

Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft¹

Thomas Rauschenbach



Thomas
Rauschenbach

Zusammenfassung

Bildungsdebatten und bildungspolitische Konzepte entwickeln sich in Deutschland in aller Regel aus ihren institutionellen Kontexten heraus – etwa als Diskurse über Kindergarten, Schule, Hochschule oder die berufliche Bildung. In ihrer jeweiligen Binnenlogik verhaftet und unter Absehung der jeweils anderen Bildungsinstanzen sowie der damit verbundenen Systemübergänge gelingt es auf diese Weise nicht, die Vielschichtigkeit und Komplexität unterschiedlicher Lern- und Lebenswelten ausreichend anzuerkennen.

Wird jedoch von einem kompetenzbasierten, institutionenübergreifenden Bildungsbegriff ausgegangen, so erweist sich Alltagsbildung als eine wichtige, wenn nicht gar entscheidende, Bildungsform. Diese „andere Seite der Bildung“ muss deutlicher ins Bewusstsein gerückt werden, das darin liegende verschüttete Potential neu ausgelotet werden. Eine so verstandene Alltagsbildung könnte sich dabei im Blick auf die Herausbildung von sozialer Ungleichheit als Schlüsselvariable herausstellen.

Schlagnote: Bildung, informelles Lernen, soziale Ungleichheit, Schule

Abstract

In Germany, debates on learning and education and their respective political concepts usually develop out of their particular institutional contexts – i.e., discourse on kindergarten, schooling, higher education or vocational training. Each adhering strongly to their internal logic and ignoring the other instances of education and learning and their systemic transfers, it is impossible thus to appreciate sufficiently the multitude of dimensions and the complexity of various spheres of life and learning.

However, if an idea of education and learning is based on competence and transgression of institutional limitations, we acclaim everyday learning as one of the most important if not even the crucial manner of learning. This “other side of learning” must come to the fore in our cognition, and its inherent potential hitherto veiled must be fathomed anew. Everyday learning seen in this light could become the key variable in the formation of social inequality.

Keywords: Education, informal learning, social inequality, school

Die deutsche Diskussion zum Thema Bildung erscheint seit der ersten PISA-Studie viel zu fixiert auf Schule, schulische Bildung, formale Bildung. Demgegenüber werden aber zugleich die anderen Facetten der Bildung, also die „andere

re Seite der Bildung“ vernachlässigt, übersehen, unterschätzt, jedenfalls so stark ausgeblendet, dass ihre Schlüsselstellung im Prozess des bildungsbiografisch gelingenden Aufwachsens ebenso wenig ins Blickfeld gerät wie bei der Produktion sozialer Ungleichheit.

Dies ist Anlass, zu fragen, warum es sich doch noch einmal lohnen könnte, sich diesem so deutschen Begriff zuzuwenden. Vielleicht geht es dabei auch nur darum, das Themenfeld Bildung in anders akzentuierter Weise, aus einem anderen Blickwinkel auszuleuchten als dies öffentlich üblich ist, es jedenfalls auf seinen außerwissenschaftlichen Gebrauchswert hin zu überprüfen, zumal der Begriff Bildung dort in unterschiedlichsten Schattierungen ganz selbstverständlich vorkommt (z.B. Bildungspolitik, Bildungswissenschaft, Bildungsministerium).

1. Das Potenzial des formalen Bildungsortes Schule, oder: Schule als bildungspolitische Revolution der Industriegesellschaft

Bildungsdebatten und bildungspolitische Konzepte bewegen sich meist in ihrem institutionellen Binnengefüge – etwa als Diskurse im Kontext von Kindergarten, Schule, Hochschule oder der beruflichen Bildung. In ihrer jeweiligen Binnenlogik verhaftet und unter Absehung der je anderen Bildungsinstanzen sowie der damit verbundenen Systemübergänge, gelingt es allerdings auf diese Weise nicht, sowohl die biografische Verwobenheit in Person der Heranwachsenden als auch die Vielschichtigkeit und Komplexität unterschiedlicher Lern- und Lebenswelten als eine gedankliche Einheit zu betrachten und dadurch zugleich gezielt die wechselseitigen, positiven wie negativen Einflüsse unterschiedlicher Settings und Akteure ins Blickfeld zu rücken (diese unsichtbaren, impliziten Limitierungen hat der 12. Kinder- und Jugendbericht zu überschreiten versucht).

Aber genau in dieser institutionellen Selbstreferentialität liegt das Problem: Der Kindergarten betrachtet Bildung unter dem Aspekt des Kindergartens, die Schule aus Sicht der Schule, die Hochschule aus der Binnenperspektive der Hochschule usw. Das aber bedeutet zweierlei: Zum einen haben moderne Gesellschaften mental die Aufgabe der Bildung der nachfolgenden Generation so weit an Sonderinstanzen wie Schule und Hochschule abgegeben, haben sich so weit funktional ausdifferenziert, dass deren selbstreferentielle Betrachtung in aller Regel zum offiziellen Referenzpunkt von Bildungspolitik und Bildungsforschung geworden ist. Und zum anderen wurde dadurch das Thema Bildung so weit aus dem Alltagsleben ausgelagert, vom Alltagsleben abgekoppelt, dass diese „Reste“ des anderweitigen Bildungsgeschehens – diesseits dieser Sonderwelten – gedanklich aus dem Blickfeld zu geraten drohen.

Ausgangspunkt und Endpunkt, das A und O jeder aktuellen bildungspolitischen Debatte ist die Schule.

Ausgangspunkt und Endpunkt, das A und O jeder aktuellen bildungspolitischen Debatte ist die Schule. Die Schule und die Schulpflicht, so Jürgen Baumert, „ist die Antwort des Nationalstaats auf gesellschaftliche Modernisierungsprozesse, die Literalität der gesamten nachwachsenden Generation verlangen, und zwar auf einem Niveau, das durch Lernen im Alltag nicht mehr garantiert

wird. Die Schule ist das Instrument, um notwendige gesellschaftliche Kommunikationsvoraussetzungen zu universalisieren. In dem Augenblick, wo Bildungsprozesse in der Schule auf Dauer gestellt werden, ändert sich aber die Modalität des Lernens“ (Baumert 2003, S. 213f.).

