisen, die erprobende Entwicklung und Ausprägung von Werteinstellungen sowie gemeinsame Diskussionen über »Gott und die Welt« in der Clique oder sei es auch die gegenseitige Unterstützung in schulischen Dingen, um nur einige Beispiele zu nennen.

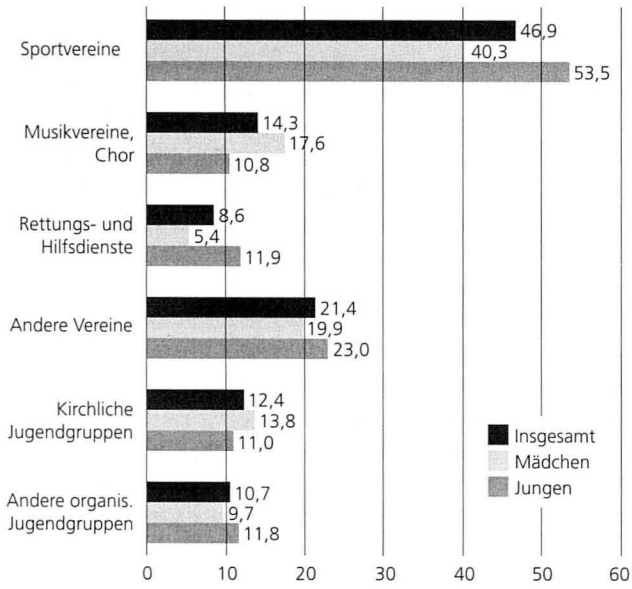
In diese Kategorie der Peers gehören zweifellos auch die ersten Partnerbeziehungen, die ihrerseits die Freizeitgestaltung und erweiterte Bildungserfahrungen eventuell völlig neu strukturieren und anders gewichten. Zugleich spielen die Peers als »heimliche Miterzieher« auch in andern Fällen eine zentrale Rolle, nicht nur in ihrem Einfluss auf den normalen Schulalltag, sondern auch mit Blick auf andere institutionelle und vorwiegend non-formale Lernsettings der organisierten Freizeit wie Sportvereine, Musikschulen oder auch Angebote der Jugendarbeit bzw. andere Teile der Kinder- und Jugendhilfe, die häufig mit Freunden zusammen ausgewählt werden.

(5) Zur *organisierten Freizeit:* Die vielfältigen Bildungs- und Lernmöglichkeiten in der organisierten Freizeit, allen voran die Jugendarbeit, reichen über die erwähnten Punkte hinaus. Gemeinsam ist ihnen, dass Bildungsprozesse an diesen Orten sowohl geplant als auch ungeplant ablaufen, dass die Teilnahme und das Lernen im Unterschied zur Schule jedoch freiwillig erfolgt – und infolgedessen diese Angebote auch deutlich weniger genutzt werden. Auch wenn das Potenzial und Leistungsvermögen dieser Bildungsorte vielfach einfach unter-

stellt, in seiner Breiten- und Tiefenwirkung jedoch empirisch bislang kaum untersucht worden ist, so muss dennoch davon ausgegangen werden, dass es sich hier um vielschichtige Orte und Formen des Lernens handelt.

Da jedoch allein schon die Frage, wie viele Jugendliche gegenwärtig in derartigen Zusammenhängen eigentlich zu finden sind, empirisch nur selten geprüft wird, sind nachfolgend einige bisher unveröffentlichte Befunde aus der deutschen PISA-Studie zusammengestellt. Für die SchülerInnen der neunten Klasse zeigen sich mit Blick auf den Beteiligungsgrad bei organisierten Freizeitangeboten in Vereinen diesbezüglich folgende Ergebnisse (vgl. Abb. 2):

Abb. 2: Außerschulische Aktivitäten von SchülerInnen der 9. Klasse nach Geschlecht (n=30.604, gewichtet; in Prozent)



