

Non vitae, sed scholae discimus? Zur Zukunft der Bildung von gestern

Allmendinger, Jutta

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

wbv Media GmbH & Co. KG

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Allmendinger, J. (2019). Non vitae, sed scholae discimus? Zur Zukunft der Bildung von gestern. In F. Gramlinger, C. Iller, A. Ostendorf, K. Schmid, & G. Tafner (Hrsg.), *Bildung = Berufsbildung?! Beiträge zur 6. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)* (S. 17-25). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG. <https://doi.org/10.3278/6004660w017>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



Non vitae, sed scholae discimus?

Zur Zukunft der Bildung von gestern

von: Allmendinger, Jutta

DOI: 10.3278/6004660w017

Erscheinungsjahr: 2019
Seiten 17 - 25

Schlagworte: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Berufsbildung, Berufsbildungsforschung, Berufsbildungsforschungskonferenz, Berufsbildungspolitik, Berufsbildungspraxis, Berufsbildungssystem, Berufsbildungstheorie, Berufsschulcurriculum, Berufswahl, Bildungsforschung, Curriculumentwicklung, Digitalisierung, Erwachsenenbildung, Inklusion, KMU, Kompetenzentwicklung, PIAAC

Was beschäftigt die Berufsbildungsforschung aktuell? Welche Forschungsfragen müssen sich die Forscher:innen mit Blick auf die Zukunft stellen? Der Tagungsband zeichnet die Themen und Diskussionen der Berufsbildungskonferenz 2018 in Steyr nach.

Das Spektrum der Beiträge reicht dabei von der Kompetenzentwicklung über die Konnektivität in der Berufs- und Hochschulbildung bis zu Berufsbildung in der digitalisierten wie auch globalisierten Arbeitswelt und zur Berufsbildung für spezifische Zielgruppen sowie gendersensible Berufsbildung.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Zitiervorschlag

Allmendinger, J.: Non vitae, sed scholae discimus? Zur Zukunft der Bildung von gestern. In: Gramlinger, F./Iller, C./Ostendorf, A./Schmid, K./Tafner, G. (Hg.): Bildung = Berufsbildung?!. S. 17-25, Bielefeld 2019. DOI: 10.3278/6004660w017

Non vitae, sed scholae discimus?

Zur Zukunft der Bildung von gestern

JUTTA ALLMENDINGER

Im ersten Jahrhundert unserer Zeitrechnung formulierte Seneca den Satz: „Non vitae, sed scholae discimus.“ Er richtete sich damit kritisch gegen die Schule. In jüngerer Zeit wurde dieser Einwurf zur heutigen Moralsentenz umgestellt: „Non scholae, sed vitae discimus.“ Was meint dieser Ausspruch, der viele von uns bis heute begleitet? Zunächst: Was meint „Schule“? Haben die etablierten staatlichen Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen nicht bereits viel verloren, Macht und Einfluss an private Ausbilder und Organisationen abgegeben? Und dann: Was meint „Leben“? Wirtschaftliches Auskommen, sozialen Status, Persönlichkeitsbildung jenseits ökonomischer Verwertungsaspekte, (auferlegte) Anpassung an gesellschaftliche Werte, Integration in die Gesellschaft? Und weiter: Was meint „Lernen“? Zu welchem Wissen führt welches Lernen, welche Elemente charakterisieren die heutige Lern- und Wissensgesellschaft? Schließlich: Ist der Satz nicht in seiner ursprünglichen Bedeutung viel zutreffender, lernen wir nicht hauptsächlich für die Schule und andere Bildungseinrichtungen, da diese zertifizieren, Stempel aufdrücken und es letztlich viel mehr auf diese Nachweise als auf unser tatsächliches Wissen ankommt? Und: Ist Bildung heute überhaupt noch jenes „Sesam öffne dich“, welche Personen materiellen Wohlstand und Persönlichkeitsgewinn garantiert, den Ländern zu kompetitiven Vorteilen, Stabilität und Wachstum verhilft?