Insoweit ist Schule in Sachen Bildung unstrittig der Generalschlüssel, der zentrale Bildungsort in der Gegenwartsgesellschaft. Schule ist gewiss nicht nur der wichtigste institutionelle Bildungsakteur für Kinder und Jugendliche, sondern auch eine Art Lernbeschleuniger für das Tableau der inkludierten Unterrichtsfächer. Sie prägt die zentrale Phase des Aufwachsens, sie macht Kinder und Jugendliche zu Schülerinnen und Schülern und damit zum ersten Mal in ihrem Leben zu Rollenträgern, und sie überstrahlt als der zentrale Bildungsort schlechthin alle anderen Bildungssettings. Sämtliche Bildungsorte und Lernwelten jenseits der Schule oder im Schatten der Schule schrumpfen in Anbetracht der Prägekraft dieser Bildungsinstanz zu marginalen, fast zu vernachlässigenden Bildungsepisoden.

Sämtliche Bildungsorte und Lernwelten jenseits der Schule schrumpfen in Anbetracht der Prägekraft dieser Bildungsinstanz zu marginalen Bildungsepisoden.

An einem ebenso prominenten wie folgenreichen Beispiel lässt sich die Definitionsmacht von Schule ablesen: So wurden die bislang durchgeführten PISA-Studien als international vergleichende Leistungsstudien zwar unstrittig an Schulen und auch während des Unterrichts durchgeführt. Dennoch sagen diese Studien im Grunde genommen nichts über Schule und Unterricht aus. Zumindest ist das nicht Gegenstand der PISA-Erhebungen. Im Mittelpunkt steht vielmehr das jeweils erreichte individuelle Kompetenzniveau der befragten Testpersonen. Ob, wo und wie die Jugendlichen diese Kompetenzen erlangt haben, ist gleichwohl eine ganz andere, durch PISA letztlich nicht zu beantwortende Frage.

So gibt es bei PISA weder zwei oder mehrere Messzeitpunkte der gleichen Testperson, anhand derer im Längsschnitt etwa der Einfluss von Schule, formaler Bildung und Unterricht gemessen werden könnte, noch legen die Ergebnisse einen alles überragenden Einfluss von Schule auch nur nahe (stattdessen wird vor allem immer wieder auf den Einfluss der sozialen Herkunft hingewiesen). Dennoch werden die PISA-Studien mit großer Selbstverständlichkeit als „Schulleistungsstudien“ bezeichnet – und eben nicht als das, was sie wirklich sind: kompetenzbasierte Leistungsstudien. Und dass sich anschließend durch die ernüchternden Ergebnisse lediglich die Kultusministerinnen und -minister der Länder bzw. die Kultusministerkonferenz herausgefordert fühlen, ist ebenfalls ein Indiz dafür, dass die faktische Hegemonie des Bildungsortes Schule PISA selbstredend unter der Hand zu einer Schulstudie werden lässt. Mit anderen Worten: Auch im Umgang mit den PISA-Studien drückt sich eine überdurchschnittliche Fixierung in Sachen Bildung auf das institutionelle Setting Schule aus.

Das, was Jürgen Baumert als den entscheidenden Vorteil der Sonderwelt Schule markiert, offenbart bei näherer Betrachtung jedoch zugleich seine nicht unbeträchtlichen Nebenwirkungen. Durch die Herausbildung von eigenständigen Bildungsorten können wir nämlich eine Art „Taylorisierung“ der Bildung, eine sich ausdifferenzierende Spezialisierung einzelner Bildungsinstanzen als Sonderwelten beobachten, die dazu führt, dass die impliziten Zusammenhänge zwischen diesen Welten ebenso aus dem Blick geraten wie der Zusammenhang

„Taylorisierung“ der Bildung

zum Lernen in der Alltagspraxis (deshalb wird im Bildungsbericht 2008 das Thema „Übergänge“ im Mittelpunkt stehen).

Mit dieser Lesart will ich nun keineswegs auch nur ansatzweise den Eindruck erwecken, als wäre Schule in Sachen Kompetenzen unwichtig, als käme ihr keine Schlüsselrolle für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zu. Im Gegenteil. Bei aller Kritik, die die Institution Schule und die sie tragenden Akteure in den letzten Jahren einstecken mussten, gilt es zuallererst das große historische Verdienst von Schule als einer der genialsten Erfindungen der Menschheitsgeschichte mit Blick auf das geregelte Lernen und die Aneignung des kulturellen Erbes zu beachten. Schule hat sich im Laufe der Geschichte, spätestens seit der Verbreitung der „Volksschule“ sowie der Einführung der allgemeinen Schulpflicht vor allem im 20. Jahrhundert zu einem Erfolgsmodell entwickelt, das seinesgleichen sucht.

Erst mit der Einführung des hoch formalisierten, standardisierten Bildungsortes Schule, erst durch die flächendeckende und einheitliche Vermittlung der elementaren Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen ist so etwas wie „Bildung für alle“ möglich geworden, wurde erstmals die Alphabetisierung des gemeinen Volkes, auch der armen, besitzlosen Bevölkerung flächendeckend und in großem Stil denkbar. Erst dadurch hat sich die lange Zeit als Ausnahme und Begünstigung geltende Bildung entprivilegiert, erst dadurch konnten sich Gesellschaften zu modernen Gesellschaften entwickeln sowie nach und nach demokratisieren. Die Idee der Aufklärung konnte dadurch auch die Niederungen des einfachen Lebens, konnte so den herkömmlichen Dorfplatz und die kleinen Lebenswelten erreichen.

Die direkte Folge der allgemeinen Schulpflicht und der damit einhergehenden Erhöhung des allgemeinen Bildungsstandes, was man anhand der Entwicklungslogik moderner Gesellschaften studieren kann, war darüber hinaus deren Beitrag zur Stabilisierung von nationalem Wohlstand, der Erhöhung des gesundheitlichen Zustandes sowie der volkswirtschaftlichen Produktivität (das haben wir auch im nationalen Bildungsbericht zu zeigen versucht). Mit anderen Worten: Eine der wesentlichen Quellen für die Entwicklung und Modernisierung von Gesellschaft war die Universalisierung, also die flächendeckende Verbreitung und Verallgemeinerung von (schulischer) Bildung. Dies würde ich als eine Art erste bildungspolitische Revolution bzw. als die bildungspolitische Revolution der Industriegesellschaft bezeichnen.