Quelle: Daten der deutschen PISA-Erhebung 2000, eigene Berechnungen

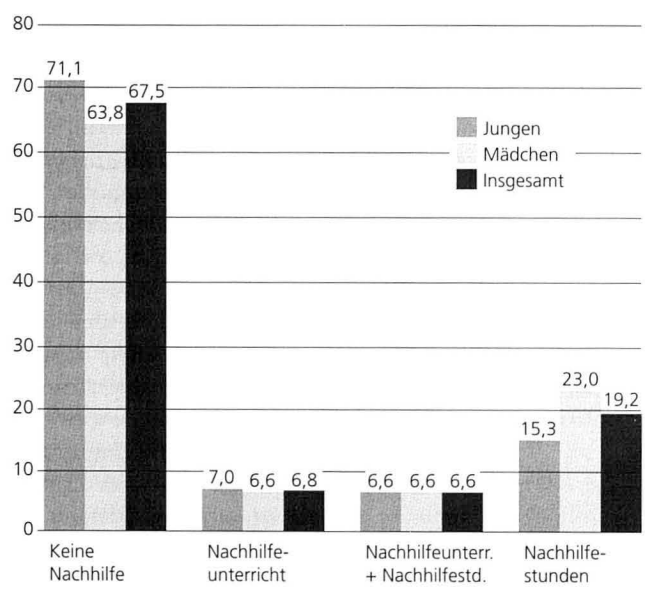
1. Zunächst einmal kann festgehalten werden, dass – zumindest unter den SchülerInnen der neunten Klasse – mehr als zwei Drittel aller Befragten in einem Verein oder einer Jugendgruppe aktiv sind, während nur etwa 30 % keiner der genannten Aktivitäten nachgeht. Die deutliche Mehrheit der Jugendlichen nimmt somit an diesen Formen der organisierten Freizeit teil, ohne dass hier alle Formen abgefragt worden wären.[1]

2. Schaut man auf die Art der genannten Aktivitäten, so sind knapp die Hälfte aller SchülerInnen der neunten Klasse Mitglied in einem Sportverein – Jungen deutlich mehr als Mädchen –, während der Beteiligungsgrad bei Musikvereinen / Chören eine Größenordnung von etwa 14 %, bei kirchlichen Jugendgruppen von etwa 12 % erreicht.

3. Zugleich zeigt sich – als eine der möglichen Differenzierungen –, dass sich diese Form der Beteiligung geschlechtsspezifisch insoweit ausdifferenziert, als Mädchen häufiger im musischen Bereich und in kirchlichen Jugendgruppen, die Jungen hingegen häufiger im Sport sowie den Hilfs- und Rettungsdiensten zu finden sind.

(6) Als eine weitere, meist wenig beachtete Modalität des (erfolgreichen) Lernens, die eng mit dem schulischen Lernen verknüpft ist, wäre die *Nachhilfe* zu nennen. Nachhilfe ist fraglos eine Form des Lernens, die primär nachgängig versucht, schulische Leistungen zu verbessern oder zu unterstützen. Nachhilfe kann dabei sowohl innerhalb der Schule – bspw. als Ergänzungskurs – als auch außerhalb stattfinden, wie etwa im Schulhort, zu Hause durch die Eltern, in Form privater Nachhilfe oder auch in kommerziellen Instituten. Auch hierzu hat die PISA-Studie entsprechende Fragen formuliert (vgl. Abb. 3).

Abb. 3: Nachhilfestunden/-unterricht der SchülerInnen der 9. Klasse außerhalb der Schule nach Geschlecht (n= 31.480, gewichtet; in Prozent)