Was also heißt es, für die Schule und für das Leben zu lernen? Und wie ist unser Bildungs- und Ausbildungssystem diesbezüglich aufgestellt? „Für die Schule zu lernen“ kann ganz unterschiedliche Missstände ansprechen: Die Curricula gehen vorbei an den Anforderungen des Lebens und des Arbeitsmarktes. Die Didaktik vermag nicht zu überzeugen und führt zu Schülerinnen und Schülern, die „null Bock“ haben, nicht die geringste intrinsische Motivation. Es kann aber auch meinen, dass die Bildungs- und Schulpolitik ihren Auftrag verkennt und viele Chancen zum Wohle der Schülerinnen und Schüler links liegen lässt.

1 Non scholae, sed vitae discimus

„Für das Leben lernen“ heißt, sich vorzubereiten – und vorbereiten zu können – auf das Leben in einer hochkomplexen und sich schnell veränderten Welt. Vielfalt, Digitalisierung, Nachhaltigkeit sind hier die entscheidenden Stichworte. Es geht also um mehr als die finanzielle Absicherung des eigenen Lebens.

Vielfalt: Schulen sollen auf die Teilhabe in der Gesellschaft vorbereiten. Teilhabe an der Gesellschaft meint zwingend Vorbereitung auf Vielfalt, meist sagen wir Diversität. Man muss bereit sein zum Austausch mit anderen. Nur durch die Kreuzung sozialer Kreise (Georg Simmel) lernt man, eigene Vorbehalte und Vorurteile zu hinterfragen und zu revidieren. Und von Vorurteilen ist niemand von uns frei. Erlauben sie mir ein kleines persönliches Beispiel. Ich verbrachte jüngst einen Tag als Müllfrau in Berlin. Eigentlich wollte ich damit zeigen, dass auch Frauen diese Arbeit verrichten können. Als ich meinen Dienst antrat, rückte aber eine ganz andere Herausforderung in den Mittelpunkt. Früh am Morgen war ich auf dem Werkhof die einzige Frau unter 300 Männern. Und sicherlich auch die einzige Person im Alter von über 60 Jahren. Ich musste durch den Mittelgang zur Anmeldung laufen und wusste, dass mir Gelächter, herabsetzende Worte und verschmitzte Blicke folgen würden. Nichts davon passierte, obgleich niemand von meinem Einsatz informiert worden war. Meine Stereotype über Müllwerker und deren ausgrenzendes Verhalten hatten nichts mit der Realität zu tun, nicht nur am Morgen, auch über den ganzen Tag. Das mag ein krasses Beispiel sein. Aber ist es das wirklich? Was wissen wir über die Menschen, die mit uns leben – und was nehmen wir einfach an?

Wie sehr uns Stereotype leiten, zeigt auch die Vermächtnisstudie, die die Wochenzeitschrift die ZEIT, das infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft und das Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung zusammen durchführen. Durchgängig finden wir hier, dass die Einschätzungen der Menschen, was die anderen meinen, denken und fühlen, relativ wenig damit zu tun haben, was die anderen selbst meinen, denken und fühlen. Man erlebt sich selbst als anders, und das nicht aus dem Bedürfnis der Distinktion heraus, sondern schlicht aus Gründen der Ignoranz dessen, was andere umtreibt (Allmendinger 2017).

Den Umgang mit anderen kann man lernen, indem man sich mit ihnen auseinandersetzt, am besten, indem man sie trifft. Und wo ginge das besser als in Schulen und Ausbildungsstätten?

Doch es ist nicht nur die Vielfalt selbst, auf die man vorbereiten kann, es ist auch das, was damit einhergeht: ein Selbstwertgefühl, ein bisschen Mut. Hätte ich beides nicht, der Tag mit den Müllwerkern wäre mir nicht in den Sinn gekommen. Die Wahrscheinlichkeit eines Flops wäre mir zu hoch erschienen, das Scheitern auf halber Strecke, das Eingeständnis, dass ich der Arbeit nicht gewachsen bin. Man muss vermeintliche Niederlagen einordnen können. Ein Wort, das hierfür häufig benutzt wird, ist jenes der Resilienz. Vielfalt erleben zu können heißt auch, neugierig auf andere und anderes zu bleiben. Offen für Veränderungen. Auch dafür braucht man ein gutes Selbstwertgefühl.