2. Unbeabsichtigte Nebenwirkungen des Erfolgsmodells Schule

Dieser Erfolg der Bildungsinstanz Schule hat jedoch seinen Preis. Im Kern hat dieser Aufstieg der formalen, der scholarisierten Bildung in Deutschland dazu geführt, dass andere Formen der Weltaneignung, der Erschließung des Weltwissens, dass andere Orte, Formen und Modalitäten der Bildung gar nicht mehr ins Blickfeld gerückt, dass diese mehr oder wenig systematisch unterbelichtet und unterschätzt worden sind. Und genau darauf kommt es mir hier an: diese „ande-

die „andere Seite der Bildung“

re Seite der Bildung“ deutlicher ins Bewusstsein zu rücken, das darin liegende verschüttete Potenzial neu auszuloten.

Allerdings kann man nun einwenden, dass es dabei im Grunde genommen lediglich um eine geringfügige Aufwertung der anderen Bildungsorte geht, die möglicherweise tatsächlich etwas aus dem Blick geraten sind. Darum geht es aber hier gar nicht so sehr. Dieser Preis der Unterbelichtung der „anderen Seite der Bildung“ aufgrund der Erfolgsstory der Schule ist nämlich nur die eine Seite der Medaille; auf diese, sprich: auf die non-formalen und informellen Bildungssettings vor, neben und nach der Schule, wurde in den letzten Jahren wiederholt aufmerksam gemacht, etwa in den Veröffentlichungen des Bundesjugendkuratoriums, im 12. Kinder- und Jugendbericht und seinen Expertisen oder in Publikationen aus dem Umfeld des DJI.

Stattdessen will ich hier auf eine andere Facette der Thematik hinweisen. Auf der Kehrseite der Medaille lässt sich nämlich ablesen, wie stark und wie selbstverständlich Schule zugleich auf anderen Bildungsleistungen und Bildungsakteuren aufruht. Oder noch eindringlicher formuliert: Nur wenn diese der Schule und dem Unterricht vorgelagerte Rahmung einigermaßen reibungslos gelingt, nur wenn sie sich also voraussetzungslos auf dementsprechende Vorleistungen verlassen und auf diese zurückgreifen kann, ist sie nach ihren Maßstäben und zu ihren Bedingungen in der Lage, schulischen Erfolg einigermaßen zuverlässig zu gewährleisten. Dies ist das eigentliche Drama der heutigen Schule, das eigentlich anzugehende Erfordernis.

wie stark und wie selbstverständlich Schule zugleich auf anderen Bildungsleistungen und Bildungsakteuren aufruht

Schule, dies wird erst jetzt so richtig erkennbar, weil diese extern erbrachten, impliziten Bildungsleistungen eher brüchig werden, ist in ihrer gegenwärtigen Verfasstheit elementar darauf angewiesen, dass die Bildungswelten vor und neben der Schule selbstredend funktionieren. Schule basierte bislang geradezu alternativlos auf der Prämisse, dass externe Bildungsleistungen selbstverständlich und stillschweigend erbracht werden, dass gewissermaßen so etwas wie „generalisierte Ko-Produzenten“ aus der schulischen Umwelt mit dazu beitragen, dass sie selbst erfolgreich agieren kann:

- Dies gilt zuallererst für die Zeiten vor der Schule: So müssen etwa elementare Bildungsprozesse in der Familie – Spracherwerb, kognitive Grundausstattung, Lernbereitschaft, Aufmerksamkeit, Ausdauer, Gewissenhaftigkeit, Auffassungsgabe und vieles mehr – ebenso erfolgreich erbracht werden wie beispielsweise die „Schulreife“ der Kinder sowie eine altersgerechte frühkindliche Bildung durch die Kindertageseinrichtungen.
- Dies gilt aber auch für die Zeiten neben der Schule: So ging Schule bislang selbstverständlich davon aus, dass zumindest die Familie, gewissermaßen als ständiger schulischer Wegbegleiter, nicht nur weitere (schul)stabilisierende Ergänzungsleistungen während der Schulzeit erbringt – etwa durch Unterstützung bei den Hausaufgaben, durch bedarfsabhängige Nachhilfe oder durch schulergänzende Sicherung der kognitiv-emotionalen Reifung –, sondern dass sie genauso fraglos zum generellen Ausfallbürgen für Versäumnisse und Engpässe der Schule selbst wird, und sei es um den Preis der Nicht-Vereinbarkeit von Beruf und Familie (vgl. die Diskussion um die „verlässliche Halbtagsschule“). Und die Debatte der letzten Jahre hat dar-

Zeiten vor der Schule

Zeiten neben der Schule

über hinaus auch auf die impliziten und expliziten Bildungsleistungen anderer Bildungsakteure hingewiesen, angefangen bei der außerschulischen Jugendbildungsarbeit über die Kinder- und Jugendhilfe allgemein bis zu den so genannten „Nebenschulen“, den Peers oder den Medien.

Mit anderen Worten: Das Konzept Schule funktioniert in seiner gegenwärtigen Verfasstheit im Kern nur dann einigermaßen reibungslos, wenn die Bildungsaspirationen von dritter Seite, durch Familie, Kindertageseinrichtungen und außerschulische Akteure vor und während der Schulzeit fraglos unterstützt werden, wenn die impliziten Bildungsleistungen der non-formalen und informellen Bildung durchschnittlich erwartbar erbracht werden. Und genau dieser bislang weitgehend unhinterfragte Funktionsmechanismus der extern erbrachten Bildungsleistungen ist es, der zunehmend ungewiss, instabil wird, der jedenfalls immer weniger von alleine für einen reibungslosen Ablauf sorgt, der Schule in wachsendem Maße zu schaffen macht, der das Unbehagen an den Schulstrukturen nicht verstummen lässt, der Umbauten in der frühkindlichen Bildung ebenso erforderlich macht wie den Ausbau der Ganztagschulen.

