

Reinhard Fatke
Hans Merkens (Hrsg.)

Bildung über die Lebenszeit

LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION DROGEN JUGEND REFORM
ERZIEHUNG IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT
LERNEN SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION
SOZIALSTRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINALITÄT
FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG BILDUNG LEHREN
SOZIALISATION DROGEN JUGEND REFORM ERZIEHUNG IDENTITÄT GESCHLECHT
FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN SEXUALITÄT UNTERRICHT
RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION SOZIALSTRUKTUR MEDIEN UMWELT
KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN
UNGLEICHHEIT LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION DROGEN JUGEND
REFORM ERZIEHUNG IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT
GEWALT LERNEN SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION
GENERATION SOZIALSTRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA

SCHRIFTENREIHE DER DGfE



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

DGfE

Reinhard Fatke · Hans Merkens (Hrsg.)

Bildung über die Lebenszeit

Schriftenreihe der DGfE

Reinhard Fatke
Hans Merkens (Hrsg.)

Bildung über die Lebenszeit



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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

1. Auflage März 2006

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2006

Lektorat: Monika Mülhausen

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



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

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

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: MercedesDruck, Berlin
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in Germany

ISBN 3-531-14924-5

Inhalt

<i>Reinhard Fatke / Hans Merkens</i> Vorwort	9
---	---

Eröffnungsvortrag

<i>Michael Naumann</i> „Bildung“ – eine deutsche Utopie	15
--	----

Parallelvorträge

<i>Helmut Fend</i> Bildungserfahrungen und produktive Lebensbewältigung – Ergebnisse der LIfE-Studie	31
--	----

<i>Roland Merten</i> Bildung und soziale Ungleichheiten – Sozialpädagogische Perspektiven auf ein unterbelichtetes Verhältnis	57
---	----

<i>Ekkehard Nuissl</i> Orte und Netze lebenslangen Lernens	69
---	----

<i>Christiane Spiel</i> Grundkompetenzen für lebenslanges Lernen – eine Herausforderung für Schule und Hochschule?	85
--	----

<i>Nico Stehr</i> Eine Welt aus Wissen	97
---	----

Berichte über Symposien

<i>Frank Achtenhagen / Klaus Beck / Michael Bendorf / Alison Fuller / Gerhard Minnameier / Wim J. Nijhof / Karsten D. Wolf / Lorna Unwin</i> Berufserziehung als lebenslange Aufgabe – Vocational Education As a Lifelong Learning Task	111
<i>Johannes Bilstein</i> Lebenszeit – Bildungszeit	121
<i>Rita Casale / Juliane Jacobi / Jürgen Oelkers / Daniel Tröhler</i> Lebenslanges Lernen – ein alter Hut?	131
<i>Lucien Criblez / Ferdinand Eder</i> Erziehungswissenschaft und Politikberatung	143
<i>Wilfried Datler</i> Entwicklungsprobleme unter der Perspektive lebenslanger Bildungsprozesse – Verbindungslinien zwischen Sonderpädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik	153
<i>Werner Georg</i> Schullaufbahnen, persönliche und soziale Ressourcen im Jugendalter und Berufserfolg im Erwachsenenalter	163
<i>Edith Glaser / Barbara Rendtorff</i> Menschenbilder und Geschlecht – Bildungs- und Erziehungskonzepte in verschiedenen Lebensphasen	173
<i>Tina Hascher / Odette Haefeli / Ruth Jermann / Angelika Schade</i> Akkreditierung und Zertifizierung von Bildungsleistungen – verlässliche Pfade im Bildungsdschungel?	179
<i>Michael-Sebastian Honig / Ludwig Liegle</i> Erziehung in früher Kindheit und lebenslange Bildungsprozesse – Internationale Perspektiven der frühpädagogischen Forschung	189
<i>Jochen Kade / Wolfgang Seitter</i> Die Institutionalisierung des Lernens im Erwachsenenalter	197