Nun mag man fragen, inwieweit dieses Selbstwertgefühl tatsächlich über Bildung vermittelt werden kann. Die Forschung legt diesen Zusammenhang eindeutig nahe. Man kann zeigen, dass insbesondere Bildungsarme sich ausgeschlossen fühlen, weniger Kontakte zu Menschen haben, die „ganz anders“ als sie sind, sich unter Fremden unsicher fühlen und den Kontakt zu ihnen auch vermeiden wollen (All-

mendinger/Wetzel 2018). Ein fehlendes Selbstwertgefühl und Unsicherheit spielen hier eine große Rolle.

Digitalisierung: Die Digitalisierung durchzieht unser ganzes Leben und verändert Abläufe täglich. Mit vielen Veränderungen können wir relativ einfach Schritt halten und merken sie kaum. Für Softwareupdates oder andere inkrementelle Fortschritte müssen wir nicht groß etwas Neues lernen, wir können unser Verhalten adaptieren. In einigen Bereichen und Tätigkeiten ist das anders. Der Wandel ist disruptiv, und entsprechend deutlich müssen wir uns umstellen. So brechen ganze Tätigkeitsbereiche in Banken weg, automatisiert lässt sich diese Arbeit schneller und günstiger verrichten. Andere Beispiele sind Printmedien, der Einzelhandel, die medizinische Diagnostik. Entgegen vieler Unkenrufe heißt das nicht, dass wir uns vor einer hohen Arbeitslosigkeit zu fürchten haben. Jobs verschwinden, neue entstehen. Wir müssen aber die Bereitschaft haben, Neues zu beginnen, eine zweite Ausbildung zu machen, uns umzuorientieren. Da muss es nicht heißen: „Uff, schon wieder Schule.“ Im Gegenteil: Unsere Schulausbildung kann so angelegt sein, dass wir das Lernen als Gewinn ansehen und uns dabei wohlfühlen.

Digitalisierung bedeutet für viele Menschen auch, dass sie sich viel mehr und viel besser selbst steuern müssen. Wir müssen die Fähigkeit haben, soziale Medien nicht endlos zu konsumieren, und uns aus ihrem Zugriff lösen. Wir müssen die Fähigkeit entwickeln, im Home-Office ebenso diszipliniert zu arbeiten wie im Großraumbüro, wo Disziplin durch die permanente Überwachung anderer gesetzt ist. Und uns umgekehrt auch nicht selbst auszubeuten. Wenn die Arbeitszeit zu Ende ist, ist sie das. Egal ob wir im Büro oder zu Hause arbeiten. Eine solche Haltung und Selbststeuerung ist alles andere als trivial, doch auch sie ist erlernbar.

Nachhaltigkeit: Es mag erstaunen, dass ich auch diesen Bereich einordne in das Gefüge dessen, was wir in der Schule lernen können. Doch ein nachhaltiges Leben und die Acht auf die Lebengrundlage der kommenden Generationen hat auch etwas mit Haltung zu tun und dem Bewusstsein, dass ich mit meinem Handeln etwas ändern kann. Heute sehen wir bei vielen Menschen das blanke Gegenteil. Sie haben die Einsicht, dass eine größere Nachhaltigkeit im täglichen Handeln dringend nötig ist, können aber ihr eigenes Leben daran nicht ausrichten. Es fehlt ihnen die Kraft und die Solidarität der Menge. In der Vermächtnisstudie haben wir eine solche Haltung als Kapitulation bezeichnet, als das Gefühl, nichts ändern zu können (Allmendinger 2017). Wird dieses Gefühl von der Mehrheit geteilt, und das wird es, so wird sich nichts ändern. Das aber kann sich niemand wünschen.

