

APuZ

Aus Politik und Zeitgeschichte

45/2009 · 2. November 2009



Bildungspolitik

Jutta Allmendinger

Der Sozialstaat braucht zwei Beine

Dieter Lenzen

Eine neue Chance für die Bildung?

Richard Münch

Unternehmen Universität

Helga Ostendorf

Institutionalisierte Sackgassen für Mädchen

Marius R. Busemeyer

Europäisierung der deutschen Berufsbildungspolitik

Ilona K. Schneider

Lernfenster Kindergarten

Wolfgang Gaiser · Winfried Krüger · Johann de Rijke

Demokratielernen durch Bildung und Partizipation

Editorial

Das seit dem Bildungsgipfel von Bund und Ländern viel strapazierte Wort von der „Bildungsrepublik Deutschland“ stößt sich immer wieder an der Wirklichkeit: Mit der Föderalismusreform sind die bildungspolitischen Kompetenzen nahezu vollständig den Ländern zugeordnet worden. Im Ergebnis leistet sich jedes Bundesland ein anderes Bildungssystem. Bildungspolitik war trotz aller Sonntagsreden kaum ein Thema im Bundestagswahlkampf. Immerhin hat die tiefe Rezession ein Konjunkturprogramm bewirkt, das auch Sondermaßnahmen zur Sanierung maroder Schulgebäude vorsieht.

Eine gute Ausbildung wird in der vom demografischen Wandel sowie von fortschreitender Europäisierung und Globalisierung erfassten Migrationsgesellschaft immer wichtiger. Doch bei den Bildungsausgaben liegt Deutschland im OECD-Vergleich noch immer nur im unteren Mittelfeld. Ein großes Manko ist das unzureichende Ganztagsangebot. Denn gerade dort ließen sich wohl „Bildungsschicksale“ korrigieren, tritt doch der Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg, auch beim Übergang in die berufliche Bildung, in jüngster Zeit wieder deutlicher hervor. Es ist eine Binsenweisheit: Niedrige Qualifikationen oder gar ein fehlender Schulabschluss erhöhen das Risiko erheblich, arbeitslos zu werden.

Kaum zu überschätzen ist die Bedeutung von Kindergärten und Krippen: In diesem „ersten Lernfenster“, dessen Bildungsauftrag einer Ausweitung bedarf, werden die Weichen für das gesamte Berufsleben gestellt. Gerade Kindern aus sozial benachteiligten, „bildungsfernen“ Schichten oder aus Migrantenfamilien gebührt die beste und frühestmögliche individuelle Unterstützung. Um aus dem Schul- tatsächlich ein Fördersystem zu machen, müssen Erzieherinnen und Erzieher zudem besser qualifiziert und auch besser bezahlt werden.

Hans-Georg Golz

Jutta Allmendinger

Der Sozialstaat des 21. Jahr- hunderts braucht zwei Beine

Essay

In Deutschland und Österreich, den Pioniernationen der Sozialpolitik, entstand im 19. Jahrhundert der Sozialstaat, der strukturelle Folgen markt-

Jutta Allmendinger
Ph. D., geb. 1956; Präsidentin
des Wissenschaftszentrums
Berlin für Sozialforschung (WZB),
Reichpietschufer 50,
10785 Berlin.
jutta.allmendinger@wzb.eu
www.wzb.eu

wirtschaftlicher Prozesse im Industriezeitalter sozial abfedern sollte. Auch in anderen Ländern West- und Nordeuropas, in Nordamerika, Australien und Neuseeland entwickelte sich später ein Sozialstaat, der rasch ausgebaut wurde und bis in die frühen 1970er Jahre boomte.¹ Der Schock der Ölkrisen seit 1973 und das Scheitern der keynesianischen Wirtschaftssteuerung beendeten das goldene Zeitalter des Sozialstaats.² Krisenphänomene, geringes Wirtschaftswachstum, hohe Arbeitslosigkeit, Inflation, defizitäre Haushalte und eine neoliberale Wirtschaftspolitik beschädigten den herkömmlichen „sorgenden“ Sozialstaat. Die Alterung der Gesellschaft erforderte Änderungen im Finanzierungs- und Leistungssystem der Alterssicherung und der Gesundheitsfürsorge. Durch das Auflösen der traditionellen Familienstrukturen ergaben sich weitere Herausforderungen.

Hinter diesen Entwicklungen stehen Prozesse der Deindustrialisierung und ein Beschäftigungsaufbau in den wissensbasierten Dienstleistungsbranchen. Anforderungen der neuen Wissensgesellschaft sind Fähigkeiten im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechniken und ein Metawissen für die Beschaffung, Verwendung und Produktion von Informationen.³ Durch diese Entwicklungen ist

Bildung zur wettbewerbsrelevanten Ressource, zur kritischen Größe für die Volkswirtschaften geworden.⁴

Diesem Bedeutungsgewinn von Bildung steht die zunehmende Finanzierungslast des Sozialstaats gegenüber. Die Liberalisierung der Finanzmärkte und der Märkte für Güter, Dienstleistungen und – im europäischen Binnenmarkt – Arbeitskräfte unterwarf die Sozialstaaten zunehmend einem globalen Anpassungsdruck.⁵ Seit den späten 1970er Jahren wird die Rückführung der Staats- auf Kernaufgaben unter dem Schlagwort des *New Public Management* verhandelt. Vor allem in den angelsächsischen Ländern, im Extrem in Neuseeland, sind ein Abbau sozialstaatlicher Leistungen und eine verstärkte Marktsteuerung zu beobachten.⁶

In dieser Situation entstand das sozialstaatliche Leitbild eines aktivierenden Staates als „Dritter Weg“ jenseits des versorgenden Sozialstaats sozialdemokratischer Prägung und des neoliberalen Konzepts eines Minimalstaates. Während der traditionelle Sozialstaat versucht, die Soziallage seiner Bürger durch Sozialtransfers zu beeinflussen und diese so vor dem Markt zu schützen, versucht der Sozialinvestitionsstaat seine Bürger zu stärkeren Akteuren im Markt selber zu machen. Der Bürger soll befähigt werden, (wieder) aktiv am Marktgeschehen teilzuhaben. Der Staat wird nicht mehr als Reparaturbetrieb, sondern als ein befähigender und ermöglichender Staat verstanden, der Vorsorge trifft, damit seine Bürger ein selbstbestimmtes Leben führen können.⁷ Bildung genießt dabei eine herausragende Stellung: „The

¹ Für einen breiten Überblick vgl. Francis G. Castles u. a. (eds.), *The Oxford Handbook of the Welfare State*, Oxford 2010 (i. E.).

² Vgl. Peter Flora, *Growth to Limits: The Western European Welfare States since World War II*, Berlin–New York 1986.

³ Vgl. Daniela Rohrbach, *The development of knowledge societies in 19 OECD countries between 1970 and 2002*, in: *Social Science Information*, (2007) 46, S. 655–689.

⁴ Vgl. OECD, *Education at a Glance*, Paris 2008.

⁵ Vgl. Fritz W. Scharpf/Vivien A. Schmidt, *Welfare and Work in the Open Economy. From Vulnerability to Competitiveness*, vol. 1, Oxford 2000.

⁶ Vgl. Paul Pierson, *Dismantling the Welfare State?*, Cambridge 1994, sowie Peter Starke, *Radical Welfare State Retrenchment: A Comparative Analysis*, Basingstoke 2007.

⁷ Vgl. das Konzept des „enabling state“ in: Neil Gilbert, *The „Enabling State“ from public to private responsibility for social protection: Pathways and pit-*

key force in human capital development obviously has to be education. It is the main public investment that can foster both economic and civic cohesion.“¹⁸ Bildungsarmut und der fehlende Zugang zu Wissen sind die zentralen sozialen Risiken in einer wissensbasierten Wirtschaftsgesellschaft.¹⁹

Der Entwurf eines Sozialinvestitionsstaates ist eng mit Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung verbunden, durch die eindeutige Zusammenhänge zwischen Bildung und einer breiten Palette sozialstaatlich relevanter Bereiche belegt werden: Besser gebildete Menschen leben länger als weniger gebildete und zeigen eine höhere politische wie soziale Teilnahme; auch werden sie schneller und dauerhafter in den Arbeitsmarkt integriert, mit individuell höheren Wahlmöglichkeiten in der Berufs- und Erwerbskarriere sowie mit höheren Entfaltungs- und Entwicklungschancen am Arbeitsplatz; entsprechend hoch ist die Erwerbsbeteiligung gut Gebildeter, entsprechend niedrig das Risiko der Arbeitslosigkeit.¹⁰ Die empirische Forschung zeigt aber auch, wie gefährlich ein „Dritter Weg“ sein kann: Wegen der Verteilungswirkung von Bildung muss hinter einem sozialen Investitionsstaat immer eine Bildungspolitik stehen, die auf hohe Bildung für möglichst viele zielt. Niedrig Gebildeten fehlen aber die Grundlagen, Aktivierungsprogramme gehen an ihnen weitgehend vorbei, das Prinzip des Förderns und Forderns kann keine Wirkung zeigen.

Die OECD-Länder haben sich auf die Herausforderungen der kommenden Jahrzehnte bislang unterschiedlich gut eingestellt. Dies lässt sich anhand des Niveaus der formalen Bildung, der kognitiven Fähigkeiten und der Weiterbildung zeigen. In fast allen Ländern können wir zwischen 1991 und 2006 eine deutliche Bildungsexpansion bei den 25- bis 34-Jährigen nachzeichnen. Die Bevölkerungsanteile im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich nehmen zu, der Anteil von Personen mit einem Abschluss unterhalb der Sekundarstufe II nimmt indes ab. Deutschland fiel zurück: Lag

falls. OECD Social, Employment and Migration Working Papers No. 26, Paris 2005.

¹⁸ Anthony Giddens, *The Third Way and its Critics*, Cambridge 2000, S. 73.

¹⁹ Vgl. Jutta Allmendinger, Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik, in: *Soziale Welt*, 50 (1999), S. 35–50.

¹⁰ Vgl. OECD (Anm. 4).

Deutschland Anfang der 1990er Jahre im OECD-Vergleich beim Anteil von Personen mit Hochschulabschluss noch in der Spitzengruppe, so nimmt es heute einen der hinteren Plätze ein. Und ganz entgegen dem internationalen Trend nahm hier der Anteil 24- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss unterhalb der Sekundarstufe II von 11 (1991) auf 16 Prozent (2006) zu.

Der Bildungsstand einer Bevölkerung kann neben dem Ausbildungsniveau auch mit internationalen Leistungsstudien, etwa dem *Programme for International Student Assessment* (PISA) der OECD dargestellt werden. Im Durchschnitt der OECD-Staaten und der europäischen Länder gehören rund 20 Prozent der Jugendlichen zur Gruppe mit sehr niedrigen Kompetenzen. In Finnland und Korea gibt es mit sechs bzw. neun Prozent relativ wenige kompetenzarme Jugendliche, in Italien und den USA machen sie dagegen mehr als ein Viertel jedes Jahrgangs aus. In Deutschland und Großbritannien kann jeder fünfte Jugendliche nur einfachste Aufgaben lösen. Wir sind also OECD-Mittelmaß.

Zu einer präventiven Sozialpolitik gehört ein ausgebautes System beruflicher Weiterbildung. Dies gilt besonders in einer Gesellschaft mit steigenden Anteilen von Älteren und sich schnell verändernden Anforderungen auf den Arbeitsmärkten. Hohe Teilnahmequoten an nicht-formaler, berufsbezogener Weiterbildung verzeichnen die skandinavischen Länder. Hier wurde in den vergangenen Jahren die Frühverrentung radikal abgebaut und wurden im Gegenzug öffentliche Weiterbildungsprogramme geschaffen, die konsequent darauf setzen, die Älteren zu aktivieren. Die USA, Deutschland und Großbritannien liegen auch hier im OECD-Vergleich nur im Mittelfeld. Es bleibt festzuhalten: In zahlreichen OECD-Ländern sind beträchtliche Teile der Bevölkerung nicht in der Lage, umfassend an der Wissenswirtschaft teilzunehmen. An diesen Bevölkerungsgruppen gehen Ansätze, die auf eine Stärkung der Eigenverantwortung zielen, vorbei. Die Förderung kompetenzschwacher Schüler muss daher eigenständig betrieben werden.

Kommen wir zurück zum sozialen Investitionsstaat: Die Beziehung zwischen öffentlichen Sozial- und Bildungsausgaben ist stark. Eine expansive und egalitäre Sozialpolitik geht im Allgemeinen mit einem ausgebauten öffentlichen

Bildungssektor einher.¹¹ Dennoch zeigen sich deutliche Unterschiede. Die skandinavischen Staaten, also die erste Gruppe, investieren gleichermaßen in soziale Sicherung und in Bildung und Wissenschaft. Dort steht ein sozialer Investitionsstaat neben einem starken Sozialstaat klassischer Prägung, es handelt sich um Systeme mit doppelter Absicherung. Island, die Schweiz, Neuseeland, Kanada und die USA dagegen setzen viel stärker auf Bildungsinvestitionen als auf eine breite sozialstaatliche Absicherung. Es handelt sich gewissermaßen um Systeme mit beschränkter Absicherung. Die Bildungspolitik hat sich in dieser zweiten Gruppe als eine Art Sozialstaatsersatz entwickelt; dieser Schutz funktioniert allerdings nur für jene, die tatsächlich – über den Zugang zu Bildung – im System ankommen können.

Die dritte Gruppe besteht aus Ländern, in denen überdurchschnittlich hohe Sozialstaatsausgaben getätigt werden, in denen aber Bildung und Forschung eher vernachlässigt werden. Deutschland, Italien, Ungarn und Spanien gehören zu dieser Gruppe. Die Architektur des Sozialinvestitionsstaats wird hier noch nicht verstanden, umgesetzt ist sie erst recht nicht. Es handelt sich um versorgende Sozialstaaten klassischer Prägung. Bemerkenswert ist, dass in manchen dieser Länder Teile der Politik – etwa die Arbeitsmarktpolitik – eindeutig aktivierend ausgerichtet worden sind, obgleich die (Bildungs-)Voraussetzungen dafür noch gar nicht geschaffen worden waren. In der vierten Gruppe finden wir mit der Türkei, Irland und Mexiko Länder, die weder für Bildung noch für die soziale Sicherung nennenswerte öffentliche Mittel bereitstellen, also Länder mit doppelt beschränkter Haftung.

In den meisten Wohlfahrtsstaats-Typologien wird der Bildungssektor ausgeklammert. Die vergleichende Bildungsforschung vernachlässigt es ihrerseits, sich in der umfassender verstandenen Sozialstaatlichkeit zu verorten. Stattdessen trifft man zunehmend auf eine platte Gegenüberstellung von Sozial- und Bildungsstaat. Dann überwiegt der Ruf nach einem reinen sozialen Investitionsstaat, nach einer „Bildungsre-

¹¹ Vgl. Rita Nikolai, Sozialpolitik auf Kosten der Bildung? Verteilungskonkurrenz in Zeiten knapper Kassen, in: Zeitschrift für Sozialreform, (2007) 53, S. 7–30, sowie Marius R. Busemeyer, Determinants of Public Education Spending in 21 OECD democracies, 1980–2001, in: Journal of European Public Policy, (2007) 14, S. 582–610.

publik“ – als ob damit der Sozialstaat klassischer Prägung abgelöst werden könnte. Dieses Vorhaben ist aus vielerlei Gründen zum Scheitern verurteilt. Sozialer Schutz lässt sich allein durch Bildung nicht gewährleisten. Auch Gebildete werden krank, arbeitslos und alt. Und ein gewisser Anteil – vielleicht sind es die finnischen fünf Prozent – wird sich selbst bei größtem Bemühen nicht bilden und aktivieren lassen. Diese Grenzen des Bildungsstaats entheben aber nicht von den Bildungspflichten des Staates: Die meisten Länder müssen viel mehr für Bildung tun, auch wenn es den Wählerinteressen, den Wünschen des Sozialstaatsklientels, widersprechen sollte, auch wenn es Verteilungskonflikte auslöst, und auch wenn es eine Generation lang dauern mag, bis sich Reformanstrengungen in spürbaren Bildungsergebnissen niederschlagen. Ohne entschiedenes Umsteuern würden wir in Deutschland sehenden Auges unsere Standortchancen verspielen.

Moderne und erfolgreiche Wohlfahrtsstaaten lösen den Sozialstaat klassischer Prägung nicht ab, sie folgen nicht dem neoliberalen Ruf, staatliche Leistungen abzubauen, und sie beugen sich nicht einem dritten Weg, der nur auf soziale Investitionen in das Humankapital der Bevölkerung zielt. Die leistungsfähigsten Länder setzen gleichermaßen auf den Bildungs- und den Sozialstaat, betonen die zukunftsorientierte Bildungs- und Wissenschaftsinvestition, setzen auf hohe Effektivität und Ergebnisgleichheit ihrer Bildungspolitik und betreiben eine engagierte Sozialpolitik. Sie stehen also mit beiden Beinen auf der Erde.

So ist die Gruppe der skandinavischen Länder außerordentlich stark, wenn es darum geht, ein hohes, von den meisten Bürgerinnen und Bürgern erreichtes Bildungsniveau mit einer hohen Absicherung bei Arbeitslosigkeit, Krankheit und Alter zu verbinden. Dabei dürfte das eine das andere bedingen. Die in Finnland, Norwegen, Schweden oder Dänemark im internationalen Vergleich kurze Verweildauer in Arbeitslosigkeit bei – oder trotz – sehr hohen Lohnersatzleistungen zeigt: Programme der Aktivierung fruchten gerade dann, wenn man ein angemessenes Niveau von Bildung und Weiterbildung voraussetzen kann. Es wird breit gefördert und gesichert – und entsprechend kann dann auch gefordert werden.

Eine neue Chance für die Bildung?

Essay

Das deutsche Bildungssystem steht vor der dritten Chance einer grundlegenden Reform seit der Gründung der Bundesrepublik. Die erste Chance wurde im Juni 1947 durch den Alliierten Kontrollrat in der Direktive Nr. 54 angelegt: Sie enthielt im Rahmen der *reeducation*-Politik Bestimmungen zur demokratischen Umgestaltung des deutschen Bil-

Dieter Lenzen

Dr. phil., geb 1947;
Professor für Erziehungswissenschaft; Präsident der Freien Universität Berlin, Kaiserswerther Straße 16–18, 14195 Berlin.
praesident@fu-berlin.de

dungssystems. Von den zahlreichen, auch aus heutiger Sicht noch sehr bemerkenswerten Anweisungen, würden wir keineswegs immer sagen, dass sie auch tatsächlich umgesetzt worden sind.

Eine zweite Chance hatte das deutsche Bildungssystem in den 1970er Jahren. Nun wurde auf der Basis breiter wissenschaftlicher Expertise operiert. Fast sechzig umfangreiche Gutachten erstellte der Deutsche Bildungsrat in den Jahren zwischen 1965 und 1975, bis er im Parteienstreit jener Zeit ein jähes Ende fand. Die Reform wurde abgebrochen, nachdem Teile umgesetzt und insbesondere die Einführung einer breiten Mitbestimmung im Bildungssystem eingeführt worden waren, während die qualitative, am Stand der Wissenschaften leistungsorientiert vorgehende Schule auf sich warten ließ.

Die heutige Situation wird durch grundlegend veränderte Rahmenbedingungen charakterisiert, von denen ich im Folgenden nur die wichtigsten anführen möchte. Die Globalisierung hat zur räumlichen Öffnung aller Regionen geführt; dabei geht sie mit einer Neigung zur Handlungsbeschleunigung und zur normativen Beliebigkeit daher. Die Europäisierung zielt mit ihrem Vereinheitlichungs-

druck auch auf Erziehung und Bildung und bewirkt berufliche Mobilitätsanforderungen sowie erhebliche Normierungswünsche in Bezug auf Abschlüsse und Zertifikate sowie in Bezug auf Leistungsstandards. Der demographische Wandel bringt eine fortschreitende Überalterung der Bevölkerung, höhere Arbeitslosigkeitsrisiken, die Notwendigkeit einer gelingenden Kommunikation zwischen den Generationen und einen Bedarf an erhöhter Zuwanderung mit sich. Die Technologieentwicklung in den Bio-, Informations-, Material-, Geo- und Energiewissenschaften muss der Verbesserung bzw. dem Erhalt der Lebensbedingungen für eine stetig wachsende Erdbevölkerung dienen. Die Arbeitswelt unterliegt immer stärkeren Veränderungen: durch beschleunigte Produktzyklen, eine Verschiebung in Richtung Dienstleistungswirtschaft (dritter Sektor) sowie einen erhöhten Bedarf an hoch qualifizierten Arbeitskräften. Die Veränderungen der Arbeits- und Beschäftigungsformen gehen mit der zeitlichen und räumlichen Entkopplung der Arbeitnehmer von ihren Betrieben einher. Das hat zu einer wachsenden Anzahl Selbstbeschäftigter, einer längeren Lebensarbeitszeit, Diskontinuitäten in der Erwerbsbiographie, zur Notwendigkeit, mehr Eigenverantwortung für die Lernbiographie zu übernehmen, und zu wachsender projektbezogener Arbeitsorganisation geführt. Veränderungen in der Lebenswelt führen aufgrund der technischen Innovationen zu einer immer umfassenderen Erreichbarkeit und zur Verringerung des Abstandes zwischen Arbeitswelt und Privatleben, wodurch persönliche soziale Beziehungen eher erschwert werden.

Im Zentrum der Bewältigung nicht der kurzfristigen, sondern der mittel- und langfristigen Zukunft steht das Bildungssystem. Es ist der Schlüssel für die Neugestaltung unserer Gesellschaft und könnte, wenn es adäquat funktioniert, künftig viele Reparaturmaßnahmen überflüssig machen. Doch in seinem gegenwärtigen Zustand ist es dazu allerdings nur begrenzt in der Lage. Das hat mindestens sechs Gründe.

1. Die Bildungsbeteiligung im deutschen Bildungssystem ist weiter unzureichend und ungleich verteilt. Die Zahl der Leistungsschwachen ist viel zu groß, der Anteil der Leistungsspitze zu klein. Es gibt – PISA hat es in jeder Detailstudie belegt – eine

weiterhin hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungswesens; Kinder aus so genannten bildungsfernen Schichten, Kinder von Migranten und Kinder mit leichten Lernbehinderungen sind in besonderer Weise benachteiligt. Aus volkswirtschaftlicher Sicht ließe sich auch sagen: Dieser Teil der nachwachsenden Generation wird der Volkswirtschaft systematisch vorenthalten.

2. Das deutsche Bildungssystem geht verschwenderisch mit Lern- und Arbeitszeiten um. Die Gesamtlernzeit im internationalen Vergleich ist zu gering. Die Lernzeit im Jahr, aber auch die Lernzeit an einem einzelnen Tag ist vergleichsweise kurz.
3. Die Unterrichtsqualität ist die Hauptursache für das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Lernziele, Unterrichtsinhalte und Lehrmethoden befinden sich nicht immer auf dem neuesten Stand der Forschung und sind deshalb modernisierungsbedürftig. Neuere Forschungsergebnisse – sei es der Neurowissenschaften, der Lernpsychologie, aber auch der Lehr-Lern-Forschung – sickern nur zögerlich in den Unterrichtsalltag ein. Es fehlt an einer schlüssigen und gleichzeitig entschlossenen Weiterbildung für die in der Regel hoch motivierten Lehrerinnen und Lehrer.
4. Lange Zeit hat im deutschen Bildungssystem die Idee verbindlicher Standards und Ziele des Unterrichts sowie der verbindlichen Gestaltung des Unterrichts gefehlt. Sie war verpönt. Deswegen gab es häufig zu wenig Leistungsanreize. Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz über bundeseinheitliche Standards, die in den einzelnen Bundesländern auf die Verhältnisse der Länder heruntergebrochen werden müssen, sind ein erster Schritt in die richtige Richtung.
5. Ein gravierendes Problem des deutschen Bildungssystems ist schließlich seine Bürokratisierung, Verrechtlichung und Überregulierung sowie der hohe Staatsinterventionismus. In Deutschland ist dem Bildungswesen insbesondere im 19. Jahrhundert eine besondere Rolle zugemessen worden, die in einem stark ordnungspolitischen Charakter bestand.

Ebenso haben insbesondere die 1970er Jahre einen Verrechtlichungsschub mit sich gebracht, der aus der vermeintlichen Demokratisierung resultierte.

6. Die öffentliche Finanzierung des Bildungssystems ist international unterdurchschnittlich.

Was ist in dieser Situation zu tun? Es sind Elemente eines Leitbildes für das künftige Bildungssystem zu formulieren: Die Erziehung von Kindern und Jugendlichen ist primär Aufgabe der Eltern und sekundär des Staates. Professionalität, Expertise und Exzellenz sind die wichtigsten Voraussetzungen für ein gelingendes Bildungssystem. Dem Individuum muss Gelegenheit gegeben werden, eine ausgeglichene Identität herauszubilden. Das Individuum der Zukunft handelt gemeinschaftsorientiert, d.h. verantwortungsvoll und im Einzelfall durchaus auch uneigennützig. Es wird selbstverantwortlicher und in Bezug auf sein Leben gewissermaßen unternehmerischer tätig sein und sich nicht auf die organisierende Tätigkeit des Staates verlassen. Und: Es ist Aufgabe des Staates, die Rahmenbedingungen für den Erfolg solcher Leitbilder zu schaffen und nicht etwa eine Staatsdoktrin durchzusetzen.

Die Ziele des Lehrens und des Lernens sind neu zu fassen. Wir brauchen Basiskompetenzen, die elementare Lebens- und Handlungsfähigkeit sichern, also mathematische Modellierungsfähigkeit, Leseverständnis, Fremdsprachen- und IT-Kompetenz; ferner Weltwissen, das Orientierungsmöglichkeiten im privaten wie im beruflichen Leben bietet, mit einem deutlichen Akzent auch auf naturwissenschaftlichen Sachverhalten; personale Schlüsselqualifikationen für das Alltags- und das Berufsleben, also so etwas wie Kreativität, Kommunikationsfähigkeit und soziale Kompetenzen.

Zudem ist der Unterricht neu zu gestalten. Ein optimales Verständnis sieht Unterricht heute nicht mehr als ausschließliche Tätigkeit des Lehrers oder der Lehrerin, sondern als Aktivität des Lernenden. Deshalb ist dafür zu werben, die Lernvoraussetzungen der Individuen zu erheben und exakt zu berücksichtigen, problemlösendes Lernen realitätsnah stattfinden zu lassen, Lernen immer als kooperatives Lernen zu begreifen und dem

Üben als solchem einen größeren Raum als bisher einzuräumen.

Um dem gesellschaftlichen „Bildungsbedarf“ künftig zu entsprechen, sind insbesondere folgende Maßnahmen erforderlich. Bildungsreserven aus bildungsferneren Schichten sind zu aktivieren, insbesondere aus der weiblichen Bevölkerung, aus der Gruppe der Zuwanderer und der Gruppe der Lernschwachen. Der Anteil der Höher- und Höchstqualifizierten ist systematisch zu steigern sowohl durch eine anspruchsvolle Primärausbildung wie durch das Nachholen von Abschlüssen. Die Berufsfähigkeit der Erwerbstätigen ist zu erhalten und auszubauen bis hin zu den älteren Erwachsenen. Ein differenziertes System der Weiterbildung mit den drei Säulen Aufstiegs-, Umstiegs- und Nachqualifikation ist zu etablieren.