3. Das Konstrukt Alltagsbildung

Wir haben uns weitgehend daran gewöhnt, von non-formaler und informeller Bildung zu sprechen, um deutlich zu machen, dass es jenseits der schulisch-formalen Bildung auch eine andere Seite der Bildung gibt. „Bildung ist mehr als Schule“ ist zur programmatischen Formel für diesen Sachverhalt geworden. Um jedoch zu vermeiden, dass dadurch diese andere Seite der Bildung zu einer bloßen Residualkategorie verkommt (gemäß der Negation „alles, was nicht schulische Bildung ist“), plädiere ich dafür, diese andere Seite nochmals zu dekonstruieren, d.h. in ihre impliziten Bestandteile zu zerlegen. Dabei würde ich vorschlagen, diese andere Seite der Bildung in einem Catch-All-Begriff unter dem Titel der Alltagsbildung zusammenzufassen. Allerdings beinhalten dann die damit verbundenen Formen der Alltagsbildung drei ineinander verwobene Dimensionen, die es deutlicher voneinander zu unterscheiden gilt:

- die anderen Bildungsorte
1. Zum einen geht es bei der anderen Seite der Bildung um die Frage nach den anderen Bildungsorten, also um jene Lern- und Bildungssettings, die in den (Selbst-)Beschreibungen des Bildungssystems üblicherweise diesem nicht zugerechnet werden, in denen aber unübersehbar gelernt wird, die möglicherweise sogar einen gesetzlichen Bildungsauftrag haben und dennoch aus der offiziellen Bildungspolitik ausgeblendet werden (wie dies beispielsweise bei der Kinder- und Jugendarbeit der Fall ist). Terminologisch bietet sich in dieser Dimension an, – je nach Grad der Standardisierung und des expliziten Bildungsauftrags (also etwa im Unterschied zwischen Kindergarten und Familie) – non-formale Bildungsorte von informellen Lernwelten zu unterscheiden. Das Spektrum reicht hierbei, wie schon erwähnt, von der Familie über den Kindergarten, die Jugendarbeit, die Gleichaltrigen, die Vereine bis zu den Medien und einer generalisierten Alltagspraxis.

2. Zum anderen geht es bei der anderen Seite der Bildung um die Frage nach den anderen Modalitäten des Lernens, also um die Wege der Kompetenzaneignung jenseits standardisierter Lehr-Lernprozesse, um Fragen also, ob es sich um explizite oder implizite Formen des Lernens handelt, ob das Lernen intendiert oder nicht intendiert ist, ob es direkt oder indirekt abläuft, ob es zufällig oder geplant zustande kommt. In seinen beiden Polen kommen die unterschiedlichen Modalitäten des Lernens dadurch zum Ausdruck, dass am einen Ende das curricular gestaltete, hoch standardisierte Lernen steht, während sich am anderen Ende das Lernen im Vollzug, also durch konkretes Handeln mit Ernstcharakter vollzieht (Besonderheit: kann nur retrospektiv beobachtet werden). Insofern kann in dieser Dimension zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen unterschieden werden. die anderen Modalitäten des Lernens
3. Und schließlich geht es bei der anderen Seite der Bildung – und das wird meist übersehen – auch um die Frage nach den anderen Inhalten der Bildung, also um jene Dimensionen, die in den offiziellen Plänen des Bildungswesens nicht vorkommen oder zumindest an die Ränder, in die Präambeln oder auf die hinteren Seiten verbannt werden. Dabei werden mit dieser Dimension der anderen Inhalte – allerdings vorschnell – meist „weiche“ Themen verbunden, bei denen es um die Frage der sozialen oder personalen Kompetenzen geht, bei der so etwas wie politische Bildung, Verantwortungsübernahme oder Selbstständigkeit im Mittelpunkt steht. Allerdings würde ich im Unterschied dazu auf der Ebene der Inhalte erst einmal etwas allgemeiner formulieren, es geht hierbei zunächst um alles, was nicht in der Schule, zumindest nicht in den Kernfächern vorkommt, was nicht unbedingt in einem Lehrplan steht, für das es kein eigenes Unterrichtsfach gibt. Dass dies aber nichtsdestoweniger erhebliche Teile der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sein können, die das Kompetenzprofil Erwachsener konturieren, die beispielsweise in ganzen Branchen und Berufsgruppen benötigt werden, ohne dass diese in den standardisierten und regulierten Bildungssettings expliziter Gegenstand sind, ohne dass diese in Lehrplänen der allgemein bildenden Schulen stehen oder standardisiert im öffentlichen Bildungssystem generiert werden, dürfte vermutlich kaum ernsthaft strittig sein (vgl. Richter 1999). die anderen Inhalte der Bildung

Es zeigt sich somit, dass bereits diese einfache Unterteilung eine ganze Menge an Folgeüberlegungen nach sich zieht, dass mit der Frage nach der Konturierung der Alltagsbildung unter Umständen ungewollt ganz unterschiedliche Dimensionen angesprochen werden. Infolgedessen plädiere ich bei der anderen Seite der Bildung bzw. der Alltagsbildung dafür, die Frage nach dem Wo – den anderen Orten – von dem Wie – den anderen Modalitäten – und dem Was – den anderen Inhalten – zu unterscheiden. Diese drei Dimensionen des Was, Wie und Wo der anderen Seite der Bildung werden aber oft bis zur Unkenntlichkeit miteinander vermengt, was dazu führt, dass der Alltagsbildung eine gewisse Beliebbarkeit und Nicht-Fassbarkeit zugeschrieben wird, mit der man sich einer eingehenderen Analyse elegant entziehen kann.

4. Alltagsbildung als Schlüsselproblem, oder: Alltagsbildung als bildungspolitische Revolution der Wissensgesellschaft

Erhebliche Teile der in der Schule identifizierten Probleme müssen gar keine schulimmanenten Probleme sein

Vieles, was der Schule zugerechnet wird – Positives wie Negatives, Erfolge wie Niederlagen –, ist in Wirklichkeit keineswegs ausschließlich oder auch nur überwiegend auf Schule zurückzuführen; dies haben uns die PISA-Befunde mehr als deutlich gemacht: Migration und soziale Herkunft erklären die Kompetenzunterschiede weit mehr als die jeweilige Schulform. Deshalb kommt es entscheidend darauf an, die konstitutiven Kontexte, die Rahmungen, die vorbereitenden ebenso wie die stabilisierenden Ko-Produzenten der Bildung gezielter ins Blickfeld zu rücken. In seiner Konsequenz heißt das aber auch: Erhebliche Teile der in der Schule identifizierten Probleme müssen gar keine schulimmanenten Probleme sein, sind vielmehr Ausdruck bislang erbrachter Leistungen der Alltagsbildung gegenüber dem formalen Bildungsort Schule, die offenbar immer weniger selbstverständlich für alle Heranwachsenden durchschnittlich sichergestellt werden können. Diese Form der zeitlich vorgelagerten bzw. der schulergänzenden Alltagsbildung ist dabei, zum eigentlichen Schlüssel- und Zukunftsproblem in Sachen Bildung zu werden. Und zwar insbesondere deshalb, weil sie bislang implizit, ungeregelt, naturwüchsig, unbeachtet und unthematisiert geblieben ist und als selbstverständliche Leistung der Lebenswelt unterstellt wurde.