Non scholae, sed vitae discimus heißt also, dass wir in der Schule und in der Ausbildung Offenheit für andere, Neugier, Interesse an Neuem, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit erlernen dürfen und müssen.

2 Bildung heute

Sind Schulen entsprechend diesen Erfordernissen aufgestellt? Schulen sie den Umgang mit Vielfalt, das Interesse an Neuem, ein nachhaltiges Handeln?

Beginnen wir mit der Vielfalt, oder besser: ihrem Gegenteil, den Mauern, die Schulen um sich ziehen, um genau dieser zu entgehen. Sie trennen Schülerinnen und Schüler nach ihrer Leistung, nach ihrem Wohnort und nach ihrer sozialen oder kulturellen Herkunft. Sie schotten ab und berauben die Kinder und Jugendlichen der Möglichkeit, das Andere und Fremde tagtäglich erfahren zu können.

Stratifizierung: Stratifizierte (vertikal gegliederte) Schulsysteme trennen die Kinder früh nach deren (erwarteter) Leistung (Allmendinger 1989). Entsprechend früh wird mächtig gesiebt. Bereits im Alter zwischen 9 und 12 Jahren werden die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schulen verteilt. Ihr Schulabschluss wird zertifiziert, die Zertifikate spielen in diesen Ländern eine große Rolle. Da Korrekturen in der Schullaufbahn zwar möglich, nach wie vor aber eher selten sind, werden damit in jungen Jahren auch Übergänge in den Arbeitsmarkt nahegelegt. Jungen Menschen mit einem Hauptschulabschluss stehen ganz andere Möglichkeiten offen als Menschen mit einem mittleren oder gar höheren Abschluss. In solchen Systemen sind die Schulen bei Weitem wirkmächtiger als in Ländern, die weniger auf Austrittszertifikate achten und in denen Menschen beim Eintritt in das Ausbildungssystem und in den Arbeitsmarkt ausgewählt werden. Dort sieben vornehmlich die Ausbildungsbetriebe, Hochschulen und Arbeitgeber, die Schulen sind von dieser Aufgabe weitgehend befreit. Das Sieb selbst besteht dann aus meist umfangreichen und mehrdimensionalen Eingangstests, die Assessment-Centern gleichen. Aber auch hier würde man Seneca nur leicht abändern müssen: Man lernt oft für Tests, nicht für das Leben. Dennoch: Der Vergleich von Schulsystemen zeigt, dass weniger stratifizierte Schulsysteme das „Leben“ eher in den Schulalltag integrieren, als das stratifizierte Systeme tun. Die vielen anwendungsbezogenen Fächer in skandinavischen und anglosächsischen Ländern zeigen das ebenso wie der hohe Stellenwert von CAS, also Kreativität, Aktivität und Service. Diese sind selbstverständlicher und unhinterfragter Bestandteil der Curricula. Hart gesagt: Wer sich nicht für andere engagiert, braucht erst gar nichts anderes zu lernen.

Nun könnte man einwenden, dass die in stratifizierten Systemen gebildeten Kompetenzcluster und möglichst homogenen Leistungsgruppen die Kinder besser fördern. Wenn leistungshomogene Gruppen tatsächlich höhere Leistungen ermöglichen, müsste man in Ländern mit gegliederten Schulsystemen auch höhere Spitzenleistungen sehen als in Schulsystemen, die Kinder nicht so früh aufteilen und auf homogene Leistungsgruppen verzichten (siehe hierzu näher Allmendinger/von den Driesch 2015). Das Gegenteil ist der Fall: Bei den Lesekompetenzen (PISA) erzielen 9 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Deutschland, einem sehr stratifizierten Land, sehr hohe Kompetenzwerte (Stufen 5 und 6). In Finnland sind es 14 Prozent, in Frankreich 13 Prozent, in Belgien 12 Prozent, in Irland 11 Prozent und in den Niederlanden sowie Polen 10 Prozent. Auch mit Blick auf die Mathematik-

kompetenzen zeigen sich in Belgien und den Niederlanden besonders viele Kompetenzreiche. Knapp 20 Prozent belegen hier Stufe 5 oder 6. In diesen Ländern wird viel länger gemeinsam gelernt – bis zum Alter von 15, 16 bzw. 17 Jahren (OECD 2014). Dies heißt nicht, dass die späte Trennung kausal zu dieser Leistungsspitze führt. Hinderlich ist sie aber sicher nicht.