Im berufsbildenden Bereich ist die Verantwortung der Wirtschaft für die Qualität der Berufsausbildung zu stärken. Privatinitiativen liegen in der Verantwortung des Einzelnen für seine Bildungsbiographie. Jedes Mitglied der künftigen Gesellschaft muss lernen, in seine eigene Bildung zu investieren. Private Initiative drückt sich auch in einer stärkeren Verantwortung von Eltern, Vereinen, Verbänden und Unternehmen für das öffentliche Bildungssystem aus. Auf ihre Mithilfe wird schon aus ökonomischen Gründen künftig nicht zu verzichten sein.

Das deutsche Bildungssystem benötigt einen Modernisierungsschub, der sowohl Bildungsinhalte als auch Lernmethoden und -medien betrifft. Die Revision von Bildungszielen und Bildungsinhalten wird die Versäumnisse der Vergangenheit ausgleichen müssen. Dazu gehören nicht nur der notwendige Ausblick der durch Vergleichsuntersuchungen zutage geförderten Defizite, sondern auch eine Vision von einem proaktiven, positiven Persönlichkeitsbild, das durch Identitätsfindung, Willensstärke, Wertorientierung, Verhaltenssicherheit, Autonomie, Verantwortung und Flexibilität gekennzeichnet ist. Wir müssen die abstrakte Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung deutlicher überwinden. Sie ist historisch überholt. Berufsbildung kann eine hervorragende Allgemeinbildung sein.

Eine besondere Rolle wird der künftige Umgang der Generationen miteinander spie-

len. In zwanzig Jahren werden bis in das Straßenbild hinein die älteren Menschen dominieren. Insofern muss das Bildungssystem seinen Beitrag dazu leisten, dass Kinder und Jugendliche Anerkennung und Respekt vor der Lebensleistung der älteren Generation lernen, wie umgekehrt die ältere Generation die Zukunftsrechte der Nachwachsenden respektieren und deren große Belastung bei der Versorgung der nachwachsenden Generation zu honorieren lernen muss. Wir werden ein neues Bild der Lebensalter entwickeln müssen, zu dem es auch gehört, dass Altern nicht mit dem Gedanken des Abbaus von Kompetenz verbunden ist, sondern mit dem Gedanken von dessen Erhalt.

Angesichts der fortschreitenden Globalisierung und Europäisierung wird es auch einen Internationalisierungsschub geben müssen. Er wird sich in vermehrtem Fremdsprachenunterricht ausdrücken, in bilingualen Schulen, zweisprachigen Studiengängen, einer deutlichen Erhöhung des Anteils ausländischer Studierender, der Akquisition von ausländischem Lehr- und Ausbildungspersonal, einer besonderen, sorgfältigen Beschulung von Migrantenkindern und – schon zur Sicherung eines besseren Verständnisses des Andersseins – die Durchsetzung von mehr Auslandsaufenthalten für deutsche Schülerinnen, Schüler und Studierende.

Eine besondere Aufmerksamkeit muss den Lehrerinnen und Lehrern gelten. Es muss Schluss sein mit einer undifferenzierten Lehrerschelte, welche die häufig schwierigen Arbeitsbedingungen der Kolleginnen und Kollegen ignoriert und rund 800 000 Pädagogen in der Republik unterstellt, dass sie faul seien. Lehrerinnen und Lehrer vollziehen in aller Regel Schwerstarbeit unter Bedingungen, in denen die Gesellschaft sie häufig allein lässt. Das bedeutet nicht, dass über Desinteresse und Ignoranz im Einzelfall hinweggesehen werden darf. Ganz im Gegenteil: Wir brauchen eine Kultur des Hinsehens. Hinsehen heißt aber auch, zur Kenntnis zu nehmen, dass nur rund fünf Prozent aller Lehrerinnen und Lehrer die Altersgrenze erreichen. Eine fehlende Fähigkeit zur Stressbewältigung kann als ein Professionalitätsproblem wahrgenommen werden. Wir haben die Pflicht, zusätzliche Professionalisierungselemente in die Ausbildung hineinzunehmen. Das bedeutet, dass jungen

Lehramtsstudierenden eine Selbstprüfung nahe gebracht werden muss, bei der sie sich fragen, ob sie diesem Stress gewachsen sein werden. Das setzt voraus, dass sie ihn rechtzeitig erfahren und erleben.

Die beste Professionalisierung des pädagogischen Personals läuft allerdings ins Leere, wenn den Eltern damit suggeriert wird, was man in den 1970er Jahren gern getan hat: „Liefere Ihre Kinder bei uns ab. Wir machen das schon.“ Schule ist eine *gemeinsame* Verantwortung von Lehrern, Eltern und übrigens auch Schülern. Wir müssen die Eltern wieder deutlicher an ihre Verantwortung für die Kinder heranführen.

Ein Wort zum Verhältnis von akademischer und beruflicher Bildung: Durch eine konsequente Annäherung akademischer und beruflicher Qualifikationen gilt es, den Dünkel des Theoretikers und Grundlagenforschers zu überwinden. Jede abstrakte Tätigkeit hat sich vor dem Horizont des Lebens zu rechtfertigen. Seit den 1970er Jahren gibt es eine verbreitete Neigung, sich in Streitigkeiten über die Gliederigkeit des Bildungssystems zu verkämpfen. Dazu ist festzuhalten, dass die Verfassung unserer Republik den Eltern ein Auswahlrecht zwischen verschiedenen Schulformen einräumt. Damit ist beispielsweise die Einführung einer undifferenzierten Einheitsschule ausgeschlossen (Art. 6 Abs. 2 GG: Das Elternrecht schließt nach dem sog. Differenzierungsgebot ein Auswahlrecht ein, d.h., der Staat muss den Eltern im Schulsystem ein entsprechend differenziertes Angebot ermöglichen).¹ Wir sollten uns darauf konzentrieren, etwas für die Differenzierung und Individualisierung im Bildungssystem zu tun.

Steuerungsprinzipien müssen eine höhere Autonomie der Bildungseinrichtungen ermöglichen. Dazu gehört eine Autonomisierung der Bildungseinrichtungen im Hinblick auf das Budget, ein Wechsel von direkter politischer Detailsteuerung auf indirekte Output-Steuerung, ein Outsourcing der derzeitigen Staatsaufsicht auf Evaluationsagenturen,

die Einführung leistungs- und belastungsorientierter Bezahlung im Bildungswesen über die Hochschulen hinaus sowie die Durchsetzung einer höheren Kunden- und Serviceorientierung auch im Bildungswesen.

Vor uns liegt eine dritte Chance für die Reform unseres Bildungssystems, nachdem die erste in den Gründungsjahren der Bundesrepublik im Alltagsdruck des Wiederaufbaus verstrich und die Wahrnehmung der zweiten mindestens so viele Probleme aufgeworfen wie gelöst hat. Dieses Mal geht es letztlich um nicht mehr und nicht weniger als den Fortbestand einer Gesellschaft, die nach sechzig Jahren – zumindest in ihrem größeren Teil – eine Geschichte hinter sich gebracht hat, die durch eine einzigartige Lebensqualität gekennzeichnet war, jedenfalls im Vergleich mit allen anderen geschichtlichen Epochen. Gegenwärtig sieht es nicht so aus, als ob dieser Stand gehalten werden könnte. Im Gegenteil, wir müssen registrieren, dass ein „Abschwung“ nicht zu leugnen ist. Es wird eine zentrale Rolle des Bildungssystems sein, diesen aufzufangen und möglichst in sein Gegenteil zu verkehren.

Das ist kurzfristig nicht mehr möglich. Effekte stellen sich erst zwischen 2020 und 2030 ein, dann sind sie allerdings bitter nötig. Nur eine Politik, nur Politiker, die ihre Kraft in diese scheinbar ferne Zukunft investieren, obwohl kurzfristig kein öffentlicher Dank erwartet werden kann, verdienen unseren Respekt. Dann hat die Bundesrepublik als „Bildungsrepublik Deutschland“ noch eine Chance. Das wird ein langer harter Ritt.

¹ Vgl. Norbert Niehues, Die Rechte und Pflichten der Eltern, in: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.), Bildung neu denken! Das juristische Konzept, Wiesbaden 2005, S. 69.

Richard Münch

Unternehmen Universität

Die Selbststeuerung der Forschung und Lehre durch die wissenschaftliche Gemeinschaft, deren disziplinäre Spezifizierung in der Treuhänderschaft der Fachgesellschaften und die akademische Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden in der Universität bilden die institutionelle Grundlage für die funktionale Ausdifferenzierung der Wissenschaft

Richard Münch

Dr. phil., geb. 1945;
Professor für Soziologie an der
Universität Bamberg,
Lichtenhaidestraße 11,
96045 Bamberg.
richard.muench@
uni-bamberg.de

in der Moderne. Sie hat einerseits das ungehinderte Vorantreiben des Erkenntnisfortschritts und andererseits die produktive Umsetzung von unverfälschtem wissenschaftlichem Wissen in der Gesellschaft ermöglicht.

Es ist daran zu erkennen, dass die funktionale Ausdifferenzierung der Wissenschaft und ihre Leistungsverflechtung mit der Gesellschaft auf höchst singulären institutionellen Bedingungen beruhen, die sich keineswegs von selbst in einem evolutionären Prozess herausbilden. Sie sind in einem historischen Vorgang entstanden und können ebenso in einem historischen Prozess wieder verschwinden und einem anderen institutionellen Arrangement Platz machen.¹

Wissenschaft als ökonomischer Prozess

Es gibt deutliche Anzeichen dafür, dass sich in der Gegenwart ein historischer Wandel der Wissenschaft vollzieht. Im Zentrum dieses Prozesses steht die Ablösung der Treuhänderschaft der wissenschaftlichen und der akademischen Gemeinschaft sowie der Fachgesellschaften für den wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt und dessen Verbreitung in der Gesellschaft durch einen Markt, auf dem unternehmerisch geführte Universitäten miteinander um Wettbewerbsvorteile in der Attraktion von Forschungsgeldern, Wissen-schaftlern und Studierenden konkurrieren.²

Dieser Wettbewerb ist so angelegt, dass es Sieger und Besiegte geben muss. Darin unterscheidet sich der neue Wettbewerb zwischen unternehmerisch geführten Universitäten grundsätzlich vom Wettbewerb der Forschenden um Anerkennung durch die wissenschaftliche Gemeinschaft. Die Forscherinnen und Forscher verstehen ihre Beiträge als Erwidern des Geschenks der Mitgliedschaft in dieser mit höchster Ehre ausgestatteten Gemeinschaft. Sie forschen in kollektiver Anstrengung zwecks Erzeugung von neuem wissenschaftlichem Wissen als einem Kollektivgut.³ In diesem Wettbewerb um Anerkennung gibt es keine Gewinner und keine Verlierer, weil jeder Erkenntnisfortschritt und die damit verbundene Ehre letztlich der gesamten wissenschaftlichen Gemeinschaft zugute kommt, an der jeder einzelne Forscher einen Anteil hat. Auch der am wenigsten erfolgreiche Forscher bekommt etwas von dem aus vielen Einzelleistungen zusammengesetzten Glanz einer ganzen Disziplin ab. Natürlich gibt es unterhalb dieses Ideals der wissenschaftlichen Praxis immer auch den Kampf um Prestige.⁴ Er wurde jedoch von einer vitalen wissenschaftlichen Gemeinschaft in denjenigen Grenzen gehalten, die für eine kollegiale Zusammenarbeit noch zuträglich waren. Dieser Kollegialität setzt die unternehmerische Universität ein Ende.

Was bedeutet es, wenn die Wissenschaft in einen Markt umgestaltet wird, auf dem Universitäten um Marktanteile konkurrieren? Das Neue ist zunächst, dass die Universität einen Akteursstatus erhält, den sie zuvor nicht hatte, und dass dieser Akteursstatus in Analogie zu Wirtschaftsunternehmen inter-

¹ Vgl. Joseph Ben-David, *The Scientist's Role in Society*, Englewood Cliffs, NJ 1971; Richard Münch, *Die Struktur der Moderne*, Frankfurt/M. 1984/1992, S. 200–260; Niklas Luhmann, *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt/M. 1991; Rudolf Stichweh, *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität*, Frankfurt/M. 1991.

² Vgl. Burton R. Clark, *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*, Oxford-New York 1998.

³ Vgl. Marcel Mauss, *Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften*, Frankfurt/M. 1968; Robert K. Merton, *The Normative Structure of Science*, in: ders., *The Sociology of Science*, Chicago 1973, S. 267–278.

⁴ Vgl. Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, Frankfurt/M. 1992.

pretiert wird.¹⁵ Das Unternehmen Universität muss demgemäß mit analogen Mitteln des strategischen und operativen Managements geführt werden. Zu diesem Zweck muss die Universitätsleitung das Heft in die Hand bekommen und nach strategischen Entscheidungen Ressourcen in erfolgversprechende Forschungs- und Lehrfelder investieren sowie aus weniger erfolgversprechenden Feldern abziehen. Was den strategischen Zielen im Wege steht, muss abgestoßen werden.

In operativer Hinsicht muss sich die universitäre Unternehmensführung von den Fesseln der akademischen Selbstverwaltung befreien und sich einen Durchgriff in alle Abteilungen hinein verschaffen. Über die Einstellung eines Mitarbeiters an einem Lehrstuhl entscheidet deshalb nicht mehr der Lehrstuhlinhaber, sondern die Universitätsleitung. Der in eigener Verantwortung handelnde Professor wird zum Angestellten des Universitätsunternehmens degradiert. In diesem anscheinend unbedeutenden Schritt zeigt sich die ganze Tragweite der sich vollziehenden Machtverschiebung: Sie impliziert, dass ein Universitätsmanagement weit ab vom realen Geschehen von Forschung und Lehre das Heft in die Hand nimmt, nach global verbreiteten Rationalitätsmodellen über das strategische Geschäft entscheidet und die Operationen kontrolliert. Der Professor muss sich nun sagen lassen, was zu tun ist, um zu punkten. Sein Wissen ist nur noch Rohmaterial, das es per Rückmeldung in das „moderne“ Wissensmanagement einzuspeisen gilt.

Per Gesetz wird den Universitäten eine Kosten- und Leistungsrechnung verordnet. Der Betrieb wird einem von oben gesteuerten und überwachten „Prozess-Management“ unterworfen, bei dem das Endprodukt – der Student und der Wissensverwerter als zufriedener Kunde – vorgibt, was von der Universitätsleitung über die Verwaltung bis zum einzelnen Lehrer/Forscher getan werden muss, um ans Ziel zu gelangen. Von dieser managerialen Umgestaltung der Wissenschaft verspricht man sich messbare Effizienzgewinne, das heißt mehr und tief greifendere wissenschaftliche Durchbrüche sowie reflektiertere und erfolgreichere Absolventen in kürzerer Zeit. Es wird auf diese Weise ein klassisches professionelles

¹⁵ Vgl. Frank Meier, *Die Universität als Akteur*, Wiesbaden 2009.

Tätigkeitsfeld einer externen Kontrolle unterworfen, das ein Höchstmaß an grundsätzlich nicht messbarer, auf Abweichung von Standards zielender und nicht voraussagbarer Kreativität verlangt und von einem kaum zu übertreffenden Maß an intrinsischer Motivation mit einem Arbeitseinsatz von gut 60 bis 80 Stunden in der Woche geprägt ist.

Um diese Transformation der akademischen Lehre und Forschung zu vollenden, muss ein wachsender Kontrollapparat mit neuen Verwaltungsstellen aufgebaut werden, der die Forschenden und Lehrenden mit laufender Berichterstattung über ihr Tun in Atem hält und für Forschung und Lehre kaum mehr Zeit lässt. Es wächst der Verwaltungsapparat, und es schrumpfen Forschung und Lehre. Die versprochenen Effizienzgewinne können deshalb nicht als tragfähige soziologische Erklärung dafür dienen, dass sich die manageriale Umgestaltung von Forschung und Lehre so unaufhaltsam ausbreitet, wie es in der Gegenwart zu beobachten ist. Vielmehr bietet sich eine neoinstitutionalistische Erklärung an.¹⁶ Nachdem die Protagonisten von *New Public Management* mit weltweitem Erfolg zuerst einmal erzählt haben, wie ineffizient öffentliche Einrichtungen arbeiten und die Erfahrung aus der Praxis dieser Einrichtungen nicht mehr zählt, herrscht totale Unsicherheit, die dadurch bewältigt wird, dass man den Propheten der Effizienzsteigerung und damit der Herde folgt. Wenn das alles auch noch so viel kostet und mehr Effizienzverluste als -gewinne bringt – in der Herde ist man gut aufgehoben.

Aufwändige Verfahren des Qualitätsmanagements sollen die „Qualität“ von Forschung und Lehre sichern.¹⁷ Die Verwaltung ist nicht länger Dienerin der Professoren, sondern operatives Kontrollorgan der Universitätsleitung. Sie betreibt nicht mehr „altmodische“ Kameralistik und bürokratische Aktenführung nach Sachgebieten, sondern „modernstes“ Prozessmanagement, gleichwohl in der Übergangszeit noch mit altgedientem Personal, das mit seiner neuen Rolle noch nicht zu-

¹⁶ Vgl. John W. Meyer/Brian Rowan, *Institutionalized Organizations. Formal Structure as Myth and Ceremony*, in: *American Journal of Sociology*, 83 (1977) 2, S. 55–77.

¹⁷ Vgl. Michael Power, *The Audit Society*, Oxford 1997.

rechtkommt und in der Regel schlicht überfordert ist. Weil die Umstellung von Bürokratie auf Prozessmanagement zunächst noch als Fassadenbau betrieben wird, gibt es für das wissenschaftliche Personal noch eine Atempause. Richtig treffen wird das neue Universitätsmanagement erst die nächste Generation von Wissenschaftlern.

Jetzt schon sichtbar wird aber die zunehmende Aufblähung der Management- und Kontrollakte. Dazu kommt, dass alte Verwaltungstätigkeiten wie die Führung von Prüfungsakten und die Buchführung über eingenommene und ausgegebene Drittmittel und neue Aufgaben der Administration – wie die Dokumentation von Forschungs- und Lehrfähigkeit zwecks Kontrolle durch das Universitätsmanagement – den Lehrstühlen aufgebürdet werden. Professoren, wissenschaftliche Mitarbeiter und Sekretariate müssen einen zunehmenden Teil ihres Zeitbudgets für diese „fortschrittliche“ Art der Administration verwenden. Für Forschung und Lehre bleibt immer weniger Zeit. Im Interesse der strategischen Positionierung ihrer Universitätsunternehmen müssen sie zudem einen wachsenden Aufwand der Initiierung, Beantragung, Koordination, Dokumentation, Vor-, Begleit- und Nachevaluation von Forschungsverbänden betreiben und selbst regelmäßig als Gutachter an der Evaluation anderer Forschungsverbände teilnehmen.⁸

Damit kann ein Professor mit Mitarbeitern Woche für Woche, Jahr für Jahr sein gesamtes Zeitbudget aufbrauchen. Umso mehr Mitarbeiter werden deshalb benötigt, damit überhaupt noch geforscht, publiziert und gelehrt werden kann. Typischerweise will das neueste Programm der Forschungsförderung, die selbst diese totale Fesselung von Forschung und Lehre verursacht hat, einzelnen glücklichen Forschern eine Auszeit gewähren, z. B. an einem der neu geschaffenen *Centres for Advanced Studies* der neuen „Exzellenz-Universitäten“. Oder sie dürfen sich in ein neu geschaffenes geisteswissenschaftliches Forschungszentrum zurückziehen. Gleichzeitig wird zur Kompensation dieses neuen akademischen Luxus eine wachsende Schar von habilitierten Ersatzlehrkräften benötigt. Man

⁸ Vgl. Konrad Paul Liessmann, *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, München–Zürich 2008, S. 88–103.

forciert auf diese Weise die Trennung von Forschung und Lehre und entzieht der Wissenschaft eine wesentliche Ressource ihrer ständigen Erneuerung. Die Geisteswissenschaften verlieren die Bodenhaftung in der akademischen Lehre und verirren sich in Höhen, zu denen die Studierenden keinen Zugang mehr finden. Letztere wandern deshalb gleich in die praxisorientierten Studiengänge ab. Die Geisteswissenschaften machen sich für das normale Studium überflüssig.⁹

Akkumulation von Kapital

Im strengen Sinn muss es in der unternehmerischen Universität in erster Linie um die Akkumulation von Kapital gehen. Sie investiert in Bildung und Forschung, um Renditen zu erzielen, die wiederum in Bildung und Forschung fließen können.¹⁰ Erfolgreiche Unternehmen wie die amerikanischen Privatuniversitäten sind in der Lage, größere Teile ihres Kapitals in anderen Geschäften, z. B. in Finanzgeschäften, anzulegen, die höhere Renditen versprechen. Dass damit auch größere Risiken einhergehen, mussten sie im Gefolge der globalen Finanzkrise im Herbst 2008 erfahren: Sie haben schwere Verluste hinnehmen müssen. Das Geschäft mit Bildung und Forschung trägt sich nicht direkt durch Studiengebühren und Patenteinkünfte, sondern indirekt durch die Steigerung des Prestigewertes der Universität als Marke, die Staat, Stiftungen, Privatunternehmen und individuelle Sponsoren veranlasst, Geld zu geben. Dazu gehören umfangreiche Fundraising-Aktionen, um den Kapitalstock zu erhöhen. Es gilt, materielles (Geld) und symbolisches Kapital (Prestige) in einem zirkulären Prozess zu akkumulieren.¹¹

Neu mit einem Globalhaushalt in die Autonomie entlassene universitäre Unternehmen verstehen das ihnen zur Verfügung stehende Budget nicht mehr kameralistisch als einen Betrag, den man bis Jahresende zu ver-

⁹ Vgl. Frank Donoghue, *The Last Professors. The Corporate University and the Fate of the Humanities*, New York 2008.

¹⁰ Vgl. Derek Bok, *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*, Princeton, NJ 2003.

¹¹ Vgl. Richard Münch, *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA*, McKinsey & Co., Frankfurt/M. 2009, S. 148–164.

ausgaben hat, um im folgenden Jahr vom Wissenschaftsministerium erneut mit einem Budget ausgestattet zu werden. Das Budget ist nun ihr Kapital bzw. ihr Kapitalstock, den es strategisch zum Zweck der Vermehrung des Kapitals zu investieren gilt. Unternehmerisch geführte Universitäten müssen deshalb in erster Linie an Tätigkeiten interessiert sein, die Geld einbringen, und zwar mehr, als vorher verausgabt wurde. Die ständige Erhöhung des verfügbaren Kapitals muss das Ziel jeder Entscheidung sein. Um das zu erreichen, wirbt man um Sponsoren, die damit geehrt werden, dass die gestifteten Einrichtungen – Professuren, Bibliotheken, Gebäude, Forschungszentren – ihren Namen tragen. Man bemüht sich um reputierte Forscher, die Drittmittel einwerben oder den Namen der Universität durch viel beachtete Publikationen in die Öffentlichkeit tragen, und man sucht Studierende, die selbst schon viel kulturelles Kapital mitbringen, um als erfolgreiche Absolventen die Universität in den höheren Rängen von Wissenschaft, Wirtschaft, Medien, Politik und Verwaltung zu repräsentieren.¹² All das ist nur solchen Universitäten möglich, die bereits über die nötige kritische Masse an materiellem (Geld, attraktive Lage) und symbolischem (Tradition, Reputation) Kapital verfügen. Wer das nicht hat, kann an diesem Wettbewerb erst gar nicht teilnehmen.

Wird ein Studiengang als ein auf einem Markt zu veräußerndes Produkt begriffen, und werden Studierende nicht mehr als Teil einer akademischen Gemeinschaft betrachtet, in der sie in ihrer Rolle eine Mitverantwortung an der Gestaltung des Studiums tragen, sondern als Kunden, die es zu bedienen gilt, dann müssen Studiengänge durch Programme angereichert werden, die weit über die akademische Lehre hinausgehen, z. B. durch ein umfangreiches Angebot an Sprach-, Kommunikations- und Trainingskursen zur Selbstvermarktung und durch einen attraktiven Service der Jobvermittlung an renommierte Arbeitgeber. All das verlangt Investitionen in Begleitprogramme, die der akademischen Lehre selbst entzogen werden müssen, wenn das Unternehmen nicht in Geld schwimmt.¹³

¹² Vgl. Jerome Karabel, *The Chosen. The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*, Boston 2005.

¹³ Vgl. Wendy N. Espeland/Michael Sauder, *Rankings and Reactivity. How Public Measures Recreate Social*

Die Erhöhung der Attraktivität von Studiengängen geht deshalb unter Bedingungen der Finanzknappheit – das heißt im mittleren und unteren Preissegment – mit der Senkung ihrer wissenschaftlichen Qualität einher. Der Wettbewerb um Studierende ist demnach ein Überbietungswettbewerb, der das Studieren immer teurer macht. Das ist ganz nahe liegend, wenn Universitäten in Unternehmen umgewandelt werden. Unternehmen wollen Geld verdienen, und sie erreichen das in der Regel dadurch, dass sie mit hohem Marketingaufwand die Bereitschaft von Ministerien, Sponsoren und Studierenden erzeugen, Geld in das Produkt zu investieren, weil sie sich davon selbst materielle (bessere Verdienstchancen) oder symbolische (höhere Reputation) Gewinne versprechen.

In den USA ist bereits zu beobachten, dass sich auf dem universitären Bildungsmarkt eine Stratifikation in ein Premiumsegment der teuren Elitebildung, eine kostengünstigere standardisierte Ausbildung für die Mittelschichten und eine billige Notbildung für die neue Unterschicht herausbildet. Dabei wird der Markt für das Premiumsegment von den privaten Universitätsunternehmen mit exorbitant hohen Studiengebühren und nur noch wenigen konkurrenzfähigen staatlichen Universitäten beherrscht, während sich die große Mehrheit der Staatsuniversitäten mit ihren lokalen Dependancen das Geschäft mit der regionalen Mittelklasse teilt und die *Community Colleges* die unterste Bildungsschicht versorgen.

Auf diesem Bildungsmarkt entscheidet das verfügbare materielle und symbolische Kapital darüber, in welchem Segment eine Universität tätig ist. Von offenem Wettbewerb kann hier nicht die Rede sein. Lediglich die Privatuniversitäten und einige wenige staatliche Universitäten einzelner Bundesstaaten liefern sich einen harten Überbietungswettbewerb durch luxuriöse Studienbedingungen und den Prestigewert ihrer Abschlüsse. Die lokalen Campus der *State Universities* haben lange Zeit in der Regel als einzige Anbieter den regionalen Markt in ihrer unmittelbaren Umgebung, die *Community Colleges* einen lokalen Markt bedient. Dabei ergibt sich eine starke Ähnlichkeit des Angebots im jeweiligen Segment. Profilbildung durch Spezialisierung

Worlds, in: *American Journal of Sociology*, 113 (2007) 1, S. 1–40.

findet infolge der segmentären und regionalen Aufteilung der Klientel nur sehr begrenzt statt. Von einer Differenzierung durch Wettbewerb kann deshalb nicht gesprochen werden. Die tatsächliche Differenzierung bedeutet vielmehr eine segmentäre, regionale und lokale Beschränkung des Wettbewerbs.