Dies wäre im Grunde genommen so lange nicht weiter von Bedeutung, solange diese Seite der Bildung eben nur eine bildungsergänzende, letztlich nur sich selbst verpflichtete Relevanz hätte. Und dies ist erstaunlicherweise die in Deutschland nach wie vor vorherrschende Zuschreibung und Lesart. Aber genau darin liegt ein folgenschwerer Irrtum:

- Auf der einen Seite stimmt immer weniger die lebensweltlich-idealisierte Annahme, dass Alltagsbildung so etwas wie die letzte Bastion einer zweckfreien, in sich ruhenden Bildung ist, die nur für sich selbst steht, und die allein schon deshalb vor den Gefahren einer Fremdbestimmung und Instrumentalisierung, vor jedem gesellschaftlichen Vereinnahmungsversuch zu schützen ist. Es gibt für einen Normalbürger der globalisierten Gegenwartsgesellschaft keinen gesellschaftsfreien Naturzustand mehr, es gibt für einen durchschnittlichen Lebensentwurf nahezu keine Reservate des selbstbestimmten Lebens mehr jenseits der immer wieder geltend gemachten Nischen und Oasen des alternativ-guten Lebens. Die Aufrechterhaltung einer Illusion der Erhältbarkeit zweckfreier Bildungsräume ist jedoch eine – folgenreiche – Gemeinsamkeit von Bildungsbürgertum, Bildungseliten und gesellschaftskritischen Modernisierungsskeptikern.
- Auf der anderen Seite stimmt aber auch die umgekehrte, schulverhaftete Annahme nicht, dass Bildung im Wesentlichen auf schulisch-formaler Bildung basiere bzw. sich im Kern auf diese reduzieren ließe, jedenfalls nicht in höchst voraussetzungsvoller Weise von eben dieser lebensweltlichen Alltagsbildung abhängig wäre. Dies ist eine bisweilen aus dem Geist der Kultusbürokratie wahrzunehmende Position, der auch die Bildungspolitik in

vielen Teilen verhaftet ist und deshalb schulische Defizite vorrangig durch ein Mehr an Schule zu beantworten versucht.

Beide Positionen übersehen unterdessen, dass weder die eine noch die andere Lesart in der heutigen Gegenwartsgesellschaft weiterhin schlüssig ist. So wenig, wie heute noch ernsthaft davon auszugehen ist, dass wesentliche Teile des alltäglichen Lebens und der Bildung von einem gesellschaftlichen Leben außerhalb der eigenen Lebenswelt abgeschottet werden können (in einem gleichsam vorgesellschaftlichen Naturzustand), so wenig kann man zugleich davon ausgehen, dass sich die elementaren Bildungsprozesse im Prozess des Aufwachsens auf den Ort Schule reduzieren lassen. Zugespitzt formuliert: Kinder, die nur durch den Bildungsort Schule auf das Leben vorbereitet würden, wären zu einem kläglichen Scheitern verurteilt.

Kinder, die nur durch den Bildungsort Schule auf das Leben vorbereitet würden, wären zu einem kläglichen Scheitern verurteilt.

Meine Überlegungen zielen daher auf den genau umgekehrten Sachverhalt. Deshalb lautet meine Kernthese: Insbesondere der Umstand, dass die Bedeutung der Alltagsbildung bislang so stark aus den offiziellen Bildungsdebatten ausgeblendet wurde – egal, ob aus ideologischen oder aus funktionalen Gründen –, ist eine wesentliche Ursache für deren eminent folgenreiche Wirkung, die sich unbemerkt hinter dem Rücken der Betroffenen entfalten kann.

Weit mehr im Mittelpunkt müsste demzufolge die bislang unbeachtete, vergleichsweise selbstverständlich unterstellte und nicht eigens gewürdigte Alltagsbildung stehen, d.h. jene andere Seite der Bildung, die bislang eher als zu vernachlässigende Randvariable behandelt worden ist.

Eine damit einhergehende partielle Aufwertung bzw. Rehabilitierung der Alltagsbildung mag dem einen oder anderen ja vielleicht noch unmittelbar einleuchten. Aber reicht das? Muss diese Seite des lebensweltgebundenen Bildungsgeschehens nicht viel stärker unter seiner elementaren, konstitutiven Bedeutung für die Gesamtentwicklung der Individuen einerseits und der Gesellschaft andererseits ins Blickfeld gerückt werden? In diesem Fall hätte sie eine weitaus folgenreichere Wirkung. Es ist jedenfalls nicht von vorneherein von der Hand zu weisen, zugespitzt zu formulieren: Nicht die formale Bildung, sondern die bislang unbeachteten Formen der Alltagsbildung erzeugen die eigentliche Kluft zwischen den Privilegierten und den sozial Benachteiligten, zwischen den sozialen Schichten und Milieus, zwischen den Bildungsgewinnern und den Bildungsverlierern.

Wenn diese Annahme des sozialen Filters und der sozialen Selektion durch diese andere Seite der Bildung auch nur im Ansatz richtig ist – und mit den konzeptionellen Überlegungen Bourdieus spricht viel dafür –, dann müssen nicht nur viele Bildungsmaximen als Mythen entlarvt, müssen manche Bildungsempfehlungen umgeschrieben und vom Kopf auf die Füße gestellt werden. Es müsste vielmehr zugleich anders akzentuiert über Bildung, über Bildungskonzepte und Bildungspolitik nachgedacht werden.