<i>Michael Kerres / Claudia de Witt</i> Perspektiven der „Medienbildung“	209
<i>Peter H. Ludwig / Markus Dresel / Monika Finsterwald / Natalie Fischer / Martin C. Holder / Ruth Rustemeyer / Barbara Schober / Albert Ziegler</i> Erwartungen in himmelblau und rosarot: Erklärung für Geschlechterdifferenzen im lebenslangen Lernen	221
<i>Sandra Oppikofer / Sonja Perren / Regula Schmid / Albert Wettstein</i> Lebenslanges Lernen mit neuen Zielgruppen – Zusammenfassung der Referate zum Themenschwerpunkt „Alter“	231
<i>Sylva Panyr</i> Differenzierung von Erziehungswerten in Sozialen Milieus	239
<i>Holger Reinisch / Tade Tramm</i> Entgrenzungen der beruflichen Bildung – „Bildung über die Lebenszeit“ als Herausforderung und Perspektive der Praxis, Politik und Theorie beruflicher Bildung	255
<i>Werner Thole / Cornelia Schweppe / Ingrid Lohmann / Sabine Andresen / Josef Scheipl / Mark Schrödter</i> Bildung im Zeitalter der normierten Globalisierung – Folgen für die Sozialpädagogik	265
<i>Rudolf Tippelt / Christoph Kasten / Rolf Dobischat / Paolo Federighi / Andreas Feller</i> Regionale Netzwerke zur Förderung lebenslangen Lernens – Lernende Regionen	279
<i>Christoph Wulf / Jörg Zirfas</i> Bildung als performativer Prozess – ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung	291
<i>Christine Zeumer</i> Erwachsenenbildung zwischen Inklusion und Exklusion	303
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	315

Vorwort

Reinhard Fatke / Hans Merkens

Bildung ist wieder in aller Munde. Das Thema hat Konjunktur. Wir erleben geradezu eine Inflation von Begriffen und Konzepten im Zusammenhang mit Bildung, und wir werden Zeugen eines enormen Aufmerksamkeitsschubs, der allem, was mit Bildung zu tun hat, zuteil wird. Bildungsforschung, Bildungsstandards, Bildungsevaluation sind nur einige der neueren Begriffe, welche die öffentlichen Debatten beherrschen. Motor oder zumindest Katalysator dieser neueren Entwicklung sind die Aufregungen um die Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudien wie TIMSS und PISA, bei denen die deutschsprachigen Länder relativ schlecht abgeschnitten haben. Seitdem werden auf politischer Ebene vermehrte Anstrengungen gefordert, um das Bildungsniveau der Schülerinnen und Schüler zu heben, und Fachleute aus Wissenschaft und Praxis diskutieren, durchaus kontrovers, die Möglichkeiten und Grenzen solcher Anstrengungen.

Trotz unterschiedlicher Auffassungen über Bildungsziele, Bildungsstandards, Kerncurricula, überfachliche Kompetenzen, Aussagewert von Leistungsvergleichen usw. sind sich alle Beteiligten in einem Punkte einig: Bildung ist nicht auf die Schule als Institution und nicht auf Kindheit und Jugend als Lebensphase begrenzt. Vielmehr verlangt die moderne Welt ein neues Konzept: *Bildung über die Lebenszeit*. Denn unsere Wissensbestände verändern sich rasant, und die moderne Welt ist davon so sehr geprägt, dass von einer „Wissensgesellschaft“ gesprochen wird, in der eine Hauptaufgabe im *Wissensmanagement* liegt. Auch in der Berufswelt verändern sich die Anforderungen ständig, sodass die Weiterbildung zu einer lebenslangen Aufgabe wird. Ferner greifen die formellen Prozesse des Lernens in den Bildungseinrichtungen und die Prozesse des *informellen Lernens*, z. B. am Arbeitsplatz, in der Freizeit, im Kulturbereich, mit Hilfe alter und neuer Medien usw., ineinander. Aus alledem ergibt sich, dass Bildung schon weit vor der Schule im frühen Kindesalter beginnen und über die ganze Lebenszeit anhalten muss. Dafür steht der – auch international gebräuchliche – Begriff „*lebenslanges Lernen*“.

Mit der lebenszeitlichen Perspektive wird zugleich die Chance eröffnet, Bildung wieder in einem umfassenderen Verständnis in die öffentliche Reflexion

und Diskussion zu bringen als nur im Sinne von Aufnehmen und Verarbeiten von Wissensbeständen zum Erreichen vorbestimmter Leistungsziele. Gerade die Kontingenz, die Nichtverfügbarkeit, auch die Sperrigkeit gegenüber allzu einengenden Didaktisierungsversuchen, das Widerständige auch und gerade gegenüber ökonomischer Instrumentalisierung und staatsbürgerlicher Verzweckung gilt es wieder stärker in den Mittelpunkt zu rücken.