Seit den 1980er Jahren haben sich im mittleren Segment private Anbieter von berufsqualifizierenden Abschlüssen deutlich vermehrt, die Bildung explizit als ein Geschäft zwecks Erzielung von Renditen für beide Seiten – Anbieter wie Abnehmer – betreiben.¹⁴ Die Staatsuniversitäten sehen sich zum Mithalten gezwungen. Infolgedessen sind die eher allgemeinbildenden Programme der *Humanities* im Sinne eines *Liberal Arts College* und mit ihnen die Professoren der *Humanities* in den Staatsuniversitäten vom Aussterben bedroht, wie eine aktuelle Studie feststellt. Sie überleben nur noch unter dem Schutzschild der mit besonderem Prestige versehenen Bachelorabschlüsse der reicheren Spitzenuniversitäten, das heißt als Statusgut, aber nicht als Bildung für gute Staatsbürger.¹⁵

Profilbildung soll aber auch durch die Konzentration auf besonders starke – in der Regel besser ausgestattete – Fächer geschehen. Zu diesem Zweck soll das Universitätsmanagement schwach „aufgestellte“ Fächer schließen und starke Fächer bzw. Teilgebiete in diesen Fächern ausbauen, vor allem, wenn damit eine „Alleinstellung“ erreicht wird. Dabei ist „internationale Sichtbarkeit“ zum Maß aller Dinge geworden. Das lässt sich nur mit Fächern erreichen, die schon weitgehend internationalisiert sind, so dass Fachkulturen und ihre Verwurzelung in nationalen Traditionen gar keine Rolle mehr spielen. Im Sog von Sonderforschungsbereichen und Exzellenzclustern erfolgt dann ein Maß der Konzentration von Forschungsgebieten auf wenige Standorte, das den Wettbewerb ganz gegen die Begleithetorik gerade nicht befördert, sondern beseitigt. An den dominanten Standorten wird mit sinkendem Grenznutzen immer mehr Forschungskapital angehäuft, während der Rest der Standorte an Unterinvestition leidet und im Kampf um Sichtbar-

keit untergeht.¹⁶ In wenig internationalisierten Disziplinen – wie den Geisteswissenschaften – hat diese Strategie noch nicht einmal den Effekt, international einflussreicher zu werden. Für das Studienangebot bedeutet diese Profilbildungsstrategie ein Überangebot des Gleichen und einen Mangel an Vielfalt am Studienort. Als Unternehmen können Universitäten gar nicht mehr Universitäten im Wortsinn bleiben, vielmehr mutieren sie zu Spezialhochschulen mit eingeschränktem Lehrangebot und Forschungsprofil. Nur die reichsten Universitäten sind kapitalkräftig genug, um im symbolischen Kampf um Sichtbarkeit ein breiteres Spektrum an Studiengängen und Forschungsprogrammen finanzieren zu können.

Gewiss benötigt ein Fach oder ein Fachgebiet die jeweilige kritische Masse, um in Forschung und Lehre mithalten zu können. Bei welcher Ausstattung dieser Punkt erreicht ist, jenseits dessen jede weitere Investition mit sinkendem Grenznutzen verbunden ist, ergibt sich keineswegs von selbst aus dem Profilierungswettbewerb zwischen den Universitäten. Vielmehr tendiert dieser Wettbewerb unreguliert zur Konzentration von Forschungsmitteln auf wenige Zentren, gegebenenfalls nur auf ein Zentrum, weil sich der Wettbewerb als Überbietungswettbewerb vollzieht, der nicht auf Effizienz, sondern auf Effektivität im Aufbau symbolischer Macht in einem Feld zielt. Es obsiegt nicht die effizientere, sondern die durch Größe und reichhaltigeres Kapital sichtbarere Institution. Es entwickelt sich eine Art von akademischem Kannibalismus, der vom alten Modell der Forschung und Lehre als Gabe für die wissenschaftliche und die akademische Gemeinschaft weit entfernt ist. Die reicheren Universitäten werben den ärmeren die besten Forscher ab. Wer nicht reich ist, kann in dieser Ordnung des Kannibalismus nur durch extreme Spezialisierung auf ganz wenige Fächer überleben.

Verlust der akademischen Freiheit, externe Instrumentalisierung

Wie man sieht, ist es ein ganz anderer Wettbewerb, der zwischen universitären Unternehmen ausgetragen wird, als es dem Wettbe-

¹⁴ Vgl. Gary A. Berg, *Lessons from the Edge: For-Profit and Nontraditional Higher Education in America*, Westport, CT 2005.

¹⁵ Vgl. F. Donoghue (Anm. 9).

¹⁶ Vgl. Richard Münch, *Die akademische Elite*, Frankfurt/M. 2007, S. 205–296.

werb der Forscher und Lehrer um Anerkennung durch die wissenschaftliche und die akademische Gemeinschaft entsprechen würde. Die Forscher und Lehrer sind nicht mehr selbständige Akteure in diesem Wettbewerb, sondern „Humankapital“, das von einem starken Universitätsmanagement investiert wird, um Rendite zu erzielen. Über das, was geforscht und gelehrt wird, muss deshalb das Universitätsmanagement entscheiden. Das kann nicht mehr den Forschern und Lehrern allein überlassen bleiben, schon gar nicht der korporativen Selbstverwaltung der Universität durch die Professoren. Die Folge davon ist, dass Studiengänge nicht nach ihrer von Fachgesellschaften treuhänderisch bestimmten sachlichen Notwendigkeit, sondern nach Marktgängigkeit angeboten und deshalb von wissenschaftlichem Ballast befreit und um allerlei Begleitprogramme angereichert werden. Forschung findet in Forschungsverbänden statt, die das Potential zur Akkumulation von umfangreichen Drittmitteln haben.

Das hat zur Folge, dass trotz Profilbildungsrhetorik je nach öffentlichem Interesse vielerorts versucht wird, gleichartige Zentren aufzubauen, die für öffentliche und private Drittmittelgeber attraktiv erscheinen. Unter dem OECD-Regime der Mobilisierung von Bildung als Humankapital für zukünftiges Wirtschaftswachstum ist z. B. die Bildungsforschung zu einem solchen „Renner“ geworden.¹⁷ Auf der Suche nach Kapitalgebern verfallen deshalb gleich alle Universitäten auf die Strategie, ihre Erziehungswissenschaft in empirische Bildungsforschung umzuwandeln. Es gibt dann von anderen Teilgebieten des Faches zu wenig und von einem Teilgebiet zu viel. Wenn man das Angebot an Studiengängen ganz dem strategischen Management überlässt und keine Fachgesellschaft darüber wacht, kann offensichtlich die Vielfalt des Angebots leicht dem Einheitsbrei modischer Strömungen weichen.

Der Höhepunkt dieser Ökonomisierung der Wissenschaft findet sich in der strategischen Verwertung von Forschungsergebnissen für Patente, deren Erlöse von den Universitäten zur Kapitalbildung genutzt werden. Das Tor zu dieser lukrativen Welt eines akademischen Kapitalismus hat in den USA 1980 der *Bayh-Dole Act* geöffnet. Seitdem können

¹⁷ Vgl. Gary S. Becker, *Human Capital*, Chicago 1993.

Universitäten Patente verwerten, die aus Forschung resultieren, zu der vom Bund Zuschüsse beigesteuert wurden. Anschließend ist die Zahl der von Universitäten angemeldeten Patente sprunghaft gestiegen.¹⁸ Der deutsche Gesetzgeber hat gut ein Vierteljahrhundert später nachgezogen und verspricht sich ein ähnlich florierendes Geschäft für die Universitäten. Das Neue daran ist die tendenzielle Umwandlung von wissenschaftlichem Wissen als Kollektivgut in ein privates Gut, dessen Erträge von dem universitären Unternehmen, in dem es generiert wurde, exklusiv verwertet werden. Die Forscher müssen dem Verwertungsinteresse der Universität den Vortritt vor der Erstveröffentlichung ihrer Ergebnisse überlassen. Sie selbst werden nur marginal an den Erträgen beteiligt. Vor allem werden sie vom Status des Mitglieds der wissenschaftlichen Gemeinschaft auf den Status eines Unternehmensmitarbeiters reduziert, der das Unternehmensinteresse über das Wohl der wissenschaftlichen Gemeinschaft stellen muss.

Darin liegt der entscheidende Punkt des sich vollziehenden Wandels: Die wissenschaftliche Gemeinschaft, ihre Fachgesellschaften und die akademische Gemeinschaft werden entmachtet. An ihre Stelle tritt das universitäre Unternehmen, das wissenschaftliches Wissen und akademische Bildung allein unter dem Gesichtspunkt betrachtet, welche Kapitalerträge sich damit erwirtschaften lassen, einschließlich der Akquise von Sponsorengeldern, was durchaus auch geisteswissenschaftlichen Zentren zugute kommen kann. Die Voraussetzung dafür sind Sponsoren, die daran ein ausdrückliches Interesse haben. Davon kann am ehesten die Pflege klassischer Disziplinen wie Archäologie, Früh- und Kunstgeschichte profitieren. Die generelle Folge aber ist die Einschränkung der akademischen Freiheit im Interesse der unternehmerischen Kapitalakkumulation im Innenverhältnis der Wissenschaft und die Instrumentalisierung für externe Zwecke im Außenverhältnis. Die Universität verliert die

¹⁸ Vgl. Sheila Slaughter/Larry L. Leslie, *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, Baltimore-London 1997; Sheila Slaughter/Gary Rhoades, *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education*, Baltimore-London 2004; Jennifer Washburn, *University Inc. The Corporate Corruption of Higher Education*, New York 2005.

innere Freiheit und die äußere Balance, die Talcott Parsons und Gerald M. Platt als Erregungsschicht der amerikanischen Universität im 20. Jahrhundert beschrieben haben.¹⁹

Die Forscher im inneren Kern sind nicht mehr Herren des Verfahrens, sondern verwertbares Humankapital. Die Professoren und Studierenden sind nicht mehr Teil einer akademischen Gemeinschaft, die autonom bestimmt, was es zu wissen gilt. Die einen werden zu Verkäufern, die anderen zu Käufern eines Bildungszertifikats, über dessen Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt nicht mehr der Sach-, sondern der Prestigewert entscheidet. Die akademische Bildung in der Hand der akademischen Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden weicht einem segmentär, regional und lokal differenzierten Bildungsmarkt.

Der Transfer des wissenschaftlichen Wissens in die Praxis verliert die Anbindung an die Grundlagenforschung, verselbständigt sich und gerät unter das Diktat der externen Verwertungsinteressen. Die Protagonisten dieses Wandels beschwichtigen Kritiker mit dem Hinweis, dass heute gar nicht mehr eindeutig zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung unterschieden werden könne, vielmehr beides in eins falle. Die Wissenschaftsforschung beschreibt diese Entwicklung als anscheinend zwangsläufigen Prozess hin zum *mode 2* der Wissensproduktion.

Auch im Verhältnis zur Öffentlichkeit macht sich eine Instrumentalisierung der Wissenschaft für externe Zwecke bemerkbar.²⁰ Auf der Suche nach Kapital und Leistungspunkten reißen Wissenschaftler in der politischen Beratung die Trennzäune zwischen Wissenschaft und Politik ein, indem sie im Interesse des politischen Erfolgs die Augen vor nichtintendierten Folgen ihrer Vorschläge verschließen. Zu beobachten ist das beispielsweise, wenn Ökonomen in Regierungskommissionen bei der Frage der Rentenreform nicht mehr nur beraten, sondern gezielt eine Strategie wie etwa die hoch riskante Privatisierung der Altersvorsorge durchzusetzen versuchen und öffentlich

dafür werben. Die dadurch erfolgende Korrumpierung des wissenschaftlichen Wissens findet ihren Höhepunkt darin, dass dieselben Ökonomen Gutachten für die profitierenden Versicherungskonzerne verfassen und gegen Bezahlung Vorträge vor deren Mitarbeitern halten. Auf derselben Linie liegt der Wechsel eines Wissenschaftlers in die Vorstandsringe eines Finanzdienstleisters, nachdem er als Leiter einer Regierungskommission eine Rentenreform eingeleitet hat, von dem Finanzdienstleister erheblich profitieren, weil nun viele Millionen verunsicherte Bürger Beratung benötigen, wie sie ihr Geld in einer privaten Rentenversicherung anlegen sollen. Auch das ist *mode 2* der Wissensproduktion.

Fazit

Die unternehmerische Universität entmachtet die wissenschaftliche und die akademische Gemeinschaft und die Fachgesellschaften als Treuhänder des Erkenntnisfortschritts im inneren Kern der Wissenschaft und der Wissensvermittlung in ihrem Außenverhältnis zur Gesellschaft. Die kollektive Suche nach Erkenntnis als Kollektivgut und der kollektive Prozess der Bildung und des Wissenstransfers in die Gesellschaft in der Hand der wissenschaftlichen und der akademischen Gemeinschaft sowie der einzelnen Fachgesellschaften wird von der privatisierten Nutzung des Erkenntnisfortschritts, der Bildung und des Wissenstransfers durch unternehmerische Universitäten im Wettbewerb um Marktanteile abgelöst.

Dieser grundlegende institutionelle Wandel bedroht die innere akademische Freiheit und unterwirft Bildung und Wissenstransfer äußeren Zwecken. Er bedeutet eine zunehmende Engführung der Wissensentwicklung und die Schrumpfung des aus dem wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt resultierenden Erneuerungspotentials der Gesellschaft. Die globale Hegemonie des Marktparadigmas in allen Funktionsbereichen der Gesellschaft im Zuge der Umwandlung von Organisationen mit ganz unterschiedlichen Aufgaben in Unternehmen ist ein Beweis dafür, wie weit die Verarmung des Wissens in den Gesellschaftswissenschaften schon fortgeschritten ist.

¹⁹ Vgl. Talcott Parsons/Gerald M. Platt, Die amerikanische Universität, Frankfurt/M. 1990.

²⁰ Vgl. Peter Weingart, Die Stunde der Wahrheit. Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft, Weilerswist 2001.

Helga Ostendorf

Institutionalisierte Sackgassen für Mädchen

Der Titel mag verwundern, gelten doch Mädchen gemeinhin als Gewinnerinnen der Bildungsexpansion. Heute werden eher die Jungen als Problemgruppe angesehen. Die These, nach der Jungen zu Schulversagern werden, wenn unter den Lehrkräften der Grundschule kaum Männer sind, ist jedoch kei-

Helga Ostendorf

PD Dr. rer. pol., geb. 1950; lehrt Politikwissenschaft am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin. ostendorf@zedat.fu-berlin.de

neswegs belegt. Dennoch werden landauf, landab Jungenprojekte eingerichtet. Derartige Projekte, so der Erziehungswissenschaftler und Männerforscher Jürgen Budde im „Tagesspiegel“, seien nicht nur pädagogisch fragwürdig, sondern die Debatte trage auch „antifeministische Züge“.¹

Die Hype um die „Jungenkatastrophe“ (so ein Buchtitel) bewirkt vor allem, von der Bildungsbenachteiligung von Mädchen abzulenken. Zwar erreichen Mädchen öfter als Jungen höhere Schulabschlüsse, aber spätestens nach der Pflichtschulzeit beschreiten die Geschlechter unterschiedliche Wege, wobei die der Mädchen häufig abschüssig sind. Initiativen, die Mädchen chancenreiche Jungenberufe erschließen wollten, hatten bislang nur dürftige Erfolge. Eine der Ursachen ist, dass die Gründe der geschlechtsspezifischen Berufswahl vorrangig in den Motiven und Orientierungen von Mädchen gesucht wurden, kaum aber in den Strukturen des Bildungswesens oder den politischen Prozessen. Auch die Maßnahmen selbst wurden selten in Frage gestellt.

In diesem Beitrag stehen die Strukturen im Mittelpunkt. Im ersten Abschnitt gehe ich auf die Rolle der öffentlichen Berufsberatung ein. Dabei greife ich auf eine eigene politikwissenschaftlich-institutionalistische Untersuchung

zurück. Sie verdeutlicht, dass bestimmte Vorstellungen von der Rolle der Geschlechter in Organisationsstrukturen, Routinen und Wissensbeständen eingelassen sind. Im zweiten Abschnitt werde ich die Situation von Mädchen im dualen Berufsbildungssystem aufzeigen. Anschließend stehen die Berufsfachschulen (BFS), Fachoberschulen (FOS) und Berufsoberschulen (BOS) im Mittelpunkt. Diese Schulformen eröffnen zwar Chancen, gleichzeitig sind in ihnen jedoch Barrieren eingebaut, die ein berufliches Weiterkommen speziell von Mädchen erschweren. Zum Schluss werde ich der Frage nachgehen, wie es dazu kommt, dass im Bildungswesen Mädchen benachteiligende Strukturen errichtet werden konnten.

Berufsberatung

Die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit (BA) hat immensen Einfluss. Gestützt auf ein Kooperationsabkommen mit der Kultusministerkonferenz (KMK) erreicht sie durch Schulbesuche *alle* Jugendlichen. Ihre Informationsmaterialien sind den meisten Jugendlichen bekannt und werden häufig von schulischen Lehrkräften benutzt. In meiner Studie² habe ich mich auf Untersuchungen zur Berufswahl von Mädchen gestützt, gleichwohl einen gänzlich anderen Ansatz gewählt: Im Zentrum stand die Berufsberatung der BA als politische Institution, die, wie andere politische Institutionen auch, Aufgaben der Orientierung und Sozialisation „des Volkes“ wahrnimmt. Meine Fragestellungen waren, a) ob und inwieweit die Berufsberatung der Geschlechtersegmentation entgegenwirkt und b) warum die einzelnen Agenturen Mädchen in unterschiedlichem Ausmaß für eine geschlechtsuntypische Ausbildung gewinnen. Unter anderem

¹ Anja Kühne, Die Jungenfalle, in: Der Tagesspiegel vom 3. 6. 2009, S. 21.

² Vgl. Helga Ostendorf, Steuerung des Geschlechterverhältnisses durch eine politische Institution. Die Mädchenpolitik der Berufsberatung, Opladen 2005. Weitere Veröffentlichungen zu dieser Untersuchung online: <http://helgaostendorf.homepage.t-online.de/veroeffentlichungen.html>. Angeknüpft habe ich an Theorien und Forschungsheuristiken des politikwissenschaftlichen Neuen Institutionalismus; vgl. etwa Arbeiten von Gerhard Göhler, Helga Krüger, James J. March, Renate Mayntz, Frank Nullmeier, Johan P. Olsen, Fritz W. Scharpf, Paul A. Sabatier und Günther Schmid.

wurden Interviews mit den Abteilungsleitungen von zwölf Berufsberatungen durchgeführt und die dortigen Beratungsfachkräfte mit einem Fragebogen interviewt.

Vergleicht man die Vermittlungsstatistik der BA mit der Statistik der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge, so wird schnell deutlich, dass die BA die Verbreiterung des Berufswahlspektrums für Mädchen hemmt: Unter den Auszubildenden des dualen Systems befinden sich anteilig mehr Mädchen in geschlechtsuntypischen Berufen, als die BA hierfür vorgesehen hat. Im Laufe der 1990er Jahre versuchte sie sogar, immer mehr Mädchen in mädchenstypische Ausbildungen zu vermitteln. Die meisten Beratungsfachkräfte teilen indes das Ziel der Erschließung zukunftsreicher Berufe für Mädchen; das Ergebnis ihres Handelns ist aber entgegengesetzt dazu. Die Ursachen der Geschlechtersegregation fand ich in Organisationsregeln, in Routinen und im handlungsleitenden Wissen und Nicht-Wissen der Agierenden. Im Folgenden fasse ich die wesentlichen Ergebnisse stichwortartig zusammen.

1. Politische Steuerung bedarf eines Resonanzbodens. Mädchen befinden sich ausgerechnet in der Phase, in der sie sich für einen Beruf entscheiden müssen, in der Adoleszenz, in einer „Labilisierungsfalle zwischen Geschlechtsidentität und Interessen-/Kompetenzeinschätzungen“¹³. Die Entscheidung für einen „Frauenberuf“ eignet sich dabei „von vornherein für die Konstruktion und Darstellung einer weiblichen Identität“.¹⁴ Die BA bedient diesen Resonanzboden, indem sie in ihren Informationsmaterialien bei Frauenberufen feminin und bei Männerberufen maskulin konnotierte Aspekte betont. Zu anderen Merkmalen, die den Mädchen gleichermaßen wichtig sind, wie Arbeitsplatzsicherheit, Einkommen, Karriere- und Wiedereinstiegsmöglichkeiten, hält die Berufsberatung dagegen keine Informationen bereit.

¹³ Helga Krüger, Vorberufliche Sozialisation, in: Gertraude Krell/Margit Osterloh (Hrsg.), Was kann die Personalforschung von der Frauenforschung lernen? München-Mehring 1993², S. 334.

¹⁴ Carol Hagemann-White, Berufsfindung und Lebensperspektive in der weiblichen Adoleszenz, in: Karin Flaake/Vera King (Hrsg.), Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen, Frankfurt/M.–New York 1992, S. 73.

2. Einzelberatungen finden routinemäßig zu Beginn des letzten Schuljahres statt. Prinzipiell sind zwar Mehrfachberatungen möglich, und die Beratungsfachkraft könnte auch ein Praktikum arrangieren. Damit aber bestünde die Gefahr, dass das Mädchen den Bewerbungstermin verpasst. Eine Gelegenheit, das Nachdenken über Alternativen anzustoßen und den Prozess des Abwägens anschließend zu begleiten, besteht faktisch nicht.

3. Die Wissensproduktion findet ausschließlich hausintern statt. Die Beratungsfachkräfte werden an einer hauseigenen Hochschule ausgebildet und Fortbildungen von hausinternen Kräften durchgeführt. Auch lesen sie nahezu ausschließlich wissenschaftliche Literatur, die vom hausinternen Forschungsinstitut (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung/IAB) erarbeitet wurde. Da das IAB in den vergangenen Jahrzehnten kaum Berufsforschung betrieben hat und die Forschung zur Berufswahl von Mädchen nur am Rande vorkam,¹⁵ haben die Beratungsfachkräfte diesbezüglich erhebliche Wissensdefizite.

4. Durchbrochen wurde das von der Nürnberger Zentrale generierte Wissen bis vor wenigen Jahren durch Erfahrungswissen, das die Beratenden bei Betriebsbesuchen gewannen. Hier kommt die informelle Seite von Organisationen ins Spiel: In Agenturen, die überdurchschnittlich viele Mädchen in gewerblich-technische Berufe vermittelten, suchten die Beratenden häufiger als anderswo Ausbildungsbetriebe auf *und* gaben ihre jeweiligen Erfahrungen öfter an die Kolleginnen und Kollegen weiter.¹⁶

¹⁵ Der Wissenschaftsrat stellte dem IAB Ende 2007 ein insgesamt hervorragendes Zeugnis aus. Defizite entdeckte er im Themenfeld „Jugend und Beruf“, in der Berufs- und Geschlechterforschung sowie hinsichtlich von Migration/Integration – Themen, die für Berufsberater/innen besonders wichtig sind. Vgl. Wissenschaftsrat, Stellungnahme zum Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg, Drs. 8175–07, 2007, S. 56, S. 61; online: www.wissenschaftsrat.de/Veroeffentlichungen/veroeffentlich.htm (19. 9. 2009).

¹⁶ Die Beratungsfachkräfte betreuten jeweils begrenzte Gebiete. Da sich etwa die Wirtschaftsstruktur der Innenstadt von der des Stadtrandes unterscheidet, hatten sie jeweils nur Einblicke in unterschiedliche Branchen

5. Die Berufsberatung der BA ist eine verselbständigte Organisation, sie unterliegt keiner demokratisch legitimierten Kontrolle. In den aus Arbeitgeberverbänden, Gewerkschaften und öffentlichen Körperschaften zusammengesetzten, die einzelnen Agenturen kontrollierenden Verwaltungsausschüssen¹⁷ sind vornehmlich Arbeitsmarktexpertinnen und -experten vertreten. Nicht zuletzt geht es den entsendenden Organisationen darum, möglichst viele Mittel der aktiven Arbeitsförderung in die Region zu holen. Die Aufgabe der Berufsberatung ist aber vornehmlich eine pädagogische: Sie hat sicherzustellen, „dass Einzelpersonen ihre Bildungs- und Laufbahnentscheidungen auf einer fundierten Grundlage treffen können und dass sie bei der Entwicklung der Fähigkeit, ihren Bildungs- und Berufsweg effizient selbst in die Hand zu nehmen, unterstützt werden“.¹⁸ Für eine Beurteilung dessen sind die Mitglieder der Verwaltungsausschüsse in der Regel kaum qualifiziert und meist auch nicht sonderlich daran interessiert. Hinzu kommt, dass das zuständige Bundesarbeitsministerium seit Jahrzehnten keine externe Evaluation der Berufsberatung hat durchführen lassen.

Mittlerweile hat die BA sich einer Organisationsreform unterzogen – nicht unbedingt zum Vorteil der Qualität beruflicher Beratung. Während die Vorschläge der Hartz-Kommission noch auf eine Erhöhung der Effektivität zielten, „ist die Organisationsreform faktisch auf eine *betriebswirtschaftliche Wirkungsreform* hinausgelaufen“.¹⁹ Die ehemals selbstständige Abteilung „Berufsberatung“ wurde aufgelöst und das Personal in drei unter-

und Berufe. Die von mir untersuchten Agenturen hatten daher gesonderte Termine für den Informationsaustausch vorgesehen.

¹⁷ Zur Selbstverwaltung der BA vgl. Tanja Klenk, Die korporatistische Arbeitsverwaltung, in: APuZ, (2009) 27, S. 34–39.

¹⁸ Europäischer Rat, Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa (Mai 2004), online: [www.bildungs server.de/db/fachlist.html?fach=5013¤t=2&sec ond=1](http://www.bildungsserver.de/db/fachlist.html?fach=5013¤t=2&sec ond=1) (27. 9. 2009).