Wir halten fest: Gegliederte Schulsysteme verhindern Vielfalt, hier im Sinne unterschiedlicher Fähigkeiten. Sie öffnen Kinder damit nicht für die diverse Gesellschaft von heute und führen früh zu gegenseitiger Abschottung.

Regionale Segregation: Schulsysteme unterscheiden sich auch in der Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zu bestimmten Schulen jenseits des Leistungsstandes. Oft gilt das Wohnortprinzip, die Schülerinnen und Schüler werden also ihrem Wohnort entsprechend an Schulen verwiesen, dies sind meist die nächstgelegenen. Die Zusammensetzung der Schülerschaft ist dann abhängig von der Zusammensetzung des entsprechenden Einzugsgebietes. Marcel Helbig und Stephanie Jähnen (2018) haben in einer umfangreichen Studie auf der Grundlage amtlicher Daten gezeigt, dass sich die räumliche Segregation in deutschen Städten in den letzten Jahren stark verschärft hat. In vielen deutschen Städten ballen sich Personen mit Bezug von Leistungen nach dem Sozialgesetzbuch II (*SGB-II-Bezieher*). Dabei ist die soziale Spaltung der Städte bei Kindern bzw. Familien mit Kindern stärker ausgeprägt als bei der Gesamtbevölkerung. Mittlerweile findet man in 36 der 74 untersuchten Städte Quartiere, in denen mehr als 50 Prozent aller Kinder von Leistungen nach dem Sozialgesetzbuch II leben. Folgt man der Literatur zu Nachbarschaftseffekten, so wirkt sich diese Konzentration sozial benachteiligter Kinder negativ aus auf die Lebenschancen der jungen Bewohnerinnen und Bewohner in diesen Quartieren. Ein unmittelbarer Effekt ist, dass sich in den Schulen dieser Gebiete überdurchschnittlich viele Schülerinnen und Schüler mit Risiken befinden, während man in anderen Quartieren der Stadt kaum Schulen mit von Armut bedrohten Kindern findet.

Soziale und kulturelle Segregation: In Deutschland und anderen deutschsprachigen Ländern hängen die Bildungschancen und Bildungsergebnisse von Kindern stark von der sozialen Lage und dem Bildungsstand ihrer Eltern ab (siehe hierzu näher Allmendinger/von den Driesch 2015). Kinder aus bildungsfernen Sozialschichten und mit Migrationshintergrund haben auch bei gleichen kognitiven Leistungen schlechtere Bildungs- und Berufsausbildungschancen als Kinder aus mittleren und hohen sozialen Schichten. Bereits in der Grundschule sehen wir deutliche Unterschiede im Kompetenzerwerb. Kinder aus Akademikerfamilien erreichen durchschnittlich eine höhere Lesekompetenz als Kinder aus Familien, in denen kein Elternteil einen Hochschulabschluss besitzt. Vergleichen wir Kinder mit und ohne Migrationshintergrund, zeigt sich ein ähnliches Bild. Diese Bildungsungleichheiten setzen sich in der Sekundarstufe fort. Die soziale Herkunft bestimmt wesentlich, welche Schulform die Kinder besuchen: Während 58 Prozent der Kinder aus Akademikerfamilien auf das Gymnasium gehen, trifft dies nur auf 27 Prozent der Kinder von Facharbeitern und sogar nur auf 19 Prozent der Kinder un- und angelernter Ar-