Wenn mit Bildung diejenigen Prozesse benannt werden, in denen sich der Mensch in wahrnehmender, denkender und handelnder Auseinandersetzung mit der Welt allseitig entfaltet, sind ein wesentliches Kennzeichen solcher Bildungsprozesse Erfahrungen von Differenz zwischen dem, was man ist, weiß, kann, darf usw., und dem, was man (noch) nicht ist, weiß, kann, darf usw. Wenn diese Differenz als Herausforderung erfahren wird, an der man wachsen kann, indem man sich ihr stellt und sich mit ihr auseinandersetzt, und nicht nur als Aufgabe, die man bewältigen muss, dann ist eine notwendige Vorbedingung dafür gegeben, dass sich Bildung ereignen kann. In diesem Sinne lässt Bildung sich nicht erzwingen, sondern sie kann sich ereignen, wenn entsprechende Angebote und Situationen geschaffen werden, in denen sich der Mensch herausfordern lässt, sich mit der Welt und sich selbst auseinander zu setzen. Insofern sind Bildungsprozesse prinzipiell unabgeschlossen.

Die Welt ist größer geworden, die Fragen und Probleme, die uns betreffen, sind längst grenzüberschreitend geworden und damit auch die Inhalte von Bildungs- und Lernprozessen. Deshalb war es folgerichtig, dass ein erziehungswissenschaftlicher Kongress, der sich mit diesen Themen befasst, international ausgerichtet war: Veranstaltet von den vier führenden Fachgesellschaften aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, in denen die pädagogischen Fachleute aus Forschung und Lehre zusammengeschlossen sind, und organisiert vom Pädagogischen Institut der Universität Zürich, bot der Kongress ein internationales Forum für die Diskussion aller Facetten lebenslanger Bildungsprozesse.

Mit dem Kongress in Zürich wurde zwar kein Neuland betreten, aber es wurde ein Thema bearbeitet, das sowohl für Deutschland als auch für Österreich und die Schweiz gegenwärtig von hoher Bedeutung ist. Insbesondere im Zusammenhang mit den Übergängen, die sich zwischen vorschulischen und schulischen sowie nachschulischen Institutionen über die Lebenszeit ergeben, und der Frage nach den notwendigen Unterstützungssystemen, derer Menschen über die Lebenszeit im Bildungsprozess bedürfen, wurde ein breites Spektrum für die Vorträge, Symposien, Arbeitsgruppen und Round Tables des Kongresses eröffnet.

In 9 Vorträgen, 43 Arbeitsgruppen und 21 Symposien ist den Fragen nachgegangen worden, wie Bildung sich über die Lebenszeit organisieren lässt, wie Form und Gegenstände der Bildung sich verändern und welche Bedeutung der

Bildung für moderne Gesellschaften zukommt. In den Parallelvorträgen wurden vor allem die Veränderungen thematisiert, die aus der Globalisierung, der neuen Kompetenzorientierung und der auf Wissen beruhenden Ungleichheit und der Idee der wissensbasierten Gesellschaft resultieren.

Die Symposien und Arbeitsgruppen fanden ihren Schwerpunkt aus unterschiedlichsten Perspektiven immer wieder bei der Frage des lebenslangen Lernens. Dabei war es der Anspruch des Kongresses, neue Ergebnisse der Forschung in den Veranstaltungen zu präsentieren. Für das Programmkomitee war dabei zusätzlich das Kriterium wichtig, dass Übergänge zwischen Institutionen bzw. die Anforderungen verschiedener Institutionen an ein gemeinsames Thema in den Mittelpunkt gerückt wurden. So ist es gelungen, thematische Geschlossenheit und neue Themenfelder miteinander in Verbindung zu bringen. Für die Qualität der Beiträge ist allen Referentinnen und Referenten zu danken. Der reibungslose Ablauf wurde durch die Organisatorinnen und Organisatoren der einzelnen Gesellschaften unterstützt. Ein ganz besonderer Dank gilt dem Zürcher Organisationskomitee, insbesondere Herrn Dr. Philipp Balzer.