¹⁹ Volker Hielscher/Peter Ochs, Arbeitslose als Kunden? Beratungsgespräche in der Arbeitsvermittlung zwischen Druck und Dialog, Berlin 2009, S. 19; Hervorhebung im Original.

schiedliche Abteilungen („Teams“) der Arbeitsvermittlung integriert, was den Austausch unter ihnen erschwert. Auch haben Berufsberatende heute kaum mehr persönliche Kontakte zu Betrieben. Schon 2004 äußerte ein Mitarbeiter des Vorstands, Berufsberatung werde zum „Luxus“, den sich die BA „nicht mehr leisten könne“.¹⁰ Er brachte damit auf den Punkt, dass Berufsberatung dem „Betrieb BA“ Kosten verursacht, aber keine Gewinne einbringt. Entsprechend verneinte der Vorstandsvorsitzende Frank J. Weise, dass die BA einen sozialpolitischen Auftrag habe.¹¹ Im Konzept der Hartz-Kommission dagegen sollte die Berufsberatung als solche erhalten bleiben und dem „internen Dienst“ zugeordnet werden.¹²

Meine Studie belegt, dass eine Untersuchung politischer Institutionen als Organisationen im Politikfeld Bildung lohnend ist. Daneben darf auch das Umfeld – die Zivilgesellschaft – nicht unberücksichtigt bleiben. Beide Arbeitsagenturen, die in meiner Untersuchung besonders viele Mädchen in geschlechtsuntypische Berufe vermittelten, waren an Orten angesiedelt, wo einzelne Betriebe in der lokalen *policy community* die Führerschaft innehatten und gleichzeitig explizit um Mädchen warben. Es geht also nicht nur um das „Wer“, sondern auch um die Interaktion von Person, Organisation und Umfeld. Zu den allermeisten Bereichen des Politikfeldes „Bildung“ fehlen derartige Untersuchungen.

Duales System der Berufsausbildung

Schon einige grobe Zahlen verdeutlichen, dass die geschlechtsspezifische Benachteiligung auch im dualen System der Berufsausbildung keineswegs vergangenen Zeiten angehört: Frauen verdienen fast ein Viertel weniger als Männer, und sie sind seltener in Aufstiegspositionen zu finden. Die Statistiken der BA sprechen Bände. So müssen Frauen häufiger als Männer ergänzendes Arbeits-

¹⁰ Der Gegenwind erreicht Orkanstärke, in: *dvb Regionalinfo Nord*, 3. 12. 2004, S. 2.

¹¹ Dokumentiert in der Fernsehreportage von Thomas Leif, Baustelle Arbeitsagentur – Die Mammutbehörde von innen, SWR, Erstsendung 8. 11. 2006.

¹² Kommission Moderne Dienstleitungen am Arbeitsmarkt, Vorschläge der Kommission zum Abbau der Arbeitslosigkeit und zur Umstrukturierung der Bundesanstalt für Arbeit, Berlin 2002, S. 193 f.

losengeld II beantragen, weil ihr Erwerbseinkommen nicht zum Leben reicht, und in Berufsbereichen, in denen besonders viele Frauen eine Ausbildung vorweisen können, sind die Arbeitslosenquoten exorbitant.

An der geschlechtsspezifischen Segmentierung hat sich in den vergangenen drei Jahrzehnten kaum etwas verändert. Im dualen Berufsbildungssystem, das fast zwei Drittel aller Jugendlichen durchläuft, lernen Mädchen nach wie vor hauptsächlich „adjunct-control-Berufe“,¹³ also solche, in denen sie ihren männlichen Chefs dabei helfen, die Kunden bzw. Klientinnen zu kontrollieren oder zu sozialisieren (vgl. *Tabelle 1*). Noch vor wenigen Jahren führten viele dieser Berufe die Bezeichnung „-helferin“; in kaufmännischen Berufen wurde generell eine „Kaufmannsgehilfenprüfung“ abgelegt. Die Ausrichtung der Tätigkeit auf eine assistierende Funktion bedeutet gleichzeitig, dass ein beruflicher Aufstieg nicht vorgesehen ist. In vielen Männerberufen dagegen existieren Tätigkeiten auf der mittleren Führungsebene und darauf abgestimmte Fortbildungen.

Die Norm der 1950er Jahre, wonach Frauen mit der Eheschließung oder spätestens der Geburt des ersten Kindes aus dem Erwerbsleben ausscheiden, hat sich im Berufsbildungssystem verfestigt. Heute wird diese Norm nur noch selten explizit vertreten, faktisch aber finden Frauen oftmals spätestens nach einer Erwerbsunterbrechung keinen Arbeitsplatz in ihrem Beruf. Maßgeblich ist die Nicht-Verwertbarkeit der Qualifikationen. So stellte die Bremer Lebensverlaufsstudie fest, dass „nicht die Zahl der Kinder oder der Unterbrechungen, der regionale Kontext oder (...) die Lohnhöhen der Partner (entscheidend sind), sondern die Erwerbsverläufe von Frauen differieren in Korrespondenz zum jeweiligen erlernten Erstberuf“.¹⁴ Neuere Untersuchungen stützen diesen Befund: Sollen Frauen den sich abzeichnenden Fachkräftemangel künftig ausgleichen, sind Umschulungen in großer Zahl nötig.¹⁵

¹³ Peta Tancred-Sheriff, Gender, Sexuality and the Labor Process, in: Jeff Hearn/Deborah L. Sheppard u. a. (eds.), *The Sexuality of Organisations*, London-Newbury Park-New Delhi 1989, S. 45–55.

¹⁴ Helga Krüger, Geschlechtersensible Chancenforschung, in: *WSI Mitteilungen*, 51 (1998) 2, S. 146.

¹⁵ Vgl. Stefan Stuh/Marina Henzig/Jutta Allmendinger, Die Bedeutung des Berufs für die Dauer

Tabelle 1: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in den am häufigsten mit Mädchen besetzten Berufen 2007 (in Prozent)

	Anteil an den weiblichen Auszubildenden	Mädchenanteil im Beruf
Kauffrau im Einzelhandel	7,8	56,0
Bürokauffrau	6,9	71,9
Verkäuferin	6,2	63,8
Friseurin	6,0	89,4
Medizinische Fachangestellte	5,6	99,1
Industriekauffrau	4,9	61,8
Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk	4,7	92,5
Kauffrau für Bürokommunikation	4,5	77,5
Zahnmedizinische Fachangestellte	4,4	99,5
Hotelfachfrau	3,9	77,7
zusammen 1–10	54,9	
Mädchenanteil an allen Auszubildenden	41,3	

Quelle: eigene Berechnungen, nach: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 3, Wiesbaden 2008.

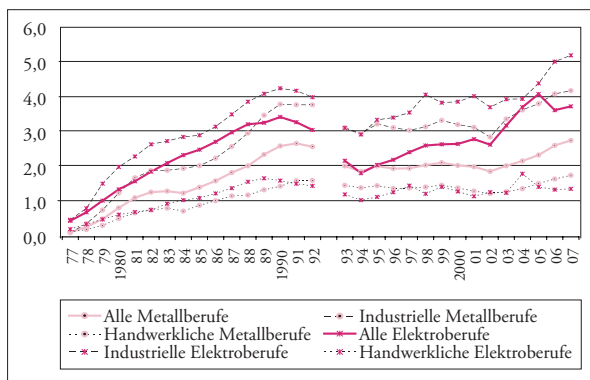
Übersicht 1 zeigt den Anteil von Mädchen an den Auszubildenden in metall- und elektrotechnischen Berufen mit einer Ausbildungsdauer von mindestens drei Jahren, in denen Mädchen 1977 weniger als fünf Prozent innehatten. Diese Marge ist bis heute nur in wenigen Berufen und meist auch nur geringfügig überschritten. Anstiege sind fast ausschließlich bei industriellen Berufen auszumachen.¹⁶

Im Kurvenverlauf spiegeln sich politische Aktivitäten und deren Fehlen: Ende der 1970er Jahre initiierte der Bund Modellversu-

von Erwerbsunterbrechungen, Berlin 2009 (WZB Discussion Paper P 2009–001); Helga Ostendorf, Perspektive Wiedereinstieg. Restriktionen und Lösungsmöglichkeiten, Berlin (i. E.).

¹⁶ In den Berufsbildungsberichten der Bundesregierung tauchen regelmäßig deutlich höhere Zahlen von um die 10 % für die alten und 20 % für die ostdeutschen Länder auf. In den dortigen Berechnungen sind alle Berufe einbezogen, die 1977 einen Mädchenanteil von maximal 20 % aufwiesen, u. a. Schriftsetzerin/Mediengestalterin, Kellnerin/Restaurantfachfrau, Köchin, Konditorin – Berufe, in denen der Mädchenanteil schon lange deutlich höher liegt. Zudem werden alle Berufe, die 1977 noch nicht existierten, hinzugezählt, und zwar unabhängig davon, mit welchem Mädchenanteil sie starteten.

Übersicht 1: Mädchen in metall- und elektrotechnischen Ausbildungen (in Prozent)



Bis 1992: Mädchenanteile am Bestand in Westdeutschland einschließlich Berlin-West; ab 1993: Mädchenanteile an den Neuausschlüssen in Gesamtdeutschland. Die im Jahr 2007 neu den Elektroberufen zugeordneten Musikinstrumentenmacher/innen wurden hier nicht berücksichtigt.

Quelle: eigene Berechnungen, nach: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Rh. 3, fortlaufende Nummern, Wiesbaden 2008.

che. Diese fanden breite öffentliche Resonanz, und in der Folge stieg die Zahl der Mädchen in geschlechtsuntypischen Berufen. Die Modellversuche liefen 1985 aus, und der Bund und einige Länder starteten Implementationsprojekte. Der Mädchenanteil an den Auszubildenden stieg weiterhin, wenngleich immer noch um nur 0,2 Prozentpunkte jährlich. In den 1990er Jahren stagnierte die Entwicklung. Die Ursache ist, dass es kaum noch Initiativen gab. Erst seit dem Jahr 2003 werden die (geringen) Steigerungsraten der 1980er Jahre wieder erreicht.

Kleinere Betriebe waren auch in den 1980er Jahren kaum bereit, Mädchen auszubilden; größere dagegen beklagten schon damals den Mangel an Bewerberinnen.¹⁷ Es käme somit darauf an, mehr Mädchen für diese Berufe zu gewinnen. Entsprechende *Policies* sind mit Ausnahme des alljährlichen Girls' Day auch gegenwärtig kaum auszuma-

¹⁷ Vgl. Adelheid Bonnemann-Böhner/Ingeborg Welpé (Hrsg.), *Berufe haben (k)ein Geschlecht: Chancen und Hindernisse in der gewerblich-technischen Berufsausbildung junger Frauen*, München-Mehring 1994; Angelika Heine/Claudia Scherbaum, Praxisforschungsprojekt „Frauenoffensive – Junge Frauen in gewerblich-technische Berufe“, Kassel (Magistrat der Stadt) 1991.

chen. Der Girls' Day jedoch ist ein klassisches Beispiel für symbolische Politik: Die Einbettung in schulische Curricula und die zielgerichtete Mitarbeit der Berufsberatung der BA sind nicht gewährleistet, und – last but not least – zur Teilnahme fordern regelmäßig die jeweiligen weiblichen Regierungsmitglieder auf, manchmal sogar die Bundeskanzlerin, nie aber der für das Politikfeld „Berufsberatung“ verantwortliche Bundesarbeitsminister.

Zusammenfassend lassen sich folgende Barrieren ausmachen: 1. die Überausbildung in typischen Mädchenberufen; 2. die sich aus dem Berufs- und Tätigkeitszuschnitt ergebenden, fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten; 3. mangelnde politische Aktivitäten. Folgenreich sind ebenfalls im schulischen Berufsbildungssystem eingelassene Weichenstellungen, wobei für Mädchen geschaffene Bildungswege oftmals als Sackgassen konstruiert sind.

Berufliches Schulwesen

Das berufliche Schulwesen ist äußerst vielfältig und je nach Bundesland verschieden. Neben der obligatorischen Berufsschule für diejenigen, die eine duale Berufsausbildung durchlaufen, finden sich Angebote für unterschiedliche Zielgruppen. Im Folgenden werde ich mich auf die Berufsfachschule, die Fachoberschule und die Berufsoberschule konzentrieren.

Berufsfachschulen (BFS) sollten Mädchen auf ihren „natürlichen Beruf“ als Hausfrau und Mutter vorbereiten, meinte im Jahr 1902 Georg Kerschensteiner, ein Begründer der Berufspädagogik.¹⁸ Viele Bildungsgänge zielen noch heute eher auf eine Zukunft als Hausfrau denn als Berufstätige. Bezeichnenderweise fallen berufliche Schulen – im Gegensatz zur dualen Berufsausbildung – in die Kultuskompetenz der Länder. In der Bildungsforschung werden die BFS weitgehend „übersehen“, obwohl sie ein quantitativ bedeutsames Segment darstellen. Im Schuljahr 2007/08 betrug die Zahl der Schülerinnen und Schüler, außerhalb des Ge-

¹⁸ Vgl. Christine Mayer, „... und daß die staatsbürgerliche Erziehung des Mädchens mit der Erziehung zum Weibe zusammenfällt“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 28 (2002) 5, S. 773.

sundheitswesens und der Erzieher/innen-fachschulen, 530 272; davon waren 59 Prozent weiblich.

Die BFS haben verschiedene Funktionen. Sie fangen demographisch und konjunkturell bedingte Übernachfragen auf, und sie sollen die Durchlässigkeit des Schulsystems verbessern. In den Zeiten der Bildungsexpansion in den 1960er Jahren kam ihnen die Rolle zu, Volksschulabsolventinnen und -absolventen die Chance auf einen mittleren Bildungsabschluss zu eröffnen. Heute jedoch bringt mehr als die Hälfte der Mädchen und Jungen einen solchen bereits mit. Ein Fachabitur aber erhalten nur 14 Prozent der Mädchen und 22 Prozent der Jungen. Offensichtlich besteht die Möglichkeit dazu eher in von Jungen als von Mädchen besuchten Schulzweigen.

Mit der anhaltenden Ausbildungskrise gewannen Berufsfachschulen zunehmende Bedeutung. Zwei Fünftel der Schülerinnen und drei Fünftel der Schüler wollen die Chancen auf eine duale Berufsausbildung verbessern oder überbrücken Wartezeiten, die anderen streben einen Abschluss in einem schulischen Assistenten/innenberuf an. Diese Ausbildungen nach Landesregelungen sind deutlich kürzer als die dualen. Die Berufe tragen zwar oft phantasievolle Namen wie „Industrietechnologe/in“ oder „Europawirtschaftsassistent/in“, dies besagt aber nicht, dass die Qualifikationen auch gefragt sind. Einer Untersuchung von Gisela Feller¹⁹ zufolge sind ein Jahr nach dem Ausbildungsabschluss lediglich 55 Prozent der Frauen und 35 Prozent der Männer erwerbstätig. Von den Männern ist ein erheblicher Teil im Wehr- oder Zivildienst (18 %), noch mehr jedoch (20 %) haben ein Studium aufgenommen. Von den Frauen studieren deutlich weniger (6 %); die größte Gruppe (16 %) geht weiterhin zur Schule. Um welche Art von Schule es sich dabei handelt, bleibt unklar. Bemerkenswert ist an Fellers Befund vor allem, dass 13 Prozent der Frauen und 15 Prozent der Männer eine duale Berufsausbildung aufnehmen: Die Nichtverwertbarkeit des erlernten Schulberufs führte offenbar dazu, dass sie sich um eine neuerliche Ausbildung bemühten.

¹⁹ Vgl. Gisela Feller, Berufsfachschulen – Joker auf dem Weg zum Beruf?, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 29 (2000) 2, S. 17–23.

BFS-Abschlüsse eröffnen für etliche die Chance, in einer Ausbildung mit hohen Anspruchsvoraussetzungen unterzukommen: 61 Prozent der Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger des dualen Systems mit vorangegangenem BFS-Abschluss befinden sich in Berufsgruppen, die eine überdurchschnittliche Abiturientenquote aufweisen.²⁰ Es handelt sich vor allem um die Gruppe „Büroberufe/Kaufmännische Angestellte“, in der allein 35 Prozent aller Auszubildenden mit BFS-Abschluss zu finden sind. Es zeigen sich allerdings deutliche Verwerfungen: Die Curricula der BFS orientieren sich augenscheinlich an der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung im Privaten. Steuererklärungen fertigen, Bankgeschäfte, Briefe an Behörden schreiben, Technik und Naturwissenschaft sind meist Männersache.²¹ Dies spiegelt sich in der Liste der Berufe, in denen es viele Auszubildende mit Abitur, aber kaum mit BFS-Abschluss gibt: Steuerfachangestellte, Bankkaufleute, Büroberufe des Öffentlichen Dienstes, Helfer/innenberufe in der Rechtsberatung, Mediengestalter/in Bild und Ton, Biologie- und Chemielaborant/in, Augenoptiker/in und Zahntechniker/in. Dies sind fast ausnahmslos Berufe mit hohem Mädchenanteil. Doch auch wenn der Aufstieg in einen Abiturienten/innen-Beruf geschafft ist, ist dies eine Karriere mit *dead end*: Im Gegensatz zu den Kolleginnen und Kollegen mit Gymnasialabschluss können die Absolventinnen und Absolventen der BFS nach der Ausbildung zumeist kein Hochschulstudium aufnehmen.

Der Besuch einer Fachoberschule wäre jedoch auch nicht unbedingt eine Alternative. Im Schuljahr 2007/08 besuchten 129 802 Schülerinnen und Schüler Fachoberschulen (FOS), davon waren 52,8 Prozent weiblich. Die meisten Plätze bot „Wirtschaft und Verwaltung“ (45 743 Plätze), gefolgt von Sozialwesen und Sozialpädagogik (35 906) und

²⁰ Die Zahl bezieht sich auf die Ausbildungsbeginner/innen 2006. Ab dem Jahr 2007 wird der BFS-Abschluss in der Berufsbildungsstatistik nicht mehr gesondert ausgewiesen. Durchschnittlich hatten im Jahr 2006 15,9 % der Auszubildenden die Hochschulreife, 35,5 % einen mittleren und 29,6 % höchstens einen Hauptschulabschluss; 10,3 % hatten einen Berufsfachschulabschluss.

²¹ Vgl. Carsten Wippermann u. a., Wege zur Gleichstellung heute und morgen. Sozialwissenschaftliche Untersuchung vor dem Hintergrund der Sinus-Milieus 2007, Berlin (BMFSFJ) 2008, S. 48.

Technik (28 601). Wie in anderen Bereichen auch, haben Mädchen hohe Anteile im Sozialwesen (80 %), einen ausgeglichenen bei Wirtschaft und Verwaltung (51 %) und einen geringen bei Technik (11 %). Diese Konzentration hat zur Folge, dass Mädchen seltener als Jungen einen Platz an einer Fachhochschule finden. *Übersicht 2* zeigt die erhebliche Lücke zwischen dem Mädchenanteil an den FOS und den Fachhochschulen (FH).

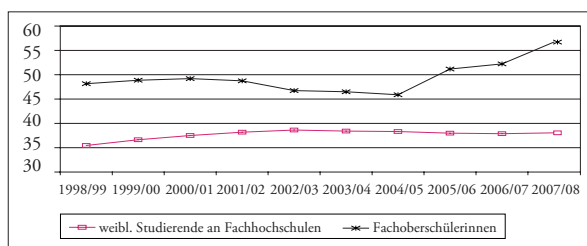
In *Übersicht 3* wird der Anteil der Plätze in Fachbereichen der FOS an der Gesamtzahl der Plätze im Vergleich zu den Fachhochschulen dargestellt.²² Auffällig ist die Diskrepanz bei den Sozialwissenschaften. Während an den FOS 28 Prozent aller Plätze auf den Fachbereich „Sozialwesen und Sozialpädagogik“ entfallen, sind es in den Fachhochschulen nur 11 Prozent. Selbst wenn berücksichtigt wird, dass einige Psychologie, Erziehungswissenschaften oder Sozialpädagogik, d.h. Kulturwissenschaften studieren, sinkt die Relation (wie in *Übersicht 3* dargestellt) lediglich auf 26:11.²³ Da vier Fünftel der Schülerschaft weiblich sind, geht der Mangel an Studienplätzen bzw. das Überangebot an Schulplätzen vor allem zu Lasten von Frauen.

Bei den Berufsoberschulen (BOS) sind ähnliche strukturelle Ausgrenzungen zu entdecken. BOS könnten vor allem für junge Frauen interessant sein, deren Berufe kein Weiterkommen vorsehen; dennoch ist der Frauenanteil unterproportional. Die BOS sind eine vergleichsweise neue Schulform. Bislang gibt es sie in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein (Schuljahr 2007/08). Der Besuch setzt eine einschlägige Berufsausbildung voraus, die als

²² Hier musste methodisch zu einer Hilfskonstruktion gegriffen werden, weil die veröffentlichten Statistiken sehr lückenhaft sind. Verglichen werden die Plätze in den Fachoberschulen im Schuljahr 2007/08 mit den erfolgreichen Prüfungsabsolventen/innen im Studienjahr 2007. Die Verteilungen dürften sich über die Jahre nicht wesentlich verändert haben.

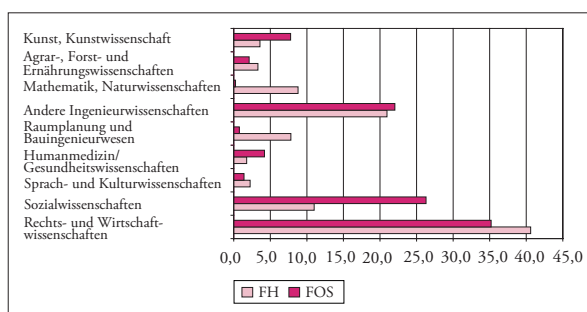
²³ Der Fachbereich „Sozialwesen und Sozialpädagogik“ lässt sich nicht eindeutig zuordnen. Sozialpädagogisches findet seine Entsprechung in den „Sprach- und Kulturwissenschaften“, während das Pendant von „Sozialwesen“ die „Sozialwissenschaften“ sind. Ich habe die Verteilung bei den Studienabsolventen/innen zum Maßstab genommen und 5 % dieser Schüler/innen den „Kulturwissenschaften“ zugeordnet.

Übersicht 2: Frauenanteil in Fachoberschulen und Fachhochschulen (in Prozent)



Quellen: eigene Berechnungen, nach: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 2 und Reihe 4.2, Wiesbaden, fortlaufende Jahrgänge.

Übersicht 3: Fachober- und Fachhochschule: Anzahl der Plätze nach Fachrichtungen (in Prozent)



Quellen: eigene Berechnungen, nach: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe (Schuljahr 2007/08) und Reihe 4.2 (2007), Wiesbaden.

elftes Schuljahr angerechnet wird. Nach einem Jahr kann die Prüfung zum Fachabitur abgelegt werden, nach einem weiteren Jahr folgt der Abschluss der fachgebundenen oder – bei hinreichenden Kenntnissen einer zweiten Fremdsprache – allgemeinen Hochschulreife.

Im Schuljahr 2007/2008 besuchten 19 252 Schülerinnen und Schüler eine BOS, davon befanden sich 2964 in Vorklassen, d.h. sie hatten zwar eine abgeschlossene Berufsausbildung, aber noch keinen oder keinen hinreichenden mittleren Bildungsabschluss. Der Frauenanteil betrug 42 Prozent. Die Unterrepräsentanz von Frauen erklärt sich durch die Dominanz der Fachrichtung „Technik“. Darauf entfallen allein ein Drittel der Plätze, aber nur jeder zehnte wird von einer Frau eingenommen. Frauen finden sich mit einem An-

teil von 52 Prozent in der Fachrichtung „Wirtschaft/Kaufmännisch“ (40 % der Plätze) und dominieren in den Fachrichtungen Ernährung, Hauswirtschaft, Sozialwesen und Sozialpflege, wo es relativ wenige Plätze gibt (vgl. *Übersicht 4*). Im Vergleich zu den Ausbildungsberufen, die häufig von Mädchen erlernt werden, fällt auf, dass ein medizinischer Schwerpunkt ausschließlich in Berlin existiert (167 Plätze; 84 % Frauenanteil) und es bundesweit keine einzige BOS der Fachrichtung „Recht“ gibt.

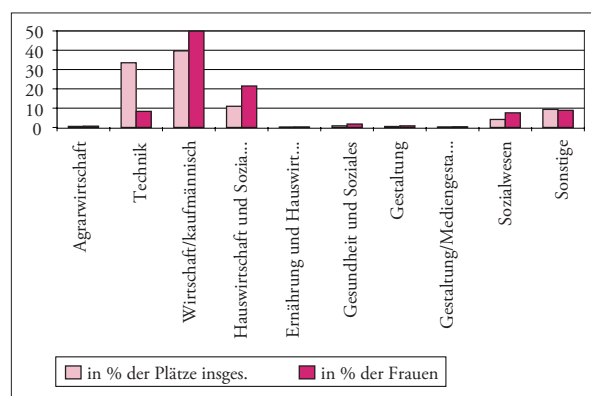
Bei der Entwicklung der Berufsoberschulen wurden die Mädchen anscheinend kaum mitgedacht. So ist in der Rahmenvereinbarung der KMK festgelegt, dass es die Ausbildungsrichtungen „Technik, Wirtschaft, Agrarwirtschaft, Ernährung und Hauswirtschaft, Sozialwesen sowie Gestaltung“ geben soll,¹²⁴ wobei Ausdifferenzierungen zugelassen sind. Durch diese Schwerpunktsetzung ist es für viele junge Frauen mühevoll, aus der Helferinnenposition herauszukommen. Rechtsanwaltsgehilfinnen, die Jura studieren möchten, werden in den Schwerpunkt Wirtschaft verwiesen; Arzthelferinnen, die Ärztin werden wollen, können zwischen Sozialwesen und Wirtschaft wählen. Friseurinnen steht zusätzlich die BOS Agrarwirtschaft offen. Dort treffen sie dann nicht nur auf Revierjägerinnen und Forstwirtinnen, sondern auch auf Hotel- und Restaurantfachkräfte.¹²⁵

Mittlerweile scheint zumindest partiell Nachdenken eingeleitet zu sein. Den Berliner Absolventinnen und Absolventen des Schwerpunkts „Gesundheit“ wird auch mit „nur“ fachgebundener Hochschulreife zugestanden, Medizin und verwandte Fächer zu studieren. Seltsamerweise wird dies auch den mehrheitlich männlichen Absolventen/innen der BOS „Technik“ gewährt, nicht aber den Absolventinnen und Absolventen anderer Schwerpunkte. Bayerische Absolventinnen der BOS Agrarwirtschaft, Sozialwesen und Technik wiederum dürfen spezifische Ausrichtungen der Medizin, z. B. Biomedizin, studieren, allgemeine Medizin aber nicht. Auch wenn die Entwicklungen gegenwärtig im

¹²⁴ Vgl. KMK, Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. 11. 1976 i. d. F. vom 1. 2. 2007, § 3.

¹²⁵ Bestimmungen für Ostbayern: www.mb-ost.de/Berufe/berufe.htm.

Übersicht 4: Frauen in Berufsoberschulen im Schuljahr 2007/08 (in Prozent)



Quelle: eigene Berechnungen, nach: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 2, Wiesbaden 2008.

Fluss zu sein scheinen, bleibt festzuhalten, dass die fachlichen Ausrichtungen der BOS die Partizipation von Frauen erschweren. Darüber hinaus wird einem fachgebundenen Abitur in männlich-dominierten Bereichen mehr Wert beigemessen als in weiblich-dominierten. Es wäre spannend zu erfahren, wie derartige Entscheidungen zu Stande kommen.