Quelle: Daten der deutschen PISA-Erhebung 2000, eigene Berechnungen

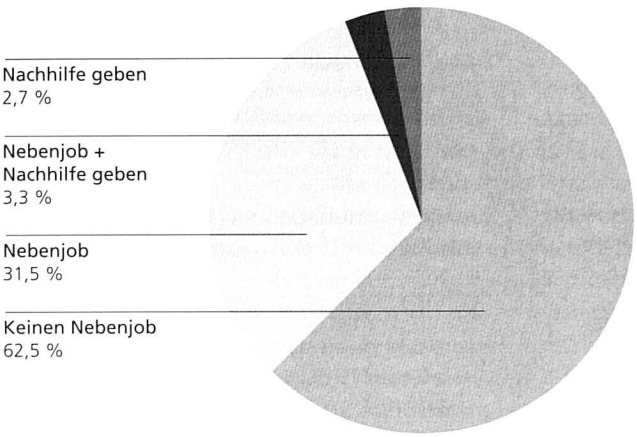
Danach zeigt sich, dass – allerdings beschränkt bis zur Altersstufe der neunten Klasse – Nachhilfe bis zu diesem Zeitpunkt nur von einer Minderheit in Anspruch genommen worden ist, mithin nicht alle Jugendlichen betrifft. Dennoch gaben aber immerhin 33 % an, dass sie zumindest gelegentlich in irgendeiner Form Nachhilfe außerhalb der Schule in Anspruch genommen haben; dabei nimmt die private Nachhilfe (nicht in Nachhilfeschulen) mit fast 26 % den ersten Rang ein. Zugleich zeigt sich, dass Mädchen deutlich häufiger Nachhilfe in Anspruch nehmen als Jungen. Schaut man auf Schulformen, so sind es insbesondere die SchülerInnen der Gymnasien und Realschulen, die mit 36 % bzw. 40 % am häufigsten Nachhilfe erhalten (Hauptschule 29 %; Gesamtschule 30 %).

(7) *Schülerjobs:* Auch die Gelegenheitsarbeiten bzw. das Jobben von SchülerInnen kann als ein Lernfeld betrachtet werden, da mit steigendem Alter eine nicht unerhebliche Zahl an SchülerInnen heutzutage einen Nebenjob ausübt. Dabei scheint sich unter den SozialforscherInnen ein Konsens darüber abzuzeichnen, dass diese Form

der nicht-schulischen Tätigkeit bei aller zeitlichen Konkurrenz zu anderen Lebensbereichen auch eine Chance sein kann, indem die hier gemachten Erfahrungen dazu beitragen, Selbstvertrauen, Selbstständigkeit, Flexibilität, Kompetenzen der Lebensbewältigung und Verantwortungsbewusstsein zu entwickeln oder zu stärken (vgl. Liebel 2003).

In der PISA-Befragung – auch diese Befunde sind bislang unveröffentlicht – gaben 37,5 % der SchülerInnen an, dass sie einen Nebenjob ausüben und/oder Nachhilfe geben; dabei arbeiten 15 % aller SchülerInnen fünf oder mehr Stunden in der Woche. Dies verdeutlicht die nicht unbedeutende Größe solcher potenziellen Lernfelder (vgl. Abb. 4).[2]

Abb. 4: Nebenjobs der SchülerInnen der 9. Klasse (n=31.625, gewichtet; in Prozent)



Quelle: Daten der deutschen PISA-Erhebung 2000, eigene Berechnungen

(8) *Medien:* Quer zu den bisherigen Bildungsorten und -modalitäten liegen die Medien, da sie insgesamt eine orts- und altersübergreifende Stellung einnehmen. Neben den klassischen Bildungs- und Sozialisationsinstanzen mit ihrer eindeutigen generationellen Ordnung des Wissenstransfers von Alt zu Jung erweisen sich die elektronischen Medien als eine sich stetig ändernde Konstellation von Lerngelegenheiten: vom Transistorradio und dem alten Tonband über Schallplatten, Musikkassetten bis zu CDs, DVDs, Internet und Handys. Die Aneignung von Form und Inhalt des Medienangebots ist dabei latent, von Medium zu Medium variierend, von der Erwachsenengeneration abgekoppelt, gewissermaßen ein persönliches Bildungsmedium. Kinder und Jugendliche haben alleine oder als Gruppe vermehrt Zugriff auf entsprechende Medientechnologien und deren Angebote, und sie setzen sich damit selbsttätig, im Sinne von »Selbstsozialisation« oder »Selbstbildung« auseinander.