Zürich und Berlin, im Herbst 2005

Reinhard Fatke und Hans Merkens

Eröffnungsvortrag

„Bildung“ – eine deutsche Utopie

Michael Naumann

Deutschlands Universitäten sind das Spiegelbild des nationalen Unbehagens und manchmal auch sein Blitzableiter. Noch sind sie nicht haftbar gemacht worden für ökonomische Stagnation, staatliche Überregulierung oder die Verspätungen der Bundesbahn. Es bedarf freilich nur geringer Fantasie, um Herkunft und Gründe der deutschen Untergangsstimmung in den akademischen Institutionen des Landes zu verorten. Das wäre zwar nicht sehr gerecht, aber auch nicht ganz abwegig. Schließlich sind sie es, die unsere Verwaltungs- und Wirtschaftseliten ausbilden. Auch Deutschlands Juristen, die den Staatsapparat beherrschen wie eh und je, fallen nicht vom Himmel (wenngleich es zumal in Berlin manchmal so scheint), sondern sie werden so gut ausgebildet, dass sie in der Lage sind, Macht, Zuständigkeit und Verbreitung ihres eigenen Berufsstands ins Unermessliche zu vergrößern: Pro Kopf der Bevölkerung gemessen, gibt es bei uns sechsmal so viele Berufsrichter wie in England. Entsprechend mehr Rechtsanwälte muss es geben, was natürlich allenthalben Kopfschmerzen macht. Also benötigen wir auch mehr Apotheker als jede andere Nation der Welt.

Zurzeit wird die Bundesrepublik von einem Rechtsanwalt regiert, ein anderer reguliert die innere Sicherheit. Adenauer und Kiesinger waren ebenfalls Rechtsanwälte, wie auch Roman Herzog und wer weiß wie viele Ministerpräsidenten in unserer demokratischen Geschichte. Die Ordnung im Lande ist eine juristische. Für die Unordnung sind die anderen verantwortlich. Jahrelang reichte es, eine einzige Generation, die so genannten 68er, dafür haftbar zu machen. Inzwischen hat man neue Schuldige gefunden. Es sind die so genannten Strukturen des Wohlfahrtsstaates und seiner Rechtsverordnungen. Aber auch die Strukturanalysen sind Akademiker. Sie und ihre journalistischen Schüler besitzen die Interpretationshoheit über die Erstarrungsgründe des Landes. In einem Wort: Die deutschen Bildungsanstalten sind zwar an allem schuld, aber ihre Absolventen können diese Schuld auch erklären. Den Erstsemestern unter ihnen rufe ich zu: Herzlich willkommen an dieser schönen Universität! Vor ihnen liegt das deutsche Bildungsabenteuer, und über seinen Ursprung möchte ich heute sprechen.

Alles steht schief in dem ehemaligen globalen Bildungszentrum Deutschland, schief wie der Turm von Pisa: Grundschulen, Haupt- und Real-

schulen, Oberrealschulen, Gesamtschulen, Gymnasien – das ganze Ausmaß der wieder einmal frisch entdeckten Bildungskatastrophen manifestiert sich in der Blüte von Reformkommissionen, in neuen Hochschulrahmengesetzen und dem ewig stillen Eifer der Kultusministerkonferenz, die alles beschließen könnte, außer ihrer eigenen Abschaffung, denn im Grundgesetz gibt es sie nicht, mithin ist sie ja eigentlich auch nicht vorhanden. Verfassungsrechtlich verkörpert sie die philosophische, parmedianische Grundfrage: „Warum ist nicht nichts, sondern etwas?“ Wollte man alle bildungspolitischen Verbesserungsvorschläge der letzten Jahrzehnte auf dem Boden auslegen, reichten sie aus, um die Kultusministerkonferenz unter einem meterhohen Papierberg zu begraben, was vielleicht keine schlechte Idee wäre.

Eine jener vielen Kommissionen, nämlich diejenige „zur Strukturreform der Hamburger Hochschulen“, hat vor fast einem Jahr ihre Blaupause für die Verbesserung der akademischen Ausbildung vorgelegt. Sie sieht die Halbierung des geisteswissenschaftlichen Fächerangebots vor, zum Vorteil der Naturwissenschaften und der Ingenieursstudiengänge. Mehr Geld soll fließen für Nanotechnologie, Wirtschafts-, Rechts- und Biowissenschaften. Luftfahrt- und Transportstudiengänge werden gefördert, ginge es nach den Kommissaren und ihrem ökonomisierten Bildungsideal. Doch ihre Vorschläge, die technischen und naturwissenschaftlichen Fächer zu fördern, sind so neu nicht. Bildungsreformen in Deutschland sind seit dem Ausgang des 19. Jahrhunderts stets mit dem Abbau der Geisteswissenschaften verbunden gewesen. Die bildungsbürgerliche Vorstellung, dass das alte Deutschland eine Nation von Altphilologen, Germanisten oder Kunsthistorikern gewesen sei, die sich eher nebenbei zur pharmazeutischen und physikalischen „lead nation“ entwickelt habe, ist irrig. Es war in Wirklichkeit – wie die USA und nach 1916 die Sowjetunion – spätestens seit 1900 das Land der Ingenieure, der Physiker, Erfinder und Naturwissenschaftler und ist es zumindest im Bereich der Wirtschaft geblieben, wengleich die Juristen, wie erwähnt, und die Betriebswirte sich alle Mühe geben, die Führung zu übernehmen.