Fazit

Gemeinsam ist den weiterführenden beruflichen Schulen, dass sie Mädchen nicht nur auf frauentypische Berufsfelder festlegen, sondern eine „gläserne Decke“ einziehen. In Mädchen-Fachrichtungen an den BFS ist der Abschluss des Fachabiturs seltener möglich als in den von Jungen besuchten, und sofern Mädchen das Fachabitur erreicht haben, müssen sie entdecken, dass es in ihren Fächern einen Mangel an Studienplätzen gibt. In den BOS schließlich fehlen Fachrichtungen, die an typische Mädchenberufe anknüpfen.

Die Bildungsforschung weiß „wenig bis nichts über den Akteur Schulverwaltung und die Art seines Handelns“, schreiben Thomas Büsemeister und Martina Newiadomsky.¹²⁶

¹²⁶ Thomas Büsemeister/Martina Newiadomsky, Schulverwaltung – ein unbekannter Akteur?, in: Roman Langer (Hrsg.), „Warum tun die das?“ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung, Wiesbaden 2008, S. 73.

Diese Feststellung gilt auch für andere Bereiche. Die Beharrungstendenzen im Berufsfachschulsystem lassen sich möglicherweise mit der These einer „Pfadabhängigkeit“ erklären; denkbar ist aber auch, dass Interessen von Schulleitungen und Lehrkräften eine erhebliche Rolle spielen. Schulleiterinnen und -leiter sind am Bestand und an der Größe ihrer Schule interessiert, Lehrkräfte daran, dass sie weder an einen anderen Ort versetzt noch sich eine neue Fachkunde erarbeiten müssen. Führt der berufsstrukturelle Wandel zum Schrumpfen der Zahl von Teilzeitberufsschülerinnen und -schülern, kann dies leicht dazu verleiten, berufsfachschulische Assistentenausbildungen in der Fachrichtung einzuziehen. Besonders interessant ist die (neue) BOS: Hier scheint eine durchschlagskräftige Lobby der Agrarwirtschaft gewirkt zu haben. Auch behindert der Föderalismus die Einrichtung spezialisierter Fachrichtungen etwa in „Recht“ oder „Medizin“, denn kein Land dürfte willens sein, Schulplätze für die „Kinder“ anderer Bundesländer bereitzustellen. Das Missverhältnis zwischen den Schwerpunkten von FOS und FH deutet auf fehlende Abstimmung zwischen den Bildungs- und Wissenschaftsverwaltungen hin.

Bezogen auf die Geschlechterthematik bleibt festzuhalten, dass wir in einer gespaltenen Gesellschaft leben: Die Hälfte der Bevölkerung ist der Meinung, die primäre Aufgabe von Frauen (nicht von Männern) sei die Haus- und Familienarbeit; die andere Hälfte meint eher, Frauen sollten gleich den Männern erwerbstätig sein.¹⁷ Welche Meinungen bei den Konstrukteurinnen und Konstrukteuren des Bildungssystems vorherrschen – darüber wissen wir nichts. Auch wäre es wichtig, mehr über die Prozesse der Konstruktion von Bildungsgängen zu wissen, wobei die Strukturen der Organisationen und deren Verknüpfung untereinander und mit zivilgesellschaftlichen Gruppen eine Rolle spielen dürften. Denn derartige Prozesse und Strukturen können Geschlechtergerechtigkeit erheblich befördern, aber auch verhindern.

¹⁷ C. Wippermann u. a. (Anm. 21), S. 45, sprechen in diesem Zusammenhang von einem „kulturellen Spagat“.

Marius R. Busemeyer

Europäisierung der deutschen Berufsbildungspolitik

Die deutsche Bildungslandschaft ist in Bewegung geraten, und die europäische Politik spielt dabei eine wesentliche Rolle. Der Bologna-Prozess hat die deutsche Hochschulpolitik grundlegend transformiert und internationalisiert. Die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen ist dabei nur die sichtbarste der angestoßenen Reformen.¹ Im Bereich der beruflichen Bildung stehen nun ähnliche Veränderungen an: Durch die Lissabon-Strategie und insbesondere die Beschlüsse des Rates der EU-Bildungsminister in Kopenhagen (2002) erfuhr die EU-Berufsbildungspolitik eine enorme Aufwertung, allerdings um den Preis der zunehmenden Unterordnung unter den Aspekt der Beschäftigungssicherung (*employability*).

Der Diskurs zur Europäisierung der Berufsbildungspolitik trifft in Deutschland auf eine intensiv geführte, allgemeine Reformdebatte, wie die beeindruckende Zahl von Gutachten und Studien der vergangenen Jahre² ein-

Dieser Beitrag ist eine gekürzte und überarbeitete Fassung eines Gutachtens, das im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung verfasst wurde: Marius R. Busemeyer, Die Europäisierung der deutschen Berufsbildungspolitik: Sachzwang oder Interessenpolitik?, Bonn 2009; online: <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/06512.pdf> (29. 9. 2009).

¹ Vgl. Johanna Witte, Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses, in: APuZ, (2006) 48, S. 21–27.

² Vgl. z. B. Martin Baethge/Heike Solga/Markus Wieck, Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs, Berlin 2007; Dieter Euler/Eckart Severing, Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung, Nürnberg-St. Gallen-Bonn 2006; Ingrid Drexel, Das Duale System und Europa: Ein Gutachten

Marius R. Busemeyer
Dr. rer. pol., geb. 1978;
wissenschaftlicher Mitarbeiter
am Max-Planck-Institut für
Gesellschaftsforschung,
Paulstraße 3, 50676 Köln.
busemeyer@mpifg.de

drucksvoll zeigt. Angesichts der Erosionerscheinungen des dualen Systems scheinen grundlegende Reformen in der Berufsbildung notwendig. Kritisiert werden die strukturelle Lehrstellenlücke, die sinkende Ausbildungsreife der Jugendlichen, die Trägheit und Inflexibilität des Prozesses der Neuordnung von Ausbildungsberufen oder die fehlende Durchlässigkeit zwischen beruflicher, allgemeiner und Hochschulbildung.

Der zunehmende Problem- und Reformdruck trifft jedoch auf ein politisches System, das kaum rasche und tief greifende Gesetzesänderungen erlaubt. Weil in der beruflichen Bildung die Länder für den berufsschulischen Teil und der Bund für den betrieblichen Teil der Ausbildung zuständig sind, sind eine Vielzahl von Akteuren mit heterogenen Interessen beteiligt: die Bundesländer, Arbeitgeber- und Branchenverbände, Gewerkschaften sowie verschiedene Bundesministerien. Reformprozesse vollziehen sich daher – wenn überhaupt – sehr langsam. Aus diesem Grund versuchen – so die zentrale These dieses Aufsatzes – reformorientierte Interessen, vor allem die Bundesregierung und Teile der Arbeiterschaft, die Europäisierungsdebatte strategisch zur Umsetzung ihrer Ziele auf nationaler Ebene zu nutzen, obwohl diese Ziele nur in einem mittelbaren Zusammenhang mit Europa stehen.¹³ Gewerkschaften, aber auch das Handwerk und die Kammern geraten zunehmend in die Defensive, denn sie setzen sich für einen moderateren, vorsichtigeren Kurs der Modernisierung des Ausbildungssystems ein.

Im Folgenden möchte ich zunächst einen kurzen Rückblick auf die Entwicklung der EU-Bildungspolitik geben. Im Anschluss zeichne ich die in Deutschland geführte Debatte zur Europäisierung der Berufsbildung nach, um im letzten Abschnitt in einer kriti-

im Auftrag von ver.di und IG Metall, Berlin 2005; Wissenschaftlicher Beraterkreis, *Bildung ist keine Ware: Wie wir morgen arbeiten, leben und lernen wollen: Eine Streitschrift zur beruflichen Bildung*, Berlin-Frankfurt/M. 2006.

¹³ Vgl. auch Kerstin Martens/Klaus Dieter Wolf, *Paradoxien der Neuen Staatsräson: Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD*, in: *Zeitschrift für Internationale Beziehungen*, 13 (2006), S. 145–176; Christine Trampusch, *Jenseits von Anpassungsdruck und Lernen: die Europäisierung der deutschen Berufsbildung*, in: *Zeitschrift für Staats- und Europawissenschaften*, 6 (2008) 4, S. 577–605.

schen Analyse auf die Ausgangsthese zurückzukommen.

Entwicklung der europäischen Bildungspolitik

In der Anfangsphase des europäischen Integrationsprojekts kam Fragen der beruflichen Bildung lediglich marginale Bedeutung zu. Zur Sicherstellung der Freizügigkeit der Arbeitskräfte sollte zunächst die Vergleichbarkeit von Berufsabschlüssen erreicht werden. Erst in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre erhielt die europäische Bildungspolitik Auftrieb. In diese Zeit fiel nicht nur die Gründung des bekannten ERASMUS-Programms. Die EU-Kommission betrieb, auch mit Hilfe der expansiven Auslegung des Europäischen Rechts durch den Europäischen Gerichtshof (EuGH), die Expansion ihrer bildungspolitischen Kompetenzen durch eine Reihe von Gemeinschaftsprogrammen, in denen Bildung nicht mehr ausschließlich durch das Ziel der Sicherung der Arbeitnehmerfreizügigkeit legitimiert wurde, sondern u. a. auch im Rahmen der Strukturförderungsprogramme.

Dieser Aktionismus ging den Mitgliedstaaten zu weit,¹⁴ so dass sie in den neuen Artikeln 126 und 127 des Maastricht-Vertrags die Souveränität der Mitgliedstaaten in der Bildungspolitik bekräftigten. Außerdem wurde ein explizites Verbot der Harmonisierung nationaler Bildungssysteme durch die EU in das Vertragswerk aufgenommen, das heute immer noch gilt. Die Aufnahme der Bildungspolitik in den Maastricht-Vertrag bedeutete allerdings auch, dass zum ersten Mal der EU formale Kompetenzen in diesem Bereich zuerkannt wurden.

Die Europäisierung der Bildungspolitik setzte sich im Bereich der Hochschulpolitik fort. Die Bologna-Erklärung zur Schaffung eines europäischen Hochschulraums wurde am 16. Juni 1999 von 29 Staaten (neben Mitgliedstaaten der EU auch von Beitrittskandidaten und Ländern des Europäischen Wirtschaftsraums/EWR) unterzeichnet. Sie empfahl die Einführung von zweizykligen

¹⁴ Vgl. Jo Shaw, *From the Margins to the Centre: Education and Training Law and Policy*, in: Paul Craig/Gráinne De Búrca (eds.), *The evolution of EU law*, Oxford–New York 1999, S. 555–595, insbes. S. 572.

Studiengängen (z. B. Bachelor und Master) sowie die Schaffung eines Kreditpunktesystems, mit dessen Hilfe im Ausland absolvierte Bildungsleistungen besser übertragbar gemacht werden sollten. Die Bologna-Erklärung war ursprünglich keine Initiative der EU, sondern wurde von den Regierungen Deutschlands, Frankreichs, Großbritanniens und Italiens angestoßen. Erst im Laufe der Zeit ist die EU-Kommission als Vertragspartei anerkannt worden und hat daraufhin eine koordinierende Funktion übernommen. Eine Motivation der Bundesregierung bei der Umsetzung der Bologna-Erklärung war es, nationale Reformwiderstände gegen die Einführung von zweizykligen Studiengängen durch die Internationalisierung des Systems zu umgehen.¹⁵

Die Tagung des Europäischen Rates in Lissabon im März 2000 und die dort beschlossene Lissabon-Strategie stellte eine Zäsur in der europäischen Bildungspolitik dar. Dies gilt vor allem für die berufliche Bildung, denn diese stand in engem Zusammenhang mit dem strategischen Ziel, Europa zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Auf dem Europäischen Rat von Barcelona im Jahr 2002 wurden die bildungspolitischen Prioritäten der Lissabon-Strategie bekräftigt und ein „Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa“¹⁶ verabschiedet. Damit war die EU auch formal als bildungspolitischer Akteur etabliert, denn darin ging es nicht nur um das Ziel der „Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt“, sondern auch um die „Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme“ sowie den „leichteren Zugang zu allgemeiner und beruflicher Bildung für alle“.

Da die Europäisierung der Hochschulpolitik schon begonnen hatte, geriet die Berufsbildungspolitik in den Fokus der EU-Politiker. In Ergänzung der Aktivitäten des Europäischen Rates beschloss der Rat der Bildungsminister 2002 in Kopenhagen, die Zusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung zu ver-

stärken. Für die Ausgestaltung der europäischen Dimension der Berufsbildungspolitik war die Kopenhagen-Erklärung von größerer Bedeutung als die zuvor vage formulierten strategischen Ziele des Europäischen Rates. In Form des so genannten Maastricht Communiqués wurden im Anschluss die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR bzw. *European Qualifications Framework/EQF*) sowie eines Europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung (*European Credit System for Vocational Education and Training/ECVET*) beschlossen.¹⁷ Dies wurde zwei Jahre später auf der Tagung des Rates in Helsinki bekräftigt.

Zusammen mit dem 2004 verabschiedeten Europass sind EQR und ECVET die wichtigsten Instrumente der europäischen Berufsbildungspolitik. Parallelen zur Hochschulpolitik – vor allem beim Instrument der Kredittransferpunkte für Bildungsleistungen – sind offensichtlich. Der EQR ist ein Referenzrahmen und eine Übersetzungshilfe zur Einordnung nationaler Qualifikationen. Um der Heterogenität der europäischen Bildungssysteme gerecht zu werden, orientiert sich der EQR nicht an formalen Abschlüssen, sondern an den tatsächlichen Lernergebnissen (*learning outcomes*). Die Lernergebnisse werden in Form von „Kenntnissen“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenzen“ dokumentiert und acht Referenzniveaus zugeordnet. Nationale Qualifikationsrahmen können von diesem Schema abweichen (und z. B. weniger oder mehr als acht Niveaus aufweisen), solange die Verknüpfung mit den EQR-Niveaus geleistet wird.

Das ECVET geht einen Schritt weiter als der EQR; hier geht es nicht nur um die Verbesserung der Transparenz, sondern um den tatsächlichen Transfer von Bildungsleistungen. Zu diesem Zweck sollen im Rahmen nationaler Qualifikationen Lerneinheiten (*units*) definiert werden, die mit Kreditpunkten (*credits*) bewertet werden, so dass in Analogie zum im Hochschulbereich eingesetzten *European Credit Transfer System* (ECTS) Ausbildungsteilnehmer die im Ausland absolvierten Abschnitte voll angerechnet bekommen.

¹⁵ Vgl. K. Martens/K. D. Wolf (Anm. 3); J. Witte (Anm. 1).

¹⁶ Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, Allgemeine und berufliche Bildung in Europa. Unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele für 2010, Luxemburg 2002.

¹⁷ Vgl. Barbara Fabian, Aktuelle Entwicklungen in der Europäischen Berufsbildungspolitik: Von der Kopenhagener zur Maastricht-Erklärung, in: *Wirtschaft und Berufserziehung*, (2005) 2, S. 8–11, insbes. S. 10.

Rechtlich gesehen sind EQR und ECVET gemeinsame Empfehlungen des Rates und des Parlaments. Im Fall des EQR wurde zwischen Juli und Dezember 2005 ein europaweites Konsultationsverfahren durchgeführt. Im April 2008 nahmen der Europäische Rat und das Europäische Parlament (EP) den überarbeiteten Kommissionsvorschlag an. Das Beschlussverfahren zu ECVET läuft parallel, aber mit zeitlicher Verzögerung. Nach dem ersten Vorschlag der Kommission aus dem Jahr 2005 fand in den Jahren 2006 und 2007 auch hier ein Konsultationsverfahren statt. Die Kommission legte zwei Wochen vor dem EQR-Beschluss im April 2008 einen überarbeiteten Vorschlag vor, der zurzeit im Rat und im EP verhandelt wird.

Europäisierungsdebatte

In diesem Abschnitt wird die politische Debatte um die Europäisierung der beruflichen Bildung in Deutschland rekonstruiert, indem die Positionen der relevanten Akteure dokumentiert werden. Dabei soll folgender Arbeitshypothese nachgegangen werden: Die politische Dynamik der Europäisierungsdebatte lässt sich erklären als Versuch bestimmter Interessen (vor allem der Bundesregierung und von Teilen der Arbeiterschaft), die Europäisierung für das Aufbrechen wahrgenommener Reformblockaden zu instrumentalisieren.¹⁸ Wenngleich in anderen Politikbereichen Brüssel häufig als Sündenbock für unliebsame Entscheidungen dienen muss, so wird im Falle der Berufsbildungspolitik die EU-Ebene zur Handlungs- und Legitimationsressource der Bundesregierung. Daher ist es zu einer engen Verflechtung zwischen der Europäisierungs- und der deutschen Reformdebatte gekommen, so dass sich die beiden weder inhaltlich noch politisch auseinanderhalten lassen.

Die Bundesregierung hat den Europäisierungsprozess aktiv unterstützt – vor allem nach Bildung der großen Koalition. Ende 2006 einigten sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) darauf, gemeinsam

¹⁸ So auch K. Martens/K. D. Wolf (Anm. 3); Ch. Trampusch (Anm. 3); Eckart Severing, *Europäisierung der Berufsbildung: Wirkungen auf die duale Ausbildung*, in: Manfred Eckert/Manfred Zöllner (Hrsg.), *Der europäische Berufsbildungsraum: Beiträge der Berufsbildungsforschung*, Bielefeld 2006, S. 79–97.

den Entwurf eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) zu erarbeiten.¹⁹ Im selben Jahr berief Bildungsministerin Annette Schavan den Innovationskreis Berufliche Bildung (IKBB) ein, der im Juli 2007 unter anderem die Schaffung eines DQR empfahl. Zu diesem Zweck wurde Anfang 2007 eine Bund-Länder-Koordinierungsgruppe eingesetzt. Darüber hinaus gründeten die Verantwortlichen einen Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR), der im Februar 2009 einen ersten „Diskussionsvorschlag“ vorlegte.¹⁰

Die Beratungen im IKBB fanden auf der Grundlage eines Gutachtens¹¹ der Berufsbildungsforscher Dieter Euler und Eckart Severing statt, das in den nachfolgenden Diskussionen eine bedeutende Rolle spielte. Die Europäisierung beruflicher Bildung war zwar nicht der Hauptgegenstand dieser Studie. Als Lösung für die gegenwärtigen Probleme der dualen Ausbildung (wie Lehrstellenmangel, Warteschleifen, geringe Durchlässigkeit zur Hochschulbildung und sinkende Ausbildungsreife der Jugendlichen) wurden aber Strukturreformen vorgeschlagen, die deutliche Parallelen zu den auf europäischer Ebene diskutierten Konzepten aufwiesen. Vor allem betraf dies die Aufgliederung von Ausbildungsberufen in Bausteine zur Verbesserung der Übergänge zwischen den Bildungsteilsystemen.¹² Das Euler-Severing-Gutachten schlug außerdem vor, Ausbildungsbausteine durch Prüfung im Ausbildungsbetrieb einzeln zu zertifizieren.¹³

Die Bundesregierung griff diese Ideen auf. Wenngleich sich weitergehende Vorschläge der Modularisierung gegen den Widerstand der Kammern, Gewerkschaften und des Handwerks zunächst nicht durchsetzen konnten, so ist im Rahmen der so genannten „Qualifizierungsinitiative“ die Entwicklung von Ausbildungsbausteinen „für Altbewerber“ beschlossen worden. Darüber hinaus

¹⁹ Vgl. BMBF, *Sachstandsbericht Deutscher Qualifikationsrahmen/Europäischer Qualifikationsrahmen*. Deutscher Bundestag, Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung, A-Drs. 16 (18) 378, (2008), S. 2.

¹⁰ AK DQR, *Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*, Berlin 2009.

¹¹ Vgl. D. Euler/E. Severing (Anm. 2).

¹² Vgl. ebd., S. 35.

¹³ Vgl. ebd., S. 50.

läuft seit Herbst 2007 eine Pilotinitiative zur Entwicklung eines Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung (DECVET).

Eine wesentliche Motivation hinter der positiven Haltung der Bundesregierung gegenüber dem Europäisierungsprozess ist die Bemühung, das Berufsbildungssystem international wettbewerbsfähig zu machen, wie Ministerialrat Peter Thiele vom BMBF auf einer Tagung der Politischen Akademie der Friedrich-Ebert-Stiftung deutlich zum Ausdruck brachte: „Deutschland will und muss an der Spitze der EU-Bewegung bleiben, auch um mit seinem besonderen System, duales Minderheitensystem, (...) mitspielen zu können und vielleicht auch mal Spielführer sein zu können.“¹⁴

Auch die Arbeitgeber sind grundsätzliche Befürworter dieser Entwicklungen. Arbeitgebervertreter bezeichnen die Europäisierungsdiskussion als wichtigen „Impulsgeber“¹⁵ für heimische Reformen und als „Glücksfall mit Risiken“.¹⁶ Einig sind sich die Wirtschaftsvertreter darin, dass das Projekt EQR/ECVET dabei helfen könnte, die Gleichwertigkeit von und die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner bzw. hochschulischer Bildung zu verbessern und die Ausrichtung der beruflichen Bildung an den Bedürfnissen der Betriebe und der Arbeitswelt voranzutreiben.¹⁷ Es gibt allerdings zum Teil deutliche Interessenunterschiede innerhalb der Arbeitgeberschaft hinsichtlich der Frage, wie weit die Europäisierung, Flexibilisierung,

Differenzierung und Modularisierung der Ausbildung gehen sollen.

Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) möchte den EU-Diskurs zur Steigerung der „Flexibilität, Durchlässigkeit und Transparenz“¹⁸ des deutschen Systems nutzen. Darin wird sie unterstützt von exportorientierten Großunternehmen bestimmter Branchen – vor allem der Automobilindustrie.¹⁹ In Analogie zum Euler-Severing-Gutachten empfiehlt die BDA die Modularisierung der Ausbildung, die Verbetrieblichung der Prüfungsorganisation sowie die Einführung einer zweijährigen Erstausbildung als Regelfall mit individuellen Fortbildungsmöglichkeiten, entweder in einem längeren Ausbildungsberuf, in der Weiterbildung oder „on the job“ („Strukturmodell 2 plus x“).²⁰ Handwerk und Kammern (DIHK) sprechen sich deutlich gegen dieses Modell aus,²¹ da sie eine Entwertung der öffentlich-rechtlichen Abschlussprüfung in den Kammern befürchten.

Ein weiteres Beispiel dafür, wie die Europäisierungsdebatte für andere Reformziele genutzt werden kann, ist die Diskussion um die Zahl der Referenzniveaus. Zwar sieht der EQR acht Referenzniveaus vor; es bleibt aber den Mitgliedstaaten überlassen, weniger (oder mehr) zu schaffen. Der gemeinsame Vorschlag der Verbände der Metall- und Elektroindustrie (BITKOM, Gesamtmetall, VDMA und ZVEI) zur Gestaltung eines DQR sieht acht Stufen vor und ordnet dabei die berufliche Bildung auf drei unterschiedliche Niveaus ein: „Berufsausbildung in kompakten Anforderungsprofilen“ (das sind zweijährige, theoriegeminderte Berufe) soll auf Stufe 3, „Berufsausbildung in

¹⁴ Peter Thiele, Reformfordernisse des deutschen Berufsbildungssystems im Kontext europäischer Bildungszusammenarbeit, in: *Bildungsform21* (Hrsg.), *Bildungspolitischer Handlungsbedarf durch die Europäisierung der Berufsbildung. Policy – Politische Akademie*, Nr. 28 (2009), S. 15.

¹⁵ Spitzenorganisationen der deutschen Wirtschaft, *Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR): Position der deutschen Wirtschaft*, Berlin, 28. 3. 2008, S. 2.

¹⁶ Gerd Woortmann, *Alte Denkmuster verlassen: Überlegungen zur Entwicklung einer attraktiven und EU-kompatiblen Aus- und Weiterbildung*, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, (2006) 5, S. 56.

¹⁷ Vgl. Spitzenorganisationen (Anm. 15); Spitzenorganisationen der deutschen Wirtschaft, *Stellungnahme der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft zur Arbeitsunterlage der EU-Kommission „Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen“*, Berlin, 15. 11. 2005.

¹⁸ Barbara Dorn/Tanja Nackmayr, *Neue Strukturen in der dualen Ausbildung: Die Vorschläge der BDA bieten zusätzliche Gestaltungschancen*, in: *BWP*, (2007) 4, S. 51.

¹⁹ Vgl. Thomas Reglin/Nicolas Schöpf, *ECVET im Automotive-Sektor: Untersuchung zu den Erfordernissen der Erprobung eines Credit-Systems für die Berufsbildung in der deutschen Automobilindustrie*, Nürnberg 2007.

²⁰ Vgl. BDA, *Neue Strukturen in der dualen Ausbildung: Beschluss des BDA-Ausschusses Bildung/Berufliche Bildung und des BDA-Arbeitskreises Berufliche Bildung*, Berlin 2007.

²¹ Vgl. Peter-Werner Kloas, *Ausbildungsbausteine, Module und anderes „Teufelszeug“: Eine Bewertung der neuen Strukturvorschläge für die Berufsausbildung*, in: *BWP*, (2007) 2, S. 47.

breiten Anforderungsprofilen“ auf Stufe 4 und „Berufsausbildung in komplexen Anforderungsprofilen“ auf Stufe 5 von acht möglichen verortet werden.¹²² Diese formale Differenzierung der Ausbildungsabschlüsse auf unterschiedliche Niveaus steht im Gegensatz zur Tradition des dualen Systems, das ursprünglich nur die (undifferenzierte) Unterscheidung zwischen einem Gelernten (Facharbeiter oder Gesellen) und einem Ungelernten kennt. Schon seit den 1980er Jahren versuchen die Arbeitgeber, die Ausdifferenzierung der Ausbildung durch die Schaffung von theoriegeminderten bzw. anspruchsvolleren Berufen zu steigern, waren damit allerdings lange Zeit am Widerstand der Gewerkschaften gescheitert. Nachdem unter Wirtschaftsminister Wolfgang Clement die Wiedereinführung der Neuordnung zweijähriger Berufe gegen den Widerstand der Gewerkschaften beschlossen wurde,¹²³ stabilisiert und verstetigt das Projekt EQR/DQR die formale Differenzierung unterschiedlicher Ausbildungsniveaus.

Insgesamt stehen die Gewerkschaften dem Prozess der Europäisierung der Berufsbildung skeptischer gegenüber als die Bundesregierung und die Wirtschaftsvertreter, obwohl auch sie ihn im Großen und Ganzen unterstützen. Die Kritik richtet sich weniger gegen das Ziel der Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität, sondern gegen die mit dem Schlagwort „Europa“ gerechtfertigten Reformvorschläge von Teilen der Arbeiterschaft.

In der Einführung von Leistungspunktesystemen nach dem Modell von ECVET sieht der DGB „Gefahren für ganzheitlich ausgerichtete Ausbildungsgänge“; ein Herunterbrechen von Ausbildungsprofilen in fragmentierte Lerneinheiten komme dem „Außerkräften des Berufsprinzips“ gleich.¹²⁴ Zudem

¹²² Vgl. BITKOM/Gesamtmetall/VDMA/ZVEI, Die Anforderungen des Beschäftigungssystems: Ein Beitrag zur Gestaltung des Deutschen Qualifikationsrahmens, Berlin–Frankfurt/M. 2007, S. 18.