beiter zu (Prenzel et al. 2013, S. 269). Damit sind die Chancen von Kindern aus Akademikerfamilien für einen Gymnasialbesuch fast viermal so hoch wie für Facharbeiterkinder und fast sechsmal so hoch wie für Kinder von Un- und Angelernten. Diese Ungleichheiten finden wir auch bei den erworbenen Kompetenzen. Während 7 Prozent der Kinder aus Akademikerfamilien unzureichende Kompetenzen aufweisen, sind es bei Facharbeiterkindern 16 Prozent und bei Kindern un- und angelernter Arbeiter sogar 22 Prozent. Bleiben wir noch in der Sekundarstufe und schauen auf den Migrationshintergrund. Von den 15-Jährigen mit Migrationshintergrund besuchten nur 29 Prozent ein Gymnasium, bei jenen ohne Migrationshintergrund waren es hingegen 40 Prozent (ebd., S. 298).

Der enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg ist nicht zwingend. Dies bestätigt der Blick in die Nachbarländer. In Dänemark, Estland, Finnland, Luxemburg und Schweden beispielsweise beeinflusst die soziale Herkunft den Bildungserfolg nicht so stark wie in Deutschland. Die Erfolgsquoten im Sekundarbereich II unterscheiden sich zwischen Schülern, deren Eltern über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen, und Schülern, deren Eltern einen Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II haben, in den meisten Ländern deutlich weniger als in Deutschland, in Finnland lediglich um 2 Prozentpunkte. Ein vergleichbares Bild sehen wir bei den kognitiven Kompetenzen (European Commission 2013). Diese Länder zeigen deutlich, dass sozialer Selektivität in Bildungssystemen mit guten institutionellen Rahmenbedingungen entgegengewirkt werden kann.

Stratifizierung und alle anderen Formen der Segregation sind für Gesellschaften, die zunehmend von Vielfalt geprägt werden und auf diese angewiesen sind, eine Hürde. Dies gilt umso mehr, als sich alle Formen der Trennung von Schülern und Schülerinnen gegenseitig verstärken und zu sehr homogen zusammengesetzten Schulen und Klassen führen. Doch das ist nicht alles: Auch andere gesellschaftliche Veränderungen haben zur Folge, dass sich Menschen aus unterschiedlichen Schichten und Kulturen nur selten begegnen. Die Rituale christlicher Religionen verlieren an Bedeutung, da immer weniger Menschen Mitglieder in den großen Kirchen sind. War der Konfirmationsunterricht für mich noch eine Begegnungsstätte mit Jugendlichen mit ganz anderer Herkunft, gilt das heute für wenige Jugendliche. Mit der Abschaffung des Wehrdienstes ergibt sich ein vergleichbarer Wandel. Auch hier verschwindet eine Begegnungsstätte. Die Ausbreitung sozialer Medien fügt sich ein in den beschriebenen Wandel. Gerade soziale Medien führen zur Kommunikation mit seines- oder ihresgleichen, zu Echokammern und Blasen (Allensbach 2018). Umso mehr gilt, diesen Entwicklungen da entgegenzusteuern, wo uns das möglich ist. In der Wohnungspolitik, in der Städteplanung, in der Schulpolitik und allen anderen Politikbereichen, die Ungleichheit zwischen den Menschen erhöhen und damit potenziell deren Kontakte miteinander reduzieren.

Wie verhält es sich nun mit den schulischen Voraussetzungen, für das Neue gerüstet zu sein und Umbrüche in den Arbeitsinhalten zu meistern? Auch hier lässt sich viel tun. Noch immer gehen wir von der einen Bildung und Ausbildung aus, die dann ein ganzes Leben halten soll. Um wiederum ein eigenes Beispiel zu nennen:

1992, während meiner ersten Professur an der Ludwigs-Maximilian-Universität München, unterrichtete ich Studierende bis zum Alter von etwa 30 Jahren und jene über 65 Jahre, die im Seniorenstudium immatrikuliert waren. Menschen in der Mitte des Lebens erreichte ich nicht. Das hat sich bis heute, fast dreißig Jahre später, nicht geändert, obwohl der technologische Umbruch mittlerweile in allen Köpfen ist. Und obgleich viele Menschen in Berufen arbeiten, die keine Zukunft haben werden. Dies hängt auch damit zusammen, dass wir noch immer kein Frühwarnsystem in unserem Arbeitsmarkt eingerichtet haben. Es gibt kein Screening wie etwa im Gesundheitsbereich, keine vorsorgende Weiterbildung. Es gibt Weiterbildung frühestens dann, wenn sie nötig geworden ist, und auch nur für jene, die das Glück haben, in großen, national und international tätigen und tarifgebundenen Betrieben beschäftigt zu sein. Die meisten Beschäftigten sind in kleinen und mittelständischen Betrieben beschäftigt, zudem findet man zunehmend mehr „Freelancer“, die (auch) als Crowdworker und damit selbstständig und ohne Absicherung beschäftigt sind. Auch diese Entbetrieblichung führt dazu, dass Weiterbildung ein sozial sehr ungleich verteiltes Gut ist. Hinzu kommt eine Entberuflichung. Viele Tätigkeiten, die neu entstehen, lassen sich in den alten Ausbildungskategorien nicht mehr fassen, die Menschen müssen selbst die ersten Schritte gehen. Hierfür brauchen sie eine breite Ausbildung, nicht nur spezialisiertes Wissen.

3 Was ist zu tun?

Diversität, Offenheit für das Neue und Nachhaltigkeit werden an deutschen Schulen zu wenig unterstützt und gefördert. Die Schulen sind mehrfach stark segregiert. Sie sind es nach der erwarteten Leistung der Kinder, dem sozialen Hintergrund ihrer Eltern und, oft überlappend, nach ihrer Migrationserfahrung. Vielfalt ist keine Stärke deutscher Schulen. Deutsche Schulen und Ausbildungsstätten sind auch keine Champions im Einsatz digitaler Medien. Weiterbildung wird vorrangig als Aufgabe der Arbeitgeber angesehen, auch wenn man weiß, dass so nur wenige Menschen erfasst werden, und wenn, dann mehr jene mit ohnehin höherer Bildung.

Wir brauchen integrierte Politiken der Wohnungs- und Bildungspolitik, um die Segregation unserer Städte und damit unserer Schulen zu bremsen.

Wir haben uns zu verabschieden von einer Bildung und Ausbildung für das ganze Leben. Die Öffnung unserer Bildungssysteme für Menschen unterschiedlichen Alters, mit unterschiedlicher Berufserfahrung ist zwingend nötig für alle Sparten der beruflichen Ausbildung, gleich ob Lehre oder Universität.

Wir müssen alle Schulen bundeslandübergreifend fördern. In Deutschland muss der Digitalpakt schnell verabschiedet und alles dafür getan werden, dass die Mittel auch bei den Schulen ankommen. Der Abbau des Investitionsstaus ist mittlerweile fast dringlicher als die Forderung nach mehr Geld.

Die Anteile der Studienanfänger über den dritten Bildungsweg sind niedrig und liegen unter 5 Prozent. Wir brauchen eine stärkere Öffnung. Desgleichen muss die

Durchlässigkeit in zwei Richtungen gehen, von der Lehre in die Hochschulausbildung ebenso wie von der Hochschulausbildung in die Lehre. Hierfür ist es vonnöten, die Tarifierung anzupassen. Zwar wird immer wieder betont, dass in Deutschland eine berufliche und eine akademische Ausbildung gleichwertig seien (siehe hierzu näher Allmendinger/von den Driesch 2015). Blickt man auf den Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt, so ist dies durchaus richtig. Die Chancen auf einen Arbeitsplatz sind ähnlich hoch, die Arbeitslosigkeit ähnlich niedrig. Nimmt man die Bezeichnung „gleichwertig“ allerdings wörtlich und bezieht sie auf den Gegenwert der Arbeitskraft, das Einkommen, so kann davon keine Rede sein. In Deutschland verdienen akademisch Qualifizierte 70 Prozent (in Österreich 50 Prozent) mehr als beruflich Ausgebildete. Noch deutlicher wird der Unterschied mit Blick auf das Lebenseinkommen. In Deutschland verdienen Hochschulabsolventen das bis zu 1,75-Fache dessen, was Personen mit einer Berufsausbildung erhalten (Schmillen/Stüber 2014). Möchte man die Attraktivität der dualen Ausbildung wahren und steigern, so muss man dringend (auch) an der Tarifierung ansetzen.