Um die Jahrhundertmitte, jedoch spätestens ab 1890, endete in Deutschland der historische Antagonismus zwischen klassischer und moderner, industriell und naturwissenschaftlich geprägter Bildung. Die erfolgreich nachgeholte industrielle Revolution in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatte das Land von Grund auf verwandelt. Berlin wurde die größte Industriestadt des Kontinents. Eine gewaltige Schwemme populär-naturwissenschaftlicher Bücher führte die „verspätete Nation“ auch mental an die Produktivität der hoch industrialisierten Briten und Franzosen heran. Kaiser Wilhelm II. rühmte sich, das Promotionsrecht für die technischen Hochschulen (1899) erkämpft zu haben. Die weitere Produktion junger Rö-

mer und Griechen an den Gymnasien empfahl er nicht. Statt Latein wurde Deutschunterricht die Konstante im wilhelminischen Bildungsgang. Die Gleichwertigkeit der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen wurde durch kaiserlichen Erlass vom 26. November 1900 amtlich anerkannt. Deutschland, so sollte der Kaiser elf Jahre später Kasselaner Gymnasiasten zurufen, stellten sich neue Aufgaben, „wir müssen nationalökonomische und finanzielle Kenntnisse uns aneignen, denn es gilt Deutschland seine Stellung in der Welt, besonders auf dem Weltmarkte zu wahren.“ Zu jenem Zeitpunkt hatte die deutsche Stahl-, Pharma-, Maschinenbau- und Rüstungsindustrie den Vorsprung der konkurrierenden europäischen Nationen bereits aufgeholt. Im Zeitalter des akademischen Positivismus stiegen die idealistischen Philosophen, Historiker und Philologen alter Schule auf der nationalen Prestige-Skala auf die mittleren Plätze ab. Nicht die Bildungsbürger, sondern Fabrikanten und Bankiers, Offiziere und Erfinder galten als vorbildliche Deutsche und neben ihnen natürlich die Beamten. Hegels gesammelte Schriften, das deutsche Bildungswerk *par excellence*, waren bereits Mitte des 19. Jahrhunderts verramscht worden.

Eine Wissenschaftsgeschichte, die den ideologischen und politischen Einfluss der technischen, naturwissenschaftlichen und medizinischen Elite auf die unheilvolle Geschichte des Wilhelminismus und Nationalsozialismus vorstellt, existiert erst in Anfängen. Die Rolle der Juristen oder Germanisten ist geklärt. Die Gründe ihres politischen Versagens sind wahrscheinlich nicht ausbildungs- oder berufsspezifisch. Womöglich haben sie auch mit dem früheren Abbau der Geisteswissenschaften zu tun – oder mit deren historischen, gesellschaftlichen und politischen Illusionen im 19. Jahrhundert, die sich in dem komplexen Begriff „Bildung“ ihr Programm gemacht hatten.

Deutschland, sagte der Hamburger Kommissionsvorsitzende Klaus von Dohnanyi, müsse begreifen, dass es sich erneuern muss. Deutschland kann aber nichts begreifen, weil Deutschland kein Bewusstsein hat, sondern nur ein schönes Sprachsymbol ist für ein staatliches Territorium, auf dem Menschen leben, die Deutschen eben, die sich verabredet haben, gemeinsam unter einer demokratischen Verfassung zu leben.

Die Grundrechte jener Verfassung beruhen auf politischen Erfahrungen, die unsere Vorfahren mit sich selbst und die unsere Nachbarn mit Deutschland im letzten Jahrhundert gemacht haben. Zu den interessantesten Erfahrungen zählt aber der Umgang der Deutschen mit ihrem eigenen Erziehungssystem. Wir sind die einzigen Europäer, die für Erziehung noch ein zweites, im Grunde genommen sehr seltsames Wort geprägt haben: „Bildung“. Es taucht im allgemeinen Sprachgebrauch Ende des 18. Jahrhunderts auf, es war, in den Worten von Moses Mendelssohn, neben „Kultur und Aufklärung