¹²³ Vgl. Marius R. Busemeyer, Wandel trotz Reformstau: Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970, Frankfurt/M.–New York 2009, S. 187 ff.

¹²⁴ Vgl. DGB-Bundesvorstand, Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) zum Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen: Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) – Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung, Berlin 2007, S. 5.

könne eine alleinige Orientierung auf Lernergebnisse „die Beliebigkeit auch von Inhalten und Lernmethoden“ fördern.¹²⁵ Zur Flexibilisierung der Ausbildung hätten sich bestehende Möglichkeiten der Neuordnungspolitik, wie im Fall der reformierten Metall- und Elektroberufe, bewährt.¹²⁶

Die Gewerkschaften lehnen es ab, die (berufliche) Bildung dem Aspekt der Beschäftigungssicherung (*employability*) unterzuordnen.¹²⁷ Die Vermittlung von Beruflichkeit im Rahmen anerkannter Ausbildungsabschlüsse diene nicht nur der Vermittlung von Fachkenntnissen, sondern auch der Ausbildung einer beruflichen Identität und der Sicherstellung der Mobilität auf berufsfachlichen Arbeitsmärkten. Den Gewerkschaftsvertretern ist bewusst, dass der Europäisierungsdiskurs zum Teil eine „Stellvertreterdebatte“¹²⁸ ist und dass bestimmte, in diesem Zusammenhang von Regierung und Arbeitgeberseite lancierte Vorschläge sich nicht zwangsläufig aus den EU-Ansätzen ergeben. Insbesondere die Ausdifferenzierung der Referenzniveaus im EQR/DQR wird erwähnt. Die Verortung der dualen Berufsausbildung auf drei statt einem Qualifikationsniveau sei vor allem lohnpolitisch motiviert,¹²⁹ denn eine Ausdifferenzierung der Ausbildungsberufe im unteren Bereich könnte die Stellung des Facharbeiters in der Tarifpolitik abwerten.

Allerdings werden von Gewerkschaftsseite auch die Chancen der Europäisierung gesehen. Die Outcome-Orientierung von EQR/ECVET könne beispielweise zu einer Aufwertung der betrieblichen Berufsbildung im Verhältnis zu vollzeitschulischer Berufsbil-

¹²⁵ Vgl. ebd., S. 4.

¹²⁶ Vgl. Michael Ehrke/Herrmann Nehls, „Aufgabenbezogene Anlernung“ oder berufsbezogene Ausbildung? Zur Kritik der aktuellen Modularisierungsdebatte, in: BWP, (2007) 1, S. 41.

¹²⁷ Vgl. Eva Kuda/Jürgen Strauß, Europäischer Qualifikationsrahmen – Chancen oder Risiken für Arbeitnehmer und ihre berufliche Bildung in Deutschland?, in: WSI Mitteilungen, (2006) 11, S. 630–637, hier: S. 632.

¹²⁸ Vgl. Michael Ehrke, Der Europäische Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für die Gewerkschaften, in: BWP, (2006) 2, S. 19–20.

¹²⁹ Vgl. Michael Ehrke, Patchwork oder Berufe? Berufsausbildung ist mehr als Modullernen, in: Gerhard Zimmer/Peter Dehnbestel (Hrsg.), Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien, Bielefeld 2009, S. 113.

derung und Hochschulbildung, die ansonsten in Europa dominiere, beitragen.¹³⁰ In eine ähnliche Richtung weist das Konzept der „europäischen Kernberufe“, das von der IG Metall vorgelegt wurde: Die Europäisierung der Berufsbildung könne und solle dazu genutzt werden, die „Durchlässigkeit“ in allen Bereichen des deutschen Bildungssystems zu steigern und den „Berufe-Wildwuchs“, der durch die Überspezialisierung der Berufsbilder in Deutschland entstanden sei, zu reduzieren.¹³¹

Europäisierung der Berufsbildungspolitik als Stellvertreterdebatte?

Zu Anfang dieses Beitrags wurde die These aufgestellt, dass der Europäisierungsdiskurs in der Berufsbildung von einer Reformkoalition aus Bundesregierung und Teilen der Arbeitgeberschaft strategisch genutzt werde, um die Reform des dualen Systems in der Berufsausbildung, insbesondere dessen Flexibilisierung, Differenzierung und Modularisierung, mit „Rückenwind aus Europa“ voranzutreiben. Diese These findet nicht nur durch die oben genannten Zitate Unterstützung, sondern auch durch offen bleibende Fragen hinsichtlich der Motivation der Reformkoalition.

Nur ein bis zwei Prozent der Auszubildenden absolvieren tatsächlich einen Abschnitt der Ausbildung im europäischen Ausland; damit erscheint das Verhältnis zwischen Nutzen und Aufwand bei der Schaffung eines EQR/ECVET-Systems sehr unausgewogen zu sein. Des Weiteren wird von der Bundesregierung die Verbesserung der Stellung des „dualen Minderheitensystems“ (Thiele) auf internationalen Bildungsmärkten als wichtiger Antriebsfaktor genannt, obwohl sich das duale System im In- und Ausland weithin großer Anerkennung erfreut. Diese Beispiele zeigen, dass es bei der Europäisierung der deutschen Berufsbildung nicht ausschließlich um deren „Öffnung nach Europa“ geht, sondern auch um die Nutzung dieses Reformfensters für die allgemeine Berufsbildungsreform.

¹³⁰ Vgl. M. Ehrke (Anm. 28), S. 21.

¹³¹ Vgl. IG Metall, Unser Projekt Europäische Kernberufe: Leitlinien der IG Metall für die Gestaltung von Berufen, Frankfurt/M. 2007, S. 6.

In der Berufsbildungspolitik ist somit – mit zeitlicher Verzögerung – ein ähnliches Muster wie im Fall der Hochschulpolitik zu beobachten. Dies bezieht sich nicht nur auf die verwendeten Instrumente (ECVET und ECTS) oder das im Mittelpunkt stehende Ziel der Verbesserung der *employability*, sondern auch auf die zu Grunde liegenden politischen Motive. Obwohl die Bundesregierung in der beruflichen Bildung über mehr Kompetenzen verfügt als in der Hochschulpolitik, ist ihr Handlungsspielraum in einem Politikfeld, in dem neben den Bundesländern auch die Sozialpartner, das Handwerk, die Kammern und Fachverbände in die Politikformulierung eingebunden sind, stark eingeschränkt. „Rückenwind aus Europa“ stellt daher eine wichtige Handlungs- und Legitimationsressource dar.

Ob die von der Bundesregierung und der EU-Politik vorgezeichnete Reformagenda den Erfordernissen entspricht oder nicht, hängt vom jeweiligen politischen Standpunkt ab. Die meisten Beteiligten sind sich darin einig, dass die Kernziele der EU-Initiativen – die Verbesserung der grenzüberschreitenden Mobilität und die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen – der Unterstützung wert sind.

Dass in einigen Jahren der Kopenhagen-Prozess einen ähnlichen Reformschub auslöst wie der Bologna-Prozess im Hochschulsektor, ist indes zu bezweifeln, denn die Beharrungskräfte sind groß. Als Erfolg darf gewertet werden, wenn die europäische Bildungspolitik nicht nur in Deutschland zu einer nachhaltigen Aufwertung der beruflichen Bildung beitragen sollte und nationale Reformen anregt und unterstützt, aber nicht einseitig im Sinne eines spezifischen Modells einer Entscheidung vorgreift.

Ilona K. Schneider

Lernfenster Kindergarten

Auf den ersten Blick mag es erscheinen, dass vor allem gesellschaftliche Faktoren eine Wende im Verständnis der frühkindlichen Bildung bewirkt haben. Die für

Ilona K. Schneider

Dr. habil. paed., geb. 1950;
Professorin am Institut für
Schulpädagogik der Universität
Rostock, Arbeitsbereich Grund-
schulpädagogik und Didaktik
des Sachunterrichts,
August-Bebel-Straße 28,
18055 Rostock.
ilona_schneider@t-online.de
www.ilonaschneider.de.

Deutschland unbefriedigenden Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA sowie die Kritik der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) und des Bundesverbandes der Deutschen Industrie (BDI) an den

ungenügenden Leistungsdispositionen vieler Schulabgänger sensibilisierten die Öffentlichkeit für Bildungsreformen, die auch die Elementarbildung betreffen. Andererseits haben in der jüngsten Vergangenheit Forschungsergebnisse von Neurowissenschaftlern und Psychologen auf die ungeheuren Lernpotenzen eines Kindes von Geburt an verwiesen.¹ Aus der anthropologischen Perspektive entspricht ein Bildungsangebot im Kindergarten sowohl den *Bildungsbedürfnissen* der Kinder als auch ihrem *Bildungsbedarf*.

Die Politik hat reagiert: Mit dem 2004 von der Kultusministerkonferenz/Jugendministerkonferenz (KMK/JMK) beschlossenen Rahmenplan für die frühe Bildung ist der Anspruch verbunden, Bildung nicht erst in der Grundschule zu vermitteln, sondern bereits für den Elementarbereich verbindlich zu machen. Alle 16 Bundesländer haben inzwischen Bildungspläne für Kindertagesstätten ausgearbeitet,² die vom Paradigma der Gleichrangigkeit und Interdependenz von Erziehung, Betreuung und Bildung bestimmt werden.

In diesem Zusammenhang sind nicht zuletzt sowohl die Aus- und Weiterbildung von Kindergärtnerinnen als auch der gesellschaftliche Stellenwert ihrer Arbeit neu zu diskutie-

ren. Wir können davon ausgehen, dass die Ausweitung des Bildungsauftrags auf Kindergärten und seine integrative Umsetzung mit Erziehungs- und Betreuungsaufgaben das Professionsprofil von Kindergärtnerinnen verändert. Im Elementarbereich geht es um fachliche und fachdidaktische Inhalte, die insbesondere die Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen, das Sammeln von Erfahrungen mit elementaren mathematischen Inhalten sowie die Auseinandersetzung mit Fragen einer natur- und sozialorientierten Welter-schließung betreffen.

Es ist keinesfalls so, dass Bildungs- und Erziehungsarbeit umso leichter ist, je jünger die Kinder sind, wie es die unterschiedlichen tariflichen Eingruppierungen von Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen der verschiedenen Schulformen suggerieren. So ist zum Beispiel die Kenntnis der Entwicklungs- und Lernbesonderheiten von Drei- bis Siebenjährigen und deren Berücksichtigung bei der Planung und Organisation von Bildungsprozessen fachspezifischem Wissen gleichzustellen.

Während in der Grundschule und erst recht in der anschließenden Sekundarstufe die Lehrkräfte davon ausgehen können, dass Kinder und Jugendliche zu bewusstem Lernen fähig sind, sieht das im Vorschulalter ganz anders aus. In diesem Alter entwickeln sich erst die psychischen Funktionen der willkürlichen Aufmerksamkeit und des willkürlichen Gedächtnisses. Andererseits befinden sich drei- bis zehnjährige Kinder aufgrund ihrer neurobiologischen Entwicklung in einer außerordentlich intensiven Lernphase, von deren Nutzung ihr weiteres Lernen maßgeblich beeinflusst wird – denken wir an die Sprachentwicklung und die Differenzierung der Wahrnehmungsleistungen sowie der motorischen

¹ Vgl. z.B. Alison Gopnik/Patricia Kuhl/Andrew Meltzoff, *Forschergeist in Windeln*, Kreuzlingen-München 2000; Manfred Spitzer, *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Heidelberg-Berlin 2002; Wolf Singer, *Ein neues Menschenbild? Gespräche über Hirnforschung*, Frankfurt/M. 2003.

² Vgl. u. a. Beate Blaseio, *Natur in den Bildungsplänen des Elementarbereichs*, in: Roland Lauterbach/Hartmut Giest/Brunhilde Marquardt-Mau (Hrsg.), *Lernen und kindliche Entwicklung. Elementarbildung und Sachunterricht*, Bad Heilbrunn 2009, S. 85–92; Antonius Hansel/Ilona Katharina Schneider (Hrsg.), *Bildung im Kindergarten. Förderkonzeption der Arbeitsgruppe Frühpädagogik an der Universität Rostock*, Herbolzheim 2008.

Fähigkeiten. Alle diese Entwicklungen sind – neben genetischen Anlagen – auf bestimmte Erfahrungen in einer bestimmten Zeit angewiesen. Diese Zeiten werden als *sensible oder kritische Phasen, Entwicklungs- oder Lernfenster* bezeichnet und sind als Entwicklungsreservoir aufzufassen.¹³ Die Kindergartenzeit stellt, wie wir im Folgenden zeigen werden, ein ganz entscheidendes Lernfenster in der Bildungsbiographie eines Menschen dar.

Was ist Lernen? Wie verlaufen Lernprozesse in der Kindheit?

Lernen geschieht im Gehirn in den ca. 20 Milliarden Nervenzellen (Neuronen) insbesondere durch die Verstärkung von Synapsen, den Kontaktstellen der Neuronen. Veränderungen der Synapsen werden durch ihren Gebrauch bzw. Nicht-Gebrauch bestimmt. Eine Synapse ist umso stärker, je häufiger sie von Impulsen, also von durch unterschiedliche Wahrnehmungen erzeugten Sinnesreizen passiert wird. Mit anderen Worten, sich wiederholende Erfahrungen schlagen sich mit der Zeit in den Synapsen nieder. Die Spuren, die dadurch im Gehirn entstehen, sind gebrauchsbzw. erfahrungsabhängig. Sie bilden sich durch das Herausfinden von allgemeinen Regeln, die sich in dem jeweiligen Einzelphänomen befinden, wenn dieses wiederholt wahrgenommen wird. Wir lernen vor allem durch Beispiele, indem unser Gehirn das Allgemeine aus dem Besonderen herausfiltert. Das Allgemeine, Regeln und Prinzipien, werden im Gehirn in neuronalen Repräsentanten abgebildet und dienen zur Steuerung zukünftigen Verhaltens. Lernprozesse verändert das Gehirn. Die Entwicklung des Gehirns und die sich vollziehenden Lernprozesse beeinflussen sich wechselseitig. Das Gehirn ist gewissermaßen das Resultat seiner Benutzung.¹⁴

Schon von Geburt an, ja, teilweise sogar davor, laufen während der gesamten Kindheit sehr intensive Lernprozesse ab. Aus neurobiologischen Forschungen wissen wir: Wenn ein Kind geboren wird, besitzt es schon genauso viele Neuronen wie ein Erwachsener. In den ersten Monaten nach der Geburt setzt ein starkes Synapsenwachstum ein, das in Abhängigkeit

¹³ Vgl. John T. Bruer, *Der Mythos der ersten drei Jahre. Warum wir lebenslang lernen*, Weinheim-Basel 2003, S. 133.

¹⁴ Vgl. M. Spitzer (Anm. 1), S. 76.

vom jeweiligen Kortexbereich bis zu dreieinhalb Jahre dauert. In dieser Zeit kann die Anzahl der Neuronen um bis zu mehr als 50 Prozent über das Erwachseneniveau steigen.¹⁵ Das Gehirn eines Dreijährigen ist beispielsweise doppelt so aktiv wie das eines Erwachsenen.¹⁶ Die Synapsendichte wirkt wie ein interner Entwicklungsstimulus, der neuronale Regelkreise „einschaltet“ und deren Funktion sich in ersten Anzeichen grundlegender Fähigkeiten zeigt.¹⁷ Sie pegelt sich auf ein Plateau ein, das – wiederum in Abhängigkeit vom Hirnbereich – in den folgenden sechs bis sieben Jahren erhalten bleibt. Das bedeutet aber nichts anderes, als dass sich Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter in einer außerordentlich intensiven Lernphase befinden, deren Intensität später nicht mehr erreicht wird.

Nimmt man diese Erkenntnis ernst, gehören die besten Lehrkräfte in Kindergärten und Grundschulen, weil hier die größten Lerneffekte erreicht, aber auch die größten Schäden angerichtet werden können. Wenn z. B. Schüler der Sekundarstufe Lernschwierigkeiten haben, hat dieses Problem meistens seine Ursachen schon in der vorschulischen Bildung. Das heißt, bereits im Kindergarten und in der Grundschule werden Grundlagen für die kognitive Entwicklung und Lernmotivation der Kinder gelegt. Diese Arbeit haben Kindergärtnerinnen und Grundschullehrerinnen zu leisten.

Zur kognitiven Entwicklung im Vorschulalter

Wie wir gesehen haben, beeinflussen sich die Entwicklung des Gehirns und Lernen wechselseitig. Aber das sich entwickelnde Gehirn setzt einen neurobiologischen Rahmen dafür, was und in welcher Reihenfolge ein Kind lernt. Zunächst kann das Gehirn nur einfache Strukturen verarbeiten. Darauf aufbauend kann sich das Kind immer komplexere Strukturen aneignen. Lernen ist von seiner neurobiologischen Anlage her ein kumulativ verlaufender Prozess.¹⁸ Bis zur Pubertät bildet sich ein individuell-spezifisches neuronales

¹⁵ Vgl. J. T. Bruer (Anm. 3), S. 99.

¹⁶ Vgl. A. Gopnik et al. (Anm. 1), S. 219.

¹⁷ Vgl. J. T. Bruer (Anm. 3), S. 115.

¹⁸ Vgl. Manfred Spitzer, *Selbstbestimmen. Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun?*, Heidelberg-Berlin 2004, S. 94.

Netzwerk heraus, dessen Struktur umso komplexer ist, je vielfältiger die Lernanregungen und -möglichkeiten sind. Die biologisch angelegte Entwicklung des Gehirns wird durch Lernprozesse intensiv unterstützt.

Das Denken jüngerer Kindergartenkinder ist noch in ihre unmittelbaren Wahrnehmungen eingebunden. Die Welt ist so, wie das Kind sie unmittelbar wahrnimmt. Bereits Dreijährige beginnen Theorien über die materielle und soziale Welt auszubilden, wenn sie sich erkundend mit der Welt auseinandersetzen. Für physikalische Objekte entwickeln sie eine Theorie der Materie, für Menschen, Tiere und Pflanzen eine Theorie des Lebens.⁹

Kindlicher Animismus ist nicht als fehlerhaftes Denken zu verstehen, sondern als ein Denken anderer Art. Kinder erklären Naturscheinungen mit Worten aus den Bereichen des Glaubens, Fühlens und Wünschens. Die Fähigkeit zur Begriffsbildung unterliegt einem langfristigen Entwicklungsprozess intellektueller Funktionen, der in der frühen Kindheit seinen Anfang nimmt und sich bis in die späte Kindheit bzw. das Jugendalter erstreckt. Im Vorschulalter, also im Zeitraum von drei bis sechs Jahren, bestimmen vor allem die psychischen Funktionen der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses die Bewusstseinsentwicklung. Aufmerksamkeit und Gedächtnisleistungen differenzieren sich aus, so dass am Ende dieser Lebensphase der Übergang zur willkürlichen Aufmerksamkeit und zum logischen Gedächtnis, die ein willkürliches Einprägen erst ermöglichen, erfolgt.

Wenn Kinder mit konkreten Gegenständen umgehen, erkennen sie zunächst deren Unterschiede. Die Fähigkeit, Ähnlichkeiten zu erkennen, folgt später. Das hängt damit zusammen, dass sie in der Lage sein müssen, bestimmten Elementen einen Oberbegriff zuzuordnen (z. B. Kleidung für Hose, Jacke, T-Shirt). Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten zu erkennen und zu ordnen führt zur Entwicklung von so genannten *Pseudobegriffen*. Das sind Wörter, die Gegenstände und Erscheinungen beschreiben, die sich durch Gleichheit bzw. Ähnlichkeit ihrer äußerlichen Eigenschaften bzw. Funktionen auszeichnen. Erklärungen mit Hilfe von Pseudo-

begriffen erfolgen über Aufzählungen (z. B. Spielzeug ist meine Puppe, der Puppenwagen, das Auto, der Teddy). Pseudobegriffe sind noch keine Begriffe im eigentlichen Sinne; sie sind aber eine wichtige Vorstufe dazu.

Eine weitere wichtige Vorstufe zur Entwicklung des begrifflichen Denkens bilden die *potenziellen Begriffe*, die durch erste Abstraktionen zustande kommen.¹⁰ Wir erkennen sie daran, dass Kinder versuchen, Dinge durch deren Funktionen zu erklären (z. B. Was ist ein Baum? Ein Baum ist für die Vögel, die bauen da ihr Nest; es gibt Apfelbäume und Kirschbäume, die Äpfel und Kirschen sind zum Essen; aus dem Holz kannst du etwas bauen). Bereits Dreijährige verfügen über eine große Anzahl von Pseudobegriffen und potenziellen Begriffen. Drei- und Vierjährige übertragen bereits angeeignete Pseudobegriffe bzw. potenzielle Begriffe auf andere Gegenstände, Sachverhalte oder Situationen (Begriffsgeneralisierung). Sie entwickeln Vorstellungen darüber, wie Gegenstände in bestimmte Kategorien einzuordnen sind und was das bedeutet. So entstehen auf Dinge, Ereignisse und Menschen bezogene Vorstellungsmuster, *Prototypen*, *Skripte* und *Klischees*, die anhand typischer Beispiele und nicht nach einer Reihe notwendiger und hinreichender Eigenschaften gebildet werden.¹¹ Besondere Bedeutung kommt den Erfahrungen zu, die Kinder beim Hantieren mit Dingen und beim gezielten Beobachten bestimmter Erscheinungen gewinnen. Überhaupt sind gegenständliche Handlungen ein wesentlicher Faktor ihrer kognitiven Entwicklung.

Immer wieder stellen Kinder so genannte W-Fragen: Was? Warum? Wie? Schon bei Dreijährigen ist die Fähigkeit zu beobachten, kognitive Vergleichsoperationen durchzuführen (z. B. kleiner – größer; heller – dunkler; schneller – langsamer) und Ein- und Zuordnungen (z. B. Tiere, Pflanzen, Besteck, Kleidung) vorzunehmen, welche die Erkenntnisobjekte klassifizieren und damit die Welt strukturieren. Sie sind in der Lage, Gegenstände des Alltags richtig einzuordnen und Farben zu unterscheiden. Drei- und Vierjährige möchten alles anfassen, untersuchen und ausprobieren.

⁹ Vgl. Howard Gardner, *Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken*, Stuttgart 1994, S. 111.

¹⁰ Vgl. Lev S. Vygotskij, *Denken und Sprechen*, Weinheim-Basel 2002.

¹¹ Vgl. H. Gardner (Anm. 9), S. 88.

Kinder im Vorschulalter wünschen sich Beständigkeit und Ordnung, interessieren sich für Details und zeichnen sich durch eine ausgeprägte Sammelleidenschaft aus. Fünf- und Sechsjährige haben bereits ein relativ stabiles *Selbst- und Weltbild* entwickelt, das ihre weiteren Bildungsprozesse beeinflusst, unabhängig davon, ob ihnen oder den Lehrenden dieser Sachverhalt bewusst ist. Sie verfügen über ein voll ausgebildetes, sich aus unterschiedlichen Intelligenzbereichen zusammensetzendes *Intelligenzprofil*, so dass sich jedes Kind mit der ihm individuell eigenen Art und Weise Lernaufgaben nähert und diese zu lösen versucht.¹²

Sechs- und Siebenjährige machen ihre eigenen Wahrnehmungen zum Erkenntnisobjekt und bilden zunehmend Fähigkeiten aus, Denkopoperationen umkehren zu können. Diese Entwicklung ist von der Dichte und Intensität der Erfahrungen abhängig, kann also in bestimmten Bereichen, in denen das Kind vielfältige Erfahrungen gesammelt hat, durchaus auch früher einsetzen. Das unterstreicht noch einmal die hohe Verantwortung, die Kindergärten für die Bildung von drei- bis sechsjährigen Kindern besitzen. Dieser Verantwortung können sie nur gerecht werden, wenn sie wissen, was Kinder ausbilden sollen und wie sie sie dabei unterstützen können.

Bildungsarbeit ist auf Ziele angewiesen

Das gilt auch für Kindergärten, wenn diese als Bildungseinrichtungen profiliert werden sollen. Allerdings unterscheiden sich die Bildungsziele von vorschulischen und schulischen Einrichtungen. Während in der Grundschule verbindliche, unterrichtsbezogene Wissens- und Könnensziele ausgewiesen sind, geht es im Kindergarten vor allem um allgemeine Lernziele zur Persönlichkeitsentwicklung Drei- bis Sechsjähriger. Ein wichtiger Aspekt ist hierbei die Förderung der Entwicklung ihrer kognitiven Operationen unter Beachtung der psychischen Entwicklungsbesonderheiten.

Im Einzelnen handelt es sich um die Entwicklung des kindlichen Selbstbewusstseins; die Unterstützung der Lernfreude und Entwicklung vielfältiger Interessen; die Entwicklung eines reichen aktiven Alltagswortschat-

zes; die Förderung der Entwicklung der im Vorschulalter dominierenden psychischen Funktionen Aufmerksamkeit und Gedächtnis; die bewusste Nutzung von Pseudobegriffen bzw. potentiellen Begriffen für Erklärungen; die Anbahnung kategorialer Zuordnungen.

Das Profil eines Kindergartens wird von der Erziehungs- und Bildungskonzeption, nach der Kindergärtnerinnen arbeiten, bestimmt und kann sehr unterschiedlich sein: Es gibt Kindergärten, die nach der Waldorf-, Montessori- oder Fröbel-Pädagogik arbeiten, es gibt Kindergärten, die sich dem Situationsansatz oder einem Offenen Ansatz verpflichtet fühlen, es gibt Natur- und Waldkindergärten sowie Reggio-Kindergärten.

Darüber hinaus kann ein Kindergarten auch eine bereichsspezifische Profilierung vorgenommen haben, indem bestimmte Schwerpunkte gesetzt werden: z. B. eine bilinguale Betreuung, eine musik- oder sportorientierte Erziehung. In jedem Fall stehen seit 2004 Kindergärten vor der Aufgabe, den von der KMK/JMK beschlossenen Bildungsauftrag zu erfüllen.

Lernprozesse auf unterschiedlichen Handlungsebenen

Wie oben gezeigt, besitzen Erfahrungen, die Kinder beim Hantieren mit Dingen und beim gezielten Beobachten bestimmter Erscheinungen gewinnen, eine besondere Bedeutung für ihr Lernen. Kindergärtnerinnen beachten bei ihren täglichen Handlungsorganisationen, dass sich Lernhandlungen drei- bis sechsjähriger Kinder vorzugsweise auf vier Handlungsebenen realisieren, die wechselseitig aufeinander bezogen sind: Wahrnehmen eines Gegenstandes (Phänomen, Ding, Handlung); Erkunden des Gegenstandes; Fragen stellen zum Gegenstand; Erzählen über den Gegenstand.