Die damit verbundene, grundlegende Herausforderung würde ich folgerichtig als eine zweite bildungspolitische Revolution bzw. als die bildungspolitische Revolution der Wissensgesellschaft bezeichnen. Dabei geht es nach dem Prozess der funktionalen Differenzierung, wie sie bereits Luhmann/Schorr vor 25 Jahren für die sich durchsetzende Schule beschrieben haben, nun um eine neue

die bildungspolitische Revolution der Wissensgesellschaft

Verhältnisbestimmung zwischen formaler Bildung und Alltagsbildung, zwischen dem Bildungsort Schule und den anderen Bildungsorten bzw. Lernwelten, zwischen schulischen und nicht-schulischen Themen und Inhalten sowie um das Nebeneinander von curricularem und erfahrungsbasiertem, von tauschwert- und gebrauchswertorientiertem Lernen.

Und das hätte schließlich auch Konsequenzen für die bisweilen hilflos wirkende Debatte um soziale Benachteiligung und deren Abbau. Denn: Nicht die formale, schulische Bildung würde demnach aus sich heraus und für sich genommen die wachsenden sozialen Unterschiede erzeugen, sondern – sehr viel stärker, als dies bislang bildungspolitisch zum Ausdruck kommt – die sie umgebende, meist verborgen bleibende Alltagsbildung. Oder methodisch formuliert: Unabhängige und abhängige Variable müssten getauscht werden.

Um dies nochmals am Beispiel der so populär gewordenen Kompetenzstudien zu veranschaulichen: Wenn „schulnahe“ Leistungsstudien wie PISA oder IGLU mathematische oder sprachliche Kompetenzen bei Kindern – zweifellos zentrale Grundlagen der kulturellen „Weltaneignung“ – untersuchen, identifizieren sie dabei eine nicht unerhebliche Zahl von Schülerinnen und Schülern, die man aufgrund des schwachen Abschneidens als „PISA-Risikogruppe“ bezeichnen kann.

Damit ist aber noch keineswegs geklärt, ob die dieser Gruppe zugerechneten Heranwachsenden tatsächlich an ihren kognitiven Kompetenzen oder nicht vielmehr genauso häufig an einer Kompetenz scheitern, die eher als Resultat lebensweltlicher Alltagsbildung zu betrachten ist und gezielte Bildungsprozesse im und durch Unterricht erst ermöglicht: die erlernte Fähigkeit, an formalisierten Bildungsprozessen kontinuierlich und einigermaßen konzentriert teilzunehmen.

Mehr noch: PISA weist auf einen Umstand hin, der zwar lautstark beklagt worden, in seinen bildungspolitischen Konsequenzen bislang jedoch wenig erörtert worden ist, dass nämlich die soziale Herkunft einen stärkeren Einfluss auf die gemessenen Kompetenzen der Kinder hat als die jeweilige Schulform. Zugespielt kann man diesen Befund demnach auch so lesen: dass schulexterne Einflüsse, dass Bildungsprozesse jenseits der Schule, dass Alltagsbildung auf den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen eine größere Wirkung hat als die Schule selbst. Zumindest ist davon auszugehen, dass der PISA-Indikator für das kulturelle Kapital der Familien, die Zahl der Bücher im eigenen Haushalt, nicht durch seine schiere Größe wirkt, sondern nur indirekt vermittelt durch die damit zusammenhängenden Bildungsleistungen.

Sofern man sich also bei diesem Zusammenhang nicht einfach mit dem Verweis auf eine soziale Koppelung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft zufrieden gibt, sondern diesen Erklärungszusammenhang als Ausdruck eines komplexeren Gesamtgefüges von dahinter liegenden, sozial selektiv wirkenden Mechanismen begreift, springt einem die mögliche Bedeutung der Alltagsbildung geradezu ins Auge. Ausdauer, Konzentration, Aufmerksamkeit und vieles mehr gelernt oder eben nicht gelernt zu haben, wird so zu einer entscheidenden Variable, wird selber zu einem wichtigen Bildungsgut im modernen Bildungsmehrkampf der Kinder und Jugendlichen. Diese „andere Seite der Bildung“ wird unter Bildungsgesichtspunkten, wird als eigener Modus der Bildung je-

... dass
Alltagsbildung auf
den Bildungserfolg
der Kinder und
Jugendlichen eine
größere Wirkung
hat als die Schule
selbst

doch gar nicht gezielt in den Blick genommen (sondern lediglich als soziologische Hintergrundvariable).

Dabei gibt es so viele Bildungsgüter, die schwerpunktmäßig außerhalb der Schule erworben und dennoch für das spätere berufliche Leben von elementarer Bedeutung sind. So wird allzu oft übersehen, dass Spitzensportler, brillante Musiker, Künstler, Computerspezialisten, Angehörige sozialpflegerischer Berufe und viele andere Berufsgruppen ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihre entscheidenden Impulse und einen Großteil ihrer „Grundausstattung“ meist außerhalb der etablierten Bildungsorte erhalten haben. Dies alles wirft die Frage auf, ob die Alltagsbildung, ob die informellen Lerngelegenheiten nicht doch sehr viel wichtiger sind und als erklärende Variablen für erfolgreiche Bildungsprozesse auf der einen bzw. der Entstehung sozialer Differenz auf der anderen Seite herangezogen werden müssen. Zumindest fällt es auf, dass alle empirischen Befunde zeigen, dass außerschulische Bildungsaktivitäten in der Regel die ohnehin Bildungsbeflissenen zusätzlich unterstützen und stabilisieren, auch wenn diese oft mit dem Anspruch der Kompensation schulischer Bildungsbenachteiligung auftreten.

Das Lernen, oder richtiger: das Nicht-Lernen im Alltag, die wachsende Kluft zwischen den eher zunehmenden Erfordernissen und den zugleich immer weniger selbstverständlich werdenden Anlässen und Gelegenheiten einer lebensweltbasierten Alltagsbildung, markiert ein Schlüsselproblem, ist die gesellschaftliche und politische Zentralherausforderung auf dem Weg in die Zukunft. Die zumindest schleichende Erosion dieser lebensweltlichen Bildungsleistung könnte sich als die Achillesferse moderner Bildungsanstrengungen erweisen.

Das Lernen, oder richtiger: das Nicht-Lernen im Alltag ist die gesellschaftliche und politische Zentralherausforderung auf dem Weg in die Zukunft.

5. Formen der Alltagsbildung

Ich will vor diesem Hintergrund beispielhaft Konstellationen der Alltagsbildung andeuten. Ich wähle die drei Beispiele (1) Familie, (2) Kindertageseinrichtungen und (3) Computernutzung.