In diesem Zusammenhang macht mir die energisch vorgetragene Gegenüberstellung von Lehre und Studium keinen Sinn. Es geht hier nicht um ein Entweder-oder. Das duale Studium gilt mir als goldener Weg angesichts steigender Professionalisierung der meisten Berufe.

„Was wenige haben, ist auf dem Arbeitsmarkt ein besonders wertvolles Gut.“ Mit diesem intuitiv einleuchtenden Argument wird gerne davor gewarnt, zu vielen Menschen das Abitur oder ein Hochschulstudium zu ermöglichen (siehe hierzu näher Allmendinger/von den Driesch 2015). Diesem Zusammenhang kann man empirisch nachgehen und die Bildungsrenditen in Deutschland über die Zeit untersuchen: Führte die Bildungsexpansion zu niedrigeren Bildungserträgen? Die Bildungsexpansion in Deutschland hatte keine geringeren Bildungsrenditen zur Folge, im Gegenteil: Die Lohnspreizung zugunsten von Akademikern ist heute größer denn je. Es besteht kein Automatismus zwischen dem Anteil von Menschen mit hoher Bildung und den Bildungsrenditen. Vielmehr ist entscheidend, wie sich der Arbeitsmarkt entwickelt und wie stark der landwirtschaftliche, der industrielle und der Dienstleistungssektor jeweils vertreten sind. Die Globalisierung und die sich ausbreitende Wissensgesellschaft führen in vielen Ländern zu einem hohen Bedarf an gut ausgebildeten Menschen. Eine Sättigung ist nicht in Sicht.

Literatur

- Allmendinger, Jutta (2017): Das Land, in dem wir leben wollen. Wie die Deutschen sich ihre Zukunft vorstellen. München.
- Allmendinger, Jutta (1989): Educational Systems and Labor Market Outcomes. In: *European Sociological Review*, 5 (3), S. 231–250.

- Allmendinger, Jutta/von den Driesch, Ellen (2015): Bildung in Deutschland. Elf Mythen – elf Tatsachen. In: Hoffmann, Reiner/Bogedan, Claudia (Hrsg.): Arbeit der Zukunft. Möglichkeiten nutzen – Grenzen setzen. Frankfurt a. M., S. 37–51.
- Allmendinger, Jutta/Wetzel, Jan (2018): Wider die Bildungsarmut und für ein gesellschaftliches Miteinander. Ein Zwischenruf. In: WZB Mitteilungen, 162, Dezember 2018, 1–3. Online: <https://bibliothek.wzb.eu/artikel/2018/f-21697.pdf> (30.10.2018).
- European Commission (2013): PISA 2012. EU performance and first inferences regarding education and training policies in Europe. Brüssel.
- Helbig, Marcel/Jähnen, Stefanie (2018): Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten. WZB Discussion Paper P 2018–001, S. 1–207. Online: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2018/p18-001.pdf> (30.10.2018).
- Prenzel, Manfred/Sälzer, Christine/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.) (2013): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster.
- Schmillen, Achim/Stüber, Heiko (2014): Lebensverdienste nach Qualifikation: Bildung lohnt sich ein Leben lang. IAB-Kurzbericht, 1/2014, S. 1–8. Online: <http://doku.iab.de/kurzber/2014/kb0114.pdf> (30.10.2018).

Autorin

Jutta Allmendinger

Präsidentin Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)
und Professorin für Bildungssoziologie und Arbeitsmarktforschung
an der Humboldt-Universität zu Berlin
www.wzb.eu/de/personen/jutta-allmendinger
jutta.allmendinger@wzb.eu