Die *Wahrnehmung des Gegenstandes* durch das Kind ist eine Grundvoraussetzung für dessen weitere Erschließung. Kinder sind von Natur aus neugierig. Sie setzen sich von klein auf spielerisch mit ihrer unmittelbaren Alltagswelt auseinander, wobei sie Dinge und Erscheinungen wahrnehmen, auch wenn ihr Beobachten von Vorgängen und das Hantie-

¹² Vgl. ebd., S. 252.

ren mit Dingen anfangs noch unspezifisch und ungerichtet sind. Zudem machen sie Erwachsene bewusst auf bestimmte Erscheinungen und Dinge aufmerksam.

Auf die Wahrnehmung baut das *Erkunden* auf. Wenn ein Gegenstand (Phänomen, Ding, Handlung) die Aufmerksamkeit der Kinder erregt hat, richten sie ihre Wahrnehmung bewusst auf diesen Gegenstand. Spielerisch wird mit ihm hantiert, wird dieser untersucht, wird etwas ausprobiert oder imitiert. Das Kind sucht innerhalb seiner bereits vertrauten Welt Kontakt zu neuen Gegenständen und Erscheinungen. Es wirkt dabei sehr konzentriert, aber oft auch vorsichtig. Meistens erfolgt die Annäherung nicht in einem Zug, sondern eher nach dem Muster „Zug um Zug“, inklusive Rückzug. Das Erkundungsverhalten enthält viele spielerische Elemente. Wie das Spiel beruht es auf einer intrinsischen Motivation und folgt einem selbstbestimmten Zweck: Ich möchte wissen, was das ist bzw. wie etwas funktioniert, wie etwas aufgebaut ist und was man damit machen kann. Explorationsverhalten ist Kindern ebenso angeboren wie Bindungsverhalten.¹³ *Exploration* und *Bindung* sind komplementäre Verhaltensweisen, die sich situationsabhängig ergänzen. Ein Kind, das seinen Bezugspersonen in Hinblick auf Liebe, Fürsorge und Verfügbarkeit vertrauen kann, zeigt eher ein exploratives Verhalten als ein Kind, das sich seiner Bindungen zu persönlich bedeutsamen Erwachsenen nicht sicher ist. Erwachsene mit ihrem größeren Erfahrungs- und Expertenwissen sind in dieser Phase für das Kind wichtige Informationsquellen.

Das Kind möchte wissen. Es stellt *Fragen*: Wie heißt das? Wie geht das? Warum ist das so? Das menschliche Gehirn ist darauf eingestellt, Informationen von anderen Menschen aufzunehmen und zu verarbeiten. Kinder sind darauf angewiesen, dass Erwachsene Informationen an sie weitergeben, die frühere Generationen angesammelt haben.¹⁴ Das bedeutet nicht, alle Fragen der Kinder sofort zu beantworten. Bereits Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) und Friedrich Fröbel (1782–1852) haben betont, dass Lernprozesse unter-

stützt werden, wenn diese Fragen genutzt werden, um eine Spannung aufzubauen und die Kinder zum Nachdenken und zur Selbsttätigkeit anzuregen: Was meinst du, was wird passieren, wenn wir dies oder jenes tun? Wie könnte das funktionieren? Hast du es schon einmal mit dem langen Baustein ausprobiert?

Schließlich kommt es darauf an, dass Kinder Gelegenheit bekommen, über das, was sie beobachtet, was sie erlebt, was sie ausprobiert und dabei festgestellt haben, zu *erzählen*. Jüngere Kinder werden dabei vorrangig das Gesehene und Erlebte beschreiben, während Vorschulkinder auch schon Begründungen versuchen.¹⁵ In jedem Fall ist das Entäußern von Gedanken ein notwendiges Element in jedem Lernprozess. Deshalb sollte jedes Kind immer wieder die Möglichkeit haben, seine Gedanken anderen mitzuteilen.

Bildungsarbeit im Kindergarten

Bei der Auswahl der *Inhalte* achten Kindergärtnerinnen darauf, dass *bereichsübergreifende Themen* gewählt werden, die Bezüge zur situativen Lebenswelt der Kinder haben und für diese interessant sind. Der bereichsübergreifende Aspekt berücksichtigt die wechselseitige positive Beeinflussung beispielsweise von naturwissenschaftlich orientiertem Lernen und dem Lernen im mutter- und fremdsprachlichen Bereich.¹⁶

Ein gewähltes Thema wird über einen längeren Zeitraum in den Mittelpunkt gestellt und in die alltäglichen Handlungen integriert, d. h. Lernprozesse im Kindergarten werden vorrangig *epochal* organisiert und *projektorientiert* bearbeitet. Die Projektorientierung ist nicht mit Projektmethode gleichzusetzen; sie ist eine Art Vorläufer. Unterschiede zur Projektmethode sind beispielsweise bei der Auswahl und der Planung des Themas, beim Anspruch eines systematischen selbstständigen Arbeitens, bei der Produktorientiertheit oder einer bewertenden Kontrolle festzustellen. Die Projektmethode kommt erst im Schulalter zum Tragen, wenn sich die höhe-

¹⁵ Vgl. Nikolaj N. Poddjakow, *Die Denkentwicklung beim Vorschulkind*, Berlin 1981.

¹⁶ Vgl. Kerstin Michalik, *Sprachförderung durch Sachbegegnung – Experimentieren mit Kindern im Elementarbereich*, in: R. Lauterbach et al. (Anm. 2), S. 183.

¹³ Vgl. John Bowlby, *Bindung als sichere Basis: Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*, München 2008.

¹⁴ Vgl. A. Gopnik et al. (Anm. 1), S. 203.

ren psychischen Funktionen wie eben willkürliche Aufmerksamkeit und willkürliches Gedächtnis bei Kindern entwickeln.

Ein zentrales Moment der Bildungsarbeit im Kindergarten ist unserer Meinung nach die *Zusammenarbeit zwischen Kind und Kindergärtnerin*. Und das in zweierlei Hinsicht: Erstens erfüllt die Kindergärtnerin damit das Bedürfnis der Kinder nach einer aufmerksamen, liebevollen Zuwendung,¹⁷ und zweitens stellt sie nicht nur, wie oben bereits ausgeführt, bestimmte Wörter zur Verfügung, sondern demonstriert dem Kind auch bestimmte Erkundungshandlungen, denn ein Kind lernt sehr intensiv durch Nachahmung.

Nachahmung ist dabei keineswegs als eine rein mechanische, reproduktive Tätigkeit zu verstehen. Ein Kind kann nur das nachahmen, was es schon selbst in Ansätzen kann. Die Entwicklung der psychischen Funktionen Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Vergleichen, Unterscheiden, Abstrahieren, Verallgemeinern und Systematisieren wird durch die von der Kindergärtnerin angeleitete Ausführung bestimmter Handlungen unterstützt. In dieser Kooperation kann ein Kind immer mehr lernen, als wenn es allein auf sich gestellt ist. Aber es kann nicht unbegrenzt mehr lernen. Die Grenze wird ihm durch seinen intellektuellen Entwicklungsstand gesetzt. Entwicklungen jedes Kindes sind immer abhängig von seinen bisher gesammelten Erfahrungen. Diese Erfahrungen beschreiben seinen gegenwärtigen Entwicklungsstand, das *Niveau seiner aktuellen Entwicklung*. Alle Aufgaben, die diesem Anforderungsniveau entsprechen, kann das Kind ohne Probleme selbstständig lösen. Es erfährt damit die Bestätigung seiner Erfahrungen, ohne jedoch Neues zu lernen. Wenn jedoch Informationen, die ein Kind aufnimmt und die für das Kind einen Sinn ergeben, aus zwei komplementären Aspekten, nämlich aus der Bestätigung von Bekanntem *und* dem Erfahren von Neuem, bestehen, können Lernprozesse in Gang gesetzt werden – vorausgesetzt, die neue Anforderung ist dergestalt, dass sie das Kind

¹⁷ Vgl. T. Barry Brazelton/Stanley I. Greenspan, Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern, Weinheim-Basel 2002, S. 31; Jean Billman/Janice A. Sherman, Observation and participation in early childhood settings, Boston–New York 2003, S. 112.

mit Hilfe – insbesondere der anderer Menschen – zu bewältigen vermag.

Das bedeutet, ein Kind braucht Aufgaben, die sein aktuelles Lernniveau zwar überschreiten, die es mit Hilfe aber lösen kann. Dieser Lernbereich wird bekanntlich als *Zone der nächsten Entwicklung* bezeichnet.¹⁸ Diese ermittelt die Kindergärtnerin durch genaues Beobachten jedes ihrer Kinder: Womit beschäftigt sich das Kind gerade bevorzugt? An welchen Tätigkeiten ist es besonders interessiert? Welche Fragen stellt es? Wie reagiert es auf Anforderungen in bestimmten Situationen? Welche Wörter benutzt das Kind in der Kommunikation? Welche Fähigkeiten hat es entwickelt? Welche Spielvorschläge unterbreitet es?

Kindergärtnerinnen müssen Expertinnen sein

Kindergärtnerinnen müssen also Bildungsexpertinnen sein, um den durch die KMK im Jahre 2004 an sie gerichteten Auftrag zu erfüllen. Das bedeutet notwendigerweise eine fundierte Ausbildung, eine kontinuierliche Weiterbildung und eine Vergütung, in welcher der Wert ihrer Arbeit für die Gesellschaft zum Ausdruck kommt.

Aber wie sieht es in der Praxis aus? Während die schulischen Lehrämter an Universitäten studiert werden, erfolgt die Ausbildung zur Kindergärtnerin (Erzieherin) in Deutschland an Fachschulen mit uneinheitlichem Abschluss. Das Erzieherstudium dauert – je nach Voraussetzungen – zweieinhalb bis vier Jahre. In allen Schulformen sind durch das Staatsexamen legitimierte Lehrerinnen und Lehrer tätig. In Kindergärten ist der Einsatz von ausgebildeten Fachkräften je nach Bundesland sehr unterschiedlich (*Tabelle 1*).

Zudem klagten Erzieherinnen über unzumutbare physische Belastungen und ein zu geringes Einkommen, das wiederum an mangelnder gesellschaftlicher Wertschätzung ihrer Arbeit liege. Immer wieder kam es in den vergangenen Jahren zu lokalen Arbeitsniederlegungen von Erzieherinnen, mit denen sie ihren Forderungen nach einem besseren

¹⁸ Vgl. L. S. Vygotskij (Anm. 10).

Tabelle 1: Kindergärtnerinnen mit Fachschulabschluss (in Prozent)

Bundesland	
Deutschland gesamt	72,1
Baden-Württemberg	74,0
Bayern	51,9
Berlin	88,3
Brandenburg	91,7
Bremen	57,8
Hamburg	59,5
Hessen	70,8
Mecklenburg-Vorpommern	88,2
Niedersachsen	70,5
Nordrhein-Westfalen	68,4
Rheinland-Pfalz	74,6
Saarland	66,7
Sachsen	88,3
Sachsen-Anhalt	93,2
Schleswig-Holstein	63,2
Thüringen	93,7

Quelle: www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-D05D0215-AA507228/bst/hs.xml/335.htm (7. 8. 2009)

Gesundheitsschutz, mehr Gehalt und gesellschaftlicher Anerkennung Nachdruck verleihen wollten. Insbesondere beschwerten sich Kindergärtnerinnen, dass ihr Beruf oft nicht ernst genommen werde, weil sie mit den kleinen Kindern ja nur spielten und sängen.

Im ersten Halbjahr 2009 kulminierten die Auseinandersetzungen, und es kam zu bundesweiten Streiks. Die Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) forderte eine deutlich bessere Bezahlung und einen im Tarifvertrag verankerten Gesundheitsschutz für die bundesweit rund 220 000 Beschäftigten im kommunalen Sozial- und Erziehungsdienst. Die Vereinigung der kommunalen Arbeitgeberverbände (VKA) lenkte nach monatelangen Verhandlungen ein: Nach der neuen Entgelttabelle steigen die monatlichen Einkünfte um 100 bis 400 EUR, je nach Dienstzeitalter und Bundesland.

Aus bildungspolitischer Sicht kann diese Diskussion damit nicht zu Ende sein: Es geht um grundsätzliche Reformen im Bildungswesen. Dazu gehören mit Blick auf den Kindergarten:

- die Durchsetzung des Anspruchs, Kindergärten als Bildungseinrichtungen zu etablieren und sie in dem entsprechenden Ministerium zu verorten;

Tabelle 2: Personalschlüssel an Kindergärten

Bundesland	
<i>Empfehlung</i>	1 : 7,5
Baden-Württemberg	1 : 9,3
Bayern	1 : 10,3
Berlin	1 : 8,1
Brandenburg	1 : 12,1
Bremen	<i>keine Angabe</i>
Hamburg	1 : 10,4
Hessen	1 : 9,7
Mecklenburg-Vorpommern	1 : 13,6
Niedersachsen	1 : 9,6
Nordrhein-Westfalen	1 : 9,1
Rheinland-Pfalz	1 : 8,8
Saarland	1 : 9,3
Sachsen	1 : 12,7
Sachsen-Anhalt	1 : 11,7
Schleswig-Holstein	1 : 10,5
Thüringen	1 : 12,1

Der Personalschlüssel beschreibt, wie viele ganztags betreute Kinder auf eine Vollzeitkraft kommen.

Quelle: www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-D05D0215-1:12,7AA507228/bst/hs.xml/335.htm (7. 8. 2009).

- für jedes Kind ab drei Jahren bis zu seiner Einschulung einen Ganztagsplatz im Kindergarten bereit zu stellen;
- der Besuch eines Kindergartens wie den einer Schule kostenlos zu ermöglichen;
- die Ausbildung von Kindergärtnerinnen in einem staatlich anerkannten universitären achtsemestrigen Studium durchzuführen;
- den empfohlenen Personalschlüssel (Tabelle 2) von 1:7,5 im Kindergarten, von dem fast alle Bundesländer weit entfernt sind, endlich zu realisieren;
- einen einheitlichen Grundtarif für alle in vorschulischen und schulischen Bildungseinrichtungen einzuführen, der eine Differenzierung nach Leistung, Berufsjahren und Verantwortungsübernahme zulässt.

Wolfgang Gaiser ·
Winfried Krüger · Johann de Rijke

Demokratie- lernen durch Bildung und Partizipation

Von Robert Putnam stammt die pointierte These, dass „Good government (...) a by-product of singing groups and soccer clubs“ sei.¹ Allgemeiner ausgedrückt meint

Wolfgang Gaiser

Dr. rer. soc., Dipl.-Soz.,
geb. 1946; wissenschaftlicher
Referent am Deutschen Jugend-
institut e.V. (DJI); Grundsatz-
referent für Jugendforschung,
Abt. Jugend und Jugendhilfe,
DJI, Nockherstraße 2,
81541 München.
gaiser@dji.de

Winfried Krüger

M. A., geb. 1939; seit 1990 im
Projekt DJI-Jugendsurvey (1.–3.
Welle); freiberuflicher Soziologe
und Organisationsberater
(Supervisor), Viktoriastraße 26,
80803 München.
krueger-winfried@gmx.de
www.supervisionsprojekt-
muenchen.de/home.html

Johann de Rijke

Dipl.-Soz., geb. 1946; wissen-
schaftlicher Referent am DJI, Ab-
teilung „Social Monitoring“,
Schellingstraße 117,
80798 München.
derijke@dji.de

Putnam im Anschluss an seine Analysen der staatsbürgerlichen Traditionen im modernen Italien, dass nicht der ökonomische Entwicklungsstand, sondern soziales Kapital die wichtigste Voraussetzung für das Funktionieren demokratischer Systeme sei – und das nicht nur in Italien. Soziales Kapital in diesem Sinne ist das aktive Engagement von Bürgern in Vereinen und Verbänden, denn ziviles Engagement befördere die individuelle Fähigkeit zum gemeinsamen Handeln und überhaupt das Interesse an öffentlichen Angelegenheiten.

Es sind Sozialisationsgewinne dieser Art, die bereits Alexis de Tocqueville dazu veranlassten, freiwillige Vereinigungen „Schulen der Demokratie“ zu nennen.² Daher wird dem Lernen in weniger formalisierten Kontexten der außerschulischen Jugendbildung breite Aufmerksamkeit geschenkt.

In der öffentlichen Debatte ist unumstritten, dass ein Blick auf Bildung, der sich nur auf die klassischen Institutionen der Schule, der Ausbildung und Hochschule richtet, zu kurz greift. Es geht auch um die Chancen des Kompetenzgewinns, die außerhalb des formalen Bildungssystems im freiwilligen Engagement liegen.³ Für das freiwillige Engagement, die Mitgliedschaft in Vereinen und Verbänden, wird allerdings immer wieder auch die Bedeutung der formalen Bildung als Voraussetzung oder zumindest doch ihre begünstigende Bedingung für den Einstieg in diesen Bereich hervorgehoben. Der Bericht „Bildung in Deutschland“⁴ beispielsweise weist auf das Problem hin, dass sich Hauptschüler nur halb so oft freiwillig engagieren wie Gymnasiasten.

Generell geht es also um die Frage nach gesellschaftlichen Ansprüchen und den angemessenen Erwartungen, die in die verschiedenen Bildungsorte gesetzt werden dürfen. Es ist zu prüfen, inwieweit die Annahme berechtigt ist, dass es in nicht-formalen außerschulischen Lern- und Aktivitätskontexten besondere Formen und Chancen sozialer und politischer Partizipation gibt, die ein demokratisches Miteinander und aktive Teilhabe an demokratischen Prozessen ermöglichen und das Demokratielernen fördern. Oder ist doch die formale Bildung, wie dies auch in anderen politischen Zusammenhängen zu beobachten ist, maßgeblich? Damit würde das formale Bildungssystem zu der Größe, die über die Entwicklung demokratischer Fähigkeiten und Tugenden bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen entscheidet.

Wie können demokratisches, staatsbürger-schaftliches Bewusstsein und die diesem un-

¹ Robert D. Putnam, *Making Democracy work. Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton 1993, S. 176.

² Vgl. hierzu Sonja Zmerli, *Inklusives und exklusives Sozialkapital in Deutschland. Grundlagen, Erscheinungsformen und Erklärungspotential eines alternativen theoretischen Konzepts*, Baden-Baden 2008, S. 47; Jan W. van Deth, *Soziale Partizipation*, in: ders. (Hrsg.), *Deutschland in Europa*, Wiesbaden 2004.

³ Vgl. z. B. Thomas Gensicke/Sibylle Picot/Sabine Geiss, *Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 – 2004. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement*, Wiesbaden 2006; Wiebken Düx u. a., *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement*, Wiesbaden 2008.

⁴ Vgl. *Konsortium Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland*, Bielefeld 2006, S. 65.

terliegenden Orientierungen konzeptualisiert und empirisch erfasst werden? Dies soll im Folgenden zunächst theoretisch in den Blick genommen und dann empirisch analysiert werden.

Demokratische Tugenden

Erstens. Als Ausgangspunkt wird das politikwissenschaftliche Konzept der politischen Kultur gewählt. Vereinfacht formuliert, ist damit die Gesamtheit von Einstellungen zum politischen System und seinen Teilen sowie zur Rolle des aktiven Bürgers in diesem System gemeint.¹⁵ Dabei lässt sich – als Ergebnis der Forschungen über die Jahre hinweg – eine gewisse hierarchische Ordnung von politischen Einstellungsobjekten vom Allgemeinen zum Besonderen feststellen, je nachdem, ob Einstellungen eher diffus oder mehr spezifisch sind.¹⁶ Dieser Hierarchie entspricht auch in modernen Demokratien die Beobachtung einer von oben nach unten abnehmenden Zustimmung. Unterschieden werden dabei Einstellungen zu grundlegenden Werten der Demokratie, zur Demokratie als politischem Basisordnungsmodell der Gesellschaft, zum konkreten Funktionieren der Demokratie in der Praxis, sowie zum Vertrauen in politische Institutionen. Schließlich werden Einstellungen zu den Inhabern politischer Positionen, also zu den Akteuren des politischen Systems, unterschieden.

Für das Folgende sollen die zentralen Werte der Demokratie und die damit verbundenen Freiheitsrechte im Mittelpunkt der Analyse stehen. Eine quantitativ relevante Ablehnung auf dieser Werteebene kann als problematisch für die demokratische Verfasstheit der Gesellschaft angesehen werden. Daher sind für die Ausbildung und Festigung eines demokratischen Bewusstseins die Beeinflussung jener Faktoren von hoher Bedeutung, die ein solches Bewusstsein unterstützen können. Dies kann etwa durch gesell-

schaftliche, institutionelle oder informelle politische Bildung geschehen.

Zweitens. Der erweiterte Blickwinkel der politischen Kulturforschung stammt aus dem Kontext der Forschung zum Sozialen Kapital. Er geht über die Betrachtung von Wertorientierungen bezogen auf die Demokratie als Herrschaftsordnung hinaus, indem er Werte einbezieht, die sich auf das Verhältnis der Bürger untereinander richtet. Hierbei stehen vor allem Werte im Zentrum, die mit der Akzeptanz der Normen der Reziprozität und des mitmenschlichen Vertrauens einhergehen. Von solchen Werten wie auch den damit zusammenhängenden freiwilligen Bindungen in Netzwerken und Assoziationen, so die These, wird gleichfalls die Qualität von Demokratie beeinflusst.¹⁷ In dieser Sichtweise wird der Aspekt des sozialen Vertrauens als relevantes Merkmal für demokratisch orientiertes Bewusstsein hervorgehoben. Wichtig ist insbesondere, dass es sich dabei um generelles Vertrauen in Mitmenschen handelt, jenseits der unmittelbaren, vertrauten Verwandtschafts- und Freundesumgebung. Nur in dieser Allgemeinheit kann dieses Vertrauen gemeinschafts- und demokratieunterstützend wirken.

Drittens. Ein weiterer hier zur Debatte stehender Aspekt ist die kognitive Seite des Verständnisses politischer Vorgänge. Politische Kompetenz als subjektive Überzeugung, politische Tatbestände verstehen und aufgrund eigener Fähigkeiten politisch Einfluss nehmen zu können, gilt als Element im Verhältnis des Bürgers zur Politik, das in Demokratien besonders zählt.¹⁸ Politische Kompetenz ist vor allem auch für Bildungsprozesse in Sozialisationsinstanzen, formalen wie informellen, zugänglich und somit für politische Bildungsanstrengungen von Bedeutung. Sie ist in einer Interpretation begründet, in der „politische Bildung mit dem Konzept des mündigen Bürgers (verortet werden kann), in dem die Entwicklung verschiedener Kompetenzen im politischen Bereich mit der Akzeptanz der

¹⁵ Vgl. Dieter Fuchs, Politische Kultur, in: ders./Edeltraud Roller (Hrsg.), Lexikon Politik. Hundert Grundbegriffe, Stuttgart 2007, nach Gabriel A. Almond/Sidney Verba, The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations, Princeton 1963.

¹⁶ Zusammenfassend Kai Arzheimer, Politikverdrossenheit. Bedeutung, Verwendung und empirische Relevanz eines politikwissenschaftlichen Begriffs, Wiesbaden 2002.

¹⁷ Vgl. Robert D. Putnam, Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community, New York 2000; D. Fuchs (Anm. 5); S. Zmerli (Anm. 2).

¹⁸ Vgl. Angelika Vetter, Jugend und ihre subjektive politische Kompetenz, in: Edeltraud Roller/Frank Brettschneider/Jan W. van Deth (Hrsg.), Jugend und Politik: „Voll normal!“ Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung, Wiesbaden 2006.

im jeweiligen politischen System geltenden Werte und Normen verbunden wird“.⁹ Soweit man davon ausgehen kann, dass sich politische Kompetenzen und Orientierungen bis ins frühe Erwachsenenalter hinein erst nach und nach herausbilden, bis Einstellungen und Orientierungen gefestigt und politische Entscheidungen und Verantwortung umfassender möglich werden, ist dieser dritte Aspekt demokratiebezogener Eigenschaften gerade bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen von großem Interesse.

Bildung und Partizipation

Die Grundfrage dieses Beitrags lautet: Wie ist das Verhältnis von Bildung und Aktivitäten in Vereinen und in weiter gefassten sozialen Netzwerken zu demokratischen staatsbürgerlichen Orientierungen? Für die empirischen Analysen wird Bildung durch den jeweils höchsten allgemein bildenden Schulabschluss, d. h. Hauptschule, Mittlere Reife oder Abitur, vertreten. Aktivität in Vereinen, entsprechend der These von Vereinen als „Schulen der Demokratie“, wird erweitert durch Aktivitäten in Gruppierungen, die zwar organisiert sind, nicht aber die Strukturen von Vereinen oder Verbänden vorweisen. Historisch sind diese aus Gruppierungen der Neuen Sozialen Bewegungen hervorgegangen. Ergänzend sollen soziale Netzwerke in Peer-Gruppen berücksichtigt werden, die neben ihrer in erster Linie sozialen Integrationsperspektive auch politische Ansätze enthalten und damit zur Ausbildung oder Erweiterung demokratischer Orientierungen beitragen können.

Über diese im Vordergrund stehenden Merkmale hinaus werden noch weitere einbezogen, die als wichtig für die Erklärung politischer Orientierungen gelten. Dies sind generelle Einschätzungen der gesellschaftlichen Lebenslage der Individuen, Zufriedenheiten mit Aspekten der eigenen Lebenssituation, generelle Wertorientierungen und Einschätzungen der gesellschaftlichen Verortung sowie die Beurteilung der eigenen Zukunftsaussichten.

Solche Orientierungen sind weniger in Bildungsinstitutionen beeinflussbar, werden jedoch die Bewertung politischer Gegenstände

⁹ Monika Buhl, Politische Sozialisation, in: D. Fuchs/E. Roller (Anm. 5), S. 232.

im Kontext der politischen Kultur, insbesondere auf den Ebenen der Institutionen und Entscheidungsträger, mitbestimmen. Insofern ist es durchaus von Interesse, ob sie auch auf den allgemeineren Ebenen, welche die drei beschriebenen Aspekte repräsentieren, von Relevanz sind.¹⁰

Empirische Befunde

Aus *Tabelle 1* ergibt sich eine starke Zustimmung zu den grundlegenden Werten der Demokratie von Seiten der bundesrepublikanischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen.¹¹ Im Folgenden wird die Zustimmung zur Idee der Demokratie, das soziale Vertrauen und die politische Kompetenz im Zusammenhang der Merkmale betrachtet, die hier interessieren.

Als wichtiger Einflussfaktor erweist sich das Bildungsniveau, gemessen, wie erwähnt, am jeweils höchsten allgemein bildenden Schulabschluss der Befragten. Es bewirkt einen starken Effekt bei der Idee der Demokratie wie der politischen Kompetenz; etwas geringer ist der Effekt beim sozialen Vertrauen. Das Bildungsniveau ist generell, wie sich immer wieder zeigt, ausschlaggebend für Unterschiede in den politischen Einstellungen.¹²

¹⁰ Vgl. etwa Johann de Rijke u. a., Wandel der Einstellungen junger Menschen zur Demokratie in West- und Ostdeutschland – Ideal, Zufriedenheit, Kritik, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3 (2006), S. 335 – 352.