(1) Im Kontext der Alltagsbildung nimmt die familiäre Bildung, also das Bildungsgeschehen in der Familie, eine zentrale Stellung ein. Die Bildung in der Familie ist nicht nur der markanteste Ausdruck für eine lebensweltgebundene Alltagsbildung, sondern zugleich auch die am meisten unterschätzte und ausgeblendete Phase der individuellen Bildung, wie dies zurecht der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen 2003 im Anschluss an die erste PISA-Studie festgestellt hat.

das Bildungsgeschehen in der Familie

Spezifisch für die familiäre Alltagsbildung sind zwei Besonderheiten: Zum einen ist für die familiäre Bildung kennzeichnend, dass sie ausgesprochen wenig strukturiert, geplant und vorbereitet zum Ausdruck kommt. Oder anders formuliert: Familiäre Bildung ist erfahrungsbasiert, lebensweltnah, situativ, eben Alltagsbildung. Und zum anderen ist für die Bildungsprozesse in der Familie typisch, dass diese einen unauflöselichen Zusammenhang mit den Dimensionen der Erziehung und der Betreuung bilden. Mehr noch: Diese Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung ist ein Grund dafür, dass familiäre Bildung in besonde-

rer Weise durch die beiden Maximen „alles ist möglich“, aber „nichts ist sicher“ gekennzeichnet ist, sprich; dass sie eine ungeheure Potenzialität in sich enthält, aber zugleich auch hoch fragil ist.

Wie im „richtigen“ Leben wird aufgrund dessen in der Familie einem Teil der Kinder ein gut gepolstertes Konto, ein Guthaben an „sozialem und kulturellem Kapital“ vererbt, während andere von Anfang an Hypotheken und Schulden der Elterngeneration mit sich schleppen müssen. Das, was man mit Pierre Bourdieu als kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital bezeichnen kann, ist mithin ausgesprochen ungleich verteilt und wirkt sich von Anfang an auf die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern aus und prägt deren Lebenschancen. So hat schon in den frühesten Jahren allein die Art, wie Eltern mit ihren Kindern umgehen und auf sie eingehen, einen Einfluss auf die Qualität frühkindlicher Bindungs- und Bildungserfahrungen. Die Art und Weise, wie Erwachsene mit Kindern interagieren und kommunizieren, vermittelt den Kindern ab den ersten Lebenstagen etwas über ihre kulturelle, gegenständliche und soziale Welt. Und auch in dieser Hinsicht sind die Ressourcen, Kompetenzen und Möglichkeiten der Eltern und des sozialen Umfeldes ausgesprochen ungleich verteilt.

Kindertages-
einrichtungen

(2) Kindertageseinrichtungen sind nicht in erster Linie deshalb wichtig, weil sie eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie ermöglichen, sondern weil sie als familiennahe und lebensweltbasierte Einrichtungen ein wichtiges Bildungspotenzial für die ersten Lebensjahre der Kinder bieten. Und genau in diesem Sinne wird der Ruf nach mehr frühkindlicher Bildung lauter.

Die neuere PISA-Studie aus dem Jahre 2003 hat, ähnlich wie bereits die IGLU-Studie, gefragt, ob die Kinder vor der Einschulung einen Kindergarten besucht haben. Dabei zeigte sich, dass Kinder, die mehr als ein Jahr einen Kindergarten besuchten, bei den Kompetenztests signifikant besser abschnitten. Dies ist im strengen Sinne zwar kein Beweis für die Leistungsfähigkeit des Kindergartens, da die Studien nicht direkt miteinander vergleichbar sind und dieses Ergebnis auch damit zusammenhängen könnte, dass die ohnehin etwas agileren und vom Elternhaus besonders geförderten Kinder häufiger einen Kindergarten besuchen. Allerdings nimmt dieser Einwand bei Nutzungsquoten von mehr als 80 Prozent in seiner Bedeutung ab.

Es erscheint deshalb zumindest als evident, dass eine intensive Zuwendung und Förderung im frühen Alter, etwa im Rahmen guter Kindergärten, sich als Bildungsleistung ebenfalls positiv auf die Entwicklung und die Bildungsbiografie der Kinder auswirkt. Und es ist zugleich ein wichtiger Anhaltspunkt dafür, dass Formen der Alltagsbildung auch in dieser Hinsicht von Bedeutung sein können.

Computer

(3) Und schließlich zeigt sich die Bedeutung der Alltagsbildung auch beim Thema Computer. Im ersten Bildungsbericht haben wir als einen Indikator das Thema „Computernutzung in und außerhalb der Schule“ auf der Basis der PISA-Daten verwendet. Nimmt man die eben eingeführte Unterscheidung von Orten, Inhalten und Modalitäten ernst, dann lässt sich auch an diesem Beispiel sehr schön das Ineinander mehrerer Dimensionen sichtbar machen:

Zum einen geht es bei dem dargestellten Thema Computer ganz offenkundig um einen Inhalt, der bislang nicht zu den Kernfächern der Schule gehört, sich aber dennoch unstrittig zu einer basalen Kulturtechnik des heutigen Alltags und zu einer Kernkompetenz des Arbeitslebens entwickelt hat. Gerade das Beispiel Computer macht mehr als deutlich, dass es bei der Alltagsbildung keineswegs nur um soziale oder personale Kompetenzen, also wenn man so will, nur um „weiche“ Kompetenzthemen geht, sondern um ganz elementare Facetten moderner Bildung und instrumenteller Kompetenzen.

Zum anderen wird am Beispiel des Computerindikators aber auch gut sichtbar – und dies stimmt mit allen Lebenserfahrungen überein –, dass keineswegs die Schule der zentrale Lernort ist, an dem sich diese Kompetenz entwickelt, sondern sehr viel mehr die Familie, die Peers, oder etwas allgemeiner: der Alltag. Auch dies scheint mir ein starkes Indiz dafür zu sein, dass viele Dinge außerhalb und neben den öffentlichen und regulierten Bildungsorten gelernt werden.

Und schließlich kann man am Beispiel Computerlernen wunderbar beobachten, dass keineswegs nur der curricular gestaltete Unterricht eine wichtige Modalität des Lernens ist, sondern dass zugleich auch das spontane, ungeplante, das implizite und das selbstregulierte Lernen von enormer Bedeutung sein kann. Computerkenntnisse entwickeln sich jedenfalls zu großen Teilen auf diesen verschlungenen Pfaden des unregulierten Lernens im Vollzug, „learning by doing“.