Soweit der Versuch, das Neben- und Nacheinander von Bildungsorten und Bildungsprozessen schematisch zu plausibilisieren, jenseits aller empirischen Detailgenauigkeit und den faktischen Überlappungen zwischen diesen Orten und Modalitäten. So ist die Schule etwa keineswegs nur ein Ort der (kognitiven) Wissensvermittlung, sondern immer auch ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche einen erheblichen Teil ihrer Tageszeit verbringen und gestalten – und dieser Teil wird sich mit dem Ausbau der Ganztagsschulen u. U. noch deutlich verstärken. Oder: Auch die organisierte Freizeit wird oft durch die Gleichaltrigenbeziehungen bestimmt, da der Zugang zu solchen freiwilligen Angeboten primär über Gleichaltrige erfolgt.

5. These: Ein umfassendes Bildungskonzept muss mit Blick auf die Vermittlung zentraler Kompetenzen und Lernziele auch die außerschulischen Lern- und Bildungsressourcen einbeziehen.

Die im Deutschen Jugendinstitut im Auftrag des Bundesbildungsministerium erstellte Konzeption für einen Nationalen Bildungsbericht zur non-formalen und informellen Bildung im Kindes- und Jugendalter – wenn man so will eine Art Ergänzungstext zum erwähnten KMK-Bericht – schlägt vor, Bildung weiter zu fassen und breiter zu konzipieren als nur über Schule (vgl. Rauschenbach et al. 2003). Das heißt zum einen, diesen *anderen* Bildungsorten mehr Aufmerksamkeit zu schenken und diese zugleich einer durchaus kritischen Prüfung ihrer zumeist nur behaupteten, indes fast nie empirisch überprüften faktischen Bildungsleistungen zu unterziehen. Zum anderen heißt es, auch deren Stärken und deren Know-how – beispielsweise in der Förderung Benachteiligter, im biographischen und sozialen Lernen (u. U. auch in Kooperation mit formalen Bildungsinstanzen) – für die Bildungsbiographien der Kinder und Jugendlichen sichtbar zu machen. Und schließlich wird damit auch der Blick über die Grenzen hinweg geschärft, also das Zusammenspiel, das In- und manchmal auch Gegeneinander der einzelnen Bildungsorte und -modalitäten.

Dass sich damit auch Potenziale und andere Akzente von Bildung der gesamten Person und im Lebenslauf eröffnen, lässt sich exemplarisch am Beispiel *Beteiligung / Partizipation* zeigen. Dies ist in aller Regel kein zentrales Element von Schule, auch wenn sich diese heute in Teilen vielleicht wieder mehr dem sozialen Lernen verschreiben

Schule als Lernort bietet den Heranwachsenden nicht die Freiheit, sich selbst nach eigener Maßgabe zu bilden.

mag. Überspitzt formuliert: Schule ist tendenziell eine »entmündigende Schule«, dort lernen SchülerInnen vorgegebene Curricula, also nicht das, was sie selbst interessiert, für wichtig erachten. Durchschnittliches schulisches Lernen ist zumeist weit weg von Formen des selbstorganisierten Lernens der SchülerInnen, Lernen findet dort nicht in Eigenregie und Eigenverantwortung statt.

Mit anderen Worten: Schule als Lernort bietet den Heranwachsenden nicht die Freiheit, sich selbst nach eigener Maßgabe zu bilden. Genau in dieser Intention könnten aber die Stärken und Chancen der anderen Lern- und Bildungsorte liegen, haben sie doch den unschätzbaren Vorteil des freiwilligen Angebots. In der Wiederverschränkung von Lern- und Lebenswelten, in der Zusammenführung von Lernen und verantwortlichem Handeln, dem Lernen mit Ernst- und Echtcharakter – wie beispielsweise im ehrenamtlichen Engagement im Jugendverband, beim Jobben oder im selbst organisierten Miteinander der Peers – liegen Potenziale für Bildungsprozesse, die auch für formalisierte Bildungsinstitutionen von Interesse sind.