¹¹ In diesem Beitrag geht es weniger um ein aktuelles Niveau dieser demokratischen Orientierungsaspekte, sondern um strukturelle Faktoren, die auf eine Beeinflussung und Stärkung dieser Orientierungen zielen. Dabei muss beachtet werden, dass eine strenge Kausalthese nicht geprüft werden kann: Die tatsächliche Wirksamkeit einer Aktivität in Vereinen auf solche Orientierungen müsste längsschnittlich angelegt sein und etwa eine Verstärkung demokratischer Haltungen vom Eintritt in den Verein bis zu einem Zeitpunkt danach messen können. Hier geht es somit eher um Zusammenhänge, die in wechselwirkenden Prozessen stattfinden können und vermutlich auch werden. Datengrundlage ist der Jugendsurvey des Deutschen Jugendinstituts (DJI), München aus dem Jahre 2003, mit rund 7 000 befragten 16- bis 29-Jährigen eines der großen replikativen Forschungsprojekte, das im Rahmen der Sozialberichterstattung des DJI durchgeführt wird; Projekthomepage: www.dji.de/jugendsurvey. Das Bundesjugendministerium (BMFSFJ) unterstützt diese Forschung seit Ende der 1980er Jahre im Rahmen der Finanzierung des DJI.

¹² Vgl. ausführlich Wolfgang Gaiser u. a., Zur Entwicklung der Politischen Kultur bei deutschen Ju-

Tabelle 1: Aspekte demokratisch-staatsbürgerlicher Orientierungen

		in Prozent	Mittelwert
Idee der Demokratie	starke Zustimmung	81	1,82
Demokratieprinzipien			
Demonstrationsfreiheit	Zustimmung	75	5,11
Meinungsfreiheit	Zustimmung	84	5,35
Oppositionsrecht	Zustimmung	63	4,79
soziales Vertrauen	hoch	35	2,38
politische Kompetenz	hoch	23	2,90

Idee der Demokratie: „Bitte sagen Sie mir anhand der Liste, wie sehr Sie grundsätzlich für oder grundsätzlich gegen die Idee der Demokratie sind.“ Antwortvorgaben: „sehr für“, „ziemlich für“, „etwas für“, „etwas gegen“, „ziemlich gegen“ und „sehr gegen“; für „starke Zustimmung“ werden hier „sehr für“ und „ziemlich für“ zusammengefasst.

Demokratieprinzipien: „Hier haben wir eine Reihe von Aussagen. Inwieweit stimmen Sie diesen zu? a) Jeder Bürger hat das Recht, für seine Überzeugung auf die Straße zu gehen. b) Jeder sollte das Recht haben, für seine Meinung einzutreten, auch wenn die Mehrheit anderer Meinung ist. c) Eine lebensfähige Demokratie ist ohne politische Opposition nicht denkbar.“ Die Antwortskala ging von 1, „stimme überhaupt nicht zu“, bis 6, „stimme voll und ganz zu“; die Werte 5 und 6 werden hier als „Zustimmung“ dargestellt.

Soziales Vertrauen: Mittelwerte aus den Items: „Den meisten Menschen kann man vertrauen“, „Die meisten Menschen nützen andere aus, wenn sie die Gelegenheit dazu haben“ (Skalenwerte umgedreht), „Die meisten Menschen versuchen, sich fair zu verhalten“ und „Die meisten Menschen denken an den eigenen Vorteil“ (Skalenwerte umgedreht). Skalenvorgaben von 1, „stimme überhaupt nicht zu“, 2, „stimme eher nicht zu“, 3, „stimme eher zu“ bis 4, „stimme voll und ganz zu“. Als „hoch“ werden die Werte über 2,50 gewertet.

Politische Kompetenz: „Sagen Sie mir bitte zu jeder Aussage, inwieweit diese Ihrer Meinung nach zutrifft oder nicht. a) „Ich verstehe eine Menge von Politik“, b) „Manchmal finde ich die Politik viel zu kompliziert, als dass ein normaler Mensch sie noch verstehen könnte.“ (Skalenwerte umgedreht) Es wird ein Mittelwert aus den Antwortskalen 1, „trifft überhaupt nicht zu“, bis 6, „trifft voll und ganz zu“, gebildet; als „hoch“ werden Werte über 3,50 gewertet.

Quelle für alle Tabellen: DJI-Jugendsurvey 2003.

Es kann dabei für vielfältige Eigenschaften und Kompetenzen stehen: insbesondere in Bezug zu Einstellungen, die ein gewisses Maß an kognitiver Komplexität oder kognitiv differenzierter Wahrnehmung voraussetzen, aber auch für soziale Kompetenzen oder für die Ausbildung differenzierter Wertestrukturen. Im Kontext gesellschaftlicher und politischer Aktivität gilt Bildung als Quelle kommunikativer und organisatorischer Fähigkeiten, also sogenannter *civic skills*.¹³

Aus *Tabelle 2* wird ersichtlich, dass demgegenüber die zentrale These von den Vereinen als „Schulen der Demokratie“ nur eine

gendlichen in West- und Ostdeutschland. Ergebnisse des DJI-Jugendsurvey von 1992 bis 2003, in: Hans Merkmens/Jürgen Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung*, 5. Ausgabe 2005, Wiesbaden 2005.

¹³ Vgl. Corinna Kleinert, *Fremdenfeindlichkeit. Einstellungen junger Deutscher zu Migranten*, Wiesbaden 2004, S. 181 ff.; Emanuel Hansen, *Politische Partizipation in Europa. Erklärungsfaktoren und ihr Zusammenwirken*, Marburg 2009, S. 23.

schwache Bestätigung erfährt. Zwar findet man in allen drei Aspekten demokratisch-staatsbürgerschaftlicher Orientierungen eine stärkere Ausprägung bei Personen, die in Vereinen aktiv sind, doch sind die Effekte deutlich geringer, als man bei einer starken Unterstützung der These hätte erwarten können.¹⁴ Andere Aspekte sozialer Netzwerke hingegen, die insbesondere auf eher politisch orientierte Bindungen abheben wie Aktivität in informellen Gruppierungen der Neuen Sozialen Bewegungen oder das Vorhandensein politisch aktiver Freundschaften, weisen zumindest teilweise stärkere Effekte auf: so auf die Idee der Demokratie, geringer auf soziales Vertrauen. Den stärksten Einfluss hat die politische Kompetenz, wobei hier die gegenseitige Stützung politischer Orientierungen naheliegend ist.

¹⁴ Ähnliche Relativierungen findet man etwa, bezüglich des sozialen Vertrauens, bei Volker Kunz, *Soziales Vertrauen*, in: Jan W. van Deth (Hrsg.), *Deutschland in Europa*, Wiesbaden 2004, oder auch bei S. Zmerli (Anm. 2), S. 54.

Tabelle 2: Zusammenhänge von Bildung und sozialen Vernetzungen mit demokratisch-staatsbürgerchaftlichen Orientierungen (Angaben in Prozent)

		Idee Demokratie	soziales Vertrauen	politische Kompetenz
Bildung	ohne/Hauptschulabschluss	67	30	13
	Mittlere Reife	77	34	18
	(Fach-)Abitur	92	40	32
Vereinsaktivität	nicht aktiv	78	32	20
	aktiv	84	39	25
aktiv in informellen Gruppierungen	nicht aktiv	79	34	20
	aktiv	86	40	31
politisch aktive Freunde	niemand	77	34	17
	einige	85	37	29
	viele	87	37	49
	insgesamt	81	35	23
	n	6699	6926	6944

Der Indikator *Bildung* stellt für junge Menschen, die das allgemein bildende Schulwesen bereits verlassen haben, den höchsten dort erreichten Schulabschluss dar; für Jugendliche, die noch eine allgemein bildende Schule besuchen, wird der angestrebte Schulabschluss ausgewiesen.

Vereinsaktivität: „Sagen Sie mir bitte noch zu jeder Organisation, in der Sie gegenwärtig Mitglied sind, wie stark Sie an den Verbands- bzw. Vereinsaktivitäten teilnehmen.“ Antwort: „Bin aktiv in mindestens einem der folgenden Vorgaben von Vereinen oder Verbänden: Gewerkschaften, Berufsverbände, kirchliche/religiöse Vereine und Verbände, Wohlfahrtsverbände, Heimat- und Bürgervereine, Jugend- und Studentenverbände, Sportvereine, sonstige gesellige Vereinigungen, Bürgerinitiativen, andere Vereine/Verbände“. „Aktiv“, wenn eine der folgenden Antwortkategorie angegeben wurde: „ich übe ein Amt/eine Funktion aus“, „übe kein Amt/keine Funktion aus, aber nehme regelmäßig teil“ oder „nehme gelegentlich teil“.

Aktiv in informellen Gruppierungen: „In unserer Gesellschaft gibt es neben Organisationen mit fester Mitgliedschaft auch weniger fest organisierte Gruppierungen oder Bewegungen, die man gut finden und in denen man auch mitarbeiten kann. (. . .) Sagen Sie mir zu jeder Gruppierung, ob Sie diese gut finden, ob Sie dort mitmachen oder ob Sie diese ablehnen“. „Aktiv“: „finde gut, arbeite mit“ oder „finde gut, besuche ab und zu Treffen“. Vorgabe von Gruppierungen: Umweltschutzgruppen, Friedensinitiativen, Anti-AKW-Initiativen, Selbsthilfegruppen, Frauen-/Männergruppen, Dritte-Welt-Initiativen, Menschenrechtsgruppen, Stadtteil-/Nachbarschafts-/regionale Initiativen, Tierschutzinitiativen, Globalisierungskritiker (z. B. Attac).

Politisch aktive Freunde: „Wie viele Personen aus Ihrem Freundes- und Bekanntenkreis sind politisch aktiv?“

In einem weiteren Schritt sollen die ökonomischen wie die gesellschaftlichen Bewertungen der Lebenslage betrachtet werden (vgl. *Tabelle 3*). Diese gelten generell als wichtige Einflussgrößen für politische Einstellungen, jedoch eher für solche, die sich entsprechend dem oben skizzierten Modell der politischen Kultur auf die Ebenen beziehen, denen leistungs- und politikprozessbezogene Objekte zugeordnet sind.¹⁵

¹⁵ Vgl. Kerstin Völkl, Überwiegt die Verdrossenheit oder die Unterstützung? Die Einstellungen der West- und Ostdeutschen zur Demokratie, zu politischen Institutionen und Politikern, in: Jürgen W. Falter u. a. (Hrsg.), Sind wir ein Volk? Ost- und Westdeutschland im Vergleich, München 2006, S. 57 – 81; Gerd Pickel, Jugend und Politikverdrossenheit. Zwei politische Kulturen im Deutschland nach der Vereinigung?, Op-laden 2002, S. 256 ff.; auch V. Kunz (Anm. 14)

Es zeigen sich deutliche Effekte bei allen drei Aspekten grundlegender demokratischer Orientierungen. Unzufriedenheit mit Aspekten der Lebenslage, und zwar sowohl in ökonomischer Hinsicht wie auch hinsichtlich der sozialen Sicherheit und der Einschätzung, politisch Einfluss nehmen zu können, geht mit geringerer Unterstützung der Idee der Demokratie einher, ebenso wie mit geringerem sozialen Vertrauen, auch liegt bei den Unzufriedenen eine geringere politische Kompetenz vor.

Soziale Verunsicherung, als Indikator für die Einschätzung der eigenen Situation als gefährdet im Hinblick auf Zukunftschancen, führt bei allen drei Aspekten zu starken Differenzierungen. Dabei sind eher wechselseitige Beziehungen zu vermuten, insbesondere bei politischer Kompetenz: So mag soziale

Tabelle 3: Zusammenhänge von gesellschaftlichen Orientierungen mit demokratisch-staatsbürgerlichen Orientierungen (Angaben in Prozent)

		Idee Demokratie	soziales Vertrauen	politische Kompetenz
Zufriedenheit mit Lebenslage	unzufrieden	69	21	15
	mittel	81	35	22
	zufrieden	88	47	31
soziale Verunsicherung	hoch	66	21	12
	mittel	84	37	22
	niedrig	91	49	37
gerechter Anteil	gerecht	86	40	26
	nicht gerecht	73	25	19
	insgesamt	81	35	23
	n	6699	6926	6944

Zufriedenheit mit Lebenslage: Mittelwert der Items zur Frage „Wie zufrieden sind Sie gegenwärtig mit folgenden Aspekten, die das persönliche Leben betreffen: Möglichkeiten, mein Leben selbst zu gestalten; meine finanzielle Lage; meine Möglichkeiten zur politischen Einflussnahme; meine politischen Rechte und Freiheiten; meine Möglichkeiten zur demokratischen Mitsprache in Schule und Beruf; meine soziale Sicherheit?“ Skalenvorgabe von 0, „ganz und gar unzufrieden“, bis 10, „ganz und gar zufrieden“. In der Tabelle: „unzufrieden“ – Werte von 0 bis 4, „mittel“ – Werte über 4 bis 7, „zufrieden“ – Werte über 7 bis 10.

Soziale Verunsicherung: Mittelwert folgender drei Items: „A. Heutzutage ist alles so unsicher geworden, dass man auf alles gefasst sein muss. B. Heute ändert sich alles so schnell, dass man nicht weiß, woran man sich halten soll. C. Früher waren die Leute besser dran, weil jeder wusste, was er zu tun hatte.“ Antwortkategorien: 1, „trifft überhaupt nicht zu“, 2, „trifft eher nicht zu“, 3, „trifft eher zu“, 4, „trifft voll und ganz zu“. Der Summenindex hat einen Wertebereich von 1,0 bis 4,0. Die Kategorie niedrig umfasst den Bereich 1,0 bis 2,0, mittel 2,1 bis 3,0, und hoch 3,1 bis 4,0.

Gerechter Anteil: „Im Vergleich dazu, wie andere hier in der Bundesrepublik leben: Glauben Sie, dass Sie Ihren gerechten Anteil erhalten, mehr als Ihren gerechten Anteil, etwas weniger oder sehr viel weniger?“ In der Tabelle: „gerecht“ – die ersten beiden Antwortvorgaben, „nicht gerecht“ – die letzten beiden.

Verunsicherung zu geringeren politisch orientierten Bemühungen führen, wie aber auch umgekehrt geringe politische Kompetenz zusammen mit gesellschaftlich geringerer Positionierung zu einer stärkeren sozialen Verunsicherung führen kann. Die Wahrnehmung, im Vergleich zu anderen sozial ungerecht positioniert zu sein, hat dagegen relativ wenig Einfluss, mit deutlicher Ausnahme allerdings beim sozialen Vertrauen.¹⁶

Zusammenhänge zwischen der Wohnregion der Befragten (West- bzw. Ostdeutsch-

land) und dem Geschlecht mit demokratischen Orientierungen werden aus *Tabelle 4* ersichtlich. Bei der Idee der Demokratie, in geringerem Maße auch beim sozialen Vertrauen finden sich nach wie vor historisch bedingte West-Ost-Unterschiede, einen Geschlechtereffekt hingegen nur bei der politischen Kompetenz, wie er im Übrigen auch bei den Ergebnissen zum politischen Interesse anzutreffen ist.¹⁷

Bewertung und Ausblick

Welche Schlussfolgerungen kann man ziehen? Es bestätigt sich, dass Bildung nicht nur für das gesellschaftliche und berufliche Fortkommen sowie für zukunftsorientierte persönliche Strategien von Bedeutung ist, sondern auch für die Ausbildung und Stärkung demokratischer Tugenden. Hingegen konnte nur partiell und wenig eindrucksvoll die verbreitete These von den Vereinen als „Schule der Demokratie“ für Jugendliche und junge Er-

¹⁶ Eine multivariate Analyse, welche die gegenseitigen Zusammenhänge der betrachteten Einflussmerkmale berücksichtigt, zeigt ein ähnliches Bild mit Modifikationen. Der so kontrollierte Effekt der Bildung reduziert sich bei allen drei Merkmalen, was jedoch so interpretiert werden kann, dass Bildung über andere Faktoren, mit denen sie zusammenhängt (wie Vereinsaktivität, gesellschaftliche Einstellungen), auch wirksam ist. Der Faktor Vereinsaktivität erhält in dieser multivariaten Perspektive geringeres Gewicht – geringe Prozentsatzdifferenzen in den Tabellen insgesamt sollten somit eher vorsichtig interpretiert werden.

¹⁷ Vgl. ausführlich hierzu W. Gaiser u. a. (Anm. 12).

Tabelle 4: Zusammenhänge von West-Ost und Geschlecht mit demokratisch-staatsbürger-schaftlichen Orientierungen (Angaben in Prozent)

		Idee Demokratie	soziales Vertrauen	politische Kompetenz
West-Ost	west	83	37	23
	ost	72	30	21
Geschlecht	männlich	80	34	29
	weiblich	82	37	16
	insgesamt	81	35	23
	n	6699	6926	6944

wachsende belegt werden. Vereine und Verbände sind eher als Übungsfeld für demokratisches Handeln anzusehen. Wichtig sind jedoch, in unterschiedlicher Weise für die drei betrachteten Aspekte demokratisch-staatsbürgerlicher Orientierungen, politisch orientierte oder zumindest politisch mitgetragene Netze. Eine Unterstützung durch politische Bildungsanstrengungen in dieser Hinsicht muss dem spezifischen, politisch ausgerichteten Engagement von Jugendlichen Rechnung tragen, welches weniger bzw. nicht nur kontinuierlich institutionell gebunden ist, sondern sich auch in freieren Formen und anlassbezogenen Ausdruck verschafft.¹⁸ Und schließlich ist zu beachten, dass staatsbürger-schaftliche Orientierungen generell mit der Zufriedenheit und der sozialen Verortung von jungen Menschen in der Gesellschaft, mit Einschätzungen gerechter Ordnung und Perspektiven von Unsicherheit oder Sicherheit der Zukunft zusammenhängen. Dies gilt, wie nach wie vor die Differenzen in West-Ost-Untersuchungen zeigen, in besonderem Maße für ostdeutsche Jugendliche und junge Erwachsene.

Die Relevanz einer Stärkung demokratischer Werte hat kürzlich John Keane betont.¹⁹ Er geht von der Annahme aus, dass

¹⁸ Vgl. Johann de Rijke, Politische Partizipation Jugendlicher und junger Erwachsener. Altes und Neues, in: Hanna Kaspar u. a. (Hrsg.), Politik – Wissenschaft – Medien. Festschrift für Jürgen W. Falter zum 65. Geburtstag, Wiesbaden 2009, sowie Wolfgang Gaiser/Martina Gille/Johann de Rijke, Bürgerschaftliches Engagement und Verantwortungsübernahme bei 18- bis 33-Jährigen. Ergebnisse des DJI-Survey 2007, in: Tanja Betz/Wolfgang Gaiser/Liane Pluto (Hrsg.), Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse und Gesellschaftliche Herausforderungen, Schwalbach (i. E.).

¹⁹ Vgl. zum Folgenden John Keane, Democracy failure, in: WZB Mitteilungen, 124 (2009), S. 6 – 8; John

die Wurzel der aktuellen globalen Ökonomiekrise politisch ist – und somit die Stärkung von Demokratie und demokratischer Werte ein wichtiger Ansatzpunkt zu ihrer Überwindung sei. An die Stelle der alten Maxime *one person, one vote*, so Keane, müsse eine neue demokratische Praxis treten. In ihr sind insbesondere die neueren Elemente einer *monitoring democracy* von Bedeutung: das aufmerksame Beobachten von Politik und die Verbreiterung macht-kontrollierender Mechanismen und Netzwerke wie etwa Foren, Menschenrechts- und zivilgesellschaftliche Organisationen. In diesen könnten gerade junge Menschen eine wichtige Rolle spielen.

Was folgt in politisch-praktischer Hinsicht? Zumindest auf zwei Ebenen lassen sich für eine Politik der Demokratiestärkung und ihrer Weiterentwicklung Konsequenzen angeben. Zum einen würde eine breite kognitive Mobilisierung im Bildungssystem den Bildungsfaktor, dessen Einfluss auf das Verhältnis Jugendlicher und junger Erwachsener zu Demokratie und Politik auch hier wieder deutlich wurde, in einer politisch wünschenswerten Weise verstärken. Dies dürfte allerdings nicht nur heißen, „demokratisches Grundwissen“ durch mehr und eventuell auch anderen Sozialkundeunterricht zu verbreitern. Vielmehr müsste es vor allem darum gehen, bereits in der Schule demokratische Praxis durch erweiterte Partizipationsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler stärker zu etablieren.²⁰ Das Ziel darf also nicht

Keane, *Life and Death of Democracy*, London–New York 2009.

²⁰ Vgl. Sybille Reinhardt, Schulische Anerkennung und demokratisches Lernen, in: Heinz-Hermann Krüger u. a., Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt, Opladen 2002.

darin bestehen, lediglich Handlungsfähigkeit, -bereitschaft oder -kompetenz oder auch nur das politische Urteilsvermögen zu schärfen, ohne dass praktisches Handeln wirklich in den Blick genommen wird.¹²¹

Wichtig erscheint darüber hinaus, zivilgesellschaftliche Netzwerke als Gelegenheitsstrukturen legitimen bürgerschaftlichen Engagements oder auch Protests zuzulassen und positiv zu begreifen, nicht aber sie im Vergleich zu Jugendorganisationen, -vereinen, -verbänden oder Parteien als geringer zu bewerten. In der jüngeren Geschichte waren es ja gerade solche Netzwerke und Initiativen wie die Bürgerrechtsbewegung, die Anti-Atomkraftbewegung, die neue Frauenbewegung oder auch die Umweltbewegung, die enorme Veränderungen in der

Gesellschaft angestoßen haben, die aber, wie Keane betont¹²², nicht aus dem etablierten politischen System, sondern aus der Gesellschaft kamen.

¹²¹ Ausführlich hierzu Benedikt Widmaier, „Die beste politische Bildung ist praktische Politik“. Politische Bildung und politische Aktion, in: Praxis Politische Bildung, 13 (2009) 3, S. 165 – 172.

¹²² Vgl. John Keane, Ein neues Zeitalter der Demokratie, in: WZB Mitteilungen, 125 (2009), S. 50 – 52.



25. – 27. Januar 2010

Die Zukunft gestalten. Politik für das 21. Jahrhundert

Bensberger Gespräche

Seit dem 15. September 2008 wurden viele Gewissheiten erschüttert: Der Zusammenbruch der Lehman-Bank war der Startpunkt einer „Jahrhundertkrise“.

Was bedeuten diese Erschütterungen für die internationalen Finanz- und Wirtschaftssysteme? Inwiefern sind andere Politikfelder wie die internationale Zusammenarbeit oder die Klimapolitik betroffen? Welche Auswirkungen ergeben sich für die Sicherheit?

Die bpb und das Bundesministerium der Verteidigung laden Sie herzlich zu einem intensiven Dialog über diese und andere Fragen ein.

Infos und Anmeldung unter:
www.bpb.de/bensberggespraeche

APuZ

Nächste Ausgabe 46/2009 · 9. November 2009

Neue Kriege

Jochen Hippler

Wie „Neue Kriege“ beenden?

Monika Heupel

Gewaltökonomien der „Neuen Kriege“

Michael Brzoska

Bedingungen erfolgreicher Friedenskonsolidierung

Rita Schäfer

Kriegerische Männlichkeit

Sibylle Tönnies

Die „Neuen Kriege“ und der alte Hobbes

Susanne Fischer

Journalisten im Irak

Herausgegeben von
der Bundeszentrale
für politische Bildung
Adenauerallee 86
53113 Bonn.



Redaktion

Dr. Hans-Georg Golz
(verantwortlich für diese Ausgabe)
Asiye Öztürk
Johannes Piepenbrink
Manuel Halbauer (Volontär)
Telefon: (02 28) 9 95 15-0

Internet

www.bpb.de/apuz
apuz@bpb.de

Druck

Frankfurter Societäts-
Druckerei GmbH
Frankenallee 71–81
60327 Frankfurt am Main.

Vertrieb und Leserservice

- Nachbestellungen der Zeitschrift
Aus Politik und Zeitgeschichte
- Abonnementsbestellungen der
Wochenzeitung einschließlich
APuZ zum Preis von Euro 19,15
halbjährlich, Jahresvorzugspreis
Euro 34,90 einschließlich
Mehrwertsteuer; Kündigung
drei Wochen vor Ablauf
des Berechnungszeitraumes

Vertriebsabteilung der
Wochenzeitung **Das Parlament**
Frankenallee 71–81
60327 Frankfurt am Main.
Telefon (0 69) 75 01-42 53
Telefax (0 69) 75 01-45 02
parlament@fsd.de

Die Veröffentlichungen
in *Aus Politik und Zeitgeschichte*
stellen keine Meinungsäußerung
der Herausgeberin dar; sie dienen
der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Für Unterrichtszwecke dürfen
Kopien in Klassensatzstärke herge-
stellt werden.

ISSN 0479-611 X

Jutta Allmendinger

3-5 **Der Sozialstaat braucht zwei Beine**

Bildungsstaat und Sozialstaat bedingen einander, sozialpolitische Aktivierungsprogramme fruchten nur, wenn man ein angemessenes Niveau von Bildung und Weiterbildung voraussetzen kann.

Dieter Lenzen

6-9 **Eine neue Chance für die Bildung?**

Das deutsche Bildungssystem steht vor der dritten Chance einer grundlegenden Reform. Dieses Mal geht es um den Fortbestand einer Gesellschaft, die sechzig Jahre lang durch hohe Lebensqualität gekennzeichnet war.

Richard Münch

10-16 **Unternehmen Universität**

Die unternehmerische Universität entmachtet die akademische Gemeinschaft der Forschenden, Lehrenden und Lernenden. Sie bedroht die akademische Freiheit und unterwirft wissenschaftliches Wissen äußeren Interessen.

Helga Ostendorf

17-25 **Institutionalisierte Sackgassen für Mädchen**

Nach der Schule beschreiten Mädchen meist andere Wege als Jungen. In der Berufsberatung, der dualen Berufsausbildung und im beruflichen Schulwesen werden Barrieren aufgezeigt, welche die Berufschancen von Mädchen einschränken.

Marius R. Busemeyer

25-31 **Europäisierung der deutschen Berufsbildungspolitik**

Die Debatte über die Europäisierung der Berufsbildung ist eng mit der allgemeinen Berufsbildungsreform verknüpft. Je nach Standpunkt wird die EU-Politik als Reformimpuls oder Bedrohung für das deutsche Ausbildungssystem gewertet.

Ilona K. Schneider

32-38 **Lernfenster Kindergarten**

Ein Bildungsangebot im Kindergarten entspricht sowohl den Bildungsbedürfnissen der Kinder als auch ihrem -bedarf. Die Ausweitung des Bildungsauftrages auf Kindergärten verändert das Professionsprofil von Kindergärtnerinnen.

Wolfgang Gaiser · Winfried Krüger · Johann de Rijke

39-46 **Demokratielernen durch Bildung und Partizipation**

In der Bildungsdebatte über Lernkontexte wird Partizipation als Hebel zur Hinführung junger Menschen an ihre Rolle als demokratiebewusste Staatsbürger gepriesen. Wie hängt Partizipation mit Einstellungen zur Demokratie zusammen?