In allen drei Dimensionen ist somit das Beispiel Computer ein anschaulicher Beleg dafür, dass die anderen Orte, Modalitäten und Inhalte der Alltagsbildung fundamentale Bedeutung für eine ebenso zukunftsrelevante wie basale Kulturtechnik haben können.

6. Alltagsbildung als Schlüsselproblem der Zukunft

Insgesamt besteht bei der Alltagsbildung – gerade, weil sie nicht zwingend, nicht standardisiert ist und nicht überall vorkommt –, mehr als bei allen Spielarten der formalisierten Bildung die Gefahr, dass durch sie soziale Ungleichheit nicht nur reproduziert, sondern dass durch die Alltagsbildung soziale Differenz zuallererst erzeugt, gewissermaßen koproduziert wird. Auf diese Weise lernt ein Teil der Kinder Dinge, die wie selbstverständlich in ihren Alltag eingebaut sind, während bei einem anderen Teil diese lebensweltgebundenen Bildungsimpulse einfach nicht vorkommen, Lernprozesse nicht angeregt, nicht entsprechend stimuliert werden.

Dies alles wird aber bei PISA & Co. nicht ins Blickfeld gerückt, ja noch nicht einmal thematisiert. Im Gegenteil: Diese Studien müssen, da sie keinerlei längsschnittlichen Aussagen erlauben, vereinfachend davon ausgehen, dass die externen Einflüsse auf die Schule konstant bleiben, da ansonsten aktuell gemessene Unterschiede nicht mehr sinnvoll interpretiert werden können. Mehr noch: sie müssen gewissermaßen vereinfachend so tun, als gäbe es auf der einen Seite bei den Heranwachsenden so etwas wie eine stabile Grundgröße „Intelligenz“ –

Insgesamt besteht bei der Alltagsbildung die Gefahr, dass durch sie soziale Ungleichheit erzeugt wird.

gewissermaßen als individuelle, quasi-genetische Grundausstattung –, während diese auf der anderen Seite durch schulische, soziale und gesellschaftliche Einflüsse, also durch Schulform, sozialer Herkunft, Migrationsstatus etc. negativ beeinflusst wird („bei gleichen Potenzialen werden Kinder aus bildungsfernen Schichten benachteiligt“) – wobei dann zu allem Überfluss noch die externen Einflussfaktoren „Herkunft“ und „Migration“ die schulischen Effekte überlagern.

Gesetzt den Fall, die hier angedeuteten Überlegungen sind vom Ansatz her plausibel, dann käme es künftig entscheidend darauf an, diese unbeachtete Seite der Bildung, die implizite Bildung, die Alltagsbildung einerseits sichtbar zu machen bzw. andererseits angemessen zur Geltung zu bringen sowie – im Falle ihres Ausfalls als basale Bildungskomponente – ersatzweise ein wirkungsvolles Surrogat in Form öffentlicher Bildungsangebote bereitzustellen. Nur so wäre es möglich, die wachsende soziale Diskrepanz zwischen Gewinnern und Verlierern, zwischen Privilegierten und Benachteiligten zu reduzieren, die durch die eminent ungleich vorhandene, genutzte und wirkende Alltagsbildung zustande kommt. Deshalb diskutieren wir gegenwärtig auch so leidenschaftlich Themen wie die Betreuung unter Dreijähriger oder die Ausweitung der Ganztagschule.

privilegierte
Zugänge der
privaten,
informellen,
ungeregelten
Alltagsbildung

Diese Akzentverlagerung wäre jedoch ein deutlich anderes auf Chancengleichheit setzendes Projekt, würde die Frage der sozialen Ungleichheit, ihrer Entstehung, ihrer Dynamik nochmals aus einer anderen Warte formulieren, würde deren Ursache stärker in den vernachlässigten Bildungsprozessen vor den Schultoren und außerhalb der formalisierten Bildungsaktivitäten ausfindig zu machen versuchen. Denn: Die Vorteile der Bildungsgewinner liegen dann aller Voraussicht nach nicht mehr so sehr in den Differenzen der formalen Bildungsettings, sondern in den privilegierten Zugängen der privaten, informellen, unregulierten Alltagsbildung.

Es zeigt sich meines Erachtens recht deutlich, dass die Formatierung der Alltagsbildung im Leben von Kindern und Jugendlichen sehr viel stärker in den Blick genommen werden muss, um den Bildungsprozessen im Verlauf des Aufwachsens im vollen Umfang gerecht werden zu können. Bisher reist diese eher außerhalb der offiziellen Tagesordnung, also der öffentlichen Beobachtung, gewissermaßen als blinder Passagier der Bildungsbiografie mit, obwohl sie die Weichen der individuellen Zukunft weitaus mehr mitstellt, als das bislang realisiert worden ist. Wenn es der Wissenschaft gelänge, in dieser Weise die verengenden Debatten der neueren Bildungsforschung aufzubrechen, hätten wir schon viel gewonnen.

Anmerkung

- 1 Gekürzte Fassung des Festvortrages zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger am 20.11.07 in den Franckeschen Stiftungen, Halle.

Literatur

- Baumert, Jürgen u.a.* (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Baumert, Jürgen* (2003): Transparenz und Verantwortung. In: *Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda* (Hrsg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt/M., S. 213-228
- Bos, Wolfgang u.a.* (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster
- Bos, Wolfgang u.a.* (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster
- Bundesjugendkuratorium* (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Aus: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Redaktion/BMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/leipziger-thesen.property=pdf-,bereich=sprache=de,rwb=true.pdf>; Download am 30.11.2007
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (BMFSFJ) (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin
- Grunert, Cathleen* (2005): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Band 3. München
- Konsortium Bildungsberichterstattung* (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengeleiteter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl E.* (Hrsg.) (1986): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M.
- Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas* (Hrsg.) (2004): Die andere Seite der Bildung, Wiesbaden
- PISA-Konsortium Deutschland* (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster
- Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich* (Hrsg.) (2006): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim, München
- Richter, Ingo* (1999): Die sieben Todsünden der Bildungspolitik. München, Wien
- Tully, Claus J.* (Hrsg.) (2006): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. München, Weinheim
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen* (2002). Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie, Schriftenreihe des BMFSFJ, Band 224. Stuttgart