Und so könnte vielleicht – als eine derzeitige Option – im systematischen Ausbau der Ganztagsschule, sofern die anderen Orte und Modalitäten der Bildung einbezogen werden und darin einen eigenen Stellenwert und Charakter erhalten, eine Chance liegen, Bildung für Kinder und Jugendliche breiter, neu und anders zu gestalten, Lern- und Lebenswelten wieder stärker aufeinander zu beziehen und damit die unerwünschten, aber unübersehbaren Nebenfolgen des derzeitigen, schulorientierten Bildungsdilemmas zu überwinden und Bildung mit allen Sinnen, auf allen Ebenen, in vielen Formen und an vielen Orten wieder zum Ausgangspunkt der Debatten zu machen.

Anmerkungen

1 Betrachtet man die Daten auf der Länderebene, so finden sich die größten Länderanteile mit mindestens einer Vereinszugehörigkeit in Hamburg, Bayern und Baden-Württemberg (73–74 %), die geringsten hingegen in Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg mit 55 % bzw. 57 %. Am Beispiel der kirchlichen Jugendgruppen: Hier führen Baden-Württemberg und Bayern mit 18 % bzw. 15 %, Schlusslichter bilden hier mit Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern (6 % bzw. 5 %) zwei neue Bundesländer. Abgesehen von Hamburg – hier allerdings nur im Sport – deutet sich auch in dieser Frage ein Nord-Süd-Gefälle an.

2 Differenziert man die Nebenjobs noch einmal nach Geschlecht, so haben 39 % der Jungen und 36 % der Mädchen einen Nebenjob (inkl. Nachhilfe geben, das gesondert abgefragt wurde). Nach Schulform sortiert »jobben« in diesem Alter Real- und HauptschülerInnen mit 42 % bzw. 39 % am häufigsten, GesamtschülerInnen mit 33 % am wenigsten, während die GymnasiastInnen bei 38 % liegen.

Literatur

Avenarius, Hermann et al.: Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde, Opladen 2003

Baumert, Jürgen / Schümer, G.: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 323–407

Baumert, Jürgen / Stanat, Petra / Demmrich, Anke: PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 15–68

Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001

Bos, Wilfried et al.: Lesekompetenz deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, W. et al. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster u. a. 2003, S. 69–142

Brake, Anna / Büchner, Peter: Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. Überlegungen zur Bildungsbedeutsamkeit der Familie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, 2003, 4, S. 618–638

Bundesjugendkuratorium/Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht/AGJ: Bildung ist mehr als Schule – Leipziger Thesen. In: Forum Jugendhilfe 26, 2002, 3, S. 2

Dietrich, Theo: Geschichte der Pädagogik. Bad Heilbrunn ^{2}1975

Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i. Br. 2003

Illich, Ivan: Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Reinbek 1973

Liebel, Manfred: Mit Schule und Arbeit jonglieren. Kinderarbeit in den USA – eine Bilanz der Sozialforschung. In: Neue Praxis 33, 2003, 1, S. 5–30

OECD: Literacy Skills for the World of tomorrow. Further Results from PISA 2000. Paris 2003

Rauschenbach, Thomas et al.: Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeption für einen nationalen Bildungsbericht. Expertise für das BMBF. München 2003

Richter, Ingo: Die sieben Todsünden der Bildungspolitik. München, Wien 1999

Schmitz, Klaus: Geschichte der Schule. Ein Grundriss ihrer historischen Entwicklung und ihrer künftigen Perspektiven. Stuttgart u. a. 1980

Treiber, Heinz / Steinert, Heinz: Die Fabrikation des zuverlässigen Menschen. München 1980

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft – VDW (Hrsg.): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. Opladen 2003

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen: Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ): Schriftenreihe Band 224, Stuttgart 2002